**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

JULIANA MARIA FERREIRA DE LUCENA

**Sociabilidade, brincadeira e compreensão social: um estudo psicoetológico
em crianças pré-escolares**

São Paulo
Maio, 2018

JULIANA MARIA FERREIRA DE LUCENA

Sociabilidade, brincadeira e compreensão social: um estudo psicoetológico em crianças pré-escolares

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Experimental.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Silvia Raad Bussab

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

São Paulo
Maio, 2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lucena, Juliana Maria Ferreira de

Sociabilidade, brincadeira e compreensão social: um estudo psicoetológico em crianças pré-escolares / Juliana Maria Ferreira de Lucena; orientadora Vera Silvia Raad Bussab; coorientadora Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa. -- São Paulo, 2018.

187 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.

1. Psicoetologia. 2. Sociabilidade. 3. Compreensão social. 4. Interação social. 5. Brincadeira livre. I. Bussab, Vera Silvia Raad, orient. II. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de Carvalho, coorient. III. Título.

LUCENA, J. M. F. **Sociabilidade, brincadeira e compreensão social: um estudo psicoetológico em crianças pré-escolares.** Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Aos meus sobrinhos Ian e Allana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às crianças que participaram deste estudo, suas famílias e à equipe de profissionais das instituições de ensino que possibilitaram a realização da coleta de dados. Agradeço também ao CNPq pelo financiamento desta pesquisa.

À minha Orientadora Prof^a. Dr^a. Vera Silvia Raad Bussab pela confiança e apoio. Sou muito grata pelo incentivo que recebi de você para que eu pudesse concluir este trabalho com seriedade e satisfação. Sou grata também à minha Coorientadora Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Pedrosa por me encorajar a buscar novos desafios e possibilitar que o Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) continuasse fazendo parte da minha trajetória profissional no período do doutorado.

Aos professores que fizeram parte da realização deste trabalho. Em especial, à Prof^a. Dr^a. Ana Maria Almeida Carvalho, cujas ideias foram tão presentes na elaboração desta tese. À Prof^a. Dr^a. Patrícia Izar e à Prof^a. Dr^a. Emma Otta pelas contribuições para o meu amadurecimento como pesquisadora. À Prof^a. Dr^a. Briseida Dôgo de Resende por todo incentivo, pela disciplina maravilhosa de Aprendizagem Social e por possibilitar que eu participasse das discussões do seu grupo de pesquisa. À Prof^a. Dr^a. Katia Amorim por me inspirar com o seu olhar cuidadoso para interação de crianças e aceitar o convite para a minha qualificação e defesa de doutorado. Sou muito grata pelos sábios apontamentos que você faz em relação aos caminhos teórico-metodológicos da minha pesquisa. Ao Prof. Dr. Francisco Pons por possibilitar o uso dos instrumentos de avaliação e pela disponibilidade para indicação de leituras e esclarecimento das minhas dúvidas.

Aos amigos do laboratório de etologia humana. Em especial a Ana Karina, André Carvalho, Nara Andrade, Tânia Lucci e Vinícius David. Cada um, a seu modo, entre um café e outro no IPUSP, me ajudaram a pensar sobre as etapas desta tese. Às minhas queridas amigas Renata de Felipe e Rachel Ripardo por se fazerem presente estreitando os laços entre Petrolina, Belém e São Paulo. Chel, obrigada por alimentar o nosso grupo com doçura; e Rê, eu sou muito grata por você ter me ajudado a enfrentar os desafios do método.

Aos amigos de São Paulo, de Recife e de Petrolina por compartilharem comigo os momentos de pousar em cada cidade e recarregar as baterias com boas conversas. Em especial a Marina Vilar por acompanhar de perto o meu percurso com carinho e torcida. A Fernanda Sais por dividir comigo a morada, pela amizade cuidadosa e pelo suporte na reta final deste trabalho. A Flávia Manuella por tudo o que partilhamos no IPUSP e no tempo que moramos juntas, pelo suporte carinhoso na jornada do doutorado e pelos ensinamentos de coragem, determinação e poesia. Agradeço também a Juliano Bastos pela torcida. A Lucas Brito pela parceria nas horinhas de descuido. A Rebeca, Rafael, Larissa, Ruy, Fernanda, Arabi e filhotes por construírem comigo, na nossa rede de apoio recifense, um sentido de família em SP.

À equipe do LabInt. Em especial à minha amiga Melina Pereira por segurar na minha mão em todos os momentos que precisei nas travessias entre várias cidades. Por me manter conectada com os meus vínculos afetivos nos períodos de distância física e de reclusão para encaminhar a tese. Por acompanhar a realização deste trabalho tão de perto com leituras atentas e sugestões resolutivas. Obrigada, Mel, por você e Gomes fazerem de Petrolina um lugar mais doce e com sentido de lar para mim. À minha amiga Karine Viana pela parceria de trabalho que já tem mais de 10 anos. Ká é uma delícia experimentar com você o quão longe podemos chegar por meio da aprendizagem social cooperativa! Muito obrigada por compartilhar comigo a aventura que é fazer um doutorado cheio de novas linguagens e por me ensinar a meditar para enfrentar com mais leveza os desafios que se impõem no percurso. Petrolina e Oslo nunca estiveram tão perto como no período de finalização das nossas teses! A Pedro Paulo Lira por ser o colo seguro e o amigo de todas as horas. Muito obrigada por revisar meu texto com tanto cuidado e me encorajar para concluir este projeto com leveza. Agradeço também a Iwelton Madson pela escuta sensível. A Mayara Lacerda pelo suporte na preparação da coleta de dados e por ter me doado Fidel Bowlby para ser o fiel companheiro em Petrolina. A Júlio Macário que, apesar da distância, sempre se faz presente.

Aos meus amigos sertanejos. Em especial ao meu Doutor Danilo Lima e aos meus historiadores Edianne Nobre e Mário Ribeiro. À minha amiga Edianne Nobre por cuidar com carinho dos pequenos detalhes que facilitaram conciliar as diferentes demandas profissionais e pessoais. Dia, sou muito grata por poder contar com o seu

apoio afetivo para atravessar a jornada do início da docência e finalização do doutorado. A Theodora Mendes pelo cuidado e pela inspiração que és de inteligência e força. A Ivani Brys pelas dicas para a quantificação do comportamento, pela disponibilidade de *lady* para me ajudar a cortar a quantidade insana de resultados (e focar no que interessa) e pela garantia de boas histórias no dia a dia interiorano. A Paola e Bruno, por me ajudarem a colocar em prática uma das ideias que defendo nesta tese: emoção e cognição são competências associadas e se expressam em ações corpóreas. Não tenho dúvida de que o trabalho passou a fluir melhor depois que eu passei a dançar com vocês.

Às amigas Cyntia, Débora, Renata e Bárbara pela torcida. Às amigas da graduação, por compartilharem comigo o desenvolvimento dos seus pequenos – o que garantiu bons desdobramentos para as ideias desta tese. Em especial a Michelle Amorim pela força na reta final deste trabalho. À minha querida Fabíola Barbosa e à Tia Marta Cordeiro por abrirem a casa para mim no período da coleta de dados e me abrigarem por alguns meses com tanto carinho. Obrigada pela torcida ilimitada de sempre!

A Ricardo Mendonça por ser o companheiro cuidadoso e por insistir para que eu finalizasse o doutorado de um modo mais suave e com afeto positivo.

Por fim, agradeço aos meus familiares pelo investimento na minha formação. Especialmente aos meus pais e a minha amada tia Tereza pelo empenho em deixar a minha vida mais leve e doce. Agradeço também ao meu irmão, minha cunhada, e meus sobrinhos pelas alegrias que me proporcionam e ajuda a dirimir a distância. À minha tia Irene pelo cuidado. E aos meus primos Izabel, Filipe e Rafa, pela torcida.

RESUMO

A sociabilidade humana tem merecido atenção especial para o entendimento da filogênese e ontogênese da espécie. Nos humanos, a característica de interagir com o parceiro, envolve uma capacidade peculiar de reconhecer estados mentais e emocionais de si mesmo e do outro, aqui referida como compreensão social. A literatura da área de desenvolvimento infantil indica uma provável relação entre a compreensão social de crianças e as interações que elas estabelecem em contextos lúdicos com seus pares de idade. As pesquisas, no entanto, dificilmente investigam os comportamentos que caracterizam essas interações em situação de brincadeira livre entre crianças pré-escolares. A partir da psicoetologia, a brincadeira entre pares é considerada um espaço ecologicamente relevante para o desenvolvimento da criança e atividade privilegiada para a observação de seu comportamento social. No presente estudo visamos caracterizar o comportamento de crianças pré-escolares em relação à capacidade de compreensão social quando observadas em situação lúdica triádica e avaliadas em testes individuais de teoria da mente e compreensão das emoções. Investigamos uma amostra de 31 crianças (50% meninas). Elas frequentavam o mesmo Centro Municipal de Educação Infantil, que lhes ofertava um atendimento diário, organizando-as em três agrupamentos etários (3, 4 e 5 anos). Os trios observados e videoregistrados em um ambiente lúdico, foram compostos por crianças do mesmo agrupamento, usando-se o critério de parcerias preferenciais ou neutras. Identificamos na situação de observação comportamentos de acesso/recepção (aproximação sem conflito, ação coordenada por cooperação, exibição, aproximação com conflito; intermediação, ação coordenada por imitação, pedido, convite e oferta) usados pelas crianças para se ajustarem aos parceiros de interação. Em decorrência de uma análise fatorial exploratória, esses comportamentos foram nomeados de: interações amistosas, interações agonísticas e propostas. Em seu conjunto, os resultados sugerem que as crianças apresentam, nas interações lúdicas com os seus pares de idade, uma compreensão do outro que as possibilita realizar ações ajustadas ao contexto interacional. As crianças de 5 anos apresentaram mais interações amistosas para acessar a situação já estabelecida ou receber uma nova criança, quando comparadas às de 4 e 3 anos; além disso, elas apresentaram um desempenho melhor no teste de teoria da mente e no teste de compreensão de emoções quando comparadas às mais novas, resultados que sugerem transformações ontogenéticas relevantes nessa idade. As análises realizadas permitem indicar um caminho ontogenético de desdobramentos e ampliação da compreensão social de crianças nas interações – estas são tomadas como produto e instrumento da compreensão social – o que reflete uma psicologia que evoluiu junto com a complexidade da vida em grupo. Os resultados também contribuem para a discussão sobre em que medida ter e usar a capacidade de compreender o outro são competências relacionadas. Indicamos que os comportamentos categorizados neste estudo ajudam a identificar tendências comportamentais que fazem parte do repertório da criança na interação lúdica com pares e que podem passar despercebidos em testes individuais ou situações experimentais de resolução de problemas. Compreensão social e desenvolvimento social podem constituir uma via de mão dupla com consequências para a exibição de comportamentos ajustados às demandas sociais.

Palavras-chave: Psicoetologia; Sociabilidade; Compreensão social; Interação social; Brincadeira livre.

ABSTRACT

Human sociability is merited to highlight special attention to the understanding of phylogenies and ontogenesis, the evolutionary functions of the Homo sapiens species. Social understanding within the human context comprises of the capacity to attribute to mental and emotional states of oneself and to others. The current literature indicates potential links between children's social understanding and their peer interaction in settings of play. Nevertheless, few studies have investigated the behaviors displayed in those interactions during free play among preschool children. From the human ethological approach, playing with peers is an ecologically relevant environment for children's development; and for the observation of their social behaviors. This present study aims to describe pre-school children's behaviors in terms of their social understanding abilities when they played freely in triad, and then were assessed individually on tests regarding theory of mind and emotional comprehension. The study's sample was composed of 31 typically developing children (50% girls) from low-income socioeconomic status, equally distributed in three age groups (3, 4 and 5 years old) and attending the same daycare group in Recife, Brazil. From the observation of the free play, we could identified access/receptive behaviors displayed by the children when adjusting their behaviors to those of their peer group (approach without conflict, cooperative coordinated action, exhibition, approach with conflict, intermediation, imitative coordinated action, request, invitation and offer). In result of a factorial exploration analysis, these behaviors were grouped: friendly interaction, agonistic interaction and proposal. We found age-related differences with regard to children's behaviors while interacting with their peer group in the triadic playful situation, as well as on their performances in the individual tests. 5-year-old children showed more friendly interaction than 3 and 4-year-old children, either when accessing a situation already established by others or when welcoming a new child. The older children also performed better than the younger children on the theory of mind and emotional comprehension tests. There was no relation between the access/receptive behaviors in peer interaction and children's performances on the individual conceptual tasks. The results suggest that, during ludic interaction with peers, children show an understanding of others, which allows them to adjust their action based on the interactional context. Although, children unfold and improve their understanding while interacting; interactions are both a product of and tool for social understanding; after reflecting on the psychological processes that evolved, according to the complexity of navigating within peer groups. The findings also contribute to the discussion regarding [having and using the ability to understanding others] are related competences. The behaviors categorized in this study aid the identification of children's repertoire of behavioral patterns in ludic peer interaction, which very often cannot be grasped through individual tests or collaborative problem-solving situations in experimental settings. Social understanding and social development within children might constitute a bi-directional relationship, which brings consequences for the display of behaviors well-adjusted to social demands.

Keywords: Psychoetology; Sociability; Social understanding; Social interaction; Free play.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 – Configuração da sala da coleta de dados dos trios no CMEI e organização da mesa.....	69
Figura 2.2 – Quadro com as categorias comportamentais propostas para as interações lúdicas em trios (legenda, definição e exemplos).....	77
Figura 2.3 – Quadro com as análises estatísticas que foram realizadas.....	85
Figura 3.1 – Gráfico de frequência do comportamento de acesso da terceira criança.....	90
Figura 3.2 – Comportamentos da terceira criança segundo gênero.....	94
Figura 3.3 – Comportamento da terceira criança segundo tipo de parceria em relação à dupla.....	95
Figura 3.4 – Associação da idade da terceira criança e o comportamento de interações amistosas.....	96
Figura 3.5 – Frequência do comportamento de recepção da dupla.	99
Figura 3.6 – Médias entre os gêneros da dupla para cada comportamento.....	100
Figura 3.7 – Médias entre o tipo de parceria da dupla em relação à terceira criança para cada comportamento.....	101
Figura 3.8 – Associação da idade média da dupla e o comportamento de interações amistosas.....	102
Figura 3.9 – Médias entre os gêneros da terceira criança para o escore no TMT...	104
Figura 3.10 – Associação da idade da terceira criança e o escore no TMT.....	105
Figura 3.11 – Interação idade, gênero e escore da terceira criança no TMT.....	105

Figura 3.12 – Associação da idade da terceira criança e o escore no TEC.....	107
Figura 3.13 – Interação idade, gênero e escore da terceira criança no TEC.....	108
Figura 3.14 – Associação do escore da terceira criança no TMT e no TEC.....	108
Figura 3.15 – Quadro com o resumo geral dos resultados encontrados nas análises quantitativas.	110
Figura 3.16 – Episódio 2: Oferta e troca de brinquedos.....	120
Figura 3.17 – Episódio 2: Oferta e troca de brinquedos (continuação).....	121
Figura 3.18 – Episódio 5: Brincadeira de brigar.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 – Correlações de Pearson entre observadores por categorias.....	81
Tabela 3.1 – Estatísticas descritivas dos comportamentos de acesso da terceira criança.....	89
Tabela 3.2 – Cargas fatoriais referentes às categorias comportamentais em cada fator.....	91
Tabela 3.3 – Estatísticas descritivas dos comportamentos de recepção da dupla....	98
Tabela 3.4 – Estatísticas descritivas referentes ao desempenho da terceira criança no TMT.....	103
Tabela 3.5 – Estatísticas descritivas referentes ao desempenho da terceira criança no TEC.....	106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Sociabilidade humana a partir de uma perspectiva psicoetológica.....	20
1.2 A brincadeira a partir da psicoetologia.....	30
1.2.1 A brincadeira em animais não humanos.....	30
1.2.2 A brincadeira em animais humanos.....	33
1.2.3 Crianças brincando em creche: um lugar ecologicamente relevante para a observação da compreensão social infantil.....	37
1.3 Compreensão social e as habilidades de entender o outro nas relações sociais.....	41
1.3.1 Compreensão social: teoria da mente (ToM).....	42
1.3.2 Compreensão social: compreensão de emoções.....	55
1.4 Objetivo geral.....	60
1.4.1 Objetivos específicos e hipóteses.....	61
2 MÉTODO.....	64
2.1 Sujeitos.....	64
2.2 Caracterização do local e dos grupos observados.....	65
2.3 Inserção da pesquisadora na instituição de educação infantil.....	66
2.4 Instrumentos e procedimento de coleta.....	67
2.4.1 Situação de observação dos comportamentos (interação lúdica em trios).....	67
2.4.1.1 Identificação de parcerias privilegiadas.....	68
2.4.1.2 Composição dos grupos e planejamento da situação de brincadeira.....	68
2.4.2 Aplicação de instrumentos de cognição social.....	71

2.4.2.1 Teste de Teoria da Mente (TMT).....	71
2.4.2.2 Teste de Compreensão de Emoções (TEC).....	72
2.5 Procedimento de análise.....	74
2.5.1 Situação de observação dos comportamentos das crianças (interação lúdica em trios).....	74
2.5.1.1 Formulação de categorias comportamentais.....	75
2.5.1.1.1 Concordância entre observadores referente às categorias comportamentais.....	80
2.5.1.1.1.1 Análise quantitativa das observações comportamentais.....	82
2.5.1.2 Análise qualitativa microgenética: recortes de episódios interacionais.....	82
2.5.2 Avaliação da cognição social.....	83
2.5.2.1 Teste de Teoria da Mente (TMT).....	83
2.5.2.2 Teste de Compreensão de Emoções (TEC).....	84
2.5.3 Análises estatísticas.....	84
3 RESULTADOS.....	87
3.1 Resultados das observações comportamentais das crianças (interação lúdica em trios).....	87
3.1.1 Resultados das observações comportamentais da terceira criança.....	87
3.1.1.1 Caracterização da amostra quanto aos comportamentos de acesso da terceira criança.....	88
3.1.1.1.1 Comportamento de acesso da terceira criança por idade: associação das variáveis.....	95
3.1.2 Resultados das observações comportamentais da dupla.....	97

3.1.2.1 Caracterização da amostra quanto aos comportamentos de recepção da dupla.....	97
3.1.2.1.1 Comportamento de recepção da dupla por idade: associação das variáveis.....	101
3.2 Resultados da terceira criança nos testes de compreensão social (TMT e TEC).....	102
3.2.1 Caracterização da amostra em relação à participação da terceira criança no Teste de Teoria da Mente (TMT).....	103
3.2.1.1 Associação entre TMT, idade e gênero.....	104
3.2.2 Caracterização da amostra em relação à participação da terceira criança no Teste de Compreensão de Emoções (TEC).....	106
3.2.2.1 Associação entre TEC com idade e gênero.....	107
3.2.3 Associação TMT e TEC.....	108
3.3 Comportamento de acesso da terceira criança por desempenho nos testes: associação das variáveis.....	109
3.4 Resultados: resumo geral das análises quantitativas.....	109
3.5 Um olhar qualitativo sobre as observações comportamentais das crianças: recortes episódicos das interações lúdicas em trios.....	112
3.5.1 Comportamentos de acesso da terceira criança a uma situação social lúdica e comportamentos de recepção da dupla em relação à terceira criança.....	113
4 DISCUSSÃO.....	132
4.1 Comportamentos de acesso da terceira criança a uma situação social lúdica: efeitos da idade.....	132

4.2 Comportamentos de recepção da dupla em relação à terceira criança: efeitos da idade.....	135
4.3 Observações comportamentais: gênero.....	137
4.4 Observações comportamentais: tipo de parceria.....	139
4.5 Desempenho da terceira criança no Teste de Teoria da Mente (TMT) e no Teste de Compreensão de Emoções (TEC).....	142
4.6 Comportamentos de acesso da terceira criança a uma situação social lúdica em relação ao Teste de Teoria da Mente (TMT) e ao Teste de Compreensão de Emoções (TEC).....	144
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	152
ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.....	173
ANEXO B – Carta de Anuência da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife.....	175
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Projeto de Pesquisa.....	176
ANEXO D – Objetos Selecionados para Compôr a Mesa dos Trios.....	178
ANEXO E – Folha de Pontuação das Observações Comportamentais.....	179
ANEXO F – Dicionário de Variáveis das Observações Comportamentais.....	180
ANEXO G – Dicionário de Variáveis dos Testes de Compreensão Social.....	183
ANEXO H – Teste de Teoria da Mente (TMT) – Exemplo de Item.....	184
ANEXO I – Teste de Compreensão das Emoções (TEC) – Exemplo de Item.....	185

APRESENTAÇÃO

A partir de um referencial psicoetológico, reconhecemos que a ontogênese humana é essencialmente integrativa – o ambiente provê as experiências que moldam o curso do desenvolvimento, e o organismo, com o repertório específico da espécie, por sua vez, seleciona certas formas de experiências e ignora outras, construindo o seu próprio ambiente (Ades, 1986; Bussab, 2000; Hinde, 1974; Carvalho, 1989, 1998; Bussab & Ribeiro, 1998). Entendemos que a interação entre elementos biológicos e socioculturais, cognitivos e emocionais, motores e representacionais está na base do desenvolvimento humano. Essa visão ajuda a compreender a criança como um ser humano competente, ativo, naturalmente predisposto desde a concepção a fazer parte de um sistema social (Ades & Bussab, 2012; Bussab, 2003; Carvalho, 1989). Realça também que a criança é responsiva às suas relações sociais e usam complexas capacidades de compreensão social nas suas interações cotidianas com os coespecíficos – no caso deste trabalho, nas brincadeiras livres com seus pares de idade.

O termo compreensão social (Dunn, 1988, 1999) é usado para dar destaque à influência das relações sociais no desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças (Cutting & Dunn, 2006; Dunn, Cutting, & Fisher, 2002; Hughes, 2011; Brownell, Ramani, & Zerwas, 2006), especialmente a teoria da mente e a compreensão de emoções. Embora a literatura apresente estudos sobre compreensão social e interação de crianças (Dunn & Cutting, 1999; Maguire & Dunn, 1997), assim como suas relações com idade (Hughes, 2016; Hughes & Lecce, 2010), gênero (Hughes, 2011; Lansford & Parker, 1999) e relações sociais (Cutting & Dunn, 2006; Dunn et al., 2002; Hughes & Dunn, 1998), eles partem de uma avaliação da criança em situação experimental individual ou diádica onde a criança precisa resolver problemas propostos previamente pelos pesquisadores. Poucos são os estudos que relacionam compreensão social e interações sociais reais com pares de idade na brincadeira livre. Esta lacuna é apontada pela literatura (Ramani & Brownell, 2013; Hughes, 2011; Viana, Zambrana, Karevold, & Pons, 2016) como algo a ser desdobrado na busca de um melhor entendimento da criança e da sua vida social. Nesta tese procuramos contribuir com um estudo que examina a

compreensão social de crianças pré-escolares na brincadeira livre em uma situação triádica a partir de um referencial psicoetológico.

O interesse pelo tema partiu do exercício de observação da interação de crianças brincando em creche durante o meu percurso como pesquisadora e psicóloga. Ao investigar a consolidação da cultura de pares nas brincadeiras infantis em uma situação poliádica, não era incomum o registro de situações interativas onde a criança, mesmo muito pequena, apresentasse comportamentos que requeriam compreensão, em algum nível, do interesse, desejo e/ou intencionalidade do outro. Chamava a atenção os desdobramentos das situações interativas onde as crianças apresentavam ações ajustadas aos parceiros, com ações complementares, coordenadas e cooperativas na construção de empreendimentos compartilhados (Lucena 2010; Lucena & Pedrosa, 2014). Também não era incomum observarmos o quanto as crianças eram eficazes em solucionar os problemas que surgiam espontaneamente nas brincadeiras que desenvolviam com os parceiros, por exemplo, negociações para uso de espaços, de brinquedos, de papéis no faz de conta e para o acesso em brincadeiras previamente estruturadas por outras crianças. Isto nos possibilitava inferir uma compreensão social adequada ao contexto. Assim, para aprofundar essa discussão, formulamos as seguintes questões de pesquisa a serem investigadas nesta tese: (1) quais comportamentos crianças de 3 a 5 anos apresentam para acessar uma situação social lúdica livre já estabelecida por uma dupla de parceiros de idade?; (2) quais comportamentos duplas de crianças de 3 a 5 anos apresentam para receber um novo parceiro em uma situação lúdica previamente estruturada?; (3) existe relação entre os comportamentos da criança para acessar uma brincadeira previamente estabelecida por uma dupla e o desempenho que elas obtêm instrumentos que avaliam a teoria da mente e a compreensão das emoções? Acreditamos que as respostas para estas perguntas podem ajudar os pesquisadores que estudam o desenvolvimento a caracterizar melhor a psicologia da criança e a sua vida social.

Levantamos duas justificativas para a escolha da investigação sobre compreensão social em crianças pré-escolares: os estudos sobre compreensão social apontam esta faixa de idade como um marco para a emergência de capacidades relacionadas à teoria da mente e à compreensão de emoções (Carpendale & Lewis, 2004; Cutting & Dunn, 2006; Dunn, 1988, 1999; Hughes, 2011), tomadas em conjunto como um dos indicadores de compreensão social nesta

tese; além disso, estudar crianças de 3 a 5 anos, contempla tanto a possibilidade de poder observar o uso de recursos comunicativos não verbais, como também verbais para compartilhamentos de informações durante o brincar. Apesar de já fazerem uso da linguagem verbal, as atividades de brincadeira das crianças desta faixa etária também se instauram por meio da comunicação não verbal (Brownell, Ramani, & Zerwas, 2006; Eckerman & Peterman, 2001).

O olhar da etologia sobre o brincar, – comportamento intrinsecamente motivado e adaptativo para um modo de vida que requer forte flexibilidade comportamental, ampla possibilidade de exploração e constantes trocas com os coespecíficos –, ajuda a reconhecer o comportamento da brincadeira como ajustado à própria infância (Pellegrini & Smith, 2005; Gosso, Morais, Otta, Ribeiro & Bussab, 2005; Smith, 2010), e as crianças como competentes em estruturar o seu próprio comportamento (Carvalho, 1989). A observação etológica a partir de uma perspectiva descritiva (Blurton Jones, 1981) e interacional do comportamento (Hinde, 1979; Carvalho, 1989; Carvalho & Morais, 1987; Carvalho et al., 1998; Bussab, 2003; Gosso et al., 2005; Lordelo & Carvalho, 1999) tem um importante papel no refinamento do olhar para o comportamento infantil e os processos psicológicos a ele subjacente, como uma inteligência ajustada à complexidade da vida em grupo. Acreditamos que este referencial inspira a construção de formas mais aprimoradas para observar e estudar a compreensão social de crianças em um ambiente onde é relevante o uso desta capacidade: a brincadeira livre com pares de idade. Por mais que as pesquisas chamem a atenção para a influência do contexto lúdico de interação com pares na melhora da capacidade de compreensão social das crianças (Ramani, 2012), talvez pelas características do método, poucos são os estudos que fazem uma reflexão sobre compreensão social a partir da brincadeira livre em interações triádicas.

Diante do exposto, acreditamos que crianças pré-escolares apresentam, ao longo do período de 3 a 5 anos, comportamentos sociais em relação ao acesso e/ou recepção aos parceiros, que são tomados como indícios de sua compreensão social quando em situação lúdica triádica. Para problematizar a nossa hipótese buscamos caracterizar o comportamento de uma amostra de 31 crianças de 3, 4 e 5 anos, de camada de renda baixa e com desenvolvimento típico, em relação às capacidades de compreensão social quando observadas em situação lúdica triádica e avaliadas em tarefas individuais de teoria da mente e compreensão das emoções, por meio do

Teste de Teoria da Mente (Pons & Harris, 2003) e do Teste de Compreensão de Emoções (Pons & Harris, 2000).

Desdobraremos essas ideias ao longo do texto desta tese que está dividido em cinco seções, mais referências e anexos. Na introdução, que é a primeira seção da tese, apresentamos o referencial teórico, os principais conceitos que orientam a problematização da pesquisa e a revisão da literatura sobre os estudos da interação de crianças na brincadeira com base na psicoetologia e sobre a ontogênese da compreensão social infantil – com base na qual os nossos objetivos e hipóteses foram formulados. Em seguida, na seção do método, indicamos os detalhes do procedimento de coleta e da análise dos dados. Damos destaque para o processo de formulação das categorias comportamentais propostas neste estudo e explicamos os instrumentos de avaliação individuais da compreensão social das crianças que selecionamos para obter medidas individuais de teoria da mente e compreensão de emoções em termos conceituais. Na terceira seção, explicitamos os principais resultados encontrados a partir dos objetivos propostos. Na seção de discussão, apresentamos as nossas principais conclusões com base nas hipóteses que formulamos sobre as transformações ontogenéticas da compreensão social de crianças pré-escolares quando observadas em situação de brincadeira livre com pares e avaliadas em situação individual por meio de tarefas com demandas hipotéticas e representacionais. Por fim, na última seção, tecemos as considerações finais deste estudo, retomando de modo sintético, as principais reflexões propiciadas pelo desenho teórico-metodológico que adotamos. Comentamos as lacunas deixadas pelo presente trabalho que podem ser contempladas em pesquisas futuras, aprimorando e ampliando o debate sobre a ontogênese da compreensão social de crianças em situação de brincadeira com pares.

1 INTRODUÇÃO

A perspectiva central que orienta o presente trabalho é a psicoetologia. A psicologia humana, a partir desta abordagem, é compreendida dentro de um contexto específico de seleção de um modo de vida cultural que destaca a importância das *relações sociais* para a sua constituição. O caminho adotado na apresentação de argumentos teóricos e da revisão de estudos empíricos disponíveis na literatura possibilitará o entendimento do problema de pesquisa e dos objetivos deste estudo. Propomo-nos a descrever comportamentos interativos de crianças em situação de brincadeira livre com pares de idade que revelem as suas compreensões sociais. Estes aspectos serão abordados nas próximas seções.

1.1 Sociabilidade humana a partir de uma perspectiva psicoetológica

Partimos da premissa de que o social, entendido como troca interpessoal, é contexto de desenvolvimento individual das espécies ditas sociais (Hinde, 1974). Particularmente, na espécie humana, o social possui um segundo sentido emergente e também constitutivo: o sociocultural (ou sócio-histórico) – sentido este fortemente defendido por uma literatura sociointeracionista da Psicologia do Desenvolvimento que integra dimensões como biologia-cultura, gene-ambiente, inato-adquirido, mente-corpo, opondo-se às dicotomias na compreensão dos processos de desenvolvimento e da psicologia humana (por exemplo: Bussab, 2003; Bussab & Ribeiro, 1998; Carvalho, 1989; Carvalho, Império-Hamburger, & Pedrosa, 1998; Vygotsky, 1978/2000; Wallon, 1942/2008).

Na Psicologia atual, observamos que avanços foram feitos na direção de uma proposta integrada, mas não é incomum encontrar estudos de Psicologia do Desenvolvimento Humano que entendam, por exemplo, que o indivíduo “entra” na cultura, ou “adquire” cultura, referindo-se a aprendizagens de conteúdos específicos, aqueles da microcultura na qual o indivíduo está inserido, mas que não realçam sua constituição biocultural, ou seja, um ser cuja ontogênese se efetiva em um nicho cultural, que decorre do fato de a sociabilidade humana ser um aspecto definidor de

sua natureza; ou, por outro lado, que o comportamento seja consequência direta de sua genética ou, no extremo oposto, exclusivamente modelado pelo ambiente. Mesmo aqueles que compartilham de uma compreensão interdisciplinar e que teoricamente dizem-se interacionistas, muitas vezes, não interpretam os dados de pesquisa com este olhar, revelando que uma visão unificada do homem parece ser ainda incipiente. Por isso, longe de parecer repetitivo, explicitar que a base teórica deste texto compartilha uma abordagem integrada dos processos psicológicos; o que se deseja é realçar o fundamento de que o humano faz parte de uma natureza, e que seu comportamento cultural é decorrência de sua biologia. Não é pertinente conceber o homem como duas entidades estanques e sobrepostas, uma bionatural e outra psicossocial (Morin, 1973/1979). Para usar a expressão de Bussab e Ribeiro (1998), o homem, para ser apreendido como tal, é “biologicamente cultural”.

Esta perspectiva defende que o modo de vida cultural criou um contexto específico de seleção, dentro do qual se exerceram sistemáticas pressões seletivas, aumentando muito a importância da *proximidade* e das *relações sociais* e favorecendo o comportamento cultural. Este raciocínio não deve ser tomado como causal, mas sim interativo: cada mudança afeta a outra reciprocamente em um longo processo de ajustamentos mútuos que atuam como pressão seletiva. Há algumas evidências que indicam a possibilidade do desdobramento recíproco de traços anatômicos – o bipedismo, o aperfeiçoamento das mãos como um órgão manipulador, o crescimento do cérebro – com alguns traços comportamentais, como a inteligência, a vida social mais complexa, a neotenia (Rosati, 2014).

Nesta direção, a cultura e a biologia fazem parte de um complexo processo de evolução em que o organismo se ajusta ao ambiente selecionando-o e sendo por este selecionado, na busca do seu próprio nicho ontogenético: no caso dos humanos, o nicho ontogenético típico é a cultura. (Flynn, Laland, Kendal & Kendal, 2013; Ribeiro, Bussab, & Otta, 2004). Ou seja, um ambiente sociocultural que garante, desde o nascimento do bebê humano, um meio de constantes interações e proximidade com o coespecífico. Este meio oferece condições para suprir o longo período de dependência do cuidado do outro para a sobrevivência, característica que foi selecionada, ao longo da filogênese, como um componente adaptativo para a vida em sociedade (ambiente sociocultural). Esse enfoque unificado na compreensão do ser humano é compatível com os modelos teóricos que usam uma abordagem comparativa – que caracteriza a perspectiva etológica – no

entendimento do comportamento. Para os propósitos deste estudo o comportamento em questão será o *social*.

Em muitas espécies, e em particular na espécie humana, o comportamento social se constitui como um fenômeno, parafraseando Ades (1986), “ecologicamente relevante”. Uma análise comparativa do comportamento social possibilita, a partir da sua ocorrência, persegui-lo com perguntas que valorizem o cenário natural onde ele ocorre normalmente – o seu ajustamento ao ambiente – e a etapa de análise subjacente procura não perder de vista a ligação com o contexto adaptativo. Possibilita também diferenciar e especificar o conceito de *social* e *sociabilidade*, pois evidencia ao mesmo tempo semelhanças e diferenças no uso desse conceito quando aplicado a espécies diferentes (Hinde, 1987).

Robert Hinde, pesquisador que tem filiação com uma perspectiva comparativa e que contribuiu diretamente para o estudo do desenvolvimento e do comportamento social de primatas, inclusive humanos, organizou conceitos e compilou dados de pesquisas num esforço de organizar a área de investigação do comportamento social, principalmente no que diz respeito à integração de diversos modelos teóricos, considerando os limites e possibilidades de cada um para o entendimento das relações entre parceiros de espécie. Para Hinde (1976, 1979), comportamento social implica interação com coespecíficos e envolve uma série de intercâmbios. Interagir significa ser regulado pelo outro. As propriedades das interações não estão presentes no comportamento dos interagentes por si só, uma vez que aspectos subjetivos, tais como emoções, expectativas, interesses, podem fazer com que os indivíduos continuem se relacionando mesmo sem estarem interagindo reciprocamente. Na proposição do autor, a interação é tomada como dado básico para a análise do comportamento social – recortá-la como unidade de análise reflete que o foco de interesse é na regulação mútua entre os indivíduos e não nos comportamentos individuais dos interagentes.

Na literatura da Psicologia, Carvalho et al. (1998, p. 157) discutem que interação pode ser entendida como “um potencial de trânsito de informação entre componentes de um sistema, tal que as propriedades dos componentes definem a natureza do sistema, e os componentes são simultaneamente constituídos na atualização do processo interacional”. Esta conceituação implica uma relação das partes com o todo – um raciocínio não linear, interacionista – que é compatível com a definição de interação de Robert Hinde.

Nos seres humanos, trocas interacionais ocorrem em um campo social de interações (ambiente social), cuja “natureza social” é definida pelas próprias ações entre os participantes envolvidos na interação, que ao mesmo tempo os constitui. Por esse ponto de vista, o homem só pode se desenvolver em um ambiente em que ocorrem trocas sociais com o parceiro de espécie. No entanto, a vida social como uma organização que pressupõe regulação mútua entre os coespecíficos não é exclusividade da espécie humana. Muitos animais são seres sociais, dotados da propriedade de sociabilidade, que é a capacidade de regular e ser regulado pelo parceiro de espécie (Carvalho, 1998; Carvalho et al., 1998). Esta definição de sociabilidade evidencia também que o social não está no organismo individual e cria espaço para a emergência de outro nível de fenômeno social que não tem contrapartida em outras espécies não humanas: a estrutura sociocultural, assim definida por Hinde (1987).

Podemos acrescentar, então, que a sociabilidade se manifesta de diferentes formas em espécies diferentes. Encontro sexual e cuidado da prole, por exemplo, são formas de sociabilidade compartilhadas em maior ou menor grau por todos os animais sexuais. Contudo, como argumenta Carvalho (2005, p. 184), “universalidade não implica identidade de processo e de modo de vida social no reino animal”. Como realça a autora, pensar sobre o estabelecimento de relações de parentesco em insetos e em primatas deixa mais evidente esta diferenciação.

Sociedades complexas, orientadas por princípios de sociabilidade, expressos pela forma como eles estabelecem relacionamento de parentesco, podem ser encontradas em insetos. A organização social de colônias de *Atta sexdens rubropilosa* (formiga saúva) pode ser considerada, do ponto de vista de parentesco genético e enquanto unidade reprodutiva, uma única família composta por milhares de organismos diferenciados por suas funções: uma única fêmea procriadora (a rainha), fecundada em uma única ocasião por um ou mais machos, é fundadora de uma nova colônia. À medida que a sua prole nasce e se desenvolve, o papel da rainha se limita à ovoposição e todas as demais tarefas de sobrevivência passam a ser desempenhadas pelas obreiras estéreis, todas elas irmãs (Carvalho, 2005).

Apesar do alto grau de relacionamento de parentesco e de toda dedicação recíproca, não existe nada semelhante a vínculo ou mesmo reconhecimento interindividual nesse tipo de formiga: “o pertencimento à colônia é mediado por olfação e por trocas contínuas de feromônios que permite a identificação desse

pertencimento” (Carvalho, 2005, p. 185). Esses mecanismos de identificação utilizados independem de reconhecimento individual: vínculo de qualquer natureza não pode ocorrer na ausência de algum grau de individuação. E em várias espécies a compreensão da vida social não requer conceitos como individualidade e vínculo interpessoal.

Por outro lado, a necessidade de se recorrer à conceituação de vínculo e individuação para a compreensão da vida social pode ser reconhecida nas relações observadas em primatas. Em vários primatas, todos diurnos, há um vínculo forte entre mãe e filhote, e em chimpanzés, em especial, essa vinculação parece perdurar ao longo da vida e a família que é constituída por meio dela é tomada como unidade definidora da rede social dos grupos (Goodall, 1991).

A função do vínculo interindividual na organização e na dinâmica de grupos sociais também pode ser reconhecida quando observamos em diversos grupos animais relações preferenciais entre indivíduos. Nesse tipo de relação, próxima ao que chamaríamos de amizade entre seres humanos (Hinde, 1979), é comum a formação de alianças, interações privilegiadas em termos de defesa recíproca, partilha de alimento, *grooming*, ludicidade etc.

Carvalho (2005) chama a atenção para o fato de que, entre o extremo da ausência total de individuação e o do vínculo interindividual como característica essencial da sociabilidade, há diversas nuances. Há casos de monogamia em várias aves, envolvendo reconhecimento individual dos parceiros e cuidado conjunto dos filhotes, os quais nem sempre são reconhecidos individualmente. Em cegonhas, por outro lado, parece não haver reconhecimento individual, mas o casal se reencontra anualmente, após a migração, por se dirigirem ao mesmo ninho que ocuparam no ano anterior – a monogamia parece ser mediada pelo reconhecimento de um aspecto do ambiente.

Ter ou não mecanismos de reconhecimento individual e de vinculação vai depender do quanto esses mecanismos são relevantes para a adaptação da espécie em um meio. Neste sentido, espécies distintas expressam o seu modo de ‘ser social’ de diferentes formas, respeitando princípios diversos e relevantes à adaptação da espécie a um ambiente. Entendendo que para se definir sociabilidade é necessário identificar mecanismos específicos de regulação pelo parceiro de espécie, retoma-se o ponto focal da discussão: qual seria então a natureza da sociabilidade no humano?

Esse questionamento pode ser respondido observando o comportamento de seres humanos e verificando os modos pelos quais se estabelecem as regulações mútuas. Carvalho et al. (1998) discutem que a sociabilidade humana é regida por três princípios: a *orientação da atenção*, a *atribuição de significados* e a *persistência de significados*. No primeiro princípio, um indivíduo regula-se pelo outro apenas orientando sua atenção para ele. Do ponto de vista da funcionalidade, a *atenção* é um caso particular dos fenômenos mais gerais de *orientação* necessários para que qualquer ser vivo recorte o mundo de acordo com as exigências da sua própria natureza. A orientação seleciona partes do ambiente, segundo processos que variam entre os seres e que, de acordo com Hinde (1970, 1974), foram descritos e estudados em vários níveis das ciências biológicas, por exemplo, os reflexos e os *mecanismos liberadores inatos*.

Podemos dizer, por exemplo, que mariposas orientam-se para um foco de luz (entidade exterior ao grupo mariposas) e regulam-se por ele, mas esse fenômeno de orientação não envolve atenção. Por outro lado, pode-se falar em atenção se um cão se põe em postura de alerta e ergue as orelhas se eventualmente ouve algum ruído ou fareja algo. A ideia de orientação da atenção nos animais sociais é que eles *estejam regulados pelo outro*. Esta ideia, assim, ganha um sentido social mais delimitado – como um espaço de informação criado pelos organismos dotados da propriedade de sociabilidade –, mas que ainda compreende um âmbito amplo dos seres vivos (Carvalho et. al, 1998).

Uma especificidade a salientar é que a regulação pelo outro não requer reciprocidade para se considerar a ocorrência de interação. Por exemplo, existem episódios interacionais de humanos em que não há trocas sociais explícitas: ou porque um indivíduo percebe que está sendo o foco da atenção de outro, mas não a responde com uma ação explícita, ou porque nem percebe que está regulando esse outro. Contudo, mesmo sem haver trocas sociais conspícuas, esses episódios são chamados sociais porque o comportamento de um indivíduo só é compreensível através da consideração da presença ou do comportamento do(s) outro(s).

O segundo princípio da sociabilidade proposto por Carvalho et al. (1998) é a atribuição de significados: a transformação de informações em significado no processo de regulação. Nele, os parceiros encontram-se *corregulados*, ou seja, ajustam-se mutuamente e explicitamente, implicando acordos sobre o significado que possibilita o seu compartilhamento. O compartilhamento que considera uma

relação entre indivíduos é construído na interação social e não diz respeito ao comportamento individual. Quanto mais complexa a vida social e a relação, mais imprevisível especificar quais os desdobramentos que terá esse processo de compartilhamento, pois maior é a ambiguidade potencial do parceiro. A atribuição de significados, que é imprevisível *a priori*, vai sendo definida a cada instante.

Mas por meio de quais processos ou mecanismos um sinal ou informação transforma-se em significado? Carvalho et al. (1998) discutem um episódio interacional de crianças para alçar pistas nesta direção. No episódio, duas meninas brincam em um balanço de duas cadeiras ligadas entre si, que é impulsionado por dois parceiros. As duas meninas que estão no balanço riem alto e dão gritinhos. Outras duas crianças revezam o turno de movimentar o balanço – quanto mais forte o balanço é impulsionado, mais alto são os risos e gritinhos; quando o balanço para, também cessam os risos e gritinhos. O episódio será comentado mais adiante. Precisamos apenas colocar algumas informações antes.

A capacidade de atribuição de significados está presente em muitos animais com diferentes graus de sofisticação. Hinde (1974) discute, por exemplo, o uso do repertório vocal de algumas aves domésticas e pombos de forma adequada como sinais comunicativos carregados de informações. A utilização apropriada de sinais comunicativos e mecanismos liberadores sociais leva a crer que muitas vezes ela independe da experiência do animal, contudo, o *feedback* dado pela experiência social pode afetar o estado interno (sua psicologia) do indivíduo e a frequência em que são emitidos. Em humanos, movimentos de sinais como choro e riso, embora considerados universais, podem ser afetados pela experiência poucos dias após o nascimento e o seu significado varia dependendo dos estados internos do sujeito, do contexto e da combinação de outros fatores.

Para Hinde (1974), na história filogenética, ocorre seleção natural de comportamentos com maior eficácia sinalizadora, processo designado como de ritualização, através de progressiva seleção de redução da variabilidade morfológica do movimento, aumento de conspicuidade, emancipação da causação motivacional original (por exemplo, agressividade, medo, ludicidade). A filogênese, assim, transforma movimentos em gestos ou comportamentos ritualizados que informam sobre as disposições comportamentais dos parceiros no campo social de interações. O riso, sob o ponto de vista de uma análise etológica da comunicação, é um dos comportamentos humanos mais consensualmente atribuídos ao processo

filogenético de ritualização, entendida como a construção de um recurso comunicativo através da seleção natural (Hinde, 1974; Otta, 1994).

Por outro lado, a existência de códigos filogenéticos não implica ausência de uma dinâmica permanente de construção e transformação de significados, seja a partir de códigos filogeneticamente ritualizados, de gestos idiossincráticos ou de códigos linguísticos, com origem histórico-cultural – que serão mais bem discutidos no terceiro princípio da sociabilidade. Acredita-se inclusive que, muitas vezes, esses códigos contribuem para o estabelecimento da dinâmica de construção e transformação de significados. Hinde (1974), ao discutir comunicação não verbal humana, defende que os movimentos que adquiriram a função de sinal são inevitavelmente afetados pela aprendizagem social e pelos estados internos – como comentado no exemplo do choro e do riso.

Retomando o episódio discutido por Carvalho et al. (1998), o riso das garotas, inicialmente, aparece como uma expressão de prazer e excitação provocadas pelo movimento do balanço. Ao longo do episódio, as duas meninas que estavam sentadas no balanço o transformam em uma informação a respeito de sua seleção compartilhada de um aspecto particular da brincadeira: o movimento mais forte do balanço. As garotas parecem compartilhar esse acordo e coordenam as suas ações ajustando-as ao movimento do balanço, criando a possibilidade de comunicar as suas expectativas às outras crianças que se revezam no exercício de empurrar o colega e de regular as ações dessas crianças de acordo com elas. “O riso opera aqui como um novo código que tem um significado particular num campo interacional presente constituído por estas crianças” (p. 168). Nesta direção, pode-se dizer que é através da interpretação do outro que um movimento, um gesto, um sinal, uma sonorização, arbitrária ou não, ganha o *status* de significado, nesse caso, idiossincrático: quanto mais forte o balanço é empurrado, maior a excitação, mais alto o tom dos risos.

O terceiro princípio da sociabilidade é a persistência de significados. Carvalho et al. (1998) argumentam que a persistência é possibilitada pela abreviação de significados compartilhados numa interação de regulação recíproca. Esta abreviação desencadeia outro processo mais específico de interação, a *correlação*. Trata-se de um termo tomado emprestado da matemática que implica “uma redução ou condensação de informação e ao mesmo tempo uma maior precisão” (p. 168). Nela, as interações dos parceiros criam uma configuração coletiva que indica

convergência de significados e reconhecimento da cena interacional. Esta convergência possibilita a criação de um *atrator* – um momento reconhecível de estabilidade –, que elimina as informações irrelevantes e reinstaura a configuração coletiva compartilhada entre os parceiros que a construíram. Esta configuração, assim reconhecida e compartilhada pelos interagentes, permanece e se difunde no grupo.

Carvalho et al. (1998) ainda argumentam que, na persistência de significados, a especificação de um critério temporal é arbitrária, no sentido de não ser necessário delimitar o tempo que é preciso para uma informação compartilhada ser recuperada pelo grupo e se poder dizer que ela persistiu. “Não é a duração, e sim, o fato da permanência, que qualifica este conceito como um dos princípios básicos da sociabilidade [...]” (p. 173).

Ora, a atribuição compartilhada e a persistência de significados não são fenômenos específicos da sociabilidade humana. Eles encontram-se nos comportamentos ritualizados no nível filogenético em todas as espécies sociais em que o coespecífico tem ambiguidade potencial de informação e motivação – casos em que a persistência de significados envolve necessária, mas não exclusivamente, informações geneticamente transmitidas; e também em algumas espécies como produtos de abreviação – construídos na ontogênese, mas nem por isso independentes de informações genéticas, tal como discute Hinde (1974). Entretanto, cabe lembrar que similaridade não implica indiferenciação e, de acordo com o argumento defendido até então, sugere-se que é no princípio da persistência de significados que está contida a possibilidade de emergência ou diferenciação de um fenômeno especificamente humano: o símbolo e suas decorrências, por exemplo, a linguagem (Carvalho et al., 1998).

O conceito de estrutura do grupo ou sistemas sociais, para uma socioecologia atual, definido como uma abstração emergente das relações sociais entre pares de membros de um grupo e pela natureza destas relações (Hinde, 1976, 1979, 1987), lança luz nesta direção. O exercício da observação¹ cuidadosa de crianças em

¹ A observação aliada ao uso do recurso da videogravação tem contribuído para forçar uma explicação clara e detalhada dos tipos de abstração e generalização necessários para níveis de análise não diretamente observáveis como interação, relações e estrutura do grupo. A *análise microgenética* combina-se a esses recursos para formar um modelo de coleta e análise de dados que permita uma interpretação robusta e consistente dos processos psicológicos subjacentes à atividade humana.

grupos de brinquedo (situação de interação livre e lúdica entre crianças) tem proporcionado aos pesquisadores alçarem alguns indicadores interacionais (proximidade física, orientação da atenção, modalidades de trocas sociais – imitação, ações coordenadas, ações complementares, agonismos, cooperação, ajuda) que auxiliam a identificar a natureza das relações (ver, por exemplo: Bichara & Carvalho, 2010; Bussab, 2003; Carvalho et al., 2012; Carvalho & Rubiano, 2004; Gosso, Bichara, & Carvalho 2015; Gosso, Moraes, Otta, Ribeiro, & Bussab, 2005; Lucena & Pedrosa, 2014; Viana & Pedrosa, 2014).

Esses indicadores oferecem pistas sobre o espectro de diferentes tipos de vínculos que existem no grupo de brinquedo: parcerias privilegiadas, preteridas ou neutras, dominância e submissão. E ainda como esses vínculos estão fortemente delimitados pelo contexto em que a interação acontece – o parceiro privilegiado em uma determinada situação, em outra, pode ser o parceiro neutro ou até o preterido – o estilo da interação depende da rede de relações e da história de cada grupo, o que também envolve valores de uma macrocultura.

Temos assim a necessidade do uso de ferramentas e propostas de análise passíveis de um diálogo interdisciplinar na realização de pesquisas que abordam as redes de relações interpessoais entendendo que o processo de desenvolvimento, e especificamente neste texto, processo de desenvolvimento humano, acontece *por meio das e nas* múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas ao longo do tempo em contextos social e culturalmente organizados (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004)². A observação naturalística, típica dos estudos etológicos (Blurton Jones, 1981) aliada às possibilidades tecnológicas de registro do comportamento, contribui diretamente para ampliar a possibilidade de apreensão das sutilezas dos fenômenos interativos tal como eles ocorrem na natureza. Mas, apesar de proporcionar cada vez mais esse refinamento na apreensão dos dados, o uso das tecnologias precisa ser refletido e aperfeiçoado de modo a ampliar o alcance das riquezas de detalhes envolvidas no estudo das relações sociais.

Comparar o fenômeno da sociabilidade da espécie humana com o fenômeno de sociabilidade de outras espécies e refletir sobre a diferenciação de seus

² A proposta teórico-metodológica da *Rede de Significações* do grupo de pesquisa do Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação (CINDEDI) da USP, Ribeirão Preto, tem empreendido esforços na direção de evidenciar, por meio das pesquisas desenvolvidas pelo grupo em Psicologia e Educação, o uso de abordagens teóricas, ferramentas metodológicas e análise que contemple as várias dimensões do social no estudo das interações humanas.

comportamentos é uma forma de obter pistas sobre as pressões seletivas que contribuíram para a construção das bases biológicas dos processos específicos humanos e sobre a função desses processos. Pelo fato de as interações, de qualquer qualidade e grau – no caso desse estudo, as lúdicas –, terem grande funcionalidade na espécie humana, justifica-se continuar perseguindo a *relevância ecológica desses processos* dentro de uma proposta de estudo em psicoetologia, isto porque se abrem possibilidades de refinamento dos conceitos e princípios envolvidos nos comportamentos interativos.

1.2 A brincadeira a partir da psicoetologia

A teoria da evolução nos ajuda a olhar o comportamento relevante como aquele que garante a aptidão (*fitness*) da espécie. Darwin observou que se as características de indivíduos que promoveram mais sobrevivência e reprodução forem herdadas por seus descendentes, esses teriam mais chances de se adaptar ao ambiente do que aqueles que não tinham essas características. Nesta direção, podemos dizer que o *comportamento de brincar* foi selecionado como relevante para adaptação de *espécies sociais* (causas últimas), como é o caso da espécie humana (Eibl-Eibesfeldt, 1989; Grave & Thomsen, 2016; Grave, Thomsen, & Dehio, 2014; Otta, 2017; Yamamoto & Carvalho, 2002). Portanto, vamos pensar um pouco sobre a história evolutiva desse comportamento em outras espécies animais de modo a compreender melhor a brincadeira na espécie humana.

1.2.1 A brincadeira em animais não humanos

Brincar é um comportamento que está presente em muitos animais. A biologia, especialmente com a literatura do comportamento animal, acumula um conjunto de evidências sobre o brincar em mamíferos (Bekoff, 1976; Bateson, 2005) e em várias espécies de aves (Burghardt, 2005; Graham & Burghardt, 2010), havendo também registro de comportamento lúdico em peixes (Burghardt, 2005,

2015). Esses estudos da biologia, com orientação da Teoria Evolucionista, sobre o papel da brincadeira na filogênese e na ontogênese, trazem contribuições importantes tanto pela ênfase dada à descrição detalhada do brincar e do comportamento social envolvido nas situações lúdicas (Blurton Jones, 1972; Bekoff, 1976), quanto pelo entendimento das especificidades do brincar no desenvolvimento humano (Bjorklund & Pellegrini, 2002; Smith, 2010; Brown, 2010).

É importante comentar que essas pesquisas em biologia são desenvolvidas independentemente da literatura da psicologia do desenvolvimento infantil. Iniciativas pontuais de ambas as áreas do conhecimento (Pellegrini, 2009, 2011, Pellegrini & Smith, 1998; Smith, 2010; Bateson & Martin, 2013; Bichara, et al., 2009; Gosso et al., 2005; Bussab, 2003, Otta, 2017, Power, 2000) têm empreendido esforços para colocar em diálogo as descobertas realizadas pelas pesquisas em comportamento animal sobre o brincar com os estudos em desenvolvimento infantil. O argumento para a necessidade desse diálogo é que, quanto mais conhecermos sobre o brincar, mais adequados seremos nas ofertas de ambientes relevantes para o desenvolvimento da criança; e, mais do que isso, melhor compreenderemos os processos psicológicos subjacentes e as implicações para o desenvolvimento.

A perspectiva psicoetológica, por exemplo, pode ser alçada como uma integradora dos estudos biológicos do comportamento com os fenômenos psicológicos neles implicados (Otta, 2017). A observação naturalística de comportamentos ecologicamente relevantes, realizada pelos etólogos, é bem vinda quando estamos falando do brincar: comportamento intrinsecamente motivado com um alto valor adaptativo, especialmente na evolução dos primatas superiores.

Chimpanzés usando galhos como se fossem bonecas (Kahlenberg & Wrangham, 2010), grupos de macacos japoneses e macacos *rhesus* brincando com pedregulhos (Nahallage & Huffman, 2012), brincadeiras de macacos-prego (Resende & Ottoni, 2002), golfinhos (Spinelli, Nascimento, & Yamamoto, 2002), ratos e *hamsters* (Vieira & Sartorio, 2002) são algumas das evidências acumuladas na literatura do comportamento animal que sinaliza a importância de estudar o brincar a partir de um viés comparativo³. Esses exemplos ajudam a descobrir

³ Para mais exemplos sobre brincadeira em humanos e outros animais usando uma perspectiva comparativa da etologia, ver: Fagen, R. (1981). *Animal play behavior*. New York: Oxford University Press.; Bekoff, M., & Byers, J. A. (1998). *Animal play: evolutionary, comparative, and ecological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.; e, Burghardt, G. (2005). *The genesis of animal play: testing the limits*. Cambridge, MA: MIT Press.

padrões que parecem fazer parte do comportamento lúdico e também a identificar características próprias deste comportamento para cada espécie. Além disso, auxiliam na busca por uma definição que contemple essas características, possibilite que o comportamento de brincar seja reconhecido quando ele ocorre e evite interpretações antropomórficas do comportamento dos outros bichos quando comparados aos humanos (Burghardt, 2005).

Os clássicos critérios sistematizados por Gordon Burghardt (2005) ajudam a definir as características do complexo comportamento de brincar e relatar a sua ocorrência em diversas espécies. São eles: (1) o comportamento é espontâneo, voluntário e reforçado em benefício próprio (motivação intrínseca); (2) não há uma função imediata para a sua ocorrência; (3) são comportamentos incompletos, exagerados, com sequências modificáveis, (4) seu desempenho ocorre repetidas vezes de forma similar, porém, sem estereotípias; (5) ocorre em ambientes relaxados onde os sujeitos não estão em situação de perigo ou doença. Bateson e Martin (2013) acrescentam ainda um sexto critério a esses cinco listados: é o estado de humor positivo que acompanha a brincadeira e que possibilita que os sujeitos se comportem espontaneamente de uma maneira flexível. Esse estado de humor positivo subjacente à brincadeira nem sempre é detectado por quem a observa, mas pode ser inferido no contexto em que ocorre.

Outro ponto importante acrescentado por Bateson e Martin (2013) na definição do brincar é que, para esses autores, brincar e brincadeira são conceitos que se sobrepõem, mas não são sinônimos. Brincar pode ou não envolver um estado de humor positivo e nem sempre é prazeroso – brincar envolvendo competição e agressão, por exemplo. Já a brincadeira implica a presença de um estado de humor positivo que pode ou não ser manifestado em um comportamento observável, como mencionado no parágrafo anterior. Para os autores, essa nova categoria pode ajudar a compreender o estado motivacional que é importante para a criatividade (geração de novas ações ou pensamentos) e inovação (implementação e adoção pelos parceiros de novas maneiras de fazer coisas) – características importantíssimas na evolução cultural humana.

Além desses critérios, há um consenso na literatura (Bateson, 2011; Smith, 2010; Spinka, Newberry, & Bekoff, 2001) de que a brincadeira minimiza a severidade das consequências da ação e oferece oportunidade para tentar combinações variadas de ações que podem estabelecer padrões motores cada vez mais

complexos para os brincantes, por exemplo. Brincar também permite a preparação para o inesperado e a aprendizagem de vários comportamentos, inclusive comportamentos sociais, numa situação de baixo risco, muito antes de serem usados para fins específicos (Spinka et al., 2001). A brincadeira ainda garante interações intensas com o coespecífico desde o início da vida e é um importante veículo de experimentação do ambiente.

No caso dos humanos, as brincadeiras nas suas diferentes formas de se manifestar – desde a brincadeira manipulativa solitária ao faz de conta – possibilitam a experimentação de capacidades sociocognitivas (teoria da mente, compreensão de emoções, percepção, linguagem) (Smith, 2010), de relações socioafetivas (Bussab, 2003; Carvalho, 1989) e de posição no grupo social (Pellegrini, 2011). Esses são os pontos que começaremos a aprofundar na próxima subseção.

1.2.2 A brincadeira em animais humanos

Como visto no subitem anterior, brincar faz parte do repertório comportamental de muitas espécies. Nos humanos, ele pode se manifestar de formas diferentes e complexas, com especificidades em relação a sua estrutura, motivação, causa e função biológica – formas pelas quais os comportamentos geralmente são categorizados pelos estudiosos da brincadeira (Pellegrini, 2009). Brincadeira solitária, manipulativa, de construção, motora, social, de faz de conta e brincar de luta são formas diferentes do comportamento se manifestar e possuem características próprias a depender da idade e do repertório cognitivo da criança.

Brincar de faz de conta, por exemplo, é um comportamento que parece não ser exclusivo do humano, se lembrarmos das evidências já comentadas de macacos japoneses carregando gravetos de madeira como se fossem filhotes (Kahlenberg & Wrangham, 2010). Esse tipo de brincadeira, nos primatas com o córtex complexo, possibilita explorar o uso da linguagem, de consciência de si e da compreensão de como o outro pensa e se comporta (Smith, 2010). Os desdobramentos da sofisticação da brincadeira de faz de conta entre os primatas podem ter relação com as características psicológicas necessárias para a evolução cultural cumulativa (por

meio de processos de imitação e inovação) típicas da espécie humana e que pressupõem uma compreensão social.

Já em relação às brincadeiras de luta (*rough-and-tumble play*), apesar de ser um dos critérios para a identificação do brincar a ausência de estresse, comportamentos envolvendo competição e brigas, algumas vezes, são registradas como brincadeiras (Smith, 2010; Pellegrini, 2011; Gray, 2013). Os etólogos também têm usado o termo brincadeiras agonísticas para incluir brincadeiras de luta, de perseguição e de fuga (Parker, 1984). O termo agonístico vem da palavra grega para luta *agōn*. Ataque e medo são mutuamente experimentados em comportamentos agonísticos (Hinde, 1970). Essa forma de brincadeira é caracterizada pelo esquema de revezamento – presente nas interações de muitos animais e nas interações humanas de brincadeira face a face e de contingência social a partir das primeiras semanas de vida – e pelo exercício vigoroso do corpo todo. O ataque é reforçado por surpreender e perseguir o parceiro. O medo é estimulado por cair ou submeter-se ao ataque. Ambas as emoções são prazerosas em intensidade moderada, mas podem se tornar desagradáveis com o aumento da intensidade e transformarem-se em ataque real ou medo real. Características como a cara de brincadeira (*play face*) e sinais sociais específicos são usados pelos participantes como dicas para circunscrever a situação cooperativa de brincadeira e os limites da competição e da força física empregada, o que possibilita distingui-la de uma situação de briga real. Em termos de estrutura, a brincadeira de brigar é caracterizada por troca de papéis recíproca, entre dominante e dominado, e autodesvantagem, quando o mais forte ou o maior é o que se coloca no lugar desvantajoso.

A observação do comportamento de animais humanos (Smith, 2010; Gray, 2013) e não humanos (Pellis & Pellis, 2011) possibilita-nos enumerar alguns critérios para a distinção da brincadeira de brigar em relação a uma briga real o que facilita a identificação de comportamentos lúdicos, que são bem distintos de comportamentos agressivos. No *rough-and-tumble play*, de acordo com esses pesquisadores: não há conflitos por recursos; uma criança convida a outra para brincar e esta é livre para aceitar ou não o convite; é acompanhado pela cara de brincadeira (sorriso largo com boca aberta e expressão facial e vocal de brincadeira); não desperta interesse de quem não está participando; o participante mais forte não usa toda a sua força física e favorece o participante mais fraco; o contato entre os parceiros geralmente é gentil

e os golpes não são dados com muita força; os participantes revezam o papel de perseguidor e perseguido, de quem ataca e quem é atacado; os participantes frequentemente ficam juntos enquanto mudam para outra atividade. Por outro lado, na briga real ou agressão: há conflito por recursos tal como espaço, brinquedo e equipamento; uma criança desafia a outra e esta responde com raiva; é acompanhada por uma vermelhidão no rosto, testa franzida e choro; raramente mais de duas crianças estão envolvidas inicialmente no episódio, mas desperta interesse de quem não está participando – frequentemente atrai espectadores para assistir a briga; não há favorecimento do mais fraco; a contenção do contato ocorre em menor grau ou não existe; não são observadas trocas de turno; quando acaba o episódio, os participantes se separam (Smith, Smees, & Pellegrini, 2004; Pellegrini & Smith, 2005).

Há na literatura uma discussão sobre a funcionalidade da brincadeira de brigar e a sua relação com a coesão grupal, dominância e segregação sexual (Pellegrini & Long, 2002; Pellegrini, 2009). Jovens chimpanzés machos, exibem mais brincadeira de brigar do que as fêmeas e apresentam comportamentos violentos e competitivos na segregação sexual dos grupos. A associação entre dominância social e coesão grupal⁴ é feita porque os pesquisadores acreditam que depois do estabelecimento de relações de dominância no grupo, as taxas de agressão decrescem e a coesão do grupo, em forma de cooperação, aumenta. Isto é visto em primatas humanos e não humanos (Pellegrini, 2009). Durante o período da infância, a brincadeira de brigar é considerada como indicador de afiliação entre os pares ou de interação cooperativa.

Transformações com a idade, diferença de gênero e diferenças culturais da brincadeira de brigar também são discutidas pelos pesquisadores (Pellegrini, 2009; Smith, 2010). As diferenças sexuais são justificadas em relação ao tempo gasto com a atividade e ao custo de energia associado à brincadeira de brigar em muitos animais, incluindo as crianças humanas. As pesquisas realizadas com crianças americanas e inglesas (Pellegrini, 2009; Smith, 2010) registram que meninos de 5 anos se envolveram 4 vezes mais do que meninas em brincadeiras de brigar. Já entre 7 e 9 anos, os meninos se envolvem neste tipo de brincadeira três ou duas

⁴ Este argumento é baseado nos estudos de Frans de Wall. Ver: de Wall, F. B. M. (1986). The integration of dominance and social bonding in primates. *Quarterly Review of Biology*, 61(4), 459-479.

vezes mais, quando comparados às meninas. Também foi observado que meninos adolescentes de 13 anos se engajam o dobro de vezes em brincadeiras de brigar quando comparados às meninas. Eles iniciam a brincadeira de brigar com outros meninos, mais do que com meninas; e mais que o dobro que as meninas iniciam esse tipo de brincadeira com outras meninas.

Diferenças sexuais e estereótipos de gênero são encontradas em outros tipos de brincadeiras. Carvalho, Smith, Hunter e Costabile, (1990) relatam os resultados de um estudo sobre a percepção de crianças inglesas (5, 8 e 10 anos) e italianas (8 e 10 anos) a respeito de diferenças de gênero em cinco atividades comuns em pátios de recreação: brincadeira de luta, pega-pega, brigas, futebol e pular corda. Quatro dessas atividades, todas com exceção de pega-pega, apresentaram algum grau de estereotipia de gênero, independentemente de idade ou país de origem. Os pesquisadores verificaram uma tendência à redução na estereotipia de gênero com a idade, especialmente em relação às atividades marcadas como masculinas (futebol e brincadeira de luta); essa tendência apareceu mais cedo nas crianças inglesas do que nas italianas. Esse resultado sugere a presença de pressões sociais diferenciadas em ambientes socioculturais diferentes.

Brincadeira também é cultura (Carvalho, Magalhães, Pontes, & Bichara, 2003; Corsaro, 2009; Gosso, Bichara, & Carvalho, 2015). A universalidade e a especificidade da brincadeira como prática cultural ajuda-nos a refletir sobre os padrões lúdicos universais e a evolução das características psicológicas humanas presentes no brincar (Gosso et al., 2005), bem como sobre as idiossincrasias do contexto sociocultural que a criança se desenvolve (Gosso & Otta, 2003; Santos & Dias, 2010; Seixas, Becker, & Bichara, 2012; Teixeira & Alves, 2008) e os modos de transmissão, apropriação e transformação pelas crianças das regras do seu contexto social maior na microcultura do grupo de brinquedo (Carvalho & Pedrosa, 2002; Lucena & Pedrosa, 2014).

Este tipo de observação do comportamento a partir de um referencial etológico ajudou os pesquisadores a explorarem o comportamento lúdico nos humanos. O estudo da interação criança-criança a partir de uma perspectiva descritiva do comportamento (Blurton Jones, 1981) e interacional – explorando as relações sociais (Hinde, 1979; Carvalho, 1989; Carvalho & Moraes, 1987; Carvalho, et al., 1998; Bussab, 2003; Gosso et al., 2005; Lordelo & Carvalho, 1999) – tem um

importante papel no refinamento do olhar para o comportamento infantil e os processos psicológicos a ele subjacente.

Nesse sentido é que se defende a pertinência de um estudo desenvolvido em um programa de psicologia a partir da psicoetologia que explora o brincar com parceiros de idade como um comportamento privilegiado para alçar a compreensão social de crianças de 3 a 5 anos e destacar como elas são competentes em estruturar o seu próprio comportamento (Carvalho, 1989). Não é incomum que a concepção do adulto em relação ao brincar das crianças distorça o sentido funcional deste comportamento (em termos evolutivos) e entenda que a funcionalidade do brincar esteja restrita à aquisição de mais habilidades (Copeland, Sherman, Kendeigh, Kalkwarf, & Saelens, 2012; Gray, 2011a, 2011b, 2013). Parte-se da seguinte lógica: a criança brinca para se desenvolver melhor.

Não é incomum também que as escolas de educação infantil, por exemplo, neguem às crianças a brincadeira livre em função de jogos pedagógicos para ensinar conteúdos escolares. Priva-se a criança do brincar com seus pares e os professores deixam de observá-la em uma situação onde ela revela todo o seu potencial (Elkind, 2008; Lordelo, Carvalho, & Bichara, 2012). Um olhar etológico para a brincadeira ajuda a deixar claro que a criança brinca não porque isso a torna mais competente (seja do ponto de vista próximo ou último, em termos evolutivos); ela brinca porque é regulada pelas características desse comportamento: a motivação intrínseca e a ausência de consequências imediatas para o indivíduo – o prazer no próprio brincar. Importa separar para reflexão o entendimento dos efeitos de fatores determinantes distais da brincadeira, mais ligados à evolução e ao valor adaptativo, dos determinantes proximais, relacionados à causação e ao desenvolvimento, ainda que estes níveis, necessariamente, tenham inter-relações importantes.

1.2.3 Crianças brincando em creche: um lugar ecologicamente relevante para a observação da compreensão social infantil

Os estudos que se dedicam a investigar as brincadeiras infantis em contexto de creche têm ajudado a ampliar a compreensão de como as crianças estabelecem significados compartilhados para a elaboração de temáticas de brincadeiras sociais

com sequências complexas de interações, durante as quais há um engajamento em atividades de grande elaboração motora (Amorim, 2012; Amorim, Anjos, & Rossetti-Ferreira, 2012; Bussab, 2003; Bussab & Maluf, 1998; Carvalho & Pedrosa, 2002; Lucena & Pedrosa, 2014; Pedrosa & Eckerman, 2000; Viana & Pedrosa, 2014). A partir da análise destas construções coletivas, expressas por meio de emoções, gestos e movimentos do corpo, é possível aprofundar o estudo sobre como as crianças compreendem significações que circunscrevem o seu ambiente social, mesmo sem ter um sistema de representação integralmente formulado.

Em um estudo longitudinal, Eckerman e colaboradores (Eckerman, Davis, & Didow, 1989; Eckerman & Didow, 1989, 1996; Eckerman & Stein, 1990) encontraram um grande aumento de atividades compartilhadas espontaneamente para atividades cooperativas em crianças entre um e dois anos de idade (20 e 24 meses). Esse resultado é explicado pela imitação mútua de ações não verbais, como pular ou correr. As crianças, por meio de suas atividades imitativas não verbais, parecem criar um entendimento conjunto sobre o que estão fazendo juntas. O uso dessas ações imitativas ajuda o desenvolvimento de meios verbais de “ações coordenadas cooperativas”. Em um artigo de revisão, Eckerman e Peterman (2001) discutem sobre o desenvolvimento sociocomunicativo de pares de crianças pequenas e conceituam esse tipo de brincadeira específica. Pela definição, as ações coordenadas cooperativas possuem as seguintes características: existência de influência social mútua entre os participantes; e ações das crianças contribuem para um mesmo tema de brincadeira. As pesquisadoras esclarecem que estas duas características precisam estar necessariamente presentes para dizer que há a ocorrência de ações coordenadas cooperativas. Esse esclarecimento é necessário porque existem momentos interativos em que se pode observar a interação social com uma sequência alternada de turnos, apesar de as ações não estarem coordenadas para a elaboração de uma temática. Ou seja, não basta que haja influência social mútua para se reconhecer uma ação coordenada cooperativa, é necessário também que, na situação interativa, as crianças ajam conjuntamente em relação a um tema comum de brincadeira negociando significados com o parceiro.

Interações desse tipo equivaleriam ao que Tomasello (2003) chama de interações colaborativas ou engajamento coordenado conjunto, nas quais a criança se envolve com o parceiro em sessões relativamente longas de interação social. Segundo o autor, neste tipo de interação também ocorre compartilhamento de

intencionalidades, o que implica intensa negociação de significados. É bom esclarecer que a noção de intencionalidade para este pesquisador inclui a compreensão que a criança tem dos estados de atenção dos seus coespecíficos e daqueles comportamentos que são voltados para um objetivo (comportamentos que se utilizam de estratégias).

Eckerman e Perterman (2001), por sua vez, comentam que para se ajustar à intencionalidade do outro e agir de forma coordenada para realizar uma atividade junto com o parceiro, deve existir uma negociação de significados como uma forma de se estabelecer um entendimento conjunto do objeto sobre o qual o par pode interagir. 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 coopera para um tema de brincadeira.

Eckerman e Peterman (2001) argumentam ainda que o engajamento das crianças em ações imitativas não verbais implica o crescimento de ações coordenadas cooperativas, principalmente quando rituais específicos bem cadenciados não podem ser realizados e/ou quando as crianças ainda não têm habilidades verbais suficientes para negociarem o que querem fazer juntas. Diante desse achado, as autoras fazem o seguinte questionamento: quais as evidências que sustentam a afirmação de que a imitação da ação do parceiro ajuda no estabelecimento de um tema de brincadeira para a construção de ações coordenadas cooperativas? De acordo com as pesquisadoras, 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. É como se as imitações produzissem uma espécie de *tração central* das ações dos parceiros. Ao executarem ações similares, estas tendem a se reproduzir e, posteriormente, se diferenciar tornando a brincadeira mais complexa.

Ainda tendo como base o trabalho de Eckerman e colaboradores (Eckerman & Didow, 1989, 1996; Eckerman & Peterman, 2001), além da imitação, outras formas não verbais de comportamentos também pareciam facilitar o engajamento de ações coordenadas cooperativas. Olhares concentrados, gestos, vocalizações, sorrisos para o par eram expressões que frequentemente ocorriam segundos antes do desenrolar da ação temática e permaneciam durante e depois da brincadeira. As autoras discutem que estas formas de expressões afetivas contribuem para as

crianças criarem interações com significações compartilhadas. Apesar de a comunicação se estabelecer principalmente por meios não verbais, no momento em que os meios verbais começam a se estruturar, eles também são integrados às ações coordenadas cooperativas. Cabe realçar que as autoras elaboraram a hipótese de o engajamento em ações coordenadas não verbais facilitar o desenvolvimento de meios verbais de realização de ações coordenadas. Supõe-se também que, com o desenvolvimento das habilidades verbais, as ações imitativas tendam a desempenhar uma força um pouco menor nas criações das crianças, principalmente depois do quarto ano de vida (Eckerman & Peterman, 2001).

No estudo relatado e em outros estudos na área (Amorim, 2012; Amorim, Anjos, & Rossetti-Ferreira, 2012; Lucena & Pedrosa, 2014; Viana & Pedrosa, 2014), processos de construção e compartilhamento de informações se estabelecem por intermédio das ações corporais das crianças e podem ser inferidos na construção de suas brincadeiras. Løkken (2000) evidencia a necessidade de enxergar a importância da utilização do corpo para o estabelecimento de trocas comunicativas – “modos de compartilhamentos corporais” – que possibilitam a construção da brincadeira. A pesquisadora argumenta que as crianças pequenas realizam trocas intersubjetivas umas com as outras por meio dos movimentos realizados nas brincadeiras sociais que constroem. O termo “intersubjetividade corpórea⁵” é utilizado na tentativa de dar conta de uma explicação sobre os modos intersubjetivos de compartilhamento de significados que podem revelar as nuances do processo de significação em que a criança pequena está envolvida.

A compreensão de intersubjetividade de que trata a pesquisadora parece semelhante à utilizada por Trevarthen (1998) ao discutir o compartilhamento de emoção e alternância de turnos interativos nas conversações mãe-bebê (protoconversas). Todavia, não se tem um consenso entre os pesquisadores sobre a compreensão dos processos intersubjetivos: ora eles implicam ajustamentos de

⁵ A expressão intersubjetividade corpórea ('intercorporeidade') é comum nos autores que discutem significação e se apoiam na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. Perspectivas como esta reconhecem a importância da fala no processo de compartilhamento de sentidos com os outros, mas vão além de uma concepção que toma a prática linguística como fundante do sentido do comportamento humano e a principal atividade de criação e organização de sentido de mundo. Para um aprofundamento, ver: Merleau-Ponty, M. (2006). *Psicologia e pedagogia da criança: curso da Sorbonne 1949-1952*. São Paulo: Martins Fontes e Merleau-Ponty, M. (2011). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

subjetividades atrelados à dimensão do pensamento, do entendimento da intencionalidade do outro, como discute Tomasello (2003); ora considera-se suficiente o intercâmbio emocional para que ocorram processos intersubjetivos de compartilhamento, ao menos em um nível primário, como defende Trevarthen.

Reconhece-se, contudo, que a noção de intersubjetividade corpórea discutida por Løkken (2000) não está relacionada à dimensão do pensamento. Intersubjetividade é, antes de tudo, pré-reflexiva, como aponta a própria pesquisadora. O processo de apreensão e compartilhamento de significados, nesta perspectiva, é realizado pelo corpo em movimento, *um corpo em ação*. O trecho em itálico justifica a ênfase dada pela autora ao fato de que é por meio do corpo que se pode apreender as intenções das ações humanas, mesmo antes de se ter consciência ou agir de modo intencional. Ou seja, é preciso reconhecer, como salientam Amorim (2012) e Amorim e Rossetti-Ferreira (2008), que o corpo também significa e esses modos de significação são tão válidos quanto os modos da linguagem verbal. É nesta direção que o presente estudo será conduzido: visibilizar modos de compreensão social, inferidos por meio dos engajamentos das crianças em brincadeiras que são realizadas também por meio do corpo. As questões suscitadas sobre como esta compreensão acontece necessitam de um diálogo mais estreito com a literatura da psicoetologia sobre o brincar em interface como os estudos na área da psicologia do desenvolvimento sobre a compreensão social das crianças.

1.3 Compreensão social e as habilidades de entender o outro nas relações sociais

O termo compreensão social (Dunn, 1988, 1999) passou a ser usado nas pesquisas de desenvolvimento sociocognitivo (Brownell, Ramani, & Zerwas, 2006; Cutting & Dunn, 1999, 2006; Dunn & Cutting, 1999; Dunn, Cutting, & Fisher, 2002; Hughes, 2011; Hughes & Dunn, 1998) quando estas começaram a dar destaque à influência das relações sociais no desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças. Compreensão social é um termo mais inclusivo em relação à habilidade de a criança compreender o outro nas relações sociais (Carpandele & Lewis, 2004;

Hughes, 2011) e fundamenta pesquisas que usam diferentes medidas (exemplo: conversas entre crianças com referência a pensamentos, sentimentos e desejos; tarefas que avaliam a habilidade da criança em se engajar em faz de conta; tarefas que avaliam compreensão de emoções, inclusive emoções mistas e emoções baseadas em crenças falsas) para avaliar a capacidade de Teoria da Mente e Compreensão e de Emoções de crianças.

Dunn e colaboradores realizaram um estudo longitudinal com crianças urbanas pré-escolares e escolares de diversas classes sociais para discutir as diferenças individuais na compreensão de estados mentais e emocionais dessas crianças e a associação dessas competências com a qualidade das relações com familiares e amigos. Os resultados dessas pesquisas indicaram a possibilidade de que o desempenho da criança nas tarefas de avaliação sociocognitiva esteja relacionado à qualidade das suas relações sociais com a mãe (Cutting & Dunn, 1999; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Hughes, 2011) e com outras crianças como irmãos (Cutting & Dunn, 2006; Dunn, 1999) amigos e pares não familiarizados (Dunn & Cutting, 1999; Dunn, Cutting, & Fisher, 2002; Hughes & Dunn, 1998; Maguire & Dunn, 1997). Para os pesquisadores, as relações sociais também afetam o desenvolvimento de competências sociocognitivas das crianças. Desdobraremos os achados desses estudos com base em uma discussão sobre Teoria da Mente e Compreensão de Emoções.

1.3.1 Compreensão social: teoria da mente (ToM)

O termo Teoria da Mente (ToM) foi cunhado por Premack e Woodruff (1978), quando esses pesquisadores questionaram se chimpanzés seriam capazes de atribuir estados mentais a si próprios e a outros. Num estudo clássico, esses autores realizaram um experimento com a chimpanzé Sarah no qual eles tentavam verificar se o animal poderia interpretar a intenção do comportamento de um ator humano. O experimento realizado consistia no seguinte: era apresentado ao chimpanzé um vídeo com algumas cenas nas quais um homem tentava, sem sucesso, alcançar algumas bananas penduradas. Ao final do filme os pesquisadores apresentavam fotografias ao animal com diferentes soluções e apenas uma das fotografias

(empilhar caixotes para alcançar as bananas penduradas) representava a solução do problema. A chimpanzé foi capaz de selecionar a foto adequada, entendendo, segundo os pesquisadores, a intenção do ator humano e predizendo o meio pelo qual o humano poderia alcançar o objetivo.

Mais recentemente, a partir de uma perspectiva comparada, Hare et al. (2000) realizaram testes com chimpanzés que consideraram mais adequados para promover a tomada de perspectiva do outro: dois chimpanzés, um dominante e um subordinado, eram colocados juntos em uma sala com alimento distribuído em locais que variavam quanto à possibilidade de visualização dos dois indivíduos. O chimpanzé subordinado só pegava o alimento na situação em que o dominante não podia ver. Os autores concluíram que os chimpanzés sabem o que os outros podem ou não fazer e tomam decisões baseados nesta informação. Outras evidências acumuladas a partir da observação do comportamento de chimpanzés também indicam que nossos parentes próximos possuem rudimentos da ToM. Chimpanzés aculturados costumam apresentar o uso de sinais humanos, como apontar para objetos e percebem que possuem conhecimentos que os parceiros (coespecíficos ou humanos) não têm (Tomasello & Call, 1997) – eles parecem usar o gesto de apontar para compartilhar uma informação com o parceiro. Provavelmente os chimpanzés têm flexibilidade cognitiva necessária, quando criados em ambientes humanos, para desenvolver algumas características cognitivas semelhantes às humanas, associadas a ToM, e que refletem pré-adaptações para a aprendizagem social (Bjorklund & Pellegrini, 2002).

O trabalho clássico de Premack e Woodruff (1978) trouxe importantes avanços para o estudo sobre a cognição animal, inclusive humana. No âmbito da psicologia do desenvolvimento humano, Wimmer e Perner (1983) inspiram-se na pesquisa de Premack e Woodruff (1978) e formulam a primeira tarefa de crença falsa nos estudos com crianças sobre a compreensão de estados mentais – a clássica *história de Maxi*. A tarefa consiste em contar uma história para a criança e esta deve mostrar se compreende a diferença entre o pensamento de uma pessoa – que pode estar enganada a respeito da realidade (crença) – e a realidade – que é conhecida pela própria criança. A história contada na tarefa é a seguinte: Maxi está ajudando sua mãe a guardar compras. Ele coloca chocolate dentro do armário verde. Maxi lembra, exatamente, onde colocou o chocolate, portanto, ele pode voltar mais tarde e pegar um pouco. Então ele vai ao pátio. Na sua ausência, a mãe

precisa do chocolate. Ela pega o chocolate do armário verde e usa um pouco na torta. Depois, ela coloca o chocolate, não dentro do armário verde, mas dentro do azul. Ela sai para comprar ovos, e Maxi regressa do pátio, com fome. Tem lugar, então, a pergunta do investigador: “Onde Maxi procurará pelo chocolate?” A criança testada tem que indicar o lugar onde Maxi procurará o doce quando regressar à cozinha. A história é contada para a criança com a utilização de maquetes e bonecos que se deslocam de um lugar X para Y permitindo a visualização da transferência do chocolate na ausência do protagonista. Os pesquisadores supunham que esse conteúdo permitiria inferir que o protagonista tinha uma crença diferente da realidade que era conhecida pela criança.

No estudo de Wimmer e Perner (1983) foram examinadas 36 crianças entre 3 e 9 anos de vários jardins de infância e outros espaços de educação coletiva na Áustria, separadas em três grupos de idade (3-4; 4-6; 6-9 anos). Os resultados obtidos foram que nenhuma das crianças de 3 e 4 anos de idade indicou o lugar esperado, com base nas informações que Maxi tinha sobre a localização do chocolate. 57% das crianças de 4 a 6 anos e 86% das crianças de seis a nove anos indicaram o lugar de acordo com a falsa crença de Maxi. Os pesquisadores concluíram que a habilidade de representar a relação entre os estados mentais de dois indivíduos surge por volta dos 4 a 6 anos, momento do desenvolvimento que seria possível interpretar ou antecipar a ação do outro.

Esta tarefa tem sido muito replicada com algumas variações na maioria das pesquisas sobre ToM em crianças, na direção de (a) explorar amostras diversificadas – diferentes grupos sociais e culturais (Flavel, 2004), desenvolvimento atípico (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985) etc.; (b) rever a forma como a tarefa vem sendo formulada (Wellman, Cross, & Watson, 2001); e (c) facilitar a sua aplicação (Wellman & Liu, 2004), problematizando as conclusões alcançadas por Wimmer e Perner (1983) e avançando nas descobertas da habilidade de ToM em crianças. Baron-Cohen et al., (1985) por exemplo, inspiraram-se na tarefa de Maxi para desenvolver outra tarefa de crença falsa que se tornou clássica nos estudos para identificar déficits cognitivos metarrepresentacionais (comunicação social e imaginação) em crianças com autismo: o problema de Sally-Anne.

Nesta tarefa o experimentador apresenta duas bonecas para a criança (Sally e Anne) e narra o seguinte texto: Esta é Sally e esta é Anne. Ambas estão brincando de bola. Sally coloca sua bola numa caixa (local X) e sai da sala. Enquanto Sally

está fora da sala, Anne pega a bola de Sally e a coloca na sua cesta (local Y). Quando Sally volta pra sala ela vai brincar com sua bola. A cena é interrompida para a pergunta experimental: “Onde Sally irá procurar sua bola? Duas questões de controle são apresentadas: “Onde está realmente a bola?” (conhecimento da realidade); “Onde estava a bola no início?” (memória).

Crianças com desenvolvimento típico (27 crianças de 4 anos e 5 meses de idade média), síndrome de Down (14 crianças de 10 anos e 11 meses de idade média) e autismo (20 crianças de 11 anos e 11 meses de idade média) participaram do estudo. Os resultados mostram que 85% das crianças com desenvolvimento típico e 86% das crianças com Down deram uma resposta adequada ao problema: indicaram que Sally procuraria a bola no local onde ela acreditava que estava (na caixa). Apenas 20% das crianças com autismo deram a resposta correta. A maior parte das crianças autistas teve dificuldade de entender que as personagens poderiam ter representações distintas de uma mesma realidade – o que indica uma dificuldade particular para atribuir estados mentais ao coespecífico, em crianças autistas.

Várias linhas de pesquisas em psicologia formularam explicações sobre a associação entre relação social e Teoria da Mente em crianças. Dentre elas estão a *Teoria da Teoria da Mente* que argumenta que o nosso conhecimento sobre a mente não é como uma teoria científica formal, mas uma teoria informal, do cotidiano. A experiência na brincadeira é uma das maiores formadoras do desenvolvimento da ToM das crianças para esta perspectiva (Gopnik & Wellman, 1994; Perner, 1991). Por outro lado, teóricos da *modularidade* postulam que a aquisição da ToM dá-se através de maturação neurológica em uma sucessão de domínios específicos e mecanismos modulares (Baron-Cohen, 1995; Leslie, 1987). Para esses pesquisadores, embora a experiência seja necessária para acionar a operação desses mecanismos, ela não determina a sua natureza.

Uma terceira linha de pesquisa, representada por Harris (1996), é a *Teoria da Simulação*. Para ele, todas as crianças tornam-se capazes de entender os estados mentais de outras pessoas através de um tipo de processo de simulação. Esta habilidade não requer metarrepresentação de início, mas apenas uma habilidade para simular a realidade e se desdobra ao longo do desenvolvimento. A experiência da brincadeira é crucial para que a criança melhore suas habilidades de simulação. Hughes e Leekam (2004) comentam que os estudos sobre irmãos estão coerentes

com esta visão. Sabe-se que os irmãos são frequentemente os parceiros preferidos das crianças para brincar de faz de conta (Cutting & Dunn, 1999) e que o desempenho das crianças em testes formais de Teoria da Mente está significativamente relacionado tanto com a qualidade das relações com os irmãos (Cutting & Dunn, 2006) quanto com o número de irmãos, especialmente irmãos mais velhos. Esses achados sugerem que a brincadeira de faz de conta pode ser um facilitador do desenvolvimento de Teoria da Mente. Uma quarta abordagem ao desenvolvimento da ToM é a hipótese da função executiva (planejamento e execução de atividades, memória de trabalho e outros), na qual mudanças no desenvolvimento e diferenças individuais em ToM são vistas como relacionadas intimamente com as funções subjacentes ao comportamento orientado por objetivos (para uma revisão, ver Hughes & Leekam, 2004; Flavell, 2004; Jou & Sperb, 1999).

No Brasil, os estudos de Dias (1992, 1993) sobre a compreensão de crenças falsas em crianças brasileiras são apontados pela literatura como os primeiros estudos de ToM e deram início a um conjunto de pesquisas nesta direção (para uma revisão das pesquisas brasileiras na área, ver Sperb & Maluf, 2008; Roazzi & Sperb, 2013). Dias (1993) tinha como objetivo na pesquisa observar as implicações das condições socioeconômicas na habilidade das crianças para compreender os estados mentais dos outros. Para isso, analisou, por meio da tarefa de crença falsa, 30 crianças brasileiras de orfanato⁶, 30 crianças de nível socioeconômico baixo e 30 de nível socioeconômico médio, com idade entre 4 e 6 anos. Os resultados mostraram que a habilidade de ToM emergia aos seis anos entre as crianças de orfanato e aos 4 anos entre as outras crianças investigadas na amostra. A pesquisadora problematiza que o insucesso nas tarefas de crenças falsas nas crianças do orfanato não é decorrente exclusivamente de uma primazia do desejo do outro até a compreensão da crença que o outro tem sobre determinado objeto, como argumentam autores como Wellman (1991), mas o surgimento da ToM em diferentes idades é atribuída a experiências diferenciadas.

Em outra pesquisa, Dias, Soares e Sá (1994) modificaram a estrutura linguística das perguntas feitas na tarefa de crença falsa do estudo anterior, buscando maior interação do experimentador com a criança. Como resultado, as crianças residentes em orfanatos conseguiram equiparar seu desempenho aos das

⁶ A nomenclatura atual é Instituição de Acolhimento.

crianças de nível social e econômico médio e baixo e obtiveram acertos significativamente maiores que as crianças de orfanato do estudo anterior. Para as pesquisadoras, este dado indica que a variável inadequação da comunicação é a causa do baixo desempenho alcançado no estudo anterior e as habilidades cognitivas das crianças se revelam mais precocemente quando as condições são favoráveis.

Este ponto vai ao encontro das discussões feitas pela literatura internacional da época sobre os problemas inerentes à tarefa e à variação do desempenho das crianças. Os pesquisadores se questionavam sobre a influência da linguagem, funções executivas e outras variáveis, como a memória na variação dos resultados obtidos nas tarefas de crença falsa (Flavell, 2004). Os ajustes no contexto experimental – como maior interação avaliador-criança – e a observação da compreensão do outro em interações sociais cotidianas de crianças mais novas também são problematizadas na direção de se evitar o erro ingênuo de se pensar que o teste experimental de uma hipótese seja mais rigoroso do que a análise de uma observação naturalística (Jou & Sperb, 2004; Smith, 2010; Whinten & Perner, 1991).

A literatura também levanta outra questão relevante a ser considerada: aponta que o que se convencionou chamar por ToM pode corresponder, na realidade, a uma série de competências distintas – a compreensão de intenções e desejos, percepções e sentimentos, pensamentos, conhecimentos e crenças – que provavelmente não se desenvolvem ao mesmo tempo (Astington, 2001). Nesta direção, pesquisadores como Bloom e German (2000) propõem a rejeição do teste de crença falsa como um indicador adequado de uma ToM. Por outro lado, uma meta-análise dos estudos de crença falsa mostra, para Wellman et al. (2001), um padrão consistente com os modelos que defendem uma genuína mudança conceitual ao longo do desenvolvimento da compreensão da mente entre crianças na pré-escola, passando de um entendimento do desejo do outro até a compreensão da crença que o outro tem sobre determinado objeto.

Desde a década de 90, uma relação entre ToM e brincadeira de faz de conta também passou a ser investigada em termos de causalidade (Sperb & de Conti, 1998; Smith, 2010). Leslie (1987), por exemplo, argumenta que a brincadeira de faz de conta seria um indicador de habilidade metarrepresentacional (compreender representações como representações) desde os 18 meses e importante no

desenvolvimento da habilidade para entender que outra pessoa pode representar coisas de maneira diferente de si mesmo (possuem diferentes conhecimentos e crenças). Por outro lado, Harris (1996), Lillard (1993), Lillard et al., (2013) e Smith (2010) argumentam que não há evidências que sustentem a hipótese da brincadeira de faz de conta ser indicador de ToM. Para esses pesquisadores, o faz de conta individual seria metarrepresentacional somente se a criança tivesse alguma consciência do seu “fazer de conta”; fora isso, as ações podem ser interpretadas apenas como imitativas ou respostas às propriedades dos objetos que elas manipulam. As habilidades das crianças pequenas (antes dos 3 ou 4 anos) de se engajarem em brincadeiras de faz de conta podem ser explicadas sem recorrer à metarrepresentação – seriam mais ações de “como se” do que representações de estados mentais. Se elas compartilham um *script* ou possuem um conhecimento generalizado sobre as sequências de comportamentos e cenários, é possível que participem em episódios de brincadeira de faz de conta mútuo.

Harris (1996) tem usado a abordagem da simulação para estabelecer a natureza não representacional do faz de conta. Para ele, todas as crianças podem ser hábeis para se engajar em faz de conta, incluindo faz de conta conjunto, mas isso não significa metacompreensão dos estados mentais dos seus parceiros de brincadeira nem dos da própria criança. Rakoczy, Tomasello e Striano (2006) comentam um considerável intervalo entre o que eles chamam de *entendimento implícito do faz de conta precoce* e *entendimento mais explícito tardio*. Tal transição foi testada em três experimentos para a compreensão das ações de faz de conta e ações intencionais reais em crianças de 26 a 36 meses. Os resultados indicaram que crianças de dois a 3 anos de idade possuem um conceito de faz de conta como um tipo específico de atividade intencional diferente de outros comportamentos intencionais que não são faz de conta.

Evidências de correlação entre ToM e brincadeira de faz de conta ainda são muito controversas e relacionadas à habilidade de linguagem, conversação, criatividade, troca de papéis e tomada de perspectiva. Muitos estudos foram desenvolvidos nos últimos anos explorando brincadeiras de faz de conta com díades mãe-bebê, irmãos e pares de amigos em crianças de 3 a 5 anos – idade importante para o aparecimento da habilidade de ToM, segundo a literatura específica (para uma revisão, ver Pellegrini & Smith, 2005; Smith, 2010; Lillard et al., 2013).

A relação entre ToM e comportamento social também passou a ser explorada e considerada em termos de bidirecionalidade (Astington, 2001). Parte-se da premissa de que a Teoria da Mente (ToM) coemerge com as relações sociais estabelecidas pelas crianças no seu cotidiano e são uma ferramenta facilitadora para o estabelecimento e a manutenção de relações sociais como de amizade (Dunn & Cutting, 1999; Dunn, Cutting, & Fisher, 2002; Hughes & Dunn, 1998; Maguire & Dunn, 1997) e de aceitação social (Villachan-Lyra, Roazzi, & Garvey, 2008; Slaughter, Imuta, Peterson, & Henry, 2015).

Hughes e Dunn (1998) investigaram 50 crianças pré-escolares em um estudo longitudinal e encontraram significativa relação entre desempenho em teste de teoria da mente e as conversas que as crianças tinham com os seus amigos. A relação dizia respeito tanto a mudanças quantitativas quanto a mudanças qualitativas no desenvolvimento da compreensão social individual e no uso de termos que faziam referência a estados mentais e emocionais enquanto as crianças conversavam com amigos, tais como: pensar, saber, fingir, esquecer, dizer, lembrar, imaginar, feliz, surpresa, chateado, preocupado e variações.

As pesquisadoras encontraram que crianças que se engajaram mais frequentemente em conversas com os seus amigos e fizeram mais referência a estados mentais e emocionais, não apenas mostraram um desempenho alto nas tarefas de compreensão social, como também desenvolveram relações mais conectadas com os seus pares. Essas mesmas crianças foram avaliadas um ano depois e apresentaram um melhor desempenho em tarefas de crença falsa quando comparadas às crianças que não desenvolveram relações conectadas com os seus pares (Hughes & Dunn, 1998). As pesquisadoras apoiaram-se na teoria da simulação para explicar essas mudanças desenvolvimentais. Argumentaram que a criança começava a identificar seus próprios estados mentais através da introspecção e em seguida generalizava esses estados mentais para outras pessoas por meio de um processo imaginativo de simulação, colocando-se no lugar do outro para experimentar o que o outro sentia e pensava (Hughes & Dunn, 1998). A situação de conversação entre amigos, por meio das demandas de interações cooperativas e de faz de conta lúdico, pode promover e apoiar a simulação do que se passa na psicologia do parceiro.

Hughes & Dunn (1998) argumentaram ainda que embora as tarefas de laboratório forneçam um método experimental para avaliar a compreensão social

das crianças, é menos provável que elas sejam sensíveis às diferenças individuais em como as crianças aplicam a sua compreensão social do outro e do mundo na vida cotidiana. Uma combinação de abordagem experimental e observacional possibilita a comparação empírica direta em relação às mudanças desenvolvimentais sobre a compreensão de estados mentais e emocionais, tanto em relação à melhora no desempenho das crianças em tarefas individuais, quanto em relação ao envolvimento das crianças em conversas com o uso de palavras sobre os estados psicológicos de si e do parceiro.

Maguire & Dunn (1997) estudaram 41 crianças de 6 e 7 anos com os seus melhores amigos para discutir como os aspectos afetivos da amizade refletem as coordenações e a complexidade das brincadeiras entre as crianças - que incluía concessões e compartilhamento de objetos. As pesquisadoras avaliaram a capacidade sociocognitiva das crianças por meio de tarefas padronizadas e mediram a frequência do tipo de conversação entre as crianças em turnos. A frequência de onze tipos de comportamentos interativos verbais das crianças com os seus amigos foram codificadas em termos de: brincadeira de faz de conta, brincadeiras coordenadas, auto-revelação (falas sobre opiniões pessoais), amistosidade (falas que validam ou aprovam o outro), falas sobre sentimentos, concessões, conflitos, fofocas, conversações conectadas, afeto positivo e afeto negativo. Já as conversas que as crianças mantinham com os amigos foram codificadas em termos de: conversas com alto controle (a criança comanda, dirige e decide o compartilhamento da interação verbal) e baixo controle (a criança consulta o parceiro como uma autoridade, pergunta o que o parceiro faz, pede permissão ou cede aos argumentos do parceiro).

Os resultados do estudo de Maguire & Dunn (1997) mostraram que diferentes aspectos das interações de amizade das crianças, tais como a brincadeira coordenada e a amistosidade, não estavam associados à afirmação de poder entre as crianças. Diferenças individuais precoces na avaliação da compreensão social foram associadas a posteriores diferenças nas brincadeiras de faz de conta com amigos. As pesquisadoras encontraram também que interações com amigos aos seis anos foram associadas ao posterior desenvolvimento de emoções mistas. Este resultado salienta que devemos ser cautelosos em assumir um padrão unidirecional de influência entre qualidade das interações das crianças e características

individuais. Certamente um processo de influência bidirecional liga desenvolvimento individual e qualidade de amizade.

Apesar de a idade estar associada ao desenvolvimento da capacidade de teoria da mente e à qualidade das relações sociais das crianças (Hughes, Ensor, & Marks, 2011), diferenças de gênero nem sempre são encontradas. A literatura indica que meninas apresentaram mais frequentemente conversas sobre estados mentais e emocionais e essas conversas são mais elaboradas quando comparadas às dos meninos (Hughes & Dunn, 1998). Contudo, os resultados dos estudos são inconclusivos sobre diferenças de gênero para esta competência (Maguire & Dunn, 1997; Shahaeian, 2015; Wang, Davine, Wong, & Hughes, 2016). Diferenças culturais (Shahaeian, Peterson, Slaughter, & Wellman, 2011), diferenças no controle das funções executivas (Devine & Hughes, 2013) e diferenças na habilidade de linguagem e compreensão de emoções (de Rosnay, Fink, Begeer, Slaughter, & Peterson, 2014) são fatores que também podem estar associados às diferenças de gênero.

A partir dos estudos mencionados, verifica-se que a relação entre Teoria da Mente e desenvolvimento social pode constituir uma via de mão dupla. Tal formação encontra apoio em pelo menos dois eixos de análise. Primeiramente, torna-se necessário considerar que investigações já realizadas sugerem que o desenvolvimento social pode funcionar como um estímulo à ToM, na medida em que possibilita às crianças o acesso aos estados mentais ou à relação entre eles e a conduta social, dando-se extrema relevância ao contexto em que a criança está inserida (tamanho da família, estilo parental, ambiente escolar, amigos, dentre outros). De outro ponto de vista, os dados empíricos indicam também que uma Teoria da Mente bem desenvolvida pode favorecer o desenvolvimento social, visto que o seu entendimento exerce influência na maneira como as crianças interagem, na qualidade das suas relações de amizade e em sua compreensão social. Pesquisadores têm salientado a necessidade de novos estudos para esclarecer esta possível bidireção da relação entre Teoria da Mente e desenvolvimento social (Hughes & Leekam, 2004; Smith, 2010; Silva, Rodrigues, & Silveira, 2012).

Brownell et al., (2006) examinaram o desenvolvimento das habilidades cooperativas com pares e as associações entre cooperação e compreensão social. As pesquisadoras investigaram 88 crianças de dois anos por meio de uma tarefa de cooperação e o uso de instrumentos que avalia compreensão social por meio da

capacidade das crianças de compartilhar a atenção com um adulto e de compreender e usar a linguagem sobre si e os outros.

A tarefa cooperativa consistia em a criança puxar duas alças de uma caixa para que um brinquedo animado fosse imediatamente ativado por um sistema de controle remoto acionado pelo experimentador. Do ponto de vista das crianças, o puxão que ela dava na alça da caixa era o aparente mecanismo causal que acionava o brinquedo animado. Para tornar a tarefa cooperativa, as duas alças foram colocadas afastadas uma da outra, exigindo que cada criança puxasse uma das alças. Uma experimentadora demonstrava a tarefa previamente para as crianças, puxando ambas as alças e fazia o seguinte comentário: “Cuidado! Se você puxar as duas alças, o cachorrinho vai cantar!” Duas versões da tarefa foram apresentadas a todas as crianças: uma versão em que o experimentador demonstrou a tarefa puxando as alças simultaneamente para ativar o brinquedo; e uma versão em que o experimentador demonstrou que cada alça deveria ser puxada, uma após a outra para ativar o brinquedo. Nesta segunda versão, as crianças precisavam apresentar suas ações em sequência; se as crianças puxassem as alças simultaneamente, nada acontecia (Brownell et al., 2006).

As pesquisadoras encontraram mudanças relacionadas à idade na capacidade das crianças de coordenar suas atividades umas com as outras na tarefa de cooperação e associações com a crescente compreensão social. As crianças de 2 anos pareciam cooperar mais ativamente em direção a um objetivo comum quando comparadas às de um ano que pareciam apresentar ações mais acidentais (coincidências). Com o desenvolvimento, as crianças também se tornaram mais habilidosas em coordenar seu comportamento em função do colega, tanto monitorando o parceiro, quanto se acomodando à atividade e à localização do parceiro enquanto tentavam alcançar o objetivo da tarefa proposta (Brownell et al., 2006). A capacidade das crianças de compartilhar a atenção com um adulto e de compreender e usar a linguagem sobre si e os outros estava associada à sua habilidade na cooperação entre pares. Para as pesquisadoras, essas descobertas sugerem que as crianças começam a se tornar verdadeiras parceiras sociais no final do segundo ano ou no começo do terceiro ano de vida, em conjunto com o desenvolvimento da sua compreensão social (Brownell et al., 2006).

Ramani (2012) chama a atenção para a influência do contexto lúdico na melhora do desempenho das crianças em atividades cooperativas para resolução de

problemas. A pesquisadora investigou a diferença de desempenho de díades de crianças de 4 e 5 anos de idade em um contexto lúdico mais flexível por meio de uma tarefa de cooperação orientada pelas próprias crianças e em uma situação mais estruturada com uma tarefa orientada por adultos. Em cada uma das condições era lida uma história para as crianças a fim de estabelecer um problema hipotético que elas precisavam resolver se engajando conjuntamente em uma atividade de construção de blocos. Na condição lúdica, era dito para as crianças que elas poderiam fazer de conta que eram o personagem da história e sugestões não diretivas eram dadas para solucionar o problema. Na condição estruturada, o pesquisador direcionava as crianças para trabalharem juntas e oferecia instruções diretas sobre a forma de resolução do problema. As crianças na condição lúdica construíram estruturas mais complexas, por meio de aprendizagem observacional e comunicação conjunta positiva, quando comparadas às crianças na condição estruturada. Os resultados sugerem que as atividades cooperativas de resolução de problemas que permitem às crianças um maior controle dos objetivos da tarefa e da interação podem promover níveis mais altos de cooperação, aprendizado e desempenho mais efetivos em crianças pequenas.

Como já mencionamos nesta tese, outros pesquisadores também relataram um aumento marcante em brincadeiras imitativas e de cooperação recíproca em crianças aos 2 anos e meio e 3 anos (Eckerman et al., 1989; Eckerman & Peterman, 2001). As crianças são altamente sensíveis às mínimas pistas do contexto e flexíveis para adaptar sua imitação em conformidade ao parceiro. À medida que as crianças ficam mais velhas, a imitação se torna menos vinculada a objetos, menos focada em resultados instrumentais e mais sensível às pistas normativas (Clay & Tennie, 2017; Clay, Over, & Tennie, 2018; Rakoczy & Schmidt, 2013). Essa mudança é consistente com a suposição de que a imitação se torna cada vez mais social e desempenha um papel fundamental na cultura cumulativa e transmissão de informações culturais na espécie humana (Flynn, 2008; Whiten, & Flynn, 2010).

Pesquisadores também vêm investindo em uma perspectiva que desloca o estudo da ToM de uma definição formal para uma *abordagem centrada no uso* (Apperly, 2012, 2013; Apperly & Butterfill, 2009; Liszkowski, 2013). Sobre esse aspecto, Liszkowski (2013) argumenta que abordagens formais à ToM estão focadas em um conjunto de conceitos de estado mental (em última análise, a crença falsa). Nestas abordagens, de acordo com o pesquisador, expectativas sobre sequências

de ações (comportamentos verbais e não verbais, como gesto de apontar e atribuição de intenção) tendem a serem consideradas aspectos pouco relevantes, e na maioria das vezes são excluídas das análises ou tratados como um sistema separado. O pesquisador argumenta ainda que as abordagens formais sobre ToM trazem dois grandes problemas para o estudo desta habilidade. O primeiro problema é que a definição dos postulados de ToM influencia a sua operacionalização empírica e vice-versa. Um exemplo para esse argumento é o uso da clássica tarefa de crença falsa para avaliar ToM, como já foi comentado neste trabalho.

Vale lembrar que a validade da norma de se usar testes de crenças falsas para avaliar ToM tem sido questionada pelo risco das exigências adicionais à tarefa – como habilidades de linguagem e função executiva – mascarar o entendimento conceitual do que é ter uma compreensão sobre os estados mentais de outra pessoa (Bloom & German, 2000). Ao remover estas exigências, aparentemente, até mesmo crianças com um ano de idade entendem crença falsa, como apontam os estudos comentados no artigo de revisão de Baillargeon, Scott e He (2010). Nesses estudos, os pesquisadores optam pelo uso de experimentos baseados em *tarefas de respostas espontâneas*. Diferentemente das tarefas de resposta eliciada em que as crianças são convidadas a responder perguntas diretas sobre a crença falsa de um agente (a tradicional tarefa de Maxi ou o problema de Sally-Anne, por exemplo), nas tarefas de respostas espontâneas, a compreensão das crianças de crença falsa de um agente é inferida a partir de comportamentos que elas produzem espontaneamente ao observar como uma cena que envolve esse agente se desenrola.

Tarefas de resposta espontânea atualmente incluem tarefas de violação de expectativa e tarefas de olhar antecipatório. As tarefas de violação de expectativas testam se as crianças olham mais confiantemente para eventos inesperados, ou seja, quando o agente atua de uma forma que é inconsistente com a crença falsa do agente. Já as tarefas de olhar antecipatório examinam se as crianças antecipam visualmente onde um agente, com uma crença falsa sobre a localização de um objeto, irá procurar o objeto. Até então, estudos sobre compreensão dos estados mentais do outro, numa versão não verbal, usando tarefas de respostas espontâneas, têm mostrado que a habilidade de atribuir crença falsa aos outros pode estar presente muito cedo no desenvolvimento (Baillargeon et al., 2010).

Bebês de 15 meses, por exemplo, já teriam, de forma incipiente e implícita, uma Teoria da Mente (Onishi & Baillargeon, 2005; Onishi, Baillargeon, & Leslie, 2007).

Um segundo problema apontado por Liszkowski (2013) é que as abordagens formais nos levam a conceituar ToM como um caso semelhante a um “tudo-ou-nada”, sem considerar o desenvolvimento natural e contínuo de ToM desde o nascimento até o decorrer da vida – seu processo ontogenético. O pesquisador propõe, como alternativa aos estudos formais sobre a ToM, uma abordagem baseada no uso que compreende a expectativa de ação dentro das interações sociais como central para o entendimento da ToM e assume um *continuum* desta habilidade que emerge do uso. Para esta perspectiva é importante se questionar como as crianças usam um sistema de Teoria da Mente e como esse uso emerge.

Apperly (2012, 2013) também argumenta que assumir a perspectiva do outro na interação social exige um esforço de ajuste, e mesmo quando há uma motivação para apreciar o conhecimento do outro, as pessoas não necessariamente usam suas habilidades de ToM para interpretar a comunicação do outro. Apperly e Butterfill (2009) propuseram a existência de dois sistemas sobre como a ToM opera em interação social. Um serviria para a interação social de movimento rápido, por exemplo, permitindo-nos descobrir o que o outro faz ou permitindo-nos agir de acordo com o pedido do outro para orientar as atividades cooperativas. Agir assim seria relativamente fácil, com pouca demanda de memória ou controle executivo. O outro sistema é mais exigente, pois requer, por exemplo, explicações explícitas e negociações estratégicas, o que poderia reduzir a eficiência da ToM, mas também aumentar sua flexibilidade. Embora os estudos mencionados tenham analisado a ToM na interação social, a questão de como as habilidades de ToM contribuem especificamente para padrões particulares de interação entre pares permanece sem resposta.

1.3.2 Compreensão social: compreensão de emoções

Partindo agora para o outro aspecto da cognição social – a compreensão das emoções – é preciso esclarecer o que estamos chamando de emoções. A emoção é um fenômeno complexo, um processo que envolve todo o organismo. Tal

complexidade produz dificuldades em seu estudo. A primeira diz respeito a sua própria definição e a segunda, à significação que cada sujeito atribui a suas emoções e ao modo como elas são vivenciadas. A presença destes aspectos contribui para a emergência de perspectivas teóricas diversas no estudo das emoções (Damásio, 1999; Ekman, 1984; Harris, 1996; Izard, 1991; Mandler, 1975; Plutchik, 1994; Plutchik & Kellerman, 1980), as quais, em grande parte, baseiam-se em um referencial darwiniano e evolucionista.

Cabe comentar que, historicamente, Darwin, em 1872, quando publicou o livro 'A expressão das emoções nos homens e nos animais', foi o pioneiro no estudo do movimento expressivo, defendendo a ideia de que o processo evolutivo ocorre não só com as estruturas orgânicas, mas também com a expressão das emoções. Estas são fundamentais para a vida em grupo, pois comunicam como o indivíduo se sente e contribuem para a regulação das interações sociais. Quatro temas são abordados no livro de Darwin: (1) a evolução das expressões faciais no homem a partir dos seus ancestrais; (2) a natureza inata ou aprendida das expressões faciais; (3) correspondências entre expressões faciais e estados internos; e (4) a possibilidade de reconhecimento das emoções a partir das expressões.

Ainda em relação às expressões faciais, Otta (1994) comenta que podemos nos questionar em relação aos seus aspectos expressivos (correlatos de mudanças de estados emocionais internos) e aos seus aspectos regulativos (sinais dados ao outro que orientam a reação conosco). Esta última seria a principal preocupação de um etólogo: qual a função social desta expressão?

Pesquisadores importantes no campo da Psicologia do Desenvolvimento, como Paul Harris e Francisco Pons, argumentam que a compreensão das emoções decorreria da competência emocional que envolveria a experiência ativa do sujeito e suas habilidades simbólicas. Para esses autores, as emoções seriam estados, não só da mente, mas também do corpo (e talvez também do grupo), causados por alterações; ao mesmo tempo, causam alterações nos estados fisiológico, psicológico e social (cultural). Podem ser também fruto de questões individuais (Pons & Harris, 2005).

Os autores ainda diferenciam as emoções entre simples (básicas) e complexas pelo fato de existir uma expressão facial reconhecível ou não. As emoções de raiva, medo, tristeza e alegria teriam expressões faciais mais facilmente reconhecíveis, sendo consideradas emoções simples. Crianças a partir de 4 ou 5

anos seriam capazes de indicar situações apropriadas para estas emoções. Já as emoções complexas não teriam expressões tão óbvias, como vergonha, orgulho e culpa. Apenas aos sete anos as crianças começariam a identificar estas emoções. A hipótese é a de que nesta idade a criança percebe que as pessoas em sua volta são afetadas emocionalmente por eventos externos e não somente pelas consequências de suas ações. Deste modo, o seu campo de visão é ampliado e a aprovação ou desaprovação social passam a ser mais consideradas (Pons & Harris, 2005; Pons, Harris, & de Rosnay, 2004).

Segundo Harris (1996), tanto emoções simples como emoções complexas podem ser positivas, negativas ou mistas. As emoções positivas seriam oriundas de situações agradáveis; as negativas oriundas de situações desagradáveis. Com o passar do tempo, a criança aprende que determinadas situações de sua vida podem provocar o surgimento de emoções positivas e negativas ao mesmo tempo. Esta diversidade de emoções que abrange sentimentos de ambivalência relacionados a uma única situação é chamada de emoções mistas. Por exemplo: quando uma criança ganha uma bicicleta que tanto desejava, fica feliz (emoção positiva), mas, ao mesmo tempo, o fato de ela ainda não saber andar de bicicleta a faz sentir medo de cair (emoção negativa).

Nas últimas quatro décadas, um corpo substancial de pesquisas tem demonstrado que as crianças com desenvolvimento típico progridem através de uma série de marcos no desenvolvimento em relação à compreensão de suas próprias emoções e das emoções dos outros (Bender, Pons, Harris, Esbjørn, & Reinholdt-Dunne, 2015; Brown & Dunn, 1996; Pons et al., 2004). Ao longo do desenvolvimento espera-se que as crianças sejam capazes de: a) experimentar as emoções; b) reconhecê-las por meio de rostos, voz, gestos, postura, palavra etc.; c) expressá-las não verbal e verbalmente; d) controlar a expressão escondendo, simulando etc.; e) regular a experiência emocional; f) entender a natureza, causas, consequência, possibilidade de controle e regulação das emoções. A ordem desses marcos parece ser universal entre as culturas (Pons et al., 2004; Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi, & Pons, 2008) e não são claras as diferenças individuais. Essas diferenças podem estar relacionadas a outras demandas do amadurecimento cognitivo como o desenvolvimento da linguagem (Harris, de Rosnay, & Pons, 2005) e controle das funções executivas – conjunto de outras habilidades cognitivas como planejamento e memória que são necessárias para regular as nossas ações (Hughes, 2011).

Diferenças entre meninas e meninos para a compreensão de emoções são indicadas pela literatura (Fidalgo, Tenenbaum, & Aznar, 2018; Kuhert, Begeer, Fink, & de Rosnay, 2017; Pons et al., 2004). Meninas pré-escolares adquirem a capacidade de compreender a emoção do outro mais cedo e apresentam um desempenho melhor nas tarefas de compreensão de emoções quando comparada aos meninos, especialmente se a tarefa envolver crença falsa (Fidalgo et al., 2018). Essas diferenças estão associadas tanto à segregação sexual – a qualidade da interação que os meninos e as meninas têm com o parceiro do mesmo gênero é diferenciada e apresenta mais compartilhamentos e cooperações, do que quando comparada à do gênero oposto –, quanto ao tipo de comportamento social que meninos e meninas costumam apresentar para resolver problemas em situação de brincadeira (Lansford & Parker, 1999; Rubin & Krasnor, 1983; Walker, Irving, & Berthelsen, 2002). O comportamento da menina é caracterizado por relações interpessoais mais íntimas e diádicas, com mais presença de linguagem verbal com conversação colaborativa (Hughes & Dunn, 1998), enquanto que no comportamento dos meninos observamos mais interações com atividades competitivas, agonísticas e mais movimentação física (Smith et al., 2004). É importante salientar que essas diferenças de gênero não são estáveis, e, apesar das meninas pré-escolares apresentarem comportamentos mais amistosos que requerem a compreensão dos estados mentais e emocionais do outro, quando comparadas aos meninos, diferenças entre os gêneros tendem a desaparecer após os 5 anos de idade (Barbu, Cabanes, & Maner-Idrissi, 2011).

O desenvolvimento cognitivo, a qualidade da capacidade simbólica e cognitiva de crianças e seus familiares (principalmente a mãe) também são considerados por ter um efeito primário sobre o desenvolvimento da compreensão das emoções (Dunn, Cutting, & Fisher, 2002; Cutting & Dunn, 2006). Por outro lado, a experiência das crianças de bem estar afetivo, principalmente na família (Dunn et al., 1991) facilita a sua exploração e, em última instância, a compreensão das emoções (Hughes, 2011). É difícil avaliar o impacto de fatores simbólicos-cognitivos e afetivos-experienciais na compreensão das emoções, principalmente quando se considera que compreensão de emoções, teoria da mente e relações sociais não estão fragmentados no sujeito. Sabe-se, entretanto, que as pesquisas, por mais que considerem a interação desses fatores (Dunn et al., 1991; Cutting & Dunn, 1999) e o impacto da interação social no desenvolvimento da compreensão social nas crianças

(Dunn & Cutting, 1999; Ramani, 2012; Ramani & Brownell, 2013) têm uma tradição de estudar essa competência por meio de instrumentos individuais que avaliam a capacidade de Teoria da Mente e de Compreensão de Emoções das crianças – ver por exemplo os instrumentos desenvolvidos por Denham (1986), Rothenberg, (1970), Izard (1991), Pons & Harris (2000, 2003) e a bateria neuropsicológica (Nepsy) desenvolvida por Korkman, Kirk, & Kemp (1998) que, também inclui a avaliação da linguagem e das funções executivas da criança.

Volta-se novamente ao ponto de argumentação desta tese que é problematizar a importância de se investigar estas competências relacionadas à compreensão social e às interações com os coespecíficos em ambientes ecologicamente relevantes para os sujeitos em desenvolvimento. Pesquisadores que se inspiram na psicoetologia para discutir a ontogênese humana argumentam que o comportamento lúdico é um ótimo candidato para observarmos a integração dos aspectos cognitivos e emocionais no desenvolvimento da criança (Bussab, 2006; Carvalho & Pontes, 2003; Smith, 2010). Conforme discutido nas subseções anteriores, na presente investigação partimos do pressuposto de que aspectos cognitivos e emocionais interagem no desenvolvimento da compreensão social, mesmo em crianças muito pequenas. No estudo aqui proposto elencamos a situação de brincadeira livre com pares de idade como um ambiente ecologicamente relevante para estudar a ontogênese da compreensão social de crianças (Dunn, 1988; Ramani & Brownell, 2013). Embora as pesquisas na Psicologia do Desenvolvimento sobre a compreensão social das crianças estejam crescendo significativamente nas três últimas décadas (Hughes, 2016), muito dessa expansão, como já foi explicitado por nós, tem focado as habilidades individuais das crianças (Samson & Apperly, 2010). Além disso, apesar da provável relação do desenvolvimento da compreensão social com a interação de crianças (Cutting & Dunn, 1999; 2006; Dunn & Cutting, 1999; Hughes et al., 2011; Liszkowski, 2013; Maguire & Dunn, 1997; Meins et al., 2006; Samson & Apperly, 2010; Ramani, 2012; Ramani & Brownell, 2013), poucos esforços foram feitos para examinar a ontogênese de comportamentos que caracterizam essas interações em crianças pré-escolares, em situação de brincadeira livre com pares, ou seja, em ambientes ecologicamente relevantes. Também, poucos esforços foram empreendidos para verificar se há uma associação desses comportamentos com capacidades de compreensão social a nível individual, tais como desempenho em testes de teoria da

mente e de compreensão de emoções. Encontramos muitas pesquisas inspiradas na psicoetologia que se dedicam a estudar crianças reunidas em situações poliádicas e diádicas de interações lúdicas com adultos e com pares (Bussab, 2003; Carvalho & Moraes, 1987; Lordelo & Carvalho, 1999, 2006; Lucena & Pedrosa, 2014). Poucas são as pesquisas que investigam o comportamento da criança em situação triádica (Lansford & Parker, 1999). Compreendemos que uma composição social em trio parece ser mais instável em termos de demandas sociais quando comparada à composição de díade pela maior necessidade de conciliação de interesses e formação de alianças entre diferentes membros da tríade (Corsaro, 2011; Lansford & Parker, 1999). Já em relação à composição poliádica, uma composição em trios garante a observação de relações sociais mais íntimas e com menos ruídos para o estudo da interação social e a compreensão das crianças em relação aos desejos, intenções e objetivos do parceiro de idade para brincar junto. Neste ponto, colocamos, então, as seguintes questões de pesquisa: (1) quais comportamentos crianças de 3 a 5 anos apresentam para acessar uma situação social lúdica livre já estabelecida por uma dupla de parceiros de idade? (2) quais comportamentos duplas de crianças de 3 a 5 anos apresentam para receber um novo parceiro em uma situação lúdica previamente estruturada? (3) existe relação entre os comportamentos da criança para acessar uma brincadeira previamente estabelecida por uma dupla e o desempenho que ela obtém em instrumentos que avaliam a teoria da mente e a compreensão das emoções? Acreditamos que as respostas para essas perguntas possam trazer subsídios para melhor caracterizar a psicologia da criança e a sua vida social. Apresentamos, então, os objetivos do nosso estudo e suas respectivas hipóteses.

1.4 Objetivo geral

Neste estudo buscamos caracterizar o comportamento de uma amostra de 31 crianças de 3, 4 e 5 anos, de camada de renda baixa e com desenvolvimento típico, em relação às capacidades de compreensão social quando observadas em situação lúdica triádica e avaliadas em tarefas individuais de teoria da mente e compreensão das emoções.

Com base em estudos que investigaram comportamentos sociais em interações lúdicas com pares de idade (Eckerman & Didow, 1989; Eckerman & Peterman, 2001; Lansford & Parker, 1999; Ramani & Brownell, 2013), nossa hipótese é de que os comportamentos em relação ao acesso e/ou recepção aos parceiros, apresentados por crianças, ao longo do período de 3 a 5 anos, podem ser tomados como indícios de sua compreensão social quando em situação lúdica triádica.

1.4.1 Objetivos específicos e hipóteses

Os objetivos específicos deste estudo e suas respectivas hipóteses são:

Objetivo 1: Nas situações de observação do comportamento (interação lúdica em trios)

- em relação à terceira criança:

- a) Identificar e descrever os comportamentos mais e menos utilizados pela terceira criança aos 3, 4 e 5 anos para se inserir em brincadeiras previamente estruturadas por uma dupla;
- b) Verificar a associação dos comportamentos de acesso da terceira criança com a idade, gênero e tipo de parceria.

- em relação à dupla:

- a) Identificar e descrever os comportamentos de recepção mais e menos usados pela dupla aos 3, 4 e 5 anos em relação à terceira criança;
- b) Verificar a associação dos comportamentos de recepção da dupla com a idade, gênero e tipo de parceria.

Hipótese 1: Com base em estudos que investigaram comportamentos de compartilhamentos e ações coordenadas cooperativas em interações lúdicas com pares de idade (Brownell et. al., 2006; Eckerman & Didow, 1989; Eckerman & Peterman, 2001; Pedrosa & Viana, 2014; Ramani, 2012; Ramani & Brownell, 2013),

acreditamos que crianças mais velhas interagem mais frequentemente com comportamentos de ações coordenadas e cooperativas quando comparadas às crianças mais novas. Levantamos também a hipótese de que o gênero (Barbu et al., 2011; Bichara & Carvalho, 2010; Bussab, 2003; Carvalho et al., 1990) e o tipo de parceria (Bussab, 2003; Carvalho & Morais, 1987; Carvalho & Rubiano, 2004; Lansford & Parker, 1999) modificam a frequência de ocorrência desse tipo de interação.

Objetivo 2: Na situação de avaliação da compreensão social

- a) Descrever e comparar, por idade e gênero, o desempenho da terceira criança no Teste de Teoria da Mente (TMT);
- b) Descrever e comparar, por idade e gênero, o desempenho da terceira criança no Teste de Compreensão de Emoções (TEC).

Hipótese 2: Acreditamos que o desempenho das crianças no TMT e TEC aumenta com a idade, conforme indicado em estudos anteriores que avaliaram crianças desta faixa etária para a capacidade de teoria da mente (Flavell, 2004; Wellman, 2014; Wellman et al., 2001) e compreensão de emoções (Pons & Harris, 2005; Pons et al., 2004; Roazzi et al., 2008). Não esperamos encontrar diferença no desempenho de meninos e meninas em ambos os testes (Hughes & Dunn, 1998; Hughes et al., 2011).

Objetivo 3: Verificar a existência de relação entre os comportamentos categorizados nas observações comportamentais da terceira criança e seu desempenho no TMT e TEC.

Hipótese 3: Com base em estudos anteriores que examinaram a associação entre compreensão social por meio de tarefas padronizadas e comportamentos que requerem da criança uma capacidade de resolver problemas em situações sociais (Brownell et al., 2006; Cutting & Dunn, 1999; Hughes et al., 2011; Maguire & Dunn, 1997; Meins et al., 2006; Ramani, 2012; Ramani & Brownell, 2013; Viana et al., 2016), acreditamos que exista associação entre os comportamentos de acesso da

terceira criança a uma situação social lúdica, previamente estruturada por uma dupla, e o desempenho dessas mesmas crianças nos testes de teoria da mente e compreensão de emoções. A situação de trios que propusemos nesse estudo é geradora de problemas sociais espontâneos a serem dirimidos pelas crianças para poderem brincar juntas.

2 MÉTODO

O presente estudo caracteriza-se como descritivo e correlacional. Investigamos os comportamentos de crianças de 3, 4 e 5 anos, em relação a sua compreensão social. Elas pertenciam à camada de renda baixa e seu desenvolvimento era considerado típico. Foram observadas em situação de brincadeiras (interação lúdica em trios) e avaliadas em tarefas de cognição social. Para tanto, seguimos as etapas descritas.

2.1 Sujeitos

Participaram do estudo 31 crianças que frequentavam um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Elas foram distribuídas igualmente por idade em três faixas etárias: 3 anos – 11 crianças, sendo cinco meninos e seis meninas; 4 anos – 10 crianças, sendo cinco meninos e cinco meninas; e 5 anos – 10 crianças, sendo cinco meninos e cinco meninas ($M = 4.03$ anos; $SD = .83$ anos).

A pesquisa recebeu autorização legal do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (Anexo A – CAEE nº 35013814.6.0000.5208; Parecer nº 861.609 - 11/11/2014), conforme exigência da Resolução nº 466, de 12 dezembro de 2012⁷, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2013). Também recebeu a anuência da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife (Anexo B).

Todos os pais das crianças integrantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação de seus filhos e divulgação de imagens para fins de formação de docentes e/ou divulgação científica (Anexo C). As crianças foram consultadas e respeitadas quanto a sua vontade em participar da pesquisa.

⁷ Entrou em vigor na data de sua publicação, que ocorreu em 13 de junho de 2013.

2.2 Caracterização do local e dos grupos observados

A compreensão social de crianças, tema tratado nesta tese, ocorre de modo situado, uma vez que é necessário caracterizar o grupo no qual as relações sociais serão examinadas. É relevante para este estudo que os sujeitos participem de grupos minimamente estabelecidos e frequentes, como é o caso dos que se formam em instituições de Educação Infantil. Nestes espaços, configuram-se redes de relações estáveis, uma vez que as crianças encontram-se cotidianamente e se reconhecem como pertencentes a um mesmo agrupamento social; realizam atividades conjuntas e o brincar tem predominância por ser de grande motivação para elas, daí a literatura denominar esse recorte social de *grupo de brinquedo* (Carvalho & Pedrosa, 2002).

Para a realização do estudo foi escolhida, com a anuência da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife, uma instituição de educação infantil para ser o local da pesquisa. Esta escolha baseou-se em fatores como: a) disponibilidade da equipe pedagógica para colaborar com o trabalho a ser realizado; b) estrutura física minimamente adequada para realizar as videograções; e c) presença de população representativa de crianças que frequentam instituições de educação infantil da Prefeitura do Recife (predominantemente de baixa renda).

A instituição escolhida situa-se em um bairro de classe baixa e é um Centro Municipal de Educação Infantil inaugurado em março de 2014. As 115 crianças atendidas neste CMEI estão agrupadas por faixa etária em seis grupos: o Berçário, que atende 15 crianças com idade média de um ano; o Grupo I, com 20 crianças de um ano; o Grupo II, com 20 crianças de dois anos; o Grupo III, com 20 crianças de três anos; o Grupo IV, com 21 crianças de quatro anos; e, finalmente, o Grupo V, com 20 crianças de cinco anos. Os Grupos IV e V não funcionam em tempo integral, como ocorre nos demais CMEIs. Esses grupos revezam os turnos de funcionamento. Para o presente estudo, foram observados os Grupos III, IV e V.

Cada grupo tem a sua sala de referência, mas as crianças circulam pelo ambiente seguindo uma rotina de utilização das diferentes salas e espaços compartilhados, com exceção para as do berçário. Essa movimentação dos grupos entre as salas depende da atividade agendada no quadro de rotina de cada um deles, pois em cada ambiente há um predomínio de materiais característicos para

incentivar um tipo de atividade. Na sala de referência do Grupo III, IV e V, por exemplo, há um predomínio de objetos e mobília tipicamente escolar (mesa, carteiras, quadro, lápis e papel). Na sala de referência do Grupo II encontram-se objetos em miniatura (panelinhas, pratinhos, etc.) e indumentárias (roupas, chapéus, bolsas, fantasias, etc.) que estimulam o faz de conta. Já na sala de referência do Grupo I, chamada de sala do movimento, o espaço é mais livre, organizado sem muitos objetos e móveis, mas com obstáculos para que as crianças possam fazer movimentos amplos e experimentar desafios.

De modo geral, o espaço físico deste CMEI é amplo e tem uma infraestrutura muito adequada para as necessidades das crianças. No ano da realização da coleta de dados a instituição tinha sido recém-inaugurada e todas as instalações estavam em perfeito estado de funcionamento, o que facilitava a garantia do conforto e bem-estar físico das crianças e funcionários.

Este CMEI contava com 58 pessoas em seu quadro de funcionários, dos quais seis eram professores, dois eram auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), 28 eram estagiários de ADi, dois eram estagiários de educação especial, dois eram estagiários de secretaria, três faziam parte da equipe técnica (diretora, coordenadora pedagógica, agente administrativo) e 15 eram auxiliares de serviços gerais (cinco de limpeza, dois da portaria, quatro da cozinha e dois da segurança).

2.3 Inserção da pesquisadora na instituição de educação infantil

Dois meses antes de iniciar a coleta de dados, a equipe de pesquisadores realizou um reconhecimento institucional, frequentando o CMEI para conhecer o espaço físico, os funcionários e se familiarizar com as crianças e educadores. A rotina do CMEI também foi observada, visando escolher, em acordo com a disponibilidade das crianças e professoras, o melhor horário para a realização da coleta – aquele que interferisse o mínimo possível na rotina e pudesse atender aos propósitos deste estudo: momentos de brincadeira livre e momentos em que fosse possível a saída de algumas crianças para participarem de trios de brincadeira e de aplicação de testes de cognição social.

Nesse período, aproveitando um momento de reunião de família no CMEI, foi apresentada a pesquisa aos pais ou responsáveis das crianças e também foi lido conjuntamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Houve também momentos de conversa individual com os pais sobre a pesquisa, esclarecendo as dúvidas acerca do procedimento de coleta de dados e a relevância da realização do trabalho. Realçava-se que conhecer como crianças participam de atividades e apropriam-se de seu entorno social contribui para que os adultos ajustem ações e planejamentos de modo mais favorável a elas. De outro lado, ao serem convidadas para as tarefas fora da sala, as crianças também recebiam explicações no seu nível, e eram consultadas sobre se queriam participar da pesquisa.

A equipe pedagógica, reconhecendo a importância da pesquisa e as possíveis implicações que ela pode trazer para o melhor conhecimento da criança e implementação de políticas públicas para o desenvolvimento infantil, facilitou e colaborou efetivamente para a inserção das pesquisadoras na instituição. Destaca-se que esta colaboração foi fundamental para que o trabalho extenso de coleta de dados (seis meses) pudesse ser desenvolvido em todas as etapas e em sintonia com a rotina do CMEI.

2.4 Instrumentos e procedimento de coleta

A coleta de dados foi organizada em duas grandes etapas, de acordo com os procedimentos utilizados para a obtenção das informações necessárias: uma etapa focou na observação dos comportamentos das crianças; a outra correspondeu à aplicação de instrumentos de cognição social (testes de teoria da mente e compreensão de emoções). A seguir, as etapas serão detalhadas, bem como seus respectivos procedimentos de análise, tanto quantitativos, quanto qualitativos.

2.4.1 Situação de observação dos comportamentos (interação lúdica em trios)

Nessa etapa da coleta foram utilizadas câmera de filmagem, tripé, equipamento para edição de imagem, brinquedos manufaturados e artesanais (Anexo D).

2.4.1.1 Identificação de parcerias privilegiadas

Adotamos como um dos critérios para composição dos trios a indicação do parceiro preferido para brincar, perguntando tanto à criança, quanto à professora. Um pequeno roteiro de entrevista foi formulado e dirigimos as seguintes perguntas a cada criança em situação de entrevista individual, usando um “carógrafo” com os rostos e nomes das crianças do grupo para facilitar a identificação do colega: “Qual o(a) colega daqui da creche que você mais gosta de brincar?” Em seguida, acrescentava-se: “E depois deste(a), com quem você mais gosta de brincar?” Depois da segunda citação, a última pergunta era repetida, até que se obtivessem os três colegas de quem o(a) participante mais gostava de brincar. Também foi pedido que as professoras, em um momento de conversa individual com a pesquisadora, indicassem parcerias (recíprocas ou não) de brincadeira. Perguntava-se: “A partir das suas observações no cotidiano com as crianças, quem procura quem pra brincar?” Apresentava-se a relação dos nomes das crianças como apoio para sua memória.

2.4.1.2 Composição dos grupos e planejamento da situação de brincadeira

Inicialmente, convidamos uma dupla de crianças, identificada como parceira privilegiada, para brincar em uma sala previamente organizada com brinquedos industrializados e artesanais, colocados sobre uma mesa cercada de cadeiras com tamanhos apropriados à altura delas (Figura 2.1). A dupla recebia instrução para brincar com o que e como quisessem. Após 10 min do início da sessão, entrava na sala, por indicação da pesquisadora, uma terceira criança para formar um trio e, assim, as três crianças brincavam mais 10 min.

Figura 2.1 – Configuração da sala da coleta de dados dos trios no CMEI e organização da mesa.

Existiram critérios para a composição da dupla de parceiros privilegiados com a terceira criança. Para cada grupo de idade, foi selecionada uma amostra de seis díades (dupla de meninos, dupla de meninas, dupla mista em relação ao gênero) com base nos seguintes critérios:

- A dupla de crianças precisava ser mencionada pelo professor como parceiros que se escolhiam para brincar, sendo a escolha recíproca ou não.
- Considerando o critério 1, selecionava-se as díades, a partir das falas das crianças sobre com qual colega elas gostariam mais de brincar;

Após a composição das seis díades, eram escolhidas duas crianças (um menino e uma menina) chamadas de parceria privilegiada ou de parceiro neutro da dupla para que pudessem compor trios com as seguintes configurações:

- Dupla interagindo com parceiro privilegiado. Classificamos como parceiros privilegiados da dupla, crianças de ambos os gêneros que foram indicadas pelo professor como parceiros de brincadeira da dupla e/ou as crianças que foram mencionadas pela díade como parceiros privilegiados. Caso não fosse possível a seleção de parceiros com estas características, escolhiam-se os parceiros de brincadeira indicados pelo professor de um dos integrantes da dupla e/ou as crianças que foram mencionadas por um dos integrantes da díade como parceiros privilegiados.

- Dupla interagindo com parceiro neutro. Classificamos como parceiros neutros, crianças de ambos os gêneros que não foram mencionadas pelo professor como parte da rede de relações próximas da dupla e/ou as crianças que não foram mencionadas pela díade como parceiros privilegiados.

Buscou-se distribuir a terceira criança parceira privilegiada ou parceira neutra das duplas por gênero e maximizar as chances de que todos os integrantes de cada grupo de idade participassem como a terceira criança apenas uma vez para garantirmos que na nossa amostra não tivéssemos participantes repetidos como terceira criança.

Houve duas sessões para cada dupla: a dupla formou um trio com um parceiro privilegiado e outro trio foi formado com um parceiro não identificado como privilegiado. Por uma questão de disponibilidade das crianças – presença no CMEI – não estabelecemos uma ordem para a entrada da parceria, se primeiro entraria o parceiro privilegiado ou o neutro.

Antes que fossem formados os trios, havia um período inicial de 10min em que a dupla era levada para a sala e instruída a brincar como quisesse com os brinquedos disponíveis colocados sobre a mesinha. Após esse período, a terceira criança entrava na sala e recebia a mesma informação dada previamente à dupla. Com esse planejamento tinha-se a expectativa de que no período inicial de 10 min, a dupla dividiria os brinquedos entre si ou, pelo menos, se apropriaria daqueles de sua preferência, iniciaria uma brincadeira e instauraria uma dinâmica peculiar. Nestas circunstâncias, a terceira criança precisaria negociar sua inserção na brincadeira já instaurada e, assim, as condições de observação seriam maximizadas, porque potencialmente existiria a necessidade de acolhimento ou resistência à sua chegada. A situação planejada, portanto, propiciaria a observação de comportamentos que trariam informações para respondermos perguntas como essas: como acontecerão estas negociações? A terceira criança (a que chegou “atrasada”) será acolhida ou preterida pela dupla? Que comportamentos do trio reorganizariam a dinâmica do grupo? Haverá diferença sistemática associada ao gênero da criança ou a qualidade da parceria?

No total foram realizadas 36 sessões de videogravação de trios, 12 sessões para cada agrupamento estudado (Grupo 3, 4 e 5). Como cada sessão durou

aproximadamente 20 minutos, tem-se o total de 12h de material videogravado para esta etapa.

2.4.2 Aplicação de instrumentos de cognição social

Nesta etapa da coleta, que aconteceu paralelamente às observações do comportamento, aplicamos os instrumentos de cognição social escolhidos para esta pesquisa. Utilizamos o Teste de Teoria da Mente (Theory of Mind Test - TMT) (Anexo H) para avaliar as capacidades das crianças relacionadas a compreender e prever o comportamento próprio e do outro por meio da atribuição de estados mentais e o Teste de Compreensão de Emoções (Test of Emotion Comprehension - TEC) (Anexo I) para avaliar o nível de compreensão de emoções das crianças investigadas. Ambos os instrumentos foram elaborados pelos pesquisadores Francisco Pons e Paul Harris e são amplamente usados em pesquisas que avaliam essas capacidades nas crianças da faixa de idade investigada. Além disso, esses instrumentos estão traduzidos em português e são usados em amostras brasileiras (Roazzi, et al., 2008; Viana et al., 2016, Viana, Zambrana, Karevold, & Pons, 2018). Detalhamos as características de cada instrumento e o procedimento de análise utilizado nas próximas seções.

2.4.2.1 Teste de Teoria da Mente (TMT)

Para garantir uma medida da capacidade da criança para compreender e prever o comportamento próprio e do outro por meio da atribuição de estados mentais, tais como desejos, emoções e crenças, utilizamos o Teste de Teoria da Mente (Theory of Mind Test - TMT) (Pons & Harris, 2002) (Anexo H). O instrumento avalia dez componentes da ToM: 1) Nível 1 de tomada de perspectiva (6 itens); 2) Nível 2 de tomada de perspectiva (6 itens); 3) Compreensão de intencionalidade simples (3 itens); 4) Compreensão de ignorância simples (3 itens); 5) Compreensão de crença falsa de primeira ordem (3 itens); 6) Compreensão de distinção entre

aparência e realidade (6 itens); 7) Compreensão de mentiras simples (3 itens); 8) Compreensão de piadas (3 itens); 9) Compreensão de crença falsa de segunda ordem (3 itens); 10) Compreensão de duplo blefe (3 itens). Para este estudo, considerando as idades das crianças investigadas, utilizamos os sete primeiros componentes, totalizando 30 itens. Para a atribuição das pontuações em cada item, seguiram-se os critérios e recomendações propostas por Pons e Harris (2002) a serem descritos no procedimento de análise.

O instrumento é um livro de ilustrações em papel A4 com desenhos em cada página e está dividido em blocos de histórias em ordem pré-estabelecida que exploram os 10 componentes acima listados. O examinador lê uma breve história, inspirada nas tarefas clássicas de Teoria da Mente, enquanto a criança observa os desenhos. As respostas das crianças são do tipo sim e não. Existe uma versão para participantes do gênero masculino e uma versão para participantes do gênero feminino no TMT.

Obter uma medida da compreensão de crenças, desejos e emoções é relevante para relacioná-la com os dados das observações comportamentais das crianças em interação com seus pares, considerando, como foi discutido na fundamentação teórica deste trabalho, que a teoria da mente coemerge com as relações sociais estabelecidas pelas crianças no seu cotidiano.

2.4.2.2 Teste de Compreensão de Emoções (TEC)

Para obter uma medida de avaliação da compreensão de emoções das crianças investigadas utilizamos o Teste de Compreensão de Emoções (Test of Emotion Comprehension - TEC) (Anexo I). Esse instrumento, proposto por Pons e Harris (2000) e Pons et al., (2004) foi traduzido para o português e adaptado para amostras brasileiras por Roazzi et al., (2008). O instrumento considera simultaneamente nove componentes da compreensão da emoção: 1) o reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais (5 itens); 2) compreensão das causas externas das emoções (5 itens); 3) compreensão de desejos (2 itens); 4) compreensão das emoções baseadas em crenças (1 item); 5) compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados

emocionais (1 item); 6) compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais (1 item); 7) compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional (1 item); 8) compreensão da existência de múltiplas ou até contraditórias (ambivalentes) respostas emocionais (1 item); 9) compreensão de expressões morais (1 item).

Esses componentes, em função do nível de desenvolvimento, podem ser agrupados em três fases: uma fase externa (3-6 anos: agrupando os componentes 1, 2 e 5), uma fase mental (5-9 anos: agrupando os componentes 3, 4 e 7) e uma fase reflexiva (8-12 anos: agrupando os componentes 6, 8 e 9). Os autores também discutem que há uma evolução da competência emocional que pode ser distinta em três níveis: 1) categorização das emoções em relação à sua natureza; 2) compreensão das causas das emoções; 3) controle das emoções. Para este estudo, considerando as idades das crianças investigadas, utilizamos o TEC como um todo. Para a atribuição das pontuações em cada item seguimos os critérios e recomendações propostas por Pons et al. (2004) descritos no procedimento de análise.

Convidamos a criança, individualmente, para uma sala da instituição que ela frequentava com boa iluminação e poucos estímulos de modo a facilitar sua orientação ao teste. Solicitamos à criança que indicasse a expressão facial considerada mais adequada ao contexto das histórias narradas pelo examinador. Assim como no TMT, no TEC também existe uma versão para cada gênero. Para a realização do teste é usado um livro de ilustrações em papel A4 com desenhos na parte superior de cada página.

O TEC está dividido em blocos de histórias, em ordem pré-estabelecida, que exploram os nove componentes acima listados. O examinador lê uma breve história enquanto a criança observa esses desenhos na parte superior da folha, cujo protagonista tem o rosto em branco, sem qualquer expressão. Na parte inferior de cada folha estão apresentadas quatro possíveis consequências emocionais representadas por expressões faciais. As respostas das crianças são não verbais e ela aponta para o quadrante que tenha a expressão que ela ache mais adequada. Estudos transculturais estabelecem que as expressões faciais relacionadas às situações são similares entre diversas culturas (Ekman, 1984; Pons et al., 2004).

O tempo de aplicação desse instrumento variou entre 10 e 15 minutos, mudando de acordo com a idade. Esperava-se, em função da idade das crianças do

presente estudo, que elas respondessem do componente 1 (as crianças de 3 anos) até o componente 7 (as crianças de 5 anos), mas prosseguimos com a aplicação do teste, caso a criança continuasse acertando os itens.

2.5 Procedimento de análise

Organizamos a análise de dados em duas grandes etapas, refletindo o procedimento de coleta. Primeiramente, focamos as observações dos comportamentos das crianças. Das sessões observacionais, nós recortamos episódios de interações e elaboramos categorias interacionais a serem exploradas por meio de uma análise quantitativa e qualitativa. Já em relação aos instrumentos de cognição social (TMT e TEC), seguimos os protocolos de análise sugeridos pelos autores dos testes.

2.5.1 Situação de observação dos comportamentos das crianças (interação lúdica em trios)

Nesta seção, exploraremos os procedimentos usados para análise das observações dos comportamentos das crianças. Fizemos uma apreciação das sessões de videogravação buscando recortar episódios de interação que, potencialmente, fossem reveladores de compreensão social das crianças, ou seja, apresentassem indícios dessa compreensão. Esses episódios ilustram, qualitativamente, os resultados que obtivemos a partir das análises quantitativas dessas interações. Paralelamente, formulamos categorias interacionais para identificar os tipos de comportamentos de acesso da terceira criança à dinâmica social já estabelecida por uma dupla, e os tipos de comportamentos de recepção utilizados pela dupla em relação à terceira criança. Essas categorias serviram para a análise quantitativa e também dialogam com os episódios de interação social, que serão explorados por meio de uma análise qualitativa.

2.5.1.1 Formulação de categorias comportamentais

Foram formuladas categorias comportamentais para identificar os tipos de comportamentos de acesso da terceira criança à dinâmica social já estabelecida por uma dupla e tipos de comportamentos de recepção utilizadas pela dupla em relação à terceira criança. Inspirada no trabalho de Carvalho e Carvalho (1990), que investigaram estratégias de aproximação social em crianças pequenas, e nos trabalhos de Brownell et al., (2006), Dunn e Cutting (1999), Hughes (2011), Hughes e Dunn (1998), Maguire e Dunn (1997), e Ramani (2012) sobre compreensão social nas interações de crianças pequenas com pares, foi realizado um exame preliminar dos registros filmados na presente pesquisa para identificar as ocorrências de diferentes comportamentos apresentados pela terceira criança nas sessões de trios que potencializavam a tentativa de se inserir na dinâmica social já estabelecida por uma dupla⁸.

Para não perder de vista que a interação é o foco deste trabalho, foram registrados também os comportamentos de recepção da dupla em relação à terceira criança. O comportamento de pelo menos uma das crianças da dupla em referência direta (dirigido diretamente à terceira criança), ou indireta (falar com o outro membro da dupla em relação à terceira criança), foi considerado como uma ocorrência de comportamento de recepção da dupla⁹. Neste caso, para não perder uma medida interacional, a díade é a unidade de análise, e, portanto, o escore considerado é a média da díade (Anexos E e F).

Esses comportamentos de acesso apresentados pela terceira criança e os de recepção da dupla foram organizados em categorias comportamentais em função do contexto interacional. Cada categoria recebeu um código e foi descrita conforme o quadro da Figura 2.2 de forma a ilustrar como ocorreu/ram o/os comportamento/s de acesso da terceira criança e de recepção da dupla. Esses códigos não foram mutuamente excludentes.

⁸ Algumas crianças participaram duas vezes como terceira criança na coleta como um todo. Foi escolhida, aleatoriamente, para a análise apenas uma dessas sessões. As duplas selecionadas compuseram trios com essas crianças.

⁹ A pontuação da dupla é igual à média dos comportamentos utilizados pela díade (as duas crianças que compõem a dupla). Duplas que pontuaram apenas uma vez, preservou-se a pontuação 1.

Foram selecionados 5 minutos (divididos em 30 intervalos de 10 segundos) após a entrada da terceira criança como uma amostra de tempo para o registro dos comportamentos. Esses intervalos foram codificados e cada turno de ação e/ou fala¹⁰ foi considerado como uma ocorrência de comportamento dentro do intervalo de 10 segundos (Anexo E). Como os comportamentos não foram mutuamente excludentes, a mesma criança poderia usar vários comportamentos diferentes no intervalo de 10 segundos.

¹⁰ Fala é definida como comportamento verbal das crianças que reflete um código linguístico compartilhado. A emissão de sons comunicativos como gritinhos, imitar barulhos de objetos, animais etc., foram categorizados como comportamentos não verbais. Quando não foi possível identificar qual criança emitiu uma fala, não foi marcado.

Comportamentos	Definição		Exemplos	
	Terceira criança (X)	Pelo menos um dos membros da dupla (Y)	Não Verbal	Verbal
Aproximação sem conflito (AsC)	Direcionar o corpo e/ou a atenção para, pelo menos, um dos parceiros da dupla sem instauração de conflito Deve haver alguma movimentação da criança em direção ao parceiro, mesmo que esta não seja completada. A criança precisa ter interesse no parceiro.	Direcionar o corpo e/ou a atenção para a terceira criança sem instauração de conflito. Deve haver alguma movimentação da criança em direção ao parceiro, mesmo que esta não seja completada. A criança precisa ter interesse no parceiro.	Terceira criança: X aproxima-se de Y demonstrando interesse pela atividade que ele está fazendo. Dupla: Y, um dos integrantes da dupla, aproxima-se de X demonstrando interesse pela atividade que ele está fazendo.	Terceira criança: X aproxima-se de Y falando algo sobre si ou sobre a atividade da dupla. - "Oi! Eu cheguei!" - "Olha! O que vocês estão fazendo?" Dupla: Y, aproxima-se de X e diz "Oi!"
Aproximação com conflito (AcC)	Direcionar o corpo e/ou a atenção para, pelo menos, um dos parceiros da dupla com a instauração de conflito – só observado se uma das crianças reagir negativamente à ação/fala da outra. Deve haver alguma movimentação da criança em direção ao parceiro, mesmo que esta não seja completada. A criança precisa ter interesse no parceiro.	Direcionar o corpo e/ou a atenção para a terceira criança com a instauração de conflito. Deve haver alguma movimentação da criança em direção ao parceiro, mesmo que esta não seja completada. A criança precisa ter interesse no parceiro.	Terceira criança: X aproxima-se de Y e toma um brinquedo da mão do colega usando a força física. Dupla: Y, um dos integrantes da dupla, aproxima-se de X e toma um brinquedo da mão do colega usando a força física.	Terceira criança: X aproxima-se de Y e diz "Me dá isso!" Dupla: Y, um dos integrantes da dupla, aproxima-se de X e diz "Não pode mexer em nada!"
Ação coordenada por cooperação (ACC)	Realizar uma ação física e/ou verbal que esteja de acordo com a ação de pelo menos um dos parceiros da dupla por cooperação.	Realizar uma ação física e/ou verbal que esteja de acordo com a ação da terceira criança por cooperação.	Terceira criança: X aceita a uma oferta de Y e começa a brincar com o parceiro. Dupla: Y sorri em resposta a uma ação ou fala da terceira criança e começam a brincar juntos.	Terceira criança: X responde a um pedido, convite e oferta de Y e as crianças começam a brincar juntas. Dupla: Y responde a um pedido, convite e oferta de Y e as crianças começam a brincar juntas.

Figura 2.2 – Quadro com as categorias comportamentais para as interações lúdicas em trios (legenda, definição e exemplos).
Continua na próxima página.

Comportamentos	Definição		Exemplos	
	Terceira criança (X)	Pelo menos um dos membros da dupla (Y)	Não Verbal	Verbal
Ação coordenada por imitação (ACI)	Realizar uma ação física e/ou verbal que esteja de acordo com a ação de pelo menos um dos parceiros da dupla por imitação.	Realizar uma ação física e/ou verbal que esteja de acordo com a ação da terceira criança por imitação.	As crianças usam os mesmos brinquedos.	As crianças repetem a fala um do outro.
Exibição (E)	Chamar a atenção de pelo menos um dos parceiros da dupla para um tema, situação, lugar ou objeto com o qual está brincando.	Chamar a atenção da terceira criança para um tema, situação, lugar ou objeto com o qual está brincando.	Y ou X faz barulho na sala (batucando em objetos, fazendo sons de objetos ou de animais – o que potencialmente chama a atenção de X ou Y).	Terceira criança: X fala para Y "Eu vou sentar aqui." Dupla: Y fala o nome de X e diz "Olha quem chegou!".
Pedido, Convite e Oferta (P_C_O)	Pedir explicitamente para brincar. Convidar a dupla para brincar. Oferecer um objeto à dupla.	Pedir para brincar com a terceira criança. Convidar a terceira criança para brincar. Oferecer um objeto à terceira criança.	Terceira criança: X aproximar-se de Y e lhe entrega um brinquedo. Dupla: Y aproxima-se X e lhe entregar um brinquedo.	Terceira criança (pedido): X pede para brincar "Posso brincar?". Dupla (pedido): Y pede algo para X "Você leva o meu cachorro para o médico?". Terceira criança (convite): X "Quem quer brincar?". Dupla (convite): Y fala para X "Pode brincar!". Terceira criança (oferta): X oferece um brinquedo a Y "Toma teu brinquedo." Dupla (oferta): Y oferece um brinquedo para X "Você quer o meu brinquedo?".

Figura 2.2 – Quadro com as categorias comportamentais para as interações lúdicas em trios (legenda, definição e exemplos).
Continua na próxima página.

Comportamentos	Definição		Exemplos	
	Terceira criança (X)	Pelo menos um dos membros da dupla (Y)	Não Verbal	Verbal
Antecipar para resguardar (AR)	Resguardar o objeto do alcance de pelo menos um dos integrantes da dupla.	Resguardar o objeto do alcance da terceira criança.	Tirar o objeto do campo visual do colega, afastando ou escondendo o objeto ou impedindo o uso do colega.	"Você não vai pegar o meu brinquedo" (uma criança fala para a outra e esconde o brinquedo atrás de si).
Intermediação (I)	<p>Recorrer a um terceiro para referir-se a Y e ter acesso à brincadeira, caso haja resistência de Y.</p> <p>Contabilizar o quantitativo de vezes que a criança pede a intermediação da pesquisadora, mesmo que esta não intervenha.</p>	<p>Recorrer a um terceiro para referir-se à terceira criança e/ou negociar o acesso dela à brincadeira.</p> <p>Contabilizar o quantitativo de vezes que a criança pede a intermediação da pesquisadora, mesmo que esta não intervenha.</p>	<p>Terceira criança: X olha para Y1 e aponta para Y2.</p> <p>Dupla: Y1 olha para Y2 e aponta para X.</p>	<p>Terceira criança: X dirige-se a Y1 e diz "Ele não deixa eu brincar" (referindo-se a Y2). - X dirige-se a Y1 e fala "Ei, ela é a nossa filha" (referindo-se a Y2).</p> <p>Dupla: Y1 diz para a X que não aceite o brinquedo que Y2 lhe oferece. - Y1 fala com Y2 atribuindo um papel para X "Ele é o pai".</p>
Outros (O)	Comportamentos não incluídos nas categorias acima, inclusive interações de crianças para as quais não foi possível identificar uma estratégia particular.		<p>Terceira criança: X brincar perto de Y, mas não apresenta indícios de orientação da atenção.</p> <p>Dupla: Y1 e Y2 brincam perto de X sem que X esteja orientada para a dupla.</p>	

Figura 2.2 – Quadro com as categorias comportamentais para as interações lúdicas em trios (legenda, definição e exemplos).
Final da figura.

Ainda sobre a nomenclatura das categorias, esclarecemos que um conflito é instaurado por discordância ou desentendimento entre a terceira criança e pelo menos um dos parceiros da dupla resultantes de interesses, opiniões, expectativas ou objetivos divergentes a respeito de um tema, situação, lugar ou objeto. Consideramos que um conflito se estabelece a partir do momento em que há alguma forma de oposição não verbal ou verbal ao comportamento de um parceiro da interação. Um episódio de conflito se inicia com a instalação da discórdia com reação de ambas as partes e termina quando cessa o caráter opositor da interação, pelo menos por um momento (Bussab, 2003). Caso não haja reação ou oposição de algum dos parceiros de interação, não é computado como conflito.

É importante retomarmos aqui as orientações da etologia sobre categorização do comportamento humano (Blurton Jones, 1981; Hinde, 1979; Smith, 2015). As categorias propostas neste estudo são hipóteses que levantamos a partir da observação inicial dos comportamentos das crianças em interação com pares em função dos nossos objetivos. As análises quantitativas e qualitativas que faremos podem confirmar e aprimorar as nossas categorias e as relações entre elas a fim de melhor inferir os processos psicológicos que buscamos explorar neste estudo.

2.5.1.1.1 Concordância entre observadores referente às categorias comportamentais

Dois observadores cegos, que não sabiam dos objetivos do estudo, e, com treino em análise de interação social de crianças por meio de registro em vídeo, codificaram 100% da amostra ($n = 31$) selecionada para as observações comportamentais. A porcentagem de concordância (ou fidedignidade) entre a pesquisadora e os juízes que codificaram a amostra foi de 83% para a terceira criança e 81% para a dupla, o que indica que as categorias são confiáveis e não produzidas por mero acaso. Para as categorias comportamentais com escore métrico, usamos a correlação de Pearson para testar o grau de concordância entre observadores. Encontramos correlações positivas e fortes entre a codificação dos observadores para sete das nove categorias em relação à terceira criança – exceção para *antecipar para resguardar* e *outros* –, bem como correlações positivas entre

fortes a moderadas para oito das nove categorias em relação à dupla (Tabela 2.1) – exceção para *outros*.

Tabela 2.1 - Correlações de Pearson entre observadores por categorias.

Categorias	Correlação de Person Comportamentos da terceira Criança	Correlação de Person Comportamentos da Dupla
Aproximação sem conflito	$r = .887, p < .001$	$r = .827, p < .001$
Aproximação com conflito	$r = .746, p < .001$	$r = .831, p < .001$
Ação coordenada por cooperação	$r = .768, p < .001$	$r = .811, p < .001$
Ação coordenada por imitação	$r = .839, p < .001$	$r = .631, p < .001$
Exibição	$r = .818, p < .001$	$r = .714, p < .001$
Pedido, convite e oferta	$r = .888, p < .001$	$r = .675, p < .001$
Antecipar para resguardar	$r = .313, p = .086$	$r = .669, p < .001$
Intermediação	$r = .884, p < .001$	$r = .908, p < .001$
Outros	$r = .112, p = .548$	$r = .294, p = .109$

2.5.1.1.1.1 Análise quantitativa das observações comportamentais

Após a formulação das categorias, codificação e tabulação dos dados das observações comportamentais, realizamos análises estatísticas para caracterizar a amostra e alcançar os objetivos traçados para este estudo. Todas as análises estatísticas realizadas estão descritas na subseção 2.5.3 (Figura 2.3).

2.5.1.2 Análise qualitativa microgenética: recortes de episódios interacionais

Analizamos as sessões de trios por meio da análise qualitativa microgenética de interação (Pedrosa & Carvalho, 2005) a fim de identificar episódios interacionais que evidenciem comportamentos verbais e não verbais relacionados à compreensão social da criança. Os recortes realizados neste tipo de análise correspondem a episódios (Pedrosa & Carvalho, 2005); interessam os segmentos que revelem como o comportamento de uma criança regula o comportamento da(s) outra(s), focando o fenômeno que se investiga, na presente tese: regulações que têm a ver com o acolhimento do parceiro que chega atrasado (ou resistência a sua inserção), e regulações deste parceiro em relação à dupla, no sentido de se inserir na brincadeira ou ter acesso aos brinquedos disponibilizados na sala. Regulações e correções podem ser exemplificadas com: a) orientação mútua para uma mesma atividade; b) compartilhamento de significados da atividade empreendida (referem o mesmo tópico ou tema da brincadeira); c) partilhamento ou disputa de objetos, etc. No total, recortamos 153 episódios interacionais.

Na transcrição dos trechos selecionados, focamos os comportamentos das crianças para obterem acesso a grupos de brincadeira (como por exemplo: orientação da atenção para a atividade realizada; cooperação com o grupo, compartilhando significados por meio de imitação e/ou desenvolvendo uma atividade ajustada à ação do grupo e/ou acrescentando elementos novos; solicitação direta ou indireta para participar da brincadeira). Também interessamo-nos por comportamentos das crianças para brincarem com o objeto, caso este estivesse na posse do parceiro (como por exemplo: tomar o objeto do parceiro usando a força

física ou aproveitando um momento de distração do parceiro; usar argumentos verbais para ter a posse e/ou fazer uso dos objetos, propondo uma troca ou justificando o uso do objeto para uma ação que faz parte do enredo de brincadeira; recorrer a um terceiro para que este intervenha na negociação). Relatamos os diálogos estabelecidos entre as crianças, movimentos, gestos e expressões corporais e fisionômicas, especialmente o sorriso e o olhar – considerados expressões privilegiadas de contato social e compreendidas, dentro de um contexto, como indicadores para a inferência de compreensão social das crianças.

É preciso que o pesquisador dialogue com os dados, com a literatura e com seus objetivos de pesquisa para definir e redefinir que perguntas são pertinentes aos seus propósitos e à natureza da atividade analisada (Bussab, 1996; Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa, 1999). Esta flexibilidade, contudo, não deve perder de vista que a **interação** é o foco de qualquer categorização proposta. Registrar que houve uma imitação ou que houve um conflito ou uma cooperação, ou que existiu uma antecipação de uma ação, não nos permite entender em que medida isso envolve o entendimento de crenças e emoções dos interagentes se não alisarmos a repercussão que a ação de uma criança teve na ação da outra no contexto interativo observado – o que envolve refletir sobre as propriedades interacionais (Hinde, 1979); isso ultrapassa o foco do comportamento ou competência individual.

2.5.2 Avaliação da cognição social

Ambos os instrumentos de cognição social utilizados neste estudo possuem diferentes possibilidades de análises (Pons et al., 2004; Giménez-Dasi et al., 2014; Viana et al., 2016, 2018). Para este estudo, optamos por analisar o TMT e o TEC por itens respondidos corretamente. Vejamos os detalhes.

2.5.2.1 Teste de Teoria da Mente (TMT)

Para a obtenção do escore do TMT, um ponto é atribuído para cada item respondido corretamente e zero ponto para o item respondido incorretamente com base no crivo de respostas. A pontuação no teste, para este estudo, pode variar de 0 a 30, a depender do número de itens respondidos corretamente (Anexo G). Em função do nível de desenvolvimento, espera-se que crianças de 3 anos respondam do componente 1 ao componente 3 (1) Nível 1 de tomada de perspectiva; 2) Nível 2 de tomada de perspectiva; 3) Compreensão de intencionalidade simples); crianças de 4 anos respondam até o componente 5 (4) Compreensão de ignorância simples; 5) Compreensão de crença falsa de primeira ordem); e crianças de 5 anos até o componente 7 (6) Compreensão de distinção entre aparência e realidade; 7) Compreensão de mentiras simples).

2.5.2.2 Teste de Compreensão de Emoções (TEC)

Para a obtenção do escore do TEC, um nível geral de compreensão de emoção foi determinado mediante a atribuição de um ponto para cada item respondido corretamente e zero ponto para o item respondido incorretamente com base no crivo de respostas. A pontuação no teste, para este estudo, pode variar de 0 a 21, a depender do número de itens respondidos corretamente (Anexo G).

O TEC também pode ser analisado pela composição dos nove componentes distribuídos em: externo (Reconhecimento: componente 1, 2 e 5), mental (componentes 3, 4 e 7) e reflexivo (componentes 6, 8 e 9). Neste caso, a pontuação pode variar entre as fases a depender do número de componentes respondidos corretamente (Pons et al., 2004). Espera-se que com o desenvolvimento, a criança progrida de um nível externo para um nível reflexivo de compreensão de emoções.

2.5.3 Análises estatísticas

Os dados das observações comportamentais e de ambos os instrumentos de cognição social foram analisados quantitativamente com o uso do *Statistical*

Program for Social Science 22.0 (SPSS) a fim de elucidar características gerais da amostra. A Figura 2.3 indica as análises realizadas neste estudo.

I Caracterização da amostra em relação às observações comportamentais		
Terceira criança	Duplas	
<ul style="list-style-type: none">• Análise descritiva (médias e DP; frequência) dos comportamentos de acesso da terceira criança a uma situação social previamente estruturada por uma dupla (VDs) em função da idade, gênero e tipo de parceria (VIs).• Análise Fatorial Exploratória das categorias comportamentais.• Teste t para comparação das médias.• Correlação de Person para verificar a associação dos comportamentos de acesso da terceira criança à idade, gênero e tipo de parceria.	<ul style="list-style-type: none">• Análise descritiva (médias e DP; frequência) dos comportamentos de recepção da dupla em relação à terceira criança (VDs) em função da idade, gênero e tipo de parceria (VIs).• Análise Fatorial Exploratória das categorias comportamentais.• Teste t para comparação das médias.• Correlação de Person para verificar a associação nos comportamentos de recepção da dupla à idade, gênero e tipo de parceria.	
II Caracterização da amostra em relação à participação nos testes de compreensão social		
TMT	TEC	TMT X TEC
<ul style="list-style-type: none">• Análise descritiva (médias, DP) referentes ao desempenho das crianças (terceira criança) de 3, 4 e 5 anos no TMT.• Teste t para comparação das médias.• ANOVA para comparar o desempenho da terceira criança no TMT em função da idade das crianças (3, 4 e 5 anos).	<ul style="list-style-type: none">• Análise descritiva (médias, DP) referentes ao desempenho das crianças (terceira criança) de 3, 4 e 5 anos no TEC.• Teste t para comparação das médias.• ANOVA para comparar o desempenho da terceira criança no TEC em função da idade das crianças (3, 4 e 5 anos).	<ul style="list-style-type: none">• Correlação de Person para verificar a associação entre TMT e TEC

III Caracterização da amostra em relação às Observações Comportamentais X Testes	
TMT	TEC
<ul style="list-style-type: none"> • Correlação de Person entre o desempenho da terceira criança TMT e os seus comportamentos de acesso para participar de uma situação social lúdica previamente estruturada por uma dupla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correlação de Person entre o desempenho da terceira criança no TEC e os seus comportamentos de acesso para participar de uma situação social lúdica previamente estruturada por uma dupla.

Figura 2.3 - Quadro com as análises estatísticas que foram realizadas.

3 RESULTADOS

Os resultados são apresentados em função dos objetivos geral e específicos deste trabalho. Primeiramente, detalhamos os resultados obtidos a partir das observações comportamentais das crianças da amostra investigada (31 crianças de 3, 4 e 5 anos - $M = 4.03$ anos, $SD = .83$ anos) e, em seguida, apresentamos os resultados do desempenho dessas crianças nos testes de cognição social (TMT e TEC). Em relação à terceira criança, exploramos também uma relação entre os resultados das observações comportamentais e os resultados nos testes de cognição social. Por fim, na última subseção, apresentaremos um olhar qualitativo sobre as observações comportamentais das crianças (interações lúdicas em trios) por meio de recortes de interações episódicas.

3.1 Resultados das observações comportamentais das crianças (interação lúdica em trios)

A análise quantitativa em relação às observações comportamentais envolve: os comportamentos de acesso da terceira criança à dinâmica social já estabelecida por uma dupla; os tipos de comportamentos de recepção utilizados pela dupla em relação à terceira criança.

3.1.1 Resultados das observações comportamentais da terceira criança

O objetivo geral nesta seção é caracterizar o comportamento de acesso da terceira criança a uma situação social lúdica previamente estruturada por uma dupla, em função de três variáveis de interesse: a idade da terceira criança ($M = 54.03$ meses, $DP = 10.55$), seu gênero (masculino e feminino) e o tipo de parceria (ser parceiro neutro ou privilegiado) em relação à dupla. Nas análises realizadas,

consideramos a idade das crianças em meses, buscando maior detalhamento e diferenciações ontogenéticas entre as três idades investigadas: 3, 4 e 5 anos.

3.1.1.1 Caracterização da amostra quanto aos comportamentos de acesso da terceira criança

Inicialmente, realizamos uma análise exploratória para verificar a prevalência dos comportamentos de acesso de todas as 31 crianças que ocuparam o papel de terceira criança visando engajar-se em brincadeiras previamente estruturadas por uma dupla. A amostra selecionada apresenta uma distribuição normal (teste de Kolmogorov–Smirnov) e ausência de valores extremos. Como os resultados das análises realizadas com a subdivisão do comportamento não verbal e verbal não apresentaram diferença substancial para discussão, optamos por somar a pontuação do sujeito e compor uma categoria comportamental única com pontuação que varia entre 0 e 60.

Em termos descritivos, observamos que o comportamento que mais ocorreu nos cinco minutos de observação¹¹ foi Ação coordenada por cooperação ($M = 14.58$; $DP = 9.49$). Aproximação sem conflito e Exibição também foram comportamentos de acesso usados com frequência pela terceira criança. A Tabela 3.1 mostra as estatísticas descritivas (médias e desvios padrões) para todos os nove comportamentos de acesso da terceira criança.

¹¹ É importante lembrar que selecionamos uma amostra de tempo de 5 minutos após a entrada da terceira criança para o registro dos comportamentos não verbais e verbais de cada criança, conforme já foi descrito na seção do método e na folha de pontuação (Anexo E). Esse tempo foi dividido em 30 intervalos de 10 segundos.

Tabela 3.1 - Estatísticas descritivas dos comportamentos de acesso da terceira criança.

Variáveis		
<i>Comportamentos de acesso da terceira criança</i>	Média	DP
Ação coordenada por cooperação (ACC)	14.58	9.49
Aproximação sem conflito (AsC)	4.52	5.85
Exibição (E)	3.19	5.36
Pedido, convite e oferta (P_C_O)	2.65	2.84
Ação coordenada por imitação (ACI)	1.23	2.47
Aproximação com conflito (AcC)	0.84	1.19
Antecipar para resguardar (AR)	0.65	1.11
Outros (O)	0.55	1.21
Intermediação (I)	0.19	0.48

Se observarmos os resultados em termos de frequência (Figura 3.1), vemos de forma mais clara o quanto o comportamento de Ação coordenada por cooperação foi apresentado muito mais vezes que os demais.

Figura 3.1 – Gráfico frequência do comportamento de acesso da terceira criança.

A fim de simplificar as análises posteriores, verificamos a possibilidade de agrupar essas categorias comportamentais em fatores. Diante da existência de algumas correlações, conferimos que a Análise Fatorial é uma técnica adequada para tal situação. Calculamos medidas de adequação amostral, tais como a estatística Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de esfericidade de Bartlett. Neste estudo, a estatística KMO foi igual a 0.51 e no Bartlett, o qui-quadrado foi igual a 65.162, $p = .002$, indicando adequabilidade ao uso da técnica descrita.

Os fatores foram obtidos aplicando a Análise dos Componentes Principais (ACP) com a matriz de correlações amostrais. Este tipo de análise agrupa variáveis originais relacionadas entre si (correlacionadas), reduzindo-as em componentes independentes. É importante lembrar que a ACP também é uma análise de fatores, mas tem a especificidade de assumir que não existe erro e toda variância dos dados é analisada (Dancey & Reidy, 2013). No nosso estudo, a ACP resultou em quatro componentes com autovalores maiores que 1,0 a partir das categorias comportamentais da terceira criança. Após a rotação (método Varimax), verificamos que o primeiro componente principal responde a 28%, o segundo a 16%, o terceiro a 14% e o quarto a 11% da variância total dos dados padronizados. Se tomarmos esses quatro primeiros componentes, a proporção é 69% da variância total da amostra.

Tabela 3.2 - Cargas fatoriais referentes às categorias comportamentais em cada fator.

Comportamentos	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
	<i>Interações Amistosas</i>	<i>Interações Agonísticas</i>	<i>Propostas</i>	<i>Outros</i>
Aproximação sem conflito (AsC)	.818	.242	-.273	-.087
Ação coordenada por cooperação (ACC)	.761	.263	.312	-.127
Exibição (E)	.879	-.207	.065	-.103
Aproximação com conflito (AcC)	.269	.857	-.187	.032
Intermediação (I)	-.058	.780	.108	-.003
Ação coordenada por imitação (ACI)	.016	.258	-.740	-.290
Pedido, convite e oferta (P_C_O)	.102	.367	.720	-.383
Antecipar para resguardar (AR)	-.029	.189	.104	.784
Outros (O)	-.136	-.115	-.047	.543
% de variância explicada	28%	16%	14%	11%

A Tabela 3.2 mostra a matriz de componentes após a rotação, o cálculo da carga fatorial, a porcentagem de variância explicada e a nomenclatura referente a cada fator inspirada na literatura (Carvalho & Carvalho, 1990; Dunn & Cutting, 1999; Hughes, 2011; Hughes & Dunn, 1998; Maguire & Dunn, 1997). Foram considerados componentes do fator os itens com carga fatorial acima de 0,500, valor considerado o mínimo para que a carga fatorial tenha significância prática em relação ao tamanho desta amostra.

Os fatores foram nomeados com ênfase nos aspectos comuns das categorias neles incluídas, dando destaque ao aspecto que mais pareceu caracterizar o agrupamento. Chamamos de *interações amistosas*, por exemplo, as iniciativas das crianças de se aproximar do parceiro sem apresentar conflito (Aproximação sem conflito), dirigir a atenção para pelo menos um dos parceiros ou fazer uma Exibição sobre um tema, situação, lugar ou objeto com o qual está brincando e/ou realizar uma ação física e/ou verbal que esteja de acordo com a ação de pelo menos um dos parceiros de forma complementar, permitindo o desdobrando da brincadeira (Ação coordenada por cooperação).

Denominamos de *interações agonísticas*, o fator que agrupou os comportamentos que revelaram tanto os conflitos entre as crianças, quanto as tentativas de apaziguá-los. Por exemplo, quando uma criança toma um brinquedo da mão do colega usando a força física ou desenvolvendo uma argumentação com o colega que ele não pode brincar ou não pode mexer nos brinquedos, este comportamento está caracterizado por uma Aproximação com conflito. Por outro lado, quando a criança alvo do conflito recorre ao outro colega pedindo que ele intervenha para ela ter acesso à brincadeira, chamamos de Intermediação. Ambos os comportamentos compuseram o fator de *interações agonísticas* por realçar essa dimensão conflituosa da interação das crianças.

Já no fator denominado por *propostas*, foram agrupados os comportamentos de 'imitar' o parceiro e fazer um 'pedido, um convite ou uma oferta' para brincar. Especificamente em relação ao fator *propostas*, chamamos a atenção para a carga negativa do comportamento Ação coordenada por imitação. Em termos estatísticos, isso quer dizer que esta variável está negativamente correlacionada com o fator (Dancey & Reidy, 2013). Arriscamos interpretar que isso se deve à forma de expressão verbal do comportamento de fazer um Pedido, convite e oferta que é diferente da forma de expressão não verbal do comportamento categorizado como

Ação coordenada por imitação – comportamentos que compõem o fator. A oposição de sinal entre estas duas formas poderia simplesmente sugerir que, embora ambas tenham o sentido de “proposição”, representam vias alternativas de propostas.

Por fim, o último fator foi denominado como *outros* e agrupou o comportamento de Antecipar para resguardar o parceiro, para resguardar um objeto e/ou comportamentos não incluídos nas categorias comportamentais elencadas, inclusive as interações para as quais não foi possível identificar uma estratégia particular. Supúnhamos que o comportamento de Antecipar para resguardar teria uma alta frequência no nosso estudo e seria um comportamento importante para explicar compreensão social. Contudo, devido à baixa frequência desse comportamento e à fraca concordância entre a pesquisadora e os observadores (pesquisadora e juízes) no que se refere a esse comportamento, optamos por manter a categoria de Antecipar para resguardar junto com a categoria Outros no fator quatro também denominado como *outros*. Para simplificar as análises posteriores, desconsideramos esse fator como uma VD de interesse.

Salientamos ainda que seria possível destacar um ou outro comportamento que, pela sutileza de discriminação, poderia estar presente em um ou outro fator. Nota-se que esse intercâmbio é possível de ocorrer especialmente entre o fator *interações amistosas* e o fator *propostas*, pela natureza das categorias que eles agrupam. Contudo, optamos por respeitar os fatores sugeridos pela análise fatorial exploratória, de forma que todas as demais análises posteriormente conduzidas foram realizadas considerando os três primeiros fatores que pareceram explicar melhor as interações comportamentais das crianças investigadas, quais sejam: *interações amistosas* ($M = 7.43$, $DP = 5.78$); *interações agonísticas* ($M = .74$, $DP = .99$); *propostas* ($M = 1.93$, $DP = 1.73$)¹². As análises posteriores foram realizadas com os valores acima descritos em relação à idade, ao gênero e à parceria privilegiada.

Quando analisamos o comportamento em relação à idade da terceira criança observamos que *interações amistosas* (3 anos $M = 5.18$, $DP = 3.12$; 4 anos $M = 4.66$, $DP = 2.22$; 5 anos, $M = 12.66$, $DP = 7.11$) teve uma média superior em todas as idades em relação aos comportamentos de *interações agonísticas* (3 anos $M =$

¹² Para corrigir o desbalanceamento ocasionado pela junção de três comportamentos no primeiro fator e dois comportamentos nos demais fatores, trabalhamos com a média das médias tanto para a análise da terceira criança, quanto para a análise da dupla.

.68, DP = .75; 4 anos M = .95, DP = 1.23; 5 anos, M = .60, DP = 1.02), e para as *propostas* (3 anos M = 2.2, DP = 1.97; 4 anos M = 1.4, DP = 1.48; 5 anos, M = 2.15, DP = 1.73). Além disso, a média das crianças de 5 anos foi maior que a média das crianças de 3 e 4 anos. Este dado é importante para o nosso estudo e foi aprofundado no próximo item de análise quando fizemos um teste de associação para estas variáveis.

O teste t não mostrou diferenças estatisticamente significativas entre meninos e meninas e comportamentos de acesso da terceira criança, as médias entre os gêneros foi bem próxima para os comportamentos de *interações amistosas* (meninos M = 6.77, DP = 4.78, meninas M = 8.04, DP = 6.68) e *interações agonísticas* (meninos M = 0.63, DP = 1.12, meninas M = 0.84, DP = 0.87), e para as *propostas* (meninos M = 2.10, DP = 1.91, meninas M = 1.78, DP = 1.59). A Figura 3.2 deixa clara a proximidade das médias entre os gêneros para os três comportamentos estudados.

Figura 3.2 - Comportamentos da terceira criança segundo gênero.

Nota: As barras representam a média e as barras de erro representam o erro padrão da média (Média+EPM).

Quanto ao tipo de parceria (parceiro neutro e privilegiado), a distribuição das médias em relação aos comportamentos em estudo apresentam-se da seguinte forma: *interações amistosas* (parceiro neutro $M = 6.85$, $DP = 6.68$, privilegiado $M = 8.04$, $DP = 4.80$); *interações agonísticas* (parceiro neutro $M = .78$, $DP = 1.12$, privilegiado $M = .70$, $DP = .86$), e para as *propostas* (parceiro neutro $M = 1.87$, $DP = 1.44$, privilegiado $M = 2.0$, $DP = 2.05$). Assim como para o gênero, as médias entre parceria neutra e privilegiada para os três comportamentos são muito próximas e não significativas ($p > .05$). A Figura 3.3. ilustra a distribuição das médias desta variável em relação aos comportamentos estudados.

Figura 3.3 - Comportamento da terceira criança segundo tipo de parceria em relação à dupla.

Nota: As barras representam a média e as barras de erro representam o erro padrão da média (média $\pm$ EPM)

3.1.1.1.1 Comportamento de acesso da terceira criança por idade: associação das variáveis

Com intuito de verificar se existe associação entre a idade em meses e os comportamentos da terceira criança, foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson. A correlação entre *interações amistosas* e idade foi forte e significativo ($r = .52$, $p = .003$), o que indica uma associação positiva e linear (Figura 3.4) entre a idade e o comportamento de interações amistosas da terceira criança para acessar

uma situação interacional já estabelecida por uma dupla. Já o coeficiente de correlação entre *interações agonísticas* ($r = .06$, $p = .70$) e *propostas* ($r = .04$, $p = .80$) com a variável idade foram baixas e estatisticamente não significativas, o que caracteriza a ausência de associação entre elas.

Organizamos a idade das crianças em grupos de diferentes faixas etárias (grupo 1: 3 anos; grupo 2: 4 anos e grupo 3: 5 anos) a partir da idade em meses para realizarmos uma análise de variância (ANOVA). Esta análise mostrou que há um grande efeito de idade [$F(2,30) = 9.5$, $p = .001$, $\eta^2 = .40$] na ocorrência de interações amistosas da terceira criança para acessar uma situação interacional já estabelecida por uma dupla. Crianças de 5 anos ($M = 12.66$, $DP = 7.11$) apresentam mais interações amistosas do que crianças de 4 anos ($M = 4.66$, $DP = 2.22$) e de 3 anos ($M = 5.18$, $DP = 3.12$). Essas duas últimas não se diferenciam entre si.

Figura 3.4 - Associação da idade da terceira criança e o comportamento de interações amistosas.

Não encontramos efeitos moderados ou fortes, ($p > .05$), de gênero nos comportamentos de acesso da terceira criança e nem do tipo de parceria ($p > .05$) nas análises de variância que realizamos para cada uma dessas variáveis.

3.1.2 Resultados das observações comportamentais da dupla

O interesse geral da presente análise é caracterizar o comportamento de recepção da dupla em relação à terceira criança, em função de três variáveis de interesse: a idade da dupla¹³ (Média = 54 meses, Mín = 40 meses e Máx = 69 meses), o gênero da díade (masculino, feminino e duplas mistas) e o tipo de parceria em relação à terceira criança (parceiro neutro ou privilegiado). Assim como foi feito com a terceira criança, consideramos a idade das crianças em meses, buscando maior detalhamento e diferenciações ontogenéticas entre as três idades investigadas: 3, 4 e 5 anos.

3.1.2.1 Caracterização da amostra quanto aos comportamentos de recepção da dupla

Inicialmente, realizamos uma análise exploratória para verificar quais os comportamentos de recepção que predominam nas 31 duplas da amostra. Em termos descritivos, observamos que Ação coordenada por cooperação foi o comportamento de recepção usado com mais frequência pela dupla. A Tabela 3.3 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios padrão) de todos os nove comportamentos de recepção da dupla.

¹³ É importante lembrar que a idade da dupla é a média da idade dos integrantes da díade.

Tabela 3.3 - Estatísticas descritivas dos comportamentos de recepção da dupla.

Variáveis	Média	DP
<i>Comportamentos de recepção da dupla</i>		
Ação coordenada por cooperação (ACC)	9.77	8.18
Aproximação sem conflito (AsC)	3.55	5.23
Pedido, convite, oferta (P_C_O)	3.00	1.88
Exibição (E)	2.94	2.92
Intermediação (I)	1.55	1.91
Aproximação com conflito (AcC)	1.52	1.41
Outros (O)	1.16	1.73
Antecipar para resguardar (AR)	.94	.89
Ação coordenada por imitação (ACI)	.42	.96

Se observarmos os resultados em termos de frequência (Figura 3.5) vemos o quanto o comportamento de Ação coordenada por cooperação é muito mais recorrente que os demais.

Figura 3.5 - Frequência do comportamento de recepção da dupla.

Assim como fizemos nas análises em relação à terceira criança, para simplificar as análises posteriores, verificamos a possibilidade de agrupar essas categorias comportamentais em fatores. Diante da existência de algumas correlações, conferimos se a Análise Fatorial poderia ser uma técnica adequada para tal situação. Calculamos medidas de adequação amostral, tais como a estatística Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de esfericidade de Bartlett. Neste estudo, a estatística KMO foi igual a 0,550 e no Bartlett, o qui-quadrado foi igual a 46,524, $p = .112$, indicando a não adequabilidade do uso de uma análise fatorial. Mesmo assim, optamos por usar os mesmos agrupamentos de comportamentos indicados pela análise fatorial realizada com os dados da terceira criança para fazer comparações mais diretas com estes resultados. A análise exploratória a seguir foi realizada considerando os seguintes comportamentos da dupla: *interações amistosas* ($M = 5.41$, $DP = 4.58$); *interações agonísticas* ($M = 1.53$, $DP = 1.18$); e *propostas* (Média = 1.70, $DP = .96$), em relação à idade, ao gênero e ao tipo de parceria.

Em relação à idade da dupla observamos que os comportamentos de *interações amistosas* (3 anos, $M = 3.45$, $DP = 2.29$; 4 anos, $M = 3.5$, $DP = 2.49$; 5 anos, $M = 9.5$, $DP = 5.53$) seguiram o mesmo padrão da terceira criança com média superior em todas as idades em relação aos comportamentos de *interações agonísticas* (3 anos, $M = 1.54$, $DP = 1.08$; 4 anos, $M = 1.55$, $DP = .98$; 5 anos, $M = 1.5$, $DP = 1.5$), e para as *propostas* (3 anos, $M = 1.31$, $DP = 1.12$; 4 anos, $M = 2.1$,

DP = .96; 5 anos, M = 1.75, DP = .63). Além disso, como nos resultados da terceira criança, a média das crianças de 5 anos foi superior à média das crianças de 3 e 4 anos.

Observando o comportamento em relação ao gênero da dupla (masculino, feminino ou dupla mista), a Figura 3.6 mostra que a média entre os gêneros para os comportamentos de *interações amistosas* (meninos M = 7.73, DP = 6.5, meninas M = 4.4, DP = 3.2, dupla mista M = 4.25, DP = 2.77) foi um pouco maior para meninos quando comparados às duplas de meninas e mistas. Estas últimas tiveram médias muito próximas. O comportamento de *interações agonísticas* (meninos M = 1.45, DP = 1.06, meninas M = 2.16, DP = 1.69, dupla mista M = 1.12, DP = .52), e o comportamento de *propostas* (meninos M = 1.4, DP = .80, meninas M = 1.72, DP = .97, dupla mista M = 1.95, DP = 1.07) tiveram médias bem próximas entre os gêneros.

Figura 3.6 - Médias entre os gêneros da dupla para cada comportamento.

Nota: As barras representam a média e as barras de erro representam o erro padrão da média (Média $\pm$ EPM).

Quanto ao tipo de parceria (parceiro neutro e privilegiado) da dupla em relação à terceira criança, a distribuição das médias desta variável conforme os comportamentos foram: *interações amistosas* (parceiro neutro M = 4.79, DP = 5.0, privilegiado M = 6.0, DP = 4.1) e *interações agonísticas* (parceiro neutro M = 1.31, DP = .68, privilegiado M = 1.76, DP = 1.54), e para as *propostas* (parceiro neutro M = 1.56, DP = .87, privilegiado M = 1.86, DP = 1.06). Assim como nos resultados encontrados para a terceira criança, as médias da dupla entre parceria neutra e

privilegiada para os três comportamentos são muito próximas (Figura 3.7) e houve ausência de diferenças significativas ($p > .05$) entre tipos de parceria para todos os comportamentos.

Figura 3.7 - Médias entre o tipo de parceria da dupla em relação à terceira criança para cada comportamento. Nota: As barras representam a média e as barras de erro representam o erro padrão da média (Média $\pm$ EPM).

3.1.2.1.1 Comportamento de recepção da dupla por idade: associação das variáveis.

Para verificar se existe associação entre a idade, indicada em meses, e os comportamentos das duplas, calculamos os coeficientes de correlação de Pearson. A correlação entre *interações agonísticas* ($r = .015$, $p = .93$) e *propostas* ($r = .25$, $p = .26$) com a variável idade foram baixas estatisticamente não significativas, o que praticamente caracteriza a ausência de associação entre elas. Contudo, o coeficiente de correlação entre a idade e *interações amistosas* foi moderado e estatisticamente significativo ($r = .53$, $p = .002$), o que indica uma associação positiva e linear (Figura 3.8) entre a idade e o comportamento de interações amistosas das duplas em relação à terceira criança.

Distribuímos a idade da criança em faixas etárias a partir da idade em meses para realizarmos uma análise de variância de uma via (ANOVA). Esta análise mostrou que há um grande efeito de idade [$F(2,30) = 8.95$, $p = .001$, $\eta^2 = .39$] na ocorrência de interações amistosas da dupla para receber uma nova criança em uma situação interacional já estabelecida. Crianças de 5 anos ($M = 9.5$, $DP = 5.53$) apresentam mais interações amistosas do que crianças de 4 anos ($M = 3.5$, $DP = 2.49$) e de 3 anos ($M = 3.45$, $DP = 2.29$). Essas duas últimas não se diferenciam entre si.

Assim como comentamos nos resultados da terceira criança, também não encontramos efeitos moderados ou fortes, ($p > .05$), de gênero nos comportamentos de recepção da dupla e nem do tipo de parceria ($p > .05$) nas análises de variância que realizamos para cada uma dessas variáveis.

3.2 Resultados da terceira criança nos testes de compreensão social (TMT e TEC)

Assim como fizemos em relação às observações comportamentais, os resultados das tarefas de cognição social (TMT e TEC) foram apresentados de

modo a explorar o desempenho da terceira criança quando avaliadas por estes testes¹⁴.

3.2.1 Caracterização da amostra em relação à participação da terceira criança no Teste de Teoria da Mente (TMT)

Inicialmente realizamos uma análise exploratória dos dados das 31 crianças que participaram como terceira criança nas observações comportamentais no Teste de Teoria da Mente (TMT). Na Tabela 3.4 são apresentados os resultados das estatísticas descritivas referentes ao desempenho geral da terceira criança no TMT e em relação à idade e ao gênero.

Tabela 3.4 - Estatísticas descritivas referentes ao desempenho da terceira criança no TMT.

Idade	n	M (DP)	Gênero	N	M (DP)
3 anos	11	15.73 (4.15)	Menino	5	15 (5.33)
			Menina	6	16.33 (3.26)
4 anos	10	17.30 (5.67)	Menino	5	16.60 (4.96)
			Menina	5	16.00 (6.40)
5 anos	10	22.10 (4.06)	Menino	5	20.2 (5.21)
			Menina	5	24 (1)
Total	31	18.29 (5.28)	Menino	15	17.14 (5.34)
			Menina	16	19.24 (5.20)

¹⁴ Não avaliamos as duplas em relação aos testes (TMT e TEC) por considerarmos que não seria adequado trabalharmos com a média dos escores das crianças nesses instrumentos.

Observamos que a média do desempenho das crianças no TMT aumenta com a idade e que praticamente não há uma diferença entre os gêneros, apesar de as meninas apresentarem uma média um pouco maior do que a dos meninos (Figura 3.9). O teste t não mostrou diferenças significativas ($p > .05$) entre meninos e meninas e o desempenho no TMT.

Figura 3.9 - Médias entre os gêneros da terceira criança para o escore no TMT.
Nota: As barras representam a média e as barras de erro representam o erro padrão da média (Média $\pm$ EPM).

3.2.1.1 Associação entre TMT, idade e gênero

As variáveis idade e gênero possuem as mesmas médias das apresentadas nas observações comportamentais da terceira criança, já que são as mesmas crianças em estudo. A correlação entre idade em meses e o escore total da terceira criança no TMT foi moderada e significativa ($r = 0,52$, $p = .003$). Ou seja, idade apresentou uma relação linear e positiva com o resultado do TMT, como mostra o gráfico de dispersão entre idade (em meses) e escore total (Figura 3.10).

Figura 3.10 - Associação da idade da terceira criança e o escore no TMT.

Uma análise de variância de duas vias (ANOVA) foi realizada para verificar o efeito de idade e gênero no resultado do TMT. Para realizar esta ANOVA as 31 crianças foram divididas em três grupos de idade: 3, 4 e 5 anos, ($M = 3.96$). Não foi encontrado efeito significativo de interação entre gênero e idade [$F(2,25) = .18$; $p = .83$], nem na variável gênero [$F(1,25) = 2.0$; $p = .16$]. A Figura 3.11 é uma maneira fácil de visualizar os meios para combinação entre idade e gênero. Foi traçada a média dos escores totais para combinações entre as variáveis, ilustrando assim as possíveis interações. Como não há cruzamento e as linhas são paralelas, não há indícios de interação, o que foi confirmado por meio da ANOVA.

Figura 3.11 - Interação idade, gênero e escore da terceira criança no TMT.

Contudo, há um efeito significativo de idade [$F(2,25) = 5.23$; $p=.013$, $\eta^2 = .30$] na performance da terceira criança no TMT. Crianças de 5 anos ($M = 22.10$, $DP = 4.06$) apresentam um desempenho maior no TMT de que as de 4 anos ($M = 17.30$, $DP = 5.67$) e de 3 anos ($M = 15.73$, $DP = 4.15$). Essas duas últimas não se diferenciam entre si.

3.2.2 Caracterização da amostra em relação à participação da terceira criança no Teste de Compreensão de Emoções (TEC)

Realizamos uma análise exploratória dos dados das 31 crianças que participaram como terceira criança nas observações comportamentais no Teste de Compreensão de Emoções. Na Tabela 3.5 são apresentados os resultados das estatísticas descritivas para o desempenho da terceira criança no TEC.

Tabela 3.5 - Estatísticas descritivas referentes ao desempenho da terceira criança no TEC.

Idade	n	M (DP)	Gênero	N	M (DP)
3 anos	11	4.18 (1.08)	Menino	5	3.6 (1.14)
			Menina	6	4.67 (0.81)
4 anos	10	8.50 (3.06)	Menino	5	9.4 (2.19)
			Menina	5	7.6 (3.78)
5 anos	10	11.70 (3.12)	Menino	5	11.6 (13.28)
			Menina	5	11.8 (3.34)
Total	31	8.00 (4.01)	Menino	15	8.2 (4.1)
			Menina	16	7.81 (4.03)

Figura 3.13 - Interação idade, gênero e escore da terceira criança no TEC.

3.2.3 Associação TMT e TEC

Para verificar a associação entre o resultado da terceira criança no TMT e no TEC realizamos uma correlação de Pearson que nos indicou uma correlação forte e significativa ($r = .52$, $p = .003$). Ou seja, o resultado da terceira criança no TMT apresentou uma relação linear e positiva com o resultado do TEC, como mostra o gráfico de dispersão entre escore total no TMT e escore total no TEC (Figura 3.14).

Figura 3.14 - Associação do escore da terceira criança no TMT e no TEC.

Passaremos agora para a apresentação dos resultados da associação do comportamento de acesso da terceira criança com o desempenho delas nos testes de teoria da mente e compreensão de emoções.

3.3 Comportamento de acesso da terceira criança por desempenho nos testes: associação das variáveis

Para verificar se existe associação entre o resultado da terceira criança nas observações comportamentais e no teste de teoria da mente (TMT), realizamos uma correlação de Pearson que nos indicou ausência de correlações moderadas ou fortes significativas ($p > .05$). Em *Interações amistosas* ($r = .019$, $p = .30$), por exemplo, vemos o quão baixa foi a correlação. Conferimos se com a inclusão da idade encontraríamos alguma relação e também obtivemos ausência de correlações moderadas ou fortes significativas ($p > .05$).

Procedemos da mesma forma para verificar a existência de associação entre o resultado da terceira criança no teste de compreensão de emoções (TEC). A correlação de Pearson também nos indicou ausência de correlações moderadas ou fortes significativas ($p > .05$). Conferimos ainda se com a inclusão da idade encontraríamos alguma relação e obtivemos ausência de correlações significativas.

Assim, os resultados indicaram que, para a nossa amostra, há ausência de relação entre o resultado da terceira criança nas observações comportamentais e o seu desempenho no teste de teoria da mente e no teste de compreensão de emoções.

3.4 Resultados: resumo geral das análises quantitativas

Apresentamos na Figura 3.15 o quadro com o resumo geral dos resultados encontrados, tanto nas observações comportamentais, quanto nos testes de teoria da mente e compreensão de emoções.

Comportamento de acesso da terceira criança	Comportamento de recepção da dupla
Grande efeito de idade [$F(2,30) = 9.5$, $p = .001$, $\eta^2 = .40$] na ocorrência de interações amistosas da terceira criança para acessar uma situação interacional já estabelecida por uma dupla.	Grande efeito de idade [$F(2,30) = 8.95$, $p = .001$, $\eta^2 = .39$] na ocorrência de interações amistosas da dupla para receber uma nova criança em uma situação interacional já estabelecida.
Crianças de 5 anos ($M = 12.66$, $DP = 7.11$) apresentam mais interações amistosas do que crianças de 4 anos ($M = 4.66$, $DP = 2.22$) e de 3 anos ($M = 5.18$, $DP = 3.12$). Essas duas últimas não se diferenciam entre si.	Crianças de 5 anos ($M = 9.5$, $DP = 5.53$) apresentam mais interações amistosas do que crianças de 4 anos ($M = 3.5$, $DP = 2.49$) e de 3 anos ($M = 3.45$, $DP = 2.29$). Essas duas últimas não se diferenciam entre si.
Ausência de diferenças estatisticamente significativas entre meninos e meninas para todos os comportamentos: interações amistosas (meninos $M = 6.77$, $DP = 4.78$, meninas $M = 8.04$, $DP = 6.68$); interações agonísticas (meninos $M = 0.63$, $DP = 1.12$, meninas $M = 0.84$, $DP = 0.87$); e para as propostas (meninos $M = 2.10$, $DP = 1.91$, meninas $M = 1.78$, $DP = 1.59$).	Ausência de diferenças estatisticamente significativas entre meninos e meninas para todos os comportamentos: interações amistosas (meninos $M = 7.73$, $DP = 6.5$, meninas $M = 4.4$, $DP = 3.2$, dupla mista $M = 4.25$, $DP = 2.77$); interações agonísticas (meninos $M = 1.45$, $DP = 1.06$, meninas $M = 2.16$, $DP = 1.69$, dupla mista $M = 1.12$, $DP = .52$); e propostas (meninos $M = 1.4$, $DP = .80$, meninas $M = 1.72$, $DP = .97$, dupla mista $M = 1.95$, $DP = 1.07$).

Figura 3.15 - Quadro com o resumo geral dos resultados encontrados nas análises quantitativas.
 Continua na próxima página.

Comportamento de acesso da terceira criança		Comportamento de recepção da dupla
Ausência de diferenças estatisticamente significativas entre tipos de parceria para todos os comportamentos: interações amistosas (parceiro neutro $M = 6.85$, $DP = 6.68$, privilegiado $M = 8.04$, $DP = 4.80$); interações agonísticas (parceiro neutro $M = 7.8$, $DP = 1.12$, privilegiado $M = .70$, $DP = .86$); e propostas (parceiro neutro $M = 1.87$, $DP = 1.44$, privilegiado $M = 2.0$, $DP = 2.05$).		Ausência de diferenças estatisticamente significativas entre tipos de parceria para todos os comportamentos: interações amistosas (parceiro neutro $M = 4.79$, $DP = 5.0$, privilegiado $M = 6.0$, $DP = 4.1$); interações agonísticas (parceiro neutro $M = 1.31$, $DP = .68$, privilegiado $M = 1.76$, $DP = 1.54$); e propostas (parceiro neutro $M = 1.56$, $DP = .87$, privilegiado $M = 1.86$, $DP = 1.06$).
Ausência de efeitos moderados ou fortes, ($p > .05$), de gênero nos comportamentos de acesso da terceira criança e de parceria privilegiada ($p > .05$) nos comportamentos de acesso da terceira criança.		Ausência de efeitos moderados ou fortes, ($p > .05$), de gênero nos comportamentos de recepção da dupla e de parceria privilegiada ($p > .05$) nos comportamentos de recepção da dupla.
Desempenho da terceira criança no TMT	Desempenho da terceira criança no TEC	Comportamento de acesso da terceira criança X desempenho nos testes
Grande efeito de idade [$F(2,25) = 5.23$, $p = .013$, $\eta^2 = .30$] no desempenho da terceira criança no TMT. Crianças de 5 anos ($M = 22.10$, $DP = 4.06$) apresentam um desempenho maior no TMT quando comparadas às de 4 anos ($M = 17.30$, $DP = 5.67$) e às de 3 anos ($M = 15.73$, $DP = 4.15$). Essas duas últimas não se diferenciam entre si.	Grande efeito de idade [$F(2,30) = 21.86$, $p = .001$, $\eta^2 = .63$] no desempenho da terceira criança no TEC. Crianças de todas as faixas etárias diferiram entre si. 5 anos ($M = 11.70$, $DP = 3.12$) 4 anos ($M = 8.50$, $DP = 3.06$) e 3 anos ($M = 4.18$, $DP = 1.08$) com as mais velhas obtendo maiores escores que as crianças mais novas.	Ausência de relação no resultado da terceira criança nas observações comportamentais com o seu desempenho no teste de teoria da mente e no teste de compreensão de emoções.

Figura 3.15 - Quadro com o resumo geral dos resultados encontrados nas análises quantitativas. Final da figura.

3.5 Um olhar qualitativo sobre as observações comportamentais das crianças: recortes episódicos das interações lúdicas em trios

Os resultados até agora apresentados corresponderam a análises quantitativas nas quais foram computadas e relacionadas categorias de comportamentos das crianças em situação de grupo com coetâneos, buscando preservar o caráter interacional condizente com a perspectiva teórica que fundamenta esta proposta investigativa – a psicoetologia. Assim, os comportamentos da terceira criança e da dupla (Aproximação sem conflito – AsC; Ação coordenada por cooperação – ACC; Exibição – E; Aproximação com conflito – AcC; Intermediação – I; Ação coordenada por imitação – ACI; Pedido, convite e oferta – P_C_O) e, em decorrência, os fatores que os integram (*interações amistosas; interações agonísticas; e propostas*) corresponderam a recortes interacionais, isto é, unidades imbuídas de seu caráter interacional. Na análise quantitativa, entretanto, não nos foi possível contemplar a intersubjetividade própria das regulações sociais. Ganhamos em objetividade, precisão, comparações e apreensão de tendências e associações entre variáveis que afetavam ou pareciam afetar o fenômeno em estudo, mas “perdemos” os conteúdos das interações e processos específicos que integram as relações socioafetivas entre os membros das duplas e entre os dos trios. Em outras palavras, ficamos sabendo, por exemplo, que as *interações amistosas* estão relacionadas à idade da criança, tanto para elas acessarem uma situação interacional já estabelecida por uma dupla quanto para a dupla receber uma nova criança no grupo – as crianças de 5 anos apresentam significativamente mais interações desse tipo do que as de 4 e 3 anos; mas não ficamos sabendo sobre se essa quantidade maior estava ou não relacionada a estratégias mais complexas de argumentação, afiliação, uso de regras sociais etc., e sobre o próprio conteúdo que viabilizava as estratégias, pois elas não se efetivavam no vazio (Carvalho et al., 2002). Mais importante ainda é o reconhecimento de que são as idas e voltas a uma análise quantitativa e qualitativa e suas contribuições recíprocas que importam para cercarmos o fenômeno que queremos estudar.

3.5.1 Comportamentos de acesso da terceira criança a uma situação social lúdica e comportamentos de recepção da dupla em relação à terceira criança

O que propomos nesta subseção de análise é *recuperar* a dimensão qualitativa do fenômeno interacional, de modo a que possamos explorar os conteúdos das trocas interacionais e alguns processos socioafetivos e cognitivos, que estão subjacentes a um aumento de quantidade (Carvalho, Pedrosa, & Amorim, 2006). Portanto, faremos um esforço de explicitação do fenômeno que buscamos estudar: compreensão social de crianças pequenas (3 a 5 anos). Apresentaremos conteúdos tratados nas interações e seus desdobramentos, os quais apoiam inferências de processos em curso e a apreensão da tonalidade afetiva das interações.

Chamamos a atenção de que esses aspectos estavam presentes desde o início da investigação; eles orientaram a elaboração das categorias sobre formas de abordagem do/s parceiro/s nas situações interacionais, que, por sua vez, permitiram uma reflexão sobre a tendência de um percurso ontogenético nas três idades estudadas. Neste subtópico, apresentamos descrições qualitativas de recortes observacionais (episódios) que ilustram o material já analisado do ponto de vista quantitativo. Exploraremos, interpretativamente, recortes interacionais de um modo muito próximo ao dos estudos antropológicos/sociológicos (Corsaro, 2009, 2011; Rogoff et al., 2002), buscando realçar possíveis processos desenvolvimentais em curso (Carvalho et al., 1998; Dunn & Cutting, 1999; Flynn et al., 2013).

Discutiremos episódios recortados após a entrada da terceira criança para brincar junto com a dupla. Dos 153 episódios recortados, transcritos e analisados por nós, selecionamos cinco que ilustram bem o que já comentamos neste estudo: as interações lúdicas livres são ecologicamente relevantes para a ontogênese da espécie humana (Bateson & Martin, 2013; Bichara et al., 2009; Brown, 2009; Bussab, 2003; Gray, 2013; Otta, 2017; Pedrosa, 2005). Apesar da importância desse tipo de atividade para a criança, as pesquisas em psicologia ainda têm olhado pouco a brincadeira livre a partir de um recorte interacional – certamente, pela dificuldade de apreensão da interação como unidade de análise (Carvalho, 1988, 2015): a psicologia do desenvolvimento contemporânea ainda persiste com o foco no indivíduo.

Estamos interessadas em saber não apenas como se comporta a criança de 3 a 5 anos; queremos apreender também os *processos interativos* com os seus pares em situações lúdicas livres, reconhecendo que os comportamentos *apresentados* revelam compreensão implícita de estados mentais e emocionais de parceiros em interação. Assim, buscamos questionar qual o alcance que os nossos dados podem proporcionar para a psicologia do desenvolvimento da criança ao destacar a ontogênese humana como um processo integrado de aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais, e que reflete a natureza cultural da espécie a qual a criança pertence (Bussab, 2000, 2003; Bussab & Ribeiro, 1998). Buscamos, na interpretação dos nossos dados, reconhecer sistemas interativos como unidade de análise (Carvalho, 2015; Hinde, 1979) e destacar o nosso foco no processo de desenvolvimento a partir de uma perspectiva psicoetológica. Vejamos um exemplo da entrada de uma criança de 5 anos para interagir com uma dupla e como os seus comportamentos revelam uma compreensão social.

Episódio 1 – Brincadeira de casinha

Dupla: Mara (68 meses - menina) e Naomi (65 meses - menina)

3ª criança: Eros (64 meses - menino)

Eros entra na sala e observa rapidamente a mesa de brinquedos onde estão três carrinhos, umas fichas de plástico e uns palitos. Ele segue em direção a Mara e a Naomi, olhando para as colegas. As meninas estão brincando de casinha em outras mesas (antes da entrada de Eros, elas organizaram os objetos no canto da sala para uma brincadeira de casinha e negociaram a divisão de alguns objetos, dentre eles, as bonecas, a bacia, os óculos e uma toalha pequena). Eros exclama: “Eu não vou brincar de boneca!” Ele apoia os braços no banco onde estão os brinquedos das meninas. Estas o observam. Mara tira os óculos de cima do banco, para longe do alcance do garoto. As crianças conversam algo sobre os objetos (não é possível entender). Naomi assopra no rolo de papelão na direção de Mara. Eros pega o batom que estava em cima da mesa onde as meninas brincavam, abre a embalagem e Mara comenta: “Ei, isso é batom, menino!” Naomi também fala algo sobre passar batom (não se entende direito). As duas riem. Eros solta o batom na mesa. Mara aproxima-se de Eros, que segura uma boneca, e diz: “Não vale mexer

em nada (...) Sai daí.” O garoto nina a boneca no colo. Mara aponta para o colega e ri, dizendo que ele está brincando com boneca. Eros segura a boneca de um jeito diferente e diz que ela é pesada e vai derrubá-la: “Opa, tu é pesada, visse!” Mara sorri, olhando para o parceiro. Este derruba a boneca e depois a pega no chão, comentando: “Que boneca pesada! Ela vai chorar!” Naomi sorri para o colega. Mara comenta: “Ela é uma boneca, não é de verdade!” (...).

Nesse primeiro segmento do episódio, podemos perceber que Eros, logo ao entrar na sala, observa o que as meninas fazem e orienta a sua atenção para as colegas. Apesar de Mara restringir o uso de alguns objetos por Eros, resguardando os óculos e argumentando que o colega não pode mexer em nada, ele permanece perto das meninas e insiste em brincar com os objetos que elas selecionaram. É interessante também sublinhar que todos os carrinhos da sala (brinquedo socialmente marcado para o uso de ‘menino’) estavam disponíveis para o garoto. Contudo, apesar de Eros inicialmente afirmar que não iria brincar de boneca, é justamente esse o brinquedo que ele pega para manusear. Destacamos aqui a sua disposição para estar junto das meninas e, talvez, compartilhar com elas o enredo de brincadeira já instaurado antes da sua entrada na sala. Levantamos essa hipótese, pois o menino parece contrariar a sua disposição inicial de não brincar de boneca em nome de participar da dinâmica instaurada pelas colegas. Até mesmo a declaração inicial pode ser tomada como uma negociação do garoto, como se ele dissesse “quero participar do que vocês estão brincando, mas não vou brincar de boneca”.

O local onde as meninas brincam foi organizado de modo facilmente reconhecível de que se trata de uma brincadeira de casinha: a boneca está dentro da bacia coberta por uma toalha – as meninas dizem que é o berço; existem potes, colheres e pratos plásticos em miniatura em torno de uma caixa – local referido como sendo a cozinha. O arranjo, portanto, oferece a Eros ‘pistas’ sobre o enredo da brincadeira da dupla, engajada antes da sua entrada. Ele, ao segurar a boneca no colo e ser repreendido pelas colegas – talvez em resposta a sua declaração inicial de que não iria brincar de boneca –, rapidamente muda a forma de pegar nela, mas se mantém no enredo de faz de conta ao falar com a boneca. Apesar de as colegas acharem graça, o faz de conta é interrompido por Mara ao comentar que a boneca

não é de verdade. Salientamos que, na interação, os ajustes, reações, mudanças de sinais acontecem muito rápido e oportunisticamente. Brincar com a boneca pesada faz com que Eros tire o foco do brincar feminino de boneca. O riso das crianças quebra barreiras, o que, na sequência, é usado por elas para manter a interação. Mesmo a declaração de Mara de que a boneca não é de verdade pode significar um tipo de apoio a Eros. O desdobramento do episódio confirma a nossa suposição de que o garoto estava fazendo um esforço para compartilhar um enredo de brincadeira com as meninas.

Episódio 1 – Brincadeira de casinha (continuação)

(...) Eros solta a boneca na mesa e convida Naomy para brincar de luta de espada. Ele pega um dos canudos de papelão e o movimenta na direção da parceira como se fosse uma espada. A menina não corresponde com uma ação similar. Mara e Naomy comentam entre si que fizeram caixa de sabonete. Eros, segurando o canudo, diz que vai matar as colegas e, em seguida, afirma que vai trabalhar. Ele aproxima-se delas, batendo com o canudo no banco, e fala que chegou do trabalho. Naomy ordena-lhe: “Vai cuidar da tua filha, visse. Xô xô xô.” Ela oferece a boneca para Eros e o afasta do local onde brinca com a parceira.

Neste segundo segmento do episódio, percebemos que, mesmo não sendo muito acolhido em suas investidas, Eros convida Naomy para brincar de faz de conta. Ele tenta chamar a atenção das colegas para a brincadeira de espada que criou, ao mencionar que vai matá-las. Com o convite ignorado, ele rapidamente sugere que vai trabalhar – fala que parece mais ajustada ao faz de conta de casinha. Naomy acolhe essa segunda proposta de Eros, mas lhe atribui uma função que parece garantir que o menino fique longe do lugar onde ela brinca com Mara.

Ao interagir com as meninas, Eros revela compreensão muito perspicaz da situação interacional, inclusive ajustando-se aos interesses das colegas, que brincam de casinha, situação apreendida pelo arranjo espacial instaurado na sala. Na verdade, como já comentamos, é Eros que revela uma *compreensão implícita* da dinâmica interacional instalada. Ao reconhecer o conteúdo que efetiva a interação

das meninas – uma brincadeira de casinha –, ele busca realizar algumas ações compatíveis dentre as possibilitadas pelos objetos disponíveis: segura e nina uma boneca, mesmo tendo informado antes que não iria brincar com boneca; aproxima-se sucessivamente das meninas; anuncia que vai trabalhar etc. Assim, observa-se que Eros não só coordena suas ações com as das colegas, mas usa diferentes estratégias para brincar com elas: cuida de um bebê; (ação compatível com o enredo); cria uma brincadeira nova (de luta) com um dos objetos que tinha sido manipulado por uma das meninas há bem pouco tempo, oferecendo-lhe a contrapartida da parceria (dirige-se para a colega que podia usar o outro canudo disponível); e também coopera com as meninas, adicionando elementos novos à brincadeira (Eckerman & Peterman, 2001) – diz que vai trabalhar e depois fala que chegou do trabalho (novamente uma ação compatível com o enredo).

Chamamos a atenção para a dimensão cultural da compreensão social que está presente neste episódio em relação aos papéis de gênero. As crianças fazem uso de informações sociais sobre o gênero para regular seus comportamentos (o seu próprio e o dos parceiros) (Bichara & Carvalho, 2010; Gosso, Bichara, & Carvalho, 2015). Essa compreensão perpassa as tentativas de acesso da terceira criança (ao declarar que não vai brincar de boneca; ao ajustar a forma de brincar com a boneca; ao pegar o batom e soltá-lo após comentário de uma das meninas – “*Ei, isso é batom, menino!*”; ao convidar a colega para brincar de espada, e em seguida dizer que vai trabalhar). Perpassa ainda a resistência da dupla em ter o colega na brincadeira (quando as meninas sorriem ironicamente de Eros por ele brincar de boneca). Compreensão social diz respeito também à avaliação das regras, normas e valores do ambiente social no qual a criança está inserida e o uso apropriado desse conhecimento para regular as relações sociais do grupo de brinquedo.

Salientamos que o fato de crianças de 5 anos apresentarem mais o comportamento de *interações amistosas* para acessar uma brincadeira pré-estruturada por uma dupla, quando comparadas às demais idades, não significa que as de 4 e 3 anos não apresentem ações ajustadas nas suas interações. A criança, mesmo muito pequena, é competente para refletir sobre suas próprias ações e as de seus parceiros, o que nos revela a potencialidade de diversos caminhos de aprendizagem na interação criança-criança (Pedrosa & Carvalho, 2009). Vejamos no exemplo do episódio descrito a seguir os diferentes comportamentos empregados

por Ellen, uma menina de 3 anos, para se inserir na dinâmica interacional de Pedro e Dado.

Episódio 2 – Oferta e troca de brinquedos

Dupla: Pedro (37 meses - menino) e Dado (47 meses - menino)

3ª criança: Ellen (43 meses- menina)

Quando Ellen entra na sala, Pedro e Dado continuam envolvidos na atividade que estão fazendo (brincadeira de mãe e filho). A menina tenta conversar com Dado, mas não tem muito sucesso. Ellen explora o ambiente, pega um batom e um frasco de perfume que estão disponíveis e começa a anunciar: “Quem quer botar batom?” Dado olha pra Ellen, não responde nada e sobe nas mesinhas que estão encostadas na parede. Pedro responde que não quer. A garota insiste: “Quem quer botar batom e perfume?” Ela pega um carrinho que está amarrado por um cordão e sai puxando-o pela sala enquanto pergunta se os colegas querem passar batom e perfume. Pedro vai atrás de Ellen e pega o carrinho gritando: “Não!” (Pedro estava brincando com esse carrinho antes da entrada de Ellen na sala). A garota retruca um “ôxe” e estira a língua para o colega. Ela dirige-se a Dado e começa a passar perfume nele. Ellen também diz a Pedro que só vai botar perfume em Dado. Pedro solta o carrinho em uma cadeira e fala: “Mamãe, não, mamãe! Quero meu perfume, mamãe.” (dirigindo-se a Ellen). A menina, que já tinha ofertado o frasco de perfume a Dado, pede-o de volta. O parceiro tenta oferecer umas varetas em troca, mas ela insiste em reaver o frasco e ele, chateado, solta o frasco no chão. Enquanto isso, Pedro aproxima-se da colega oferecendo-lhe o carrinho e pega o frasco de perfume no chão. Ellen pega o carrinho, e Pedro “passa perfume”. Dado aproxima-se de Pedro reivindicando o frasco de perfume. Pedro cede e vai atrás de Ellen, que, nesse momento, brinca com o carrinho na mesa. O menino diz que o carrinho é dele e o pega de volta. Ellen responde: “Tu deu a mim agorinha!” Mesmo assim, ela solta o carrinho na mesa.

A descrição desse segmento de vídeo é um bom exemplo para evidenciar os diferentes comportamentos usados pela terceira criança para se inserir em uma

situação social estruturada por dois parceiros. Ellen entra na sala com uma dinâmica já instaurada. A menina aproxima-se da dupla conversando – o que parece ser uma tentativa de se inserir no grupo –, mas não é bem acolhida pelos colegas. Estes observam a presença de Ellen; porém, apenas voltam sua atenção para a menina quando ela começa a ofertar alguns objetos disponíveis: “Quem quer botar batom? Quem quer botar batom e perfume?” A oferta casual ganha repercussão. A sequência interacional descrita sugere que Ellen investe nas ofertas como “moeda de troca” para poder brincar com alguns objetos já distribuídos entre os dois garotos.

Pedro consegue resguardar seu carrinho gritando com Ellen. A garota, entretanto, começa a brincar com Dado e garante que Pedro saiba que a oferta de passar perfume foi acolhida por Dado e, portanto, não está mais disponível para ele, pois ela diz que só irá passar perfume em Dado. Neste ponto, cabem os seguintes questionamentos: seria esta uma estratégia empregada por Ellen para que Pedro se interessasse por seus objetos ou se interessasse em brincar com ela? A cumplicidade com Dado seria uma resposta de revanche a Pedro, que tomou o carrinho de suas mãos? Seja qual for a hipótese que a levou a agir assim, Ellen pôde tirar proveito da situação! Seus objetos e/ou sua brincadeira tornaram-se atraentes para Pedro e chamaram a atenção do menino, que reivindicou participar também da brincadeira com o perfume. Pedro pode ter se sentido preterido e buscou se introduzir na proposta lúdica da menina chamando-a de mãe, ou seja, afiliando-se a ela, uma forma de reconhecimento de sua autoridade. Foi Pedro que procurou agradá-la para conseguir se introduzir na dupla: ele buscou o carrinho que tinha deixado na cadeira e o ofertou à garota. Diante de uma nova aliança, a menina cedeu e recuperou o perfume que tinha ofertado a Dado. Este reagiu, insistindo na posse do perfume, mas não conseguiu e se afastou. Nossa interpretação é que Ellen, mas não somente ela, foi se ajustando à dinâmica interacional instaurada que culminou com a troca do brinquedo. É difícil supor que a menina já tinha a intenção de propor uma troca futura para conseguir um brinquedo desejado. A oferta de passar batom e perfume, feita em voz alta na sala, foi, talvez, um convite para que os meninos brincassem com ela – a proposta de uma brincadeira em que ela explicitou um enredo. Isso, de fato, atraiu um dos parceiros, e logo a menina buscou uma aliança com este. Após passar-lhe perfume, ela ofertou-lhe o próprio objeto que servia de suporte à brincadeira. Ao fazer isso, anunciou também sua rejeição ao segundo, impedindo-o de brincar. Logo surge outro desdobramento: Pedro reage,

aproxima-se da menina, afilia-se a ela e, em seguida, oferta-lhe o carrinho. Tudo decorre de uma complexa negociação triádica. Ao chamar Ellen de mamãe, Pedro sinaliza que reconhece a brincadeira instaurada entre ela e Dado e “solicita” participar também. O garoto propõe uma organização de faz de conta à brincadeira em andamento. Parece uma construção coletiva. O enredo vai se construindo ao sabor dos acontecimentos, alguns circunstanciais, e vai tomando forma a várias mãos. Pode ou não ser endossado pelo parceiro – sem prejuízo da “autoria”, todas as suas considerações são adequadas. Pedro perde o carrinho, mas somente temporariamente! Quando a menina reorienta-se para ele, atendendo ao seu pedido, ela toma de Dado o batom e os frascos plásticos que tinha lhe concedido. Instaure-se uma tensão no grupo, pois Dado resiste em devolver o seu ganho, oferecendo a Ellen outro brinquedo, umas varetas. Entretanto, ao perder os frascos de perfume, demonstra que não gostou – Dado afasta-se aborrecido e, em seguida, pede os frascos a Pedro. Este devolve ao colega os objetos e, imediatamente, vai buscar com Ellen o seu carrinho. A dinâmica interacional do grupo restabelece o poder de Pedro, que reinstaura uma aliança com Dado (Figura 3.16).

Figura 3.16 - Episódio 2: Oferta e troca de brinquedos.

Arriscamos dizer que os desdobramentos das investidas de negociação oferecem, ao observador, pistas sobre a capacidade das crianças para reconhecer, inferir e compreender as intenções do parceiro, na medida em que elas parecem atentas à dinâmica interacional, ajustando suas ações às disposições do outro para

ceder ou não a novas investidas. A continuação do episódio pode proporcionar mais elementos que sustentam estas suposições.

Episódio 2 – Oferta e troca de brinquedos (continuação)

Ellen pega uma bolsa vermelha que estava no chão. Pedro reivindica a bolsa dizendo que é dele. O garoto apela para Dado: “Mãe, ela pegou a minha bolsa.” Depois grita para que Ellen lhe dê a bolsa e vai em sua direção. A menina afasta o objeto do alcance do colega e corre para o outro lado da sala dizendo que a bolsa é dela. Pedro vai atrás. Ellen aponta para o carrinho que estava disputando antes com o parceiro. Pedro joga o carrinho no chão, corre atrás de Ellen em volta da mesa e insiste pela bolsa gritando que é dele. O menino dirige-se a Dado novamente e diz: “Mãe, ela pegou minha bolsa, mãe.” Dado fala que a bolsa de Pedro é vermelha e aponta para o outro lado da sala. As crianças se envolvem em outras atividades e cerca de dois minutos depois Ellen se aproxima de Pedro com a bolsa e diz: “Toma, filho!” Pedro responde: “Oi, Mãe.” Ele recebe a bolsa. Dado reivindica que a mãe é ele.

Figura 3.17 - Episódio 2: Oferta e troca de brinquedos (continuação).

Esse trecho do episódio deixa claro que as crianças estão atentas às mudanças de papéis que acontecem durante as negociações para brincar. O papel de mãe é atribuído a Dado quando Pedro disputa a bolsa com Ellen. Parece que as crianças compreendem que a mãe protege o filho. Ou a afiliação é uma maneira de garantir uma aliança – se somos mãe e filho, nós estamos do mesmo lado na disputa! Dado, como mãe, defenderia seu filho, ou seja, seria aliado de Pedro na negociação pela bolsa. De fato, o primeiro menino parece acolher o apelo do segundo para conseguir a bolsa, mas não se indispõe com a colega, apenas escuta o pedido do filho; talvez porque ele não levou vantagens em negociações anteriores com Ellen. Esta, por sua vez, antecipa os movimentos de Pedro para tomar a bolsa de sua mão e a tira de seu alcance. Ao tentar correr, distanciando-se do garoto, a menina aponta para o carrinho disputado anteriormente. Causa a impressão de que ela quer dizer “Você já está com o carrinho; me deixe com a bolsa!”

Quando Pedro cessa a disputa com Ellen, esta entrega-lhe a bolsa. O interessante é que, ao fazer isso, ela o chama de filho (Figura 3.17). Pedro não hesita em aceitar esse papel, agora com uma mãe diferente, talvez por ser beneficiado no lugar de filho, já que Ellen lhe cede o objeto. Contudo, o “faz de conta mãe e filho” agora implica uma mudança de configuração: ao se intercambiar papéis, também posições hierárquicas no grupo sofrem ajustes, e isso altera a dinâmica grupal: a figura materna agora é Ellen; não mais Dado. Este reivindica seu papel e marca que a mãe é ele.

Aqui reforçamos que só foi possível alçar esses comportamentos verbais e não verbais das crianças e os desdobramentos realizados porque optamos por um recorte episódico de interação. Era importante saber que os meninos brincavam de faz de conta de mãe e filho antes da entrada da terceira criança para situar o comportamento de acesso desta à dupla, nesse contexto interacional. Registrar que houve *interações agonísticas* (Aproximação com conflito e Intermediação), *interações amistosas* (Aproximação sem conflito, Ação coordenada por cooperação e Exibição) e *propostas* (Pedido, convite e oferta e Ação coordenada por imitação) da dupla de meninos em relação à terceira criança e desta para acessar a situação interacional previamente estabelecida pelos colegas nos conta apenas um dos lados importantes da história sobre a compreensão social da criança – que continuaremos a discutir nas próximas seções deste trabalho.

Destacamos aqui a importância da descrição dos processos interativos na brincadeira de criança com o olhar da psicoetologia. Acreditamos que, em analogia aos estudos que exploram, por meio da descrição detalhada, o comportamento de animais não humanos e evidenciam aspectos importantes da sua psicologia (Ades, 1997), as pesquisas com foco na psicologia da criança também podem aprender a olhar a criança e enfatizar os processos psicológicos que acontecem com ela em ambientes ecologicamente relevantes. Salientamos que as crianças apresentam, nas interações lúdicas com os seus pares de idade, uma compreensão do outro que as possibilita realizar ações ajustadas ao contexto interacional. Ao mesmo tempo, elas desdobram e ampliam esta compreensão nas interações – compreendidas como produto e instrumento da compreensão social –, o que fala de uma psicologia que evoluiu junto com a complexidade da vida em grupo.

Por meio da análise quantitativa já sabemos que *interações agonísticas* foram pouco frequentes. Sabemos ainda que, mesmo com pouca frequência, as duplas tiveram efetivos de *interações agonísticas* mais numerosos do que a terceira criança. Em outras palavras, a situação de recepção de um novo colega no grupo parece ser mais propensa ao conflito do que a situação de acesso a uma brincadeira previamente estabelecida. Evidentemente que as duas situações estão interligadas, uma vez que o acesso “desajeitado” instiga reações mais veementes por parte de quem estruturou a brincadeira e assumiu a posse do brinquedo; e reações menos acolhedoras podem estimular ações mais enérgicas por parte de quem quer se incluir. É possível especular sobre a perspectiva de quem já negociou e estruturou uma brincadeira com um parceiro e agora está diante de novo integrante do grupo que deseja acessar brinquedos e participar do roteiro já instaurado. Estar nessa condição parece instar atenção e zelo pelo já conquistado. A perspectiva de quem chega implica uma posição de querer se incluir e formas de acesso “regulamentadas” por cordialidade e atenção ao já instituído, portanto, cortesia e um pouco de submissão. Não podemos esquecer de que a configuração efetivada pelo procedimento adotado na presente investigação, em que duas crianças assumem o espaço e os objetos de uma situação lúdica e a meio tempo recebem um parceiro, cria situações diferentes em relação à dinâmica interacional, pois são dois parceiros que estão sendo instados a abrir mão de suas conquistas e é apenas uma criança que deseja se incluir. Como já vimos, alianças são estabelecidas em situação de grupo, e, nesse caso, pode ser mais fácil criá-las com quem está em situação similar

a sua. Vejamos agora um episódio que ilustra as *interações amistosas* usadas pelas crianças de 5 anos para receber o novo parceiro e para este obter o entrosamento na dupla.

Episódio 3 – Recepção amistosa

Dupla: Otávio (64 meses - menino) e Sara (65 meses - menina)

3ª criança: Naomy (65 meses - menina)

Quando Naomy entra na sala, Otávio e Sara estão brincando no chão de competição de carrinho (cada um empurra um carrinho no chão para ver qual dos carros chega mais longe). Naomy observa os colegas e vai em direção à mesa de brinquedos. Sara chama o nome da colega em um tom alto e entusiasmado e vai para a mesa de brinquedos, junto com Otávio. Ela pega um cachorro de pelúcia sobre a mesa e pergunta para Naomy: “Tu pode levar o meu cachorro para o médico?” A parceira diz que sim. Ela pega o cachorro e mexe em alguns objetos da mesa. (...). Depois coloca uns objetos em uma sacola, dentre eles, uns óculos, e fala sem se dirigir a um parceiro específico: “Aqui é o óculos da gente. A gente ia para a praia.” Otávio concorda e diz que ia para praia também. Naomy comenta que a sua bolsa está rasgada e passa a colocar na caixa de papelão disponível em cima da mesa os objetos que tem em mãos. Sara olha para Naomy e esta diz: “A nossa casa é aqui.” Otávio fala que a caixa de papelão é o berço. Sara confirma, dizendo que sim, e complementa que a caixa de papelão é o berço do cachorrinho.

Nesse episódio, podemos ter bons exemplos de *interações amistosas* e de *propostas* da dupla para receber a terceira criança. A díade interrompe a brincadeira (competição de carros) e orienta a atenção para Naomy, recém-chegada à sala. Sara, por sua vez, ao chamar o nome da nova parceira de forma exclamativa e entusiasmada parece saudá-la, como se dissesse “seja bem vinda”¹⁵. Essa

¹⁵ Esse comportamento é documentado pela literatura como rituais de acesso que facilitam o entrosamento entre as crianças. Ver em Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. (3rd ed.). California: Pine Forge Press e Løkken, G. (2000). Tracing the social “style” of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 163-176.

suposição é confirmada pelos comportamentos que acontecem na sequência: a dupla aproxima-se de Naomy com interesse em compartilhar algo e inicia com ela uma brincadeira de faz de conta. Sara pede que Naomy leve o cachorro para o médico e a menina não só acolhe a proposta como introduz outros elementos na brincadeira, iniciada pela colega, ao dizer que eles vão para a praia.

Smith (2010) argumenta que, em torno dos 3 a 4 anos, a brincadeira de faz de conta é uma ótima situação para evidenciar uma atividade cooperativa que exige a compreensão da perspectiva do outro e um rápido ajuste às demandas do(s) parceiro(s). Esse foi o caso de Naomy, que não apenas acolheu a proposta de Sara para levar o cachorro ao médico, mas a incrementou, dizendo que iam à praia, (*“Aqui é o óculos da gente. A gente ia para a praia.”*), ideia que surgiu ao encontrar os óculos na mesa. Interessante que os óculos, apesar de serem um objeto de uso pessoal, eles são “da gente” e servem para “a gente” ir à praia; ou seja, Naomy não reclama a posse do brinquedo, como, de costume, faz uma criança que encontra um objeto. É como se tudo da mesa já pertencesse aos parceiros, pois ela chegou depois; mesmo assim, ela se incluiu, coletivizando o uso dos óculos. Outra hipótese plausível é que a menina, apesar de ter encontrado o objeto e, em decorrência, considerá-lo seu, pode ter querido compartilhá-lo, sendo generosa com os colegas – uma resposta gentil por ter sido bem-acolhida.

Capacidades de ajustar-se ao parceiro também estão presentes em vários níveis de complexidade em outros primatas (Kahlenberg & Wrangham, 2010). No caso dos humanos, nas brincadeiras de faz de conta, as crianças de 3 anos falam sobre os estados mentais e emocionais do outro no processo de negociação de papéis. Ainda que estejamos abordando atividades intencionais em uma situação de brincadeira, que são diferentes das que ocorrem em situação de avaliação individual (Rakoczy et al., 2006), elas revelam a compreensão que possuem do outro e se ajustam a ele complementando um enredo lúdico.

Neste ponto, é importante esclarecer que, tomando os mesmos cuidados dos etólogos, que evitam interpretações antropomórficas do comportamento de outros animais, quando comparados aos humanos (Burghardt, 2005), e dos processos psicológicos subjacentes a estes comportamentos (Resende & Izar, 2011), procuramos evitar interpretações que atribuam generalizadamente características do comportamento adulto ao comportamento da criança. Refletir sobre os processos que ocorrem na psicologia da criança ajuda a identificar características próprias

desta etapa da vida. Acreditamos que as ações corporais das crianças em interação com os seus pares de idade no grupo de brinquedo reflitam processos psicológicos tão válidos quanto as ações verbais (Amorim, 2012; Eckerman & Peterman, 2001; Viana & Pedrosa, 2014) e nos mostrem que, por meio da observação do corpo em ação, também podemos apreender o compartilhamento de intencionalidade das crianças, mesmo que elas não tenham a capacidade de falar com fluência.

O episódio 3, Recepção amistosa, revela uma estratégia de acolhimento por parte da dupla com sinais conspícuos de alegria, quando uma das crianças chama, com entusiasmo, o nome da colega que chegou. Além disso, há oferta de objeto com um roteiro de ação anunciado em forma de convite (*Sara, um dos componentes da dupla, pega um cachorro de pelúcia sobre a mesa e pergunta para Naomi, nova integrante do grupo: “Tu pode levar o meu cachorro para o médico?”*). Ora, não somente houve exibição de alegria, mas, em acréscimo, oferta de objeto e convite para um enredo de faz de conta. Naomi responde com cordialidade, assumindo que o objeto encontrado na mesa, uns óculos, são “da gente”; para “a gente” ir à praia!

Há, entretanto, episódios em que a dupla, ou um de seus integrantes, não quer compartilhar os brinquedos com a terceira criança, como foi o caso de Mara (no episódio 1 – crianças de 5 anos) quando Eros entrou na sala. A menina, ao perceber que o colega vinha em sua direção, tirou os óculos de brinquedo de cima da mesa, dificultando o alcance. Esse gesto de Mara sinaliza que ela não quer compartilhar seu brinquedo e, por isso, se antecipa à ação do parceiro para resguardá-lo. Em seguida, a garota corrobora essa interpretação ao dizer a Eros que ele não pode pegar no batom e na boneca, usando argumentos em relação ao gênero. Ela exibe uma compreensão de seu entorno social ao utilizar regras de sua microcultura para marcação de gênero a certos objetos.

As sutilezas do processo de negociação da dupla para receber a terceira criança também podem ser observadas por intermediações de um dos integrantes da dupla diante de uma reação negativa do colega para com a criança que chega. Vejamos um exemplo com parceiros de 3 anos.

Episódio 4 – Intermediações

Dupla: Ninho (40 meses - menino) e Sandy (44 meses - menina)

3ª Criança: Livia (46 meses - menina)

Quando Livia entra na sala, Ninho e Sandy estão brincando juntos, explorando os objetos da mesa. Livia observa o ambiente e se dirige, correndo e sorrindo, para a mesa de brinquedos. A menina pega uma caixa de papelão e uma sacola. Ninho olha para ela. Sandy aproxima-se da colega e diz: “Livia, Livia, bate assim, ô!” A garota tem um rolo de papelão nas mãos e bate na caixa que Livia segura. Esta sorri para Sandy e olha na direção de Ninho, que manipula outros objetos. As meninas se aproximam dele e Livia pede algum brinquedo: “Me dá alguma coisa aí, Ninho!” O garoto não responde e Livia pega o batom que está em cima da mesa. Ninho diz: “Não!” Sandy toma o batom da mão de Livia e o coloca em cima da mesa novamente. Ninho diz que o batom é dele. Sandy olha para Livia e reforça: “Esse é de Ninho.” O menino pega o batom. Sandy olha para ele e pergunta: “Ninho, tu deixa ela pegar?” O garoto não responde. Sandy interroga-o novamente: “Deixa não?” Ela segura um cavalo vermelho e um copinho plástico com palitos dentro. Depois, coloca o cavalo em cima da mesa, olha para Livia e sorri. Em resposta, esta também sorri. Sandy olha para Livia e lhe oferece o cavalinho vermelho. Livia pega o cavalo e o coloca na caixa de papelão com a qual brincava. Sandy oferece um palito de madeira para Ninho: “Quer isso, Ninho, meu? Quer?” O menino pega o palito e o coloca entre os seus brinquedos. (...) Sandy senta perto do parceiro com uma das bonecas nos braços (a boneca preta). Livia pede a boneca a Sandy. Ninho pega a boneca branca que está ao lado de Sandy e diz que é dele. Em seguida, aponta para a boneca preta que está com a colega e fala para ela: “Essa é minha, essa é a tua.” Livia observa e pede a boneca a Ninho, estendendo a mão com a palma para cima e falando: “Me dá, Ninho?” Sandy olha para os parceiros. Livia baixa a cabeça. O menino se distrai e solta a boneca. Livia pega a boneca e tenta argumentar: “É a boneca... Carrinho brinca com eh...” Ninho choraminga e segura a boneca, tirando-a das mãos da menina. Sandy observa os colegas. Livia encosta na mesa ao lado de Ninho e complementa o argumento: “Carrinho brinca com carrinho. E menino brinca com carrinho. E boneca brinca com mulé.” Sandy questiona: “Brinca com mulher?” Livia responde: “Essa boneca é pra brincar com mulé, e carrinho brinca com menino.” Ninho está com as duas mãos ocupadas; ele cobre a bacia com o paninho, que antes cobria a boneca. Livia pega a boneca para si e sai da mesa. Ninho vira-se em sua direção, falando alto: “Me dá!” Sandy oferece a boneca preta, que está em

suas mãos: “Quer essa?” Ninho aceita: “Quero!” Sandy entrega a boneca a Ninho e os dois sentam juntos para brincar. Livia observa-os.

Vemos neste recorte episódico que, enquanto um dos integrantes da dupla recebe a terceira criança facilitando seu entrosamento na dinâmica já estabelecida, o outro resiste, dificultando o acesso do novo membro aos objetos e à brincadeira. Sandy se mostra uma ótima conciliadora: assume o papel de intermediar os conflitos entre Ninho e Livia. Ao mesmo tempo em que ela tenta acolher Livia (mostra formas de brincar; pergunta se Ninho deixa a colega pegar o batom; oferece brinquedos etc.), fica atenta aos desejos de Ninho e garante que ele não seja contrariado (toma o batom de Livia e o devolve para Ninho; oferece palitos para o menino enquanto faz também ofertas para a parceira; oferece a sua própria boneca para Ninho quando Livia pega a boneca dele para brincar). No entanto, apesar das mediações realizadas por Sandy, Ninho ainda resiste à chegada de Livia, apresentando comportamentos que restringem o acesso aos brinquedos e/ou que protegem os objetos com os quais estava brincando antes da entrada da colega na sala.

O próximo episódio a ser analisado envolve uma brincadeira de briga (*rough-and-tumble play*). Ela surge espontaneamente por ocasião de um abalroamento acidental entre duas crianças; cria-se um mal-estar que é logo superado pelo convite de um dos dois para brincarem juntos. A brincadeira evidencia uma forma bem eficiente de acolhimento do parceiro. Brincar de brigar parece ter consequências vantajosas para lidar com situações sociais ambíguas e possibilitar o acesso seguro às características do parceiro, como, por exemplo, avaliar e negociar a dominância no grupo (Pellis & Pellis, 2011; Smith, 2010). Veremos no episódio 5 a interação de três meninos de 4 anos envolvidos em uma brincadeira de brigar.

Episódio 5 – Brincadeira de brigar

Dupla: Joaquim (59 meses - menino) e David (58 meses - menino)

3ª Criança: Ícaro (55 meses- menina)

A dupla está envolvida em brincadeiras manipulativas com os objetos: David, sentado no chão, brinca com uma caminhonete; e Joaquim, vez por outra, aproxima-

se do colega para mostrar um espelho que tem nas mãos. Ao entrar na sala, Ícaro dirige-se para a mesa de brinquedos, senta-se em uma das cadeiras e pega um rolo de papelão. Joaquim aproxima-se da mesa, pega a caixa de papelão que está no chão e a coloca em cima da mesa. Ele abre a caixa, olhando para Ícaro, e diz: “Ei, olha... Essa é a caixa do tesouro!” O parceiro aproxima-se para olhar mais de perto o objeto. Os dois observam atentos o que há dentro da caixa e, logo em seguida, Joaquim a fecha. Ícaro olha para o colega e, com as mãos, segura as extremidades da caixa e fala: “Dá?” Joaquim pergunta: “Tu não quer brincar comigo?” Ícaro acena com a cabeça, sinalizando que sim. Joaquim chama Ícaro: “Bora!” Em seguida vai para o outro lado da sala. Ícaro levanta-se e segue o colega. Próximo dali, David observa os dois. (...) Ícaro aproxima-se de Joaquim e esbarra o corpo no colega. Este manda ele se afastar. Com um tom de raiva e franzindo a testa, Ícaro responde: “Vai pra lá, bicho.” Depois, agacha-se no chão e começa a brincar com os bichos de plástico. David coloca os rolos de papelão nos olhos e observa através deles. Joaquim chega perto de Ícaro e convida: “Ei, vamos trabalhar hoje.” Ícaro sai correndo atrás de Joaquim. David deixa os rolos de papelão na mesa e corre atrás dos colegas. Ícaro para e agora é ele quem olha através dos rolos de papelão. O menino emite uma vocalização como se fosse um monstro e vai na direção de Joaquim. Este diz que está vendo o colega e sai correndo com um sorriso no rosto. Ícaro sorri e dá pulinhos. Joaquim se aproxima dele e diz: “Bora...” Ícaro, por sua vez, persegue o colega emitindo uma vocalização de monstro, com dois rolos de papelão nos olhos (um em cada olho). Joaquim volta a correr, distanciando-se de Ícaro. Este persegue o parceiro. David segura Joaquim para Ícaro pegá-lo: “Aqui, Ícaro! Peguei!” Joaquim sorri e faz de conta que quer se soltar do colega. Ícaro se distrai com os carrinhos com que David estava brincando. Este leva Joaquim até Ícaro. Joaquim, sorrindo, pede para alguém lhe socorrer. David comenta: “Vai agora! Pega ele, Ícaro!” Este se levanta. David solta Joaquim. Ícaro pega os rolos de papelão no chão, coloca-os nos olhos novamente e sai correndo atrás de Joaquim.

Observamos nesse trecho que Joaquim faz sucessivos convites a Ícaro para brincar. Acidentalmente, quando eles se esbarram, cria-se uma situação de conflito que logo é dirimida com outro convite de Joaquim. Inicia-se um roteiro de perseguição que chama a atenção do outro integrante do grupo, que até então

observava os colegas. A perseguição vai aos poucos se transformando e apresenta exhibições típicas de uma brincadeira de brigar: é acompanhada pelo *play face* (boca aberta e expressão facial e vocal de brincadeira), vocalizações de faz de conta; a criança fisicamente maior, no caso, Joaquim, favorece que as outras duas lhe peguem. David prende ou solta Joaquim no momento oportuno para a brincadeira ter continuidade. Na Figura 3.18 podemos observar as expressões das crianças envolvidas na brincadeira de brigar.

Figura 3.18 - Episódio 5: Brincadeira de brigar.

Escolhemos um episódio com a brincadeira de brigar para ilustrar uma estratégia diferente de acolhimento a um parceiro. Dificilmente um *rough-and-tumble play* seria usado para acolher uma criança desconhecida. Apesar de ter chegado depois para brincar com a dupla, Ícaro pertence ao mesmo agrupamento da instituição e cotidianamente encontra-se com Joaquim e David. É importante realçar que neste tipo de brincadeira a característica da reciprocidade entre os participantes está fortemente presente: quem recebe a mensagem da brincadeira também compreende as exhibições que sinalizam acordos com a atividade proposta. Além disso, brincadeira de brigar requer que a competição para vencer seja atenuada pela necessidade de manter a cooperação. Ou seja, demanda que os participantes estejam o tempo todo avaliando como o outro se comporta e ajustando o seu

comportamento em função dele (Smith, 2010). É necessária uma compreensão social da situação: se trata-se de uma brincadeira ou de uma briga de verdade; sobre a motivação do outro de prosseguir ou parar; se o parceiro está gostando ou não.

As investidas de Joaquim para atrair a parceria de Ícaro assumem diversas facetas: primeiro ele aproxima uma caixa e a abre, mostrando seu conteúdo e dizendo se tratar de um tesouro; depois, o colega faz menção de querer a caixa e aí vem um convite explícito e verbalizado (*Joaquim pergunta: “Tu não quer brincar comigo?”*); Ícaro aceita a proposta, mas há um acidente no percurso e se instaura um mal-estar (um estranhamento, uma confrontação); é quando surge novo convite de Joaquim ao perceber que o parceiro já tinha se reorientado para outro brinquedo (*“Ei, vamos trabalhar hoje.”*) Essa fala “quebra” rapidamente o estranhamento ocorrido e, em resposta, Ícaro sai correndo atrás de Joaquim, sinalizando uma brincadeira de perseguição, que se transforma em uma brincadeira de brigar. A adesão de David, o novo parceiro da dupla, contribui sobremaneira para que rapidamente a dinâmica social seja amplificada, criando um clima lúdico com muita animação.

Finalizando essa seção, gostaríamos de chamar a atenção para as inúmeras possibilidades de aprendizagem propiciadas por essa exploração qualitativa dos dados. Não se trata apenas de uma outra forma de análise, mas de um tipo de exploração que permite a elaboração de outras perguntas e novas hipóteses investigativas sobre o fenômeno que se está focando, principalmente quando ele pode ser colocado em perspectiva, dentro de um roteiro de investigação desenvolvimental no qual se precisa perscrutar microtransformações que ocorrem e orientam novas aquisições. Aprendemos que certas quantidades se alteram e se associam a determinadas características; precisamos saber, em seguida, de que modo elas ocorrem, como elas se desdobram. Assim, vamos construindo consequentemente um programa investigativo. Na seção seguinte apresentaremos as principais conclusões em relação aos resultados encontrados.

4 DISCUSSÃO

Nosso objetivo neste estudo foi caracterizar o comportamento de uma amostra de 31 crianças pré-escolares, com desenvolvimento típico, em relação às capacidades de compreensão social, quando observadas em situação lúdica triádica e avaliadas em tarefas individuais de teoria da mente e compreensão de emoções. Realçamos o estudo da compreensão social de crianças pequenas em situação de brincadeira livre, com parceiros de idade, uma situação que replica o que ocorre no cotidiano de suas vidas, e que consideramos ecologicamente relevante para a ontogênese humana. Os resultados que apresentamos nos mostraram um grande efeito de idade na ocorrência de interações amistosas para a terceira criança acessar uma situação interacional já estabelecida por uma dupla e para a dupla receber uma nova criança. Também encontramos um grande efeito de idade no desempenho da terceira criança no teste de teoria da mente e no teste de compreensão de emoções. Além disso, os resultados ainda indicaram ausências de relações entre o comportamento das crianças e o gênero, o tipo de parceria e os testes. Nas próximas subseções, discutiremos os nossos achados, apresentando as conclusões a que chegamos para cada objetivo proposto.

4.1 Comportamentos de acesso da terceira criança a uma situação social lúdica: efeitos da idade

Encontramos nas interações lúdicas em trios um efeito significativo da idade em relação ao comportamento de *interações amistosas* que as crianças usam para acessar uma brincadeira pré-estruturada por uma dupla. Na nossa amostra, crianças mais velhas usaram mais *interações amistosas* em relação às crianças mais novas. Esta faixa de idade, especialmente dos 3 aos 5 anos de idade, é considerada um marco na aquisição de comportamentos mais complexos que indicam compreensão de crenças, intenções e desejos (Flavell, 2004; Wellman, 2014). As crianças progredem de uma compreensão intuitiva para uma compreensão reflexiva em relação aos estados mentais e emocionais do outro (Hughes, 2011; Ramani &

Brownell, 2013). Entendemos que essa progressão faz parte do processo ontogenético da compreensão social infantil. Ao longo do desenvolvimento, é natural que a criança adquira informações sociais do ambiente e amplie seus recursos interpretativos para avaliar melhor as características do outro e agir em sintonia com elas.

É importante lembrar que o comportamento de *interações amistosas* agrupou as categorias de Aproximação sem conflito, Ação coordenada por cooperação e Exibição. Das três categorias, a Ação coordenada por cooperação teve uma frequência média muito superior às demais, em todas as idades, especialmente quando comparamos as crianças de 5 anos às crianças mais novas. Os estudos sobre cooperação em crianças para resolução de problemas, em contexto experimental, mostram-nos que, por volta dos 3 anos, é possível que elas se engajem em uma forma de colaboração que pressupõe compartilhamento de objetivos em termos de como as suas ações e as do parceiro podem resultar em efeitos comuns (Melis & Warneken, 2016; Ramani & Brownell, 2013; Wu & Su, 2014). Ou seja, crianças de 3 anos são capazes de aprender, sob certas circunstâncias, a levar em conta o que um parceiro está fazendo em um contexto colaborativo de solução de problemas. Por outro lado, crianças de 5 anos desenvolvem uma noção de colaboração mais sofisticada, planejando ações conjuntamente e sendo muito hábeis em participar e até mesmo antecipar as ações de um parceiro (Warneken et al., 2014). É possível inferir também que habilidades linguísticas mais consolidadas, em crianças de 5 anos, tenham contribuído para o surgimento de formas mais sofisticadas de planejamento de ações e, conseqüentemente, maior frequência de Ações coordenadas entre as crianças do nosso estudo.

Ressaltamos que as crianças de 5 anos investigadas por nós tinham o mesmo tempo de convivência entre si, quando comparadas às crianças de 3 e 4 anos, pois no momento que realizamos a coleta de dados fazia apenas um ano que o CMEI havia sido inaugurado. Portanto, não podemos creditar a maior frequência de *interações amistosas* entre essas crianças de 5 anos ao tempo de convivência. Essa ressalva é relevante porque os estudos sobre cooperação e relações amistosas entre crianças também nos dizem que elas tendem a apresentar comportamentos mais cooperativos (Melis & Warneken, 2016; Yamamoto, Leitão, &

Eugênio, 2017) e de compartilhamento (Hughes, 2011; Wu & Su, 2014) com parceiros do seu grupo e com quem ela tem alguma relação afetiva de confiança.

Apresentar uma ação coordenada com aquela que está caracterizando a atividade (roteiro de brincadeira) entre os membros do grupo dos quais a criança quer se aproximar também é um comportamento indicado pela literatura, considerada uma estratégia de aproximação social frequentemente usada por crianças dessa faixa etária (Bussab, 2003; Carvalho & Carvalho, 1990). Enfim, acreditamos que os comportamentos que foram agrupados em *interações amistosas* falam de uma disposição para estar junto com o outro e compartilhar com ele significados que podem facilitar o acesso da criança à dinâmica da dupla.

Essa conclusão também pode ser aplicada para o item *propostas* – que agrupou os comportamentos de Ação coordenada por imitação e Pedido, convite e oferta. Esses comportamentos também indicam a disponibilidade das crianças para se entrosar com a dupla ao entrarem na sala. O comportamento de imitação, por exemplo, é apontado como um importante modo de comunicação para a espécie humana (Clay & Tennie, 2017; Clay et al., 2018) e o seu uso facilita o compartilhamento de informações em crianças e engajamento em atividades compartilhadas cooperativas entre elas (Eckerman & Peterman, 2001). Chamamos a atenção para a relação negativa que a análise fatorial nos apresentou entre estas duas formas de comportamento (Ação coordenada por imitação e Pedido, convite e oferta). Isso poderia sugerir que, embora ambas tenham o sentido de “proposição”, representam vias alternativas de propostas: uma não verbal, como é o caso da Ação coordenada por imitação, e a outra verbal, em que ‘Pedidos, convites e ofertas’ para brincar com a dupla foram realizados explicitamente. Ações coordenadas por meio verbal são mais comuns em crianças mais velhas.

Também chama a atenção o contraste da frequência que as *interações amistosas* tiveram em relação às *interações agonísticas*. Se tomarmos os comportamentos que foram agrupados em *interações amistosas* junto com aqueles agrupados em *propostas* (Ação coordenada por imitação e Pedido, convite e oferta), temos que as crianças acessam o grupo com mais comportamentos propositivos, coordenando as suas ações com as da dupla e desdobrando a dinâmica instaurada previamente. Podemos, então, nos questionar: as crianças foram mais eficientes para acessar a brincadeira porque usaram mais *interações amistosas*? Se tomarmos as *interações agonísticas* como algo que inviabilizou a entrada da terceira criança no

grupo, poderíamos dar uma resposta afirmativa para essa questão. Mas preferimos interpretar esse resultado à luz dos processos interativos que acontecem no grupo quando estudamos relações sociais (Hinde, 1979). É possível que, quando ocorreram *interações agonísticas*, elas tenham sido necessárias para as crianças obterem o acesso ao grupo. É importante lembrar que *interações agonísticas* agrupou comportamentos de Aproximação com conflito e Intermediação. Estes são de duas naturezas: a Aproximação com conflito fala de uma reação negativa da terceira criança em relação à dupla (e neste caso, talvez atrapalhe seu acesso à brincadeira e/ou aos brinquedos); e Intermediação diz respeito a uma estratégia mais sofisticada, ou seja, inclui um pedido da terceira criança para que outra pessoa (o outro integrante da dupla) intervenha por ela diante de quem reagiu negativamente às suas investidas, para que ela consiga o acesso à brincadeira. As *interações agonísticas*, com base nessas considerações, não só podem ser necessárias como também sofisticadas e eficientes para o acesso da terceira criança a uma situação social previamente estabelecida por uma dupla. Além disso, os conflitos surgidos nas observações não foram, em sua maioria, caracterizados como comportamentos agressivos.

Por fim, ressaltamos que os nossos dados reforçam e ao mesmo tempo ampliam os achados de estudos prévios em contexto experimental acerca das competências sociais da criança em situação de interação com parceiros (Maguire & Dunn, 1997; Ramani, 2012). Embora os pesquisadores proponham que as crianças pré-escolares desenvolvem estratégias adequadas de resolução de problemas durante as interações com pares (Brownell et al., 2006; Ramani, 2012; Ramani & Brownell, 2013), as pesquisas existentes não observaram as crianças em situação de brincadeira livre e não mediram os comportamentos das crianças pré-escolares para resolverem problemas espontâneos que surgem ao brincarem livremente com o parceiro. Nossa investigação traz, portanto, uma contribuição aos estudos sobre compreensão social de crianças pequenas.

4.2 Comportamentos de recepção da dupla em relação à terceira criança: efeitos da idade

Optamos por considerar a pontuação da dupla como a média dos comportamentos que cada um de seus integrantes obteve. No entanto, é importante dizer que, apesar de a díade ter sido composta pelo critério de parceria privilegiada, não existiu um padrão de comportamento entre as crianças que a compunham – frequentemente um dos integrantes emitia mais comportamentos do que o outro. Se pensarmos no comportamento da criança em termos individuais, perdemos informação porque nem sempre a pontuação da dupla representará cada um dos seus integrantes. Contudo, optamos por construir uma medida que representasse o estilo da díade para uma determinada terceira criança, na intenção de maximizar as comparações entre os comportamentos da terceira criança e o da dupla.

A possibilidade de comparação dos comportamentos da díade com os da terceira criança também é a justificativa para, na inviabilidade de usarmos a análise estatística dos componentes principais com os dados da dupla, termos optado por agrupar os seus comportamentos da mesma maneira que agrupamos os da terceira criança, quais sejam: *interações amistosas* (Ação coordenada por cooperação, Aproximação sem conflito e Exibição), *propostas* (Pedido, convite e oferta e Ação coordenada por imitação) e *interações agonísticas* (Aproximação com conflito e Intermediação). No entanto, se formos comparar as médias das nove categorias comportamentais da dupla com as nove apresentadas pela terceira criança, perceberemos uma hierarquia diferente para essas duas situações: Intermediação, por exemplo, foi mais utilizada pelas duplas para receber a terceira criança e Ação coordenada por imitação foi menos utilizada. Essa distribuição faz sentido se considerarmos que é mais provável que uma criança chegue a um novo agrupamento e oriente seus comportamentos para imitar os parceiros presentes. Ou seja, parece natural que a terceira criança apresente mais Ação coordenada por imitação, já que a ação da dupla está em andamento e pode propiciar essa imitação. Por outro lado, também parece mais provável que uma dupla, ao receber uma parceria nova, precise intermediar negociações em relação à terceira criança para acolhê-la no grupo de brinquedo (ver, por exemplo, no Episódio 4, as intermediações que Sandy faz com Ninho para receber Lívia). Feitas essas considerações, passaremos às nossas conclusões quanto aos resultados mais significativos da dupla.

Em relação aos resultados da dupla, novamente encontramos um efeito significativo de idade nos comportamentos de *interações amistosas* utilizados para

receber um novo parceiro na brincadeira. Seguindo o mesmo padrão da terceira criança, a associação da idade e os comportamentos desse tipo também foi positiva e linear, tendo as crianças mais velhas (5 anos) usado mais *interações amistosas* do que as crianças mais novas (4 e 3 anos). A mesma interpretação que demos para o resultado da terceira criança se aplica aqui: talvez, ter capacidade de compreensão de intenções, crenças e desejos, de forma mais madura, permita à criança de 5 anos uma leitura mais reflexiva do outro e do ambiente, em comparação ao que ocorre com as de 4 e 3 anos; estas usam de forma mais intuitiva (Hughes, 2011).

Nas duplas, os comportamentos de Ação coordenada por cooperação também tiveram média superior aos demais comportamentos em todas as idades. Como já comentamos no tópico anterior, agir de forma coordenada e por cooperação pressupõe a atribuição de intencionalidade ao outro para conseguir descobrir o que ele está fazendo e agir de acordo com o seu pedido. É como argumentam os pesquisadores que trabalham com uma perspectiva da compreensão do outro em uso, circunstanciado pelas interações sociais: dependendo do contexto, a tomada de perspectiva do outro acontece com base em regulações rápidas, sem necessariamente demandar funções mais sofisticadas de um sistema representacional (Apperly & Butterfill, 2009; Liskowski, 2013). Acreditamos que, nas situações de brincadeira livre, as crianças agem por esse sistema de regulações; elas usam as pistas que a situação interacional lhes oferece e agem de forma muito bem ajustada.

4.3 Observações comportamentais: gênero

Embora o gênero da criança não seja o nosso principal interesse neste estudo, as pesquisas em desenvolvimento frequentemente reportam dados que discutem as diferenças e prevalências dos comportamentos lúdicos das crianças em relação ao gênero (Barbu et al., 2011; Bichara & Carvalho, 2010; Carvalho et al., 1990; Pellegrini, 2009, 2011) e as diferenças que meninos e meninas apresentam na capacidade de resolver problemas em situações sociais (Hughes, 2011; Walker et al., 2002). Assim, acreditamos que os nossos dados merecem algumas reflexões.

Pelas características atribuídas ao gênero, por estudos anteriores, em relação a situações lúdicas, com meninos mais envolvidos em comportamentos com movimentos físicos e meninas em comportamentos de contingência social – que demanda mais a consideração do ponto de vista do outro (Pellegrini, 2009; Pellegrini & Smith, 2008, Smith, 2010) –, esperávamos que estas apresentassem mais *interações amistosas*, e aqueles, mais *interações agonísticas* para acessar uma situação social já estabelecida por uma dupla. No entanto, nas análises das observações comportamentais, os resultados indicaram ausência de correlações moderadas ou fortes entre o gênero da terceira criança e os comportamentos de acesso utilizados por ela. Se observarmos o comportamento do terceiro membro, considerando as médias, percebemos uma tendência de as meninas apresentarem mais *interações amistosas*, quando comparadas aos meninos. Por outro lado, os meninos também tenderam a apresentar mais *propostas*, que, pelas características dos comportamentos que agrupam, estão muito próximas das *interações amistosas*. Por isso, não podemos dizer que as garotas apresentaram uma tendência para comportamentos de contingência social diferentes dos garotos. É curioso também que, no nosso estudo, foram as meninas que tiveram uma média um pouco maior, comparadas aos meninos, para as *interações agonísticas* de acesso ao grupo. *Interações agonísticas* agrupa Intermediações e Aproximações com conflito. Nós esperávamos, entretanto, que fossem os meninos que apresentassem mais Aproximações com conflito, quando comparados às meninas. Esperávamos também que as garotas apresentassem mais Intermediações, quando comparadas aos garotos. Mas, não foi isso que os dados revelaram.

Reconhecemos que o tamanho da nossa amostra é bem pequeno para realizarmos uma análise com a divisão entre meninos e meninas. Outras pesquisas apontam a necessidade de explorar se diferenças de gênero estão relacionadas a diferentes formas de respostas a problemas sociais, ou se existem diferenças na maneira de meninas ou meninos responderem a parceiros de mesmo gênero (Walker et al., 2002) a depender das estereotípias de gênero de sua micro cultura (Gosso & Carvalho, 2013; Theimer, Killen, & Stangor, 2001). Esse aspecto não foi aqui explorado.

Em relação às duplas, os resultados também indicaram ausência de correlações moderadas ou fortes entre o gênero dos componentes da dupla e os seus comportamentos para receber a terceira criança. No caso da dupla, a divisão

dos grupos ficou ainda mais complexa: meninos, meninas e duplas mistas. A nossa amostra foi bastante reduzida, dificultando comparações entre subdivisões do agrupamento estudado. No entanto, verificando-se apenas as médias dos comportamentos, veremos que *as interações amistosas* são mais frequentes para receber a terceira criança, tanto para as duplas masculinas, quanto para as femininas e as mistas. Porém, são as duplas de meninos que apresentam mais *interações amistosas* e não as de meninas, como esperávamos. Nossa suposição de que as duplas masculinas apresentariam mais *interações agonísticas* para receber a terceira criança, pelas características de diferença de gênero apresentada pela literatura (Carvalho et al., 1990; Bichara & Carvalho, 2010; Pellegrini, 2009), também foi contrariada. No nosso estudo, foram as meninas que apresentaram mais *interações agonísticas*, quando comparadas aos meninos. Mesmo que essa diferença não tenha sido significativa, as Intermediações (comportamento que compõe esse fator) envolvem estratégias mais sofisticadas de recepção da dupla para negociar a entrada de um novo colega, considerando pontos de vista e desejos de diferentes parceiros. A literatura discute que as meninas apresentam uma tendência para desempenhar melhor tarefas que requeiram o uso desta capacidade (Hughes, 2011; Walker et al., 2002). Mais uma vez salientamos que esses estudos concentram-se em tarefas sociais específicas para avaliar as competências sociais das crianças. No nosso estudo, optamos pela observação em situação de brincadeira livre com pares que podem exigir da criança outras competências inferidas da interação com eles. Replicar o procedimento aqui utilizado com sujeitos não familiares entre si também pode ajudar a entender em que medida a familiaridade entre as crianças altera o impacto do gênero nos comportamentos utilizados, tanto pela dupla como pelo terceiro membro.

4.4 Observações comportamentais: tipo de parceria

Em relação à variável tipo de parceria, compreendemos que a complexidade do procedimento para uma amostra pequena pode não ter favorecido demonstrações de efeitos dessa variável: os parceiros neutros podem não receber o *status* de parceiro privilegiado, mas são bem conhecidos, já que as crianças

frequentam cotidianamente o mesmo agrupamento etário; o tipo de parceria entre as duplas e o gênero também variam em relação à terceira criança. No entanto, os nossos resultados merecem algumas reflexões.

Pesquisas anteriores indicam uma diferenciação no tipo de interação a depender da qualidade da parceria entre as crianças (Carvalho & Rubiano, 2004; Carvalho & Morais, 1987; Lansford & Parker, 1999; Lordelo & Carvalho, 2006). Parceiros privilegiados tendem a apresentar mais atividades compartilhadas, como, por exemplo, compartilhamento de objetos e narrativas de faz de conta quando em interações lúdicas. Já parceiros neutros apresentam mais orientações mútuas e narrativas com base em situações concretas. Com apoio nesses dados, tínhamos a expectativa de que a terceira criança usaria mais comportamentos baseados em compartilhamento de interesse para brincar junto com as duplas privilegiadas do que com duplas de parceiros neutros. Contudo, não encontramos diferenças significativas entre o tipo de parceria e o comportamento apresentado pelas crianças para acessar uma situação lúdica previamente estruturada, seja em relação às *interações amistosas*, às *interações agonísticas* ou às *propostas*. Se olharmos para o comportamento de *interações amistosas* em termos de média, veremos que, dos três comportamentos, este foi o que apresentou alguma diferença entre o tipo de parceria: há uma tendência para a terceira criança apresentar mais comportamentos de *interações amistosas* com duplas privilegiadas do que com duplas neutras.

Em relação aos comportamentos que a dupla usou para receber a terceira criança, também não encontramos diferenças significativas com o tipo de parceria, seja em relação às *interações amistosas*, às *interações agonísticas* ou às *propostas*. Se olharmos para o comportamento de *interações amistosas* em termos de média, veremos que, assim como aconteceu com a terceira criança, há uma tendência para a dupla apresentar mais comportamentos desse tipo com um novo parceiro privilegiado do que com um neutro. A despeito do tipo de parceria, as duplas receberam um terceiro colega compartilhando com ele a atividade que desempenhavam naquele momento. Contudo, compartilharam um pouco mais com os parceiros privilegiados, quando comparados aos neutros.

A dupla também apresentou mais *interações agonísticas* com uma terceira criança privilegiada do que com uma neutra. Este resultado é surpreendente, porque esperávamos que, na ocorrência de resistência para receber um novo parceiro, ela seria mais frequente na recepção de alguém neutro do que de um privilegiado.

Talvez a qualidade da relação das crianças tenha possibilitado que elas se sentissem mais à vontade com o colega e apresentassem mais disputas (Aproximação com conflito) e negociações (Intermediações) para brincarem juntos.

Neste ponto, cabe fazer um esclarecimento importante: a diferença da qualidade da relação não implica desinteresse pelo parceiro ou menor probabilidade de interação quando a situação é indutora de interação – por exemplo, encontro de crianças em pátio da escola ou grupo de brinquedo – ou entre parceiros que se conhecem (Carvalho & Rubiano, 2004). A nossa situação de trios é indutora de interação das crianças pelas características do *setting* proposto: uma sala pequena com brinquedos e a orientação de que elas poderiam brincar como quisessem. Ou seja, crianças podem apresentar uma alta frequência de comportamentos para interagir com o outro parceiro, seja ele neutro ou privilegiado, porque a situação em si é indutora de interação. O que poderia mudar no comportamento infantil em relação ao tipo de parceria seria a natureza da atividade social em que a criança se envolve em função da sua relação prévia: parcerias neutras iniciarem a interação olhando-se mutuamente e conversando sobre temas gerais, enquanto parcerias privilegiadas entrarem na situação prontas para o engajamento em atividades compartilhadas, principalmente atividades de faz de conta (Carvalho & Rubiano, 2004; Carvalho & Morais, 1987). Ou ainda, como foi discutido no tópico anterior em relação ao gênero, as tríades de meninas trocarem mais informações e apresentarem comportamentos menos conflituosos que as tríades de meninos e mistas (Lansford & Parker, 1999). Apontamos que uma das limitações do nosso estudo é a dificuldade para desdobrar esse tipo de análise. Uma apreciação qualitativa dos dados pode nos indicar algumas direções sobre como a criança ajusta o seu comportamento a depender do parceiro de interação, mas o tamanho da nossa amostra, o número de sessões que temos e o tipo de configuração de trios que montamos (heterogênea em relação ao gênero e ao tipo de parceria), dificultam uma análise quantitativa mais aprofundada nesta direção.

Por fim, salientamos que as diferenças na qualidade da troca social podem dizer respeito às relações entre as crianças e não apenas a diferenças individuais. Chamamos a atenção para este ponto porque os dados acumulados pela literatura sobre parceria privilegiada (preferência social) tendem a focar nas diferenças individuais para discutir a associação de características da criança com os tipos de comportamentos empregados por ela para interagir com o parceiro (Hughes & Dunn,

1998; Maguirre & Dunn, 1997). Mesmo que os estudos indiquem a necessidade de ampliação das características comportamentais pesquisadas e o uso de observações diretas do comportamento das crianças para avaliar e discutir preferência social (Morais, Otta, & Scala, 2001; Lansford & Parker, 1999), são poucos os estudos que consideram as diferenças na qualidade da troca social como propriedades das relações estabelecidas pelos parceiros e não dos indivíduos.

4.5 Desempenho da terceira criança no Teste de Teoria da Mente (TMT) e no Teste de Compreensão de Emoções (TEC)

Encontramos nos nossos dados um grande efeito de idade no desempenho das crianças (terceira criança) no Teste de Teoria da Mente (TMT) e no Teste de Compreensão de Emoções (TEC). Este resultado é consistente com o que a literatura apresenta sobre o desenvolvimento da capacidade de teoria da mente para a faixa etária estudada por nós. As crianças de 3 a 5 anos passam por uma transformação conceitual importante em relação à compreensão do que o outro pensa: passam de um entendimento do desejo do outro até a compreensão da crença e das intenções que o outro tem sobre determinado objeto (Flavell, 2004; Wellman et al., 2001). Além disso, como já comentamos na seção anterior, as crianças pré-escolares progridem gradualmente de uma compreensão intuitiva para uma compreensão reflexiva em relação aos estados mentais e emocionais de si e do outro. Esta progressão pode estar ligada a fatores como o desenvolvimento simultâneo de outras demandas sociocognitivas, a exemplo da sofisticação da habilidade de linguagem (Harris et al., 2005), do controle das funções executivas (Hughes, 2016; Wang et al., 2016), das relações sociais das crianças com outros parceiros – especialmente os pais, irmãos mais velhos e amigos (Hughes & Dunn, 1998) – e da qualidade das relações sociais das crianças com estes parceiros (Cutting & Dunn, 2006).

Na nossa amostra, a diferenciação etária foi observada entre 3 e 5 anos. Transformações de 3 para 4 anos, apesar de controversas, são reportadas pela literatura (Hughes, 2011; Wellman, 2014) e explicadas pela aquisição de uma compreensão representacional sobre o que o outro pensa e pelo reconhecimento

das consequências emocionais que uma determinada situação pode gerar no outro – ou seja, o reconhecimento das causas externas das emoções. No nosso estudo, essa diferenciação entre 3 e 4 anos não ficou tão clara quando as crianças foram avaliadas pelo TMT, mas pode ser identificada no desempenho das crianças no TEC. Este dado converge com outros encontrados na literatura, os quais mostram que a atribuição adequada de emoções seria evolutivamente mais precoce do que a atribuição adequada de processos mentais estritos (Harris, 1996). Além disso, a criança, ao lidar primeiramente com representações emocionais distintas, torna-se hábil para equacionar representação de crenças conflitantes como para ajustar o seu comportamento em função dos parceiros e do contexto específico (Franco & Santos, 2015; Santana & Roazzi, 2006; Wellman, 2014).

Conforme esperado, no TEC, as crianças (terceira criança) de 5 anos apresentaram um desempenho melhor do que aquelas de 4 e 3 anos. Isso quer dizer que as crianças de 3 anos reconhecem e nomeiam as emoções com base em sinais expressivos; as de 4 anos, além do reconhecimento, conseguem também identificar as causas externas que provocam as emoções do outro; e, as de 5 anos, em adição às competências anteriores, também compreendem que as reações emocionais das pessoas dependem dos desejos e crenças delas em relação a uma determinada situação (Pons et al., 2004). A literatura documenta certa estabilidade no desenvolvimento dessas competências (Pons & Harris, 2005; Roazzi et al., 2008), e é possível encontrar diferenças individuais no mesmo grupo etário (Hughes, 2011) que podem estar relacionadas a outras demandas sociocognitivas – como já comentamos em relação ao TMT.

Em relação ao gênero, não encontramos diferenças significativas no desempenho de meninos e meninas no TMT nem no TEC. A literatura acumula evidências contraditórias sobre diferença de gênero e capacidade de teoria da mente e de compreensão de emoções em pré-escolares (Fidalgo et al., 2018; Giménez-Dasí et al., 2014; Hughes, 2011; Kuhnert et al., 2017). Alguns estudos reportam diferença de gênero para esta faixa etária, principalmente quando a criança é avaliada com a tarefa de crença falsa (tanto para teoria da mente quanto para compreensão de emoções), pois indicam que as meninas têm um desempenho melhor nesta tarefa (Devine & Hughes, 2013). Por outro lado, outros estudos não encontraram diferenças de gênero (Hughes & Dunn, 1998; Hughes et al., 2011) e apontam que outras variáveis podem influenciar o desempenho das crianças nos

testes, como, por exemplo, as características da família (número de irmãos, grau de instrução dos pais, renda da família etc.) (Shahaeian, 2015) e as características do ambiente sociocultural onde as crianças estão inseridas (Shahaeian et al., 2011).

4.6 Comportamentos de acesso da terceira criança a uma situação social lúdica em relação ao Teste de Teoria da Mente (TMT) e ao Teste de Compreensão de Emoções (TEC)

Um dos grandes desafios que nos propusemos neste estudo foi discutir em que medida as categorias interacionais construídas por nós com base na observação da interação de crianças em situação lúdica estariam relacionadas com o desempenho dessas mesmas crianças em instrumentos que avaliam a compreensão social delas em um contexto individual e conceitual. Nossos resultados indicaram a ausência de relação entre os comportamentos da terceira criança na situação de interação com os parceiros e os resultados que elas obtiveram nos testes individuais. Para entendermos esse resultado é relevante lembrarmos que o desempenho das crianças em tarefas individuais representa o que as crianças sabem sobre a compreensão do outro no nível representacional (de Rosnay et al., 2014). Por outro lado, habilidades de teoria da mente e compreensão das emoções, tais como tomada de perspectiva e atribuição de intenção e emoções, foram observados em uso pela criança durante a interação social. Porém, diferente da situação individual e fictícia das tarefas, ao interagir, duas ou mais perspectivas são confrontadas simultaneamente, o que faz com que as crenças/intenções/desejos iniciais de uma criança sejam revistas com base na expressão do ponto de vista do(s) seu(s) parceiro(s) social(is). Certamente, os comportamentos usados ao longo da interação demandam outras habilidades – tais como linguagem e função executiva – para que a criança perceba o que está acontecendo e se ajuste adequadamente ao contexto de forma muito rápida. Em situações em que há uma grande demanda cognitiva, mesmo a criança – e até o adulto (Apperly, 2013) – tendo uma boa compreensão social em um nível representacional, não necessariamente coloca as competências mais sofisticadas em termos conceituais em uso (Apperly & Butterfill, 2009; Samson & Apperly, 2010). Ou seja, compreensão

social em termos conceituais não necessariamente impacta no uso que as crianças fazem de comportamentos que supõem a compreensão do que o outro pensa e sente.

Os resultados contribuem com a discussão atual sobre em que medida *ter* e *usar* a capacidade de compreender o outro são competências relacionadas (Apperly, 2012; Liszkowski, 2013; Lucena & Viana, 2014) – assunto a respeito do qual a literatura apresenta resultados inconclusivos. Por exemplo, alguns estudos com crianças escolares têm mostrado que melhores *performances* em testes conceituais de teoria da mente e compreensão das emoções trazem impactos positivos em atividades colaborativas (Grüneisen, Wyman, & Tomasello, 2015; Viana et al., 2018), enquanto outros indicam não haver relação entre ter e usar teoria da mente e compreensão das emoções (Meins et al., 2006). Importante destacar que esses estudos frequentemente avaliam as crianças em situações de interação num contexto mais experimental, muitas vezes partindo de comportamentos de menor demanda cognitiva, como, por exemplo, rejeitar ou integrar o ponto de vista do outro ao serem confrontados com um conflito sociocognitivo (Viana et al., 2018). É plausível pensar que a relação entre ter e usar habilidades de compreensão das emoções e de teoria da mente varie em função da faixa etária e da natureza da tarefa. A situação de interação lúdica livre proposta neste estudo para a observação das crianças é bastante complexa e possibilita que elas apresentem comportamentos muito inesperados. As pesquisas em ambiente de laboratório que encontraram o reconhecimento de crença falsa em bebês por meio da observação do comportamento (Onishi & Baillargeon, 2005; Onishi et al., 2007) indicaram que, quanto mais complexa e inesperada for a situação social em que a criança esteja inserida, talvez maior seja a lacuna entre os comportamentos que ela usa – e demonstra uma compreensão social do outro por meio do uso – e a relação desses comportamentos com um nível representacional de compreensão social – que envolve capacidade metarepresentacional de teoria da mente e compreensão de emoções.

Destacamos ainda que, para que a compreensão social alcance utilidade na vida real, ela deve desempenhar papéis no raciocínio cotidiano, na comunicação e na tomada de decisões nas interações sociais. Entendemos que a interação social com pares de idade estende os limites da compreensão social na infância e promove mudanças e construções sobre o entendimento do outro que não necessariamente

envolve metarepresentação, como, por exemplo, quando as crianças brincam de faz de conta (Lillard et al., 2013; Pellegrini & Bjorklund, 2004). A interação social com pares na brincadeira possibilita compreender a psicologia da criança como ajustada para um modo de vida em uma sociedade complexa (Fiaes & Bichara, 2009; Morais & Otta, 2003; Pellegrini, Dupuis, & Smith, 2007). Vimos nas análises qualitativas nuances de complexas negociações que acontecem entre as crianças e que possibilitam vislumbrar características da psicologia delas que análises individuais podem esconder. Esse aspecto ressalta a importância de um estudo multimétodo com procedimentos que permitam discutir diferentes facetas das características psicológicas das crianças. Desta forma podemos ter uma melhor apreensão da compreensão social da criança *em uso* nas interações – no caso deste estudo, nas interações lúdicas criança-criança. Apesar de as pesquisas na área reconhecerem a importância da interação com pares para o estudo da compreensão social da criança (Hughes, 2011; Brownell et al., 2006), a maioria delas mantém o foco no indivíduo para discutir processos de compreensão social por meio de tarefas estruturadas nas quais as crianças precisam interagir com adultos ou com pares para resolver problemas (Hughes et al., 2011; Ramani, 2012; Ramani & Brownell, 2013). Aprofundar como elas usam a sua compreensão social para resolver problemas reais na brincadeira livre com pares de idade continua sendo um desafio a ser enfrentado. Acreditamos que os comportamentos categorizados por nós ajudam a identificar padrões comportamentais (especialmente não verbais) que parecem fazer parte do repertório da criança na interação lúdica com pares e que podem passar despercebidos em testes individuais – a maioria deles com enfoque na competência verbal da criança para dizer o que pensa – ou situações experimentais de resolução de problemas de forma colaborativa, nas quais as crianças também precisam expressar de modo verbal o planejamento da estratégia para resolver a tarefa (Rakoczy et al., 2006; Melis & Warneken, 2016; Warneken et al., 2014).

Por fim, concordamos com os pesquisadores (Cutting & Dunn, 2006; Hughes, 2011; Ramani & Brownell, 2013) quando afirmam que as transformações na ontogênese das capacidades sociocognitivas das crianças afetam a complexificação da vida social delas, já que essas mudanças possibilitam o engajamento em interações sociais mais extensas e sofisticadas com parceiros selecionados. Ressaltamos também que essas interações funcionam como um recurso para a criança ampliar a sua capacidade de aprender sobre o outro nas suas relações

sociais cotidianas (Cutting & Dunn, 2006; Hughes, 2011). Nesse sentido, acreditamos que compreensão social e desenvolvimento social podem constituir uma via de mão dupla com consequências para a exibição de comportamentos ajustados às demandas sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo encontramos transformações ontogenéticas nos comportamentos de crianças pré-escolares em relação ao acesso e/ou recepção de seus parceiros quando observadas em situação lúdica triádica e no desempenho dessas mesmas crianças em tarefas individuais de teoria da mente e compreensão de emoções. Com o desenvolvimento, as crianças apresentaram mais ações coordenadas cooperativas com os parceiros e melhor desempenho em testes que avaliam a compreensão dos estados mentais e emocionais do outro. Também apresentamos exemplos empíricos de como as crianças pré-escolares constroem compreensão social nas brincadeiras livres com os seus pares de idade. Evidenciamos que o planejamento multimétodos permitiu o acesso às características do desenvolvimento da criança estudadas em função da idade, gênero e tipo de parceria; a comparação entre dados observacionais (observação de brincadeiras livres de crianças em interações triádicas) e de testes usados como medidas de indicadores de compreensão social (Teste de Teoria da Mente - TMT e Teste de Compreensão de Emoções - TEC); e a comparação entre procedimentos de análises com foco mais quantitativo ou qualitativo. Uma reflexão sobre os resultados, por sua vez, mostrou que as peculiaridades do procedimento, dada a sua complexidade, representaram desafios e limitações para a nossa discussão e para pesquisas subsequentes. Indicamos algumas considerações sobre este aspecto.

Nesta tese, propusemo-nos a fazer um estudo com base na psicoetologia e com o uso da observação do comportamento para refletir sobre a compreensão social de crianças de 3 a 5 anos em brincadeira livre. Por este modelo, é fundamental uma imersão nos dados observacionais para reconhecer e recortar, com base em um referencial teórico específico, os comportamentos relevantes para o estudo. Fizemos um grande esforço no exercício de formulação das categorias interacionais. Discutimos sobre o que a literatura nos dizia em relação a esse processo (Blurton Jones, 1981; Carvalho, 1988; Carvalho et al., 1999; Carvalho et al., 2002; Hinde, 1970; 1979; Pellegrini, 2013; Piccinini, & Seidl-de-Moura, 2007; Smith, 2011); procuramos fazer uma síntese dos estudos sobre interação de crianças a partir de uma perspectiva psicoetológica para alçar comportamentos importantes já documentados (Bateson & Martin, 2013; Blurton Jones, 1981; Brown,

2010; Bussab 2003; Carvalho, 1989; 2015; Carvalho & Carvalho, 1990; Carvalho et al. 2003; Gray, 2013; Lansford & Parker, 1999; Lordelo & Carvalho, 2006; Otta, 2017; Smith, 2010); e nos inspiramos nas categorias usadas pelas pesquisas que investigavam a compreensão social da criança para resolver problemas em situações sociais (Brownell et al., 2006; Dunn & Cutting, 1999, Hughes, 2011; Hughes & Dunn, 1998; Maguire & Dunn, 1997; Ramani, 2012; Ramani & Brownell, 2013). Reconhecemos, no entanto, que as nossas categorias têm limitações. Apesar de propormo-nos alçar as interações das crianças, escaparam ao nosso tipo de categorização, por exemplo, a descrição do contexto em que as interações aconteciam e as características psicológicas do parceiro de interação.

Fizemos uma tentativa de ampliar processos usuais de investigação da psicologia da criança (por exemplo, partir de escalas para classificar o comportamento observado ou suas competências sociocognitivas mais implícitas), mas entendemos que ainda estamos muito distantes de um modelo ideal de análise que alce as relações interindividuais das crianças. Futuros estudos, com diferentes ferramentas analíticas, podem aprimorar as categorias de acesso à compreensão social de crianças por meio de dados observacionais de interação social. Incluir os resultados das análises episódicas na discussão dos nossos dados foi uma estratégia que encontramos para não perder a riqueza dos processos interativos e os diferentes modos de expressão da sociabilidade das crianças investigadas. As análises qualitativas apontaram, por exemplo, diferentes arranjos sociais de afiliação e alianças estabelecidas no trio, fortalecendo, ora a posição de uma criança, ora a posição da outra criança. Lembrando brevemente o *Episódio 2 – Oferta e troca de brinquedos*: Dado mantém relação de proximidade com Pedro, e Ellen tenta se inserir na dupla, mas sem sucesso; a menina cria um faz de conta de passar perfume, enredando Dado, que se afilia a ela; Pedro, então, busca afiliar-se também à garota e exige a prenda (os frascos de perfume já entregues a Dado); diante da solicitação de Dado, Pedro lhe entrega os frascos e recupera, deste modo, sua posição de proximidade com ele, fortalecendo a aliança entre os dois. Registramos aqui a pergunta: como incluir em categorias a diversidade e complexidade de relações sociais que traz implicações para a dinâmica do grupo?

Reconhecemos ainda que um tamanho de amostra maior poderia garantir mais poder para detectar relações significativas no presente estudo e outros cruzamentos interessantes das variáveis (por exemplo, o comportamento da criança

por idade e gênero; comportamento da criança por idade e parceria privilegiada, comportamento da criança na brincadeira e desempenho nos testes). O banco de dados construído no período da coleta da tese – que inclui, além do Centro Municipal de Educação Infantil do qual selecionamos a nossa amostra, duas outras instituições públicas de educação infantil – possui uma amostra robusta o suficiente e possibilita que o modelo de análise proposto (as categorias comportamentais) seja aplicado e ampliado. O desdobramento deste estudo com esse objetivo pode complementar os resultados encontrados por nós até o presente momento.

Outro ponto que salientamos é que a maioria dos dados acumulados pela literatura sobre compreensão social envolve crianças ocidentais de classe média (Hughes, 2011; Shahaeian, 2015). Mais pesquisas precisam ser feitas com crianças em diferentes contextos culturais e com famílias de diferentes níveis socioeconômicos, para investigar as similaridades e as diferenças no desenvolvimento da compreensão social. Pesquisadores brasileiros que estudam competências sociocognitivas de crianças (Roazzi & Sperb, 2013; Sperb, 2008) indicam essa lacuna e salientam a necessidade de mais pesquisas na área com uma amostra brasileira. No nosso estudo, o nível socioeconômico das famílias das crianças também é uma variável interessante para ser controlada, já que todas estão em uma camada de renda baixa. Estudos que mesclam diferentes níveis socioeconômicos podem ser valiosos para realçar as possíveis similaridades e diferenças entre crianças de renda baixa e média/alta.

Alguns esclarecimentos também são necessários em relação ao uso de instrumentos de cognição social. O primeiro é explicitar porque optamos por não fazer relações entre os comportamentos da dupla e os resultados nos instrumentos padronizados, tal como fizemos com a terceira criança. Do ponto de vista da estatística estrita, poderíamos considerar como escore da díade nos testes a média da pontuação dos participantes que compunham a dupla – assim como procedemos com as observações comportamentais. No entanto, esses instrumentos foram construídos para a obtenção de um escore individual. Não faz sentido alçar uma média de teoria da mente e de compreensão de emoções para sujeitos com escores diferentes, mesmo que estes tenham desempenho parecido e que isto tenha sido controlado. Criar um escore duplo perderia o que os testes usados têm de mais valioso: captar as diferenças individuais quanto à compreensão social da criança.

Outro esclarecimento em relação ao uso dos instrumentos de cognição social é a possibilidade de ampliação das formas de análise que o TMT e o TEC oferecem. Entendemos que explorar os resultados obtidos pela terceira criança nos instrumentos de cognição social associando itens do TMT e itens do TEC poderia revelar outras relações significativas entre os comportamentos de acesso da terceira criança e a capacidade de compreensão social, quando medidas de formas diferentes. Por exemplo, cada um dos instrumentos pode ser analisado por componentes (externo, mental e reflexivo) que decorrem do somatório de itens específicos de cada teste (Pons & Harris, 2000, 2003), ou, ainda, é possível compor uma medida única de compreensão social selecionando itens do TMT e itens do TEC que sejam mais compatíveis com o comportamento que queremos explorar (Giménez-Dasí et al., 2014; Kuhnert et al., 2017; Viana et al., 2016, 2018). Para tanto, é necessário um maior aprofundamento em relação a esses instrumentos e aos aspectos da compreensão social que eles avaliam. As trocas estabelecidas por nós com um dos autores dos instrumentos possibilitarão os desdobramentos dos resultados com uma amostra maior em um futuro estudo (por exemplo, relacionar resultados de grupos de crianças com escores altos nos instrumentos com resultados de grupos de crianças que apresentam alta frequência de comportamentos de *interações amistosas* ou *interações agonísticas* na situação de observação para refletirmos sobre o estilo de interação dos trios).

Por fim, tendo em vista que estudos com crianças escolares encontraram relação entre o desempenho nos testes e a interação social (Grüneisen et al., 2015; Viana et al., 2018), aplicar a proposta do presente estudo em crianças mais velhas pode ser pertinente para entender como a relação entre compreensão social medida com base nos testes e o uso dessa habilidade em interação com pares varia de acordo com a faixa etária e com a natureza da atividade em que a criança está envolvida, por exemplo, brincadeiras livres *versus* atividades estruturadas em ambiente experimental. Esperamos que as reflexões sugeridas por este estudo possam contribuir para a psicologia da criança e inspire outros trabalhos dentro da psicoetologia com o enfoque em processos interativos na brincadeira livre que realce a ampla capacidade das crianças em se ajustar ao contexto e aos parceiros na sua vida social.

REFERÊNCIAS

- Ades, C. (1986). Uma perspectiva psicoetológica para o estudo do comportamento animal. *Boletim de Psicologia*, 36, 20-30.
- Ades, C. (1997). The Bat, other Animals and the Question of Animal Consciousness. *Psicologia USP*, 8(2), 129-157. doi: 10.1590/S0103-65641997000200007
- Ades, C., & Bussab, V. S. R. (2012). Aspectos Etológicos do desenvolvimento infantil. In F.B. Assumpção & E. Kuczynski (Orgs.), *Tratado de Psiquiatria: da infância a adolescência*. (pp. 85-93). São Paulo, SP: Atheneu.
- Amorim, K. de S. (2012). Processos de significação no primeiro ano de vida. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 28, 45-53.
- Amorim, K. de S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 67- 81.
- Amorim, K. de S., Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 378-389.
- Astington, J. W. (2001). The Future of Theory-of-Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language, and Real-World Consequences. *Development*, 72, 685–687. doi: 10.1111/1467-8624.00305.
- Apperly, I. A. (2012). What is “theory of mind”? Concepts, cognitive processes and individual differences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65, 825–839. doi: 10.1080/17470218.2012.676055
- Apperly, I. A. (2013). Can theory of mind grow up? Mindreading in adults, and its implications for the development and neuroscience of mindreading. In S. Baron-Cohen, M. Lombardo & H. Tager-Flusberg (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from developmental social neuroscience* (pp. 72-92). Oxford: Oxford University Press.
- Apperly, I. A., & Butterfill, S. A. (2009). Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states? *Psychological Review*, 116, 953–970. doi: 10.1037/a0016923.
- Baillargeon, R. Scott, R. M., & He, Z. (2010). False-belief understanding in infants. *Trends in Cognitive Sciences*, 14, 110-118. doi: 10.1016/j.tics.2009.12.006
- Barbu, S., Cabanes, G. L., & Maner-Idrissi G. (2011). Boys and Girls on the Playground: Sex differences in social development are not stable across early childhood. *PLoS ONE* 6(1): e16407. doi:10.1371/journal.pone.0016407.

- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-183.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37–46. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8.
- Bateson, P. (2011). Theories of Play. In A. D. Pellegrini, (Ed.). *The Oxford Handbook of the development of play*. (pp. 41 – 47). Oxford: Oxford University Press.
- Bateson, P., & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. UK: Cambridge University Press.
- Bekoff, M. (1976). Animal Play: Problems and perspectives. *Perspectives in Ethology*, 2, 165-188. doi: 10.1007/978-1-4615-7572-6_4.
- Bekoff, M. (2001). Social play behavior: cooperation, fairness, trust, and evolution of morality. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 81-90.
- Bekoff, M. (2010). *The animal manifesto: six reason for expanding our compassions footprint*. Novato, CA: New World Library.
- Bekoff, M., & Byers, J. A. (1998). *Animal play: evolutionary, comparative, and ecological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bender, P. K., Pons, F., Harris, P.L, Esbjørn, B. H, & Reinholdt-Dunne, M. L. (2015). Emotion understanding in clinically anxious children: A preliminary investigation. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01916.
- Bichara, I. D., & Carvalho, A. M. A. (2010). Gênero e brincadeira: parcerias e preferências lúdicas. In V. R. S. Cavalcanti & A. C. Silva (Orgs.). *Gênero: um olhar interdisciplinar*. Salvador: Roma Negra.
- Bichara, I. D. Lordelo, E. da R., Carvalho, A. M. A., & Otta, E. (2009). E. Brincar ou brincar: eis a questão: a perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. In E. Otta & M. E. Yamamoto, (Coord.), *Psicologia evolucionista*. (pp. 104–113). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. (Série: Fundamentos da Psicologia).
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2002). *The origins of human nature: evolutionary developmental psychology*. Washington, D. C., American Psychological Association.
- Bloom, P., & German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the standard false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77, 25–31. doi: 10.1016/S0010-0277(00)00096-2.
- Blurton Jones, N. (1981). *Estudos etológicos do comportamento da criança*. São Paulo: Pioneira.

- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jun. 2013. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- Brown, S. (2010). *Play: how it shapes the brain opens the imagination and invigorates the soul*. Now York: Avery.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789 – 802. doi: 10.2307/1131861.
- Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77(4), 803–821. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00904.x.
- Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play: testing the limits*. Cambridge, UK: Mit Press.
- Burghardt, G. M. (2015). Play in fishes, frogs and reptiles. *Current Biology*, 25(1), R9-R10. doi: 10.1016/j.cub.2014.10.027.
- Bussab, V. S. R. (1986). Comportamento humano: origens evolutivas. In C. Ades (Org.), *Etologia de animais e de homens* (pp. 173-188). São Paulo: EDCON.
- Bussab, V. S. R. (1996). Questões metodológicas na pesquisa social: reflexões a partir da abordagem etológica. In L. Camino & P. R. Menandro (Eds.). *A sociedade na perspectiva da psicologia: questões teóricas e metodológicas. Coletânea da ANPEEP*, 13, (pp. 96-108). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia.
- Bussab, V. S. R. (2000). Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 233-243. doi: 10.1590/S0102-79722000000200004.
- Bussab, V. S. R. (2003). Afetividade e interação social em crianças: perspectiva psicoetológica. São Paulo. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia Experimental. (Tese de livre docência). 219p.
- Bussab, V. S. R. (2006). O comportamento lúdico: razão e emoção. In M. T. C. C. de Souza, & V. S. R. Bussab (Orgs.), *Razão e Emoção: diálogos em construção*. (pp. 129-152). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bussab, V. S. R., & Maluf, M. P. C. (1998). A creche como contexto socioafetivo de desenvolvimento: os padrões interacionais e o ajustamento das crianças. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 8, 33-39. doi: 10.7322/jhgd.38575.

- Bussab, V. S. R., & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. In L. Souza, M. de F. Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. (pp. 175-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Buttelmann, D., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Eighteen month- old infants show false belief understanding in an active helping paradigm. *Cognition*, 112, 337–342. doi: 10.1016/j.cognition.2009.05.006.
- Carpendale, J. E. M., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's understanding of mind within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79–150. doi: 10.1017/S0140525X04000032.
- Carvalho, A. M. A. (1988). Algumas reflexões sobre o uso da categoria “interação social”. *Anais da XVIII Reunião Anual da SPRP*, 25 a 29 e outubro de 1988, p. 511-515.
- Carvalho, A. M. A. (1989). Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. In: C. Ades (Org.), *Etologia: de animais e de homens* (pp. 199-210). São Paulo, SP: EDICON.
- Carvalho, A. M. A. (1989). O lugar do biológico na psicologia: o ponto de vista da etologia. *Biotemas*, 2, 81-92. doi: 10.5007/%25x.
- Carvalho, A. M. A. (1998). Etologia e comportamento social. In L. Souza, M. de F. Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. (pp. 195-224). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M. A. (2005). Em busca da natureza do vínculo: uma reflexão psicoetológica sobre grupos familiares e redes sociais. In J. C. Petrini & V. R. Cavalcanti, (Orgs.), *Família, sociedade e subjetividade: uma perspectiva multidisciplinar*. (pp. 183-194). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, A. M. A. (2015). Desenvolvimento: há questões novas? Palestra proferida no Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, em nov. 2015, Belém-PA. (Texto não publicado).
- Carvalho, A. M. A., Branco, A. U., Pedrosa, M. I., & Gil, M. S. C. de A. (2002). Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 7(2), 91-99. doi: 10.1590/S1413-73722002000200011.
- Carvalho, A. M. A., & Carvalho, E. C. (1990). Estratégias de aproximação social em crianças de dois a seis anos. *Psicologia-USP*, 1, 117-126. doi: 10.1590/S1678-51771990000200003.

- Carvalho, A. M. A., Império-Hamburger, A., & Pedrosa, M. I. (1998). Interaction, regulation, and correlation in the context of human development: Conceptual discussion and empirical examples. In M. Lyra & J. Valsiner (Eds.). *Construction of Psychological Processes in Interpersonal Communication*. (pp. 155-180). Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Carvalho, A. M. A., Império-Hamburger, A., & Pedrosa, M. I. (1999). Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em Psicologia. *Temas em Psicologia*, 7(3), 205-212.
- Carvalho, A. M. A., & Moraes, M. de L. S. (1987). A descrição do comportamento social de crianças em grupo: uma contribuição. *Psicologia*, 13, 37-54.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brincar. *Estudos de Psicologia*, 7, 181-188. doi: 10.1590/S1413-294X2002000100019.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2003). Precursores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. *Revista de Ciências Humanas*, 34, 219-252. doi: 10.5007/%25x.
- Carvalho, A. M. A., & Pontes, F. (2003). Brincadeira é cultura. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. Pontes & I. D. Bichara (Orgs). *Brincadeira é Cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (pp. 15-30). São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1.
- Carvalho, A. M. A., Pedrosa, M. I., & Amorim, K. S. (2006). Retomando o debate qualidade x quantidade: uma reflexão a partir de experiências de pesquisa. *Temas em Psicologia da SBP*, 14(1), 51-62.
- Carvalho, A. M. A., Pedrosa, M. I., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, A. M. A., & Rubiano, M. R. B. (2004). Vínculo e compartilhamento na brincadeira de criança. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. de S, Amorim, A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. (pp. 171-187). Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, A. M. A., Smith, P. K., Hunter, T., & Costabile, A. (1990). Playground activities for boys and girls: Developmental and cultural trends in children's perceptions of gender differences. *Play & Culture*, 3(4), 343-347.
- Clay, Z., & Tennie, C. (2017). Is Overimitation a Uniquely Human Phenomenon? Insights From Human Children as Compared to Bonobos. *Child Development*, 1-10. doi: 10.1111/cdev.12857.

- Clay, Z., Over, H., & Tennie, C. (2018). What drives young children to over-imitate? Investigating the effects of age, context, action type, and transitivity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 520–534. doi: 10.1016/j.jecp.2017.09.008.
- Copeland, K. A., Sherman, S. N., Kendeigh, C. K., Kalkwarf, H. J., & Saelens, B. E. (2012). Societal values and policies may curtail preschool children's physical activity in child care centers. *Pediatrics*, 129, 265-274. doi: 10.1542/peds.2011-2102.
- Corsaro, W. A. (2009). Modelos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In F. Müller & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. (pp. 83-103). São Paulo: Cortez.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. (3rd ed.). California: Pine Forge Press.
- Cotrim, G. S., Fiaes, C. S., Marques, R. L., & Bichara, I. D. (2009). Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). *Psicologia: teoria e prática*, 11(1), 50-61.
- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865. doi: 10.1111/1467-8624.00061.
- Cutting, A., & Dunn, J. (2006). Conversation with siblings and with friends: links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 73-87. doi: 10.1348/026151005x70337.
- Damásio, A. R. (1994). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). *Statistics without maths for psychology*. Harlow, United Kingdom; New York: Pearson.
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194–201. doi: 10.2307/1130651.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. *Child Development*, 84, 989–1003. doi: 10.1111/cdev.12017.
- de Rosnay, M., Fink, E., Begeer, S., Slaughter, V. & Peterson, C. (2014). Talking theory of mind talk: young school-aged children's everyday conversation and

- understanding of mind and emotion. *Journal Children Language*, 41, 1179-1193. doi: 10.1017.
- de Wall, F. B. M. (1986). The integration of dominance and social bonding in primates. *Quarterly Review of Biology*, 61(4), 459-479. doi: 10.1086/415144.
- Dias, M. G. B. B. (1992). Até quando preciso usar a imaginação? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 351-361.
- Dias, M. G. B. B. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 587-600.
- Dias, M. G. B. B., Soares, G. B., & Sá, T. P. (1994). Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 221-229.
- Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunn, J. (1999). Siblings, friends, and the development of social understanding. In W. Collins & B. Laursen (Eds.), *Relationships as developmental contexts: The Minnesota symposia on child psychology* (vol. 30, pp. 263-279). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455. doi: 10.1037/0012-1649.27.3.448.
- Dunn, J., Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201-219. doi: 10.1111/1467-9507.00091.
- Dunn, J., Cutting, A. L., & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: predictors of children's perspectives on their friends at school. *Child Development*, 73, 621-635. doi: 10.1111/1467-8624.00427.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human Ethology*. New York: Aldine de Gruyter.
- Eckerman, C. O., Davis, C. C., & Didow, S. M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development*, 60(2), 440-453. doi: 10.2307/1130988.
- Eckerman, C. O., & Didow, S. M. (1989). Toddlers' social coordinations: changing responses to another's invitation to play. *Developmental Psychology*, 25(5), 794-804. doi: 10.1037/0012-1649.25.5.794.

- Eckerman, C. O., & Didow, S. M. (1996). Nonverbal Imitation and Toddlers' Mastery of Verbal Means of Achieving Coordinated Action. *Developmental Psychology*, 32(1), 141-152. doi: 10.1037/0012-1649.32.1.141.
- Eckerman, C. O., & Peterman, K. (2001). Peers and infant social/communicative development. In G. Bremner & A. Fogel, (Eds.). *Blackwell handbook of infant development*. (pp. 326-350). Oxford, UK: Blackwell.
- Eckerman, C. O., & Stein, M. R. (1990). How Imitation Begets Imitation and Toddlers' Generation of Games. *Developmental Psychology*, 26(3), 370-378. doi: 10.1037/0012-1649.26.3.370.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In K. S. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approches to emotion*. (pp. 319-343). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Elkind, D. (2008). The power of play: learning what comes naturally. *American Journal of Play*, 1, 1-6.
- Fagen, R. (1981). *Animal play behavior*. New York: Oxford University Press.
- Fiaes, C. S., & Bichara, I. D. (2009). Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 231-238. doi: 10.1590/S1413-294X2009000300007.
- Fidalgo, A. M., Tenenbaum, H. R., & Aznar, A. (2018). Are There Gender Differences in Emotion Comprehension? Analysis of the Test of Emotion Comprehension. *J Child Fam Stud*, 27, 1065–1074. doi: 10.1007/s10826-017-0956-5.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 274–290. doi: 10.1353/mpq.2004.0018.
- Flynn, E. (2008). Investigating children as cultural magnets: Do young children transmit redundant information along diffusion chains? *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences*, 363, 3541–3551. doi: 10.1098/rstb.2008.0136
- Flynn, E. G., Laland, K. N., Kendal, R. L., & Kendal, J. R. (2013). Developmental niche construction. *Developmental Science*, 16(2), 296-313. doi: 10.1111/desc.12030.
- Franco, M. G. S. D. C., & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339-348. doi: 10.1590/0102-37722015032099339348.

- Furlan, R. (2004). Corpo sentido e significação. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. de S, Amorim, A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. (pp. 51-56). Porto Alegre: Artmed.
- Giménez-Dasí, M., Pons, F., & Bender, P. K. (2014). Imaginary companions, teory of mind and emotion understanding in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*. doi: 10.1080/1350293x.2014.919778.
- Goodall, J. (1991). *Uma janela para a vida: trinta anos com os chimpanzés da Tanzânia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). Why the Child's Theory of Mind Really Is a Theory. *Mind & Language*, 7, 145 -171. doi: 10.1111/j.1468-0017.1992.tb00202.x.
- Gosso, Y., Bichara, I. D., & Carvalho, A. M. (2015). Brazilian children at play: reviewing relationships between play and culture. In J. L. Roopnarine, M. M. Patte, M. M., J. E. Jonhson, & D. Kushner. *International Perspectives on Children's Play* (pp. 23-33). New York, NY: Two Penn Plaza.
- Gosso, Y., & Carvalho, A. M. (2013). Play and Cultural Context. In Tremblay RE, Boivin M, Peters R De V, eds. Smith P. K., topic ed. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. <http://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/play-and-cultural-context>. Published June 2013. Accessed April 01, 2018.
- Gosso, Y., & Otta, E. (2003). Em uma Aldeia Parakanã. In A.M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara. *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca* (pp. 33 - 76). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Gosso, Y., Otta, E., Morais, M. L. S., Ribeiro, F. J. L., & Bussab, V. S. R. (2005). Play in Hunther-Gatherer Society. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith. *The Nature of Play* (pp. 213-253). New York, NY: The Guildford Press.
- Graham, K. L., & Burghardt, G. M. (2010). Current perspectives on the biological study of play: signs of progress. *The Quarterly Review of Biology*, 85(4), 393-418. doi: 10.1086/656903.
- Grave, W., Thomsen, T., & Dehio, C. (2014). Does Playing Pay? The Fitness-Effect of Free Play during Childhood. *Evolutionary Psychology*, 12. 434-447. ISSN 1474-7049. doi: 10.1177/147470491401200210.
- Grave, W & Thomsen, T. (2016). Evolutionary Advantages of Free Play During Childhood. *Evolutionary Psychology*, 1-9. doi: 10.1177/1474704916675349

- Gray, P. (2011a). The evolutionary biology of education: how our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today. *Evolution: Education and Outreach*, 4(1), 28-40. doi: 10.1007/s12052-010-0306-1.
- Gray, P. (2011b). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-46.
- Gray, P. (2013). *Free to learn*. New York: Basic Books.
- Grüneisen, S., Wyman, E., & Tomasello, M. (2015). "I know you don't know I know..." Children use second-order false-belief reasoning for peer coordination. *Child Development*, 86(1), 287-293. doi: 10.1111/cdev.12264
- Hare, B., Call, J., Agnetta, B., & Tomasello, M. (2000). Chimpanzees know what conspecifics do and do not see. *Animal Behaviour*, 59, 771-785. doi: 10.1006/anbe.1999.1377.
- Hare, J., Call, J., & Tomasello, M. (2001). Do chimpanzees know what conspecifics know? *Animal Behavior*, 61, 139-151. doi: 10.1006/anbe.2000.1518.
- Harris, P. (1996). *Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Harris, P., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 69-73. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00337.x.
- Hinde, R. A. (1970). *Animal behaviour: a synthesis of ethology and comparative psychology*. Cambridge: University Press. doi: 10.2307/1293875.
- Hinde, R. A. (1974). *Biological bases of human social behaviour*. New York: Cambridge. University Press.
- Hinde, R. A. (1976). Interactions, relationships and social structure. *Man*, 11, 1-17. doi: 10.2307/2800384.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. New York: Academic Press. doi: 10.1002/1098-2337.
- Hinde, R. A. & Atkinson, S. (1970). Assessing the roles of social partners in maintaining mutual proximity, as exemplified by mother-infant relations in rhesus monkeys. *Animal Behaviour*, 18(1), 169-176. doi: 10.1016/0003-3472.
- Hrdy, S. B. (2009). *Mothers and Others*. Cambridge: The Belknap Press.

- Hughes, C. (2011). *Social Understanding and Social Lives: From Toddlerhood through to the Transition to School*. New York: Psychology Press. doi: 10.1002/icd.760.
- Hughes, C. (2016). Theory of mind grows up: Reflections on new research on theory of mind in middle childhood and adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 1–5. doi: 10.1016/j.jecp.2016.01.017.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal association with mental-states talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026-1037. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.1026.
- Hughes, C., Ensor, R., & Marks, A. (2011). Individual differences in false belief understanding are stable from 3 to 6 years of age and predict children's mental state talk with school friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 96–112. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.012.
- Hughes, C., & Lecce, S. (2010). Early Social Cognition. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5. doi: 10.1007/s13164-011-0072-1.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 287-306. doi: 10.1590/S0102-79721999000200004.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (2004). O contexto experimental e a teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 167-176. doi: 10.1590/S0102-79722004000200005.
- Kahlenberg, S. M., & Wrangham, R. W. (2010). Sex differences in chimpanzees' use of sticks as play objects resemble those of children. *Current Biology*, 20 (24), R1067-R1068. doi: 10.1016/j.cub.2010.11.024.
- Korkman, M., Kirk, U. & Kemp, S. (1998). NEPSY: A Developmental Neuropsychological Assessment. San Antonio, TX: The Psychological Corporation. doi: 10.1080/09297040903146966.
- Kovács, Á. M., Téglás, E., & Endress, A. D. (2010). The social sense: Susceptibility to others' beliefs in human infants and adults. *Science*, 330, 1830-1834. doi: 10.1126/science.1190792.
- Kuhnert, R. L., Begeer, S., Fink, E. & de Rosnay, M. (2017). Gender-differentiated effects of theory of mind, emotion understanding, and social preference on prosocial behavior development: a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 13-27. doi: 10.1016/j.jecp.2016.10.001.

- Lansford, J. E., & Parker, J. G. (1999). Children's Interactions in triad: behavioral profiles and effects of gender and patterns of friendships among members. *Developmental Psychology*, 35, 80-93. doi: 10.1037/0012-1649.35.1.80.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 94, 412-426. doi: 10.1037/0033-295X.94.4.412.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1-34. doi: 10.1037/a0029321.
- Liszkowski, U. (2013). Using Theory of Mind. *Child Development Perspectives*, 7, 104-109. doi: 10.1111/cdep.12025
- Løkken, G. (2000). Tracing the social "style" of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 163-176. doi: 10.1080/713696668.
- Lordelo, E. da R., & Carvalho, A. M. A. (1999). Estratégias de comunicação em situação poliádica de creche. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 173-189. doi: 10.1590/S0100-15741999000100009.
- Lordelo, E. da R., & Carvalho, A. M. A. (2006). Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creche. *Psicologia em Estudo*, 11, 99 – 108. doi: 10.1590/S1413-73722006000100012.
- Lordelo, E. da R., Carvalho, A. M. A., & Bichara, I. D. (2012). Infância roubada, brincadeira e educação infantil no Brasil. In L. V. C. Moreira & A. M. A. Carvalho (Orgs.) *Família e Educação* (pp. 119-138), São Paulo: Paulinas.
- Lucena, J. M. F. (2010). *Examinando os processos de assimilação, transformação, construção e compartilhamento de cultura entre crianças de dois anos no ambiente de creche*. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- Lucena, J. M. F., & Pedrosa, M. I. (2014). Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brinquedo. *Reflexão e Crítica*, 27, 556-563. doi: 10.1590/1678-7153.201427317.
- Lucena, J. M. F., & Viana, K. P. (2014). Compreensão de estados mentais e emocionais de crianças em situações interacionais: ensaio de categorização. In: *II Simpósio Internacional Luso-Brasileiro de Estudos da Criança*, Porto Alegre.
- Maguire, M. C., & Dunn, J. (1997). Friendships in early childhood, and social understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 669-686. doi: 10.1080/016502597384613.

- Meins, E., Fernyhough, C., Johnson, F., & Lidstone, J. (2006). Mind-mindedness in children: Individual differences in internal-state talk in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 181–196. doi:10.1348/026151005X80174
- Melis, A. P., & Warneken, F. (2016). The psychology of cooperation: Insights from chimpanzees and children. *Evolutionary Anthropology* 25, 297–305. doi: 10.1002/evan.21507.
- Meltzoff, A.N., & Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In S. Baron-Cohen, H. Tager Flusberg & D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 335–366). New York: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Psicologia e pedagogia da criança: curso da Sorbonne 1949-1952*. São Paulo: Martins Fontes
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Moll, H., & Tomasello, M. (2007). Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. 639–648. doi:10.1098/rstb.2006.2000
- Morais, M. L. S., & Otta, E. (2011). Entre a serra e o mar. In A.M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara. *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (vol. 2) (pp.127-154.) São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Morais, M. L. S., Otta, E., & Scala, C. T. (2001). Status Sociométrico e Avaliação de Características Comportamentais: Um Estudo de Competência Social em Pré-Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 119-131. doi: 10.1590/S0102-79722001000100010.
- Morin, E. *O enigma do homem: para uma nova Antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. (Original publicado em 1979).
- Musatti, T., & Panni, S. (1981). Social behaviour and interaction among day-care Center toddlers. *Early Child Development and Care*, 7, 5-27. doi: 10.1080/0300443810070102.
- Nadel, J., & Baudonnière, P. (1981). Imitação: modo preponderante de intercâmbio entre pares durante o terceiro ano de vida. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 26-31.
- Nahallage, C. A., & Huffman, M. A. (2012). Stone handling behavior in rhesus macaques (*Macaca mulatta*), a behavioral propensity for solitary object play

- shared with Japanese macaques. *Primates*, 53(1), 71-78. doi: 10.1007/s10329-011-0279-x.
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255-258. doi: 10.1126/science.1107621.
- Onishi, K. H., Baillargeon, R., & Leslie, A. M. (2007). 15-month-old infants detect violations in pretend scenarios. *Acta Psychologica*, 124, 106–128. doi: 10.1016/j.actpsy.2006.09.009.
- Otta, E. (1994). *O sorriso e seus significados*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Otta, E. (2017). Brincar na perspectiva psicoetológica: implicações para pesquisa e prática. *Psicologia USP*, 28, 358-367. doi: 10.1590/0103-656420160122
- Otta, E., Ribeiro, F. L., & Bussab, V. S. R. (2003). Inato versus adquirido: a persistência da dicotomia. *Revista de Ciências Humanas*, 34, 283-311. doi: 10.5007/%25x.
- Parker, S. T. (1984). Playing for keeps: An evolutionary perspective on human games. In: P. K. Smith (Ed.). *Play in animals and humans*. (pp. 271-293). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Pedrosa, M. I. (2005). A brincadeira como um lugar “ecologicamente relevante” para a investigação da criança [Resumo]. In Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ed.), *Anais do Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento* (pp. 37-42). Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 431-442. doi: 10.1590/S0102-79722005000300018.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2006). Construction of communication during young children’s play. *Revista de Etologia*, 8(1), 1-11.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2009). Aprendendo sobre eventos físicos com parceiros de idade. *Psicologia USP*, 20, 355-373. doi: 10.1590/S0103-65642009000300004.
- Pedrosa, M. I., & Eckerman, C. (2000). 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); Beijig: ISSBD. p. 438.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195367324.001.0001.

- Pellegrini, A. D. (Ed.). (2011). *The Oxford Handbook of the development of play*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195393002.001.0001.
- Pellegrini, A. D. (2013). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer* (3rd ed.). New York: Psychology Press.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. *Human Nature*, 15(1), 23-43. doi: 10.1007/s12110-004-1002-z.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280. doi: 10.1348/026151002166442.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57. doi: 10.1111/1475-3588.00212.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2005). *The nature of play: great ape and humans*. New York, NY: The Guilford Press. doi: 10.1111/j.1475-3588.2007.00450_12.x.
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. Evolutionary models of human development. *Developmental Review*, 27, 261-276. doi: 10.1016/j.dr.2006.09.001.
- Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (2011). Rough-and-tumble play: training and using the social brain. In A. Pellegrini, (Ed.). *The Oxford Handbook of the development of play*. (pp. 245-259) Oxford: Oxford University Press.
- Piccinini, C. A., & Seidl-de-Moura, M. L. (2007). *Observando a interação pais-bebê-criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: MIT Press.
- Pons, F., & Harris, P.L. (2000). *Test of Emotion Comprehension*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.13140/RG.2.1.2457.4483.
- Pons, F., & Harris, P. (2003). *Theory of mind test—TMT*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19, 1158-1174. doi: 10.1080/02699930500282108.

- Pons, F. Harris, P., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152. doi: 10.1080/17405620344000022.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526. doi: 10.1017/S0140525X00076512.
- Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ramani, G. B. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2) 159–190. doi: 10.2307/23098461.
- Ramani, G., & Brownell, C. (2013). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92 – 108. doi.org/10.1177/1476718X13498337.
- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2006). The role of experience and discourse in children's developing understanding of pretend play actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 305–335. doi: 10.1348/026151005X36001.
- Rakoczy, H., & Schmidt, M. F. H. (2013). The early ontogeny of social norms. *Child Development Perspectives*, 7, 17–21. doi: 10.1111/cdep.12010.
- Resende, B. D., & Izar, P. (2011). Cognição animal. In M. E. Yamamoto & G. L. Volpato. *Comportamento animal*. (pp. 159-174). Natal: EDUFRRN.
- Resende, B. D., & Ottoni, E. B. (2002). Brincadeira e aprendizagem do uso de ferramentas em macacos prego (*Cebus apella*). *Estudos de Psicologia*, 7(1), 173-180. doi: 10.1590/S1413-294X2002000100018.
- Ribeiro, F. L., Bussab, V. S. R., & Otta, E. (2004). De colo em colo, de berço em berço. In M. L. de Saïd-Moura. de (Org.). *O bebê do Século XXI*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 229-284.
- Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Minervino, C. M. M., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: Estudo transcultural sobre a validação do Teste de Compreensão da Emoção TEC (Test of Emotion Comprehension). In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Forma e Contextos* (pp. 1781-1795). Braga: Psiquilibrios edições.
- Roazzi, A., & Sperb, T. (2013). *O desenvolvimento de competências sociocognitivas: novas perspectivas*. São Paulo: Vetor.

- Roazzi, A., Rocha, A., Candeias, A., Lopes-da-Silva, A., Minervino, C., Roazzi, M., & Pons, F. (2015). Social competence and emotion comprehension: How are they related in children? In A. Roazzi, B. Campello & W. Bilsky. (Eds.), *Facet Theory: Searching for structure in complex social, cultural and psychological phenomena*. (pp. 267-283). Recife: Editora UFPE.
- Rogoff, B., Topping, K., Baker-Sennett, J., & Lacasa, P. (2002). Mutual Contributions of Individuals, Partners, and Institutions: Planning to Remember in Girl Scout Cookie Sales. *Social Development*, 11(2), 266-289. doi: 10.1111/1467-9507.00198.
- Rosati, A. G. (2014). Comparative Developmental Psychology: How is Human Cognitive Development Unique? *Evolutionary Psychology*, 12, 448-473.
- Rothenberg, B. (1970). Children's social sensitivity and the relationship to interpersonal competence, intrapersonal comfort and intellectual level. *Developmental Psychology*, 2, 335 – 350. doi: 10.1002/j.2333-8504.1968.tb00385.x.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. de S., Silva, A. P. S., & Carvalho, A. M. A. (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1983). Age and gender differences in solutions to hypothetical social problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 263-275. doi: 10.1016/0193-3973(83)90022-9.
- Santana, S.M., & Roazzi, A. (2006). Cognição Social em Crianças: Descobrimos a Influência de Crenças Falsas e Emoções no Comportamento Humano. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(1), 01-08. doi: 10.1590/S0102-79722006000100002.
- Santos, A. K., & Dias, A. M. (2010). Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(4), 585-594. doi: 10.1590/S0102-37722010000400002.
- Samson, D., & Apperly, I. A. (2010). There is more to mind reading than having theory of mind concepts: New directions in theory of mind research. *Infant and Child Development*, 19, 443-454. doi: 10.1002/icd.678.
- Seixas, A. A. C., Becker, B., & Bichara, I. D. (2012). Reprodução interpretativa e cultura de pares nos grupos de brincadeira da Ilha dos Frades/BA. *Psico*, 43(4), 541-551.

- Shahaeian, A. (2015). Sibling, family, and social influence on children's Theory of mind understanding: new evidence from diverse intracultural sample. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 1-16. doi: 10.1177/0022022115583897.
- Shahaeian, A., Peterson, C.C., Slaughter, V., & Wellman, H.M. (2011). Culture and the sequence of steps in theory of mind development. *Developmental Psychology*, 47(5), 1239-1247. doi: 10.1037/a002389.
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J. (2015). Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the preschool and Early School Years. *Child Development*, 86(4), 1159-1174. doi: 10.1111/cdev.12372.
- Silva, R. L. M., Rodrigues, M. C., & Silveira, F. F. (2012). Teoria da Mente e Desenvolvimento Social na Infância. *Psicologia em Pesquisa*, 6, 151-159. doi: 10.5327/Z1982-12472012000200008.
- Smith, P.K. (2010). *Children and Play*. Chichester, UK: Wiley & Blackwell. doi: 10.1002/9781444311006.
- Smith, P. K. (2011). Observational Methods in Studying Play. In A. Pellegrini, (Ed.). *The Oxford Handbook of the development of play*. (pp. 138-149) Oxford: Oxford University Press.
- Smith, P. K., Smees, R., & Pellegrini, A. D. (2004). Play fighting and real fighting: using video playback methodology with young children. *Aggressive Behavior*, 30, 164-173. doi: 10.1002/ab.20013.
- Sperb, T. M. & de Conti, L. (1998). A dimensão metarepresentativa da brincadeira de faz-de-conta. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 8 (14), 74-90.
- Sperb, T. M., & Maluf, M. R. (2008). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre Teoria da Mente*. São Paulo: Vetor.
- Spinelli, L. H. P., Nascimento, L. F., & Yamamoto, M. E. (2002). Identificação e descrição da brincadeira em uma espécie pouco estudada, o boto cinza (*Sotalia fluviatilis*), em seu ambiente natural. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 165-171. doi: 10.1590/S1413-294X2002000100017.
- Spinka, M., Newberry, R. C., & Bekoff, M. (2001). Mammalian play: training for the unexpected. *Quarterly Review of Biology*, 76(2), 141-168.
- Stambak, M., & Verba, M. (1986). Organization of social play among toddlers: an ecological approach. In: E. Mueller & C. Cooper (Orgs.), *Process and outcome in peer relationships* (pp. 229-247). New York: Academic Press.

- Theimer, C. E., Killen, M., & Stangor, C. (2001). Young children's evaluations of exclusion in gender-stereotypic peer contexts. *Developmental Psychology*, 37(1), 18-27. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.18>.
- Teixeira, S. R. S., & Alves, J. M. (2008). O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 374-382. doi: 10.1590/S0102-79722008000300005.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tomasello, M., & Call, J. (1997). *Primate cognition*. Oxford University Press, Oxford.
- Trevarthen, C. (2006). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S. Braten. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. (pp. 15-46). Cambridge: University Press. (Trabalho original escrito em 1998).
- van Schaika, C. P., & Pradhana, G. R. (2003). A model for tool-use traditions in primates: implications for the coevolution of culture and cognition. *Journal of Human Evolution*, 44, 645–664. doi: 10.1016/S0047-2484(03)00041-1.
- Viana, K. M. P., & Pedrosa, M. I. (2014). Brincadeiras coordenadas cooperativas e o compartilhamento de intenções em crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27, 564-572. doi: 10.1590/1678-7153.201427318.
- Viana, K. M. P., Zambrana, I. M., Karevold, E. B., & Pons, F. (2016). Beyond conceptual knowledge: the impact of children's theory-of-mind on dyadic spatial tasks. *Front. Psychol*, 7, 16-35. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01635.
- Viana, K. M. P., Zambrana, I. M., Karevold, E. B., & Pons, F. (2018). "If I am right, are you wrong?" ToM predicts perspective taking in socio-cognitive conflict. (manuscript submitted).
- Vieira, M. L., & Sartorio, R. (2002). Análise motivacional, causal e funcional da brincadeira em duas espécies de roedores. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 189-196. doi: 10.1590/S1413-294X2002000100020.
- Villachan-Lyra, P., Roazzi, A., & Garvey, A. (2008). Relações sociais e aquisição da teoria da mente. In M. R. Maluf & T. Sperb (Eds.), *Desenvolvimento da teoria da mente: Estudos teóricos e empírico*. São Paulo, SP: Vetor.
- Vygotsky, L.S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, (Original publicado em 1978).

- Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de Psicologia Comparada*. Lisboa: Moraes. (Original publicado em 1942).
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *J. Genet. Psychol.*, 163, 197–209. doi: 10.1080/00221320209598677.
- Wang, Z., Devine, R. T., Wong, K. K., & Hughes, C. (2016). Theory of mind and executive function during middle childhood across cultures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 6-22. doi: 10.1016/j.jecp.2015.09.028.
- Warneken, F., Grafenhain, M., & Tomasello, M. (2012). Collaborative partner or social tool? New evidence for young children's understanding of joint intentions in collaborative activities. *Developmental Sciences*, 15(1), 54-61. doi: 10.1111/j.1467-7687.2011.01107.x.
- Warneken, F., Steinwenderb, J., Hamannb, K., & Tomasello, M. (2014). Young children's planning in a collaborative problem-solving task. *Cognitive Development* 31, 48–58. doi: dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.02.003.
- Wellman, H.M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford: University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199334919.001.0001.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684. 10.1111/1467-8624.00304.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x.
- Whiten, A., & Flynn, E. (2010). The transmission and evolution of experimental microcultures in groups of young children. *Developmental Psychology*, 46, 1694–1709. doi: 10.1037/a0020786.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128. doi: 10.1016/0010-0277(83)90004-5.
- Wu, Z. & Su, Y. (2014). How do preschoolers' sharing behaviors relate to their theory of mind understanding? *Journal of Experimental Child Psychology*, 120, 73-86. doi: 10.1016/j.jecp.2013.10.007.
- Yamamoto, M. E., & Carvalho, A. M. A. (2002). Brincar para que? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. *Estudos de Psicologia*, 10, 163-164.

Yamamoto, M. E., Leitão, M., & Eugênio, T. (2017). A perspectiva evolucionista no estudo da cooperação. In M. Vieira & A. D. Olivia (Orgs). *Evolução cultura e comportamento humano*. (pp. 105-162). Florianópolis: Edições do Bosque.

ANEXO A

Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

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

Pesquisador: Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35013814.6.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 861.609

Data da Relatoria: 11/11/2014

Apresentação do Projeto:

Indicado na relatoria inicial.

Objetivo da Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Indicado na relatoria inicial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Indicado na relatoria inicial.

Recomendações:

s/recomendação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

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

E-mail: cepccs@ufpe.br

Continuação do Parecer: 861.609

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

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

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

RECIFE, 06 de Novembro de 2014

Assinado por:
GERALDO BOSCO LINDOSO COUTO
 (Coordenador)

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

ANEXO B**Carta de Anuência da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife**

PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Recife, 20 de janeiro de 2015.

CARTA DE ANUÊNCIA

Informamos que a Profª. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa, docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e os alunos de doutorado Pedro Paulo Bezerra de Lira, Carina Pessoa Santos e Juliana Maria Ferreira Lucena, estão autorizados por esta Secretaria Executiva a realizar pesquisa, nas seguintes Unidades Educacionais: CMEI Paulo Rosas, CMEI Mércia Maria Bezerra Costa, CMEI 8 de Março e CMEI Francisco do Amaral, através de entrevistas com os profissionais das referidas Unidades Educacionais que respondam positivamente ao convite, bem como com a realização de observação e videogravação das crianças presentes, as quais servir-lhe-ão de subsídio para o desenvolvimento de sua pesquisa, intitulada: *Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças*.

Salientamos que, caso haja ações de filmagens e/ou fotografias, os pesquisadores deverão solicitar autorização individual por escrito dos indivíduos/responsáveis envolvidos no referido estudo.

Atenciosamente,

Maria Angélica Pitanga
Assessora Técnica – SESEP
Mat. 61.720-2

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Projeto de Pesquisa

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: Profª. 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, rubriche 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

Esta 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.: 2126-8270. 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.

ANEXO D

Objetos Seleccionados para Compor a Mesa dos Trios

Objetos na mesa dos trios	
Quantidade	Objetos (Brinquedos / Sucatas)
2	bonecas
1	cachorro de pelúcia
2	cavalos de plástico (1 verde e 1 vermelho)
3	carrinhos (dois pequenos e um médio)
1	caixa de papelão forrada com tecido
1	bolsa plástica
1	batom
1	pente
1	óculos de sol
1	espelho
1	bacia de plástico
1	toalha de mão
1	pratinho de plástico
1	copinho plástico
2	potes plásticos com tampa
2	palitos de plástico
3	rolas
3	canudos de papelão
3	tampas de garrafa
3	frascos plásticos
3	colherinhas de plástico
10	fichas de plástico pretas
10	palitos de madeira

ANEXO F

Dicionário de Variáveis das Observações Comportamentais

Descrição das variáveis extraídas das observações comportamentais em trios					
Nº	Rótulo da Variável	Sigla da Variável	Tipo da Variável	Nível de mensuração	Forma de medição
1	Idade das crianças	Idade_Anos	Quantitativa	Escalar	—
		Idade_Meses	Quantitativa	Escalar	3 anos = 36 – 47 meses 4 anos = 48 – 59 meses 5 anos = 60 – 71 meses
		Idade_Anos_Catégorica	Qualitativa	Ordinal	1 = 3 anos 2 = 4 anos 3 = 5 anos
2	Gênero	Gênero	Qualitativa	Nominal	1 = Masculino 2 = Feminino 3 = Misto (no caso das duplas formadas por um menino e uma menina)
3	Tipo de parceria da terceira criança em relação à dupla	Tipo_de_Parceria	Qualitativa	Nominal	0 = Parceiro Neutro 1 = Amigo
4	Categoria 1a – Aproximação Sem Conflito Não Verbal	AsC_NV	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
5	Categoria 1b - Aproximação Sem Conflito Verbal	AsC_V	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
6	Categoria 2a- Aproximação Com Conflito Não Verbal	AcC_NV	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
7	Categoria 2b - Aproximação Com Conflito Verbal	AcC_V	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30

Quadro continua na próxima página.

Descrição das variáveis extraídas das observações comportamentais em trios					
Nº	Rótulo da Variável	Sigla da Variável	Tipo da Variável	Nível de mensuração	Forma de medição
8	Categoria 3a - Ação Coordenada por Cooperação Não Verbal	ACC_NV	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
9	Categoria 3b - Ação Coordenada por Cooperação Verbal	ACC_V	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
10	Categoria 4a - Ação Coordenada por Imitação Não Verbal	ACI_NV	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
11	Categoria 4b - Ação Coordenada por Imitação Verbal	ACI_V	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
12	Categoria 5a – Exibição - Não Verbal	E_NV	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
13	Categoria 5b – Exibição - Verbal	E_V	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
14	Categoria 6a – Pedido, Convite e Oferta Não Verbal	P_C_O_NV	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
15	Categoria 6b – Pedido, Convite e Oferta Verbal	P_C_O_V	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
16	Categoria 7a – Antecipar para resguardar Não Verbal	AR_NV	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
17	Categoria 7b – Antecipar para resguardar Verbal	AR_V	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
18	Categoria 8a - Intermediação Não Verbal	I_NV	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30

Quadro continua na próxima página.

Descrição das variáveis extraídas das observações comportamentais em trios					
Nº	Rótulo da Variável	Sigla da Variável	Tipo da Variável	Nível de mensuração	Forma de medição
19	Categoria 8b - Intermediação Verbal	I_V	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
20	Categoria 9a - Outros Não Verbal	O_NV	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
21	Categoria 9b - Outros Verbal	O_V	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=30
22	Soma das categorias 1a e 1b	AproxSemConflito	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=60
23	Soma das categorias 2a e 2b	AproxComConflito	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=60
24	Soma das categorias 3a e 3b	AçãoCoordenada_Cooperacao	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=60
25	Soma das categorias 4a e 4b	AçãoCoordenada_Imitacao	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=60
26	Soma das categorias 5a e 5b	Exibição	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=60
27	Soma das categorias 6a e 6b	P_C_O	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=60
28	Soma das categorias 7a e 7b	Antecipar para resguardar	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=60
29	Soma das categorias 8a e 8b	Intermediação	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=60
30	Soma das categorias 9a e 9b	Outros	Quantitativa	Escalar	Escores: min= 0; max=60
31	Aproximação Sem conflito + Ação Coordenada Cooperacao + Exibição	Fator 1 – Interações amistosas	Quantitativa	Escalar	Escores: min=0; max=180
32	Aproximação com conflito + Intermediação	Fator 2 – Interações agonísticas	Quantitativa	Escalar	Escores: min=0; max=120
33	Ação Coordenada por Imitação + Pedido, convite e oferta	Fator 3 - Propostas	Quantitativa	Escalar	Escores: min=0; max=120

Final do quadro.

ANEXO G

Dicionário de Variáveis dos Testes de Compreensão Social

Descrição das variáveis extraídas do TMT					
Nº	Rótulo da Variável	Sigla da Variável	Tipo da Variável	Nível de mensuração	Forma de medição
1	Idade das crianças	Idade_Anos	Quantitativa	Escalar	--
		Idade_Meses	Quantitativa	Escalar	3 anos = 36 – 47 meses 4 anos = 48 – 59 meses 5 anos = 60 – 71 meses
		Idade_Anos_Cat	Qualitativa	Ordinal	1 = 3 anos 2 = 4 anos 3 = 5 anos
2	Gênero	Gênero	Qualitativa	Nominal	1 = Masculino 2 = Feminino
34	Escore Total do TMT: soma de todos os itens	TMT_Escore_Total	Quantitativa	Escalar	Escore: 0 (nenhum acerto) a 30 (acerto total)
Descrição das variáveis extraídas do TEC					
Nº	Rótulo da Variável	Sigla da Variável	Tipo da Variável	Nível de mensuração	Forma de medição
1	Idade das crianças	Idade_Anos	Quantitativa	Escalar	--
		Idade_Meses	Quantitativa	Escalar	3 anos = 36 – 47 meses 4 anos = 48 – 59 meses 5 anos = 60 – 71 meses
		Idade_Anos_Cat	Qualitativa	Ordinal	1 = 3 anos 2 = 4 anos 3 = 5 anos
2	Gênero	Gênero	Qualitativa	Nominal	1 = Masculino 2 = Feminino
35	Escore Total do TEC: soma de todos os itens	TEC_Escore_Total_Itens	Quantitativa	Escalar	Escore: 0 (nenhum acerto) a 21 (acerto total)

ANEXO H

Teste de Teoria da Mente (TMT) – Exemplo de Item (Theory of Mind Test)

Instrução do pesquisador: Para cada item, mostre a figura para a criança e fale sobre a figura como indicado a seguir:

Exemplo do item 3 do Componente V – Compreensão de crença falsa de primeira ordem

Pergunte: *O que você acha que tem dentro da geladeira?*

Quando a criança tiver dito alguma coisa, abra a porta da geladeira na figura e diga:

A geladeira está cheia de sapatos!

Feche a porta da geladeira, vire a página e diga (pergunta experimental):

Imagine que outra criança está vindo agora. Antes que ela abra a geladeira, o que ela vai dizer que tem dentro?

Ela vai dizer que tem sapatos dentro da geladeira? Ou ela vai dizer que tem outra coisa?

ANEXO I

Teste de Compreensão das Emoções (TEC) – Exemplo de Item (Test of Emotion Comprehension)

Instrução do pesquisador: Ok! Agora nós vamos ver umas histórias. Eu gostaria que você ouvisse toda a história e depois eu vou lhe fazer uma pergunta. Você deve esperar eu mostrar todas as figuras antes de você apontar para a resposta.

Exemplo do item 5 do Componente II - Compreensão das causas externas das emoções

História 5: *Tonho/Sara está sendo perseguido (a) por um monstro.*

Como é que Tonho/Sara está se sentindo? Ele (ela) está feliz, bem, com Raiva ou com Medo?

Exemplo do item 1 do Componente VIII – Compreensão de emoções mistas

História única: *Tonho/Sara está olhando para a bicicleta nova que acabou de ganhar de aniversário. Mas, ao mesmo tempo, Tonho (Sara) acha que pode cair e se machucar, pois ele/ela nunca andou de bicicleta antes.*

Então, como Tonho/Sara está se sentindo? Ele está Feliz, triste e com Medo, feliz e com Medo ou com Medo.