UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**"Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em
situação de brincadeira a partir da noção de *Rede de Significações* –
RedSig"**

Josiane da Silva Delvan da Silva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Elaborada sob orientação das Professoras: Doutora Maria Clotilde Rossetti Ferreira e Doutora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

RIBEIRÃO PRETO - SP
2007

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Documentação Psicológica
Universidade de São Paulo
FFCLRP - Departamento de Psicologia e Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

S38e Silva, Josiane da Silva Delvan da, 1969-
Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de rede de significações – RedSig / Josiane da Silva Delvan da Silva, Ribeirão Preto, 2007. 130p.

Cópia de computador [Printout(s)]
Tese (doutorado) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Orientadoras: Dr^a Maria Clotilde Rossetti Ferreira , Dr^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2 Crianças – Desenvolvimento. 3. Psicologia educacional. 4. Psicologia infantil. I. Título.

CDU: 37.015.3

FOLHA DE APROVAÇÃO

Josiane da Silva Delvan da Silva
Pós-Graduação em Psicologia

Tese apresentada à Universidade de São Paulo FFCLRP -
Departamento de Psicologia e Educação Programa de Pós-
Graduação em Psicologia para obtenção do título de Doutor.

Área de concentração:

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura:

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura:

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura:

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura:

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura:

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura:

APRESENTAÇÃO: DO CAMINHO PERCORRIDO ATÉ A CONSTRUÇÃO DESTE ESTUDO

Minha opção pela formação em Psicologia e Pedagogia, concomitantemente, já delineava o meu interesse em atuar na interface dessas duas áreas de conhecimento. O estudo e a construção do conhecimento da Psicologia na educação culminaram com um bem sucedido estágio em psicologia educacional na graduação, no qual muitas questões relacionadas à compreensão da relação entre pessoa e contexto foram repensadas.

Já durante a graduação em Psicologia, as questões relacionadas ao desenvolvimento humano constituíram o foco do meu interesse. A formação e posterior atuação em Ludoterapia apontaram minha intenção em compreender o desenvolvimento da criança considerando a brincadeira como a atividade privilegiada para este estudo e as possibilidades de intervenção.

Com o ingresso na atividade de docência no ensino superior ministrando a disciplina “Psicologia do Desenvolvimento I – infância” –, tive a oportunidade de estudar com mais afinco os teóricos que abordam o desenvolvimento de crianças. Ao preparar as aulas para a graduação, algumas dúvidas e inquietações teóricas se originaram as quais procurei responder em minha dissertação de mestrado.

A investigação que realizei sobre o processo de construção da identidade de gênero de crianças com idade entre cinco a seis anos (DELVAN, 2000), possibilitou-me entrar em contato com autores que concebem o desenvolvimento humano como processo, fazendo-me optar por uma metodologia que buscou compreender as significações de gênero em crianças no contexto da Educação Infantil. A brincadeira configurou-se como o cenário em que os processos interativos favorecem jogos de papéis cujas significações de gênero eram confrontadas, assumidas, negadas, portanto, negociadas entre as crianças neste nível de escolaridade.

A partir dos resultados apontados por esta pesquisa, percebi que os significados sobre gênero já são produzidos por crianças menores de 5 anos e que o contexto da Educação Infantil constitui um ambiente privilegiado para a compreensão de como ocorrem os processos de desenvolvimento humano. Interessada em pesquisar como crianças atuavam em situação de brincadeira não dirigida pelo adulto no contexto de Educação Infantil, entrei em contato com a Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, pesquisadora responsável pelo Centro de Investigações sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ela convidou-me para participar do encontro científico que os integrantes deste Centro organizam todos os anos, no qual as investigações nele desenvolvidas são apresentadas e analisadas por professores-pesquisadores de vários programas de pós-graduação do Brasil e do exterior objetivando a interlocução e aprimoramento dos trabalhos. No VII Encontro Científico do CINDEDI realizado em fevereiro de 2002 entrei em contato com a proposta teórico-metodológica da Rede de Significações (*RedSig*). Naquela ocasião, as discussões estavam comprometidas em definir algumas opções teóricas e metodológicas que já vinham sendo estudadas pelo grupo de pesquisadores daquele Centro nos últimos anos. As reflexões foram tão produtivas que no VIII Encontro Científico do CINDEDI os trabalhos já foram apresentados utilizando a RedSig como recurso para a compreensão dos complexos processos de desenvolvimento humano. Desta forma, como membro do Centro de Investigação do Desenvolvimento e Educação Infantil da USP, venho refletindo sobre os processos interativos de crianças com idade entre 2 a 4 anos a partir da noção de Rede de Significações.

O desenvolvimento humano na proposta da *RedSig* é compreendido como um processo complexo e imerso em uma malha de elementos de natureza semiótica, em contínua transformação, e envolve a constituição da subjetividade de várias pessoas conforme interação em diversas situações construindo e/ou re-elaborando significações que se ligam formando uma rede. As atividades dos sujeitos nessas situações, onde papéis ou posições são

assumidos, confrontados, negados ou negociados, estruturando o enredo das ações construídas, (OLIVEIRA e GUANAES, 2003) revolucionam seu desenvolvimento e os levam a alterar significativamente sua rede de significações e eventuais significados partilhados com os demais. Assim, o desenvolvimento se caracteriza como um processo de mudanças que ocorre ao longo da vida, nos embates vividos pelas pessoas em diferentes situações. Esse processo inclui a presença de múltiplas vozes oriundas de contextos e períodos históricos específicos que atuam sobre o indivíduo e lhe possibilitam experimentar continuidade e mudança, a persistência do velho e a criação do novo. Tal perspectiva nos alerta, contudo, para a necessidade de não nos restringir ao fator interpessoal e olhar os condicionantes macroestruturais históricos (que, na perspectiva, constituem a matriz sócio-histórica), que criam ou impedem a atividade de cada sujeito de construir significados marcados historicamente e ideologicamente.

Alguns estudos realizados pelos integrantes do CINDEDI vêm avançando na compreensão da intersubjetividade enquanto constitutiva do ser humano e do seu processo de desenvolvimento. Estas investigações compõem um grupo que tem buscado analisar o contexto da Educação Infantil como um ambiente coletivo onde as interações se concretizam promovendo ou limitando o processo de desenvolvimento das pessoas envolvidas. Como lugar de partilha de significados, as situações que se estabelecem em creches e pré-escolas têm exigido do pesquisador um olhar apurado sobre a participação das crianças na construção de culturas infantis, que possibilitam novas construções conjuntas de ações e sentidos no grupo de brincadeira.

O presente estudo encontra-se nessa linha de investigação e discute a questão da permanência de significados já elaborados e da emergência da novidade nas interações infantis a partir de marcadores que permitam dar visibilidade aos processos coletivos de construção de significados na brincadeira de crianças. Fundamenta-se nas idéias de dois

teóricos do desenvolvimento humano: WALLON e VYGOTSKY, articulando-as aos achados oriundos de estudos mais atuais sobre a interação de crianças e a cultura de grupo.

Para atender a questão de pesquisa, esta investigação caracteriza-se como um estudo empírico no qual participaram 17 crianças com idade entre 32 e 57 meses observadas em situação de brincadeira espontânea em uma creche que atende filhos de famílias de baixa renda da cidade de Itajaí-SC. As situações observadas foram gravadas em vídeo e compuseram o banco de imagens desta pesquisa. Elas foram feitas de julho a dezembro de 2003, perfazendo um total de 13 sessões que totalizaram 6 horas e 30 minutos de material filmado. Eu mesma realizei as filmagens utilizando uma câmera móvel e um gravador de fitas K-7.

Vários autores destacam o envolvimento do pesquisador tanto na coleta como na análise dos dados no que se refere especialmente aos recortes e enfoques que opta em realizar. Neste estudo não foi diferente. A composição do corpus da pesquisa exigiu um trabalho minucioso de definição de critérios para a escolha do material, bem como sua transcrição detalhada para posterior análise. A partir destes procedimentos, categorias foram estabelecidas para a análise deste material. O caminho percorrido e os achados da pesquisa mostram o percurso e as escolhas que fiz.

O capítulo 1 apresenta os aportes teóricos considerados fundamentais para o trabalho: o complexo processo de desenvolvimento; o processo de desenvolvimento humano na ótica da Rede de Significações; os processos interativos na infância e a cultura de grupo; a construção de significados nos processos interativos; a brincadeira de crianças e a atividade revolucionária de construção de significados.

No capítulo 2 está descrito o caminho metodológico percorrido para o levantamento e organização dos dados. Desta forma, este capítulo descreve o contexto no qual foi realizada a pesquisa; apresenta os participantes; descreve os instrumentos e equipamentos utilizados para o registro dos dados; os procedimentos para a formação do banco de imagens; explica os

procedimentos para a composição e análise do corpus da pesquisa e os procedimentos éticos seguidos para a execução deste estudo.

O capítulo 3 apresenta os episódios que compõem o *corpus* da pesquisa e os analisa segundo cinco categorias, as quais procuram explicitar como ocorre a construção de significados compartilhados na brincadeira de crianças, buscando suas recorrências e o surgimento da novidade.

Por fim, no capítulo 4 são discutidos os resultados do estudo como forma de contribuir para pensar o contexto da Educação infantil e o processo de desenvolvimento das crianças neste ambiente.

Esperamos que os resultados deste estudo permitam-nos fazer avançar a concepção da brincadeira como atividade privilegiada cujas interações possibilitam a construção de significados compartilhados e fazem parte do processo de desenvolvimento na infância.

AGRADECIMENTOS

Após a finalização da tese, elaborar a página de agradecimentos constitui-se em uma difícil tarefa, pois fatalmente cometerei falhas em não citar os nomes, por motivos contingenciais, de algumas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho e, por isso, antecipadamente peço desculpas.

Apresento a seguir, os nomes das pessoas que, neste momento, são mais significativas por terem contribuído efetivamente para o trabalho:

À Professora Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, orientadora desta tese, a nossa carinhosa Tilde, pela amizade, compreensão e competência em pensar e acompanhar a elaboração do trabalho.

À Professora Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, co-orientadora, pela acolhida e valiosas contribuições oriundas dos embates teóricos, como também das inúmeras correções e sugestões ao trabalho.

Às Professoras Dras. Ana Maria Almeida Carvalho e Maria Isabel Pedrosa pelas contribuições teóricas e, principalmente metodológicas, que fizeram ao trabalho.

À profa. Dra. Ana Lúcia Horta, cuja contribuição na banca de qualificação apontou caminhos para organização do material para a análise dos dados.

Aos meus pais Delvan e Doraci pelo amor, compreensão, carinho e apoio que fazem parte da nossa relação.

À minha irmã Gisele que soube pacientemente esperar pela minha disponibilidade para estarmos juntas.

Ao Lapa, presente em todos os momentos, imprescindível nesta jornada.

À minha pequena Júlia, cuja chegada encheu-me de energia e motivação e que precisou ficar privada da minha companhia por alguns períodos para que eu pudesse finalizar este trabalho.

À Ticiane e Jarbas, grandes e preciosos amigos e interlocutores, pela acolhida, carinho e oportunidade de compartilharmos tantos momentos prazerosos.

A todos os membros do CINDEDI, pelo compartilhamento das amizades e discussões teóricas.

Às alunas da graduação em Psicologia da UNIVALI: Alexandra Bertoldi, Ângela Hammes, Graziela Donadello, Sharlene Borges, Lílian Winter, Alana Zartorski e Tâmara Rezende que me auxiliaram nas transcrições das filmagens.

À Cida pela revisão da tese e pelo resumo em inglês, à Catherine pelo resumo em francês e à Helenize pela formatação do trabalho.

Às professoras e responsáveis pelas crianças pela disponibilidade em participar e contribuir para este estudo.

Por fim, agradeço imensamente às crianças participantes da pesquisa por permitirem que eu aprendesse com elas.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar, a partir de um estudo empírico, como ocorrem os processos de construção e negociação de significados de modo a se compreender a ocorrência da repetição e a emergência da novidade presentes nas interações de crianças em brincadeira. A pesquisa é orientada pela proposta teórico-metodológica da *Rede de Significações* (CINDEDI-FFCLRP – USP) para a qual o desenvolvimento humano é compreendido como um processo complexo e imerso em uma malha de elementos de natureza semiótica em contínua transformação. Sustentada por esta orientação teórica, a metodologia deste trabalho teve como participantes um grupo composto por seis crianças com idade entre dois e quatro anos (três meninos e três meninas, um de cada idade). O contexto da pesquisa define-se por uma instituição pública de Educação Infantil do município de Itajaí - SC. A observação com auxílio da vídeo-gravação foi o instrumento utilizado. Os procedimentos de coleta de dados foram realizados em fases distintas e complementares: **1ª fase:** observação das crianças com 2 a 4 anos de idade em brincadeira espontânea na instituição para a identificação dos participantes que comporiam o grupo para a observação vídeo-gravada. Juntamente com estas observações, foram realizados contatos com as professoras para que elas confirmassem quais as crianças de cada turma que mais interagiam durante as situações de brincadeira. A partir destas informações, de cada turma foram escolhidas 5 ou 6 crianças; as que aceitaram participar das filmagens. **2ª fase:** realização das sessões de vídeo-gravação com o grupo de seis crianças, no momento de brincadeira livre numa das salas de aula da instituição gravadas entre os meses de julho a dezembro de 2003, compondo 13 sessões de videogravação, cada uma com 30 minutos de duração, perfazendo um total de 6 horas e 30 minutos de filmagens. Foram seguidos os seguintes procedimentos para a organização dos registros feitos: **a.** Para cada uma das sessões filmadas, foram transcritos de forma molar os comportamentos observados nos 10 primeiros minutos; **b.** Após a transcrição das sessões filmadas, o material foi assistido várias vezes para aperfeiçoar a descrição das ações, das falas e a formação dos grupos das crianças; **c.** O critério inicial utilizado para a seleção do material para a análise foi escolher as sessões em que participaram o mesmo grupo de crianças, ou sua maioria; **d.** As sessões selecionadas foram organizadas em quatro blocos, os quais compõem o *corpus* da presente pesquisa. A análise do *corpus* da pesquisa buscou descrever as interações das crianças quanto ao conteúdo e qualidade pela definição de cinco unidades de análise: a formação das parcerias; os brinquedos como mediadores; o espaço como canalizador das interações; a cultura de grupo e as brincadeiras como contexto para a repetição e a novidade. Os resultados encontrados indicam que as interações demarcam ações que se repetem e outras que se transformam na dinâmica da brincadeira. A criança pode dominar o jogo simbólico por meio do que já aprendeu transformando-o em uma ocasião especial na qual ela é a dona do tempo, do espaço e da cultura, revolucionando continuamente o que faz. As ações são reproduzidas, construídas, acomodadas, manipuladas e resistidas ativamente pelas crianças, que criam momentos de negociação os quais abrem possibilidades para a emergência de novidades.

Palavras chave: brincadeira; crianças; construção de significados; desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The current work had as aim to analyze from an empirical study how the processes of building and negotiating the meanings occur in a way to understand the occurrence of repetition and the emergency of novelty presents in the interactions of children in their plays. The research is orientated by the theoretical methodology proposed by “Net of Meanings” (CINDEDI-FFCLRP – USP) to which the human development is understood as a complex process and immersed in a “net” of elements which semiotic nature has been in continuing transformation. It is sustained by this theoretical orientation, the methodology of this work had as participants a group of six children who are between two or four years old (three boys and three girls, one of each age). The context of the research is a public institution of children Education of the city of Itajaí – Santa Catarina. The instrument used to record the observation was a video recorder. The procedures to collect the data were done in different phases and complements. **First phase:** The observation of children between 2 and 4 years old in spontaneous child’s play in the institution in order to identify the group of participants who will take place in the observation that will be video- recorded. With these observations, the contacts with the teachers were done in order to confirm which children of each group had more interaction during the child’s play situations. From this information, five or six children were chosen from each group who accepted to be recorded. **Second phase :** The videotape sessions were recorded with a group of six children, when they were in free child’s play in one of the classrooms of the institution recorded between July and December of 2003, which was made up of 13 videotape sessions, each one lasted 30 minutes, making a score of six hours and 30 minutes of recordings. The following procedures were made in order to organize the registers done: **a.** For each session which was recorded, it was written out in a general way the observed behaviors in ten first minutes; **b.** After the transcription of the recorded sessions, the material was watched several times to improve the description of the actions, speech and the formation of the groups of children; **c.** The initial criterion used to select the material to analyze was to choose the session in which the same group of children took place, or the majority of them; **d.** The selected sessions were organized in four blocks, which make up the corpus of the current research. The analysis of the corpus of the research tried to describe the interactions of the children related to the content and quality of defining the five units of the analysis: the formation of partners: the toys which were the mediators, the space as a way to canalize the interactions; the culture of group and the child’s play as a context of the repetition and the novelty. The found results indicate that the interactions show actions which repeat and others which transform the dynamic of the child’s play. The child can control the symbolic game through what he or she has already learned transforming it in a special occasion in which he or she is the owner of the time, space and of the culture, revolutionizing continually what he or she does. The actions are reproduced, constituted, settled in, manipulated and actively resisted by the children, who make moments of negotiation which open possibilities to the emergency of novelties.

RÉSUMÉ

Le présent travail a eu comme objectif d'analyser, à partir d'une étude empirique, comment se produisent les processus de construction et négociation de significations de manière à se comprendre l'occurrence de la présence de répétition et l'urgence de la nouveauté présente dans les interactions d'enfants dans le jeu. La recherche est guidée par la proposition théorique-méthodologique du *Réseaux de Significações* (CINDEDI-FFCLRP - USP) pour laquelle le développement humain est compris comme un processus complexe et immergé dans une maille d'éléments de nature sémiotique en continuelle transformation. Soutenue par cette orientation théorique, la méthodologie de ce travail a eu comme des participants, un groupe composé par six enfants avec âge entre deux et quatre ans (trois garçons et trois filles, un de chaque âge). Le contexte de la recherche se définit par une institution publique d'Éducation Infantile de la ville d'Itajaí - SC. L'observation avec l'aide d'une bande-vidéo a été l'instrument utilisé. Les procédures de collecte d'informations ont été réalisées dans des phases distinctes et complémentaires : **1ère phase**: observation des enfants de 2 à 4 ans d'âge en jeux spontanés dans l'institution pour l'identification des participants qui composeraient le groupe pour l'observation de la bande-vidéo. Simultanément avec ces observations, ont été réalisés des contacts avec les enseignantes qui pourraient confirmer quels des enfants de chaque groupe qui plus interagissaient pendant les situations de jeux. À partir de ces informations, de chaque groupe ont été choisis 5 ou 6 enfants ; lesquels ont acceptés de participer des prises de vues. **2ème phase**: réalisation des sessions de bande-vidéo avec le groupe de six enfants, au moment de leurs jeux divers dans une des salles de leçon de l'institution enregistré entre les mois de juillet à décembre 2003, composant 13 sessions de bande-vidéo, chacune avec 30 minutes de durée, par faisant un total de 6 heures et 30 minutes de prises de vues. Elles ont été suivies par les suivantes procédures pour l'organisation des registres effectués: **a.** Pour chacune des sessions filmées, ont été transcrites de forme molaire les comportements observés dans les 10 premières minutes ; **b.** Après la transcription des sessions filmées, le matériel a été assisté plusieurs fois pour perfectionner la description des actions, des paroles et de la formation des groupes des enfants ; **c.** Le critère initial utilisé pour la sélection du matériel pour l'analyse ont été choisi les sessions dans lesquelles ont participé le même groupe d'enfants, ou sa majorité ; **d.** Les sessions sélectionnées ont été organisées dans quatre blocs, qui composent le *corpus* de la présente recherche. L'analyse du corpus de la recherche a cherché à décrire les interactions des enfants quant au contenu et à la qualité par la définition de cinq unités d'analyse : la formation des partenariats ; les jouets comme des médiateurs ; l'espace comme canalisateur des interactions ; la culture de groupe et les jeux comme contexte pour la répétition et la nouveauté. Les résultats trouvés indiquent que les interactions délimitent des actions qui se répètent et autres qui se transforment dans la dynamique des jeux. L'enfant peut dominer le jeu symbolique par le moyen qu'il a déjà appris en le transformant dans une occasion spéciale dans laquelle elle est la propriétaire du temps, de l'espace et de la culture, révolutionnant continuellement ce qu'il fait. Les actions sont reproduites, construites, accommodées, manipulées et résistantes activement par les enfants, qui créent des moments de négociation desquels ils ouvrent des possibilités pour l'urgence de nouveautés.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dados dos participantes deste estudo	41
Quadro 02 – Dados das educadoras que atuam com as crianças participantes da pesquisa....	43 3
Quadro 03 – Datas e crianças participantes das sessões de filmagem.....	46
Quadro 04 – Funções e quantidade das funcionárias da instituição	57
Quadro 05 – Nível de escolaridade das funcionárias da instituição	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da sala de atividades	44
Figura 2 - desenho esquemático da sala na qual foram realizadas as filmagens.	60

APRESENTAÇÃO: do caminho percorrido até a construção deste estudo.....	4
RESUMO	11
ABSTRACT	12
RÉSUMÉ.....	13
1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	16
1.1. <i>O Complexo Processo do Desenvolvimento Humano</i>	16
1.1: <i>Vygotsky e Wallon: um diálogo com dois teóricos do desenvolvimento</i>	16
1.2: <i>O desenvolvimento humano na ótica da Rede de Significações</i>	19
1.3. <i>Os processos interativos na infância e a cultura de grupo</i>	22
1.4. <i>A construção de significados nos processos interativos</i>	26
1.5. <i>A brincadeira de crianças e a atividade revolucionária de criação de significados</i> 31	
1.6. <i>O objetivo deste trabalho</i>	36
2. O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: OS PASSOS METODOLÓGICOS SEGUIDOS NESSA PESQUISA	37
2.1. <i>O contexto de investigação: a instituição de Educação Infantil</i>	39
2.2. <i>Participantes do estudo</i>	39
2.3. <i>Local e situação para o registro dos dados</i>	43
2.4. <i>Instrumento e equipamentos para o registro das situações observadas</i>	44
2.5. <i>Procedimentos para a formação do banco de imagens</i>	45
2.6. <i>A composição do corpus da pesquisa</i>	48
2.7. <i>Procedimentos para análise do corpus da pesquisa</i>	49
2.8. <i>Procedimentos éticos na pesquisa com seres humanos</i>	51
3. TECENDO OS FIOS DA REDE: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS DA PESQUISA ...	52
3.1 <i>Caracterização da comunidade atendida na instituição pesquisada</i>	54
3.2 <i>O Centro de Educação Infantil</i>	56
3.3. <i>Apresentação das Sessões de Filmagens Seleccionadas</i>	58
4. COSTURANDO OS ACHADOS... AS CONCLUSÕES DESTE ESTUDO	117
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O Complexo Processo do Desenvolvimento Humano

Dentre os vários enfoques de pesquisa científica em Psicologia, o estudo sobre o desenvolvimento humano tem tido um destaque cada vez maior, principalmente na elaboração de novos procedimentos metodológicos, os quais têm possibilitado novas compreensões sobre este processo. Este capítulo, como parte inicial do trabalho, discute as concepções teóricas acerca do desenvolvimento humano que foram formuladas com base nos trabalhos de Vygotsky e Wallon. Nele são apresentadas e discutidas as idéias mais recentes acerca da importância das interações sociais na infância e a cultura de grupo, sobre a construção de significação/sentidos e discute a brincadeira e sua relação com o desenvolvimento humano.

1.1: Vygotsky e Wallon: um diálogo com dois teóricos do desenvolvimento

Vygotsky (1998) ressalta que o organismo e o meio, o biológico e o cultural, não são elementos dissociados, mas se influenciam reciprocamente durante toda a vida. Ele entendeu o desenvolvimento humano como um processo complexo “cuyos puntos nodales, de viraje, están constituídos por las crises, momentos em los que se producen saltos qualitativos que modificam toda la estructura de las funciones, sus interrelaciones y vínculos” (SHUARE, 1990, p. 74). O desenvolvimento da criança se faz no embate e na contradição do organismo e do contexto social, do natural e do histórico, do primitivo e do cultural, dado que o funcionamento psicológico se constitui nas relações entre os sujeitos humanos, quando as bases biológicas são moldadas pela cultura da qual ela participa ativamente.

De acordo com Vygotsky, “o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais”, pois a sua relação com o mundo é mediada por instrumentos e signos desenvolvidos culturalmente (OLIVEIRA, 1992, p. 24). Segundo Newman e Holzman, na concepção vygotskiana, o que revoluciona o desenvolvimento é a própria atividade de criar na

ação outros significados, mudando a situação (2002). Assim, transformações que ocorrem em atividades revolucionárias mudam também a totalidade das condições sociais de existência.

Vygotsky desenvolve o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* a partir da constatação de que é preciso diferenciar processos “maduros” e processos “em maturação” para podermos entender o processo de desenvolvimento conforme consideremos o que a criança é capaz de fazer independentemente e o que ela realiza em colaboração com outros, ou seja, no processo de mediação pelo outro. Isto nos remete à idéia de Vygotsky de que a aprendizagem é essencialmente social (ou seja, se dá na relação com o outro) e conduz o desenvolvimento “na atividade prático-crítica da vida diária” (Newman e Holzman, 2002, p. 101), da pessoa em sociedade e fazendo parte da história.

De início, o desenvolvimento se dá na mediação de um outro ser humano, do qual o bebê depende. Cabe a este outro inserir o bebê em contextos especificamente humanos e inseri-lo em significações acerca do mundo. Segundo Oliveira (2002), esta mediação, no caso de um bebê, vai depender das concepções, dos sentimentos, dos motivos e das significações que o adulto que o cuida possui sobre a sua realidade e que foram elaboradas em um meio social concreto, com antagônicos interesses, e também das respostas que o bebê apresentar. Porém, cabe lembrar que a criança, desde cedo, também é ativa no seu processo de desenvolvimento, pois as ações humanas estão constantemente constituindo significações e sendo significadas no contexto pelas próprias ações e pelas ações dos outros. Assim, a pessoa está sempre em um processo de constituição e transformação de si, do outro e da situação.

Para Vygotsky (1995a), cabe à Psicologia compreender o desenvolvimento da criança “en toda su plenitud y riqueza de expansión”, considerando que se trata de um complexo processo dialético que se distingue por

una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (p. 141)

Passando agora para a concepção de desenvolvimento de Henri Wallon, esse o define como produto da integração daquilo que ele denominou “campos funcionais” da atividade infantil: afetividade, motricidade e inteligência. Segundo Wallon, o homem é geneticamente social, ou seja, seu desenvolvimento está diretamente ligado aos desafios que o meio lhe oferece em suas condições concretas de vida. A partir das observações da prática clínica, ele busca compreender a alternância entre emoção e cognição na orientação das ações humanas, numa relação dialética em que estes elementos integram-se e promovem o desenvolvimento infantil.

Wallon é o estudioso da pessoa completa, pois a compreende como munida de uma herança biológica e de uma inserção no meio interpessoal e cultural, social e ideológico, concebendo seu desenvolvimento no processo de sua interação com o meio, estando o social sobreposto ao natural (KROCK, 1995). Wallon também considera imprescindível o papel desempenhado pelo outro em todo processo de construção de identidade, pois sem ele não haveria a possibilidade de formação da consciência. O outro age sobre a natureza social do homem e as interações sociais com ele estabelecidas são constituintes da personalidade. Assim, a gênese do eu se faz no confronto com o outro, através de uma diferenciação progressiva de significados, de papéis e contra-papéis. Essa diferenciação se dá na medida em que a criança percebe a sua existência individual num movimento que passa de uma fusão com o outro e de diferenciação deste, e promove a construção da consciência de si a partir da representação do outro como alguém diferenciado de si e que ocupa uma posição discursiva diversa da sua.

Segundo Wallon, o meio no qual a pessoa vive possui duas funções: a de campo de aplicação de condutas e a de instrumento de desenvolvimento. As atitudes das pessoas são consideradas integradas ao meio, tanto quanto determinadas pelas suas disposições individuais e pelo papel e lugar que ocupam no grupo social. A pessoa deve ser vista integrada ao meio do qual é parte constitutiva e no qual, ao mesmo tempo, se constitui

(GALVÃO, 1998). O meio social e a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites de desenvolvimento para o organismo.

Alguns estudos desenvolvidos a partir das elaborações teóricas de Wallon (ALMEIDA, 1997; BAUTIER & ROCHEX, 1999; DANTAS, 1990; GALVÃO, 1998; KROCK 1995; WEREBE & NADEL-BRULFERT 1999; OLIVEIRA, 1996B) aprofundaram as concepções wallonianas sobre o papel das emoções no desenvolvimento infantil, consideradas fundantes da vida psíquica e da consciência das pessoas.

1.2: O desenvolvimento humano na ótica da Rede de Significações

Quando nos referimos ao processo de desenvolvimento psicológico, consideramos a natureza discursiva e semiótica da constituição humana, trazendo para o centro das análises os processos de produção e negociação de significados e sentidos. Os significados confrontados pelas pessoas em interação atuam sobre o processo de desenvolvimento das mesmas, dado que lhes circunscrevem e/ou possibilitam percursos possíveis (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2004). Os sentidos construídos pela pessoa, que usa instrumentos simbólicos na construção de sua ação, tornando-os significativos naquele contexto, estruturam um meio - físico, social, lingüístico, político, ideológico -, que, a cada momento e em cada situação, medeia sua ação, servindo-lhe de recurso para agir. O meio ambiente é, contudo, instrumento e resultado. Atua na constituição do sujeito e é por ele constituído.

Para Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho (2004), o desenvolvimento humano é um processo que ocorre durante toda a vida, provocado por elementos de repetição e de transformação que estão presentes nas interações das pessoas. A pessoa se transforma ao agir em uma situação (um meio) de um modo que foge, muitas vezes, ao pré-estabelecido e constrói significações. Nesse processo, as redes de significações construídas pelos indivíduos estão continuamente em transformação, ao mesmo tempo em que constituem a subjetividade de cada um deles. Assim, as características de cada pessoa são construídas nas interações que

ela estabelece com diferentes parceiros e que são contextualizadas e significadas ao longo do seu ciclo vital. Nessa perspectiva, o ser humano é relação e sua dependência do *outro* é marcada desde o nascimento, pois o bebê humano é incapaz de sobreviver sozinho.

Apoiada nas concepções de Vygotsky e Wallon, a perspectiva da *RedSig* considera que o *outro* passa a ser o mediador entre a criança e o contexto, interpretando o mundo para o bebê e o bebê para o mundo. No processo de desenvolvimento humano, múltiplos *outros* irão interagir com a criança (irmãos, avós, tios, vizinhos, babás, professoras, etc.), o que irá favorecer condições e direções para seu desenvolvimento. Isto mostra o caráter dialógico e a multiplicidade da constituição humana possibilitada pelo uso da linguagem atravessada pela cultura na recíproca atribuição de sentidos às ações das pessoas em determinada situação (idem, 2004). Também Gonzalez Rey (2004), Martinez (2004), Simão (2004) e Tacca (2004), que tomam como fundamento as idéias de Vygotsky, ressaltam que o outro desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento humano, pois é através dele que a constituição social do sujeito humano se torna possível, a partir dos processos de interação humana em variados contextos: família, comunidade, associações, instituições que têm “como pano de fundo valores, crenças, ideologias que se presentificam na cultura compartilhada” (TACCA, 2004, p. 102), o que Amorim (2004) define como matriz sócio-histórica.

Em resumo, de acordo com Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000), o desenvolvimento humano ocorre em ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados, onde as ações das pessoas delimitam, estruturam, recortam e interpretam a ação do outro nos contextos dos quais ele participa, constituídos

pelo ambiente físico e social, pela estrutura organizacional e econômica, sendo guiados por funções, regras, rotinas e horários específicos (...), história geral e local, entrelaçadas com os objetivos atuais, com os sistemas de valores, as concepções e as regras prevalentes (p. 26).

As múltiplas dimensões temporais também devem ser consideradas, pois os processos de desenvolvimento ocorrem em contextos e momentos específicos. Pode-se considerar a

presença do passado no presente e também o tempo como devir, ou seja, como “transcorre no desenrolar dos processos, no fluxo das situações, trazendo a noção de movimento, de acontecimentos em contínua mudança e reorganização de transformação e desenvolvimento” (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004). Considerar a noção temporal, permite-nos perceber o desenvolvimento como determinado e indeterminado, possibilitando tanto inovações como certas previsibilidades neste processo. Assim, concebe-se que várias trajetórias de desenvolvimento são possíveis.

A partir das afirmações acima, podemos afirmar que o desenvolvimento humano é uma construção na qual a criança coloca-se sob a influência do meio em que vive e também o modifica enquanto lhe atribui determinado significado ao adotar determinados papéis enquanto “formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir” (Oliveira, 2002, p. 126). Tais formas podem ser inovadoras, modificando a totalidade da existência humana, ou podem ser conservadoras, por vezes estereotipadas.

Percebe-se desta forma, a fundamental contribuição para o desenvolvimento da criança das interações humanas que ela estabelece em práticas sociais concretas onde as atividades promovidas podem renovar significados e revolucionar a forma do indivíduo ser, tal como pode ocorrer nas práticas criadas na família e em ambientes de educação coletiva, como os da creche e pré-escola.

As instituições de Educação Infantil, enquanto meio cultural e instituição social, portanto política, possibilitam e delimitam o campo de interação dos adultos e crianças e das crianças entre si. Nesse contexto, as atividades organizadas para uma finalidade específica e para a qual se formulam regras, normas e valores, assim como as atividades que ocorrem no ambiente familiar, se constituem em oportunidade para o confronto de ações e também de significações, que podem ser confirmadas, transformadas ou extintas pelas pessoas.

1.3. Os processos interativos na infância e a cultura de grupo

O desenvolvimento humano, como foi apontado, se constitui a partir da atividade revolucionária (NEWMAN E HOLZMAN, 2002) do sujeito, possibilitada ou limitada pelas interações sociais que se realizam em ambientes organizados cultural e historicamente e que se fazem presentes desde os primeiros momentos de nossa existência. Silva e Davis (2004), com base em Vygotsky, afirmam que a interação é uma necessidade ontológica, pois “é por meio da relação do homem com outros, com a natureza e com a história destas relações, que este se humaniza” (p. 639).

A temática da interação de crianças durante a atividade de brincadeira tem sido objeto de várias pesquisas, tais como as desenvolvidas por Carvalho (1988, 1989); Carvalho e Pedrosa (2002); Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1998); Carvalho e Moraes (1987); Carvalho e Rubiano (2004); Lordelo (2002); Lordelo e Carvalho (1998, 1999); Pedrosa (1989, 1994, 2000); Pedrosa e Carvalho (1995), Oliveira (1988, 1995, 1996a, 1996b, 2002); Oliveira et al (1992); Oliveira e Rossetti-Ferreira (1996). É possível perceber o crescente interesse e a busca de compreensão acerca do desenvolvimento infantil nos processos interativos em contextos coletivos. Isto é confirmado em trabalho realizado por Silva e Davis (2004) cujos resultados apontam que, na década de 80, os trabalhos já mostravam a relevância de pesquisas sobre a interação de crianças pequenas com outras da mesma idade para o desenvolvimento infantil.

Oliveira (1988, 1995) define “interação” como confronto de ações, vistas como elementos constitutivos de papéis com que a criança tem contacto e utiliza para o alcance de certos motivos para agir. Já Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1998) definem “interação” como a ação que ocorre entre os sujeitos. Dessas duas formas de definição pode-se concluir, com os autores da RedSig, que as ações partilhadas e interdependentes que ocorrem em contextos específicos, desde o início da vida, possibilitam a construção de relações sociais nas quais as pessoas desempenham determinado papel e ocupam certa posição, o que delimita as

interações naquele contexto. Essas fazem parte do processo da constituição das pessoas e das situações e são, portanto, integrantes do processo de desenvolvimento humano.

A criança constrói e se apropria de ações e significações compartilhadas em tarefas realizadas com o outro. Nas ações compartilhadas, os atos entre os parceiros estão intimamente entrelaçados e criam possibilidades em que uma criança imita o outro no seu processo de desenvolvimento.

Para Vygotsky (1995b), “la imitación es, em general, una de las vias fundamentales en el desarrollo cultural del niño” (p. 137) e um fato essencial para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do comportamento, pois

“constituye fundamentalmente el camino para adquirir aquellas actividades que están muy lejos de sus propias posibilidades, el medio para adquirir funciones como el language y las funciones psicológicas superiores” (p. 227).

Wallon afirma que a imitação é um instrumento fundamental de aperfeiçoamento da inteligência, um componente essencial na inteligência expressiva, que opera a passagem do ato ao pensamento, lidando com os dois territórios e desenvolvendo uma mobilidade que vai da participação total do indivíduo em relação ao modelo para a construção interna do objeto, ou seja, a sua compreensão (KROCK, 1995). Pedrosa (1994), com base em Wallon, afirma que a imitação propicia a manutenção das interações de crianças pequenas pelo fato de que há significados que são compartilhados a partir do movimento que foi realizado pela outra criança. As significações sobre os acontecimentos à sua volta são construídas nas relações inter e intrapessoais presentes nas situações vividas, nas quais a criança organiza seu sentido sobre o mundo. Os significados confrontados podem se referir a sentimentos, valores, atitudes, ou a concepções de gênero, raça, classe social e outros socialmente construídos e concretizados na linguagem (GONZALEZ REY, 1997). Em função do confronto de significados possibilitado pelas interações das pessoas em um determinado contexto, concebe-se que o desenvolvimento humano ocorre por meio de conflitos e crises, pois a contradição é condição deste processo.

Para Tacca (2004) nas relações “entre” há múltiplas possibilidades de significação no momento intersubjetivo do “eu” com o “outro”, o que pressupõe uma atitude dialógica, situando a importância da linguagem nas interações. Colaço (2004) afirma que a interação implica ação e linguagem humana na relação com os outros, na relação com a alteridade. Há que se considerar ainda a temporalidade e o estado do sujeito, pois “mesmo sozinho seu modo de agir, de pensar e de se articular com as coisas do mundo e com as pessoas estão pautados nos processos de significação cultural (p. 334)”.

Amorim e Rossetti-Ferreira (2005), com base principalmente em Bakhtin e Hermans, afirmam que o dialogismo é inerente ao existir humano. Elas observaram em seus estudos com bebês que estes modificam seus comportamentos em função das práticas que os diferentes adultos têm para com eles, negociando sentidos e intenções. Concluem estas autoras que “no momento interativo, o significado muda, desdobra-se. (...) As ações, os enunciados e a relação caminham por percursos diversos do esperado” (p. 22), confirmando a importância de se considerar o dialogismo nos estudos que procuram compreender os processos interativos no desenvolvimento humano.

Esta é uma questão complexa e polêmica, haja visto que há autores que se contrapõem ao analisar a dialogia nos processos interativos considerando-se os aspectos culturais, pois consideram uma relativa oposição entre cultura do adulto e cultura da criança; outros que consideram essas como culturas que mutuamente se constituem e imiscuem. A partir de Vygotski e Wallon, é possível falar de uma cultura **da** criança em grupos de brincadeira como algo separado da cultura do adulto?

A cultura de grupo tem sido estudada inicialmente pela Sociologia da Infância (DELGADO E MÜLLER, 2005a, 2005b; CORSARO, 2005; FERREIRA, 1999; 2002a, 2002b; JAVEAU, 2005; MONTANDON, 2001; MOLLO-BOUVIER, 2005; SARMENTO, 2005, SIROTA, 2001), que tem se ocupado em discutir e assegurar o lugar da criança na

ciência e na sociedade como membro ativo na reprodução e construção da cultura, assim como os adultos, compreendendo-a enquanto sujeito no seu processo de socialização.

As crianças na atividade de brincadeira, com o uso da imaginação, interpretam a realidade segundo uma lógica peculiar e própria da infância a qual é distinta da lógica adulta e que caracteriza a cultura de grupo de crianças (DELGADO e MÜLLER, 2005). A interpretação que fazem da realidade não é simplesmente uma adaptação ou interiorização do mundo adulto, mas uma postura ativa de dar significado ao mundo. Isto confere legitimidade ao grupo de crianças pelo fato de desenvolver um conjunto de práticas, representações e relações próprias da infância em suas diferentes etapas possibilitando o desenvolvimento de certas capacidades intelectuais para o entendimento do mundo.

Precisamos considerar, porém, que as crianças vivem numa cultura adulta e que sua autonomia para interpretar esta cultura é relativa. Por isso, Corsaro (2005) usa o termo *reprodução interpretativa* para definir a capacidade das crianças para produzirem sentidos sobre e construírem uma cultura nas suas interações, mas especificamente, no grupo de brincadeira. Para este autor, a cultura de grupo é um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que adquirem significados pelas crianças e são por elas também resignificadas na interação com seus pares. Ainda podemos acrescentar os papéis e práticas sociais de crianças de uma determinada faixa etária (Sarmiento, 2005) vivenciadas no grupo. Para Javeau (2005), é no grupo que se elaboram as culturas infantis por meio dos sentidos compartilhados ou dos embates inerentes a qualquer negociação existente entre os envolvidos. Este é um processo reprodutivo e criativo de dar sentido à sociedade, aos outros e a si num território lúdico ocupado predominantemente pelas crianças.

Durante a brincadeira, as crianças transformam os objetos por meio da imaginação, que lhes possibilita fundir os tempos passado, presente e futuro, e também transitar entre o real e o imaginário, deparando-se com as contradições e limitações entre estes dois mundos. Elas se apropriam, reproduzem e inovam os sentidos atribuídos ao mundo individual e coletivamente,

transformando a cultura do grupo de pares (MONTANDON, 2001), a qual pode incluir posturas de negação ou de oposição até a de argumentação nas conversações presentes nas complexas interações de crianças.

Advém de toda esta riqueza, a importância de estudos que considerem a capacidade das crianças de, em grupo, na situação de brincadeira, interpretar o mundo e também serem consideradas capazes de construir uma microcultura a partir da macrocultura (Carvalho e Pedrosa, 2002).

1.4. A construção de significados nos processos interativos

A vida social é uma organização que está presente em alguns grupos de animais. Na escala filogenética, quanto mais elevada é a espécie, mais complexa é esta organização, a qual é condição de sobrevivência para alguns animais, especialmente os seres humanos. A ação é humana porque depende da ação dos outros e considera a experiência histórica de cada um, por isso é tida como social. Isto equivale a compreender que o ser humano em seu processo de desenvolvimento filogenético, marcado por rupturas e continuidades, transformou as funções biológicas em funções culturais, criou a cultura. A partir dela o ser humano se constitui semioticamente, dado que “é impossível ao homem não significar”, pois está inserido num mundo repleto de significações construídas pelo próprio homem (Smolka 2004, p. 35). Ele torna-se humano na realização de ações e nas apropriações dos símbolos a elas atribuídos em sua cultura. Significar as ações é conhecer, mostrar, revelar algo a respeito de alguma coisa, é buscar e atribuir sentidos, sempre.

O homem é um ser constituído pela cultura: ele produz cultura e é produzido pela cultura. Para Bruner (2002) “não existe uma natureza humana independente da cultura” (p.23) e é justamente pela participação do ser humano na cultura que este constrói e atribui significados. O autor enfatiza o papel da linguagem no processo de significação e afirma que dizer e fazer constituem uma unidade funcional inseparável nas ações situadas em contextos específicos nos quais as pessoas interagem, pois “a busca de significados em uma

determinada cultura é a causa da ação humana” (p.28). Os atos humanos são assim relacionados à sua cultura e a mente humana é moldada pelo significado que damos às ações. Os significados são públicos e necessitam ser negociados para serem entendidos, por isso requerem a construção de novos significados por parte dos envolvidos.

Os significados são culturalmente construídos no presente, mas consideram o passado e o futuro, orientando nossas ações coletivas e individuais. O significado construído está atrelado a uma história real ou imaginária de alguém, uma sucessão de eventos que confere sentido à ação em uma determinada cultura, relacionado a um determinado contexto onde ele é criado e transmitido.

A linguagem é o recurso utilizado pela criança para compreender os sinais do seu contexto, os quais estão inexoravelmente relacionados a uma cultura. Não basta à criança apenas ouvir ou olhar, ela necessita usar a linguagem, isto é, fazer-se entender por determinadas pessoas e em certas circunstâncias. Não podemos esquecer que o ser humano enquanto espécie mais evoluída na escala filogenética possui o desenvolvimento da linguagem não de forma automática ou mecânica, apesar de precisarmos considerar uma “aptidão para o significado” (p.69) como um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social, mas exige-se agir sobre estas interpretações, tornando-nos participantes da história que contaremos como narradores.

Ao abordar como o ser humano ingressa no universo das significações, Bruner (2002) salienta que a produção de significados tem como “pano de fundo” os significados partilhados culturalmente, embora sejam interpretados de modos divergentes, o que exige a negociação de significados por meio da interpretação narrativa, que é uma habilidade desenvolvida já na infância.

Para a criança, atribuir significados é entender por que ela e as demais pessoas fazem determinadas coisas, buscando compreender os conflitos e contradições presentes na cultura. Ela age em determinados contextos cada vez mais orientada pelo que é permitido ou proibido

em sua cultura, dado que para ser atendida nas propostas que dirige ao outro, ela precisa ampliar a possibilidade de seus atos terem uma resposta, ou seja, sejam interpretados de modo que suas significações individuais coincidam com as significações coletivas. Assim, o processo de significação ocorre nas atividades das pessoas em contextos específicos quando elas confrontam os sentidos que atribuem a um determinado elemento com base em significações social e historicamente produzidas.

Podemos tomar como exemplo um prato. Resultado da ação humana historicamente construída, o significado atribuído a este objeto é predominantemente o de recipiente onde se colocam pequenas porções de alimentos para a refeição. O objeto foi criado a partir de uma necessidade humana e a ação frente ao prato foi socialmente construída. O objeto diz como devemos agir, isto é, ao vermos um prato, sabemos o que significa e ao fazermos as refeições, executamos uma série de ações relacionadas a este objeto: pegá-lo para usar nas refeições, pois é onde se colocam os alimentos. Esta atividade foi socialmente construída e é própria de uma determinada cultura, ou seja, a necessidade surgiu e o ser humano criou o objeto atribuindo a ele as ações que foram significadas pela sua função.

Já na brincadeira, a relação que a criança estabelece entre o significado e a ação a ele vinculada pode se modificar. O objeto pode ser utilizado com outros significados e a ação, conseqüentemente, também poderá ser modificada. O prato pode significar o volante de um carro, e as ações da criança estarão voltadas para este sentido, girá-lo de um lado para o outro, segurando-o com as duas mãos e não mais com a finalidade de colocar nele os alimentos. Isso ocorre graças à possibilidade da criança pequena se apoiar em sua capacidade de imaginação, que começa a se desenvolver e a guiar suas possibilidades de ação na brincadeira. Assim, as interações das crianças ao brincar possibilitam a produção de novos sentidos que são compartilhados no grupo.

Essa capacidade da criança de renovar a cultura, de provocar mudanças significativas no seu desenvolvimento a partir da brincadeira, é reconhecida por Vygotsky. Segundo ele, na

brincadeira a atividade humana é revolucionária, ou seja, liga-se à capacidade do ser humano em fazer história, criar e alterar as circunstâncias de nossa existência. Isso inclui tanto as próprias formas do sujeito agir, sentir, pensar, como as condições de produção destas formas em uma sociedade concreta.

Como a atividade humana se realiza na possibilidade de significar sua própria ação, a atividade revolucionária já está presente na primeira infância. Na aprendizagem da língua, a criança já se encontra numa atividade de criação de significados, pois falar e pensar “são dialeticamente unificados pelo significado” (NEWMAN E HOLZMAN, 2002: p. 66).

Não há como abordar significados/sentidos sem nos referirmos ao papel do signo. O signo é construído, produzido pelas pessoas e representa para elas algo, significa-lhes algo, remete-lhes a algo, leva-as a perceber algo, – o que lhes exige reflexão sobre, compreensão de alguém - e produz sentidos, interpretações, significações. A apropriação de um signo pelo sujeito é relacional, ocorre em situações de interação social, nas práticas por ele vivenciadas coletivamente nas condições de vida. Desta forma, exige a interação de pelo menos duas pessoas.

Pino (2000), em sua análise do Manuscrito “A Psicologia Concreta do Homem” escrito por Vigotsky em 1929 e publicado em inglês em 1986, busca articular o social, o cultural, o simbólico e as funções psicológicas superiores na constituição do homem. Ao fazê-lo, Pino reserva um espaço privilegiado para discutir e esclarecer que o signo é um sinal criado pelo homem e se “interpõe entre o sujeito e o objeto da sua ação” agindo não sobre as coisas, mas “sobre as pessoas, sobre os outros e sobre si mesmo” (PINO, p. 57). Apesar de toda a complexidade que este tema possui, Pino esclarece que todo signo pressupõe um elemento que é material, o que lhe permite servir de sinal de alguma coisa para alguém, sendo um sinal da ordem do sensível: som, imagem, impressão química, térmica, etc., que adquire sentido e significado. O signo necessita ser interpretado considerando-se o contexto onde emerge e exige para quem o recebe, assim como para quem o emite, a ação de significar o novo, o que

surgiu na ação compartilhada das pessoas envolvidas, e confere a condição de social à ação do ser humano.

O efeito do signo produz a novidade, um acontecimento possibilitado pela ação humana significada na relação com o outro que produz efeitos e “impactam” as pessoas em relação (SMOLKA, 2004). Na produção de significação há, ao mesmo tempo, algo comum para os envolvidos e aspectos diferenciados, indicando que não há significação fechada, mas que se constrói nas ações partilhadas, criando um “campo” de enfrentamentos e negociações – uma rede de significações.

Também Wallon (1975) descreve as relações entre significante e significado, estabelecendo a diferença entre símbolo e signo. O símbolo, enquanto um sinal, inclui uma relação com o objeto ao qual representa, é algo concreto. Já o signo possibilita ao sujeito acessar ao plano da representação, pois não possui qualquer relação com o objeto correspondente, não está nas coisas, está no entendimento dos outros, é histórico e pertence à sociedade. O signo relaciona-se com a ação resultando na representação, a transformação das coisas em imagem. A isto, Wallon denominou de função simbólica: a ligação entre o significante – o gesto - e o objeto ou situação – o significado. Nesta relação, o significante se desdobra no significado. Não há, portanto, uma adição, sobreposição ou associação. “A função simbólica é o poder de encontrar para um objeto a sua representação e para esta representação um signo” (p. 256). Os signos podem ser trocados, modificados e alterados sem que o pensamento sofra deformação.

O que é possível identificar nos autores consultados é a importância que atribuem à linguagem no processo de significação. Gestos, palavras, expressões indicam como as pessoas compreendem, o que pensam sobre suas práticas sociais, como as significam, o que possibilita recriar e reorganizar as situações que vivemos. Assim, para compreender o desenvolvimento do sujeito humano é necessário investigar a atividade revolucionária de criação de significados na conexão pensamento e linguagem. No caso de crianças pequenas, essa

compreensão pode beneficiar as análises que podem ser feitas das interações que elas estabelecem em situações de brincadeira na creche.

1.5. A brincadeira de crianças e a atividade revolucionária de criação de significados

Ao analisar a história da civilização humana, Áries (1981) e Benjamin (1984) nos apresentaram ao apresentarem a história da brincadeira e dos brinquedos relatando sobre sua utilização e transformação ao longo dos séculos. É possível identificar na brincadeira significados formulados nas diferentes culturas com seus sistemas de regras, sua estrutura, valores e assim avaliar qual o sentido que cada sociedade lhes atribui (Prado, 2002), apropriando-se e produzindo práticas sociais. Embora o brincar esteja presente no desenvolvimento da criança e também do adulto, a brincadeira da criança é diferente da brincadeira do adulto, pois o nível de compreensão do mundo é distinto.

É consenso entre os estudiosos que a brincadeira é uma atividade social e cultural comum às crianças de todo o mundo e que contribui para o seu desenvolvimento. Yamamoto e Carvalho (2002), indicam que há três aspectos básicos da vida sócio-cultural representados nas brincadeiras das crianças: a) a recuperação da cultura do ambiente social imediato, b) a criação de rituais lúdicos novos que podem se tornar parte da microcultura do grupo e, c) a assimilação de aspectos dessa microcultura pelas crianças do grupo.

Estudos sobre as brincadeiras infantis e a cultura no desenvolvimento das crianças, realizados por Bichara (1999); Bomtempo (1999); Brougère (1995, 1998); Carvalho (2003); Carvalho e Pedrosa (2002); Carvalho e Pontes (2003); Carvalho e Pereira (2003); Conti e Sperb (2001); Gosso e Otta (2003); Pedrosa (1994), Pontes e Magalhães (2003); Porto (1998), dentre outros, apontam que há diferenças culturais quanto aos brinquedos utilizados, os temas e as formas de brincar. Também é possível identificar que há divergências quanto à definição do que seja brincadeira. Kishimoto (1996) procura esclarecer a diferença entre brincadeira e

jogo afirmando que na brincadeira, a criança pode representar aspectos do seu cotidiano, denunciando a compreensão que ela possui das relações sociais em seu contexto.

A brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que a riqueza das interações possibilita-nos observar a emergência da repetição e/ou da novidade como elementos que se fazem presentes nas ações compartilhadas pelas crianças. Nela, circunscritores (Silva, Rossetti-Ferreira e Carvalho, 2004) regulam boa parte dos comportamentos, no entanto, as contradições presentes nas interações que a pessoa estabelece nos contextos em que vive, conferem possibilidades de transformações no processo de desenvolvimento. O que se tem observado, porém, é que há situações nas quais há poucas alterações e que outras imprevisíveis oportunizam grandes transformações no desenvolvimento humano. É a idéia de que o processo de desenvolvimento é determinado em alguns aspectos e indeterminado em outros.

Diante das dúvidas e inquietações sobre o seu processo de desenvolvimento, como reconhecer e acompanhar nas ações das crianças, a repetição e a emergência da novidade na negociação dos significados presentes na brincadeira?

Vygotsky (1989) esclarece que a brincadeira, embora seja algo predominante da infância, é um fator primordial para o desenvolvimento, pois é uma atividade na qual a criança satisfaz as necessidades que não poderiam ser realizadas sem o uso do faz de conta. Por meio da imaginação, um processo psicológico que se desenvolve como uma forma de atividade consciente, a criança pode realizar seus desejos, satisfazer suas necessidades de forma imediata. Como as motivações, interesses e incentivos mudam ao longo do desenvolvimento, a brincadeira também se transforma. Embora seja bastante difícil para a criança de até 2 a 3 anos envolver-se numa situação imaginária, uma criança mais velha consegue fazê-lo criando inclusive regras para esta atividade. Ao brincar, a ação e a percepção são dirigidas inicialmente pelo objeto e posteriormente pelo significado da brincadeira. A

situação imaginária criada na brincadeira possibilita à criança emancipar-se das restrições situacionais do objeto para subordinar-se ao significado da ação.

Leontiev (1998) enfoca mais a brincadeira de crianças no início da pré-escola e afirma que o motivo que elas estabelecem para sua ação está no próprio processo do brincar e não no seu resultado, pois a satisfação está em representar sua percepção das práticas sociais humanas. Para isto, a criança percebe que somente na brincadeira ela pode, por meio da imaginação, operar com os objetos que os adultos operam. Isto a faz tornar-se consciente da expansão e complexidade do mundo a sua volta. O desenvolvimento dessa consciência, segundo Leontiev, dá-se pelas ações humanas, ou seja, a atividade da criança no brincar. O autor ressalta que a criança muitas vezes ainda não domina completamente a ação necessária para poder executá-la nas condições objetivas reais e a brincadeira possibilita substituir o objeto e preservar o conteúdo das ações exigidas para tal.

A brincadeira possibilita a produção de significados pela via da imitação, reorganizando o pensamento/linguagem e conduz o desenvolvimento porque cria uma *Zona de Desenvolvimento Proximal* onde o significado domina a ação. As brincadeiras de crianças pequenas demonstram a primazia de uma situação imaginária enquanto que esta primazia se transforma para subordinação às regras nas brincadeiras de crianças mais velhas. O que percebemos é que a brincadeira livre – criação de significados - é necessária para o desenvolvimento do brincar de jogos – subordinação a regras. Na brincadeira, a criança mantém uma relação estreita com a realidade social, que é de onde ela tira os elementos para o faz-de-conta. Ao brincar, a criança ao mesmo tempo em que se adapta ao seu contexto por meio das representações, também se contrapõe a ele na medida em que altera os papéis, as regras e o cenário fazendo-se competente para esta atividade, agindo para além de si mesma. Assim, a brincadeira possibilita a produção de significados constituindo-se em uma atividade criadora e produtiva porque produz aprendizagem conduzindo o desenvolvimento.

Os estudos desenvolvidos por Oliveira (1988), Pedrosa (1989, 1994, 1995) e Carvalho (1989, 1995, 2002), têm investigado a organização das ações e interações das crianças pequenas durante a brincadeira. Para aquelas autoras, a brincadeira constitui uma rica atividade para a investigação das interações de crianças, pois possibilita viver e recriar papéis, valores e conhecimentos do ambiente cultural no aqui e agora da situação. A brincadeira de crianças pequenas é uma atividade privilegiada para a investigação do processo de desenvolvimento porque se constitui em um campo no qual as interações são compreendidas como um evento que decorre da ação conjunta das pessoas e possibilitam a construção de sentidos. Desta forma, a interação não está indicando somente as relações explícitas entre as pessoas, mas também uma condição inevitável e necessária de inclusão social do sujeito enquanto ser participante do processo histórico e cultural que o produz e também é dialeticamente por ele produzido.

A interação de crianças da mesma idade durante a brincadeira é simétrica, ou seja, ambos os parceiros têm similar competência para interagir, apesar da improvável possibilidade de um prever o comportamento do outro. A simetria possibilita complementar a ação do outro e introduzir “algo novo e desafiador na relação, exigindo por sua vez do parceiro um maior esforço de compreensão e de criatividade” (ROSSETTI-FERREIRA, 1985, p. 100).

Nas interações de crianças durante a brincadeira, há construção, recorte, repetição integral ou parcial, e acréscimo de ações. Pelo confronto das ações dos parceiros, há negociações para a efetivação das brincadeiras de crianças pequenas (Pedrosa e Carvalho, 1995). Carvalho (1989) afirma que na faixa etária de 2 a 3 anos, a motivação para imitar, ou seja, para interagir com o outro se sobrepõe ao interesse de interagir com objetos. Na brincadeira de faz de conta, a criança deseja “fazer como o outro, quem sabe ser como o outro, ou compartilhar sua atividade, independentemente do interesse pela própria atividade” (p. 204). Assim, a motivação para imitar a outra criança, em contraste com a interação com

objetos ou com adultos, é que mobiliza o estabelecimento da ação interativa com o parceiro de brincadeira, constituindo-se em elo de comunicação entre as crianças.

As investigações acerca da interação na brincadeira indicam que as crianças estabelecem, mesmo com pouca idade, acordos rítmicos ou posturais, e alternam os papéis desempenhados nesta atividade. As ações e significações são criadas coletivamente através da sincronização, alternâncias, oposições e complementações de gestos expressivos (OLIVEIRA, 1988, 1995B, 1996A, 1996B, 1997, 2001; PAULA E OLIVEIRA, 1995; OLIVEIRA & ROSSETTI-FERREIRA, 1996). Os gestos, expressões emocionais e posturas criam um tipo de linguagem que modela as ações na interação das crianças. O revezamento de parceiros é acompanhado pelo revezamento de papéis definindo o campo de interações. Isto evidencia a importância que o parceiro social possui no desenvolvimento durante o “brincar junto”.

A brincadeira espontânea é aquela que aparece naturalmente no contexto no qual a criança está inserida. Para Império-Hamburger, Pedrosa e Carvalho (1996), neste tipo de brincadeira o campo das interações deve ser o primeiro a ser observado, pois é neste que são realizadas ações, troca de informações e configurações coletivas que emergem através do processo de auto-organização. Buscando precisar alguns conceitos relacionados ao conceito de interação social, as autoras analisam o conjunto de movimentos de crianças pequenas em interação em um sistema dinâmico, que pode ser definido como um conjunto de ações sucessivas que inicialmente são espontâneas e ‘decoerentes’, em desordem e que evoluem por meio de ações coerentes (regulações), acontecendo cada vez mais em seqüências correlacionadas as quais envolvem o compartilhamento de significados até se constituírem em configurações de (quase) equilíbrio dinâmico denominadas “atratores”. Para as autoras, as ações espontâneas são desordenadas, comportamentos independentes, não determinados em relação às ações correlacionadas, mas é no campo das interações que as ações das crianças, inicialmente espontâneas, evoluirão para uma organização de configuração coletiva. Para chegar a esta organização há três princípios presentes nas interações: orientação da atenção

(manifestação da disposição para se engajar nas ações do outro); relacionamento (ação conjunta pela atribuição compartilhada do significado) e o princípio da persistência do significado (marcada pela possibilidade de manter, dissolver e reaver o significado). As ações correlacionadas possibilitam a construção compartilhada de significados, característica fundamental dos processos interativos.

A partir dos conceitos expostos, compartilho a concepção de que o processo do desenvolvimento humano ocorre durante toda a vida e, neste processo, percebemos elementos de repetição e de transformação que estão presentes nas interações dos sujeitos, e podem provocar mudanças nas pessoas e no meio do qual fazem parte. Nessas situações interativas, há negociação de certos significados marcados pela história de vida e expectativas futuras das pessoas envolvidas, a partir do confronto de papéis ou posições atribuídas às pessoas e que são assumidos, confrontados, negados e/ou negociados estruturando o enredo das ações construídas.

1.6. O objetivo deste trabalho

A literatura analisada até o presente momento indica a relevância dos estudos acerca dos processos interativos de crianças em situação de brincadeira e a construção de significados. Com base na concepção do processo de desenvolvimento humano como uma rede na qual elementos de natureza semiótica estão ligados e em contínua transformação, emergiram questões relativas a compreensão dos processos de construção de significados pelas crianças em situação de brincadeira.

O presente trabalho teve como objetivo analisar, a partir de um estudo empírico, como ocorrem os processos de construção e negociação de significados de modo a se compreender a ocorrência da repetição e a emergência da novidade presentes nas interações de crianças em brincadeira espontânea, provocando mudanças nas pessoas e no meio no qual fazem parte.

2. O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: os passos metodológicos seguidos nessa pesquisa

Esta pesquisa é referenciada metodologicamente pela proposta teórico-metodológica da *Rede de Significações* (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2000) já apresentada.

Neste trabalho iremos aprofundar a compreensão do processo de desenvolvimento humano a partir da análise das ações partilhadas de crianças de 2 a 4 anos no contexto sócio-histórico de uma creche que atende população de baixa renda.

Para se compreender os complexos processos de desenvolvimento humano em seu aspecto histórico e sócio-cultural, foram elaborados alguns procedimentos metodológicos que privilegiam a descrição detalhada das interações no processo de desenvolvimento, e que são comprometidos com a perspectiva teórico-metodológica da *Rede de Significações*, cuja tarefa fundamental é uma análise dinâmica, como a que propomos para este trabalho, é investigar o processo de desenvolvimento. Para que isto fosse contemplado nesta investigação, a produção de significações e de sentidos foi analisada em situações específicas de interação no aqui-e-agora da situação em um contexto específico.

Apesar do estudo da interação criança-criança ter adquirido maior interesse após a década de 70, com a busca de novos procedimentos para a análise deste fenômeno, somente a partir da década de 80 os procedimentos para este tipo de investigação passaram a ser melhor sistematizados de modo que o registro filmado de cenas pudesse auxiliar na compreensão da interação enquanto processo, embora nem todo registro em vídeo seja tratado processualmente nas pesquisas sobre interação de crianças.

Os estudos realizados por Oliveira (1988, 1994, 1996) e Pedrosa (1989) utilizaram novas abordagens metodológicas para investigar a interação de crianças considerando a compreensão das ações através de uma outra criança, ou seja, as ações e significações compartilhadas em tarefas realizadas com o outro em um determinado contexto (PEDROSA E

CARVALHO, 2005). Segundo estas autoras, os processos interativos devem ser analisados e considerados como elementos integrantes dos complexos processos de desenvolvimento humano.

Wallon assinala que

não há, propriamente, observação que seja um decalque exato e completo da realidade (...). Mesmo que o registro cinematográfico de uma cena corresponda a uma escolha freqüentemente mais precisa – escolha da própria cena, do momento, do ponto de vista, etc. -, o trabalho direto de observação só poderá ser iniciado sobre o filme, cujo mérito é tornar permanente uma série de detalhes que teriam escapado ao espectador mais atento e aos quais este poderia retornar à vontade. Não há observação sem escolha, nem sem uma relação, implícita ou não. A escolha é determinada pelas relações que podem existir entre o objeto e o fato e nossas expectativas, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais (apud Werebe e Nadel Brulfert, 1999, p. 73-74).

A observação da interação de crianças de idades diferentes foi o procedimento escolhido para investigar como as crianças, seus campos de interação e os cenários criados em seus ambientes cotidianos assumem relevância em situações variadas. A observação enquanto instrumento privilegiado para a compreensão das situações interativas de crianças, pode ajudar a apreender o fenômeno de modo a perceber os diferentes aspectos verbais, gestuais e expressivos que refletem o contexto no qual estão inseridas, considerando-se as posições ideológicas de quem analisa a situação.

Buscando-se investigar como ocorrem os processos de construção de significados/sentidos de modo a se compreender a emergência da novidade e a repetição como elementos que se fazem presentes nas interações de crianças com idade de 2 a 4 anos no contexto da Educação Infantil, elaborou-se um caminho metodológico que enfocasse o fluxo das interações com base em dados observacionais obtidos por meio de vídeo-gravação, que possibilitassem a análise qualitativa de episódios.

Segundo Meira, a “videografia, ou registro em vídeo de atividades humanas, apresenta-se como uma ferramenta ímpar para a investigação microgenética de processos psicológicos complexos, ao resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais” (1994, p.61).

2.1. O contexto de investigação: a instituição de Educação Infantil

O registro dos dados foi realizado em uma instituição pública de Educação Infantil, um Centro de Educação Infantil situado em um bairro de classe sócio-econômica de baixa renda da cidade de Itajaí, Santa Catarina. Esta instituição foi selecionada para a investigação após contato com a Secretaria Municipal de Educação que disponibilizou duas instituições para a realização da pesquisa, pois havia na ocasião, vários estagiários de uma Universidade nos demais Centros públicos de Educação Infantil e o fluxo de pessoas que não faziam parte do “pessoal” das instituições preocupava os responsáveis pela administração pública. Em visita às duas instituições, observou-se que uma delas não possuía espaço físico suficiente para as atividades de brincadeira, optando-se pela outra instituição para a investigação das interações de criança em situação de brincadeira espontânea.

A instituição selecionada atende diariamente, das 7 às 19 horas, 120 crianças com idade entre 4 meses a 5 anos. Possui prédio próprio e 30 funcionárias para o desenvolvimento das atividades que lhe competem. Prioritariamente, destina-se a atender crianças de mães trabalhadoras. Há muita procura por vaga, pois é uma das poucas instituições públicas para atender a demanda de atendimento das crianças do bairro no qual se localiza.

2.2. Participantes do estudo

Para atender aos objetivos desta investigação, analisamos as interações constituídas por crianças de 2 a 4 anos que freqüentam o referido Centro de Educação Infantil. Neste estudo optou pela análise da interação de um grupo de crianças, situação mais complexa do que a descrição de díades habitualmente considerada no estudo do comportamento social de crianças pequenas. Isto deu-se dessa forma com a intenção de maximizar o contato de

crianças com idades diferentes, o que não ocorre na instituição por conta da organização didático pedagógica.

A escolha dos sujeitos que comporiam o grupo para a coleta dos dados ocorreu por meio de alguns procedimentos:

1º) foram realizadas observações das crianças em várias situações de brincadeira espontânea na instituição. Desta forma, as turmas das crianças com a idade definida para a pesquisa foram observadas na brinquedoteca, no parque, nos corredores externos e no refeitório da instituição, espaços estes disponíveis para a brincadeira espontânea. A partir destas observações, algumas crianças foram identificadas como as que interagem com várias outras crianças da sua turma. Este procedimento visou excluir as crianças que preferiam brincar sozinhas, ou que se mantinham isoladas do restante da turma. Durante a identificação das crianças que mais interagem, foram selecionadas 5 ou 6 crianças de cada turma prevendo a impossibilidade de alguma delas em participar das filmagens.

2º) Juntamente com estas observações, foram realizados contatos com as professoras para que elas confirmassem quais as crianças de cada turma que mais interagem com outras durante as situações de brincadeira. A partir destas informações, de cada turma foram escolhidas 5 ou 6 crianças que aceitaram participar das sessões de filmagem. Em seguida, entrou-se em contato com os pais/mães ou responsáveis destas crianças para os esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos de coleta dos dados da pesquisa. Após estes esclarecimentos, solicitou-se aos pais/mães ou responsáveis que procedessem à autorização por escrito da participação das crianças nesta investigação. Vale ressaltar que todos os pais/mães ou responsáveis consultados permitiram a participação de seus filhos para a coleta dos dados. As crianças selecionadas tinham a liberdade de participarem ou não das filmagens. Em cada dia da filmagem, cada uma das seis crianças do grupo era consultada sobre sua vontade de participar da sessão. A criança que não desejasse participar era

substituída por outra da mesma turma e idade, de acordo com os participantes já selecionados conforme consta no quadro 01.

Depois destes procedimentos, formou-se um grande grupo composto no total por 17 crianças para a realização das sessões de vídeo-gravação. O grupo para cada sessão de filmagem era composto por 6 crianças (3 meninas e 3 meninos) um par de cada idade. Desta forma o grupo era formado por um casal do maternal I (2 anos), um casal do maternal II (3 anos) e um casal do jardim I (4 anos). A seguir é apresentado o quadro com a identificação das crianças que participaram das filmagens, com idade dos participantes em meses e turma na qual estavam matriculadas no período em que foram realizadas as sessões de vídeo-gravação.

Quadro 01 – Dados dos participantes deste estudo

Nome da criança candidatas à filmagem	Data de nascimento/idade ¹	Turma na qual estava matriculada	Data das sessões que participou
1. Alisson	13.02.00 – 42 meses	Maternal II	30.10 10.11 28.11
2. Carlos Eduardo	15. 09.01- 22 meses	Maternal I	14.11
3. Gabi	21.08.99 - 47 meses	Maternal II	16.07
4. Igor	19.10.99 – 49 meses	Maternal II	05.12 08.12 15.12
5. India	10.02.99 – 54 meses	Jardim I	16.07 31.07 30.10 10.11 05.12 08.12 15.12
6. Jana	06.10.00 – 33 meses	Maternal I	11.08
7. João	23.04.01 – 27 meses	Maternal I	31.07 01.12
8. Karen	14.07.00 – 37 meses	Maternal I	16.07 31.07
9. Leo	29.05.99 – 50 meses	Jardim I	16.07 31.07 18.08 30.10 10.11 14.11 28.11 01.12 05.12 08.12 15.12

¹ A idade em meses das crianças foi calculada considerando-se a sua participação na primeira sessão de filmagem

10. Lucas	18.12.00 – 35 meses	Maternal I	18.08 30.10 10.11 28.11 05.12 08.12 15.12
11. Mateus	26.10.00 – 37 meses	Maternal I	16.07 25.08
12. Nádia	16.10.98 – 57 meses	Jardim I	18.08 25.08 14.11 28.11
13. Ruan	24.10.99 – 45 meses	Maternal II	16.07 31.07 11.08 18.08 25.08 14.11 01.12
14. Tabata	02.11.00 – 32 meses	Maternal I	16.07 31.07 18.08 25.08 30.10 10.11 14.11 28.11 01.12 05.12 08.12 15.12
15. Taise	18.08.99 – 47 meses	Maternal II	11.08 18.08 25.08 30.10 10.11 14.11 28.11 01.12 05.12 08.12 15.12
16. Valéria	05.10.98 – 51 meses	Maternal II	01.12
17. Victor	19.10.99 – 48 meses	Maternal II	25.08

É relevante conhecer a formação das educadoras responsáveis pelas turmas selecionadas para a pesquisa e carga horária que cumprem na instituição:

Quadro 02 – Dados das educadoras que atuam com as crianças participantes da pesquisa

Turma	Educadora	Formação	Carga horária semanal
Maternal I (crianças de 2 anos)	Professora Agente educacional ²	Pedagogia Pedagogia em curso	20 horas 30 horas
Maternal II (crianças de 3 anos)	Professora Agente educacional	Pedagogia Psicologia incompleto	20 horas 30 horas
Jardim I (crianças de 4 anos)	Professora Agente educacional	Especialista Pedagogia em curso	40 horas 30 horas

A professora precisa ser formada no Ensino superior. Em algumas turmas, a agente educacional é quem passa a maior parte do tempo com as crianças.

2.3. Local e situação para o registro dos dados

Para o registro dos dados, foi escolhida uma das salas de atividades da instituição, pois a filmagem em ambiente aberto comprometeria a transcrição dos dados em virtude do barulho, comum em uma instituição que atende crianças. Após a constatação do espaço mais adequado para a realização das sessões de brincadeira, entrou-se em contato com a responsável pela instituição, solicitando-lhe a autorização para a utilização do mesmo. Depois desta autorização, foi feito contato com a professora responsável pela sala disponibilizada para a definição do horário em que o ambiente estaria livre para a realização das filmagens. Ficou definido que as sessões de vídeo-gravação aconteceriam quinzenalmente às 6^{as} feiras após o horário do soninho, por volta das 14 horas.

A sala de atividades disponibilizada para o registro das situações de brincadeira foi a sala do maternal I, que media aproximadamente 36 m². No dia e horário combinados, a educadora saía com as crianças da sua turma deste espaço, e os equipamentos de filmagem eram colocados neste ambiente, preparados e posicionados para a vídeo-gravação. Segue

² Denominação atribuída às profissionais que auxiliam as professoras no trabalho com as crianças. Na literatura são chamadas de auxiliares, pajens ou atendentes.

abaixo um mapa deste espaço no qual as brincadeiras das crianças participantes da pesquisa foram filmadas.

Figura 1 – Mapa da sala de atividades

2.4. Instrumento e equipamentos para o registro das situações observadas

Utilizou-se como equipamento para a realização das sessões de vídeo-gravação uma câmera móvel com foco aberto que permitiria ser deslocada pelo espaço possibilitando que os registros das cenas fossem feitos da melhor maneira possível. Um gravador de fitas K-7 posicionado próximo aos participantes também foi utilizado para que as falas das crianças fossem gravadas. .

A vídeo-gravação apresentou algumas limitações: quando as crianças se posicionavam contra e próximas às janelas, a luminosidade externa dificultou a identificação de suas expressões faciais, pois seus rostos ficavam contra a luz ocasionando sombras nas cenas filmadas. Em várias sessões de gravação, o grupo de crianças ficava de tal maneira disperso pela sala, que o foco da filmagem era mantido nas crianças que interagiam por um período maior de tempo, o que ocasionou o não registro das ações das crianças que estavam fora do foco da filmagem. Em função também desta dispersão, o som era difícil de ser captado tanto

pelo microfone da filmadora como pelo do gravador, pelo distanciamento das crianças em relação aos equipamentos. No entanto, sabe-se que todos estes eventos acontecem em situação natural de interação na qual nem sempre o observador consegue captar a totalidade das ações dos sujeitos.

2.5. Procedimentos para a formação do banco de imagens

Inicialmente foi formado um banco de imagens das sessões de vídeo-gravação da interação do grupo de crianças no Centro de Educação Infantil, que foram gravadas entre os meses de julho a dezembro de 2003, compondo 13 sessões de vídeo-gravação, cada uma com 30 minutos de duração, perfazendo um total de 6 horas e 30 minutos de filmagens. Todas as sessões foram realizadas na mesma sala de atividades da instituição, a sala da turma do Maternal I. Enquanto a professora responsável pelas crianças que ocupavam habitualmente aquela sala, as levava para brincar fora da sala, a pesquisadora utilizava o espaço para a realização das filmagens, convidando algumas crianças desta e de outras turmas a participar. Esse ambiente era preparado pela pesquisadora que localizava os equipamentos de filmagem e dispunha os brinquedos no chão de modo que as crianças pudessem manuseá-los livremente. Alguns destes brinquedos utilizados na pesquisa foram selecionados entre os existentes na própria instituição, a maioria deles pertencentes à brinquedoteca e alguns à sala de atividades. No entanto, como a quantidade disponível na instituição era insuficiente para utilizar com o grupo da pesquisa, pois ainda deveriam restar outros brinquedos a serem utilizados pelas demais crianças da instituição enquanto estava sendo realizada a sessão de filmagem, outros brinquedos foram introduzidos na sala pela pesquisadora, partindo do critério de que favoreceriam o faz de conta. Estes brinquedos foram adquiridos em lojas de brinquedos populares, sendo semelhantes aos brinquedos oferecidos na instituição.

Os brinquedos eram fantoches, carrinhos, bonecas, carrinhos de bonecas, binóculo, óculos, estetoscópio, peças de encaixe, loucinhas, cones. A escolha destes brinquedos deu-se

com a intenção de possibilitar as crianças criarem enredos do cotidiano e se organizarem para as brincadeiras. Desta forma, a brincadeira destas seriam mediadas também pelas escolhas da pesquisadora.

Segue abaixo, o quadro com a data em que foram realizadas as filmagens e as crianças que compunham o grupo das sessões de vídeo-gravação.

Quadro 03 – Datas e crianças participantes das sessões de filmagem

Data das filmagens	Crianças participantes
16.07.03	Ruan, Leo, India, Tabata, Mateus, Gabi
31.07.03	João, Karen, Tabata, India, Leo, Ruan
11.08.03	Jana, João, Ruan e Taise
18.08.03	Nádia, Leo, Taise, Ruan, Tabata e Lucas
25.08.03	Nádia, Victor, Taise, Ruan, Tabata, Mateus
30.10.03	India, Leo, Taise, Alisson, Tabata e Lucas
10.11.03	India, Leo, Taise, Alisson, Tabata e Lucas
14.11.03	Nádia, Leo, Taise, Ruan, Tabata e Carlos Eduardo
28.11.03	Nádia, Leo, Taise, Alisson, Tabata e Lucas
01.12.03	Valéria, Leo, Taise, Ruan, Tabata e João
05.12.03	India, Leo, Taise, Igor, Tabata e Lucas
08.12.03	India, Leo, Taise, Igor, Tabata e Lucas
15.12.03	India, Leo, Taise, Igor, Tabata e Lucas

De acordo com o quadro, é possível perceber que as filmagens foram realizadas quinzenalmente no mês de julho. Em agosto, a coleta de dados foi realizada semanalmente. Esta variação na frequência da coleta dos dados deu-se em função da disponibilidade da instituição em liberar a sala para a realização das filmagens. Houve momentos em que o grupo de crianças que ocupavam habitualmente a sala não pôde sair para usar o espaço externo da instituição em virtude da chuva, tendo o conjunto dos alunos que permanecer neste espaço, o que impossibilitou a realização das filmagens naquele período. Durante o mês de setembro e parte do mês de outubro, a instituição passou por reformas no telhado, o que

acarretou muito barulho nas salas de atividades, impossibilitando novamente a realização das sessões de vídeo-gravação. Durante este período, a pesquisadora esteve na instituição observando as atividades desenvolvidas com as crianças pelas educadoras e a rotina de atendimento. No final do mês de outubro, quando a reforma do telhado foi finalizada, as sessões passaram a ser realizadas semanalmente.

Também é possível perceber que o grupo de crianças que participaram das sessões de vídeo-gravação não se manteve o mesmo. Essa variação na participação de diferentes crianças deu-se devido à ausência de algumas delas no dia da realização da coleta dos dados, ou pela recusa em participar das filmagens manifestada por poucas crianças.

O controle total da frequência das crianças à creche foi impossível, pois às vezes, havia ocorrência de doenças, consultas ao médico, ou permanência de familiares em casa que podiam ficar com as crianças. Por estes e outros fatores os sujeitos escolhidos para compor o grupo faltaram alguns dias ao atendimento da instituição em dia que ocorreu as filmagens.

Para a realização das sessões de vídeo-gravação, os brinquedos foram disponibilizados pela pesquisadora no chão da sala de atividades e os equipamentos preparados para a filmagem. Após estes procedimentos preparatórios, as seis crianças do grupo - duas de cada idade, um menino e uma menina - eram trazidas para esta sala na qual permaneciam por 30 minutos para a realização da filmagem das situações de brincadeira. Não havia qualquer direcionamento da pesquisadora para as brincadeiras, apenas era dito às crianças o tempo que permaneceriam naquele espaço para brincar. A filmadora e o gravador de fitas K-7 eram posicionados próximos às crianças, e somente a pesquisadora permanecia na sala com elas. O posicionamento da filmadora foi definido pela pesquisadora conforme o deslocamento das crianças na sala durante a brincadeira. No início das sessões de vídeo-gravação, era feita uma “varredura” do grupo de crianças brincando e o foco poderia ser direcionado para as crianças que estavam interagindo por um período prolongado. À medida que as crianças se reorganizavam nas brincadeiras, a filmadora era deslocada pela sala buscando gravar as ações

dos sujeitos da pesquisa. No final da sessão, a pesquisadora avisava as crianças do término das brincadeiras e estas saíam desta sala, voltando às suas turmas de origem. Os equipamentos eram desligados, os brinquedos da brinquedoteca eram recolocados lá, os adquiridos pela pesquisadora eram guardados em uma caixa e utilizados somente nas filmagens. Em seguida, a professora responsável por esta sala de atividades voltava com sua turma para este espaço.

2.6. A composição do corpus da pesquisa

A partir da composição do banco de imagens, teve início a transcrição das sessões de vídeo-gravação para familiarização da pesquisadora com o material gravado e a organização do mesmo. Em virtude dos objetivos da pesquisa considerando-se também o volume do total do material filmado, optou-se pelos seguintes procedimentos para a organização dos registros feitos:

a. Para cada uma das sessões filmadas, foram transcritos de forma molar os comportamentos observados nos 10 primeiros minutos, em função do interesse em se observar o início da formação das configurações sociais dos grupos e das interações.

b. Após a transcrição das sessões filmadas, o material foi assistido várias vezes para aperfeiçoar a descrição das ações, das falas e a formação dos grupos das crianças.

c. O critério inicial utilizado para a seleção do material para a análise foi escolher as sessões em que participaram o mesmo grupo de crianças, ou sua maioria, conforme as informações que constam no quadro 01.

d. As sessões selecionadas foram organizadas em quatro blocos, os quais compõem o *corpus* da presente pesquisa. A organização das sessões de filmagem desta maneira deu-se em função de compreendermos como as crianças se organizam enquanto grupo e interagem na brincadeira, isto é, considerou-se para a formação dos três blocos a formação do grupo composto pelas mesmas crianças, ou pelo menos a maioria delas. Outro bloco foi formado

pelas sessões em que grande parte do grupo de crianças participou, com exceção de Índia, criança mais velha do grupo com quase cinco anos de idade.

Bloco 1: sessões de 16 e 31.07. Participantes: Ruan, Índia, Leo, Tabata, Gabi, Karen e Mateus.

Bloco 2: sessões de 30/10 e 10/11. Participantes: Índia, Leo, Taíse, Alisson, Tabata e Lucas.

Bloco 3: sessões de 18/08 e 28/11. Participantes: Nádia, Leo, Taíse, Ruan, Tabata e Lucas. Considerou-se para a formação deste bloco, a ausência de Índia e buscou-se compreender como a repetição e o surgimento da novidade são significados pelas crianças do grupo sem a presença desta criança.

Bloco 4: sessões de 05 e 08/12. Participantes: Índia, Leo, Taíse, Igor, Victor, Tabata e Lucas.

Após estes procedimentos para a organização dos dados e composição do *corpus* da pesquisa, tiveram início os procedimentos para a análise do material selecionado.

2.7. Procedimentos para análise do corpus da pesquisa

Como referido anteriormente, para investigar como ocorrem os processos de construção de significados/sentidos nas ações de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira espontânea, de modo a se compreender a emergência da novidade e a repetição como elementos que se fazem presentes nas interações destas crianças no contexto da Educação Infantil, definiu-se que, a partir do material transcrito, seriam selecionadas sessões de filmagem que possibilitassem analisar os processos interativos do grupo de crianças que participou com maior frequência das vídeo-gravações.

Como já foi dito, o dado trabalhado na análise empírica é construído a partir do olhar do pesquisador de acordo com o seu interesse de pesquisa (Pedrosa e Carvalho, 2005). Neste trabalho, os episódios foram selecionados em virtude de apresentarem uma sequência

interativa considerada longa (com duração mínima de 2 minutos) a partir de um determinado fato. As autoras acima nos indicam que “(...) é uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos de registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou atividade que realizam em conjunto” (p.8). Desta forma, o pesquisador decide o início e o fim do episódio tomando como critério o tema da brincadeira, a composição do grupo, ou quando o momento em que a fala, o gesto, a movimentação no espaço e a brincadeira constituem determinada sequência interativa no processo de construção de significado/sentido.

Apesar da dificuldade que é a de realizar um recorte de segmentos específicos do fluxo interacional em virtude do mesmo encontrar-se imerso num fluxo de eventos (CARVALHO et al, 2002), decidimos em descrever as interações das crianças quanto ao conteúdo e qualidade pela definição dos episódios para a organização do material. As categorias de análise foram definidas após vários contatos com os episódios selecionados. Estas categorias foram definidas à medida que foram identificadas certas regularidades na sequência de interações observadas. As categorias de análise das interações são: a formação das parcerias; os brinquedos como mediadores; o espaço como canalizador das interações; a cultura de grupo e as brincadeiras como contexto para a repetição e a novidade.

Foram selecionadas sessões que demarcam **ações que se repetem e que se transformam** em virtude das significações/ sentidos construídos nas interações das crianças. **Considera-se novidade** quando algo muda, torna-se ou transforma-se nas interações das crianças do grupo. Para a análise da novidade, ou transformação foi considerada a forma diferente de lidar com o brinquedo, com as parcerias e com as temáticas. A ritualização de ações, a manutenção do mesmo comportamento, ou a permanência de posições ou papéis, **são considerados repetição**. As repetições mostram certos caminhos a serem seguidos por certas crianças do grupo.

Ainda foram consideramos para a análise deste material, a visão de totalidade da situação, o aqui-e-agora dos processos interativos, a construção partilhada de significações/sentidos e a alternância de enredos. Vale salientar que a análise do material buscou apreender o processo de desenvolvimento das crianças envolvidas.

2.8. Procedimentos éticos na pesquisa com seres humanos

Por ser uma pesquisa que envolve seres humanos, foram tomadas algumas providências quanto aos aspectos éticos no que se refere ao uso de filmagens na instituição conforme preconiza a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A realização da pesquisa nesta instituição foi autorizada pela diretora do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Também foi obtida a autorização da coordenadora da instituição, das educadoras e dos pais das crianças participantes que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, dispondo-se a colaborar com a pesquisa. Aos pais ou responsáveis foi esclarecido que teriam assegurados os seus direitos na obtenção das informações a respeito desta pesquisa, bem como o acesso aos resultados assim que fossem disponibilizados. Para isto, será agendada uma data na instituição com esta finalidade. Foi também assegurado aos pais ou responsáveis pelas crianças participantes deste estudo que os dados coletados seriam utilizados apenas para os fins da presente pesquisa, conforme previsto pela Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (2002).

3. TECENDO OS FIOS DA REDE: apresentação e análise do *corpus* da pesquisa

De acordo com a perspectiva da *RedSig*, os processos interativos envolvem pessoas situadas em contextos culturalmente regulados e constituídos pelo ambiente físico e social. Esses contextos definem e são definidos pelas pessoas que o frequentam articulando a história geral e local, entrelaçadas com as crenças, sistemas de valores e objetivos atuais (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004).

O contexto desempenha um papel fundamental por envolver vários elementos que, articulados entre si, delimitam o modo como as interações podem ser estabelecidas. Conhecer a função de certos elementos e a forma como eles tornam possíveis algumas formas de agir e significar em diferentes situações, pode contribuir para ampliar nosso conhecimento sobre as interações de crianças de zero a seis anos em creche.

O atendimento à criança pequena em instituições tipo creche passou por mudanças na concepção do que seja infância que, ao longo dos tempos, acabaram por ser incorporadas aos documentos oficiais e às legislações. Hoje se busca superar um atendimento fundamentado na concepção assistencialista (de guarda e proteção) e do fundamentado na concepção escolarizada antecipatória (instrucional), conforma indica Cerisara (1995).

Apesar da legislação atualmente existente apresentar novo olhar à identidade e às práticas da Educação Infantil e garantir o caráter educacional nestas instituições, na prática observa-se a dificuldade de se implementar muitas das propostas de trabalho com crianças pequenas. As diferenças geográficas e culturais, bem como as ainda existentes e predominantes concepções sobre o assistir e o educar, somam-se às inconsistências na formação do educador, às suas condições de trabalho, e que refletem numa identidade profissional ainda em vias de construção e implementação.

Por sua vez, as múltiplas vozes presentes no atendimento à criança pequena que têm força de lei (a Constituição Federal, o ECA, a LDB, etc), assim como as diretrizes do

Conselho Nacional de Educação e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, muitas vezes possuem distintas concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem, o que amplia os conflitos entre profissionais e pais sobre quais práticas culturais recriadas na instituição de Educação Infantil criam melhores possibilidades para o desenvolvimento das crianças. Em função disto, algumas questões têm sido levantadas sobre os efeitos da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e estudos têm sido realizados considerando esta questão.

Para Lordelo e Carvalho (1998, 1999 e Lordelo, 2002) o aumento, a partir das décadas de 70 e 80, no número de instituições para o atendimento da criança de 0 a 6 anos, não foi acompanhado da realização de pesquisas sobre o efeito das creches no Brasil, com exceção de alguns poucos estudos. Segundo as autoras, a realização de tais pesquisas deve considerar a interligação de complexas variáveis como sexo, idade, nível sócio-econômico, educação dos pais, sentimentos da mãe sobre a qualidade da creche, para compreender os efeitos deste atendimento sobre o desenvolvimento das crianças, dado que o contexto cultural pode determinar diferenças significativas nas práticas adotadas nas instituições de Educação Infantil. O estudo da formação de parcerias adulto-criança e criança-criança nesses ambientes merece especial atenção dado seus efeitos no desenvolvimento.

O tema das interações criança-criança em creche tem sido objeto de uma série de investigações por parte de pesquisadores ligados ao CINDEDI (Oliveira, 1988; Rubbiano, 1991; Amorim, 2002; Franchi e Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira, 2003; Franchi e Vasconcelos e Rossetti-Ferreira, 2004). Os trabalhos desenvolvidos nesse Centro têm analisado o processo de desenvolvimento humano a partir das interações que os envolvidos estabelecem em vários contextos. Também se considera a relação entre determinados aspectos da organização espacial como circunscrevendo os processos de desenvolvimento, pois esta organização é planejada e realizada por determinadas pessoas e dirigida à usuários do contexto. O grupo tem efetivado algumas investigações no contexto de

Educação Infantil e privilegiado as interações em determinadas atividades neste ambiente, como espaços para a construção da intersubjetividade.

A brincadeira tem sido apontada por alguns membros do grupo como atividade privilegiada para a construção de significados. A presente investigação busca contribuir para esse conhecimento sobre como se dão as interações infantis em creche. Buscou-se investigar como significações são construídas, transformadas e veiculadas pelas crianças nas interações que estabelecem em situação de brincadeira sem a presença da educadora.

A apresentação dos dados elaborados e analisados irá, de início, apresentar a instituição onde foram observadas as interações infantis para que possamos compreender como os processos interativos estabelecidos no contexto da instituição na qual a pesquisa foi realizada, são perpassados pelas práticas baseadas em crenças sobre como deve ser o atendimento à criança que frequenta a creche.

3.1 Caracterização da comunidade atendida na instituição pesquisada

A cidade de Itajaí privilegia-se por sua localização estratégica: 100 km ao norte de Joinville e ao sul, Florianópolis. Blumenau e Brusque localizam-se a 50 km. Itajaí está localizada no litoral catarinense com belas praias cujo manancial de pescados coloca a cidade como um dos maiores portos pesqueiros do país. Possui sua economia centrada basicamente na atividade da pesca e no porto cuja movimentação é essencialmente de *containers* que armazenam produtos (madeira, cerâmica, frango) para a exportação. A atividade pesqueira desenvolveu-se devido à colonização açoriana, mas a movimentação do porto deveu-se, desde o seu início, à colonização alemã que explorava, beneficiava e exportava a madeira existente no Vale do Rio Itajaí. Para isso, muitos descendentes de alemães vieram de Blumenau para estabelecer-se em Itajaí. Apesar da intensa influência dos costumes açorianos, com suas festas populares, danças, bandas e comidas típicas, a cidade é um centro urbano que congrega

manifestações culturais variadas, pois sua população também é formada por descendentes de italianos e africanos.

A comunidade na qual foi realizada a pesquisa mora em uma das primeiras favelas da cidade, cujos primeiros moradores eram pessoas afro-descendentes que se instalaram às margens da antiga ferrovia que partia de Itajaí em direção ao Vale, passando por Blumenau para chegar à cidade de Rio do Sul, no alto vale catarinense. Atualmente, outras favelas surgiram na cidade, mas o bairro onde a comunidade habita, com o crescimento da cidade, ficou localizado no centro da mesma, contando com a disponibilidade de vários serviços públicos, sendo considerada economicamente carente.

Com a extinção do ramal ferroviário, a população do bairro cresceu às margens da linha férrea nas décadas seguintes. Em 1994 foi inaugurada uma grande avenida construída no mesmo lugar anteriormente ocupado pela ferrovia, cortando o bairro ao meio. Esta avenida liga a BR 101 ao centro da cidade de Balneário Camboriú, passando pela cidade de Itajaí. Para a construção desta avenida, muitas famílias foram desapropriadas e o trânsito intenso de automóveis e caminhões passou a fazer parte do cotidiano dos moradores, causando um grande impacto para esta comunidade.

Em 2003, moravam na comunidade cerca de 300 famílias, que eram atendidas por várias instituições³. O centro de educação infantil atendia 95 destas famílias. A faixa etária dos pais que matriculavam as crianças nesta instituição é de 20 a 30 anos, em média. A média de moradores em cada casa era de 4 a 5 pessoas. A maioria das famílias morava em casas próprias de alvenaria, mas havia moradias de madeira e barracos. A renda mensal familiar girava em torno de 2 a 3 salários mínimos e a ocupação dos progenitores era predominantemente de: empregada doméstica, costureira, auxiliar de serviços gerais e biscateiro. Os pais têm baixo nível de escolaridade: em geral ensino fundamental incompleto. Grande parte dos casais não são legalmente casados e há pais separados, divorciados e

³ Segundo documento do Projeto Educativo (2003) da instituição na qual foi realizada a pesquisa.

solteiros. Apesar da comunidade ser historicamente conhecida como um bairro de negros, grande parte das crianças que freqüentam a instituição é de famílias imigrantes do oeste catarinense que chegaram em Itajaí para trabalhar em um frigorífico localizado num bairro próximo a esta comunidade. Desta forma, é possível perceber a predominância de crianças de pele clara e olhos azuis freqüentando a instituição.

3.2 O Centro de Educação Infantil

Este Centro de Educação Infantil foi inaugurado em 1986 numa parceria entre a Prefeitura Municipal e uma congregação de padres salesianos para atender o expressivo número de crianças pequenas nesta comunidade. Em 1990 foi construída uma nova sede em 1990, ao lado de uma escola municipal, do outro lado da avenida que corta o bairro ao meio, mais distante do morro onde mora a maioria das famílias, possibilitando o atendimento a 120 crianças com idade entre 4 meses a 5 anos.

Atualmente (2003), a instituição mantém o atendimento a crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos, ou seja, creche e pré-escolar em período integral, das 7 às 19 horas, cinco dias na semana. O espaço físico externo é restrito. Há um pequeno parque e apenas dois corredores externos para circulação, um em cada lado do prédio. O espaço físico interno é dividido em 1 sala de coordenação, 1 depósito, 1 brinquedoteca pequena, 1 lavanderia, 1 sala para TV e vídeo, 1 cozinha, 1 refeitório, 4 banheiros, 1 amplo corredor para circulação e 6 salas de atividades. Duas dessas salas de atividades são destinadas a atender crianças de 4 a 18 meses (divididas em Berçário I e Berçário II), duas para o atendimento das crianças de 2 e 3 anos (turmas do maternal I e II) e duas para as crianças de 4 e 5 anos (Jardim I e II). Apesar da instituição possuir vários espaços, estes são muito limitados para atender o número de crianças matriculadas.

A rotina da instituição inclui cuidados com a higiene, quatro refeições diárias, atividades dirigidas e livres. No entanto, é possível observar naquela rotina a dedicação às

atividades de higiene e alimentação. De acordo com a proposta pedagógica elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, a concepção de infância sustenta-se nos teóricos interacionistas e a metodologia de trabalho no construtivismo. As atividades de brincadeira espontânea acontecem no parque, na brinquedoteca e no pátio do refeitório. Estes espaços são utilizados diariamente e há um cronograma com horários estipulados para cada turma. Os corredores laterais externos são utilizados para as crianças brincarem com os triciclos.

A instituição possui 30 funcionários divididos nas seguintes funções:

Quadro 04 – Funções e quantidade das funcionárias da instituição

FUNÇÃO	Nº
Professoras 40 horas	07
Agentes educacionais (40 e 20 horas semanais)	15
Zeladoras	04
Merendeiras	02
Coordenação	01
Auxiliar de coordenação	01

Fonte: Cadastro de funcionários 2003

Quanto à formação profissional, a maioria das funcionárias possui o ensino médio, conforme demonstra o quadro apresentado a seguir:

Quadro 05 – Nível de escolaridade das funcionárias da instituição

NÍVEL DE ENSINO	Nº
Ensino Fundamental completo	05
Ensino Fundamental incompleto	01
Ensino Médio completo	08
Ensino Médio incompleto	01
Ensino Superior completo	08
Ensino Superior incompleto	02
Ensino Superior em curso	05
TOTAL	30

Fonte: Cadastro de funcionários 2003

As educadoras denominadas professoras têm o ensino superior e foram aprovadas em concurso público, enquanto que as agentes educacionais possuem o ensino médio técnico em Magistério ou estão cursando o ensino superior e foram aprovadas em concurso público cuja exigência é de ensino fundamental completo. A média de experiência dos profissionais em Educação Infantil varia entre 5 e 10 anos. Cabe salientar que 22 funcionárias são efetivas do serviço público municipal enquanto que 8 são contratadas em caráter temporário (duas professoras, a auxiliar de coordenação, três zeladoras e duas agentes educacionais).

3.3. Apresentação das Sessões de Filmagens Seleccionadas

A sala de atividades seleccionada para a realização das filmagens é a mesma utilizada pelo grupo de crianças do qual participam Tabata, Mateus e João, as crianças mais novas do grupo. Esta sala possui aproximadamente 36 metros quadrados. Nela há pouco mobiliário: na entrada da sala junto a uma das paredes há um trocador ao lado de um balcão onde são guardados os materiais usados na realização das atividades pedagógicas, e um tanque cimentado revestido de cerâmica com um chuveiro. Na parede do fundo da sala há um armário atrás do qual são empilhados os colchões. Não há móveis no centro da sala e as crianças sentam-se no chão. Em uma das paredes estão fixados os cabides nos quais as crianças penduram suas mochilas e jaquetas. Na parede do fundo da sala há um quadro confeccionado em papel pardo, que possui vários bolsos nos quais são colocados livros infantis. No mês de julho havia um tapete em um dos cantos da sala, mas depois ele foi retirado. No mês de dezembro uma pequena mesa foi colocada no fundo da sala com um pinheiro de natal sobre ela.

As sessões de filmagem que compõem a análise foram seleccionadas tomando como critério a participação da maioria das crianças de um mesmo grupo na maior parte das sessões realizadas, buscando-se manter certa constância dos participantes. As crianças que

participaram da maioria das sessões de filmagem foram: Tabata, Lucas, Taíse, Ruan, Índia e Leo, conforme pode ser verificado no quadro 01.

Dada a necessidade de se apreender o processo interacional na investigação, consideramos de modo detalhado a fala, o movimento, a expressão gestual e facial, e para quem os mesmos eram dirigidos, assim como com quem e de que forma os objetos eram manipulados. Para a análise dos episódios selecionados a partir das sessões de filmagens realizadas com as crianças na instituição, foram definidas cinco categorias que possibilitam o exame das interações no grupo:

1. A formação das parcerias (como ocorre e quem participa),
2. Os brinquedos como mediadores (como são utilizados e a quais enredos dão origem),
3. O espaço físico como canalizador das interações (como possibilitam e limitam as interações),
4. A cultura de grupo (o que surge a partir das parcerias) e
5. As brincadeiras como contexto da permanência e da novidade (ações que caracterizam a ritualização e a criação do novo).

Em seguida, são apresentados os quatro blocos nos quais as sessões de filmagem selecionadas foram organizadas.

Análise do primeiro bloco das sessões filmadas: **disputas e companheirismo**

Iniciaremos nossa análise pelas sessões realizadas nos dias **16.07.03** e **31.07.03**, nas quais participaram Tabata (32 meses) Mateus (37 meses), Ruan (45 meses), Gabi (47 meses), Leo (50 meses) e Índia (54 meses). A média de idade dessas crianças era de 44 meses. Essas duas sessões foram as primeiras filmagens realizadas e as crianças pareciam estranhar a pesquisadora, o equipamento, alguns dos brinquedos e o fato de estarem reunidas em um grupo diferente do que habitualmente participavam no cotidiano da creche.

Abaixo é apresentado um desenho esquemático da sala na qual foram realizadas as filmagens com a localização dos móveis e da pesquisadora. Neste primeiro dia, havia um tapete no junto à parede do fundo da sala e as crianças permaneceram sobre ele a maior parte do tempo de filmagem. Nas filmagens realizadas no mês de dezembro, no lugar do tapete foi colocada uma mesa pequena e baixa com uma árvore de natal artificial sobre ela.

Figura 2 - desenho esquemático da sala na qual foram realizadas as filmagens.

Episódio do dia **16.07.03**.

A pesquisadora dispõe alguns brinquedos sobre um tapete que há em um dos cantos da sala. Entre os brinquedos há carrinhos, uma moto, loucinhas, uma bolsinha e um recipiente com fantoches. As crianças se aproximam e ficam todas sobre o tapete, manipulando os brinquedos. Há na parede localizada no fundo da sala um mural onde estão dispostos alguns livros infantis.

Após aproximadamente um minuto e meio, India olha para os livrinhos que estão pendurados em um mural e diz: *“eu vou pegar um livrinho!”*. Levanta-se e vai em direção a eles.

(2:00) Mateus empurra o carrinho para longe do grupo e Leo também empurra o seu na mesma direção. Gabi, ajoelhada e segurando a motinho, observa os dois meninos. India folheando o livro, diz: *“era uma vez... uma belhinha...”* As crianças pegam seus brinquedos e se posicionam sobre o tapete, de frente para India como se a escutassem ler. A menina continua a falar: *“uma... borboleta...”*, depois pára de “ler” e olha para o grupo, enquanto Gabi, segurando a motinho, levanta-se e arruma um livrinho que ficou mal posicionado no painel. Tabata levanta-se e tenta pegar o livrinho de India, que não deixa. As crianças param e observam as duas meninas disputando o livro. India diz: *“não é pra pegar...”* Levanta-se, vai até o painel e pega outro livro, mas Gabi diz: *“não era pra pegar... não era pra pegar!”* India recoloca o livro no painel e senta-se segurando o seu livro. Ruan movimentando os bonecos vocalizando em som mais alto os grunhidos, aproxima-se de Leo, que o observa com os objetos e movimentando seu carrinho no chão. Mateus também empurra seu carrinho e olha para a pesquisadora. As três meninas observam-se e India pega uns pratinhos do chão e os entrega para Tabata que está em pé. Gabi “ajeita” no painel o livro que India havia mexido. Tabata pega os pratinhos e sai caminhando lentamente observando os meninos. Gabi indica com a cabeça os livros do painel: *“esse aqui... aquele ali... tem bastante historinha.”* Os meninos voltam a se afastar do grupo empurrando seus carrinhos. Ruan olha para a pesquisadora e segurando os bonecos diz: *“gato cabeludo!”*. Desloca-se para próximo de India e Gabi que pede o livro para ela: *“me dá!”*. India responde: *“não, é meu!”*. Gabi diz: *“não é, é da professora!”*. India responde novamente: *“não é...”*. Gabi diz algo (inaudível). India vira-se de costas para ela enquanto folheia o livro.

(03:00) as crianças estão manuseando brinquedos afastadas umas das outras. Tabata aproxima-se de India, que lhe entrega o livro: *“pega, Tabata!”* A menina, em pé, pega o livro. India diz: *“não dá pra ela!”* referindo-se a Gabi que está segurando um secador de cabelos. Tabata agacha-se com o livro na mão e India tenta tirar o secador de cabelos de Gabi que não permite e diz: *“vai estragá!”*. Depois India olha em direção à pesquisadora. As

meninas estão sentadas umas em frente da outra, enquanto Ruan e Leo, mais afastados, manipulam seus brinquedos. Mateus, que está mais afastado do grupo e de quatro, empurra seu carrinho para frente e para trás. Gabi desliza o secador sobre os cabelos como se estivesse penteando enquanto olha para India que a observa. Tabata segurando em uma das mãos o livro e em outra os pratinhos, levanta-se e, passando por trás de Gabi e India, pega uma caixa de plástico do chão e a oferece para India.

(04:00) as crianças manipulam individualmente seus brinquedos. Gabi fica ajoelhada e pega o livro que Tabata havia deixado no chão. Folheando as páginas fala: *“era uma historinha... a boboleta...”* India tenta tirar-lhe o livro enquanto diz: *“dá pra ela!”* Mas Gabi não a entrega. Então India coloca seu corpo sobre o de Gabi derrubando-a, a menina reclama: *“aí!”* e olha para a pesquisadora. Depois dá um tapa em India, que conseguiu pegar o livro. India olha para a pesquisadora e em seguida bate com o livro em Gabi, que reclama: *“não me bate, tá?”* e depois diz: *“eu vou chamá a tia Cema!”* Tabata, sentada, observa a disputa das meninas. Os meninos, cada qual com seus brinquedos, voltam a aproximar-se das meninas. India aproxima-se de Tabata e entrega-lhe o livro. Mateus observa Ruan e seus bonecos, depois movimenta seu carrinho pela sala. India pega um fantoche e se afasta das meninas.

(05:00) Gabi pegou um objeto pequeno e o explora enquanto Tabata folheia o livro e diz com o dedo indicador sobre a página fingindo ler: *“o cavalo passou...”* Leo se aproxima e observa Tabata com o livro. Gabi se aproxima dela e diz: *“não é o cavalo!”* Tabata afasta o livro de Gabi, que repete: *“não é o cavalo!”* Tabata olha em direção à pesquisadora depois volta a folhear o livro. Ruan de joelhos, aproxima-se deste grupo. Gabi olha para ele e diz: *“não é vaca, né? Não é vaca, né? É borboleta, né?”* tentando reconhecer a figura do livro. Leo, Tabata e Ruan olham para Gabi. Ruan confirma Gabi com um movimento afirmativo de cabeça. Tabata observa Gabi e pega os pratinhos que ela havia colocado sobre a caixa. Tabata pega a caixa para si enquanto Gabi segurando os pratinhos observa a menina. India e Mateus brincam mais afastados com os carrinhos e a moto. Ruan e Leo aproximam-se dos dois e os

observam. Mateus, de quatro deslizando seu carrinho no chão, olha para Índia e sorri para a menina, que lhe pergunta: “*vai andando?*” Ele confirma e ela pega o carrinho dele e o empurra para longe. Ele levanta-se e diz: “*pega lá!*” Apontando o dedo indicador e encaminhando-se na direção do brinquedo. Índia também se levanta e vai na mesma direção saindo, juntamente com Mateus do foco da cena. Leo observa enquanto Ruan movimenta seus bonecos (6:00).

I. A formação das parcerias

1. As ações em parceria surgem após algum tempo de exploração solitária. No início da sessão, as crianças pegam alguns brinquedos e os exploram individualmente, mas também estão atentas à pesquisadora. Demoram alguns segundos até que as parcerias se estabeleçam.

2. Algumas das parcerias estabelecidas parecem ocorrer em função do brinquedo, outras provavelmente em função de conhecimento prévio da criança escolhida para brincar. Tal conhecimento pode se dar pelo grau de parentesco, como no caso de Índia e Tabata, ou pela turma de origem, como Índia e Leo.

3. Entre as meninas, há a constituição de duplas ou de trios que se formam e se desfazem muito rapidamente. Índia, Gabi e Tabata preferem os brinquedos que possibilitam mais a participação do outro na construção do faz-de-conta e formam um grupo menos permeável à presença dos meninos. As disputas, confrontos e negociações estão mais presentes entre elas, assim como o manuseio de diversos objetos e suas falas revelam os embates vividos, demonstrando um modo de interação diferente do que se estabelece entre os meninos. As ações de Índia e Gabi com o livro indicam a construção de uma parceria em diferentes aspectos os quais envolvem comportamentos de orientação, colocação de regras, imitação e repreensões dirigidas ao parceiro.

4. Os meninos, mesmo mais afastados, ficam atentos ao que acontece com as meninas, embora demonstrem estarem menos envolvidos numa mesma atividade. Apesar de Mateus e Leo se imitarem, eles permanecem a maior parte do tempo brincando de maneira solitária,

apenas observando o que o outro faz, sem estabelecer uma parceria para a brincadeira que desenvolvem, mas com atividades reguladas. Isto pode ser considerada uma ação cooperativa e coordenada. Também Ruan, com os bonecos, ocupa-se de uma brincadeira solitária, embora, assim como Mateus e Leo, ele vez por outra olha para as meninas. Mateus e Leo agem à parte do grupo durante grande parte do episódio, excetuando-se quando Leo interage com os bonecos de Ruan e Mateus interage com India. Vemos que o brincar solitário pode ser regulado pelas ações de uma outra criança estando ambas, portanto, em interação.

5. Há no grupo crianças que estabelecem o maior número de parcerias, permanecendo no centro das ações e determinando a temática para algumas brincadeiras. Esse parece ser o caso de India, que fala com a maioria das crianças do grupo e estabelece as negociações sobre quem pode ou não brincar com ela. Estas negociações se estabelecem considerando-se os objetos e os sujeitos, apesar de que a idade, ou o sexo, não parecem ser determinantes para as parcerias de India, mas sim o tipo de brincadeira, pois ela brinca com meninas mais novas e também com os meninos.

II. Os brinquedos como mediadores

Na análise de que elementos poderiam mediar a formação dos grupos, podemos apontar um elemento básico já referido por Oliveira (1988): os brinquedos presentes na situação. Esses suscitam momentos de disputa ou parceria.

1. Os objetos usados na brincadeira são carregados de significados culturais, muitos dos quais as crianças já se apropriaram, e podem ser usados de um modo canônico na brincadeira. Por exemplo, um livro é um objeto intrinsecamente ligado a seus usos na cultura e isso pode ser visto neste episódio quando India, Tabata e Gabi estabeleceram grande parte das ações, modos de se organizar e emoções vinculadas ao objeto que lhes facilitou assumirem o papel de leitoras do livro.

2. Os conflitos que surgem ao longo das brincadeiras sugerem interesses pessoais singulares, convergentes, divergentes ou concorrentes em um jogo de alternância de poder.

Gabi e India disputaram objetos e criaram conflitos relacionados ao papel de autoridade. Gabi faz o resgate da voz do adulto quando sinaliza para India a regra “*não é pra pegar*” referindo-se ao livro. Isso pode indicar que as crianças trazem para a situação de brincadeira as normas e crenças vivenciadas com os adultos na família ou na creche, reproduzindo-as e/ou as modificando. Possivelmente, usam essas regras em benefício próprio, para manter a posse do livro, como ocorre com Gabi.

3. *Fazer-de-conta* que realizam algo possibilita às crianças ações variadas de compreensão do mundo, conforme recorreram à imaginação, fazem uso da atenção e da memória, assim como de outros processos afetivos, cognitivos e lingüísticos. India e Gabi recorreram à memória e à imaginação para lerem a história, já que não sabem ler. Tabata (34 meses), apesar de ser a criança mais nova do grupo, também utilizou o livro para proceder à “leitura”, tal como as demais meninas haviam feito. É interessante observar que o livro utilizado como brinquedo foi “lido” pelas crianças que o possuíam, o que sugere que essa prática já se faz presente no cotidiano destas crianças. A iniciativa de India em pegar o livro que estava pendurado na parede da sala, inicialmente encontrou resistência de algumas crianças do grupo que verbalizaram a ela que não deveria fazê-lo, no entanto, quando o livro foi abandonado, quem a criticou pega o objeto.

4. A imitação é um importante recurso para imergir a criança em uma atmosfera de “fazer-de-conta”. Gabi imita India realizando também a “leitura” de uma história.

5. Muitas crianças começam a brincar com um objeto, mas alternam sua atenção ao que as demais crianças estão fazendo, sem, contudo compartilhar sua brincadeira com alguém. Ruan é um exemplo disto: ele manipula dois bonecos como se estes estivessem brigando, emitindo, inclusive, alguns sons que caracterizam a disputa, mas nenhuma outra criança é sua parceira nesta brincadeira.

III. O espaço físico como canalizador das interações

1. As interações criadas pelas crianças parecem ser afetadas pelo espaço físico em que se encontram. O tapete sobre o qual os brinquedos foram colocados pela pesquisadora e que ficava num dos cantos da sala, serviu de pista para as crianças delimitarem suas ações e permanecerem restritas a este espaço a maior parte do tempo, apesar de disporem de um espaço maior fora dele. O tapete funcionou como um elemento estruturador da localização das crianças no espaço da sala. Embora a sala de atividades possuísse poucos móveis (dois armários e um trocador), o que possibilitaria um maior deslocamento neste espaço, na maior parte do tempo as crianças permaneceram próximas do monte de brinquedos que estava sobre o tapete.

2. O tipo de brinquedo, por sua vez, funcionou como um outro constritor da localização e ocupação da sala pelas crianças. Os meninos, por exemplo, movendo carrinhos, deslocaram-se mais pela sala do que as meninas que permaneceram e executaram ações mais contidas com os brinquedos que escolheram.

IV. A cultura de grupo

1. A cultura do grupo infantil é construída no episódio conforme as crianças confrontam e partilham uma rede comum de significações e crenças nas interações que estabelecem entre si e também com adultos. No faz-de-conta de “ler o livro”, percebemos que as crianças reproduziram algumas práticas cotidianas complementando-as a partir dos significados construídos no grupo.

V. As brincadeiras como contexto da permanência e/ou da novidade

1. O posicionamento de cada criança em relação a seus pares e as situações criadas delimitam as ações no grupo. As ações de India chamam a atenção das demais crianças ou para estabelecer parcerias, como com Tabata e Mateus, ou para realizar as disputas, como ocorre com Gabi, o que também caracteriza parceria. Atitudes de cuidado de India para com

Tabata são freqüentes, talvez porque as duas meninas sejam parentes. Já com Gabi, a negociação de significados envolve inclusive agressão física.

2. As interações criadas pelas crianças na brincadeira são formas de negociar significados. A sucessão de ações que India, Tabata e Gabi criaram e confrontaram, conferiu sentido à disputa pelo livro por meio das falas e gestos com interpretações divergentes sobre a posse do objeto e o significado que essa posse tem no sentido de viabilizar certas ações, como a de “ler”. Na negociação das significações que emprestam à situação, as meninas recorreram a empurrão e tapa como sinais de ameaça, na tentativa de impor-se aos desejos do outro, algo que não é facilmente aceito e que acirra a disputa pelos objetos.

3. As crianças com mais idade usam as palavras para expressar significações, enquanto que as mais novas usam preferencialmente gestos para tal. Esse ponto pode ser visto nas ações de India, Gabi e Ruan (mais velhos) e de Mateus (mais novo), embora Tabata, que é mais nova que Leo, fala mais do que ele nas interações que estabelece com India e Gabi, embora sua fala seja difícil para um adulto compreendê-la.

4. Algumas ações se repetem seguidamente com os objetos e/ou com os companheiros ao longo do episódio ou em determinados momentos. Poderíamos tomar como exemplo Ruan com seus bonecos. Ele repete algumas ações com estes mesmos objetos, embora trazendo alguns elementos novos como a sua fala, seu deslocamento no espaço, determinado movimento ou olhar, que complementam as ações que ele imprime ao boneco.

5. No momento da repetição de uma determinada ação, o significado vai se consolidando e/ou se reconstituindo, conforme cada criança negocia motivos e intenções com os companheiros. Novamente, observando as ações de Ruan com os bonecos, vemos que, apesar de estar brincando e movimentando-os sozinho, suas ações chamam a atenção de outras crianças, o que pode fazê-lo dar um novo sentido “ao que os bonecos fazem” a partir do olhar dos outros.

6. O fluxo das ações das crianças é interrompido pelas ações das demais em uma recíproca constituição de ações, onde a ação de um não está totalmente pronta, mas se completa ou se modifica na ação do outro. O processo de cada criança atribuir significações ao que faz é interrompido pela fala ou pela ação de outra, ou é retomado após alguns momentos. É interessante observarmos que a fala de India sobre o personagem “borboleta” do livro, surge no início do episódio, é retomada por Gabi quase no final do período transcrito, quando ela fala para Tabata que o personagem da história não é um cavalo, é uma “boboleta” e busca a confirmação com Ruan, que nem sequer tocou no livro. Apesar da dúvida inicial de India se a figura do livro era uma abelhinha ou borboleta, Gabi se apropria do personagem nomeado por India e o define para Tabata como sendo outro animal e não aquele que a menina pensava ser inicialmente, mesmo depois de toda a disputa que teve com a outra menina sobre o livro.

7. As ações infantis integram movimento, pensamento, afetos e linguagem. Em nenhum momento é possível identificar um destes elementos presente de maneira isolada dos demais. Vemos as crianças expressando suas opiniões, afetos e vontades por meio dos gestos e expressões faciais manifestadas de forma mais ou menos explícita, dependendo dos significados que são negociados nas interações. Na disputa de India e Gabi pelo livro, as ações e fala indicam como as intenções de cada uma das meninas foram negociadas inclusive no embate físico.

8. As relações que as crianças estabelecem com os companheiros são contraditórias: ora buscam isolamento, ora demonstram depender da ação do outro, num ir e vir constante que caracteriza as relações humanas. Às vezes, os momentos de isolamento são maiores e mais explícitos, mas também acontecem de modo muito rápido, quando, por exemplo, alguém chama e a criança não responde, ou olha permanecendo entretida com seu brinquedo. Vemos isto quando Tabata faz de conta que lê o livro e Gabi a corrige afirmando que não se trata de

um cavalo, mas de uma vaca. No entanto, Tabata não dá continuidade à conversa e continua folheando o livro.

Episódio do dia **31.07.03**

Nesta filmagem, foram dispostos no chão da sala vários brinquedos: fantoches, carrinhos de bonecas, bonecas, uma caixa de sapato contendo peças de encaixar (lig-lig), carrinhos, dados de borracha, loucinhas de plástico como pratos, xícaras, panelinhas, garfos, colheres, copos; além de um balde contendo cones plásticos e outro balde vazio. Ao lado dos brinquedos, há uma pilha de colchões e um armário.

(0:00): Índia, Ruan, Tabata e Leo estão sentados no chão, próximos uns aos outros, olhando em diferentes direções e mexendo nos brinquedos que estão espalhados no chão. João está em pé num dos cantos da sala um pouco afastado das demais crianças. As crianças permanecem alguns segundos olhando para a pesquisadora. Karen, também de pé, pega uma boneca e a coloca dentro do carrinho de bonecas, ajeitando-a. Empurra o carrinho em direção a João que, próximo à parede, observa as demais crianças sentadas no chão, manuseando os brinquedos. Tabata pega algumas peças de lig-lig tentando encaixá-las. Leo e Índia puxam para si a caixa com as peças de lig-lig e mexem nas peças. Índia olha em direção à pesquisadora e diz: *“Ô tia... eu também tenho o tênis do Sandy e Junior. Da Sandy!”*. Leo e Tabata olham em direção à pesquisadora e voltam a mexer nas peças do lig-lig. Leo as encaixa formando uma fileira. Karen empurra o carrinho de bonecas para frente e para trás como se estivesse embalando a boneca. Ruan empurra um carrinho na direção de Tabata e Índia, mas as meninas não o olham. João pega o outro carrinho de bonecas que estava próximo de Leo. Este olha para João e volta a montar o lig-lig. Índia, que também montou uma fileira com as peças do lig-lig, a entrega para Tabata: *“Tabata! Pega pra ti!”*. Tabata pega a fileira, desencaixa as peças e as coloca no chão. Índia volta a montar outra fileira de peças do lig-lig juntamente com Leo, que está à sua frente. Karen continua empurrando o

carrinho de bonecas para frente e para trás, observando Tabata e Índia, que brincam com o lig-lig. João vai em direção a Karen e fica ao lado da menina, que empurra o carrinho de bonecas vazio para frente e para trás. Ruan larga o carrinho que estava brincando e pega um fantoche. Veste-o em uma das mãos, balbuciando algo enquanto movimenta o fantoche. As crianças permanecem alguns segundos em silêncio, envolvidas com seus brinquedos.

(1:00) Índia vira-se em direção a Tabata, que desencaixou as peças do lig-lig que ela havia lhe dado, e diz: “*Não desmancha, Tabata! Dá aqui, dá.*” Karen e Leo olham para Tabata enquanto Índia pega as peças do lig-lig das mãos de Tabata e as que estavam no chão próximos à menina, e as coloca de volta na caixa de sapatos. Leo olha em direção à pesquisadora e volta a montar as peças de lig-lig. Ruan veste o fantoche do lobo em uma das mãos. Índia olha para Tabata e pergunta: “*Tu fica aqui, Tabata?*” Olha para a pesquisadora e também pergunta: “*Ô tia... a Tabata fica aqui?*”, fazendo movimentos afirmativos com a cabeça. Depois volta a montar as peças do lig-lig que segura. As crianças permanecem alguns segundos em silêncio, manuseando os brinquedos. Índia coloca as peças de lig-lig na caixa. Vira-se de frente para Tabata, que observa Ruan brincar com o fantoche. Índia pega o fantoche do cavalo que está no chão e o entrega para a menina, dizendo: “*Tabata!*” Tabata pega o fantoche oferecido por Índia e tenta vesti-lo. Ruan deixa seu fantoche no chão, pega o carrinho novamente e sai empurrando-o em direção a Leo. Pára na frente do menino movimentando o carrinho para frente e para trás. Índia pega o fantoche do jacaré que estava no chão e tenta vesti-lo na mão. Leo olha para Ruan e volta a montar o lig-lig. Enquanto isso, João observa Karen. Ela mexe na boneca ajeitando-a, pega a mamadeira que está encaixada no carrinho, coloca-a na boca da boneca e volta a colocar a mamadeira no mesmo lugar que estava anteriormente. Leo afasta-se um pouco do grupo levando uma fileira de lig-lig consigo. Tabata ainda tenta vestir o fantoche em sua mão até que consegue. Abre e fecha a boca do boneco enquanto balbucia algo. Índia aproxima-se de Tabata com seu fantoche cantarolando abrindo e fechando a boca do fantoche: “*O sapo, o sapo na bera da lagoa. Não tem, não tem,*

rabinho na areia. Uá quá, quá, uá quá quá, uá quá quá quá quá...”. Tabata também movimenta o seu fantoche acompanhando a melodia de India. Ruan observa as meninas. João e Karen, empurrando seus carrinhos de bonecas para frente e para trás, assim como Leo, observam Tabata e India que brincam com os fantoches. Enquanto canta a música do sapo, India tira o fantoche de Tabata e lhe entrega o seu, o do jacaré.

(2:00) Ao vestir o fantoche em uma das mãos, India avisa: “*tá furado!*” Tabata resmunga algo e toca no fantoche que está com India. Essa indica com o dedo o fantoche que está com Tabata enquanto diz: “*Tá sim, olha aqui!*” e dá uma risada. Tabata olha para o buraco no seu fantoche. India com o fantoche na mão vira-se em direção a Karen e, movimentando o brinquedo, cantarola: “*O sapo, o sapo na bera da lagoa... Não tem...*” Pára de cantar e pergunta para a menina: “*Tu fica aqui?*” Karen balança a cabeça afirmativamente. Enquanto isso, Ruan mexe em algumas peças de lig-lig que estão no chão e Leo olha para a pesquisadora. Tabata olha em direção de India, que repete a pergunta para Karen: “*Tu fica aqui?*” Leo, Tabata e João olham para Karen, que não responde. India pergunta: “*fica?*” Karen responde: “*fico!*” India vira-se em direção à pesquisadora e pergunta: “*Ela fica aqui, tia? Fica?*” Todas as outras crianças param de brincar e olham para a pesquisadora, que não responde. Karen diz: “*Eu estudo aqui.*” Leo volta a montar lig-lig e João mexe no carrinho de bonecas observando as meninas que conversam. As crianças observam Karen. India pergunta: “*onde tá a tua mochila?*” Karen faz um movimento com a cabeça indicando o lugar onde as mochilas ficam penduradas. India afirma: “*quero ver!*”. As outras crianças param de brincar e olham para as duas meninas. Ruan senta-se ao lado delas formando um círculo. Leo e Ruan estão de cabeça baixa montando lig-lig. India tira o fantoche das mãos e o coloca no chão. Karen levanta o pé direito mostrando o seu calçado para India enquanto diz: “*Olha aqui a minha melissa!*” As crianças olham em sua direção. India veste novamente o fantoche enquanto diz: “*É igual ao da... é igual ao da... da Scheila*”. Tabata repete: “*igual.*” enquanto pega as peças do lig-lig do chão, observada por Ruan. India olha para Tabata e diz: “*deixa ele*

também brincar, Tabata!” Olha para Ruan: “*né?*” Ruan faz um movimento afirmativo com a cabeça.

I. A formação das parcerias

1. Nessa sessão as disputas são menos freqüentes do que as que ocorreram na sessão anterior e as parcerias se estabelecem envolvendo mais comportamentos de orientação, solicitação, pedido, entregas, imitações, negociações e convites para brincar. Novamente, India é a criança que mais verbaliza e quem dirige a maior parte das brincadeiras, assumindo o papel de autoridade, ordenando alguns comportamentos às outras crianças. Isso ocorre no início da sessão, quando India indica para Tabata: “Tabata! Pega pra ti!” e após dois minutos, novamente com Tabata: “deixa ele também brincar, Tabata!”. Assim, temos uma relação assimétrica demonstrada por India em relação à Tabata, que se submete ao controle da outra.

2. Seqüências imitativas são observadas. João e Karen, ao empurrar os carrinhos de bonecas, utilizam-se da imitação imediata para coordenar suas ações.

3. Algumas crianças ficam mais envolvidas em ações solitárias do que em brincadeiras partilhadas. Esse é o caso de Leo, que permanece boa parte do episódio montando o lig-lig, e Ruan, que brinca com os fantoches e o carrinho.

II. Os brinquedos como mediadores

1. Os brinquedos utilizados pelas crianças no episódio como recursos para brincar - os carrinhos, as bonecas, as peças do lig-lig e os fantoches – mediaram a formação de parcerias que tiveram que superar embates relacionados a sua posse, montagem e a participação de determinadas crianças na brincadeira. Os fantoches usados por Ruan, India e Tabata, possibilitaram o brincar de cantar e reproduzir a canção aprendida, o que favoreceu a formação de parcerias pelo reconhecimento da canção que parece ser familiar a algumas crianças do grupo.

III. O espaço físico como canalizador das interações

1. O amplo espaço da sala de atividades mediou o contato das crianças e permitiu a ocorrência de certas brincadeiras que usam movimentos mais amplos. É possível ver isso quando Leo e India brincam com o lig-lig deslocando-se pelo espaço da sala.

2. Sentidos sobre a sala anteriormente elaborados pelas crianças também foram por elas retomados neste episódio. Isso acontece com India que pergunta a Tabata e posteriormente Karen a quem pertence a sala na qual estão.

IV. A cultura de grupo

1. Em grande parte da sessão as crianças elaboram um sentido de si mesmas ligado a valores que circulam em uma cultura mais ampla. No início da sessão, India traz elementos da macrocultura previamente conhecidos quando afirma que também possui “o tênis do Sandy e Junior... da Sandy!”.

2. Cantar aparece como uma forma de brincar. India traz, através da música que canta, elementos da cultura do centro de educação infantil e/ou da família. Neste contexto, a música e outras formas de arte são ensinadas pelos adultos e apropriadas pelas crianças. Por meio da canção, India e Tabata reproduzem as ações já conhecidas das crianças e incorporam novos elementos criados na cultura de grupo.

3. Na sessão, há também a formação de trios e de duplas, tal como ocorreu na sessão já comentada e anterior a esta, mas há também a formação de um grande grupo compartilhando os mesmos interesses.

V. as brincadeiras como contexto da permanência e/ou da novidade

1. A estrutura das brincadeiras é menos aleatória e fragmentada nessa sessão. Há maior continuidade das parcerias, que são agora mais cooperativas. A brincadeira de Leo, Ruan e India com o lig-lig demonstra uma parceria cooperativa para a montagem de uma torre. As

crianças permanecem envolvidas nesta ação por alguns minutos, e não se observa brigas pela posse do objeto.

2. Algumas das temáticas das brincadeiras são vivenciadas durante alguns minutos, como o fingir secar o cabelo, enquanto outras são construídas e compartilhadas pelas crianças por um período maior de tempo, como empurrar carrinhos de bonecas para embalá-las e montar o lig-lig.

3. Além de brincadeiras de fazer-de-conta, há ações que envolvem mais habilidades motoras, como encaixar as peças do lig-lig ou movimentar os fantoches como se estes estivessem falando, embora o significado simbólico das duas ações seja notável.

4. O faz-de-conta aparece também no uso de fantoches para apresentação de cantos e narrativas fantásticas, tal como ocorre quando Índia cantarola a música do sapo.

5. As crianças frequentemente alternam brincar em parcerias e fazer uma brincadeira solitária. Por exemplo, Ruan pega o carrinho, os fantoches e as peças do lig-lig, alternando sua brincadeira com estes objetos, embora mais adiante na sessão ele se aproxime de Leo.

6. A imitação imediata das ações de um companheiro é uma forma usual de interagir, especialmente entre as crianças menores. João e Karen comunicam-se predominantemente dessa maneira ao empurrar o carrinho de bonecas e tratá-las de acordo com certos rituais. Com isso experimentam vários papéis dos adultos, tais como de cuidado físico, acalantar e alimentar por eles já vivenciados quando recebiam cuidados, e os trazem para o presente pelas interações quando assumem.

Análise do 2º bloco das sessões de filmagem: o cuidado e as ordens

Compõe este bloco episódios das filmagens realizadas nos dias 30.10.03 e 10.11.03.

No episódio do dia **30.10.03** participam Tabata e Lucas (ambos com 37 meses), Alisson (49 meses), Taíse (51 meses), Leo (53 meses) e Índia (57 meses). A filmagem se inicia com a pesquisadora já na sala de atividades, com a filmadora preparada aguardando a entrada das

crianças. Entram primeiramente Lucas e Tabata, um atrás do outro, depois Alisson e Leo, um pouco dispersos, e por fim, Taíse e India que, ao entrarem na sala, fecham a porta. Todas as crianças se dirigem até o centro da sala, onde estão os brinquedos, sentam-se no chão e pegam alguns deles. Alisson está sentado ao lado de India, que está ao lado de Tabata e em seguida, Leo, Lucas e Taíse.

Nos minutos que antecedem o episódio, as crianças, usando os brinquedos, interagem com as outras. India observa o áudio-gravador que a pesquisadora colocou no chão próximo das crianças e pergunta a quem pertence o objeto. Isso chama a atenção das crianças do grupo que param, aproximam-se e observam as ações da menina. As ações iniciais das crianças durante os 3 primeiros minutos, referem-se ao manuseio dos brinquedos: elas pegam e abandonam vários brinquedos. O interesse maior de algumas delas é pelo estetoscópio. Alisson pega o estetoscópio do monte de brinquedos, o manuseia e o abandona no monte. India o pega em seguida e por volta do quarto minuto, pergunta para o grupo de quem é a sala na qual estão, abandona o brinquedo no chão e volta a pegá-lo, enquanto Leo empurra um carrinho, Taíse manipula alguns fantoches, Lucas pega uma tesourinha e Tabata está com alguns talheres. Aos 5 minutos, India e Tabata voltam a brincar com o estetoscópio, depois India pergunta às crianças do grupo qual é o nome de cada uma delas. As crianças respondem à medida que India lhes pergunta.

Aos seis minutos e vinte, Tabata sentada começa a tirar o seu tênis. Alisson manipula um alicate de brinquedo, abrindo-o e fechando-o. Coloca o alicate no chão a sua frente, e mexe em outros brinquedos. Taíse, com uma seringa na mão, levanta-se e vai até o carrinho de bonecas. Tira a boneca de dentro do carrinho e segura-a no colo, deitando-a em um dos seus braços. India pega o estetoscópio do chão e o coloca no ouvido e fala: “*quem deita pra mim colocá aqui?*”. Olha para o Leo e fala: “*tu deita Leo?*”. Leo responde com movimentos negativos, com a cabeça. Lucas senta em frente ao Leo e olha pra India, quando esta fala.

(7:00) Índia olha na direção de Taís e pergunta: “*tu deita...Taíse?*”. Taíse balança afirmativamente com a cabeça. Índia fala: “*então vem cá!*”. Taíse se aproxima de Índia com a boneca nas mãos. Índia levanta-se e fala: “*deixa eu ver teu coração, nega!!?...deita!*”. Taíse deita no chão colocando a boneca em cima do seu próprio corpo. Índia fala novamente: “*tira o chinelo...*” e tira o chinelo da menina. Taíse retruca: “*meu tamanquinho...*”. Índia repete: “*teu tamanquinho?!!*”. Tabata termina de tirar seu tênis e a meia. Levanta-se e se aproxima de Taíse e Índia. Lucas, Leo e Alisson observam as meninas. Taíse coloca a boneca atrás de sua cabeça. Fica parada enquanto é examinada por Índia. Índia coloca o estetoscópio no peito da menina e fala: “*tá melhor!*” e levanta-se. Taíse senta-se. Alisson pega uma panelinha nas mãos e olha os brinquedos à sua volta enquanto Lucas e Leo observam Taíse e Índia. Tabata se abaixa, pega no chão a boneca que já havia pego anteriormente, também o pente e o secador, e brinca de arrumar o cabelo da boneca. Índia pergunta para Taíse: “*qué brincá de salto??... então deixa eu pegá o teu tamanco um pouquinho?*”. Taíse pega seus tamancos e uma panelinha, levanta-se e sai segurando os objetos. Índia fala: “*meu Deus... quem qué se examiná?*”. Tabata grita, respondendo à Índia: “*eu!!!*”, e deita-se no chão. Índia aproxima-se de Tabata e fala: “*vou ver o teu coração!*”. Alisson observa as crianças à sua volta, pega um fantoche de jacaré que estava ao seu lado. Lucas e Leo observam Índia examinar Tabata, colocando o estetoscópio em seu peito. Taís caminha para o outro lado da sala, contornando Tabata e Índia. Alisson veste o fantoche de jacaré e fala: “*eu vou contá uma historinha...*”. Olha para o fantoche, tira-o da mão dizendo: “*não!*” e coloca o fantoche no chão. Lucas vira-se na direção de Alisson que mexe nos fantoches.

(8:00) Índia tira o estetoscópio do peito de Tabata, senta-se e entrega o estetoscópio para a menina. Tabata senta-se também e coloca o estetoscópio em volta do pescoço. Alisson pega um fantoche de macaco do chão, veste-o, olha para Lucas e Leo e fala: “*olha qui o macaquinho!*”. Lucas e Leo olham para Alisson. Leo levanta-se e pega o carrinho amarelo e começa a empurrá-lo pela sala. Índia deita-se e diz para Tabata: “*aii, perai, perai... vamo lá!*”.

Aqui óh, aqui é meu coração!”, mostrando onde deveria ser examinada, apontando para a barriga. Tabata aproxima-se de India e coloca a ponta do estetoscópio na barriga da menina. Leo empurra o carrinho até um canto da sala. Taíse, sentada no chão, brinca com as panelinhas. Alisson tira o fantoche do macaco, segurando-o pendurado pela ponta à sua frente, dizendo: *“eu tenho boca... pra cantar!”*. Ele joga o fantoche junto aos demais brinquedos no chão, pega outro fantoche do patinho e o veste. Lucas vira de costas para Alisson e observa India e Tabata. India levanta-se dizendo: *“deu!! já tá melhor...”*, e vai até a meio da sala, perto do monte de brinquedos. Tabata e fala olhando para India: *“não, eu vou...”*, e vai até a menina. India fala para a Tabata: *“eu sei...”*. Tabata retruca: *“eu sei, sei... eu sei! tá...tá!?! ”*. India responde: *“tá!”*. Leo deita-se no chão e empurra o carrinho para frente e para trás. Alisson levanta o braço que está com o fantoche, balançando-o e mexendo a boca do brinquedo como se estivesse falando, enquanto fala: *“yo,yo,yo,yo,yo...!”*. Lucas observa Tabata e India. De joelhos, India pega um caminhão e sua caçamba, que está solta do monte de brinquedos, e pescoço, resmungando e bate o pé no chão parecendo irritada. Pega uma boneca pelo cabelo, levantando-a. Alisson solta o fantoche e olha para o monte de brinquedos, como se estivesse procurando algo. Lucas levanta-se e pega um serrote do monte de brinquedos (08:20).

I. A formação das parcerias

1. As parcerias de meninas continuam a ser mais freqüentes que as dos meninos ou que as parcerias mistas. India determina e dirige grande parte das ações do grupo acompanhada por Taíse e Tabata, que compartilharam com ela os significados da brincadeira. A parceria é formada por India, Taíse e, posteriormente, Tabata, apesar de Leo ter sido a primeira criança solicitada para esta formação.

2. Algumas parcerias mostram-se mais constantes, quando se compara essa sessão com as já analisadas no primeiro bloco. Isso ocorre com Índia e Tabata que se mantêm atentas uma à outra durante todo o episódio.

3. Muitas crianças interagem com as demais por meio de olhares e verbalizações, embora não compartilhem a brincadeira com a qual se ocupam. Alisson, por exemplo, executa grande parte das ações relacionadas ao manuseio e verbalização dos fantoches, mas não compartilha a brincadeira com outra criança do grupo, apesar de olhá-las e verbalizar com elas.

4. Algumas crianças seguem com atenção as ações das demais sem, entretanto, dirigir-se a eles ou interagir com eles. Tal é o caso de Leo e Lucas que na sessão permanecem observando as demais crianças do grupo sem estabelecer parcerias para uma brincadeira compartilhada.

II. Os brinquedos como mediadores

1. A exploração dos brinquedos pelas crianças no episódio é usada para alimentar o “fazer-de-conta”. O enredo de “ausculta médica” emergiu da escolha pelo estetoscópio e foi construído pelas crianças conforme elas retomavam ações que imitavam a situação de um “exame médico”.

2. Os brinquedos escolhidos pelas crianças - os fantoches, o carrinho, a seringa, as panelinhas e o alicate - possibilitaram-lhes criar e desempenhar papéis em pequenas cenas. Isso ocorre com Taíse, que brinca com a boneca e a seringa e com Alisson, que canta utilizando o fantoche, demonstrando o papel estruturador dos objetos nas interações das crianças.

III. O espaço físico como canalizador das interações

1. A área da sala possibilita o desenvolvimento dos enredos a partir de ações que as crianças criam dentro dos limites e possibilidades deste espaço para as brincadeiras. Na brincadeira de auscultar, as meninas deitam-se no chão da sala e o usam como maca de exame médico, para executar as ações relacionadas ao enredo.

A cultura de grupo

1. As cenas trazidas pelas ações das crianças reproduzem algo vivenciado no cotidiano e, muitas vezes, possibilitam que a atividade criadora ocorra na brincadeira, com maior explicitação dos papéis que devem ser representados para dar veracidade ao lastro cultural dos mesmos. Por exemplo, India coordena os papéis de médico-examinador e de paciente e, mesmo como paciente, orienta Tabata – que a examina – sobre como proceder.

V. As brincadeiras como contexto da permanência e/ou da novidade

1. As ações na brincadeira são executadas de acordo com enredos já vividos pelas crianças. A brincadeira de examinar o companheiro com o estetoscópio mobiliza as atenções de todo o grupo, apesar de ser compartilhada apenas entre as meninas. India comanda verbalmente a brincadeira a partir do momento em que pega o brinquedo. Com base em uma experiência real: a de ser examinado pelo médico, as crianças criam os elementos para a elaboração de um enredo que oriente suas ações na brincadeira, que se desenvolve com base em algumas regras que a caracterizam como fazer-de-conta de ir ao médico.

2. A imaginação é importante recurso para a reprodução de cenas já vividas e para a criação de novas cenas. Ela funciona como um sistema complexo de orientação das crianças que, ao brincar de médico, explicitam regularidades já observadas - para “ser examinada” é preciso deitar, permitir que o outro coloque o estetoscópio sobre o peito para que possa auscultar como fazem India, Taíse e Tabata.

3. Tal como nos outros episódios, também nesse as emoções, os gestos, as falas e a maneira de pensar das crianças formam um sistema complexo que constitui as ações infantis. Isso pode ser observado quando India retira o tamanco de Taíse, que protesta choramingando. Apesar da insistência da menina sugerindo para brincarem “de salto”, Taíse afasta-se e não permite que India inicie o enredo.

4. A simultaneidade das ações das diferentes crianças pode indicar a ocorrência de uma participação real, ou desejada, na construção de significados que se faz na situação partilhada. Enquanto India solicita à Taíse para tirar o “chinelo” para ser examinada, Tabata tira seu tênis e meia e se coloca de pé ao lado de India, em uma ação que talvez demonstre uma intenção de inserir-se no enredo da brincadeira de exame médico.

5. A possibilidade de inverter os papéis que até então desempenhavam dá às crianças oportunidade de atuar a partir de posições diferentes e de reconstruir significados nessa nova situação. Isso pode ser observado quando Tabata inicia uma brincadeira com India, porém com papéis invertidos. Inicialmente, India é quem examina (Taíse) e posteriormente, propõe à Tabata que a examine.

6. Podemos observar no episódio que os papéis são negociados por meio das ações de cada participante, podendo ou não ser aceitos pelo(s) parceiro(s). Já apontamos a interrupção do brincar de médico pela sugestão da brincadeira de “salto”, referindo-se aos tamanquinhos, que não é aceita por Taíse que se afasta, apesar do posicionamento de liderança de India em determinar e coordenar as ações de algumas crianças para a brincadeira. Há, portanto, possibilidades do surgimento da resistência e talvez pudéssemos denominar isto de novidade, já que se caracteriza pelo inesperado, pois as crianças costumam aceitar as determinações de India.

7. Tentativas de iniciar um novo enredo e não obter o engajamento das outras crianças é comum nas brincadeiras, pois nem todas as crianças estão “sintonizadas” nos mesmos interesses. Neste episódio, vemos India novamente dirigindo grande parte das ações das

crianças do grupo. É ela quem sugere as brincadeiras e a formação das parcerias, no entanto, as demais crianças são também ativas no momento em que aceitam ou não as determinações da menina.

8. Algumas crianças atuam repetidamente como liderança no grupo e outras podem concordar ou não com sua proposta e os papéis nela sugeridos. Esse parece ser o caso de India. Tal como em outras sessões, ela assume o papel de líder, porém no episódio analisado há novas nuances em sua postura quando ela não reage à resistência das crianças a suas propostas, como demonstrado por Taíse que, em sessões anteriores, permaneceu grande parte do tempo brincando sozinha e observando a formação de parcerias determinadas por India.

No episódio selecionado do dia **10.11.03**, as crianças participantes são as mesmas da sessão anterior. A filmagem inicia-se com as crianças sentadas no chão escolhendo os brinquedos. Leo escolheu um carrinho. Taíse pegou a caixa onde estavam guardados os fantoches e fica ao lado de Lucas que mexe no telefone. Um pouco mais afastado está Alisson com algumas ferramentas. Ao lado dele, India está entre dois carrinhos de bonecas e mexe no monte escolhendo outros brinquedos enquanto Tabata, a seu lado, pega as loucinhas. Todas as crianças falam ao mesmo tempo.

(0:00) - Taise em pé, aproxima-se e mostra o fantoche do macaco para a pesquisadora, posicionando-se em frente à filmadora e dizendo: *“eu vou botar a mão aqui.”* (indicando a cabeça do fantoche). Neste instante, India e Tabata se interessam pelo mesmo brinquedo do monte e tentam pegá-lo cada uma para si. Tabata pega a mamadeira e, de pé, coloca o brinquedo encaixado no carrinho de bonecas. Empurra o carrinho e se afasta do grupo. India, com o alicate, diz: *“peguei primeiro.”* Leo pega o martelo e enquanto bate com ele no carrinho, observa India que, balançando o alicate e olhando para Leo, diz: *“eu quero ver quem é que não vai me obedecer!”* e olha para a filmadora. Alisson dá a volta em torno do grupo e tenta pegar um dos fantoches do recipiente, que está próximo à Taíse. A menina protesta, mas mesmo assim, ele pega o fantoche do papagaio.

1:00 – Tabata pára com o carrinho de bonecas entre Leo e India e observa India que fica em pé e começa a correr atrás de Leo em volta do grupo. Taíse e Alisson observam cada um o seu fantoche e o menino diz: *“olha aqui...”* vestindo o fantoche em uma das mãos. Lucas, ao lado dos dois, pega o estetoscópio e coloca suas pontas nos ouvidos enquanto observa Alisson em pé. Tabata pega uma colherinha e fica observando India correr atrás de Leo. India pára e diz para o menino: *“vem cá, vem me pegá aqui!”* Ela corre para um dos lados da sala e bate na parede em seguida diz: *“aqui é a barra!”* Leo corre atrás dela até outra parede da sala e ela repete: *“aqui também é a barra. Barra!”* Taíse fica de pé segurando o recipiente com os fantoches e aproxima seu fantoche ao de Alisson como se o brinquedo estivesse falando. Em seguida larga o fantoche no chão e senta-se no mesmo lugar que estava anteriormente. Alisson permanece de pé com o fantoche em uma das mãos andando pela sala enquanto observa India e Leo correrem. Lucas e Tabata estão absorvidos em manusear o brinquedo que cada um possui sem olharem para as demais crianças do grupo. Alisson corre até a filmadora com o fantoche para mostrá-lo à pesquisadora. Leo agarra India e diz: *“agora te peguei! Agora te peguei!”* e sai correndo para o outro lado da sala. Taíse, que está sentada ao lado de Lucas, pega um outro fantoche e, enquanto o veste, olha para Leo e India. Em seguida, joga o fantoche no monte de brinquedos e pega outro. Lucas observa Leo e India, enquanto Tabata pega alguns talheres de plástico do monte de brinquedos no chão, resmungando algo. India pega um caminhão do monte e sai empurrando-o pelo chão da sala.

2:00 – Leo pega o martelo e, erguendo-o para o alto, diz, olhando para India: *“Eu vou te matar. Eu vou te matar, India!”* mas a menina não lhe dá atenção e continua empurrando o caminhão pela sala. Ele fica de pé e se aproxima dela batendo com o martelo na cabeça dela. India tenta impedi-lo segurando o martelo com uma das mãos enquanto diz: *“pára... pensa que não dói?”*, afasta-se empurrando o brinquedo e repete: *“pensa que não dói?”* As demais crianças param o que fazem e observam os dois. Faz-se silêncio e Leo dá a volta no monte de brinquedos atirando o martelo no chão. Alisson pega o binóculo e tenta colocá-lo no pescoço.

Lucas e Tabata manuseiam seus brinquedos. Índia pega o serrote do monte, fica de pé, diz em voz alta para o grupo: *“eu quero ver quem não me obedecer, eu corto com isso aqui”*, esfrega o serrote no rosto e olha para pesquisadora sorrindo. As crianças olham para ela e depois para a pesquisadora. Leo aproxima-se do monte e pega o martelo novamente, mostrando-lhe para Índia e sorrindo. Taíse fica ajoelhada, olha para Índia e responde: *“Eu não vou te obedecer. Eu não vou te obedecer!”* As crianças falam todas ao mesmo tempo e saem dos seus lugares mexendo nos brinquedos do chão. Índia aponta o serrote para Leo e diz: *“pow”*. O menino aproxima-se dela e Índia diz: *“é quem pegá primeiro!”* e sai correndo em volta do grupo, seguida por Leo. Eles dão algumas voltas, depois param um em frente ao outro e, apontando seus brinquedos, fazem barulhos como se fossem tiros sendo observados pelas demais crianças do grupo. Leo cai no chão como se tivesse sido atingido pelos tiros. Taíse pega o fantoche do jacaré, vira-se para Alisson e, sorrindo, diz: *“Ei, ei. Olha aí!”* volta a mexer nos fantoches, enquanto Lucas e Tabata, mais afastados, brincam com seus brinquedos parando às vezes para observar Índia e Leo.

3:00 – formam-se duplas: Taíse e Alisson com os fantoches mais próximos à filmadora e Leo e Índia brincando de atirar. Lucas e Tabata permanecem no centro da sala manuseando alguns brinquedos do monte. Taíse e Alisson abandonam os fantoches e brincam com o binóculo, cada um olhando por através do brinquedo de cada vez. Tabata ao lado de Lucas pega o telefone. Depois ela pega o estetoscópio que foi largado por Lucas no monte e diz: *“deixa eu ver.”* Coloca o estetoscópio nos ouvidos e a extremidade nas costas de Lucas como se o estivesse examinando. O menino, segurando o ferro de passar roupa, observa Índia e Leo correrem pela sala apontando suas “armas” e dando tiros. Alisson, olha para a filmadora por através do binóculo. Neste instante, Índia vai até o armário da sala e pega o gravador: *“olha o que eu vou pegar para nós brincar!”*. A pesquisadora interrompe chamando-a: *“Índia...”* e faz o gesto negativo com o indicador orientando a menina para não pegar o objeto. Lucas,

Tabata e Leo olham para a pesquisadora. A menina larga o equipamento e pega o serrote. Sai “atirando” em Leo e correndo pela sala. (4:00)

I. A formação das parcerias

1. Não se percebe alterações significativas na formação das parcerias deste episódio em relação aos anteriores. Elas parecem se formar seguindo o critério idade e turma de origem do parceiro. A formação de parcerias para brincar no episódio acontece primeiramente entre India e Leo que de início correm pela sala e posteriormente brincam de atirar. Taíse e Alisson não estabelecem uma parceria na brincadeira com os fantoches, apenas os manuseiam e os mostram à pesquisadora. Tabata e Lucas formam uma parceria para brincar com o estetoscópio: ele demonstra aceitar que ela o examine.

2. O papel de líder já aparece melhor explicitado como envolvendo impor ordens e obedecer como ações complementares. Isso pode ser visto quando India olha para a pesquisadora sorrindo após perguntar ao grupo sobre quem não a irá obedecer.

3. A tentativa de repetidamente impor ao colega uma posição subalterna, contudo, pode ser também repetidamente por ele repelida. Taíse, já em outra situação, não atuou na posição de subordinado obediente e nesse episódio verbalizou à India que não iria obedecê-la.

4. A pesquisadora também foi considerada parceira de interação pelas crianças. Alisson e Taíse aproximam-se desta, cada um no seu tempo, para mostrar-lhe o seu fantoche.

II. Os brinquedos como mediadores

1. Além dos brinquedos - os fantoches, o carrinho de bonecas, o martelo, o estetoscópio, os talheres, o binóculo e o caminhão –, outros objetos, que não são brinquedos no sentido convencional da palavra, foram utilizados pelas crianças em seus jogos simbólicos. Por exemplo, o martelo possibilitou a construção do faz-de-conta de “atirar”, sendo usado como arma por Leo e India, e os possibilitou vivenciar e construir significados relacionados a este

enredo. Já India considerou o gravador como elemento para brincar e tenta manuseá-lo, sendo impedida pela pesquisadora.

III. O espaço físico como canalizador das interações

1. O espaço da sala de atividades sem áreas circunscritas possibilitou que as crianças se envolvessem em outras formas de brincar, além do “fazer-de-conta”. India trouxe um elemento novo para a brincadeira de correr na sala: a “barra” seria qualquer parede que tocasse.

IV. A cultura de grupo

1. Modos tradicionais de brincar são assumidos pelas crianças que, no entanto, os modificam. Neste episódio, vemos a reprodução da brincadeira de pega-pega entre India e Leo, as crianças mais velhas do grupo. É a menina quem define a regra de que qualquer parede da sala é a barra, pois parece-lhe ser mais conveniente. Leo parece aceitar demonstrando compartilhar o significado avaliado como pertinente. A modificação proposta exige dos parceiros da criança maior esforço para pegá-la.

2. Algumas crianças parecem controlar o grupo conforme assumem um papel ativo na alteração de uma regra da brincadeira e em sua imposição aos parceiros. O enredo é entrecortado pela ordem que India dá ao grupo afirmando sua autoridade, para em seguida retomar o enredo do pega-pega.

V. As brincadeiras como contexto da permanência e/ou da novidade

1. O uso não canônico de um objeto é uma forma de participar de uma brincadeira acentuando seu caráter de novidade, de abertura a novas possibilidades. No episódio, a brincadeira de dar tiros sugere alguns elementos interessantes: um serrote é pego e utilizado inicialmente como arma para “atirar” por India, posteriormente, serve para complementar sua

ameaça ao grupo caso este a desobedeça, pois sinaliza que o objeto pode servir para cortar. Taíse posiciona-se como resistente à ameaça de India e a partir de sua fala, um silêncio se impõe no grupo, que se dispersa, mudam os enredos de suas brincadeiras e a tensão diminui.

2. A repetição de um enredo iniciado em outro momento de interação e resgatado pelas crianças, que alteram alguns de seus aspectos, como a formação dos parceiros e as ações que o mesmo envolve, favorece a participação das crianças. Por exemplo, a brincadeira de examinar com o estetoscópio, iniciada por India na sessão anterior, é retomada por Tabata com a anuência de Lucas.

3. Por vezes, a novidade não é uma mudança no enredo, mas um novo posicionamento no mesmo por parte de uma ou mais crianças. Leo nesta sessão está muito mais participativo na brincadeira de “atirar” com India. Ele verbaliza mais do que em sessões anteriores e procura manter o enredo da brincadeira, resgatando-o quando India o interrompe.

4. A permanência de uma determinada ação pode apoiar-se na constância do posicionamento de algumas crianças na dinâmica do grupo de brincar. Mais uma vez, é India quem ainda chama a atenção das demais crianças do grupo para as suas ações. Ela fala num tom de voz mais alto e coordena as brincadeiras com seus parceiros e as crianças que não estão participando das suas brincadeiras ficam atentas ao que esta menina faz.

Na análise deste bloco, podemos sugerir alguns achados sobre pontos significativos: as crianças mudam seu posicionamento criando novas brincadeiras e lidando melhor com as situações de disputa. Nestas, algumas crianças não mais se submetem às ordens e são mais participativas no desenvolvimento dos enredos. A aproximação das crianças com a pesquisadora também demonstra a mudança de algumas crianças em lidar com a filmagem, pois demonstram estar mais familiarizadas com a situação.

Análise do 3º bloco das sessões de filmagem: **estranhamento e parcerias**

As crianças participantes da sessão do dia **18.08.2003**, e suas idades são: Lucas (36 meses), Tabata (37 meses); Ruan (46 meses); Taíse (52 meses); Leo (55 meses) e Nádia (58 meses) que está substituindo Índia.

No início da filmagem, as crianças estão sentadas no chão em volta dos brinquedos. Ruan movimentava duas vassouras segurando-as pelo cabo. Leo está com o carrinho e Taíse com o fantoche do cavalo. Tabata bate um esquadro num pratinho, enquanto Lucas, segurando um alicate, observa as crianças do grupo. Taíse pega um fantoche, verbaliza que se trata de um cavalo. Nádia, do outro lado do grupo, diz que é um boi, sendo contestada por Ruan que diz que o fantoche é um cavalo. Tabata, Leo e Lucas observam a conversa. Depois Nádia pega um fantoche e diz: *“como é o nome de vocês?”*. Leo fala algo para ela, que pega uma seringa e tenta colocar na boca dele, dizendo: *“abre a boquinha, abre a boquinha!”*. Tabata, de frente para Leo, assim como Ruan, Lucas e Taíse, os observam. Nádia olha em direção à filmadora e continua: *“só pra dar o remedinho!”*

1:00 - Tabata e Leo trocam os brinquedos por iniciativa dela. Leo lhe entrega o carrinho e ela dá o esquadro a ele enquanto as demais crianças do grupo manipulam seus brinquedos isoladamente. Nádia pega um serrote e pergunta para o grupo: *“o que é isso daqui, oh?”* Leo, Tabata e Taíse olham para o objeto, enquanto Ruan e Lucas estão envolvidos com seus brinquedos. Taíse olha em direção à filmadora e volta a olhar para Nádia. Ninguém responde, e Nádia larga o objeto. Leo pega alguns brinquedos do monte e os mostra para Nádia que os observa e volta a pegar o serrote. Tabata também observa os brinquedos de Leo. Ruan movimentava as vassouras e Lucas mexe em seu alicate. Taíse se balança de um lado para o outro, volta a olhar em direção à filmadora e observa Nádia que está com o serrote. Tabata pega o secador de cabelos e o mostra para Nádia e Leo.

2:00 – Lucas vira-se e fica de frente para Taíse e Ruan. Formam-se dois grupos de crianças: um formado por Leo, Nádia e Tabata e outro por Ruan, Taíse e Lucas, cada criança manipulando o seu brinquedo, mas as verbalizações de Nádia chamam a atenção de Ruan e

Taíse que formam o outro grupo e estão mais afastados. Nádia pega um binóculo e olha em direção ao outro grupo através do binóculo. Tabata pega um par de óculos e colocando sobre os olhos, repete a mesma ação de Najla. Depois o entrega para ela. Nádia também coloca os óculos sobre os olhos e pega novamente o binóculo olhando em direção ao outro grupo. Leo e Tabata a observam. Ruan, Taíse e Lucas manuseiam as vassourinhas. Cada um pega uma e a movimenta de maneiras diferentes.

3:00 – Leo pega o carrinho e movimentando-o, dá a volta por trás de Nádia, parando ao seu lado e pega o serrote que ela havia colocado no chão. Ela o repreende: *“não mexe!”* Ele resmunga algo e pega um outro objeto que está ao lado dela. Lucas e Ruan continuam movimentando suas vassourinhas enquanto Taíse observa Nádia mexendo em alguns brinquedos do monte. Ela pega um alicate e diz para Tabata: *“filinha... é do vovô! Não, filinha... o negócio é do papai!”* Pega a chave de fenda que Tabata tinha pegado enquanto olha em direção à filmadora. Leo pega um caminhão e observa Nádia. Taíse e Lucas também a observam. Ruan movimenta as duas vassourinhas que possui, balançando os cabos no ar (04:00).

I. A formação das parcerias

1. As crianças se distribuem em torno do monte de brinquedos por duplas conforme sua turma de origem e interagem em função do brinquedo que escolhem. Assim temos: Leo com o carrinho está ao lado de Nádia que pegou um fantoche; Ruan com as vassourinhas está ao lado de Taíse que pegou os fantoches; Lucas com o alicate e Tabata com as loucinhas. A interação tem início quando Taíse verbaliza sobre o fantoche que pegou. Nádia e Ruan também participam da conversa.

2. Apesar de Tabata e Lucas pertencerem à mesma turma de idade, eles se integram a dois grupos distintos: o de Nádia e Leo, e o de Ruan e Taíse. Não sabemos se as crianças utilizam para este critério o fato de pertencerem a mesma turma, no entanto, o

estabelecimento da parceria para a brincadeira é sutilmente percebida apenas em rápidos e curtos momentos.

3. As crianças mais velhas mantêm por mais tempo a parceria na brincadeira sendo observados pelas crianças mais novas do grupo que observam suas ações e falas, enquanto manipulam seus brinquedos. Como Leo e Nádia que formam parceria no início do episódio, a interrompem por iniciativa dela e a retomam ao final. Lucas e Tabata permanecem atentos às ações de Nádia a maior parte do tempo.

5. As meninas marcam suas posições no grupo por meio da fala. Nádia é quem centraliza as falas do grupo. Sua verbalização é mais clara e em tom mais alto do que a fala das demais crianças do grupo. Ela, de início, não se dirige a alguém em específico, mas aos poucos ela escolhe Leo e ele a ela, para a maior parte das verbalizações. Já Tabata resmunga a maior parte do tempo.

6. As crianças menores (Tabata e Lucas) ocupam-se durante a maior parte do tempo, de brincadeiras solitárias, apesar de estarem próximas às demais crianças. No entanto, estão sempre atentas ao que as demais crianças do grupo. Isso ocorreu também com Ruan e Taíse que observaram Nádia e Leo conversar e trocar brinquedos.

7. A permanência de determinadas parcerias dá-se mais pela idade do que pelo sexo como, por exemplo, Nádia e Leo, Ruan e Taíse.

8. No episódio, a criança mais velha novamente tem um papel de destaque ora por uma verbalização mais intensa, melhor formulada e mais clara, ora pelas atividades que estabelece com algumas crianças do grupo com as quais compartilha determinadas brincadeiras. Podemos verificar isto com Nádia que inicia as parcerias e verbaliza em tom mais alto que as demais crianças do grupo durante todo o episódio.

II. Os brinquedos como mediadores

1. Alguns brinquedos servem como recursos para as crianças criarem situações de “fazer-de-conta” enquanto que outros não o fazem, ao menos não nessa sessão. Nádia com Tabata utilizam o alicate com a função de faz-de-conta. Já Ruan segura as vassouras pelo cabo e as empurra, Tabata olha através do óculos e Nádia através do binóculo e também da seringa que usa para dar “remedinho” a Leo.

III. O espaço físico como canalizador das interações

1. O amplo espaço livre no centro da sala possibilitou que as crianças criassem ações de deslocamentos. Isso ocorreu com Leo e os carrinhos pelo chão, com Ruan que desliza as vassouras como se estivessem varrendo.

IV. A cultura de grupo

1. Um dos indicativos da construção da cultura de grupo pode ser percebido na consolidação de uma determinada partilha de significados que possibilita que cada criança assuma um papel definido a partir das ações construídas nesta situação imaginária. Na brincadeira de faz-de-conta ocorrida no final do episódio, Nádia atribui um papel à Tabata quando esta pegou o alicate: *“filinha... é do vovô! Não, filinha... o negócio é do papai!”* e retira-lhe o objeto de Tabata, que não protesta.

V. as brincadeiras como contexto da permanência e da novidade

1. Os papéis de líder e de seguidor das propostas já observados em sessões anteriores permanecem nessa sessão. Nádia foi a criança que estabeleceu o maior número de parcerias ora para as conversas, ora para a brincadeira.

2. Alguns temas reaparecem na sessão, tal como em sessões anteriores por fazer parte da vivência das crianças. A brincadeira de “tomar remédio”, compartilhada por Leo e Nádia,

retoma a temática do cuidado da saúde da criança pelos adultos. Tal temática já havia aparecido no episódio do dia 30.10., em situação envolvendo India, Taíse e Tabata.

3. Por vezes, uma mudança de comportamento e a separação de uma dupla de crianças para se inserir em grupos distintos de crianças mais velhas com as quais convivem pouco durante a rotina da creche, cria possibilidade das crianças fugirem do convencional e experimentarem a novidade. Lucas não estabelece uma brincadeira partilhada com alguém do grupo, vemos apenas Tabata ser instada a partilhar do significado atribuído por Nádia a uma ferramenta.

4. A negociação de sentidos na brincadeira envolve objetos e ações. Vemos Nádia olhando para algumas crianças através do binóculo, Tabata com os óculos, repete a mesma ação de Nádia.

5. Poucos elementos expressivos, como sorrisos ou choros, foram observados, embora a emoção perpassasse toda a situação de negociação de sentidos para as ações envolvidas nos enredos criados pelas crianças. Seus silêncios e olhares fazem parte do processo de construção dos significados atribuídos às situações por elas criadas na interação.

Outra sessão que não contou com a participação de India, mas sim de Nádia, ocorreu em **28.11.03**, quase três meses após a sessão já analisada neste bloco. Dela participaram Tabata, Lucas, Ruan, Taíse, Nádia e Leo.

A filmagem inicia-se com Taíse, Ruan e Nádia vasculhando os brinquedos no monte. Ruan, Lucas e Tabata estão de pé. Ruan observa mais o que as crianças do grupo pegam e fazem com os brinquedos. Lucas empurra um carrinho de bebê e Tabata manipula o estetoscópio. No decorrer da sessão algumas dinâmicas se desenvolvem: Tabata pega um telefone do monte e aproxima-se de Taíse e Ruan que brincam com uma vassoura e um fantoche. Taíse, que está com o fantoche, olha com frequência para Ruan, que segura outro fantoche, para Leo, que está com o alicate, e para Nádia, que pegou um martelo. Nádia e Leo correm pela sala apontando seus brinquedos um para o outro, em gesto que imitar o “dar

tiros”. Aos dois minutos e vinte, Taíse brinca com seu fantoche abrindo e fechando a boca deste sentada em frente ao monte de brinquedos. Estica o braço com o fantoche em direção a Ruan, que larga o binóculo e pega uma vassoura direcionando seu cabo em direção à boca do fantoche de Taíse, que cantarola enquanto isso: “*jacaré, jacaré, jacaré...*” tentando pegar o cabo da vassoura manipulando a boca do fantoche. Enquanto isto Lucas empurra o carrinho de bebê para frente e para trás olhando para Nádia que continua “atirando” em direção a Leo. Depois Lucas ergue o carrinho do chão olhando para Ruan e Taíse por alguns segundos. Nádia aproxima-se de Ruan e Taíse e desloca-se pela sala de gatinhas. Leo, agachado embaixo do trocador, observa as crianças em volta do monte de brinquedos, fica de gatinhas e aproxima-se do grupo. Ruan e Taíse continuam a brincar com o fantoche e a vassoura observados por Lucas, que pega um carrinho e senta-se entre os dois empurrando o carrinho pelo chão. Taíse pega outra vassourinha e Lucas aproveita para pegar o binóculo largado ao lado de Ruan, mas este o retira imediatamente das mãos dele, dando as costas para o menino. Leo diz, enquanto pega o secador de cabelos do monte: “*Nádia, eu vou pegar a tua arma! Peguei.*” Nádia o observa. Leo levanta-se e caminha até a menina e, apontando-lhe o secador de cabelos, verbaliza: “*tum, tum!*” Ela olha para ele e flexiona os dedos como se agarrassem o punho de um revólver, enquanto diz em voz alta: “*tum, tum!*”. Ruan e Tabata afastam-se do grupo.

(3:00) – Ruan, segurando o binóculo, aproxima-se de Taíse que, segurando a vassoura, pega o fantoche do cavalo, mostra-o para Ruan e o deixa ao lado do menino. Ela pega o fantoche do papagaio e também o coloca no chão ao lado de Ruan. Faz o mesmo com o fantoche do coelho, depois olha em direção à Nádia que está em frente ao monte de brinquedos selecionando um para si. Leo pega o serrote e diz para Nádia: “tô com a tua arma!” e sai correndo pela sala. Nádia levanta-se e o persegue. Ele aponta o serrote na direção dela enquanto diz: “*não vou te daaar. Não vou te dar!*”. Nádia novamente flexiona os dedos da mão como se fosse uma arma em direção a Leo e diz: “*tac, tac, tac, tac!*”. Lucas, sentado

ao lado do monte de brinquedos, pega o telefone e o coloca junto a sua orelha enquanto tecla alguns números. Repete esta ação várias vezes, larga o telefone, pega o carrinho novamente e o desliza pelo chão. Tabata continua afastada do grupo e fora do foco de filmagem. Leo aponta novamente o serrote para Nádia, faz barulho de tiros e sai correndo, perseguido por ela que pega o binóculo que estava no chão perto de Ruan e Taíse e continua a correr atrás de Leo. Taíse, segurando a sua vassourinha, observa Leo e Nádia correndo pela sala e atirando. Ruan larga o fantoche que segurava e pega outra vassourinha imitando Leo, aponta o cabo na direção de Nádia. Lucas coloca o carrinho sobre o telefone e observa Leo e Nádia. Ruan aponta o cabo da vassoura para Leo e engatinha até ele, que está de pé em frente ao trocador lhe observando. Taíse, esfregando a vassourinha no chão como se estivesse varrendo, observa Ruan e Leo. Nádia coloca o binóculo sobre os olhos e aproxima-se de Leo que dá um grito para ela “*uhhhhh, uhhhhhhh, uhhhhhhh!*” e sai correndo. Lucas continua manipulando o carrinho e o telefone enquanto Tabata está ao lado da pesquisadora observando o grupo.

(4:00) – Leo e Nádia correm um atrás do outro pela sala vocalizando barulho de tiros e apontando seus brinquedos um para o outro, observados por Ruan, que segura a vassoura sentado no chão. Lucas. Segurando o telefone, observa Nádia. Taíse olha para os brinquedos espalhados pelo chão, fica de pé e começa a varrê-los para o monte. Nádia vai até o monte, pega um serrote e fala alto para Leo: “*agora eu vou te corta, ta, ta, ta ...!*” e faz um movimento com o braço como se estivesse lutando com ele. Leo se aproxima dela, que repete: “*agora eu vou te corta, ta, ta, ta ...!*” Ruan observa os dois. Taíse continua a varrer os brinquedos que estão espalhados pela sala e Lucas empurra o carrinho abandonando o telefone. Tabata continua ao lado da pesquisadora observando o grupo. Leo pega o secador de cabelos do monte de brinquedos e fica aí parado, observado por Nádia, que segura o serrote e o binóculo. Taíse, segurando sua vassourinha, observa Nádia. Lucas coloca seu carrinho dentro do carrinho de bebê e chama Tabata. Esta olha para o menino, que indica com o dedo

outro carrinho de bonecas. Ela vai em direção ao brinquedo e pegando-o, sai empurrando (5:00).

I. A formação das parcerias

1. Se passaram mais de noventa dias da sessão em que Nádia compôs, pela primeira vez, o grupo de crianças para a filmagem. Nesse segundo episódio com a participação da menina, as parcerias parecem se formar em função do brinquedo escolhido pelas crianças, que lhes possibilita a construção conjunta de significados conforme complementam as ações do parceiro. No início da sessão, podemos observar que Taíse e Ruan estabelecem uma parceria possibilitada pelos brinquedos que escolheram: fantoche e vassoura, e criam uma brincadeira. Há uma seqüência de ações coordenadas que lhes permitem estabelecer uma brincadeira de “morder” a vassoura, que ambas compreendem e a fazem evoluir. Durante algum tempo do episódio, a brincadeira das duas crianças mobilizou a atenção das demais que depois se detiveram na brincadeira criada por Nádia e Leo. Estes também estabelecem a brincadeira de atirar a partir do momento em que ele pega o secador de cabelos e atribui a este brinquedo a função de arma. A parceria formada por Nádia e Leo é mais expansiva, demonstrada por uma fala em tom mais alto e pela correria pela sala. As demais crianças do grupo voltam-se periodicamente para observar o que os dois fazem. Como as crianças mais velhas do grupo, Nádia e Leo estabelecem uma brincadeira que chama a atenção das demais crianças. No entanto, Ruan e Taíse mantêm a sua brincadeira, apesar de voltarem a atenção constantemente às outras duas crianças.

2. Outras parcerias parecem se formar tomando como critério a idade das crianças ou sua turma de origem, como já apontado anteriormente em outros episódios.

3. É freqüente que as crianças mais novas envolvam-se mais em brincar sozinhas. Lucas, que é a criança mais nova do grupo, permanece observando a brincadeira das crianças mais velhas; aproxima-se de algumas, mas não compartilha a brincadeira. Tabata, outra

criança de pouca idade no grupo, permanece a maior parte do episódio afastada das demais, mas, ao contrário de Lucas, ela não observa demoradamente as outras crianças do grupo, agora permanece ao lado da pesquisadora.

II. Os brinquedos como mediadores

1. Alguns brinquedos possibilitaram ações diferenciadas e mais lúdicas, no sentido de ilusórias, ou seja, ações mais movidas por uma imagem ou fantasia, do que por uma lembrança de algo extraído da realidade objetiva, de acordo com os interesses das crianças nos diversos momentos e de acordo com as possíveis parcerias. Isto acontece de maneira muito rápida ou mais lenta, dependendo do fluxo das ações. No episódio descrito, os fantoches, as vassourinhas, o carrinho de bebês, o serrote e o secador de cabelos foram mediadores das ações das crianças. A vassourinha, por exemplo, foi utilizada como bastão, como possível arma e, finalmente, para varrer os brinquedos espalhados pela sala. A forma do secador com um lado alongado e a forma do cabo da vassoura semelhante ao do cabo de uma espingarda, deram às crianças uma pista para usá-los como substitutos de uma arma.

III. O espaço físico como canalizador das interações

1. No episódio, a maior parte do grupo estabeleceu ações que não exigiram grandes deslocamentos no espaço da sala. Como neste ambiente não há móveis para as crianças sentarem para fazer qualquer tipo de atividade, estas permaneceram a maior parte do tempo sentadas no chão manuseando brinquedos.

2. Alguns enredos exigiram das crianças um uso diferente da sala e dos equipamentos nela existentes. Leo e Najla, em função da brincadeira de atirar, fizeram amplos deslocamentos no espaço da sala. Por outro lado, o trocador foi considerado um circunscritor para a criança se “proteger” do parceiro durante a brincadeira de atirar.

IV. A cultura de grupo

1. Algumas brincadeiras no episódio representaram elementos presentes na cultura dos adultos. Tomemos a brincadeira de atirar como exemplo: a construção deste enredo pode nos revelar aspectos da vida social das crianças, enriquecidos e transformados na brincadeira, na qual estes aspectos são relativizados ou ganham diferentes contornos criados por elas.

V. As brincadeiras como contexto da permanência e da novidade

1. Algumas parcerias continuaram a se formar tomando a idade como critério, como já ocorria em outras sessões. Apesar da entrada de Nádia, menina mais velha no grupo, o fato de organizarem-se por idade para a brincadeira permaneceu.

2. A entrada de um novo elemento no grupo não determinou nenhuma brincadeira diferente do que já se envolviam. As outras crianças do grupo é que, na interação com Nádia, resgataram as brincadeiras já presentes em outras sessões.

3. Contudo, a saída de um parceiro habitual poderia responder pelo fato de uma criança apresentar na sessão um comportamento diferente. Esse parece ser o caso de Tabata. Nas sessões em que India participou, Tabata era por ela chamada a formar parcerias e a participar de determinadas brincadeiras. Nesta sessão, em que India não estava presente, observamos um posicionamento bastante diferenciado da menina, que pouco participou das brincadeiras do grupo.

O posicionamento de Nádia nos instiga a questionarmos se a pouca verbalização das demais crianças do grupo poderia ser um sinal de submissão a ela, que é a mais velha, ou um indicativo de abreviação na negociação de significados entre as crianças, pois o outro entenderia o que se pretende, portanto, não haveria a necessidade de se deixar claro o que se deseja por meio da fala à outra criança.

Análise do 4º bloco das sessões de filmagem: **vamos brincar todos juntos?**

Participam do episódio do dia **05.12.03**: Lucas (36 meses), Tabata (37 meses), Igor (49 meses), Taíse (52 meses), Leo (55 meses) e India (58 meses). Neste dia há uma árvore de natal artificial colocada sobre uma mesa baixa em um dos cantos da sala. Há também um saco confeccionado em papel crepom encostado na mesa.

Desde o início da filmagem, India interage com Vitor utilizando o binóculo como mediador. É por meio deste brinquedo que ela chama em voz alta as crianças para olharem para ela. Lucas pegou algumas ferramentas de plástico e as manuseia durante os dez primeiros minutos. Taíse pega alguns brinquedos e os mostra para a pesquisadora posicionando-se ao lado desta durante alguns minutos. Posteriormente, ela estabelece uma parceria com India e Victor, que manuseiam o binóculo e o estetoscópio. Depois, India propõe a Taíse trocar as sandálias, atividade durante a qual as duas dirigem-se constantemente à pesquisadora. Leo, apesar de chamar India algumas vezes para a sua brincadeira, assim como Tabata, observa as ações e as falas da menina.

Aos sete minutos, Taíse fala para India: *“eu quero a minha sandália.”* India: *“o quê?”* Taíse repete: *“eu quero a minha sandália.”* India: *“por quê?”* Taíse: *“porque sim.”* India: *“a tua mãe não deixa tu trocar?”* Taíse: *“não!”* India tira a sandália colocando-a no chão e aproxima-se de Tabata, que pegou o carrinho de bebê. Taíse aproxima-se da pesquisadora e pergunta: *“o Papai Noel já veio?”* a pesquisadora responde: *“não sei, por que?”* Taíse aproxima-se de um grande saco com brinquedos encostado na mesa da árvore de natal e diz: *“olha o saco dos presentes.”* A pesquisadora responde: *“ah.. já tem os presentes?”* Taíse apontando para o saco, diz: *“acho que ele só trouxe a metade.”* Igor aproxima-se e diz: *“eu também vou ganhar brinquedo!”* A pesquisadora responde: *“Tá bom. Tá bom!”* Igor deixa o binóculo no monte. Tabata circula pela sala empurrando o carrinho de bebê. Lucas pega outro brinquedo do monte e volta para o seu lugar. India aproxima-se de Leo, que pegou o binóculo, retira o binóculo do pescoço dele e o coloca no seu, observada por Igor. Leo lhe diz: *“Depois*

me dá.” India fica de pé e circula pela sala com o binóculo e diz: *“tá... eu vou brincar um pouquinho”*.

(08:00) – Leo fica em frente ao monte olhando para os brinquedos enquanto Igor pega o carrinho. Tabata está com os carrinhos de bebê. Taíse segura uma vassourinha enquanto toca na árvore de natal e Lucas sentado junto à parede brinca com as ferramentas (serrote, martelo, chave de fenda). Leo e Igor observam India com o binóculo. Ela, olhando através do binóculo, fala para Taíse: *“Quem olha para mim? Quem é linda?”* Taíse fica de frente para India e esta responde sorrindo: *“ah... achei!”* Leo e Tabata olham para Taíse e voltam a olhar para India que diz: *“quem olha pra mim é lindo...”* e se direciona para Igor que olha para ela que diz: *“ai que lindo...”*. As crianças olham para Igor. India diz para o Leo: *“quem olha pra mim é lindo!”* Leo olha sério para ela que responde: *“ah Leo... tu não ri!”* ela repete olhando para ele: *“quem olha para mim é lindo...”* ele dá um leve sorriso. Ela volta-se para Lucas e repete: *“quem olha para mim é lindo...”* Lucas olha para ela e esta diz: *“pra foto...”* vai para outro lado da sala e olhando através do binóculo para as crianças e diz: *“olha a foto...”* Leo lhe solicita o brinquedo: *“me dá, India!”* e ela responde: *“ah... deixa eu brincar um pouquinho!”* circula pela sala e aproximando-se de Igor e diz: *“risada...”*

(09:00) – India aproxima-se de Tabata ainda com o binóculo e repete: *“Tabata... risada.”* A menina olha séria para India e esta começa a cantarolar: *“sou feliz pra sempre... sou feliz com seu amor...”* Ela vira-se para Igor e pergunta: *“não é que tu és meu primo?”* Ele concorda com um movimento de cabeça. Taíse, Leo e Tabata observam os dois. Igor pega os óculos do monte e o coloca sobre os olhos e vira-se para India. A menina dá gargalhada e diz: *“Vamos trocar? Deixa eu botar o óculos”* e tira o barbante do binóculo do seu pescoço entregando-o para Igor. Leo aproxima-se e diz: *“agora me dá. Me dá o binóculo!”* pegando o binóculo de Igor. India suplica: *“deixa ele brincar só um pouquinho!”* colocando os óculos, mas Leo responde: *“não!”* Igor pega o binóculo e o coloca sobre os olhos. Ele e India ficam frente a frente se olhando por meio dos brinquedos que possuem observados por Leo. Depois

eles trocam os brinquedos e ficam novamente se olhando. Leo novamente apenas os observa. As demais crianças brincam com seus objetos (10:00).

I. A formação das parcerias

1. A mediação da brincadeira parece partir de objetos, mas estes são logo incluídos em sugestões de cenas construídas a partir da memória de experiências já vividas de um modo novo, lúdico. Neste episódio, India agrega as crianças do grupo quando inicia uma brincadeira utilizando o binóculo como mediador, após pegá-lo de Leo com a anuência deste. É através desse brinquedo que ela convida as demais crianças do grupo para partilharem com ela da brincadeira de “olhar para ela e sorrir” que se define posteriormente de acordo com as ações e significados construídos pelas crianças ao que poderíamos denominar como brincadeira de tirar fotografia (*“pra foto!”*).

2. A formação de parcerias é facilitada quando a proposta contida nas ações dos parceiros na brincadeira dá oportunidade para todas as crianças dela participar assumindo um papel. Aproximando-se das crianças uma de cada vez, India convida, por seus gestos e fala, todas elas para sorrirem, e assim participar da sua brincadeira de fotografar. Estas, apesar de estarem manuseando seus brinquedos de maneira isolada, aceitam a proposta da menina olhando para ela, e algumas, sorrindo para a menina, de alguma forma no papel de alguém que é fotografado. Com isso não se percebe no episódio que a formação de parcerias esteve determinada pela variável sexo ou idade.

II. Os brinquedos como mediadores

1. O binóculo foi o brinquedo privilegiado pelas crianças já no início da sessão e permaneceu como mediador das ações do grupo até o final da mesma. Foi por meio deste que o enredo foi criado por India e partilhado pelas demais crianças do grupo. O binóculo pareceu

ganhar neste episódio o “status” de máquina fotográfica e as ações das crianças foram a ele vinculadas.

2. Ao final do episódio, as ações das crianças sugerem que é atribuída ao óculos função semelhante a do binóculo. India e Igor executam as mesmas ações com os dois brinquedos demonstrando compartilharem do mesmo significado da brincadeira por eles criada.

3. A força dos dois objetos na criação de um enredo que desperta o interesse das crianças e a maneira determinada com que a criança que lidera a cena interage com os demais podem ter contribuído para que nenhuma outra brincadeira partilhada fosse criada pelas outras crianças do grupo. Leo faz algumas tentativas para pegar novamente para si o binóculo, e lembra India que ele quer o objeto, mas ela consegue impor-lhe a sua vontade. A disputa pelo objeto mostra-se tranqüila pela aquiescência do menino em aceitar o que a menina determina: *“deixa eu brincar só um pouquinho!”* e até mesmo quando ela também solicita o mesmo a Igor.

III. O espaço físico como canalizador das interações

1. Um novo elemento na decoração da sala pode servir como foco de novas significações pelas crianças. A árvore de natal colocada num dos cantos da sala foi foco de atenção das crianças, com exceção de Tabata e Lucas, talvez porque eles já estivessem familiarizados com ela por desenvolverem as atividades da creche nesta sala. Taíse demonstra que a árvore e, principalmente o saco de brinquedos, despertaram seu interesse. Ambos os objetos dão o indicativo de que as festividades natalinas estão se aproximando e a menina conversa com a pesquisadora sobre esta temática. Assim como em outros episódios, as crianças se posicionam em volta do monte de brinquedos escolhendo e trocando os objetos. As crianças escolhem brinquedos e executam ações que exigem pouco deslocamento no espaço da sala, que não possui áreas circunscritas, possibilitando um amplo espaço para as crianças se movimentarem. No entanto, a atividade de examinar a árvore não exigiu ações

mais amplas que necessitassem que estas saíssem dos seus lugares e ocupassem o espaço disponível na sala.

IV. A cultura de grupo

1. Significados são vivenciados pelas crianças fora da brincadeira, mas é por meio da ludicidade que eles são recriados coletivamente na cultura de grupo por meio das ações que cada criança executa em parceria com outra(s). As parcerias estabelecidas utilizando o binóculo como mediador das brincadeiras, sugerem que as crianças criaram uma cultura de grupo na qual atribuíram significados ao objeto no faz de conta.

V. As brincadeiras como contexto da permanência e da novidade

1. Há neste episódio algumas permanências em relação a episódios anteriores. Tal como em outros episódios, Lucas manuseia brinquedos afastados das demais crianças do grupo, mas demonstra estar atento ao que acontece com elas. Índia novamente toma a iniciativa para criar os enredos e chamar as crianças para serem suas parcerias de brincadeira. Ela assume grande parte das falas e ações neste episódio, colocando todo o grupo em interação. Olhando através do binóculo, ela pede às crianças do grupo para olharem-se. Próximo dos nove minutos ela sinaliza para Leo que este deve sorrir, em seguida fala a palavra “foto” para Lucas, e indica para Tabata que ela deve dar uma risada, atos que sugerem uma evolução na brincadeira no sentido dela ter um enredo mais evidente, a partir das ações das próprias crianças e significadas pela menina.

2. Mas há também algumas transformações. A pesquisadora é requisitada com maior frequência neste episódio para esclarecer alguma dúvida. Única pessoa adulta no grupo, ela não é mais considerada figura estranha e/ou ameaçadora por Taíse, que permanece alguns minutos ao seu lado observando o grupo. Anteriormente, as crianças se dirigiam a

pesquisadora apenas quando algo considerado errado acontecia e aguardavam o seu posicionamento sobre o fato.

Segue a apresentação do episódio vídeo-gravado no dia **08.12.2003**. Participaram desta sessão seis crianças que, em sua maioria, já participaram de outras sessões de filmagem: Tabata, Lucas, Igor, Taíse, Leo e Índia .

O episódio que será apresentado tem a duração de 3 minutos e meio. A filmagem inicia-se com a pesquisadora já na sala de atividades com a filmadora preparada aguardando a entrada das crianças. Entram primeiramente Lucas e Tabata, um atrás do outro, depois Igor e Leo, um pouco dispersos, e por fim, Taíse e Índia. Todas as crianças se dirigem até o centro da sala onde está o monte de brinquedos e sentam-se no chão pegando alguns destes objetos. Nos primeiros minutos da sessão, Leo e Índia brincam de atirar, enquanto Taíse brinca com as loucinhas. Tabata penteia o cabelo de Lucas que manuseia um serrote e um óculos. Após uma sequência interativa em que as crianças brincam de atirar e Tabata conta para algumas crianças um episódio no qual descreve como ela caiu, Índia se dirige à árvore artificial de Natal com várias bolinhas coloridas de isopor penduradas em seus ramos nos quais há também alguns chumaços de algodão.

(04:30 segundos): Índia aproxima-se e toca na árvore de Natal enquanto fala *“falta muito aindaaaa, falta a luz!”*, balançando o corpo de um lado para outro. Leo pergunta: *“ a luz?”* Ela responde: *“é!”* Lucas vai em direção à parede que fica próxima à árvore de natal segurando um martelo e a chave de fenda de plástico, coloca a chave de fenda sobre o prego que há na parede e bate nele com o martelo. Índia toca novamente na árvore. No mesmo instante Lucas grita para ela: *“não pode mexê!”*. Índia, em frente a árvore, fala: *“eu sei. Eu sei, né, tia?”* também num tom de voz bem alto enquanto toca na árvore.

(5:00) Índia vira-se e fala para Tabata que está mais afastada, próxima ao monte dos brinquedos: *“eu moro contigo, né?...né?”* apontando-lhe o dedo. Taís aproxima-se também da

árvore de Natal e olhando para India fala: “*até comigo, né? Né, coisa?*”, num tom de voz suave. Lucas pára de bater o martelo e olha para as meninas. India concorda: “*hum hum!*” e volta a tocar no pinheirinho. Igor, sentado no chão de frente e próximo da árvore, fala alto: “*não mora não. Tu mora é lá no morro!*” Tabata olha para India que diz: “*contigo não. Eu moro com ele e com ele.*”, apontando para Igor e Tabata. “*Eu moro com o teu irmão, né?*”, diz India olhando para Tabata, observadas por Igor que faz movimento afirmativo com a cabeça. Lucas aproxima-se do grupo, agacha-se e olha para os brinquedos do monte enquanto Tabata observa as crianças que estão em volta da árvore. Taíse, balançando seu corpo, fala para Igor com uma expressão séria: “*eu moro no morro!*” India responde para Taíse: “*eu moro mais no morro, mais no céu do que tu!*” Taíse responde olhando para India, que voltou a tocar na árvore: “*eu não moro lá no céu!*” Lucas, de longe, grita: “*não mexe!*”. India vira-se para Lucas, cruza os braços e recosta-se na parede com expressão brava. India pergunta-lhe colocando as mãos na cintura: “*aqui é a tua sala?*”. Taíse movimenta-se para frente de India e olha para esta e para Lucas que responde à India em voz alta: “*é!*” Leo fica ao lado da árvore de natal. Taíse resmunga algo enquanto Tabata aproxima-se de India com uma expressão séria: “*é minha sala...*” India fala: “*aqui eu só vendo, né Tabata? Eu tô só vendo*”. Taíse e Leo olham para a árvore. Lucas, sentado no chão junto de Tabata, brinca com suas ferramentas – o martelo e serrote. Tabata de pé, olha para India que mexe na árvore de Natal nomeando as cores das bolinhas enquanto as toca com o dedo indicador direito: “*aqui: amarelo, vermelho, vermelho... amarelo, vermelho, vermelho*”. Leo e Taíse, em pé lado a lado, observam as bolinhas tocadas por India. Igor, sentado no chão, brinca com o binóculo de cabeça baixa, olha algumas vezes para ver o que as outras crianças estão fazendo e volta a se entreter com o binóculo. Taíse olha India apontar para a árvore. Leo toca com o serrote uma das bolinhas que India não havia nomeado e fala: “*vermelho.*” Taíse fica na ponta dos pés e, tocando uma bolinha, diz: “*azul.*” India toca outra bolinha e fala: “*azul...*”. Taíse toca outra também. India aproxima-se de Taíse e a empurra enquanto estica a mão direita para tocar em

uma bolinha que está um pouco mais no alto da árvore e fala: “*azul!*”. Taíse observa India mostrar as bolinhas, dá um pulo para frente e toca mais uma vez uma das bolinhas. Tabata aproxima-se do grupo, mostra uma colherinha cantarolando e olhando para Taíse: “*ó, peguei, peguei a minha faca!*” E olha para a filmadora enquanto Taíse, Leo e India estão voltados para a árvore de Natal. India dá um pulo para tentar alcançar outra bolinha, fica um pouco ofegante e dá um passo para trás. Leo olha para Lucas que se aproxima falando: “*Aqui oh! Aqui oh!*”, apontando com o martelo em direção a uma das bolinhas da árvore.

(6:00) Leo afasta-se para próximo da parede onde se encosta e observa as crianças. Taíse dá vários saltos tentando tocar a bolinha indicada por Lucas. India, posicionada atrás de Taíse, bate palmas enquanto fala: “*capaz que vocês vão conseguir! eu quero ver quem é baixinha?* Olha para Taíse e fala: *Quem é baixinha?* India dá uns saltos tentando tocar a bolinha azul do alto da árvore, fica ofegante e olha para Taíse sorrindo. Leo, Tabata, Taíse, Lucas André e Igor observam India saltar mais três vezes, tocar na bolinha e bater palmas enquanto fala para as crianças que estão a sua volta: “*só pra vocês não conseguir*”. Dirigindo-se para Tabata diz: “*agora a Tabata pega*” India pega no colo Tabata, que estica a mão direita para tocar a bolinha, enquanto segura a colher na mão esquerda. Taíse salta no mesmo lugar e diz: “*eu também consigo*”. Enquanto Igor manuseia o binóculo, Leo, Taíse e Lucas observam Tabata, no colo de India, tocar na bolinha. India diz para Tabata: “*na estrelinha do outro lado!*”, geme, balança, coloca Tabata no chão e, olhando para a árvore, fala: “*agora aqui, ó Tabata!*” Taíse vai até o lugar onde estavam India e Tabata e dá três pulos para tocar na bolinha azul. Lucas, atrás de Taíse, bate com o martelo num prego da parede e olha algumas vezes as colegas tocarem na árvore. India ergue Tabata, que toca em algumas bolinhas, e lhe diz: “*não Tabata! aí não! Ali.*” Tabata começa a perder o equilíbrio no colo de India que balança e geme ao segurar a menina, observadas por Leo, Taíse e Lucas. India coloca Tabata no chão e, tocando na bolinha vermelha diz: “*aqui ó nega, aqui.*”. Tabata, olhando para a bolinha, fala: “*Tá!*” enquanto movimenta a cabeça afirmativamente. India

volta a pegar Tabata no colo, mas desta vez a pequena fica mal posicionada e reclama com expressão de medo: “*aí, aí, aí!*” India coloca Tabata no chão.

(6:30) Taíse se coloca na frente de India e diz: “*eu consigo*” e bate palmas eufórica. India ofegante diz: “*vem!*” e pega Taíse no colo enquanto esta fala: “*pega eu aqui!*”. Leo continua olhando para as meninas que tentam tocar nas bolinhas da árvore de natal; depois estica os braços para o alto espreguiçando-se com expressão de cansaço. Lucas, Tabata e Leo observam as meninas tocarem a árvore de Natal enquanto Igor manuseia um binóculo ainda sentado no chão de frente para a árvore de Natal. India faz um grande esforço para erguer Taíse no colo e se desequilibra no momento em que a menina toca com a mão direita a árvore, que balança. India fala: “*aí, meu Deus!*” e coloca Taíse no chão enquanto olha a árvore de Natal. Leo, Tabata, Lucas, Taíse e Igor também olham para a árvore. Tabata balança a mão direita e olha espantada para India. Lucas afasta-se das meninas em direção à filmadora e diz com uma expressão séria: “*ô tia!*”. As crianças falam todas ao mesmo tempo olhando para a árvore. India aproxima-se da árvore e salta para tocar em uma das bolinhas enquanto diz: “*eu consigo, eu consigo!*”. As meninas falam todas juntas novamente. Taíse aproxima-se da árvore e diz: “*eu consegui, sabia, assim?*”, apontando com o dedo indicador para a bolinha que tentou tocar, salta, sorri para India e coloca-se novamente à frente dela como se pedisse para ser erguida. India olha para Taíse e diz: “*então vem!*” e a pega no colo. Tabata olha em direção a Lucas, em pé próximo do monte de brinquedos, coloca na boca a colher que tinha na mão e caminha em direção a ele. Lucas manuseia alguns brinquedos do monte. Leo toca em Tabata como se a quisesse segurar, mas volta a observar India e Taíse. Igor coloca o binóculo diante dos olhos e observa a sala. Taíse ergue a mão direita, com a maior facilidade toca um dos enfeites da árvore e sorri, enquanto India resmunga: “*hum!*”. Com uma expressão de cansaço, India coloca Taíse no chão, enquanto fala olhando para a árvore: “*o sino nós não consegue!*” movimenta o braço direito fazendo o gesto negativo enquanto se desloca até Taíse, fala para ela: “*eu consigo, mas tu é baixinha.*”, olha em direção de Tabata e Lucas,

bate palmas entusiasmada e sai correndo em direção ao monte de brinquedos onde estão Tabata e Lucas. Taíse olha para o enfeite do alto da árvore e balança o corpo de um lado para o outro resmungando algo. Leo também olha para o alto da árvore. Igor, sentado no chão, retira o binóculo dos olhos e olha para a árvore. India agacha-se junto de Lucas e Tabata e tenta retirar o martelo que Lucas segura. Este, sentado no chão, disputa com Tabata o brinquedo segurando-o com as duas mãos e grita para India: “*é meu!*”. India fala: “*espera.*” Tabata sentada no chão, puxa com as duas mãos o martelo da mão de Lucas e consegue pegá-lo. India tenta pegar o martelo da mão de Tabata, mas não consegue, agacha-se entre Tabata e Lucas e fala com eles: “*péra aí, péra aí!*”. Igor fica de pé com o binóculo nas mãos observando a disputa entre Tabata, India e Lucas pelo martelo. Leo e Taíse vêm em direção ao grupo, afastando-se da árvore. Na continuidade da sessão, India, Leo e Igor brincam de atirar com revólveres ou objetos semelhantes, enquanto Tabata e Lucas manuseiam as loucinhas e Taíse manipula o estetoscópio. (07:00).

I. A formação das parcerias

1. O interesse por um mesmo elemento por diferentes crianças atuou na formação de parcerias. Antes do episódio, algumas parcerias se formam como, por exemplo, India e Leo que brincam de atirar e Tabata e Lucas cuja atividade refere-se ao ato de pentear os cabelos. Neste episódio, as parcerias mais estáveis se formaram entre India, Tabata e Taíse utilizando a árvore como mediador para as interações.

2. Mais uma vez os meninos participaram da atividade, no entanto mais na posição de observadores do que de participantes da brincadeira. Lucas é exceção: o menino atento ao que faz India, sinaliza constantemente para a menina que não deve tocar na árvore de natal.

3. Já no início da sessão, foram observadas parcerias de crianças que se organizaram ao redor de um tema comum. As crianças trouxeram o fato de morarem próximas como recurso para o estabelecimento de uma conversa compartilhada entre elas. Nesta, participou quem se

identificou com o local de moradia ou grau de parentesco. Igor, mesmo distante e manuseando um binóculo de cabeça baixa, participa da interação complementando a fala de India. Taíse também se permite participar ativamente da conversa. O que se pode perceber é que India não se referia ao fato de morar no morro, mas à sua relação de parentesco com Tabata. A partir da fala de Igor que traz o local de moradia como novo elemento, Taíse explicita a sua também condição de moradora do morro. Esta conversa rápida possibilita a participação da maioria das crianças do grupo que se identificam por morarem no morro.

II – Os brinquedos como mediadores

1. Neste episódio, o caráter simbólico de um elemento do ambiente – a árvore de Natal - contribuiu para que todos os participantes se envolvessem na mesma atividade ao redor dele. India e Taís buscam tocar nas bolinhas que estão nos ramos da árvore de Natal, observadas por Leo e Igor, enquanto Lucas e Tabata a tocam também. O sentido produzido por India sobre a árvore de natal, é aos poucos compartilhado por outras crianças que, ao imitarem suas ações, participam do enredo que circunscreve suas interações.

III. O espaço físico como canalizador das interações

1. A sala de atividades possibilitou uma série de ações e limitou outras na brincadeira. No arranjo espacial dessa sala não há delimitação de áreas para atividades específicas, expressando a perspectiva dos adultos sobre como o ambiente deve estar organizado para a promoção do desenvolvimento das pessoas que nele se encontram. A zona circunscrita para a atividade infantil mais evidente é o monte de brinquedos no centro da sala e em torno dele as crianças se distribuem. A inserção da árvore de Natal como um novo elemento deste meio possibilitou que as ações destas crianças fossem re-significadas na atividade desenvolvida em torno deste elemento.

2. Novamente o significado da sala na instituição é trazido por algumas crianças e usado com argumento para algumas ações. India novamente, traz o estranhamento à sala de atividades. Ela procura confirmar com as crianças do grupo a quem pertence aquele espaço. No entanto, parece que desta vez, as ações de tocar na árvore desencadeiam uma disputa entre ela e Lucas, o que faz a menina confirmar com Tabata, que é sua parente, que esta é a sala da menina, como se fosse uma permissão para continuar tocando na árvore.

IV – A cultura de grupo

1. As negociações e disputas em torno da árvore demonstram iniciativas de impor-se ao outro. India e Lucas alternam-se nessa disputa. Tabata e Taíse formam parcerias com India, mas não a enfrentam. Tabata é convidada por India para brincar, enquanto que Taíse se posiciona oferecendo-se para participar da atividade iniciada pela menina. Nestas negociações e disputas, as crianças manifestam modos de interagir e estratégias definidas por elas próprias para os desafios e parcerias das interações do grupo.

2. A atividade de mexer na árvore é feita com novas regras, diferentes das da instituição e as crianças consideram que a regra adequada é poder mexer na árvore, pois isso lhes dá prazer. A alegria das meninas em tocar na árvore é manifestada por ações como bater palmas, balançar o corpo de um lado para o outro, sorrir. A expressão séria do rosto e os braços cruzados de India representam o sentido que ela atribuiu à repreensão feita por Lucas que interrompeu seu prazer de brincar com a árvore.

V. as brincadeiras como contexto da permanência e da novidade

1. Novos sentidos são construídos no grupo. Neste episódio, as ações relacionadas à árvore de Natal retomam significados construídos pelas crianças do grupo. India e Lucas produzem seus sentidos no confronto de significados que a árvore de Natal tem para cada uma

das crianças, construído na experiência em sua cultura e nas atividades que desenvolvem no espaço da creche.

2. Algumas atitudes de liderança por parte de algumas crianças continuaram, mas novas posições em relação aos companheiros puderam ser notadas. India, que é mais velha que Lucas, é quem na maioria das sessões dirige as brincadeiras. No entanto, neste episódio, ela obedece, mesmo que temporariamente, à ordem dada por Lucas. Este não determina a formação das parcerias, mas enfrenta a criança que disputa com as demais a posse pelos brinquedos e o enredo das brincadeiras.

3. Regras anteriormente construídas são modificadas pela ação das crianças. Ou seja, na exploração de um objeto, são criadas normas, regras, significações. No episódio, ações e emoções observadas indicam, inicialmente, um enfrentamento destas crianças para, no decorrer do episódio, apontar um possível consenso acerca do significado atribuído à árvore: inicialmente ela não deve ser tocada, regra que é ao longo das interações modificada quando a árvore é tocada também por Taís e Tabata que compartilham o significado atribuído por India à árvore de natal.

Sintetizando...

A seguir é apresentada uma síntese das cinco categorias utilizadas para a análise dos episódios, para isto, seguiremos a ordem cronológica das filmagens para a compreensão das interações na brincadeira espontânea analisando-se a totalidade dos episódios:

I. A formação das parcerias:

Nos episódios das primeiras sessões de filmagem realizadas, as interações das crianças se estabelecem seguindo o princípio da orientação da atenção evoluindo para a ação conjunta pelo compartilhamento dos significados. Isto não significa, porém que a evolução da formação das parcerias seguiu nesta seqüência. Percebe-se que houve episódios nos quais

determinadas crianças estiveram mais atentas ou dirigiram a sua atenção durante muito tempo para o que as outras estavam fazendo enquanto outros nos quais as ações conjuntas pelo compartilhamento dos significados foram mais evidentes e outros ainda nos quais houve maior persistência de significados. A organização das interações seguiram os princípios formulados por Império-Hamburger, Pedrosa e Carvalho (1996).

Uma parceria que se forma com certa frequência nos episódios é a de India e Tabata nos enredos de cuidado. India brinca e analisa a brincadeira, além de protagonizar o grupo já que este a permite na direção de algumas ações dirigidas às crianças menores e conhecidas, sendo que a constituição física da menina (mais alta) parece facilitar seu papel de liderança. Poderíamos considerar para isto que: temos uma criança mais velha que determina a parceria para a mais nova; que as duas meninas são parentes e a mais velha pode sentir-se responsável para mais nova,; a inusitada oportunidade criada pelas sessões de filmagem destas duas crianças, oriundas de turmas distintas de poderem brincar juntas no ambiente da instituição.

Ao analisar os episódios nos quais houve a participação de India e nos outros em que não participou é inegável a posição de liderança que a menina desempenha. Ela define a formação das parcerias e o enredo para as brincadeiras, determinando também os brinquedos que algumas crianças podem ou não manusear. No entanto, algumas crianças fogem desta determinação e têm a iniciativa de criar algo novo e distinto do que é determinado por India, o que é aceito por esta. Vemos que India não ocupa a totalidade dos episódios neste posicionamento de liderança, mas se permite e permite também a outras crianças alternar esta posição.

Na quase totalidade dos episódios é possível identificar o compartilhamento de rituais lúdicos por meio da simultaneidade das ações que é um dos indicadores do compartilhamento de significados. Vemos algumas crianças executarem ações de imitação tais como Karen e João empurrar carrinhos de bebês; Leo, India e Nádia “atirar”. A ritualização ou repetição também pode ser conferida na escolha de determinados parceiros para as brincadeiras feitas

por algumas crianças tais como Índia que repetidamente escolheu Tabata, ou ainda na forma de ou iniciativa para brincar tomada por Índia em alguns dos episódios.

Na maioria dos episódios, as parcerias se formaram considerando-se a variável idade ou turma de origem e também o tipo de brinquedo para a elaboração da brincadeira. Não necessariamente nesta sequência, mas as parcerias privilegiadas são mais evidentes e presentes parecem considerar as crianças da mesma idade. Porém, também deve ser sinalizado que na evolução das filmagens, considerando as que foram realizadas no mês de dezembro, isto não se manteve.

Houve sessões nas quais as crianças mais novas aos poucos se imbricaram na brincadeira sem a determinação de Índia ou interromperam suas sugestões ou iniciativas. Apesar das falas mais presentes serem das crianças mais velhas do grupo (Índia, Nádia e Leo), as mais novas também vocalizam bastante mesmo sem a intenção de serem entendidas, mas podemos estar diante de ações de imitação ou de enfrentamento das mais novas frente às mais velhas. As crianças mais novas permanecem olhando, vocalizando e partilhando de significados por meio de sua inserção nas ou observação das brincadeiras definidas pelas crianças mais velhas.

Nos episódios das últimas filmagens, as parcerias parecem ser mais estáveis e envolvem a participação da maior parte das crianças do grupo do que nas primeiras sessões, cujas parcerias são mais rápidas e menos estáveis. No entanto, devemos considerar que a auto-organização das ações esteve presente nos episódios e que as parcerias mais e menos estáveis também foram uma constante.

II. Os brinquedos como mediadores:

Muitos brinquedos foram tomados pelas crianças considerando-se inicialmente seu significado de acordo com o meio sócio-cultural destas crianças e a maioria das suas ações estiveram voltadas considerando a reprodução de ações do cotidiano na brincadeira de maneira ritualística, mas nas interações houve momentos nos quais elas atribuíram novos

significados aos objetos fazendo da brincadeira uma atividade também para a criação do novo.

Alguns brinquedos suscitaram momentos de disputas e parcerias sugerindo interesses convergentes, divergentes e concorrentes na posse pelos mesmos. Algumas crianças persistiram em permanecer com os mesmos brinquedos em vários episódios disputando-os inclusive com outras crianças do grupo, enquanto outras permaneceram com aqueles com os quais já tinham certa familiaridade e/ou que não suscitaram disputas. O binóculo e o estetoscópio foram brinquedos que despertaram muito interesse para grande parte das crianças do grupo. Devemos considerar que estes foram brinquedos introduzidos pela pesquisadora e mediarão a formação de parcerias privilegiadas para as brincadeiras.

Algumas ações se repetem continuamente com determinados objetos e/ou crianças nos diferentes episódios. Nestas situações, considera-se que o significado pode se consolidar ou se reconstituir e talvez teríamos pela repetição, o aprimoramento de algumas ações que se constituíram em algo novo.

Determinados brinquedos possibilitaram que as crianças explorassem mais o espaço da sala para o desenvolvimento do faz-de-conta, enquanto outros foram utilizados para ações mais restritas à área do monte de brinquedos. As crianças mais velhas escolheram com maior frequência os brinquedos que possibilitaram maior deslocamento no espaço da sala.

III. O espaço físico como canalizador das interações

A área livre no centro da sala onde os brinquedos foram colocados possibilitou e limitou uma série de ações do grupo de crianças. Ao mesmo tempo em que puderam definir a brincadeira de atirar e uma criança correr atrás de outra pelo espaço livre da sala, outras brincadeiras tiveram que se desenvolver considerando a não existência de móveis que dirigissem ações mais específicas a determinadas brincadeiras pelo grupo, como por exemplo: fazer comidinha sem ter uma mesa para dispor os objetos.

Duas crianças (India e Nádia) manifestaram seu estranhamento em relação a sala na qual foram realizadas as filmagens. Este estranhamento perpassou as interações estabelecidas no grupo de tal maneira que no momento em que cada uma delas sinalizou este fato, as demais crianças interrompiam suas ações para olharem para uma das duas meninas ou para a pesquisadora. Cada turma possui um dia e horários determinados para utilizarem o parque, o pátio, a brinquedoteca e a sala de vídeo que são os espaços coletivos, não sendo possível duas turmas estar ao mesmo tempo nestes espaços. Assim, a interação acontece com as crianças de uma mesma turma e não das diferentes turmas, como já citado anteriormente. Desta forma, a organização didático-pedagógica da instituição, que é feita com base no que os adultos (educadoras) consideram importante para a promoção do desenvolvimento das crianças, estabelece uma rotina na qual o espaço físico exíguo determina as formas de interação das pessoas que fazem parte deste contexto, possibilitando ou limitando-as. Talvez, por esta falta de interação das crianças das diferentes turmas é que India e Najla demonstram o desejo em conhecê-las. Apesar de estas duas crianças participarem do grupo em momentos distintos, a tônica do estranhamento da situação criada experimentalmente para a filmagem para qual foi montado um grupo de crianças com idades diferentes para brincarem juntas, volta a se repetir. Os significados de estranhamento e familiaridade das crianças com este espaço, engendram os significados ali compartilhados. O espaço da sala de aula pode ser considerado um circunscritor para as significações ali compartilhadas e os sentidos construídos.

Em uma análise mais longitudinal, podemos perceber que algumas crianças, como India, foram as maiores responsáveis pela criação dos enredos, parcerias e também a escolha dos objetos dirigindo, em vários momentos as ações das demais crianças e, em alguns momentos, submetendo-se às ações dos companheiros, inclusive das crianças mais novas do que ela, como com Taíse e Lucas. Isto talvez confirme a concepção de que a construção de significados é um processo conjunto e recíproco. Nem sempre a criança mais velha é a

responsável pelo que ocorre entre as crianças, podendo as mais novas também promover o desenvolvimento das outras crianças.

IV. A cultura de grupo

Por meio das múltiplas negociações com seus pares, é possível colocar em evidência as significações que as crianças atribuem a tudo o que acontece a sua volta. Suas práticas sociais compartilhadas com adultos em seu cotidiano, oferecem elementos para a criação coletiva dos enredos que são compartilhados por algumas crianças e que se mantêm por alguns minutos. Outros enredos criados em determinadas sessões não obtêm a adesão de outras crianças do grupo e são abandonados. Quando vivenciam elementos do seu cotidiano na cultura de grupo, as crianças assumem o papel ativo de reprodução interpretativa e transmitem aos parceiros o que vivenciam ou criam novas práticas sociais relativas ao evento em questão.

Comportamentos mais ritualísticos estiveram mais presentes nas brincadeiras elaboradas pelas crianças pequenas, com enredos mais conhecidos, com pouco deslocamento no espaço da sala. Talvez tenhamos que considerar que isto seja o indicativo de que os processos de socialização sejam mais complexos para as crianças menores.

Em alguns episódios, as regras criadas são bastante convenientes para determinadas crianças que garantem o seu lugar de poder no grupo e regulação do comportamento dos demais, porém dependem da aceitação ou não dos outros.

Em alguns episódios houve a repetição de determinadas brincadeiras indicando que algumas crianças compartilham significados construídos em sessões anteriores e que se repetem no grupo de brincadeira.

As formas como as crianças vivenciam certas regras, valores e atividades sociais nas brincadeiras, nos indicam que elas podem também ser consideradas responsáveis também pelo seu processo de desenvolvimento e não somente o adulto.

V. As brincadeiras como contexto para a permanência e a novidade

As brincadeiras cujo tema era o “dar cuidado a uma criança” se repetiram em alguns episódios. Vemos as crianças mais velhas iniciando o enredo que é compartilhado pelas demais crianças do grupo num processo de ritualização que representa a vida da criança em função da dos adultos. Porém, tal enredo foi recriado e novos elementos acrescentados na evolução da brincadeira.

Em alguns episódios a estrutura das brincadeiras é mais clara, consistente e estável pela permanência de certas parcerias que são mais cooperativas e pode mobilizar grande parte do grupo. Às vezes, uma atividade iniciada por uma criança mobiliza ações de todo o grupo como a dos episódios dos dias 05 e 08.12.

Há brincadeiras solitárias ou temáticas individuais na maioria dos episódios. Vemos as crianças envolvidas no plano individual e coletivo ao mesmo tempo, pois algumas, apesar de estarem brincando sozinhas, permanecem atentas as ações das demais crianças do grupo, o que consideramos como co-regulação das ações. Os meninos são os que mais permaneceram na interação da orientação da atenção e, na maioria das vezes, o olhar é acompanhado de vocalizações.

O olhar das crianças para a pesquisadora também pode ser considerado um elemento de transformação. Nos primeiros episódios, as crianças olham para a pesquisadora buscando confirmar suas ações. Nos episódios finais, o olhar se modifica para um posicionamento em que é dada pouca importância à pesquisadora enquanto alguém que irá confirmar as ações das crianças. Elas parecem considerá-la cúmplice nas suas interações.

As brincadeiras não seguem um fluxo contínuo. Elas são interrompidas várias vezes quando um novo elemento (ação ou fala de alguma criança de destaca) surge e retomadas mais adiante com algumas modificações. Às vezes, não se consegue retomá-la ou não se obtém mais o engajamento dos parceiros para a continuidade da brincadeira.

Vemos algumas crianças passando de um posicionamento mais passivo para uma atitude de iniciativa ou liderança no grupo no decorrer dos episódios (Leo, Taíse, Tabata e

Lucas). Isto pode nos indicar que as crianças alternam suas posições no grupo em virtude das parcerias, dos enredos, dos brinquedos e dos significados construídos. Em relação à Índia, esta parece transitar entre o papel de autoridade mais freqüente na maioria dos episódios para uma postura mais democrática presente nos episódios finais.

Identificou-se pouca criação de novas brincadeiras. O predomínio foi de enredos que reproduziram situações do cotidiano. Mas nestas situações, não há apenas a reprodução, há uma interpretação das crianças sobre o que vivenciam o que possibilita a criação, apesar de limitada nos episódios observados com estas crianças.

O indicativo de novidade também pode ser considerado nas posturas de resistência das crianças que aceitavam inicialmente o que é imposto pelas mais velhas. No entanto, quando esta resistência persiste poderíamos continuar considerando-a novidade? Alguns significados, enredos e parcerias são retomados em vários episódios, outros são iniciados. Desta forma, teríamos a repetição e a novidade coexistindo numa mesma situação.

4. COSTURANDO OS ACHADOS... AS CONCLUSÕES DESTE ESTUDO

Essa pesquisa teve como objetivo analisar, a partir de um estudo empírico, a ocorrência da repetição e a emergência da novidade nas interações de crianças de 2 a 4 anos em brincadeiras espontâneas criadas em uma instituição de Educação Infantil que atende população de baixa renda. Na análise dos dados construídos trabalhamos com a perspectiva teórico-metodológica denominada *Rede de Significações* ou *RedSig* (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004).

Os episódios analisados possibilitaram-me apontar que a construção de significados/sentidos é um ato que ocorre na relação com o outro, na qual as significações e sentidos pessoais são construídos coletivamente, transformados e apropriados por cada criança conforme ela assume determinadas ações nas situações criadas pelo grupo.

Os processos psicológicos envolvidos nas situações interativas - principalmente a linguagem oral e corporal, a memória e a afetividade - são recursos utilizados pelas crianças para apropriar-se de significados referentes a elementos presentes no contexto da casa, da comunidade, da instituição historicamente construídos, revelando a matriz sócio-histórica que sustenta o embate e o compartilhamento desses significados. As relações estabelecidas pelas crianças participantes do estudo na situação de brincadeira são definidas a partir de suas atividades interativas, embora nem todas as crianças necessariamente precisem compartilhar a mesma ação. A observação da ação de uma outra criança lhes possibilita atribuir e adotar formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar, pensar, agir, sentir, ou seja, construir significados sobre o que fazem. As ações são reproduzidas, construídas, acomodadas, manipuladas e resistidas ativamente pelas crianças, que criam momentos de negociação os quais abrem possibilidades para a emergência de novidades. No início das sessões, as parcerias se formavam por idade ou turma de origem, o que não se manteve nas últimas sessões.

Nota-se também a persistência de algumas ações e significados na brincadeira das crianças. Considero que o que se vê não é uma simples repetição, mas algo que se aprimora à medida que se expressa. Cada ação faz parte de uma cena imaginária onde um brinquedo ou brincadeira exige determinadas ações e/ou falas que demonstram a apropriação de significados da criança na situação por meio de ações mais complexas. . Desta forma, a repetição de uma ação ou significado, pode representar uma evolução e transformar-se lentamente na interação. Outras vezes, a repetição da ação pode se constituir em uma possibilidade para a inserção de outra criança, por indicar a persistência do enredo e teríamos aqui a novidade emergindo da atividade de cada criança em recombina experiências com o outro, o que também abre caminho para o desenvolvimento.

Em função das parcerias que se estabelecem e das temáticas que se constituem nas interações, o fluxo das ações ocorre de maneira distinta e inesperada. Algumas vezes temos crianças mais interativas e que formam frequentemente parcerias privilegiadas para a brincadeira e outras que privilegiam o brincar solitário. Vale lembrar que estar mais solitário também permite a construção de significados a partir da coordenação de suas ações com as demais crianças, mesmo que estas não o percebam. Porém, cabe aqui uma ressalva: quando as crianças foram selecionadas para participarem do grupo, tomou-se como critério ser uma criança interativa, por isso, buscou-se naquela ocasião, as professoras das turmas para que indicassem alguns nomes. Os dados mostraram que uma criança inicialmente escolhida como interativa, pode preferir a brincadeira solitária em um novo grupo, tal como aconteceu com as crianças menores e com os meninos de maneira geral. Considero que a formação de um grupo de idade mista proposta para a filmagem das crianças impôs ao grupo uma nova situação e os meninos demonstraram menor engajamento nas brincadeiras compartilhadas seguindo o critério sexo.

Nas atividades de brincadeira observadas nos episódios, as crianças desempenharam determinados papéis e ocuparam determinadas posições, delimitando as interações nas

situações vividas durante os episódios. É possível que, apesar do grupo ser constituído por uma organização vertical proposta pela pesquisadora, tal como foi dito anteriormente, as crianças estabelecem as parcerias e interagem utilizando o critério da organização horizontal das turmas proposta pela instituição. Isto não significa que as crianças do grupo estejam determinadas por esta organização. A dinâmica das interações, em alguns momentos, fugiu desta determinação à medida que as crianças a alteravam e criavam novas regras. O critério de agrupar crianças de diferentes idades também atuou sobre o brincar das crianças, dando aos mais velhos mais oportunidade para servirem de modelos para os menores, que os observam, imitam e também a eles se opõem. Há ainda que retomar o papel do tapete, dos brinquedos e dos móveis da sala, como mediadores das brincadeiras que as crianças criaram e da construção e compartilhamento de significados que elas fizeram. Isso aponta para a importância de uma proposta pedagógica que considere, a organização dos tempos e espaços que favoreçam o desenvolvimento de atividades e interações pelas crianças da instituição.

A imitação presente nas interações das crianças nas brincadeiras constituiu uma forma delas explorarem a situação e os significados afetivo-posturais a ela associados. Ela lhes possibilitou diferenciarem-se das demais e, ao mesmo tempo, aproximarem dos parceiros infantis pelo compartilhamento e/ou confronto de significados, aspectos fundamentais para o processo de desenvolvimento, principalmente na infância (Vygotsky, 1995b; Wallon in Krock, 1995). Nesse processo de diferenciação, criam-se possibilidades de cada criança trabalhar o sentido que atribui a si e aos parceiros nos conflitos e crises da relação intersubjetiva, o que lhe possibilita transitar tanto no plano coletivo quanto no individual, planos estes necessários para a construção de sentidos.

Nas diversas situações criadas na brincadeira podemos tomar a noção de individuação como complementar nesse processo. O ser humano necessita do outro e estabelece com ele uma relação de dependência no processo de socialização. Em outras palavras, é necessário estar com outro para com ele inserir-se em práticas sociais culturalmente reconhecidas.

Os dados sugerem que o faz de conta e a imitação são processos conjuntos, principalmente em crianças pequenas, pois foram recursos utilizados por elas para compreenderem e atuarem no plano coletivo e individual, possibilitando a construção de um sentido de si. Eles ainda indicam que há algumas rotinas para a formação das parcerias e dos enredos para as brincadeiras do grupo. Nos episódios, percebemos a reprodução interpretativa (Corsaro, 2005) das crianças sobre o cotidiano da instituição, por meio dos sentidos atribuídos por elas à organização espacial e temporal, à sequência das atividades, às regras impostas, ao uso do material e dos brinquedos, que salientam uma rotina estabelecida pelos adultos para orientar as práticas na instituição. Também o uso dos espaços e do tempo é indicativo de que há raras oportunidades para as turmas desfrutarem em conjunto das atividades neste contexto.

É no campo interacional da brincadeira que a construção de significados sobre as ações da instituição se estabelece e se desfaz com diferentes crianças, constituindo o que a literatura denomina de cultura do grupo de brinquedo (Carvalho e Pedrosa, 2002). No grupo de brincadeira, a criança se depara com várias culturas e práticas sociais a elas relacionadas que lhe possibilitam internalizá-las. Por isso, a imitação e a observação das ações dos outros são comportamentos frequentes nos episódios analisados.

No entanto, temos que considerar também que no grupo de brincadeira podem surgir significados totalmente novos, possibilitados pelas negociações estabelecidas pelas crianças. Elas interpretam as ações e falas do outro na construção de significados partilhados. Tais significações e crenças são partes de sistemas mais amplos de significados, que circulam no meio social e nos veículos de comunicação de massa e é possível verificar que, no grupo, as crianças têm a possibilidade de questionarem, fortalecerem ou reconstruir entre si o valor que determinado objeto possui para elas.

A análise dos dados apontou que a brincadeira não é somente prazer, mas provoca também desprazer, quando o desejo não pode ser satisfeito, ponto já ressaltado por muitos autores, como Vygotsky (1989). Os desejos insatisfeitos são relacionados às necessidades da

criança em dada situação e podem originar ações e significações nas interações que permitem os enfrentamentos e a criação de parcerias privilegiadas para a atividade que se pretende. A tensão criada no embate dos significados pode nos revelar as contradições da brincadeira. Este paradoxo pode contribuir para a construção de significados exigindo dos envolvidos a possibilidade de transformar os significados historicamente construídos em linhas de fuga que surgem nos confrontos, nas situações de frustração ou desprazer presentes na brincadeira. Isto é, em possibilidade de se criar algo novo, diferente do que já está institucionalizado nas relações pessoais.

Tomando as idéias de Wallon, considero a brincadeira enquanto recurso para o desenvolvimento, porque faz a criança se deparar, através do faz de conta, com as contradições da vida concreta. No embate com o outro, a criança forma uma consciência de si quando se diferencia do outro assumindo uma posição discursiva diversa, percebendo a sua existência.

Quando observamos a brincadeira de crianças, as significações são construídas por elas nas interações, por meio de novos enredos que se formam enquanto outros são abandonados nestas negociações. Na brincadeira, muitas ações acontecem ao mesmo tempo, trazendo novos elementos, abandonando outros, interrompendo e/ou alterando o enredo, o que entendemos como negociação. Nesta, o tempo e o espaço são utilizados pelas crianças de maneira criativa, possibilitando-as construir nas parcerias, novos significados que são partilhados, resgatando elementos do passado no tempo vivido no aqui-e-agora da situação interativa.

Nas interações, a criança pode dominar o jogo simbólico por meio do que já aprendeu transformando-o em uma ocasião especial na qual ela é a dona do tempo, do espaço e da cultura, revolucionando continuamente o que faz. A análise dos episódios apontou a capacidade das crianças de transgredirem, no grupo de brincadeira, as regras criadas e que vigoram na instituição. Isto demonstra que mesmo crianças pequenas têm a capacidade de

resistir ao que é imposto tanto por adultos como por outras crianças, pela possibilidade de recriarem, no espaço da brincadeira, uma cultura oriunda de seus próprios interesses, valores e regras produzindo saberes no convívio coletivo. As crianças do grupo compartilham os espaços físicos, os objetos e parceiros no ambiente da instituição, o que as faz reconhecer as ações das demais crianças e se reconhecer nas ações que partilham na brincadeira. Com isso, produzem sentido sobre o que fazem e sobre a forma como interpretam o mundo no qual vivem, a partir de uma matriz sócio-histórica, usando os sentidos construídos para fortalecer posições pessoais.

Newman e Holzman (2002), com base na concepção vygotskiana, afirmam que as pessoas se desenvolvem na atividade de criar outros significados na ação e, conseqüentemente, mudar a situação. Essa atividade, que os autores chamam de atividade revolucionária, dá ao ser humano condições de transformar suas condições de existência.

Vemos nas brincadeiras a representação das regras institucionais que compreendem o lugar da criança em seu processo de desenvolvimento como determinado pelas concepções dos adultos que a considera como um ser passivo e que deve ser controlado, o que pode ser percebido na forma de organização das turmas de crianças por idade, nos cuidados dirigidos a elas, etc. Os significados do universo adulto em alguns momentos foram percebidos como apropriados pelas crianças, mas também transformados por elas nas interações que se estabeleceram provocadas pela situação da filmagem.

O lugar do adulto pesquisador também foi significado pelas crianças do grupo. O olhar dirigido à pesquisadora como curiosidade frente ao equipamento ou como forma de solicitação para uma intervenção junto às crianças, também esteve presente nas filmagens. No entanto, na seqüência das filmagens, as crianças vêm e reagem ao adulto como alguém que pode ensinar as regras, mas também como um cúmplice das significações construídas pelo grupo. Precisamos também considerar que a presença do pesquisador altera a rotina e introduz novas relações sociais no contexto da pesquisa e entre os participantes. Desta forma, a *RedSig*

considera o pesquisador como participante do estudo não somente pela sua inserção no campo e conseqüente alteração das relações lá estabelecidas, mas pelas opções, recortes e interpretações que faz sobre o *corpus* da pesquisa.

Em suma, houve um processo de transformação dos participantes ao longo das sessões filmadas, que possibilitaram a familiarização de crianças que conviviam pouco entre si, apesar de permanecerem mais de oito horas diárias no contexto da instituição. A análise dos episódios nos possibilita afirmar que as crianças do grupo se desenvolveram nas situações de brincadeira, não somente porque esta se constituiu em um espaço para a intersubjetividade, mas também porque os processos de significação lhes exigiram uma postura ativa para lidar com os conflitos e desafios constituintes das relações com o outro, e, ao longo do tempo, desenvolver novas posições e o desempenho de outros papéis.

As crianças deste estudo nos surpreenderam por enfrentarem o inusitado e às vezes o imprevisto, por meio de uma série de ações que as levam além do que foi previsto, planejado e organizado pelo adulto. Na brincadeira, as crianças estabelecem ordens próprias, organizam-se em grupos heterogêneos e constroem uma relação espaço-tempo diversa e criativa, fugindo do que é proposto e esperado pelo mundo adulto. Porém, isto não foi uma constante nas sessões filmadas. Alguns episódios nos mostram mais as crianças reproduzindo suas experiências do que as transformando, considerariamos então que elas não se desenvolveram? Precisamos atentar que o processo de desenvolvimento é algo complexo e avançamos nos momentos de crise, os quais possibilitam uma mudança qualitativa bastante significativa. Para que isto aconteça, talvez tenhamos que considerar a ocorrência de alguns “ensaios” (repetições/persistências), para que, em seguida, novos significados dêem início ao novo, à transformação da atividade.

Percebe-se também que o fluxo das ações das crianças é entrecortado pelos significados por elas atribuídos às suas ações e às do outro. Pode ser que a interrupção das ações possibilite a consolidação de alguns significados construídos nas interações, ou seja, um

ponto de fuga para não aceitar a significação do outro, onde se possa ensaiar a transgressão das ordens estabelecidas pelos adultos e mesmo pelas próprias crianças e se constitua na possibilidade de se construir algo diferente, a novidade, o indeterminado nas interações.

Smolka (2000) afirma que nós, seres humanos, estamos sempre buscando sentidos, significados e, nesse caso, as crianças deste estudo, constroem significados e sentidos como uma “condição daquilo que é especificamente humano” (p.36). No entanto, os dados indicam que há ainda várias questões que precisam ser respondidas sobre este processo, como a importância de significações que se repetem ou que se modificam e transformam no curso do desenvolvimento humano. Mas podemos afirmar que a novidade e a repetição fazem parte do processo de desenvolvimento humano, e estão relacionados à cultura e aos diversos contextos nos quais a pessoa participa. O estudo sugere que é possível identificá-las no aqui-e-agora da situação da interação, considerando que o tempo e a experiência de cada criança são fundamentais para a negociação das significações. Contudo, a persistência ou repetição de ações e significados e o surgimento da novidade estão intrinsecamente relacionados ao contexto, às pessoas e suas histórias de vida, as dimensões temporais e aos campos interativos compondo mais um elemento imerso da complexa rede que é o desenvolvimento humano.

De uma forma mais geral, pode-se perceber que a instituição de Educação Infantil, como um contexto carregado de significações, proporciona à criança atividades que lhe possibilitam significar, nas quais ela se reconhece individual e coletivamente. Em tal meio as ações das crianças encontram sentidos e significados pela repetição ou pela criação da novidade, pois o ser humano significa agindo. No contexto de Educação Infantil a criança tem a possibilidade de aprender e se desenvolver nas práticas realizadas em interação com o outro. No entanto, tal como expõem Krammer e Bazilio (2003), esse aprendizado não pode ser confundido com a falta de liberdade, mas como uma possibilidade de construção de conhecimento e desenvolvimento para todas as crianças, pelo direito de brincar e assim produzir sentidos e significados sobre a sociedade da qual fazem parte. Tudo isso faz parte do

processo de significação que envolve compreender as contradições presentes nas interações, num processo ativo.

A realização deste estudo nos instiga a pensar nas condições criadas na instituição e que atuam no processo de desenvolvimento das crianças que lá permanecem. O ambiente é pobre de estímulos, pois a maioria das salas dispõe de pouco mobiliário e material didático para o uso das crianças; as rotinas são pouco estruturadas e enfatizam atividades de cuidado (higiene e alimentação) próprias de instituições voltadas para o atendimento de crianças oriundas de classes econômicas menos favorecidas; há poucas oportunidades para as crianças experimentarem algo diferente, o que foi sinalizado por elas próprias nas sessões de filmagem.

As crianças, mesmo inseridas num ambiente empobrecido pedagogicamente, buscam se desenvolver, embora não podemos achar que isto seja o suficiente. Não acredito que as instituições de Educação Infantil sejam ambientes que devam oferecer o mínimo de qualidade no atendimento que realizam. O adulto é responsável pelo processo de desenvolvimento das crianças por meio da criação e implementação de políticas públicas, da organização dos espaços coletivos, do material que disponibiliza, pelas circunstâncias que cria e pelas crenças e valores que defende, assim como pelo comprometimento de um trabalho em defesa de um atendimento de qualidade às crianças que utilizam os serviços de instituições destinadas a elas.

A análise das interações das crianças em situação de brincadeira deu oportunidade para alguns questionamentos: estamos realmente atentos ao que as crianças têm a nos ensinar por meio da cultura que constroem nos espaços educativos? Será que as estamos considerando seres realmente ativos no seu processo de constituição e participantes da construção da nossa sociedade? Estamos aprendendo que as crianças são capazes de fugir das determinações impostas pela idade, sexo e classe social quando criam culturas com seus pares? Sem dúvida, elas ainda têm muito o que nos ensinar...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.13, n.02, mai-ago, 1997. p.239-249.
- AMORIM, K. de S. Bebês com Quadros Orgânicos Patológicos na Creche: Rede de Significados. **Tese** (Doutorado em Saúde Mental). Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2002.
- _____. Matriz sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K.S., SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. 1ª Edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- AMORIM, K. S. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **A noção de dialogismo e a investigação sobre processos desenvolvimentais humanos**, 2005. (manuscrito não publicado).
- ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Guanabara Kooganm, 1981.
- BAUTIER, E. & ROCHEX, J. **Henri Wallon: l'enfant et ses milieux**. Paris: Hachette Éducation, 1999.
- BAZÍLIO, L.C. & KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. S.P: Cortez, 2003
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. SP: Summus, 1984.
- BICHARA, I. D. Brincadeira e Cultura: o faz-de-conta das crianças Xocó e do Mocambo. **Temas em Psicologia**. 07, n. 01, 1999, p. 57-63.
- BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar e aprender.. **Temas em Psicologia**. 7, n. 01, 1999, p. 51-56.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. SP: Cortez, 1995.
- _____. **O brincar e suas teorias**. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M.(org). SP: Pioneira, 1998.
- BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- CARVALHO, A. M. A. **Anais da XVIII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia – SPRP**. Algumas reflexões sobre a categoria “Interação social”, 1988. p. 511-515.
- CARVALHO, A. M. A. Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. In: ADES, C. (org.) **Etologia: de animais e de homens**. S. P., Edicon/Edusp, 1989. p. 199-210.
- CARVALHO, A. M. A. & MORAES, M. L. S. A descrição do comportamento social da criança: brincar. **Psicologia**, 37 (86), 1987. p.1-23.
- CARVALHO, A. M. A. & PEDROSA, M. I.. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 93, 1995, p. 60-65.
- _____. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**. 7(1), 2002, p.181-188.

CARVALHO, A. M. A. & PEREIRA, M. A. P. Brincar é preciso. In: Carvalho, A. M. A. et ali.. **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**.Vol.1. SP: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, A. M. A. & PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: Carvalho, A. M. A. et ali. **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**.Vol.1. SP: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, A. M. A. & RUBIANO, M. R. B. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K.S., SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**.1ª Edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

CARVALHO, A. M. A., IMPÉRIO-HAMBURGER, A. & PEDROSA, M. I.. Interação, regulação e correlação no contexto de desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. São Paulo: **Publicações IFUSP**, 1998.

CARVALHO, A. M. A. et al . Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, 2002, p.91-99.

CERISARA, A.B. A Educação Infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos CEDES**, 5, 1995. p. 65-77.

COLAÇO, V. F. R.. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, n3, 2004, p. 333-340.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Caderno Especial de Resoluções**. Brasília, CFP. 2002.

CONTI, L. & SPERB, T. M. Brinquedo de pré-escolares: um espaço de significação cultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.17, n.01. 2001, p. 59-67.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Pine Forge Press, California, USA, 2005.

DANTAS, H. **A infância da razão: uma introdução à Psicologia da inteligência de Henri Wallon**. São Paulo: Manole dois, 1990.

DELGADO, A.C.C. & MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125. 2005a. p.161-179.

_____. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**. v26, n.91, 2005b. p. 351-360.

DELVAN, J. da S. A construção da identidade de gênero no brincar: uma análise microgenéticas das interações sociais na infância. **Dissertação**. Programa de Psicologia Social e da Personalidade da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FERREIRA, M. Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In: Caria, T. H. **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, Edições Afrontamento, 2002a.

_____. O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros em espaços de “brincar de faz-de-conta”. **Exaequo**. 7, 2002b. p.113-128.

- _____. “Crescer e aparecer” ou... para uma Sociologia da Infância. **Educação, Sociedade e Culturas**. v.03, n.12, 1999. p. 3-12.
- FRANCHI e VASCONCELOS, C. R., AMORIM, K.S., ANJOS, A.M.A. e ROSSETTI-FERREIRA, M.C. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.2, 2003, p.293-301.
- FRANCHI e VASCONCELOS, C. R. e ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K.S., SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. 1ª Edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GONZÁLEZ REY, F. Epistemologia qualitativa e subjetividade. **Revista Psicologia e Sociedade**. v.9, n.1, 1997. p.65-90.
- GONZÁLEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexo do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M. & MARTÍNEZ, A. M. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Homson Learning, 2004.
- GOSSO, Y. & OTTA, E. Em uma aldeia Parakanã. In: Carvalho, A. M. A. et ali. **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Vol.1. SP: Casa do Psicólogo, 2003.
- IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. & CARVALHO, A. M. A. **Auto-organização em brincadeiras de crianças: de movimentos desordenados à realização de atratores**. Coleção CLE, Campinas, 1996.
- JAVEU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**. v.26, n.91, 2005. p.379-389.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KROCK, L. **Inteligência Expressiva: A partir da Teoria Psicogenética de Henri Wallon**. São Paulo: Summus, 1995.
- LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, L.S.; Luria, A.R. e Leontiev, A. N. SP, Ícone, 1998.
- LORDELO, E.R. “Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde”: creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. In: Lordelo, E. R. et al (org). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. SP: Casa do Psicólogo, 2002.
- LORDELO, E. R. & CARVALHO, A. M. A. Creche como contexto de desenvolvimento: parcerias adulto-criança e criança-criança. **Temas em Psicologia**. vol. 6, n. 2, 1998. p. 117-124
- _____. Estratégias de comunicação em situação poliádica de creche. n **Cadernos de Pesquisa**. V.106, 1999, p. 173-189.

- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos de língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. n.112, 2001. p. 33-60.
- MARTÍNEZ, A. M. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L. M. & MARTÍNEZ, A. M. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Homson Learning, 2004.
- MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. **Temas em Psicologia**. 3, 1994. 59-71.
- MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, v.91, n.26, 2005, 391-403.
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. SP, Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M.K. e DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- OLIVEIRA, Z. M. R. Jogos de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano. **Tese de Doutorado**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1988.
- _____. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. **Cadernos CEDES**, 35, UNICAMP, 1995, pp-50-63.
- _____. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Revista Motrivivência**., 9, 1996a, p-137-145.
- _____. Práticas discursivas nas interações de crianças pequenas: algumas questões metodológicas e conceituais. **Cadernos de Psicologia**. n.1, 1996b, pp 55-60.
- _____. The concept of role and the discussion of the internalization process. Em: COX, B. & SIGHTFOOT, C. (eds.). **Sociogenetic perspectives on internalization**. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publ. 1997.
- _____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. SP, Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Creches, crianças, faz de conta e cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Z. M. R. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Understanding the co-constructive nature of human development: role coordination in early peer interaction. Em: VALSINER, J. & VOSS, H. G. (Eds.). **The structure of learning process**. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1996b.
- PAULA, E. M. A. T. & OLIVEIRA, Z. M.R. Comida, diversão e arte: o coletivo infantil no almoço da creche. In: Oliveira, Z. M. R. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PEDROSA, M. Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito. **Tese** (doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1989.

_____. A imitação como um processo de construção de significados compartilhados. **Temas em Psicologia**. n. 02, 1994, p. 111-121.

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

_____. Análise qualitativa de episódios de interação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 18. n. 03, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotsky. **Educação e Sociedade**. n. 71, 2000, p. 45-78.

PONTES, F. A. R. & MAGALHÃES, C. M. C. **Psicologia: reflexão e crítica**. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de intervenção. Vol. 16, n.01, 2003, p. 117-124.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. e PRADO, P. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. SP: Autores Associados, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Comunicação entre crianças. **Anais da XV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**. 1985, p. 100-109.

_____. Seguindo a receita do poeta tecemos a Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K.S., SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. 1ª Edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. & SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. n. 13, 2000, p. 281-293.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. & SILVA, A. P. S. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K.S., SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. 1ª Edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K.S., SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. 1ª Edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RUBIANO, M. R. B.. Suportes ambientais e organização social de crianças em creche. **Tese**. Doutorado em Psicologia Experimental. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1991.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. v.26, n. 91, 2005, p. 361-378.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. & CARVALHO, A. M. A. Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM,

- K.S., SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. 1ª Edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- SILVA, F. G. & DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos *Cadernos de Pesquisa*. **Cadernos de Pesquisa**. 34, n. 123, 2004, p. 633-661.
- SIMÃO, L. M. Alteridade no diálogo e construção do conhecimento. In: SIMÃO, L. M. & MARTINÉZ, A. M. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Homson Learning, 2004.
- SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. V.112, 2001, p. 7-31.
- SMOLKA, A. L. Sobre a significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K.S., SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. 1ª Edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo**. Editorial Progreso, 1990.
- TACCA, M. C. V. R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMÃO, L. M. & MARTINÉZ, A. M. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Homson Learning, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes, 1989.
- _____. **Obras Escogidas**. I. Madri: Visor Distribuciones, 1995a.
- _____. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor Distribuciones, 1995b.
- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. SP: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, H.. **Do ato ao pensamento: ensaios de Psicologia Comparativa**. São Paulo: Nova Alexandria, 1975.
- WEREBE, M. J. G. & NADEL- BRULFERT, J. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1999.
- YAMAMOTO, M. E. & CARVALHO, A. M. A. Brincar para quê? Uma abordagem etológica para o estudo da brincadeira. **Estudos de Psicologia**. Vol.7, n.1, 2002, p. 163-164.