

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

KATIUSKA MARCELA GRANA

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO: INTERAÇÃO SOCIOAFETIVA ENTRE BEBÊS

CAMPINAS

2011

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO: INTERAÇÃO SOCIOAFETIVA ENTRE BEBÊS

Dissertação apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Psicologia Educacional.

AUTORA: KATIUSKA MARCELA GRANA

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. TELMA PILEGGI VINHA

CAMPINAS

2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

<p>Grana, Katuska Marcela. G762e Um estudo exploratório: interação socioafetiva entre bebês / Katuska Marcela Grana. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.</p> <p>Orientadora: Telma Pileggi Vinha. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Interação social. 2. Afetividade. 3. Bebês. 4. Creches. I. Vinha, Telma Pileggi. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">11-015/BFE</p>

Título em inglês: An exploratory study: socioaffective interaction between babies

Keywords: Social interaction; Affectivity; Babies; Day care Center

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Telma Pileggi Vinha (Orientadora)

Profª. Drª. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Profª. Drª. Jussara Cristina Barboza Tortella

Profª. Drª. Maria Teresa Égler Mantoan

Profª. Drª. Luciene Regina Paulino Tognetta

Data da defesa: 21/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: katigrana@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Um estudo exploratório: a interação sócioafetiva entre bebês.

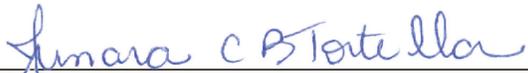
Autor: Kátiuska Marcela Grana
Orientadora: Telma Pileggi Vinha

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Kátiuska Marcela Grana e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 21/02/2011.

Assinatura:..........
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:







Dedico esse trabalho...

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força e por me iluminar quando os caminhos mostraram-se difíceis.

Aos meus pais, grandes incentivadores desse trabalho, pelo imensurável apoio.

Ao Ivan, pelo exemplo constante de que as dificuldades não nos impossibilitam de alcançar nossos objetivos e por estar sempre incentivando novos passos.

À À Prof^a. Dr^a. Orly Zucatto Mantovani de Assis, pelo exemplo de perseverança e fé, ao carinho nos momentos de apreensão, às inúmeras oportunidades de crescimento profissional e pelas contribuições aferidas nesse estudo.

À À Prof^a. Dr^a. Telma Pileggi Vinha, pela leitura cuidadosa de todo o trabalho e pelos seus apontamentos, sempre muito coerentes e enriquecedores.

À À Prof^a. Dr^a. Jussara Cristina Barboza Tortella por ter aceitado participar da banca examinadora deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Valerio José Arantes pelos comentários pertinentes durante o exame de qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Egler Mantoan e à À Prof^a. Dr^a. Luciene Regina Paulino Tognetta por terem aceitado a leitura do trabalho.

Aos colegas do LPG pelas oportunidades de aprendizado ao longo dos dez anos de convivência. Em especial, à Talita e à Daniela.

À amiga e Prof^a. Dr^a. Roberta Rocha Borges que, desde a iniciação científica acompanha meus trabalhos, meus projetos pessoal e profissional, pela afeição destinada a mim e a minha família, suas contribuições também estão presentes nessa pesquisa.

Aos amigos Vanessa e Fabrício por compartilharem esta conquista.

Ao professor Édison Manoel da Silva sempre disposto a ajudar e participar do desenvolvimento desse trabalho.

À querida Vera Lúcia S. Ferreira Leite, pela valiosa formatação deste trabalho, pela sua amizade, pelo carinho comigo e com meus familiares.

À Cecília pela leitura atenta e correções realizadas.

Aos colegas das creches de Paulínia e da escola de Campinas, por todo o apoio e contentamento com o qual compartilharam as etapas desse trabalho.

A todos os profissionais e às crianças da creche na qual as observações e filmagens foram realizadas.

RESUMO

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo geral analisar a natureza das interações sociais estabelecidas entre os bebês. Para contemplar esse objetivo foram identificadas e analisadas as características dos processos interativos utilizados pelos bebês com seus pares, bem como se compararam as características das interações sociais estabelecidas em diferentes faixas etárias. Participaram da pesquisa dois grupos de crianças: o Berçário I é composto por 10 crianças de 10 a 13 meses de idade e o Berçário II, composto por 14 crianças de 15 a 24 meses. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados da presente investigação foram a observação direta, o caderno de campo e a filmagem. As sessões de observação e a filmagem foram realizadas nos espaços da creche, os quais as crianças frequentavam habitualmente no decorrer das atividades planejadas pela educadora. Os episódios de interação foram submetidos a microanálises, que visaram a descrição minuciosa de todos os elementos constituintes dessas interações, como olhares, gestos e vocalizações, por exemplo. Portanto, os dados coletados em ambos os grupos foram descritos, categorizados, analisados e posteriormente comparados, a fim de verificar possíveis diferenças e/ou semelhanças entre os processos interativos estabelecidos entre os bebês tanto do Berçário I como do Berçário II. Os resultados apontam que em ambos os grupos as interações entre os pares estiveram presentes e que ocorreram de modo rico e variado, ou seja, foram identificados diversos tipos de condutas dos bebês ao interagirem entre si, como: observação, disputa, imitação, expressão de contentamento e descontentamento, disputa, colaboração, convite e compaixão. Com tais resultados pretende-se contribuir para a melhoria da percepção dos educadores infantis sobre as interações sociais entre bebês e seus pares, oferecendo-lhes instrumentos que favoreçam as interações positivas e harmoniosas cooperando, dessa forma, para o desenvolvimento desses bebês. Finalizando, os resultados também poderão enriquecer e ampliar o quadro teórico existente sobre a temática, bem como fornecer dados que subsidiem outras pesquisas.

Palavras-chave: Interação Social - Bebês - Creche

ABSTRACT

ABSTRACT

This qualitative research was undertaken, with the general aim of analyzing the nature of social affective interactions established between infants. For this purpose, the characteristics of the interactive processes used by the infants with their peers were identified and analyzed. In addition, the characteristics of social interactions established in different age groups were compared. Two groups of children participated in the research: Day Care I composed of 10 children aged from 10 to 13 months and Day Care II, composed of 14 children aged 15 to 24 months. The instruments used to obtain data from the present investigation were direct observation, a field book and filming. Observation and filming sessions were performed in the day care setting normally frequented by the infants during the activities planned by the educator. The episodes of interaction were submitted to microanalyses, aimed at making a detailed description of all elements involved in these interactions, such as looks, gestures and vocalizations, among others. Therefore, the data collected in both groups were described, categorized, analyzed and subsequently compared, in order to observe any possible differences and/or similarities between the interactive processes established among the infants in both Day Care I and Day Care II. The results indicated that peer interaction was present in both groups and occurred in a rich and varied manner, i.e., diverse types of conduct were identified in infants who interacted with one another such as observation, dispute, imitation, expression of contentment and discontent, cooperation, invitation and compassion. With these results, we intend to contribute to improve the perception child educators have of the social interactions among infants and their peers, providing them with instruments that favor positive and harmonious interactions. Thus, we can cooperate in the development of these infants. Finally, the results may also enrich and broaden the current existent theories on the topic, as well as provide data to subsidize further research.

Keywords: Social Interaction - Infants- Day Care Center

SUMÁRIO

RESUMO.....	IX
ABSTRACT	XI
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1. O PERCURSO DAS PESQUISAS SOBRE INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES NA PRIMEIRA INFÂNCIA	31
CAPÍTULO 2. CONHECENDO A CRIANÇA DE ACORDO COM A TEORIA DE JEAN PIAGET.....	57
CAPÍTULO 3. A PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO.....	99
3.1. JUSTIFICATIVA	99
3.2. OBJETIVO GERAL.....	100
3.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	100
3.4. PRESSUPOSTOS	101
3.5. LOCAL DA PESQUISA	101
3.6. A ESCOLHA DA CRECHE.....	103
3.7. DESCRIÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA CRECHE	103
3.8. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	112
3.9. INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	113
3.10. RESULTADOS ESPERADOS.....	114
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS INTERATIVOS.....	117
4.1. ANÁLISE DOS DADOS BERÇÁRIO I	119
4.1.1. <i>Análise da frequência das condutas interativas Berçário I</i>	140

4.2. ANÁLISE DOS DADOS BERÇÁRIO II.....	142
4.2.1. <i>Análise da frequência das condutas interativas Berçário II</i>	162
4.3 ANÁLISE COMPARATIVA DA FREQUÊNCIA DAS CONDUTAS INTERATIVAS.....	164
4.4 ANÁLISE DOS MODOS DE INTERRUÇÃO DOS EPISÓDIOS INTERATIVOS OCORRIDOS NO BERÇÁRIO I E BERÇÁRIO II..	169
CAPÍTULO 5. O PAPEL DO EDUCADOR DIANTE DAS INTERAÇÕES ENTRE OS PARES.....	181
CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS	207
ANEXO 1. EPISÓDIOS INTERATIVOS BERÇÁRIO I	215
ANEXO 2. EPISÓDIOS INTERATIVOS BERÇÁRIO II	251
ANEXO 3. AUTORIZAÇÃO DA CRECHE.....	283
ANEXO 4. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	285
ANEXO 5. PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA (FCM/UNICAMP).....	287

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução do jogo simbólico	90
Quadro 2: Distribuição das crianças conforme a faixa etária	102
Quadro 3: Categorias encontradas a partir da análise das observações e das filmagens realizadas no Berçário I.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Porcentagem referente à frequência das condutas- Berçário I	141
Tabela 2. Porcentagem referente à frequência das condutas – Berçário II	162
Tabela 3. Porcentagem referente à frequência das condutas- Berçário I e Berçário II	165
Tabela 4. Porcentagem referente à frequência dos modos de interrupção da interação – Berçário I.....	170
Tabela 5. Porcentagem referente à frequência dos modos de interrupção da interação entre os bebês do Berçário II.	173
Tabela 6. Porcentagem referente à frequência dos modos de interrupção da interação entre os bebês do Berçário I e do Berçário II.....	177

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Alguns materiais da brinquedoteca.....	104
Figura 2	Refeitório.....	104
Figura 3	Refeitório e ao fundo a cozinha.....	104
Figura 4	Pátio coberto.....	104
Figura 5	Pátio coberto e as vidraças.....	104
Figura 6	Pátio coberto e as vidraças.....	104
Figura 7	Armário para guardar brinquedos.....	105
Figura 8	Latas, material utilizado pelas crianças.....	105
Figura 9	Peças do jogo de encaixe com rodinhas.....	105
Figura 10	Peças do jogo de encaixe.....	105
Figura 11	Chocalhos.....	106
Figura 12	Cubos/dados de espuma.....	106
Figura 13	Livros de diversos materiais.....	106
Figura 14	Porta do Berçário I e seus frisos.....	106
Figura 15	Espelho, barra de apoio e armário.....	106

Figura 16	Espelho, barra de apoio e portão.....	106
Figura 17	Roda e armário.....	107
Figura 18	Roda.....	107
Figura 19	Equipamento recreativo posicionado sobre colchonete.....	107
Figura 20	Equipamento recreativo composto por uma escada e uma rampa.....	107
Figura 21	Local no qual as crianças repousam.....	108
Figura 22	Berços utilizados pelas crianças.....	108
Figura 23	Divisória que restringe a entrada ao lactário.....	108
Figura 24	Pequena copa de uso exclusivo do Berçário.....	108
Figura 25	Portão que restringe a entrada e saída para a varanda (área externa).....	109
Figura 26	Porta de vidro que limita a sala do Berçário I e a varanda (área externa).....	109
Figura 27	Parte da área externa que possui equipamentos recreativos.....	109
Figura 28	Parte da varanda ampla e vazia e a outra parte contendo brinquedos.....	109
Figura 29	Banheiro do Berçário I.....	110
Figura 30	Banheiro do Berçário I.....	110
Figura 31	Portão.....	110
Figura 32	Portão restringindo a entrada ao lactário.....	110
Figura 33	Sala do Berçário II.....	111
Figura 34	Porta do pequeno depósito e prateleiras.....	111

Figura 35	Pia do banheiro do berçário II na qual as crianças lavam as mãos, etc.....	111
Figura 36	Cuba utilizada pelas crianças para tomar banho e trocador.....	111
Figura 37	Espelho e barra de apoio da sala do Berçário II.....	112
Figura 38	Espelho e barra de apoio da sala do Berçário II.....	112
Figura 39	Armário da sala do Berçário II.....	112
Figura 40	Equipamento recreativo do parque.....	112
Figura 41	Gráfico da frequência das condutas do Berçário I.....	141
Figura 42	Gráfico da frequência das condutas do Berçário II.....	163
Figura 43	Gráfico comparativo da frequência das condutas do Berçário I e II.....	165
Figura 44	Gráfico da frequência dos modos de interrupção das interações do Berçário I....	170
Figura 45	Gráfico da frequência dos modos de interrupção das interações do Berçário II...	173
Figura 46	Gráfico comparativo da frequência dos modos de interrupção das interações do Berçário I e Berçário II.....	178

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Para melhor contextualizar a instituição que se destina à educação da criança de zero a três anos é importante focar a sua origem em nosso país, tendo em vista que as questões que motivaram esta pesquisa emergiram do trabalho por mim realizado numa creche localizada na região metropolitana de Campinas.

O surgimento das instituições pré-escolares, inclusive a creche, foi motivado e influenciado por uma diversidade de interesses e segundo Kuhlmann Jr. (1991) podem ser destacados o médico-higienista, o político, o empresarial e o religioso.

Para melhor compreensão dessas concepções voltemos ao passado, no período do Brasil escravista.

No final do século XIX, os índices de mortalidade infantil eram altíssimos. Mas apesar da frequência com a qual ocorria, a morte das crianças era concebida como prova de fé e de aceitação do divino, tendo em vista a conotação angelical atribuída a tais mortes, por isso, as famílias não se lastimavam pelas perdas.

O modo peculiar de conceber a morte era comum entre os brancos e os negros, contudo a mortalidade das crianças negras era muito maior quando comparada ao índice do outro grupo de crianças, pois a escrava logo após o parto voltava ao trabalho e por isso, era comum aos filhos das escravas serem incorporados ao trabalho da mãe, permanecendo amarrado ao seu corpo ou dentro de buracos cavados na terra. Os filhos das escravas que trabalhavam na casa-grande eram os que apresentavam condições de vida um pouco melhores. Já os filhos das escravas destinadas a servirem como “ama de leite”, na maioria das vezes, eram levados à Roda dos Expostos.

O encaminhamento das crianças à instituição denominada Roda dos Expostos ou Casa dos Enjeitados configurava uma tentativa das escravas de livrarem seus filhos da escravidão, no entanto, poucos sobreviviam.

Assim, enquanto as crianças brancas até os seis anos de idade ficavam sob a responsabilidade das suas “amas de leite”, as crianças negras dificilmente sobreviviam e após esse período, embora ambas fossem iniciadas na sociedade, suas atividades eram diferentes: as crianças brancas dedicavam-se aos estudos e as negras iniciavam-se no mundo do trabalho. Para complementar o panorama descrito, destaca-se a visão de Civiletti (1991, p. 5) sobre a concepção da maternidade e da infância no período escravista:

O aspecto materno da condição feminina durante esse período não possuía uma valorização social especial, já que seu objeto, a criança pequena, também não a tinha. Cabia à criança apenas vencer o desafio de sobreviver, para ser, logo que possível, incorporada ao mundo do adulto. Essa situação se transformará a partir do momento em que a criança e mãe entram no mira do movimento higienista.

A prática das mães abastadas de não amamentarem seus filhos começou a ser fortemente criticada pelos médicos higienistas, a partir da segunda metade do século XIX. Nesse período a utilização da Roda dos expostos também foi alvo de críticas dos mesmos. Apesar das campanhas abolicionistas da época, as principais razões de tais críticas resumem-se aos índices elevados da mortalidade infantil das crianças brancas e a preocupação com a educação adequada dessas crianças, as quais futuramente deveriam conduzir a sociedade.

Deste modo, a única conduta aprovada socialmente passou a ser o aleitamento materno e além disso, a mãe deveria prover os cuidados e a educação dos seus filhos durante a primeira infância. E para que as mulheres das classes mais favorecidas pudessem dedicar-se integralmente a sua prole, os demais serviços domésticos sobriam às escravas ou ex-escravas (CIVILETTI, 1991). No entanto, a promulgação da Lei do Ventre Livre (1871) e, posteriormente, a Abolição (1888) fizeram com que a Roda dos Expostos não fosse mais utilizada. Nesse sentido, o que seria feito com os filhos das ex-escravas para que essas mulheres pudessem cuidar dos afazeres domésticos, enquanto as mulheres abastadas dedicavam-se aos seus filhos? É nesse contexto que surge o discurso sobre a creche no Brasil.

Segundo Civiletti (1991) o termo creche, que significa presépio, assim como as finalidades dessa instituição foram incorporadas da França: atender as classes populares e liberar a mão de obra feminina para o trabalho, o autor detalha:

O médico dos expostos, portanto, inspirado na solução francesa propõe de forma bastante inovadora para a época a introdução da creche para atender a mesma população alvo da Roda: os filhos de escravas ou ex-escravas destinados ao abandono em decorrência do trabalho materno. Essa solução, porém, perfeita para essa população o era somente diante da inevitabilidade do trabalho materno (CIVILETTI, 1991, p. 16).

Outra autora também explicita sua compreensão a respeito do surgimento das creches ao afirmar que “[...] a creche não foi pensada para a ‘produção’ de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos de mães escravas” (ROSEMBERG, 1999, p. 12).

Em oposição à finalidade de instituições como a creche, surgiram os primeiros jardins de infância no Brasil. Trata-se de iniciativas particulares, voltadas para atendimento de crianças da elite, a primeira unidade fundada foi o colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, em 1875, segunda foi a escola America fundada, em 1877, em São Paulo e a terceira, foi o jardim de infância da escola Caetano de Campos em 1886, na cidade de São Paulo (KISHIMOTO, 1988).

Em 1899, fundamentado nas concepções médico-higienistas foi fundada a entidade mais importante desse período: O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI), que dentre outros objetivos, destacavam-se: a inspeção e regulamentação da lactação, inspeção das condições de vida das crianças pobres, proteção às crianças abandonadas e aceitação, auxílio e propagação de ideias advindas da caridade (KUHLMANN JR., 1991).

No que tange a concepção jurídica, explicita-se a preocupação na época com a “infância moralmente abandonada” no sentido de elaborar leis trabalhistas e criminais com a finalidade de prover maior controle social por meio de programas sociais e filantrópicos de proteção e prevenção ao abandono e a delinqüência voltados ao atendimento de crianças e famílias em condições de vulnerabilidade por pobreza, doença, invalidez ou desempenho (HADDAD, 2006, p. 525).

Em concordância a concepção jurídica, no período da República, em 1890, o ideal predominante era o de que as reformas educativas levariam o país a um novo padrão de desenvolvimento.

Isto posto, em 1899, foi inaugurada a primeira creche brasileira destinada ao atendimento dos filhos dos operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, Rio de Janeiro (KUHLMANN JR., 1991).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000) no ano de 1921 contavam-se 15 creches no país e em 1924, já se contavam 47 instituições espalhadas pelo território nacional.

Neste período também surgiram as primeiras escolas maternas, inspiradas no modelo Francês, destinadas a acolher órfãos e os filhos dos operários. Conforme Kishimoto (1988, p. 59) após 1920, devido às facilidades da legislação “[...] industriais, religiosos, damas da sociedade iniciam a oferta de escolas maternas junto a centros fabris e vilas operárias para atender exclusivamente a filhos de operários”.

Destarte, o critério utilizado para distinguir a escola maternal do jardim de infância era a condição econômica da sua clientela, ou seja, a escola maternal visava a população pobre e o jardim da infância visava a população rica.

O aumento do número dessas instituições foi favorecido pelas condições histórico-sociais constatadas nos anos de 1920 e 1930 como a crescente urbanização, a expansão industrial e a imigração por exemplo.

Em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCR) que se destinava entre outras atribuições ao estabelecimento de normas para o funcionamento das creches incluindo a publicação de livros e artigos.

A partir do Programa Educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) que se definiu a escola maternal como aquela destinada a atender crianças dos dois aos quatro anos e o jardim de infância voltava-se ao atendimento das crianças mais idade, dos cinco a seis anos.

Entretanto, um retrocesso em termos de políticas públicas pôde ser identificado em 1967, quando o Plano de Assistência ao Pré-escolar do DNCr autoriza as igrejas instalar os Centros de Recreação, que inicialmente surgem como propostas emergenciais para receber crianças de dois a seis anos. Além disso, a justificativa de tal Plano sustentava-se na ampliação do atendimento, porém pouco foi realizado, conforme Kuhlmann Jr. (2000, p. 10) “A elaboração do plano segue prescrições do UNICEF e parece ter sido feita apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais”.

Ao final de 1970 movimentos sindicais, populares, feministas e estudantis definem o contexto social e histórico da época, o Movimento da Luta por Creches (1979) configura um exemplo de tais manifestações. Nesse período, as reivindicações por uma educação pública, democrática e popular misturavam-se com outras lutas políticas e sociais. Kuhlmann Jr. (2000, p. 11) contribui para esse apontamento ao afirmar que “[...] a ampliação do trabalho feminino nos setores médios leva também a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos”, o autor continua explicitando que as críticas a cultura e aos valores tradicionais “[...] inspiraram estudantes e profissionais, assim como foram referência para a criação de pré-escolas particulares alternativas, em geral cooperativas de educadores”.

Doravante, o atendimento das crianças pequenas em creches passa a ser legitimado socialmente, ultrapassando sua orientação, praticamente exclusiva, aos filhos dos pobres, exemplos disso foram os Centros de Convivência Infantil criados para atender filhos de servidores públicos no Estado de São Paulo e a instalação de creches em universidades públicas.

Em 1988, a Constituição Federal institui como direito da criança de zero a três anos frequentar instituições voltadas ao cuidado e à educação - a creche. Contudo é preciso considerar que, apesar desse reconhecimento educacional das creches e também das pré-escolas, “[...] os programas existentes ainda sofrem os efeitos de um longo período onde a natureza desse atendimento foi sendo definida muito mais a partir de suas dimensões assistencial e de saúde preventiva” (Campos, 1992, p. 6) tendo em

vista os variados órgãos federais, estaduais e municipais que intervinham nessas instituições, como por exemplo, aqueles ligados às áreas de bem estar social e saúde.

Posteriormente, em 1996, a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN), reafirmou a concepção educacional da instituição voltada ao atendimento das crianças de zero a três anos, ao reconhecê-la como a primeira etapa da educação básica.

Como uma das consequências dessas transformações socioculturais e políticas, pode-se citar a mudança no mundo social das crianças pequenas. Durante muito tempo as relações sociais dos bebês estavam restritas aos familiares e às pessoas mais próximas da família. As interações entre as crianças aconteciam nas próprias casas, com irmãos, primos e, por vezes, até com vizinhos. Essas interações eram provavelmente mais frequentes entre as crianças com mais idade do que entre os bebês. No entanto, tal realidade modifica-se com o surgimento da creche em resposta a uma nova necessidade social, pois, ao frequentá-la, as interações entre os pares tornam-se mais expressivas, uma vez que, nessa instituição, as pessoas mais disponíveis para a criança são as outras crianças, tendo em vista que, geralmente, tem-se um educador para cada grupo de crianças.

As creches e suas crianças tornaram-se tema de muitos debates e estudos acadêmicos. Porém desses, poucos explicitam a interação entre os bebês. Dentre as possíveis explicações para essa escassez, está a concepção do bebê como um ser passivo, apenas receptor das informações fornecidas pelas pessoas e, portanto, incapaz de se expressar e se comunicar.

Atualmente, tal compreensão é fortemente contestada, inúmeras investigações foram realizadas no sentido de rebatê-las. Ainda assim, conforme evidenciam Stambak (1984), Musatti (1998) e Freire (2006) são poucas as pesquisas que reportam a interação social entre crianças pequenas.

O interesse pela temática foi despertado por observações feitas no decorrer de um trabalho realizado em uma creche da região metropolitana de Campinas- SP, com crianças

de quatro meses a dois anos de idade. As situações cotidianas possibilitaram-me verificar que, embora ainda pequenas, elas não buscavam apenas o educador-referência para interagirem, mas também seus pares, sendo que tais interações eram deflagradas por ações imitativas, sorrisos, vocalizações e gestos, por exemplo.

Estava instaurada certa inquietude pessoal com questões como: É possível crianças tão pequenas interagirem entre si? Há comunicação entre elas?

Este comportamento observado entre os coetâneos levou-me ao estudo dessas relações e, posteriormente, constatada a escassez de estudos na área motivou-me a continuar pesquisando a temática.

Assim, objetiva-se neste estudo a análise da natureza das interações sociais estabelecidas entre os bebês e seus pares, bem como a identificação dos processos utilizados e a comparação das interações estabelecidas em diferentes faixas etárias.

Para contemplar os objetivos descritos, dois grupos de crianças (Berçário I e Berçário II) foram observados e filmados durante suas atividades cotidianas na creche, situada no interior do Estado de São Paulo. Os conteúdos das filmagens e das observações foram descritos, categorizados, analisados e, posteriormente, comparados.

Na sequência será apresentado o modo como o presente trabalho está organizado.

Do primeiro capítulo consta a revisão da literatura, na qual se aborda o histórico do crescente interesse acadêmico pela temática em questão e analisam algumas pesquisas relevantes, realizadas no Brasil e em outros países, sobre a interação entre pares.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico norteador da pesquisa. Inicia-se com a trajetória de vida de Jean Piaget, possibilitando melhor entendimento da sua opção pelos temas estudados, do modo como realizou as investigações e da teoria desenvolvida. Para maior aprofundamento, foram escolhidas quatro obras do autor, *O Nascimento da Inteligência na Criança (1987)*, *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação (1990)*, *A Psicologia da Criança*

(1999)¹ e *Seis Estudos de Psicologia* (1976) as quais detalham todo o desenvolvimento infantil, contribuindo assim para o conhecimento das características das crianças pequenas, ou seja, para compreensão do modo como esses indivíduos relacionam-se com o mundo ao seu redor e, conseqüentemente, para a análise das interações socioafetivas entre os pares.

No terceiro capítulo são apresentados a justificativa, o objetivo geral e os objetivos específicos, além dos pressupostos orientadores desta investigação. Explicita-se, ainda, o delineamento metodológico adotado, o que inclui a história da creche, os motivos da escolha desse espaço, especificamente, bem como a sua descrição física, a caracterização dos participantes e, mais detalhadamente, os instrumentos utilizados na coleta e na análise de dados.

O quarto capítulo é composto pela apresentação dos dados referentes à descrição, categorização e análise dos episódios interativos do Berçário I e do Berçário II. Dele consta também a análise comparativa das interações observadas nesses dois grupos, além do modo como tais episódios interativos são interrompidos, tanto no primeiro, como no segundo berçário.

No capítulo quinto as considerações finais deste estudo são apresentadas.

Espera-se, com a realização desta pesquisa, colaborar para a ampliação do quadro de investigações existentes, fornecendo informações relevantes para a temática. Ademais, visa-se a contribuir para que educadores e todas aquelas pessoas que convivem com crianças pequenas construam melhor compreensão sobre a interação entre coetâneos.

¹ Escrito conjuntamente com Inhelder.

**CAPÍTULO 1. O PERCURSO DAS
PESQUISAS SOBRE INTERAÇÃO
SOCIAL ENTRE PARES NA PRIMEIRA
INFÂNCIA**

CAPÍTULO 1. O PERCURSO DAS PESQUISAS SOBRE INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

É certo que, em qualquer tipo de sociedade, o contato com outras crianças comporá o mundo das relações sociais a serem estabelecidas pelo indivíduo nos seus primeiros anos de vida. Esse contato pode ser constituído no âmbito privado / familiar com irmãos e primos, por exemplo, ou no âmbito público, seja ele na comunidade na qual a vive, na vizinhança ou em instituições que atendem à criança pequena, o que é o mais comum nos dias de hoje.

Apesar da existência dessas relações sociais ao longo da história da humanidade e da precocidade com a qual pode ser constatada, tal fenômeno foi pouco explorado nas pesquisas sobre a primeira infância. Carvalho e Beraldo (1989), reportando-se às ideias mencionadas por Camaione (1980), explicitam que duas justificativas podem ser consideradas na tentativa de compreender o baixo empenho acadêmico sobre tal assunto: 1) o fato de as teorias psicológicas, a partir de 1930, enfatizarem a interação entre a criança e o adulto, sobretudo com a mãe, como sendo um fator essencial e suficiente para o desenvolvimento infantil; 2) e a crescente urbanização das cidades que favoreceu a redução das grandes famílias a pequenos núcleos, acentuando a interação entre a criança e os adultos.

Os estudos iniciais sobre a criança pequena, de acordo com Stambak (1984), priorizavam a gênese do conhecimento do mundo e dos objetos e apenas poucas pesquisas destinavam-se a investigar as relações sociais estabelecidas pelas crianças com seus pares, consideradas raras e pobres devido à ausência de trocas e comunicação, conforme a visão adultocêntrica dominante na época. Segundo a autora, além do pouco interesse acadêmico, as práticas educativas nas instituições que atendiam

crianças de zero a três anos foram fortemente marcadas por tal concepção, à medida que se privilegiavam as relações entre as crianças e os adultos.

Camaione (1980) citado por Carvalho e Beraldo (1989, p. 56) corrobora tal concepção ao afirmar que “A limitação do mundo social da criança nos primeiros anos de vida à interação “privilegiada” com os adultos é, portanto, a base sobre a qual a criança é um ser pouco disponível ou motivado para a interação com os outros” e continua ao citar que este infante “vai ser guiado e quase modelado pelo adulto para se tornar um ser social”.

Os estudos sobre a interação das crianças e seus pares emergiram no final de 1970, mais precisamente a partir de 1980 foi possível identificar um crescente interesse por tal tema, conforme mostrado na revisão da literatura realizada por Vasconcelos et al (2003).

De acordo com Carvalho e Beraldo (1989), o papel da interação entre as crianças no desenvolvimento infantil começou a ser o foco de pesquisas devido ao contexto social da época, ou seja, com o crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho. Com a “saída” das mulheres de seus lares, a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças deixou de ser exclusiva da família. Assim, as instituições de atendimento às crianças foi o caminho encontrado para essa nova demanda social, de modo que o convívio entre os pares intensificou-se, despertando o interesse de pesquisas sobre esse assunto.

Contudo, Musatti, em 1998, ainda menciona a escassez de estudos sobre o comportamento dos bebês na creche, afirmando que são poucas as informações e as pesquisas empíricas sobre as interações entre eles e que a maior parte dessas informações provém de trabalhos realizados na Itália.

Ainda que se observe um maior interesse pelo tema nas últimas décadas, Freire (2006), por meio de um levantamento das produções acadêmicas sobre creche realizadas na USP e UNICAMP, no período de 1995 a 2005, aponta um número pequeno de estudos sobre a interação criança-criança, quando comparado às outras

temáticas investigadas, como currículo, o jogo simbólico, o educador infantil, a relação criança-adulto, entre outros.

Assim, a carência de investigações sobre a temática e as contribuições desses estudos para o aprimoramento da qualidade da educação infantil, garantida pela Constituição Federal de 1988 como direito da criança de zero a três anos, podem justificar e incentivar a realização de pesquisas que colaborem para a compreensão e análise desses processos interativos.

Dentre os estudos realizados nas décadas de 1970 e 1980, destaca-se a pesquisa realizada por Vandell, Wilson e Buchanan (1980), pioneiros em analisar as interações sociais entre crianças de tão pouca idade - seis meses.

Participaram deste estudo 32 bebês (16 meninos e 16 meninas) organizados em pares, formando oito díades de meninos e oito díades de meninas. Os pares foram mantidos em todas as sessões de observação que ocorreram nove vezes (três sessões aos seis meses, três sessões aos nove meses e três sessões aos 12 meses). Cada sessão apresentou duração de 15 minutos, sendo 10 minutos com brinquedos e cinco minutos sem brinquedos. As sessões de observação eram filmadas por duas câmeras posicionadas atrás de vidros unidirecionais, portanto invisíveis para os bebês; e embora as mães permanecessem na sala, foram instruídas a não interagirem com seus filhos.

Conforme citado pelos pesquisadores, inicialmente foi utilizado, na codificação das gravações, o conceito de Mueller & Brener (1977) para definição de um comportamento socialmente dirigido (SDB), ou seja, um ato discreto seguido de um olhar para o outro. Foram identificados dois tipos de SDB: SDB simples (ato simples, como sorriso dirigido a outro bebê) e SDB coordenado (dois ou mais atos simultâneos ou contíguos, como um sorriso e uma vocalização).

Os resultados evidenciam que o tipo de sequência social (ou conduta social) mais comum nas três idades foi a SDB/SDB (exemplo: criança A vocaliza para a criança B e criança B sorri para criança A) - na qual ambos os participantes agiam socialmente; seguida da sequência BEH/SDB, na qual uma criança apresentou um comportamento

não social (exemplo: bater na parede) e obteve uma resposta social da outra criança (exemplo: vocalizar) e sequências misturadas, as quais envolviam mais de três tipos de comportamentos (sociais e não-sociais). As menos comuns foram BEH/ER, em que as crianças não se dirigiam ao outro e nem respondiam diretamente a seus atos, apesar de seus comportamentos estarem relacionados (exemplo: a criança A empurrou brinquedo e a criança B tentou alcançá-lo porque este passou ao seu lado) e a SDB/ER, na qual uma das crianças não dirigiu seu comportamento a outra, não lhe respondendo (exemplo: criança A ofereceu brinquedo à criança B que o pegou, sem, contudo, dirigir seu olhar para A). Assim, ficou demonstrado que os bebês se envolveram muito mais vezes em sequências em que ambos participantes agiram socialmente, embora tais interações tenham sido breves, evidenciando seu interesse por seus pares.

A análise dos conteúdos das interações sociais entre pares indicou como atos mais comuns: as vocalizações, os sorrisos e os toques, seguidos por movimentos corporais, atos sociais relacionados aos brinquedos, gestos, choro, aproximações e comportamento assustado. Tais resultados apontam uma frequência maior de condutas positivas nas interações entre os coetâneos.

A partir dos resultados obtidos, tornou-se evidente que, na ausência dos brinquedos, a frequência e a duração das interações entre as díades aumentaram, assim como aumentou-se a ocorrência dos comportamentos socialmente dirigidos (SDBs) - simples, coordenados e isolados – e ampliaram-se os conteúdos dos comportamentos sociais, explicitando que, na ausência de objetos (brinquedos), os bebês vêem nos seus pares novas possibilidades de exploração e interação. Outro dado importante da pesquisa é o aumento da frequência de aproximações sociais, de atos relacionados aos brinquedos e dos SDB, coordenados conforme a idade, pois permite constatar que, com o passar da idade, os bebês continuam interessados uns pelos outros e mais do que isso, suas condutas sociais tornam-se mais complexas, pois há coordenação de duas ou mais condutas.

Outro estudo também aponta para as condutas sociais apresentadas pelos bebês nas interações com seus pares. Trata-se de uma pesquisa longitudinal realizada

na Holanda por Deynoot-Schaub e Riksen-Walraven (2006) na qual foram analisadas as interações sociais de 70 bebês de 15 e 23 meses de idade, focando a frequência das interações (positivas e negativas) entre os pares, a sua estabilidade ao longo da idade estudada, bem como a relação dessas interações com o bem estar e a competência social. Em ambas as idades eles foram visitados pelos pesquisadores e filmados durante brincadeiras livres por 90 minutos. O conteúdo das gravações abrangia tanto as interações entre colegas quanto as interações entre bebê e educadoras.

Para as interações entre pares foram definidas sete categorias: iniciativas positivas e negativas, comportamento positivo e negativo e respostas positivas, negativas e de retração. São exemplos de interações positivas entre pares: rir, abraçar e mostrar objetos. São exemplos de interações negativas entre pares: bater, chutar e retirar objetos da outra criança e de respostas de retração: recusar o comportamento de outrem e virar-lhe as costas. As mesmas categorias foram definidas para a tabulação da frequência das interações entre bebês e educadoras: iniciativas positivas e negativas por parte deles, comportamentos positivos e negativos das educadoras dirigidos a eles e respostas positivas, negativas e de retração por parte dos mesmos.

Aos 23 meses de idade, os bebês foram submetidos a três avaliações realizadas por seus pais e educadores. Na primeira, foram avaliados por seus pais segundo a versão holandesa de Avaliação Social-Emocional de Bebês e Crianças Pequenas (ITSEA, 2000). As escalas selecionadas para esse estudo foram: sintomas de externalização (com itens como: ansiedade, retraimento e inibição para eventos novos) e competência social (com itens como: imitação, empatia e relações pró-sociais).

Na segunda avaliação, dois educadores responderam à versão holandesa do BQTP (2000) composta por duas escalas: agressividade/perturbação (com 20 itens, como: chutar, empurrar e desobedecer) e ansiedade/retraimento (com 12 itens, como por exemplo: ter medo e brincar sozinho), cujo objetivo consistia em verificar a ocorrência de problemas comportamentais.

A terceira avaliação, também realizada por dois educadores, consistiu em verificar o nível de bem estar da criança por meio da escala LICW-D (2004) que possui

12 itens, como por exemplo, seu bem estar em geral (gostar de frequentar o centro de cuidados), seu bem estar em relação aos educadores e em relação a outras crianças.

Os principais resultados do estudo apontaram que, dos 15 aos 23 meses de idade, houve um declínio na frequência das interações negativas entre educadores e criança, porém não foi encontrada variação significativa da frequência das interações positivas. Encontrou-se também que aos 23 meses o número de interações educadores-criança era significativamente maior do que o número de interações entre pares. Assim, apesar do declínio da frequência de interações entre as crianças, conforme a idade, tais interações mostram-se importantes na medida em que configuram as principais trocas que as crianças estabelecem com o outro.

O número de interações positivas e negativas entre pares aos 23 meses foi igual aos números encontrados aos 15 meses. Os resultados mostraram relações diretas entre o tipo das interações com os pares - sobretudo as negativas - e aspectos do ajustamento sócio-emocional das crianças, ou seja, aquelas avaliadas por seus educadores aos 23 meses como agressivo/agitadas, estavam mais envolvidas em interações negativas com os pares naquela idade. Além disso, as crianças envolvidas em interações negativas e que mostravam muitas iniciativas negativas com relação aos seus pares, aos 15 meses, foram avaliadas, posteriormente, aos 23 meses, como mais agressivo/agitadas do que aquelas crianças que se envolveram em menos interações negativas aos 15 meses.

Outra correlação verificada, sintomas externalizadores/internalizadores e as interações entre pares, revelaram que crianças avaliadas como externalizadoras aos 23 meses, participaram de mais interações negativas com seus pares aos 23 meses em relação às crianças avaliadas como menos externalizadoras nessa mesma idade. Entretanto, as classificações dos sintomas externalizadores/internalizadores aos 23 meses não se correlacionaram com o número de interações entre pares aos 15 meses.

E, por último, os pesquisadores concluíram que as crianças envolvidas em mais interações positivas foram avaliadas como mais competentes socialmente aos 23 meses, bem como apresentaram os mais altos índices de bem estar ao longo da idade.

Stambak e seus colaboradores (1984), por meio de observações em creches, constataram que em certas condições as crianças se agrupavam para realizar atividades em comum, comunicando-se entre si e estabelecendo relações diversificadas e harmoniosas.

Assim, com a finalidade de estudar o papel das relações sociais entre as crianças em diferentes aspectos do desenvolvimento psicológico, Stambak e seus colaboradores (1984) elaboraram três tipos de situações para favorecerem o conhecimento do mundo dos objetos pelas crianças e o enriquecimento das suas relações interindividuais: os jogos motores (propostos em dois momentos do estudo), a experimentação física e o jogo simbólico, dos quais participaram bebês de 12 a 24 meses que frequentavam uma creche de Paris.

Foram adotados para as três situações princípios gerais, como: o número de crianças observadas (grupos de quatro crianças, exceto no último estudo), a determinação do espaço (uma sala habitualmente utilizada pelas crianças), a quantidade de pesquisadores (menor número possível de adultos) e seleção de materiais (sem valor comercial, facilmente renováveis e em grande quantidade).

Para a realização das atividades de jogos motores foram utilizados materiais grandes, que possibilitassem a motricidade global das crianças, como caixas de tamanhos diversos confeccionadas com diferentes materiais, colchonetes etc.

Cada sessão de filmagem durou cerca de 20 minutos e foram realizadas duas vezes por semana. Foram analisadas as interações observadas em cinco gravações: duas gravações (nº 1 e nº 2) com o mesmo grupo de crianças, de 18 e 19 meses, filmadas com 15 dias de intervalo; duas gravações (nº 3 e nº 4) com o mesmo grupo de crianças, com 19 e 20 meses (na primeira filmagem), filmadas com um mês de intervalo e, por fim, uma gravação (nº 5) realizada com crianças maiores, de 24 a 27 meses.

A análise das filmagens possibilitou verificar a existência de curtos períodos sem interação das crianças entre si, como por exemplo, na gravação nº 1, na qual as crianças permaneceram o maior tempo, de todas as gravações, sem interação: cinco

minutos. E a existência de períodos mais longos e numerosos, nos quais as crianças jogaram em grupo (com duas, três e quatro crianças).

A comparação das gravações nº1 e nº2 e, posteriormente, das gravações de nº3 e nº4, apontou que o período sem interação das crianças com seus pares foi menor nas primeiras de cada série (nº 1 e nº 3) que nas últimas (nº2 e nº4), revelando que a familiarização entre as crianças favoreceu suas interações.

Além disso, nas atividades em comum verificou-se que as interações ocorreram com mais frequência nos grupos, entre duas a três crianças, sendo raras as atividades envolvendo as quatro crianças do grupo.

Outro aspecto destacado pelos pesquisadores foi a natureza das atividades nos grupos, categorizadas em três tipos de sequência: interações iniciadas em atividades de exploração dos objetos, em atividades corporais globais e em atividades que não poderiam ser realizadas sem o outro.

As sequências de interações nas atividades que implicavam a exploração dos objetos, nas quais as crianças descobriam as propriedades físicas dos objetos e os utilizavam para diversos fins, representaram 30% do total das gravações. Essas foram caracterizadas como atividades nas quais uma das crianças dedicava-se a determinada atividade, e uma segunda e até uma terceira criança passava a imitá-la durante um período considerado prolongado, de forma que a atividade de cada uma delas estava influenciada pela atividade da outra (MAISONNET; STAMBAK, 1984a, p. 22).

As sequências de interações desencadeadas por atividades corporais globais foram mais frequentes quando comparadas aos outros dois tipos de sequências, ou seja, as desencadeadas por atividades de exploração dos objetos e por atividades de jogo simbólico.

Observou-se em tais atividades que os corpos em movimento emanavam alegria e que havia uma espécie de contágio emocional entre as crianças, demonstrado através de gritos, sorrisos, olhares, mímicas, gargalhadas, etc. De acordo com Maisonnet e Stambak (1984a) esse contágio emocional (momentos de alegria coletiva)

evidencia o desejo das crianças de se comunicarem, de manifestarem juntos a sua alegria, e a imitação das atividades realizadas por outras crianças expressa o desejo de fazer coisas juntas.

Um dado interessante a destacar foi a busca das crianças por modos de prolongar suas atividades. De acordo com Maisonnnet e Stambak (1984a, p.27), “Quanto mais se prolonga a atividade, mais evidente torna-se o contágio emocional, com sorrisos e gritos de alegria em constantes interações”.

As ações das crianças que promovem tal contágio emocional são denominadas *atividades de motricidade global* e apresentam certa duração e repetição, como, por exemplo: correr, saltar, atirar-se sobre o colchonete, entrar e sair das caixas.

O terceiro tipo de sequência observada caracteriza-se por atividades que não podem ser realizadas sem o outro, ao contrário das atividades sobre os objetos e das atividades corporais globais; trata-se de jogos em comum iniciados por uma criança que incita outra (ou outras) para se unirem e realizarem algo juntas, por meio de olhares, sorrisos, gestos, mímicas etc.

Um exemplo desses jogos em comum são os de esconde-esconde, que possibilitam oportunidades para as crianças se verem e não se verem, aparecerem e desaparecerem, estarem juntas e separadas, evidenciando que “o interesse das crianças parece orientar-se por uma busca de comunicação: se ver, falar uns com os outros, comunicação que tentam renovar a cada vez que um dos participantes a interrompe” (MAISONNET; STAMBAK, 1984a, p.40).

Assim, nas atividades de jogos motores, pôde-se afirmar que a interação imitativa e as ações dirigidas ao outro, nas quais umas respondem às incitações das outras crianças, constituíram os dois processos de organização das interações observadas nessa sequência.

Torna-se essencial ressaltar os processos comunicativos observados em ambos os tipos de organização das interações explicitadas anteriormente, pois estabeleceram-se do mesmo modo que uma conversação convencional: uma criança produz uma

mensagem que é decodificada e respondida por outra. Foram observadas tanto produções verbais (onomatopéias, exclamações, emissões vocais) quanto produções não verbais (posturas, gestos, mímicas) que, embora não sejam tão precisas em sua identificação, devem ser consideradas igualmente importantes nos estudos das interações das crianças pequenas entre si.

Na segunda situação planejada por Verba, Stambak, Rayna e Bonica (1984), denominada *interações em uma situação de exploração de objetos*, analisou-se o papel das interações sociais na aquisição do conhecimento físico dos objetos.

Organizou-se em uma sala da creche, habitualmente utilizada pelas crianças, uma mesa baixa e quatro cadeiras, contendo pequenos objetos, como, por exemplo: varetas, pedaços de tubos, baldes, massa de modelar, barbante, elásticos e contas (Verba; Stambak; Rayna e Bonica, 1984), sendo que participaram da situação três grupos com quatro crianças de 19 a 24 meses, observados duas vezes, com uma semana de intervalo.

A partir da análise das filmagens identificaram-se, sobretudo, dois tipos de ação. Uma denominada *de experimentação*, pois se trata de uma sucessão de ações que parecem testar a regularidade dos fenômenos produzidos e observados; a outra denominada *de fabricação de objetos*, pois se caracterizou por ações de construção, fabricação de objetos novos.

Outra constatação foi que, do tempo total das filmagens, em pouquíssimos períodos as crianças agiam sozinhas, destacando, assim, o que os autores ponderaram ser o mais importante dessa situação: considerando as idades das crianças participantes, as interações foram constantes e instituíram-se espécies de trabalhos em grupo, nos quais as ações de algumas crianças inspiraram constantemente as ações de outras (VERBA; STAMBAK; RAYNA E BONICA, 1984).

Na construção do conhecimento físico, os dois tipos de ações observadas (experimentações e construção de novos objetos) indicaram que as interações entre as crianças foram permeadas por processos imitativos. No entanto, não se trata de uma

simples cópia da ação do outro, mas de inspiração - as ações de uns inspiram as ações dos outros - visto que há uma modificação da ação inicial.

No terceiro tipo de situação, estruturado por Musatti (1984), analisou-se a organização de jogos de faz de conta por bebês de 18 a 24 meses e o papel das interações entre eles no desenvolvimento desses jogos.

Preparou-se um local pequeno para a atividade de faz de conta, com objetos que já faziam parte do dia a dia das crianças, como, por exemplo: bonecas, panelas, colheres, pedaços de tecido, mesinhas e cadeirinhas, frutas de plástico. Um aspecto interessante a ressaltar sobre os materiais utilizados foi a preocupação em utilizar objetos reais e, quando não era possível, utilizar objetos que se aproximassem ao máximo do objeto real.

Participaram das sessões de filmagem e observação grupos com três crianças, acompanhados por uma educadora da creche, orientada a não propor atividades, mas apenas responder quando solicitada pelas crianças.

As interações dos elementos do grupo entre si e deles com a educadora desenvolveram-se a partir da exploração física dos objetos, de jogos motores e, sobretudo, a partir dos jogos de faz de conta com os objetos disponíveis.

Foram considerados raros os momentos nos quais as crianças brincaram de fazer de conta sem buscar a interação com outra.

Musatti (1984, p.125) ainda apontou um número bem pequeno de interações iniciadas por conflitos ou imitação, que, nessa situação, assume aspecto diferenciado em relação à imitação presente nas outras situações (atividades motoras e atividades de exploração de objetos), conforme cita a autora.

Em um primeiro momento a criança capta, como expectador, a mensagem do seu companheiro; imitar a ação do outro parece querer lhe comunicar que compreendeu o caráter fictício do jogo evocado e ao mesmo tempo, se oferecer como companheiro – ator.

Observou-se que as crianças precisavam mostrar que tipo de jogo estavam propondo aos seus parceiros, denotando a comunicação entre elas como fundamental para o bom desenvolvimento do jogo de faz de conta.

Entretanto, tanto a comunicação quanto o desenrolar do jogo simbólico não se mostraram práticas simples e fáceis, pois, segundo Musatti (1984, p. 125), “[...] um dos participantes deve aceitar desempenhar um papel passivo de que é alimentado para que o iniciador possa cumprir sua intenção”. A autora continua sua análise relatando que a “[...] distribuição de papéis não acontece sem problemas, sendo necessários reajustes recíprocos e constantes”.

As principais formas de comunicação utilizadas pelas crianças foram: mímicas, gestos enfáticos, sorrisos, gargalhadas, olhares, onomatopéias e expressões verbais.

Além da comunicação, os objetos disponíveis também assumiram papel fundamental para as interações das crianças entre si e delas com a educadora durante os jogos simbólicos, pois o conhecimento das propriedades funcionais dos objetos (copos, colheres e panelinhas) pareceu contribuir para a iniciativa de convidar outra criança para compartilhar do jogo de faz de conta.

Posteriormente, Maisonnet e Stambak (1984b) realizaram um estudo com crianças menores (de 12 a 18 meses), utilizando os mesmos materiais propostos na situação de jogos motores citada anteriormente. O diferencial deste estudo, no entanto, além da faixa etária é a quantidade de crianças participantes da situação. Buscando aproximar a situação planejada às atividades cotidianas das crianças na creche, elas foram observadas em suas turmas habituais, isto é, em grupos de oito crianças.

Foram filmadas seis sessões com duração aproximada de 30 minutos cada. Utilizaram-se os mesmos materiais da situação de jogos motores descrita anteriormente.

A análise das filmagens possibilitou identificar dois tipos de sequência predominantes: as de exploração/experimentação dos objetos e aquelas nas quais o aspecto afetivo se destacou.

Nas de exploração/experimentação, as interações são desencadeadas por atividades com os objetos. Nessas interações as ações de uns despertam o interesse de outros, que passam a imitá-los. No entanto, tais ações ultrapassam a simples imitação, segundo Maisonnet e Stambak (1984b, p.141):

Essas atividades comuns dão lugar a investigações cognitivas, seja realizando 'experimentações físicas', seja realizando organizações 'pré-lógicas'. As iniciativas de uns influenciam a dos outros, suas investigações se enriquecem mutuamente e, às vezes se completam.

As sequências em que predomina o aspecto afetivo/emocional foram caracterizadas por um 'contágio emocional', no qual as crianças realizam a mesma atividade demonstrando alegria e união entre os membros do grupo; e por interações que assumiram uma espécie de diálogo, pois, embora as crianças não dominassem a linguagem oral, desenvolviam modalidades comunicativas como gestos, mímicas e vocalizações ao longo da interação.

Com o intuito de enfatizar a importância da pesquisa de Maisonnet e Stambak (1984b, p. 141) apresenta-se na sequência do texto uma citação conclusiva interessante, pois nela é possível constatar o encantamento das pesquisadoras com os dados revelados:

Para terminar, quisemos expressar mais uma vez o quanto nos é maravilhoso comprovar a existência desta vida social rica e variada em crianças tão pequenas. Apesar da ausência de comunicações verbais, sem saber, todavia, deslocar-se caminhando, estas crianças encontraram uma quantidade de meios para realizar atividades em comum. A tenacidade com a qual reiteram suas intenções de entrar em comunicação com os demais somente se compara com o interesse que sentem de uns pelos outros. A exatidão das reações de cada um deles contribui para dar a impressão de harmonia que se desprende de todas as sequências observadas.

Assim como nos estudos anteriores realizados por Maisonnet e Stambak (1984) com crianças de 18 a 24 meses, a pesquisa com bebês de 12 a 18 meses evidencia a riqueza e a complexidade das interações sociais estabelecidas entre os pares, mesmo sem a dominância da linguagem oral ou da motricidade.

Em outro livro, Rayna (2004) explicita que dinâmicas sociais e cognitivas complexas podem ser constatadas quando os educadores propiciam situações que favoreçam às crianças pequenas o desenvolvimento de suas iniciativas para "conhecer

e comunicar”. A autora remete-se aos estudos realizados por Stambak e seus colaboradores (1984) e analisa alguns trechos de interações entre pares, contidas nesse estudo, para sustentar tal posicionamento.

A análise dos trechos selecionados, no que diz respeito às dinâmicas sociais e cognitivas, permitiu a identificação de dois mecanismos que possibilitam às crianças, com menos de dois anos, “compartilhar investigações” e “construir coisas novas” - as retomadas imitativas e as formas de cooperação precoce.

Nas retomadas imitativas, as ideias das crianças, em forma de ação, podem circular pelo grupo todo e podem ser proveitosas para todas elas. Esse mecanismo é ilustrado pelo episódio em que quatro crianças exploram diferentes tipos de objetos, e a ação de uma delas - “colocar em” - é observada pelas outras, que passam a realizar a mesma ação, porém experimentando-a, também, com outros objetos. De acordo com Rayna (2004, p. 39), a partir das observações recíprocas, “[...] as crianças são levadas a desenvolver novas relações e a se lançar em processos de abstração, de descentração e de objetivação de seus primeiros saberes”.

As crianças pequenas, além de terem capacidade para retomar as ideias umas das outras, também são capazes de buscar um acordo e de colaborar em uma atividade ou brincadeira comum e isto é definido pela autora como cooperação precoce, pois apesar de não configurar a cooperação propriamente dita, dada a característica de um pensamento não operatório, tem-se o início de uma ação cuja finalidade é comum ao grupo de crianças. Nas palavras da autora, as formas de cooperação precoces são estruturadas: “[...] pela aplicação de processos cognitivos e comunicativos, como sinalização, esclarecimento e segmentação da ação”, levando as crianças “[...] a desenvolver maior mobilidade intelectual” (RAYNA, 2004, p. 42).

Um dos trechos analisados que ilustra formas de cooperação precoce entre pares é o episódio no qual as crianças (de 13 a 15 meses) exploram caixas grandes de papelão e embalagens vazias de sabão em pó. Segundo descrição da autora (2004, p. 40), Fabrício (13 meses) ao colocar embalagens sobre a caixa de papelão e batucar com elas, chama a atenção de Nicolas (15 meses) que, do outro lado da sala, retoma a

ação de Fabrício, sobrepondo duas embalagens. Na sequência, Nicolas vira-se na direção de Mateus (15 meses) bate uma das embalagens no chão. Mateus, que também estava concentrado na ação de “colocar sobre” olha para Nicolas e se junta a ele. De acordo com Rayna (2004, p. 40), inicia-se neste momento uma “discussão” por meio de ações entre Mateus e Nicolas, pois um quer colocar as embalagens sobre a caixa de papelão e o outro quer empilhá-las sobre o chão. Esse momento de conflito é superado pelos meninos e ambos recomeçam a juntar as embalagens e colocá-las sobre a caixa de papelão. Após recolherem todas as embalagens que estavam próximas à caixa de papelão, Mateus afasta-se para buscar outras que estão espalhadas pela sala. Assim que se aproxima, Mateus oferece a embalagem para Nicolas, que a pega e coloca sobre a caixa de papelão. Fabrício junta-se a Nicolas e Mateus e passa a compartilhar a atividade de “colocar sobre”. No final do episódio, outra criança, Julia (13 meses), se junta aos meninos e colabora na coleta das embalagens.

Para a autora, tais formas de ação não se originam do nada. Elas podem ser observadas já no primeiro ano de vida do bebê, embora sejam mais difíceis de serem identificadas e muitas delas não apresentem finalizações. Para explicitar sua ponderação, Rayna (2004, p. 43) menciona uma sequência denominada por ela de “dar pegar”, na qual dois meninos, Frank e Érico, ambos com sete meses de idade, brincam com um carrinho. Primeiramente, Érico explora o carrinho, faz movimentos de vai e vem e bate-o no chão. Sua ação chama a atenção de Frank que está deitado de bruços diante dele. Frank engatinha, aproximando-se de Érico e uma sequência de ações inicia-se: dar o carrinho, querer e solicitá-lo de volta, oferecer o carrinho, pegar o carrinho, brincar juntos (ao mesmo tempo ambos seguram o carrinho) etc. O mesmo objeto (carrinho) passa de uma criança para a outra e isto é acompanhado pela, ainda inicial, alternância de papéis e, conseqüentemente, por vários comportamentos comunicativos.

A esse respeito, a autora (Rayna, 2004, p. 44) pontua: “Érico, já é capaz de assumir o duplo papel de solicitar-dar, leva Frank a se descentralizar do objeto para se centrar em suas ações alternadas”. E acrescenta que a recusa de Frank em dar o carrinho a Érico obriga-o a melhorar suas formas de comunicação e essas, por sua vez, apresentam a matéria-prima dos processos de explicação e de convencimento

observados e constatados, conforme Rayna (2004), em crianças na faixa etária de dois a três anos, sobretudo nas brincadeiras envolvendo o jogo simbólico. Essas ações iniciais favorecerão o desenvolvimento cognitivo e também social, beneficiando aspectos importantes para o estabelecimento de relações posteriores, cada vez mais estáveis, duradouras e positivas.

Dados importantes são apresentados por Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) ao investigarem o valor da interação entre coetâneos para o desenvolvimento infantil, ao abordarem, especificamente, o surgimento dos papéis e como esses se coordenam na interação entre os pares.

Conforme as autoras, o ambiente escolhido para o desenvolvimento da pesquisa não poderia ser outro senão a creche, pois se trata de um ambiente no qual “os parceiros mais disponíveis para cada criança interagir são outras crianças pequenas”, uma vez que na creche, geralmente, um adulto é o responsável por educar e cuidar de várias crianças ao mesmo tempo (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 64). Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos, sendo: um composto por seis crianças com idades de 21 a 25 meses e, o outro, composto por oito, com idades de 33 a 46 meses. Ambos os grupos foram observados e filmados em uma sala, conhecida por elas, organizada com brinquedos como: cubos, martelos, bonecos, garfos, pratos, panelas, entre outros. O fluxo de ações dos participantes obtido pelas filmagens foi transcrito e analisado.

A concepção de interação social adotada pelas pesquisadoras é evidenciada e “parte da noção de que a recíproca constituição do indivíduo e do meio dá origem a situações sempre novas, singulares, construídas pelas interações dos parceiros”; aponta-se ainda que “nesse processo interacional, os significados são estabelecidos pelos indivíduos por suas ações no aqui-e-agora das situações, através dos papéis que os participantes continuamente desempenham e confrontam” (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 65).

As pesquisadoras (1993, p. 66) explicitam que por volta de 21 meses a criança, ao interagir com o outro, desempenha, simultaneamente, um papel e o seu contrapapel,

conforme exemplificam as autoras no seguinte episódio: “Vania (21 meses), estendendo sua mão em direção a um objeto que Telma (23 meses) segura, pede ‘dá pra mim?’, balançando sua cabeça afirmativamente”. Ainda nesta faixa etária ocorre o confronto de enredos e papéis, ilustrado pelo episódio no qual Telma (23 meses) bate palmas e canta parabéns diante de uma pilha de blocos, enquanto Vania (21 meses) gesticula como se estivesse penteando o cabelo de Telma com um bloco de madeira pequeno.

A análise desses episódios elucida que nessa faixa etária há a fusão de papel e contrapapel, ou seja, “a representação das situações e dos papéis nelas envolvidos é muito rudimentar, sendo sincrética e ligada ao contexto” (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 66). As autoras (1993, p. 66) complementam que coordenar ações e assumir papéis complementares implica “assumir o ponto de vista do outro, observando detalhadamente a situação e apreendendo os gestos do parceiro” e isto constitui uma habilidade ainda em desenvolvimento. Tal incompletude contribui para que as interações criança-criança sejam construídas a partir da junção de cenas cotidianas, muitas conhecidas e vivenciadas por elas.

Em outros episódios foram observados modos primitivos de coordenação de papéis, devido à sincronia de ritmos e à imitação de gestos e posturas. A utilização de expressões verbais pela criança é um importante recurso para a coordenação das ações, à medida que foca a atenção do outro, como ilustra o episódio no qual Telma (25 meses) mostra um objeto a Vivi (23 meses), estendendo seu braço e dizendo ‘- Olha Vivi!’, ou marca a intercalação de turnos, como na situação em que Fábio e Fernando seguram pequenos baús de madeira e alternam suas ações de bater, cada um em seu baú, após dizer ao outro: ‘Agora eu!’ (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 67).

Assim, os mecanismos de coordenação de papéis observados, ainda que iniciais, bem como a constatação de uma evolução em tais mecanismos, conforme a faixa etária, possibilitam considerar a importância da interação entre coetâneos para o desenvolvimento do ser humano. A este respeito, as autoras complementam que “as crianças não apenas constroem modos mais flexíveis de coordenação de papéis mas, ao fazê-lo, formam e aperfeiçoam suas representações, criando estruturas discursivas

que lhes possibilitam apreender várias perspectivas” (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 69).

Segundo as mesmas autoras pode-se afirmar, portanto, que no jogo simbólico a criança explora, adapta-se à relação papel/contrapapel e a transforma, de acordo com suas possibilidades.

Em 2004, Maria Vincze reescreveu sobre a pesquisa longitudinal que realizou em 1975, na qual estudou os comportamentos relacionais de um grupo formado por bebês recém nascidos e crianças pequenas que frequentavam um centro educacional. Ao longo dos 30 meses da pesquisa foram registrados 304 observações e os dados foram classificados em nove categorias de relações sociais: 1- olhar, sorriso e relação vocal, 2- tomada de contato motor, 3- contato físico, 4- retenção de um objeto, 5- dar, oferecer, 6- imitação, 7- atividade em comum, 8 comunicação verbal e 9- comportamento tido adulto com os companheiros.

No texto de 2004, Vincze elegeu a categoria de número sete, atividade em comum, para expor. Segundo a autora, atividade em comum pode ser entendida como a classe de relação social na qual o relacionamento entre os pares não se restringe a ação e reação, mas “[...] na qual se dão formas de comportamento possuidoras de conteúdo afetivo e que supõem uma consciência da existência do outro” (VINCZE, 2004, p. 68).

Foram identificadas sete formas de atividade em comum: tocar-se mutuamente, troca de risos e gritos, contato físico, fazer a mesma coisa juntos, brincadeiras de escondeu-achou, cooperação e representar para os outros, exibir-se. Duas formas de atividade em comum merecem maior detalhamento.

A primeira refere-se a fazer a mesma coisa juntos, de acordo com Vincze (2004, p. 71), trata-se da imitação do companheiro implicar, posteriormente, na realização de uma atividade comum, pois “[...] o modelo iniciado por um é adotado por outro colega que lhe está imitando e continua suas atividades quer dizer, a partir daí, os dois continuam a brincadeira juntos”.

Tais atividades podem apresentar como elementos objetos ou fenômenos vocais ou motores, como por exemplo, na atividade em comum dada pela imitação da ação de bater um brinquedo no chão, de segurar na barra de apoio e jogar a cabeça para trás e bater os pés na parede quando as crianças estão deitadas de barriga para cima. Também destaca-se os elementos rítmicos, como dar golpes na parede, bater e esfregar latas no chão ou nas paredes, por exemplo, estas atividades produzem muito barulho.

A segunda forma de atividade aborda a cooperação. Conforme Vincze (2004, p. 74) “[...] não entendemos por cooperação o fato de que as crianças cooperem por uma finalidade comum, pensada e planejada com antecedência. Portanto, para a autora quando as crianças se unem para arrastar uma caixa grande, juntam-se para guardar brinquedos dentro do mesmo recipiente ou quando montam juntas uma torre de almofadas, “[...] temos a impressão de que essas atividades já contêm os germens de uma atividade realizada com uma finalidade comum.” (VINCZE, 2004, p. 74).

Além da riqueza dos dados referentes à variedade nos modos de estabelecimento das interações sociais entre os pares, a pesquisa de Vincze (2004) ressalta que todas as interações sempre foram originadas das iniciativas próprias das crianças e o papel do educador foi o de provedor dos brinquedos e de organização do local.

Na pesquisa qualitativa realizada por Zamuner (2005) observaram-se as interações sociais estabelecidas pelos bebês com seus pares em duas creches, em dois municípios no interior de São Paulo. Participaram do estudo 19 crianças, de oito a 18 meses de idade, sendo sete da creche A e 12 da creche B, os quais foram observados num total de 42 sessões, sendo também filmados em nove dessas sessões.

A análise dos dados coletados precedeu a seleção de alguns trechos das situações interativas observadas, tidas como as mais relevantes pela pesquisadora. As situações interativas selecionadas foram descritas e analisadas com base nos estudos desenvolvidos por Piaget (1987) a respeito do período sensório-motor, o qual aborda o início da atividade intelectual da criança, ou seja, desde o nascimento do bebê até aproximadamente os dois anos de idade, quando a ela torna-se capaz de representar mentalmente suas ações.

Os dados obtidos corroboram as observações descritas por Piaget (1987), como, por exemplo, sobre a construção da noção de objeto permanente, evidenciada em jogos de esconde-esconde, de reflexo vocal, elucidada pela situação em que o bebê começa a chorar ao ouvir o choro do outro e da imitação diferida, ilustrada no episódio em que uma criança reproduz as ações da educadora ao consolar um colega que estava chorando.

Verificou-se que a comunicação entre os bebês é intensa e surpreendente, com a utilização de diferentes tipos de linguagem e instrumentos para se relacionarem entre si. Além disso, constatou-se que a maioria das interações ocorre em situações de consolo à outra criança, de disputa por um mesmo brinquedo e de compartilhamento de brincadeiras.

Outro aspecto a ser ressaltado, das observações realizadas por Zamuner (2005), é a importância de brinquedos e brincadeiras como recursos para ajudar, incentivar e propiciar as interações bebê-bebê, bebê-adulto e bebê-objeto.

Anjos et al (2004) analisou os eventos interativos de 21 bebês de quatro a 14 meses, que frequentavam uma creche universitária de Ribeirão Preto – SP, por meio de gravações em vídeo realizadas durante três meses. Compreendendo interação como algo que parceiros fazem juntos e de acordo com alguns critérios, como proximidade física, gestos dirigidos ao outro e direcionamento de olhares (Eckerman 1979, Camaione 1980, Baudonnière, 1988 apud Anjos et al, 2004), o estudo foi composto por duas fases: na primeira, identificaram-se e registraram-se todos os episódios interativos dos 21 bebês e, na segunda, através de um sorteio, selecionou-se um bebê de 11 meses, para análise microgenética de seus episódios interativos.

A partir da análise dos dados coletados foram identificados 366 episódios interativos, possibilitando concluir que há interação entre crianças observadas. Essas interações ocorrem em agrupamentos com mais de três participantes, porém ocorrem com maior frequência em duplas, e a familiaridade com o ambiente favorece as interações entre elas.

Além disso, a pesquisa concluiu que as condutas interativas ultrapassam o fazer algo junto, à medida que os comportamentos de uma criança regulavam o

comportamento da outra, mesmo à distância, ou ainda, sem que ela percebesse estar regulando o comportamento de outrem. Essa última análise aponta para um relevante avanço no que diz respeito à definição de interação entre pares, ao afirmar que a interação é caracterizada por ações, expressões e gestos que ultrapassam o fazer algo em conjunto, contribuindo, assim, para enriquecer o quadro conceitual de interação e ampliar o leque de dados a serem observados em futuras abordagens sobre o tema.

Baseadas na perspectiva ecológica, a qual enfatiza a relação bidirecional entre pessoa-ambiente, Meneghini e Campos de Carvalho (2003) investigaram a relação entre o arranjo espacial do ambiente de uma creche e a ocorrência de quatro categorias interacionais (interação, atividade individual, espectador e comportamento socialmente dirigido) em um grupo de crianças de dois a três anos.

O estudo, registrado por quatro câmeras de vídeo, foi dividido em três fases. Na fase I, em uma sala da creche (inicialmente vazia, mas de uso habitual das crianças) foram introduzidas estantes que passaram a delimitar zonas espaciais com circunscrição e sem circunscrição. Após oito dias do término da fase I, iniciou-se a fase II, na qual foram introduzidas estantes com e sem superfícies de apoio, caracterizando uma zona circunscrita com superfície de apoio e outra zona circunscrita sem apoio. Para a fase III, a estruturação anterior foi mantida e introduziu-se um caixote colorido, no qual as crianças podiam entrar e sair (tipo cabana). Os resultados evidenciaram que o aumento gradual de zonas circunscritas favoreceu uma maior ocorrência de interações, de espectadores e de comportamentos socialmente dirigidos, bem como uma redução de atividades individuais, afirmando, desta forma, que uma organização espacial adequada proporciona maiores oportunidades de interação entre as crianças e seus pares.

Ainda sobre a contribuição da organização espacial para o favorecimento das interações entre crianças, Campos de Carvalho, Padovani e Pereira (2000) investigaram a influência do arranjo espacial para a ocorrência de agrupamentos preferenciais e não-preferenciais entre crianças de dois a três anos. O estudo ocorreu em duas creches, de Ribeirão Preto – SP,

Definiu-se como *agrupamentos preferenciais* aqueles cujos participantes se associam com mais frequência e, como *agrupamentos não-preferenciais*, aqueles cujos participantes se associam com menor frequência.

A coleta de dados, obtidos por duas câmeras fotográficas automáticas (ativadas a cada 30 segundos), foi realizada em três fases. A fase I, identificada como um Arranjo Espacial Aberto, caracterizada pelos espaços habituais das creches: amplo e vazio. Tais espaços foram modificados gradualmente nas duas fases posteriores do estudo. Na fase II, também identificada como Arranjo Espacial Aberto, estantes foram dispostas nas laterais das paredes e na fase III, denominada de Arranjo Espacial Semi-Aberto as estantes foram utilizadas para criação de duas áreas. Os resultados obtidos apontam uma maior ocorrência de agrupamentos preferenciais e não-preferências em espaços mais estruturados, delimitados, evidenciando que a organização do espaço físico pode favorecer as interações das crianças entre si e com a educadora.

Nesse sentido, a organização espacial dos ambientes habitualmente utilizados pelos bebês na creche oferece informações importantes para a análise da qualidade e das características das interações entre os bebês, bem como para a análise da frequência em que essas ocorrem.

Assim como a organização do espaço pode favorecer a ocorrência de interações sociais entre coetâneos, a familiarização das crianças com o ambiente e com as pessoas desse ambiente também são fatores que influenciam essas interações e, portanto, devem ser levados em consideração no estudo das mesmas.

Fernández-Vilar, Martínez-Fuentes e Pérez-López (2001) estudaram a mudança de comportamento dos bebês diante de pessoas desconhecidas, na presença e na ausência de suas mães, em ambiente não familiar. Além disso, analisaram a contribuição da presença da figura de apego (no caso, a mãe) para o aumento das respostas positivas dos bebês nas interações com pessoas desconhecidas.

Participaram da investigação 44 bebês de 13 a 18 meses de idade, da região de Murcia, Espanha. Os bebês vivenciaram oito tipos de situação (episódios), alternando-

as entre: bebê sozinho com a mãe, com a mãe e a pessoa estranha e sozinho com a pessoa estranha.

Mediante análise das gravações em vídeo, as condutas dos bebês foram categorizadas conforme presença ou ausência durante o episódio, sendo identificadas seis condutas: locomoção exploratória, olhares exploratórios, manipulação exploratória, sorrisos, orientação visual e choro. E, posteriormente, outras cinco: busca de proximidade e contato, manutenção do contato, conduta de evitar, resistência e interação à distância, estas denominadas condutas de interação. Tais condutas foram tabuladas conforme frequência e intensidade.

A partir da categorização dessas condutas, foram selecionados, para a investigação, quatro episódios: episódio 2 (bebê sozinho com a mãe), episódio 3 (bebê, mãe e estranho), episódio 4 (bebê sozinho com estranho) e episódio 7 (bebê sozinho com estranho). Na primeira fase, estudaram-se os episódios 2, 4 e 7, comparando entre eles a frequência e a intensidade das condutas dos bebês, com o objetivo de verificar possíveis mudanças de seus comportamentos diante de pessoas conhecidas e não-conhecidas. Na segunda fase, os episódios foram estudados em pares, primeiro os episódios 3 e 4 e, posteriormente, os episódios 3 e 7, para verificar um possível aumento de repostas positivas dos bebês em interações com pessoas não-familiares, na presença de suas mães.

Os resultados da primeira fase demonstraram que as condutas de locomoção, manipulação de objetos, de olhares exploratórios e sorrisos apresentaram índices maiores em episódios nos quais os bebês estavam sozinhos com a mãe, enquanto que o índice de choro foi menor.

Com relação à intensidade da conduta de resistência e de evitar, os resultados apontaram índices superiores em situações nas quais os bebês estavam sozinhos com a pessoa estranha.

O índice de interação à distância foi superior quando o bebê estava junto com a mãe. E não se encontraram diferenças significativas nas condutas de orientação visual, busca de contato e proximidade.

A análise dos dados da segunda fase reforça os resultados da fase anterior, no que diz respeito às condutas de locomoção, manipulação de objetos e olhares exploratórios, pois apresentaram frequências maiores em episódios nos quais o bebê estava acompanhado da mãe e da pessoa estranha simultaneamente.

O choro também foi mais frequente em episódios nos quais o bebê estava sozinho com a pessoa desconhecida, quando comparado aos episódios nos quais o bebê estava com a mãe e a pessoa estranha ao mesmo tempo.

As oposições às iniciativas de interação propostas pela pessoa desconhecida foram maiores nas situações em que o bebê estava sozinho com a mesma. Constatou-se, também, um índice maior da conduta de resistência nos episódios nos quais a mãe não estava presente.

Entretanto, foi possível identificar uma intensidade maior da quantidade de esforços do bebê para manter contato nos episódios em que estava sozinho com a pessoa estranha. O mesmo foi evidenciado com relação à conduta de interação à distância, que se apresentou mais intensa nas situações nas quais o bebê estava sozinho com a pessoa desconhecida do que nas situações em que os três estavam juntos.

De acordo com Fernández-Vilar, Martínez-Fuentes e Pérez-López (2001, p. 9), os índices constatados sobre as condutas de manter contato e de interação à distância podem ser justificados “pela existência de certo auto-controle, que lhes permitem (sic) inibir aquelas condutas que deterioram a interação. Além disso, também se poderia considerar este fenômeno como uma manifestação de grau de segurança.”

Desses resultados pode-se inferir que os bebês se comportam de diferentes maneiras na presença de pessoas conhecidas e desconhecidas. Ademais, destaca-se que as condutas de interação apareceram com mais frequência e intensidade em episódios nos quais a mãe estava presente; evidenciando que o medo provocado pela

situação nova (pessoa e ambiente desconhecidos) inibe as condutas interativas dos bebês, modificando os seus jeitos de interagir.

Segundo Fernández-Vilar, Martínez-Fuentes e Pérez-López (2001, p. 9), a construção de vínculos afetivos promove segurança nos bebês, facilitando assim as interações estabelecidas com as pessoas e com o ambiente. A citação que se segue explicita essa afirmação:

Como reflexão final apontar que a segurança do vínculo parece que tende a tornar mais fácil e satisfatório o relacionamento interpessoal das crianças, uma vez que estas não somente tendem a chorar menos e a manifestar menos respostas negativas de interação, como a conduta de evitamento ou a resistência; mas também explorar e se envolver mais em interações positivas com outras pessoas.

A “incompletude motora”, definida como particularidade do desenvolvimento motor das crianças e caracterizada por instabilidades e desajeitamentos, também configura um aspecto importante a ser observado no estudo das interações sociais dos bebês entre si, conforme afirmou Vasconcelos et al (2003), ao investigar a influência dessa incompletude nas interações entre pares.

Os dados desse estudo foram obtidos a partir de três meses de gravações em vídeo, de 21 bebês de quatro a 14 meses, que frequentavam uma creche universitária. A análise microgenética dos episódios interativos possibilitou concluir que algumas características do desenvolvimento motor das crianças podem auxiliar nas observações das situações interativas, uma vez que tal “incompletude motora” gera momentos de instabilidade nas interações, podendo mudar o desenrolar dos acontecimentos e até prolongá-lo, conforme explicitado no trecho a seguir:

Assim, ao atentarmos para o desajeitamento motor nessas crianças, estaremos também percebendo pistas importantes de como o desenvolvimento das interações está acontecendo nesta idade. Para isto, é necessário renunciarmos, num sentido mais amplo, à ideia desses desajeitamentos como obstáculos aos encontros dos bebês e encará-los como um “ruído”, uma perturbação, que pode levar à novidade (Vasconcelos et al, 2003, p. 300).

Nesse sentido, destaca-se a importância de compreender a “incompletude motora” como positiva, por proporcionar o novo - durante ou iniciando a interação entre pares - e, portanto, como aspecto fundamental a ser observado na análise dessas interações.

Muitos estudos, como os realizados por Harturp (1983), Mccllellan e Katz (2001) e Deynoot-Schaub e Riksen-Walraven (2006), apontam a contribuição do estabelecimento de interações entre pares na infância para o desenvolvimento cognitivo e social ao longo da vida.

Mediante a importância destacada, Mccllellan e Katz (2001) afirmam que a competência social das crianças, assim como o desenvolvimento cognitivo, deve ser objeto de avaliação e planejamento dos educadores. Os autores elaboraram uma lista de condutas sociais que podem auxiliar o educador na avaliação das interações entre as crianças, a qual inclui itens como: ter relações positivas com os pares, mostrar capacidade de se preocupar com o outro, expressar desejos, necessidades e aborrecimentos, bem como ser bem recebida. Segundo os pesquisadores, uma coerente avaliação da competência social pode caracterizar as condutas utilizadas nas interações entre pares, possibilitando aos educadores intervirem de forma adequada e planejarem situações que favoreçam outras condutas interativas.

Finalizando, o quadro referencial apresentado mostra-se relevante na medida em que aponta pesquisas cujos dados, sobre os processos interativos das crianças, contribuem para novas investigações sobre o tema e fornecem elementos que podem auxiliar os educadores a repensarem as suas posturas diante das interações infantis.

**CAPÍTULO 2. CONHECENDO A
CRIANÇA DE ACORDO COM A TEORIA
DE JEAN PIAGET**

CAPÍTULO 2. CONHECENDO A CRIANÇA DE ACORDO COM A TEORIA DE JEAN PIAGET

Antes de refletir sobre os pressupostos teóricos de Jean Piaget, os quais embasam a presente investigação, passemos a conhecer um pouco da trajetória intelectual deste renomado estudioso, o que, de certa forma, nos auxiliará a compreender algumas características inerentes aos seus estudos a respeito do desenvolvimento infantil.

Em nove de agosto de 1896, nasce Jean Piaget na cidade de Neuchatêl, Suíça. A criatividade e a observação são aspectos expressivos na sua infância. Piaget considera que tais características foram influências do seu pai, um homem ativo, crítico e culto, que apreciava a sistematização, mesmo em simples tarefas (PIAGET, 1980).

Dos sete aos 10 anos, estudou mecânica, pássaros, fósseis e conchas marinhas, chegou a escrever um livro intitulado *Nossos Pássaros*. Aos 11 anos, suas observações sobre um tipo de pássaro albino tornam-se um artigo, que é publicado em um jornal de Neuchatêl. Um ano depois, solicita, ao diretor do museu de História Natural da sua cidade natal, autorização para estudar suas coleções de pássaros, fósseis e conchas. Estimulado pelo diretor do museu, Godet, um famoso malacologista, iniciou-se nos estudos de moluscos, os quais lhe possibilitaram aprimorar a sistematização de dados. Em sua autobiografia, Piaget afirma que, com essa experiência, a escola passou a ser um local tedioso, enquanto a zoologia era a única coisa que deveria ser levada a sério. O autor (1980, p. 127) continua:

Insisto em anotar estes debates, porque, se uns são formados no colégio pelas matemáticas ou pelo latim, etc., eu fui formado por um problema preciso: aquele das espécies e de suas variações indefinidas em função do meio, aquelas das relações entre genótipos e fenótipos,

com predileção pelo estudo das adaptações às altitudes, à vida dos lagos, etc. Numa palavra eu pensei permanentemente em termos de formas e de evolução das formas.

Aos 15 anos dá início às suas publicações a respeito de malacologia e seus estudos ganham notoriedade no meio acadêmico. Com um futuro brilhante a sua espera na área da malacologia, uma viagem com seu padrinho, Samuel Carnut, fez com que Piaget repensasse suas inquietações como pesquisador.

Durante a viagem, no Lago Annecy seu padrinho apresentou-lhe a Filosofia, especificamente aos estudos de Bergson sobre a evolução criativa. Essas reflexões e debates com seu padrinho causaram grande impacto em Piaget (1980, p. 128) que menciona: “O problema do saber (chamado adequadamente de problema epistemológico) repentinamente me apareceu em uma perspectiva inteiramente nova e como um tópico absorvente de estudo.” Fazendo com que ele tomasse a decisão de dedicar sua vida à “explicação biológica do conhecimento”. Posteriormente, decepcionou-se com os escritos de Bergson, pois suas ideias não apresentavam bases experimentais. A partir de então, Piaget visualiza na Psicologia uma saída que pudesse contentá-lo: “Entre a Biologia e a análise do conhecimento, eu precisava de algo mais que a Filosofia. Penso que foi naquele momento que descobri uma necessidade que só podia ser satisfeita através da Psicologia.” (PIAGET, 1980, p. 128).

Ainda cursando Biologia, estudou Psicologia e Metodologia Científica. Finalmente elaborou um sistema, no qual conseguiu unir a Filosofia e a Biologia, e que, principalmente, lhe parecia uma epistemologia, de fato, científica.

A solução encontrada por ele partiu da concepção de que todos os componentes da vida, seja ele orgânico, mental ou social, implicam em totalidades, cujas partes distinguem-se qualitativamente, mas apresentam-se organizadas e relacionadas. Nas palavras do pesquisador (1980, p. 130):

[...] não existem “elementos” isolados; a realidade elementar é necessariamente dependente de um todo que a interpenetra. Mas os relacionamentos entre o todo e a parte variam de uma estrutura para outra, porque é necessário distinguir quatro ações que estão sempre presentes: a ação do todo em si mesmo (preservação); a ação das

partes (alteração ou preservação); as ações das partes em si mesmas (preservação) e a ação das partes no todo (alteração ou preservação).

Após alguns anos Piaget doutorou-se pesquisando os moluscos, porém nunca desistiu ou abandonou seu intento de investigar o problema do conhecimento. Seguiu para Zurique, estagiando nos laboratórios de Lipps e Wreschner e na clínica de psiquiatria de Breuler. Segue para Valais, onde retoma seus estudos sobre os moluscos; depois para Paris, onde estudou Psicologia Patológica, Lógica e Filosofia das Ciências. E, finalmente, chega ao laboratório de Psicologia Experimental de Binet. Instruído por Simon, que o incumbiu de criar um padrão para os testes de Burt, aplicando-os nas crianças francesas. Essa vivência possibilitou a Piaget vislumbrar seu campo de pesquisa. De acordo com Mantovani de Assis (1996, p. 259), permitiu-lhe apreender que “a teoria das relações entre a parte e o todo poderia ser estudada experimentalmente por meio da análise dos processos psicológicos que se encontram subjacentes às operações lógicas”. A autora continua, destacando que “esta descoberta representou o fim de um período teórico e o início de uma era dedutiva e experimental no domínio psicológico no qual ele sempre quis penetrar, mas para o qual ele não havia encontrado problemas adequados”.

Desde então, Piaget, em seu próprio laboratório no qual pôde experimentar e verificar suas ideias, dedicou-se a investigar seu grandioso problema: como se dá a formação das estruturas mentais que possibilitam o conhecimento. Iniciou-se no estudo do pensamento infantil, para que pudesse descobrir as origens da vida mental e, posteriormente, construir uma epistemologia psicológica e biológica.

Dentre inúmeras publicações, destacam-se duas: *O Nascimento da Inteligência* e *A Formação do Símbolo na Criança*, as quais trazem os fundamentos necessários à compreensão da criança pequena, objeto deste estudo.

A grande questão investigativa sobre a qual Piaget se debruçou - a compreensão dos mecanismos pelos quais os indivíduos alcançam patamares cada vez mais evoluídos em termos de conhecimento/inteligência, levou-o a estudar, logo após o nascimento do bebê, como os comportamentos sensório-motores, considerados

reações inatas, possibilitam ao indivíduo sua adaptação ao meio exterior, bem como a aquisição de outros comportamentos, frutos de consecutivas experiências.

Segundo Piaget (1976), o desenvolvimento do ser humano compreende quatro grandes períodos ou estágios: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório-concreto e o operatório-formal. Cada período caracteriza-se pela constituição de estruturas de pensamento originais e sua construção é responsável pela distinção entre o período atual e os períodos anteriores, sendo que o período atual sempre contém as subestruturas construídas anteriormente, as quais podem ser modificadas em função da necessidade de melhor organização. Conforme salientado pelo autor (1976), cada estágio é constituído, portanto, pelas estruturas que o caracterizam, uma forma peculiar de equilíbrio, implicando a evolução mental, no sentido de uma equilibração sempre mais completa.

O mecanismo funcional presente em todos os períodos está relacionado à necessidade implícita à ação, ou seja, todo sujeito somente realiza uma ação (interior ou exterior) quando há uma motivação, que se traduz sob a forma de necessidade. E o contrário também é verdadeiro, ou seja, a ação cessa apenas quando o sujeito satisfaz essa necessidade, “[...] isto é, logo que o equilíbrio- entre o fato novo, que desencadeou a necessidade e a nossa organização mental, tal como se apresentava anteriormente- é restabelecido” (PIAGET ,1976, p. 14).

As necessidades e os interesses tendem à assimilação do mundo exterior às estruturas já construídas pelo sujeito e a reorganizar essas estruturas em decorrência das transformações ocorridas, ou seja, a acomodá-las.

Deste modo, em consequência da assimilação dos objetos, a ação e o pensamento tendem a se acomodar a esses, devido à variação exterior. O equilíbrio das assimilações e acomodações pode ser definido como *adaptação*. Para Piaget (1976, p. 16), esse processo explica a forma geral do equilíbrio psíquico, “o desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade.”.

O período que abrange desde o nascimento até os dois anos de idade (em média), caracteriza-se pelos esquemas sensoriais e motores que garantem a adaptação do bebê ao mundo exterior, é marcado por um desenvolvimento mental fantástico e possui caráter decisivo para todo o curso da evolução psíquica.

Esse período, denominado sensório-motor, compreende seis fases, as quais serão explicitadas na sequência do texto, com o objetivo de fazer conhecer as características do universo infantil.

A primeira fase do período sensório-motor é denominada pelo autor de *o exercício dos reflexos*. As observações sobre o reflexo da sucção, por exemplo, desde as primeiras mamadas até os 30 dias do recém-nascido, permitiu a Piaget (1987) aferir que é a sistematização do funcionamento dos puros reflexos que os constituem enquanto comportamento psicológico. Para o autor (1987, p. 39), esse processo pode ser analisado “[...] abordando-o sucessivamente como adaptação e como organizações progressivas.”

Adaptação porque, apesar da sua característica fisiológica e hereditária, o reflexo da sucção necessita ser exercitado para adaptar-se. Tem-se, portanto, uma acomodação gradativa a essa realidade, fato claramente descrito por Piaget (1987), que aponta diferença qualitativa ao comparar a primeira sucção com as posteriores, evidenciando que o reflexo, de certo modo, é modificado pelo contato com o objeto e, mesmo tendo caráter hereditário, o exercício dele é fundamental para sua consolidação.

O contato com a realidade exterior também apresenta outro papel, além do desenvolvimento dos reflexos, que é o de coordená-los, uma vez que a criança, nos primeiros dias, apenas suga o mamilo quando colocado em sua boca e, gradativamente, passa a agarrá-lo ou a procurá-lo, primeiramente a partir do contato direto com o mamilo e, posteriormente, com o contato de qualquer região do seio.

A *adaptação reflexa* constitui-se, em parte, de acomodação que é “[...] indissociável de uma assimilação progressiva, inerente ao próprio exercício do reflexo.” (PIAGET, 1987, p. 41). É possível identificar a assimilação funcional que se manifesta pela repetição ou, em outras palavras, pelo exercício do reflexo e as assimilações

recognitiva e generalizadora, que possibilitam à criança, por meio de um reconhecimento sensorio-motor, tanto sugar diferentes objetos quanto diferenciar esse sugar, conforme o objeto colocado em contato com seus lábios.

As significações que se encontram nessa fase são imanentes ao exercício do próprio reflexo e é assim que, progressivamente, a criança reconhece se suga o vazio, se suga um objeto qualquer ou se realmente está mamando.

O reflexo da sucção diferencia-se de outros reflexos simples, como por exemplo o espirro, sendo considerado por Piaget uma das primeiras expressões da vida psicológica, pois esse reflexo supõe a utilização individual da experiência, a aprendizagem em função do meio.

Piaget remete-se ao termo *aprendizagem*, mas a uma aprendizagem diferenciada daquela provinda de aquisições inteligentes ou que demandam de estados conscientes. Poderia ser tratada como autoaprendizagem, pois, ao aprender a chupar, o bebê nada retém de exterior ao próprio ato de chupar, nas palavras do autor (1987, p. 49) “[...] ele registra, simplesmente, a sequência dessas tentativas, ou experiências, como puros atos que se condicionam mutuamente”.

Apesar da limitação descrita, a aprendizagem do mecanismo de sugar envolve os processos de acomodação, assimilação e organização. Piaget (1987, p. 50) relata a ocorrência desses processos:

Há acomodação porque, mesmo sem nada reter do meio como tal, o mecanismo reflexo tem necessidade desse meio. Há assimilação porque, pelo seu próprio exercício, nele incorpora todo e qualquer objeto suscetível de alimentá-lo, e distingue até esses objetos, graças à identidade das atitudes diferenciais que provocam. Finalmente, há organização, na medida em que esta é o aspecto interno dessa adaptação progressiva: os sucessivos exercícios do mecanismo reflexo constituem totalidades organizadas e as tentativas e explorações visíveis, desde os primórdios dessa aprendizagem, estão orientadas pela própria estrutura dessas totalidades.

Os processos mencionados marcam o início da vida psicológica do bebê, conforme ressaltado pelo próprio autor, além de constituírem o núcleo funcional das estruturas de pensamento dos períodos seguintes.

Com relação aos processos imitativos, pode-se afirmar que a imitação constitui o ato pelo qual um modelo é reproduzido, primeiramente abordando o modelo percebido e, posteriormente, referindo-se à representação desse modelo. A imitação pré-verbal da criança pode ser considerada como uma das manifestações de inteligência e, no decurso do seu desenvolvimento, são identificadas seis fases, as quais se relacionam estreitamente com as fases descritas do período sensório-motor.

Nesta primeira fase, *a preparação reflexa*, não se pode afirmar a existência de imitação, mas sim de um simples despertar do reflexo estimulado por um fator externo, como é o caso do início do choro do bebê, provocado pelo choro de outra criança. Para essa situação, Piaget apresenta duas possíveis explicações: o choro alheio desperta no bebê sensações de desagrado ou de susto, ou o choro alheio reforça o reflexo vocal do bebê por confusão com os sons próprios.

O “jogo” é constituído pelo relaxamento do esforço de adaptação e pela manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair uma espécie de sentimento de eficácia e poder. Assim sendo, a imitação e o jogo consolidam-se por processos diferentes e apenas estarão unidos no período da representação.

Na primeira fase, ainda não se tem o jogo, de fato, pois os exercícios dos reflexos, prolongam simplesmente o prazer de mamar e solidificam o próprio funcionamento das aquisições hereditárias.

De acordo com Piaget e Inhelder (1999), a inteligência e a afetividade são aspectos indissociáveis e complementares ao desenvolvimento humano, assim, os afetos das duas primeiras fases do período sensório-motor são marcados pelo adualismo, ou seja, pela não consciência do eu, assim, todo estado afetivo permanece centrado no corpo e na ação, por isso tais estados correspondem às emoções primárias, como às provindas dos quadros de tensão ou relaxamento motor.

Na segunda fase do período sensório-motor, intitulada por Piaget de *as primeiras adaptações adquiridas e a reação circular primária*, os processos de assimilação e de acomodação começam a diferenciar-se e, por isso, configuram uma adaptação adquirida,

diferentemente da adaptação hereditária, predominante na primeira fase, na qual não há retenção de qualquer dado que seja exterior ao próprio mecanismo do reflexo.

Por outros termos, na adaptação hereditária não há qualquer aprendizagem exterior ao próprio exercício do reflexo; e em contrapartida, na adaptação adquirida há aprendizagem relacionada aos novos dados do meio exterior, além da incorporação desses dados aos esquemas que, deste modo, diferenciaram-se. Sobre o processo de acomodação característico dessa fase, Piaget (1987) assinala:

No exercício do reflexo, como já vimos, só a fixação do mecanismo como tal e é nisso que a acomodação de uma esquema hereditários, embora supondo a experiência e o contato com o meio, é solidária com a assimilação, isto é, com o exercício funcional desse esquema. Num momento dado, pelo contrário, a atividade da criança retém algo de exterior a ela, quer dizer, transforma-se em função da experiência: é então que se diz haver uma acomodação adquirida.

Para complementar a explicação sobre a adaptação adquirida, Piaget afirma que é o novo resultado alcançado que norteia a repetição e ainda apresenta a distinção entre a assimilação presente nessa fase e a assimilação característica da fase anterior: “Enquanto, no reflexo, a assimilação era uma só coisa com a acomodação, doravante a reprodução do ato novo, ou a assimilação de objetos ao esquema desse ato, constituem um processo distinto da sua própria acomodação” (Piaget, 1987, p.54).

A reação circular primária pode ser definida como um exercício funcional que implica em manter ou redescobrir um novo efeito interessante. Essa reação diferencia-se do reflexo puro e antecede a inteligência propriamente dita. Também apresenta como característica a atribuição da centralidade dos movimentos ao corpo do bebê.

As duas primeiras reações circulares descritas pelo autor são relacionadas ao ato de sugar, aparecem por volta do segundo e do terceiro mês de vida. Trata-se da protrusão sistemática da língua e da sucção do polegar - verifica-se a superação da atividade reflexa, pois há uma nova utilização de ambos, como, por exemplo, lambe os lábios, deslizar a língua sobre a gengiva e sugar o polegar para adormecer. Ressalta-se a progressiva coordenação entre o movimento das mãos e a sucção, até que o mecanismo de sugar o polegar seja alcançado. Para o autor, essas aquisições “[...] implicam um elemento de

atividade: não se trata, com efeito, de associações impostas pelo meio ambiente, mas de relações descobertas e mesmo criadas no decorrer da exploração levada a cabo pela própria criança (Piaget, 1987, p. 63).

Por volta do terceiro e quarto mês de vida, um marco importante no desenvolvimento da criança é observado e refere-se à coordenação de dois esquemas de assimilação: sucção e visão, ou seja, a criança ao visualizar a mamadeira ou outro objeto relacionado ao alimento se ‘prepara’ para se alimentar, abrindo a boca, por exemplo.

Contudo, isto não denota que a mamadeira ou a colher constituem objetos para a criança, mas sim que há o reconhecimento de sinais visuais e a conferência de um significado a esses sinais, por menção ao esquema de sucção. Para finalizar esse aspecto, apresenta-se um trecho no qual Piaget explica o reconhecimento de objetos e a atribuição de significados:

Os quadros sensoriais podem ser reconhecidos e dotados de significações sem que por isso tenham adquirido as características de permanência substancial e espacial próprias do objeto. Mas reconhecemos que tais quadros, são evidentemente, percebidos como ‘exteriores’ pela criança, isto é, que são projetados num conjunto coerente de imagens e relações (PIAGET, 1987, p. 68).

Portanto, nessa fase, ainda não configuram indícios, propriamente, mas sim “sinais” que participam do ato, desencadeados pela percepção direta dos objetivos; por isso, um som ouvido resulta na busca da imagem correspondente e uma colher resulta na preparação para receber o alimento, por exemplo.

A visão, assim como a sucção, configura um reflexo inato, ou seja, ao nascer o bebê possui o reflexo pupilar e o reflexo palpebral, que lhe asseguram a percepção da luz e, conseqüente, a sua adaptação no mundo. Estudar-se-á a passagem desse puro reflexo à reação circular e, posteriormente, às coordenações adquiridas entre o esquema visual e outras atividades.

Desde os primeiros dias de vida, o bebê apresenta reação à luz e também a busca, sendo possível observar uma mudança na sua expressão facial na presença de

objetos luminosos, bem como uma série de tentativas de seguir esses objetos movimentando a cabeça, porém sem existir uma coordenação entre essas ações.

Assim, a luminosidade é um fator excitante, um alimento funcional para a atividade visual, justificando a tendência de conservação perceptiva da luz (assimilação) e a tentativa de encontrá-la mediante seu desaparecimento (acomodação); no entanto, ainda não se pode falar em adaptação adquirida, pois ainda não se verifica qualquer aprendizagem em função do meio (PIAGET, 1987, p. 70).

Devido aos progressos obtidos com relação à direção do olhar (amadurecimento na região do córtex), na quarta semana de vida a criança começa a olhar de fato as coisas ao seu redor, “[...] é o momento em que a criança deixa de chorar para passar longos minutos ininterruptos olhando para a frente, sem mesmo chupar o seio” (PIAGET, 1987, p. 71).

A motivação do olhar não se deve a nenhum tipo de significação, pois os objetos são para as crianças pequenas uma espécie de manchas que surgem, movimentam-se e desaparecem; portanto, a observação do deslocamento dos objetos ocorre simplesmente porque, inicialmente, esses constituem uma fonte de alimento para a atividade visual, é o exercício do olhar.

A partir do segundo e do terceiro mês, o exercício da direção do olhar prolonga-se em reações adquiridas, ou seja, há uma aprendizagem em função dos próprios objetos. Sendo a reação circular um exercício funcional adquirido, que faz durar o exercício reflexo, cujo efeito é alimentar e fortalecer todo um mecanismo sensório-motor de novos resultados, essa reação, como adaptação, faz referência a dois polos: um de acomodação e um de assimilação (PIAGET, 1987).

O processo de acomodação pode ser compreendido como o conjunto de associações construídas a partir do contato com os objetos. No caso da visão, a acomodação do cristalino e do reflexo pupilar, por exemplo, já são elementos da estrutura hereditária do olho; no entanto, tais instrumentos são efetivamente utilizados ao longo do exercício propiciado pela experiência. Nas palavras de Piaget (1987, p. 73):

[...] só ao exercitar-se na percepção de formas, relevo e profundidade, na avaliação de distancias e ordenação de perspectivas, em relação, ao fazer funcionar os seus reflexos de acomodação a propósito das coisas, a crianças conseguirá manejar corretamente esses instrumentos.

Diante disso, é possível apontar que nessa fase da vida a criança ainda não construiu esses conceitos, mas que o início dessa construção acontece nos primeiros anos de vida e, por isso, a importância de criar situações nas quais a criança possa fazer experiências.

Conjuntamente à acomodação, o processo de assimilação (generalizador e cognitivo), gradualmente, explica a passagem do olhar por olhar para a visão objetiva, o olhar para ver. Ressalta-se que a assimilação generalizadora possibilita ao sujeito englobar o meio visual aos seus esquemas, o que resulta na dissociação e, posteriormente, no reconhecimento preciso. Mas, segundo Piaget (1987, p. 78), “[...] não é um determinado rosto, como tal, que a criança reconhece, mas, em primeiro lugar, esse rosto em tal ou tal situação”.

Diante desse quadro, o sorriso, nos primeiros meses, consiste em uma reação de prazer aos excitantes externos, mais especificamente aos quadros familiares, independentemente se forem, esses excitantes, pessoas ou coisas.

Progressivamente os esquemas visuais se organizam entre si (coordenação de posição, distância, relações de cor etc) e, mais importante ainda, coordenam-se com outros esquemas (audição, sucção, tato etc.). Sobre esse salto qualitativo recorre-se à explanação de Piaget (1987, p. 82):

[...] são essas coordenações intersensoriais, é essa organização dos esquemas heterogêneos, que darão aos quadros visuais significações cada vez mais ricas e farão da assimilação própria da vista não mais um fim em si, mas um instrumento ao serviço de assimilações mais vastas. Quando, por volta dos sete a oito meses de idade, a criança olha pela primeira vez para objetos desconhecidos, antes de agarrá-los para os balançar, atirar e agarrar de novo etc, já não procura olhá-los por olhar (assimilação visual pura, na qual o objeto é um simples alimento para o olhar) nem mesmo olhá-los para ver (assimilação visual generalizadora ou cognitiva, no qual o objeto é incorporado, sem mais, aos esquemas visuais já elaborados), mas olha-os agora para agir, quer dizer, para assimilar o objeto novo aos esquemas de balanço, de fricção, de queda, etc.

Desse modo, a organização não se restringe aos esquemas visuais, mostrando a sua inserção em uma totalidade.

A fonação e a audição são comportamentos reflexos que se manifestam desde o nascimento.

A fonação como adaptação adquirida pode ser observada por volta dos dois primeiros meses, quando os sons emitidos são variados e não se remetem apenas às necessidades orgânicas.

No segundo mês Piaget descreveu a tendência de Laurent em repetir, por reações circulares, os sons descobertos ao acaso; assim, está presente a acomodação, pois a reação circular configura o esforço em reencontrar o novo som descoberto. Do mesmo modo, estão presentes os três tipos de assimilação: há assimilação por repetição, na medida em que cada esquema vocal se consolida funcionando; há assimilação generalizadora, na medida em que a reação circular diversifica, progressivamente, a matéria fônica em combinações indefinidas; há assimilação recognitiva na medida em que a reação circular e a imitação nascente implicam a discriminação de determinado som em relação a outro.

No que diz respeito à audição, a adaptação adquirida pode ser verificada a partir do segundo mês, “[...] quando o som ouvido provoca uma parada, mesmo pouco duradoura, da ação em curso e uma busca propriamente dita” (PIAGET, 1987, p. 84). Tal como constatado com a fonação, a audição também implica acomodação, tendo em vista que a criança se acomoda progressivamente aos sons e assimilação, que inicialmente se dá pelo prazer de ouvir (assimilação por repetição) e, em seguida, por meio da discriminação dos sons ouvidos, identifica-se o interesse por sons variados (assimilação generalizadora) e o reconhecimento de alguns sons (assimilação recognitiva).

A preensão é um reflexo que demanda atenção, pois seus mecanismos, quando consolidados, assinalarão o início dos comportamentos complexos que caracterizarão as primeiras formas de ação intencional. Piaget identificou cinco etapas no progresso da preensão: a primeira é a dos movimentos impulsivos ou do reflexo puro - o bebê

fecha a mão assim que recebe uma leve pressão na sua palma. A segunda é a das primeiras reações circulares relativas aos movimentos das mãos, anteriormente a toda e qualquer coordenação da preensão, propriamente dita, com a sucção e a visão - trata-se das reações circulares referentes a agarrar por agarrar, sem ver os objetos ou tentar levá-los à boca, chupar os dedos etc. A terceira etapa é caracterizada pela coordenação, de fato, entre a preensão e a sucção, pois a mão segura nos objetos que leva à boca e, igualmente, toma posse dos objetos que a boca está sugando. Na quarta etapa, a apreensão dá-se quando a criança percebe ao mesmo tempo a sua mão e o objeto desejado, ou seja, há apreensão sistemática dos objetos observados quando o objeto e a mão encontram-se no mesmo campo visual. Por fim, na quinta etapa, a criança agarra aquilo que vê, sem, contudo, a limitação do objeto e da mão estar no mesmo campo visual.

Destarte, a quinta fase diz respeito à conquista definitiva da preensão, uma vez que a coordenação entre a visão e a preensão garante que todo objeto visto pela criança possa ser agarrado, mesmo que a mão e o objeto não sejam percebidos em um campo visual comum. Logo, a assimilação recíproca é completa: “[...] tudo o que é para ver também é para agarrar e tudo o que é para agarrar também é para ver” e “[...] no que concerne à conduta de olhar tudo o que é agarrado, é importante ressaltar que essa tendência aparece, precisamente, ao mesmo tempo que a tendência complementar” (PIAGET, 1987, p. 123).

A conquista da preensão, como todo processo de adaptação, implica no equilíbrio entre acomodação e assimilação. A acomodação da mão ao objeto abrange todas as fases descritas anteriormente, ou seja, desde o reflexo puro à aprendizagem dos movimentos do polegar e a coordenação desses movimentos com outros esquemas. Com relação à assimilação, o início dá-se quando a criança mexe a mão por mexer, agarra por agarrar etc (assimilação por repetição), observada na primeira e na segunda fase. Posteriormente, pela própria repetição do ato de preensão, a criança passa a aplicar esses esquemas a objetos de consistências variadas (assimilação por generalização), levando à diversificação dos esquemas (assimilação recongnitiva). Um aspecto importante desse processo de adaptação é a coordenação da preensão com a

sucção e a visão, porque tal coordenação permite “a objetivação progressiva do universo nas suas relações com a atividade das mãos” (PIAGET, 1987, p. 124).

As primeiras adaptações adquiridas, embora não possam ser classificadas como condutas inteligentes, pois ainda não há intencionalidade nem mobilidade que possibilitem a continuidade da adaptação às novas situações, não estão distantes destas condutas, mas o que se destaca é o fato dos comportamentos da segunda fase prepararem a inteligência.

A segunda fase da imitação, *imitação esporádica*, contempla o início da imitação fônica e pode ser exemplificada pelo contágio vocal, ou seja, a voz de outrem excita a voz da criança, mas isto somente é possível desde que se trate de sons familiares à criança (que ela já tenha produzido) e que ela se interesse pelo som ouvido, “[...] logo o contágio nada tem de automático mas apresenta-se, outrossim, como uma espécie de reação circular com suas características de espontaneidade.” (PIAGET, 1990, p. 24). Outra peculiaridade dessa fase é que a imitação somente ocorre de forma precisa se a outra pessoa estiver imitando a própria criança e, além disso, a imitação “precisa” da criança, de um som conhecido, acontece esporadicamente.

Ela também demonstra prolongar os seus movimentos de acomodação aos deslocamentos do rosto de outrem, em outras palavras, a criança imita os movimentos laterais da cabeça de outrem, movendo a sua própria cabeça de um lado para o outro.

Ainda nessa fase, mais especificamente a partir da terceira fase da apreensão, quando a criança torna-se capaz de coordenar os esquemas visuais e de apreensão, ela inicia a imitação de certos movimentos das mãos de outrem, por assimilação dessas às suas, como nas situações em que Jacqueline, aos cinco meses, após observar Piaget (1990) abrir e fechar suas mãos, afasta as próprias mãos (que até o momento permaneceram fechadas) e depois as une, repetindo esse movimento por mais algumas vezes, imitando as ações de Piaget.

Quanto ao jogo dessa fase, pode-se afirmar ser um esboço do lúdico, pois apesar das reações circulares não apresentarem um caráter lúdico, boa parte delas

prolongam-se em jogos, conforme é observado em alguns esquemas de apreensão, visão e fonação, por exemplo. Trata-se do jogo de exercício.

A terceira fase do período sensório-motor é intitulada de *As reações circulares secundárias e os processos destinados a fazer durar os espetáculos*. O grande marco dessa fase são as reações circulares secundárias que se distinguem daquela descrita na fase precedente, por consistirem na reprodução dos resultados interessantes descobertos no seu próprio corpo, como também aqueles obtidos por meio da ação sobre o meio externo.

Desse modo, observa-se que as crianças, dessa fase, iniciam ações com os objetos, balançando-os, esfregando-os, batendo-os, reproduzindo sons etc. Para Piaget, um dos exemplos mais simples alude à situação na qual a criança agita um objeto assim que o agarra e, mediante a produção de um som, ela tenta reproduzi-lo, conforme é ilustrado a seguir:

Lucienne ao 0;4(15) agarra o punho de um chocalho formado por uma bola de celulósio com miolo metálico para ressoar. Os movimentos que a mão faz para agarrar o chocalho tem por resultado sacolejá-lo e produzir um ruído súbito e violento. Imediatamente Lucienne agita o corpo todo e, sobretudo, os pés, a fim de prolongar este barulho. Ela tem uma expressão atarantada, de medo e prazer juntos, mas continua. Até aqui a reação é comparável a das observações 94 e o movimento das mãos ainda não é alimentado por si mesmo independentemente da reação do corpo inteiro. Essa reação dura alguns dias, mas em seguida, Lucienne, assim que está na posse do chocalho, limita-se a sacolejá-lo com a mão que o segura. Porém coisa curiosa, ainda aos 0;5(10) e 0;5(12), ela acompanha esse movimento das mãos com sacudidas dos pés análogas às que faz para abanar um objeto suspenso. (PIAGET, 1987, p. 163).

Torna-se necessário compreender, com relação às condutas secundárias, que nem tudo o que ocorre ao redor da criança será por ela reproduzido, pois é fundamental que a relação entre a atividade da mão e o efeito nos objetos seja sentida pela criança, para que ela, então, esforce-se para repetir o quadro observado. Assim é que a “[...] reação circular secundária só começa quando um efeito fortuito da ação do sujeito é entendido como resultado dessa atividade.” (PIAGET, 1987, p. 168).

Isto é possível porque o processo de assimilação próprio da reação circular secundária, mais complexa, advém das atividades nas reações primárias. Do mesmo modo que, inicialmente, tudo era para pegar, sugar, ouvir, agarrar, gradativamente tudo passa a ser coisa para sacudir, balançar, chacoalhar etc, de acordo com as distinções dos esquemas manuais e visuais. Nas palavras de Piaget (1987, p. 169):

Tal processo explica o fato de toda assimilação reprodutora de um espetáculo afastado acarretar uma elaboração ativa de relações: a ação deixa de ser simples para introduzir um começo de diferenciação entre meios e fins, e a assimilação das coisas ao eu converte-se em construção de relações entre as coisas.

No que se refere à acomodação característica da reação circular secundária, tem-se que esta se diferencia da primária, pois não se limita às simples diversificações dos esquemas em função dos objetos (sugar o que vê, por exemplo), tratando-se de uma “[...] fixação sistemática das diferenciações impostas pelas novas realidades que surgem ao acaso.” (PIAGET, 1987, p. 172). Graças a essa acomodação, a criança dessa fase procura reencontrar as ações que levaram aos novos efeitos observados.

Embora nessa fase haja certa distinção entre os meios e os fins, como na situação em que a criança sacode um chocalho para ouvir o som produzido (meio: sacudir, e fim: ouvir o som) não se pode afirmar que as reações circulares secundárias constituem atos completos de inteligência, e as justificativas para tal apontamento são duas: a primeira é que as relações estabelecidas entre o meio e o fim são descobertas ao acaso, não há o objetivo de resolver um problema; e a segunda razão relaciona-se à necessidade, ou seja, para a criança a necessidade é conservar e reproduzir o efeito interessante, fruto do acaso. Para Piaget (1987, p. 177), num ato inteligente “[...] a necessidade que serve de motor não consiste apenas em repetir, mas em adaptar, isto é, em assimilar uma situação nova aos esquemas antigos e em acomodar esses esquemas às novas circunstâncias”. Nesse caso, pode-se falar em esboço de ato inteligente, mas ainda não em um ato completo.

Esclarecida essa questão, retoma-se o assunto das relações. Utilizando a observação descrita por Piaget, na qual um dos seus filhos puxa um cordão para balançar uma argola suspensa, identifica-se a relação entre a argola e o cordão,

contudo não configura essa uma relação espacial, causal ou temporal entre os objetos, mas sim uma relação prática, estabelecida pela criança, entre o ato de puxar e o resultado observado. Desse modo, ocorre no plano sensorial a elaboração das primeiras relações que, no exemplo oferecido, remete à relação quantitativa, uma vez que quanto mais a corrente é puxada, mais a argola balançará.

Com relação às significações, observam-se condutas que indicam a transição entre os *sinais* - que incitam a ação - e o *indício* - que de fato possibilita uma previsão independente do ato. Piaget (1987, p. 236), após citar o exemplo no qual a criança ao ouvir um barulho produzido pela cama o “associa” à presença da mãe que poderá alimentá-la, detalha essas condutas intermediárias ao afirmar que a criança apenas introduz uma percepção nova (rangido da cama) nos esquemas complexos coordenados com a sucção e, nesse contexto, vê-se que “[...] o signo ainda não passa de um ‘sinal’, mas a criança já está prestes a atribuir à mãe uma atividade independente dele e, nessa medida, a previsão em causa anuncia o verdadeiro indício”.

Por último, destaca-se nessa terceira fase que a criança demonstra certa surpresa diante de um objeto desconhecido, mas trata-o como objeto familiar, utilizando seus esquemas habituais. Não demonstra apreciar a novidade em si, mas procura exercer os seus esquemas secundários; portanto, ocorre uma generalização das condutas, ao serem utilizadas em circunstâncias novas, que será ainda aprimorada na fase seguinte.

A imitação sistemática de sons já pertinentes à fonação da criança e de movimentos executados anteriormente pelos sujeitos de maneira visível para ela compõe a terceira fase da imitação. Os progressos obtidos quanto ao desenvolvimento da inteligência repercutem na presente fase da imitação, à medida que novos modelos são assimilados aos esquemas do sujeito, multiplicando as atividades visíveis à criança. Assim, a imitação torna-se mais sistemática, embora conservadora, ou seja, sem tentativas de acomodação aos novos modelos.

O caráter arbitrário e esporádico da imitação vocal dá lugar a uma imitação sistemática e intencional de cada som conhecido da criança. Com relação aos

movimentos, a criança aprende a imitar gestos de outrem, desde que semelhantes àqueles já seus conhecidos e visíveis. De acordo com Piaget (1990, p. 38), a imitação da criança é então “[...] determinada pelo conteúdo de suas reações circulares primárias ou secundárias, na medida em que os movimentos necessários a tais reações dêem lugar a uma percepção visual”. Portanto, os gestos de agarrar, agitar a mão e mexer os dedos, por exemplo, são imitados nessa fase. Destaca-se que, nela, não há imitação espontânea de movimentos que não sejam visíveis ao sujeito.

O jogo nessa fase encontra-se um pouco mais diferenciado da assimilação intelectual e as reações circulares começam a se voltar para os objetos também. Nesse sentido, as ações sobre as coisas, iniciadas com cada reação circular secundária, transformam-se em jogo, como, por exemplo, balançar novos objetos suspensos ou chacoalhar novos brinquedos sonoros.

Com relação ao desenvolvimento afetivo, observa-se que as fontes de interesse do bebê passam a permear o seu próprio corpo, suas próprias atividades e o resultado destas, por isso são identificadas manifestações de agrado e desagradado, prazer e dor, bem como o esboço dos sentimentos de fracasso e sucesso. Há uma espécie de egocentrismo central, pois os estados afetivos estão relacionados a ele mesmo.

Assim, nas duas fases descritas, devido à indissociação entre o eu e o mundo exterior, os objetos e os seus movimentos ainda configuram uma extensão do bebê, por isso, apesar das interações sociais ocorrerem nesse período, principalmente entre o adulto e a criança, essas ainda não são percebidas como algo exterior a ele.

A quarta fase do período sensório-motor recebe a nomeação de *A coordenação dos esquemas secundários e sua aplicação às novas situações* e caracteriza-se pelo aparecimento das primeiras condutas inteligentes.

Paulatinamente ocorre nessa fase a dissociação entre os meios e o fim, de modo que as ações da criança deixam de ser simples repetições e passam a constituir uma coordenação intencional dos esquemas, em outras palavras, “o ato inteligente está assim constituído, não se limitando a reproduzir, pura e simplesmente, os resultados

interessantes, mas a atingi-los graças a novas combinações” (PIAGET, 1987, p. 203). Em resumo, a diferenciação entre meios e fins e a capacidade de coordená-los definem a intencionalidade, característica dessa fase.

Outro aspecto marcante é a objetivação progressiva do universo, distanciado do eu - “o fenômeno é visível, primeiramente, no que diz respeito à noção de ‘objeto’. É na medida em que a criança aprende a coordenar dois esquemas distintos, isto é, duas ações até então independentes uma da outra, que ela se torna apta a procurar os objetos desaparecidos e a emprestar-lhes um começo de consistência independente do eu” (PIAGET, 1987, p. 203). Isto significa que agora a concentração da criança situa-se no universo independente dela e não em si própria.

Essa conquista, a permanência do objeto, incide na procura de um objeto qualquer desaparecido ante uma barreira, como uma almofada, por exemplo.

O mesmo pode ser afirmado quanto às noções de causalidade e de tempo, pois as causas dos fenômenos observados não são mais percebidas pela criança como efeito de suas ações (concepção mágico-fenomenista), uma vez que ela descobre a relação espacial entre a causa e o efeito e também que qualquer coisa pode ser fonte de atividade e não apenas o seu próprio corpo. Igualmente as noções temporais começam a ser ordenadas conforme a sucessão dos acontecimentos e não em decorrência das ações do sujeito.

As condutas mais simples, características dessa quarta fase, são aquelas em que a criança afasta os obstáculos materiais encontrados entre a intenção e o resultado a ser atingido. Os movimentos utilizados para afastá-los são os esquemas construídos e desenvolvidos nas fases anteriores, mas que agora aparecem de modo independente e coordenado. Piaget descreve uma série de situações que evidenciam a conduta de afastar a mão de outrem ou outro objeto posto entre a criança e o seu objetivo, relacionada ao ato de apreensão, como ilustra o trecho a seguir:

Jacqueline, aos 0;8 (8), procura agarrar no seu pato de celulóide, mas apanha-o também ao mesmo tempo que ela; Jacqueline fica então segurando solidamente o brinquedo com a sua mão direita, enquanto procura repelir a minha com a esquerda. Repito a experiência,

agarrando somente a extremidade da cauda do pato: ela rele de novo a minha mão. Aos 0;8 (17), após ter tomado uma primeira colherada de remédio ela rechaça a mão da mãe que lhe estende uma colher uma segunda vez (PIAGET, 1987, p. 211).

Outra conduta encontrada nessa fase também remete à aplicação de esquemas conhecidos a novas situações, no entanto, diz respeito ao encontro de intermediários entre o sujeito e o objetivo, ou seja, quando a criança utiliza a mão de outrem ou outro objeto qualquer para produzir o resultado desejado, como, por exemplo, quando a criança empurra a mão da mãe próxima a um brinquedo que ela deseja, mas que, sozinha, não consegue alcançar. O mesmo princípio pode ser observado quando o objetivo é reproduzir um espetáculo interessante:

Laurent a partir dos 0;8 (7), serve-se da minha mão como intermediário para me fazer recomeçar as atividades que lhe interessam. Por exemplo, dou piparotes com o meu dedo médio esquerdo numa face, depois tamborilo nos meus óculos (ele ri). Então coloco a minha mão a meia distancia entre os olhos dele e o meu rosto. Laurent olha para os meus óculos depois para minha mão e acaba por empurrá-la na direção do meu rosto (PIAGET, 1987, p. 215).

No que tange à assimilação da quarta fase, convém ressaltar a mobilidade dos esquemas, ou seja, coordenam-se, dissociam-se e voltam a se agrupar de uma nova maneira. Segundo Piaget (1987, p. 227), isto equivale a dizer que os esquemas secundários superam seu conteúdo habitual para atuarem sobre um número crescente de objetos, “[...] de esquemas particulares, como um conteúdo especial ou singular, eles convertem-se, pois, em esquemas genéricos de conteúdo múltiplo.” Explicando de outro modo, se na terceira fase um esquema era aplicado, assim que a criança percebia o objetivo a ser alcançado com a construção desse esquema (puxar um cordão para balançar uma argola suspensa sobre o berço), na quarta fase observa-se a generalização do esquema, de modo que puxar o cordão aplica-se a uma série de objetos suspensos e não somente às argolas ou a objetos posicionados acima do berço.

Portanto, graças aos esquemas móveis, os processos de assimilação, diferenciados nas fases anteriores em repetição, reconhecimento e generalização, tendem a combinar-se mais estreitamente, à medida que os esquemas tornam-se mais flexíveis e complexos.

Em contrapartida, observa-se no processo de acomodação apenas um refinamento, em relação às fases anteriores, explicado pela mobilidade dos esquemas aplicados às coisas exteriores e não mais apenas aos eventos relacionados (unicamente) com a atividade da criança.

Nas fases precedentes diversos tipos de “sinais” puderam ser identificados (significações), contudo, o indício, de fato, é típico dessa quarta fase. O indício analisado possibilita à criança prever não apenas um evento relacionado à sua ação, mas igualmente um evento qualquer, realizado como algo independente à atividade do próprio objeto. Como exemplo do indício peculiar dessa fase, transcreve-se a observação realizada por Piaget (1987, p. 237):

Ao 1;1 (10,) Jacqueline desinfeta-se-lhe um ligeiro arranhão com álcool. Ela chora, sobretudo de medo. Subsequentemente, basta-lhe voltar a ver o vidro de álcool para que recomece o choro, sabendo o que a espera. Dois dias mais tarde, a mesma reação quando apercebe o vidro e mesmo antes que o desrolhem.

O indício, então, traduz-se diferenciação mais acentuada entre a ação e a previsão, e objetiva-se, ao mesmo tempo em que se desliga da ação puramente circular.

Consiste ainda um aspecto significativo da fase estudada, o comportamento da criança frente a objetos e situações novas: a criança procurará “compreender” a natureza do objeto novo e como essa compreensão se dá pela assimilação sensório-motora, a criança experimentará no objeto cada um dos seus esquemas habituais, de modo que o objeto passará a ser o fim e não mais o meio, como ocorria na terceira fase. Simplificando, “[...] a criança vai entregar-se, por atos, à operação a que se entregam por palavras as pessoas de mais idade: ela definirá o objeto pelo seu uso.” (PIAGET, 1987, p. 241).

Nesse sentido, ao se deparar com um objeto novo, a criança manter-se-á curiosa e ávida para compreendê-lo, buscando definições pelo seu uso. Para tanto, irá explorar a novidade- sacudir, bater, virar, observar, soltar etc.

Tais explorações podem resultar em novas reações circulares secundárias (presentes em todas as fases do período sensório-motor), mas derivadas, quando por acaso conduzirem à descoberta de um fenômeno desconhecido, em novos contextos.

A seguir apresenta-se um exemplo que ilustra tanto a exploração, e consequentemente uma reação circular derivada, quanto um novo esquema - soltar:

Aos 0;10 (2), Laurent examina um estojo de sabão de barba (vazio em metal branco) que vê pela primeira vez. Começa por revirá-lo em todos os sentidos, passando-o de uma das mãos para a outra. Mas o objeto como é escorregadio e pouco manejável escapa-lhe das mãos duas ou três vezes. Então, Laurent, impressionado com esse fenômeno, empenha-se em reproduzi-lo certo número de vezes. No começo tive alguma dificuldade em decidir se tratava ou não de um ato intencional, pois Laurent recomeça, cada vez, por segurar o estojo, por alguns instantes, e dar-lhe mil voltas antes de soltá-lo. Mas, depois, a queda tornou-se cada vez mais frequente e, sobretudo, sistemática como se demonstra pelas verificações seguintes dos processos empregados por Laurent para soltar o objeto. (PIAGET, 1987, p. 244)

As explorações feitas pela criança nessa fase anunciam e subsidiam as conquistas da fase futura, na qual a criança passará a fazer experiências para ver.

Conforme apresentado, os progressos referentes à coordenação dos esquemas que implicam uma maior mobilidade e a constituição do sistema de indícios (de certo modo distanciado do sujeito), o início da objetivação do espaço, e da causalidade repercutem na imitação da quarta fase, que se subdivide em dois polos complementares. O primeiro, *imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele*, como o próprio nome salienta, refere-se à assimilação dos gestos de outrem aos do seu próprio corpo, mesmo quando estes são invisíveis para o sujeito e isso é possível graças à coordenação dos esquemas e a constituição dos indícios; por outro lado, há também a acomodação a novos modelos, facilitada pela combinação de relações. A observação a seguir ilustra essas afirmações:

Aos 0;8 (4), Jacqueline move os lábios para mordiscá-los. Faço o mesmo e ele observa-me atentamente, parando de agir. Quando paro ela e começa, e assim sucessivamente. Ora, contrariamente ao que acontecera até aqui. Jacqueline começa a imitar-me imediatamente uma hora depois e no dia seguinte, sem ter executado o movimento imediatamente antes, mas, naturalmente, no momento em que eu lhe apresento de novo o mesmo modelo. (PIAGET, 1990, p. 49).

Assim sendo, o som é utilizado como indício para que o sujeito assimile um movimento sonoro e visual, observado em outrem, a uma ação própria e invisível, ou seja, ao esquema sonoro e motor já conhecido por ele. Ao referir-se a esse aspecto, Piaget (1990, p. 60) explicita que a criança, mesmo ainda sem conseguir representar a sua boca, “[...] compreende, simplesmente, graças ao indício sonoro, que os movimentos visualmente percebidos da boca de outrem ‘condizem’ com uma certa impressão tátil-cinestésica da boca própria”.

O segundo polo que compõe as condutas imitativas da quarta fase refere-se às tentativas da criança de copiar os sons e os gestos novos, daí a denominação de *início da imitação dos modelos sonoros ou visuais novos*.

A imitação de um modelo novo exige certa mobilidade e coordenação de esquemas que não se encontram nas fases anteriores. Essa imitação torna-se possível devido ao início da diferenciação entre a acomodação e a assimilação, em outras palavras, “a acomodação, que começa a diferenciar-se em função da coordenação dos esquemas, concretiza-se apenas em explorações e, por consequência, num início de imitação do novo.” (PIAGET, 1990, p. 64).

Em uma das observações descritas por Piaget, Jacqueline, aos 8 meses, faz várias tentativas para imitar a ação do pai - pressionar o seu indicador contra o seu polegar (novo modelo)- contudo, conseguirá ter êxito apenas no mês seguinte, após muitas experimentações.

Convém salientar que os sons, os fonemas e os movimentos novos somente provocam um esforço da criança em reproduzi-los se forem comparáveis aos que ela já percebeu em si mesma. Isso ocorre porque seu interesse pelo novo é fruto de uma espécie de mal-estar (conflito) entre os aspectos parciais de semelhança (que impele a assimilação) e de resistência (que ao mesmo tempo atrai a criança e dificulta a imitação imediata). São esses aspectos (semelhança e resistência) que ativam a necessidade de imitação.

Na quarta fase aparecem duas novidades relativas ao jogo: na primeira, a aplicação dos esquemas conhecidos diante de novas situações prolongam-se em

manifestações lúdicas, assim a criança após aprender a segurar um objeto depois de afastar um obstáculo, exercita esse esquema e isso é fonte de prazer e não esforço de adaptação, por exemplo. Na segunda, nota-se a formação de combinações lúdicas (possibilitadas pela mobilidade dos esquemas), como no exemplo em que a criança realiza todas as ações habituais do início do sono (deitar de lado, chupar o dedo etc), após ter executado um esquema que evocou todo o ritual de dormir (puxar as franjas do travesseiro). Essa ritualização será muito importante para a consolidação dos jogos simbólicos das fases posteriores.

Com relação ao desenvolvimento afetivo, pode-se considerá-lo intermediário entre os afetos perceptivos ligados às atividades do bebê (apresentado na fase anterior) e sua diversificação, abrangendo elementos do universo exterior (característico da quinta e da sexta fase).

Na quinta fase do período sensório-motor, têm-se, como principais características, a consolidação de um terceiro tipo de reação circular e a constituição de novos esquemas, devido à busca da novidade como tal, desse modo é intitulada: *A reação circular terciária e a descoberta de novos meios por experimentação ativa.*

Podendo ser considerada como a fase da elaboração do objeto (dissociado definitivamente da ação do sujeito), a quinta fase contempla a construção e a constituição de novos esquemas, bem como uma coordenação superior deles, devido à busca de meios originais, através de experimentações. Esse progresso possibilita a adaptação, de fato, da criança às situações desconhecidas, pois esta poderá utilizar tanto esquemas já adquiridos como procurar e descobrir outros meios. Dito de outro modo, a inteligência empírica está constituída:

A criança é capaz de resolver, doravante, os novos problemas que se lhe deparam, mesmo que nenhum esquema adquirido seja diretamente utilizável para esse feito; e, embora a solução desses problemas não seja ainda encontrada por dedução ou representação, está, em todo caso, assegurada em princípio, graças ao jogo combinado da busca experimental e da coordenação dos esquemas (PIAGET, 1987, p. 250).

A reação circular terciária origina-se da diferenciação a partir dos esquemas circulares secundários, não é mais imposta pelo meio externo, mas é “desejada pela criança”, que não conseguindo ser capaz de assimilar os objetos aos seus esquemas, passa a assumir uma conduta investigativa: “ela investiga, por uma espécie de experimentação, em que é que o objeto ou o evento é novo” e além disso “a criança vai não só sofrer, mas ainda provocar os resultados novos, em vez de contentar-se em reproduzi-los, pura e simplesmente, logo que se manifestaram por acaso.” (PIAGET, 1987, p. 252).

Diferentemente do que pode ser verificado nas reações secundárias, a criança repete sim os movimentos que a conduziram ao resultado interessante, contudo, não se trata de uma repetição integral, há uma graduação e variação dessas ações com a finalidade de descobrir as flutuações do próprio resultado. No exemplo citado a seguir, fica claro que as condutas terciárias permeiam o estudo do objetivo da queda, ou seja, a trajetória do objeto e não somente o próprio ato de soltar:

Aos 0;10 (10), a reação muda e torna-se “terciária”. Nesse dia, com efeito, Laurent manipula um pedaço de miolo de pão (sem interesse alimentar: nunca comeu tal coisa até esse dia e não lhe passa pela ideia prová-la) e solta-o constantemente. Vai mesmo a ponto de esfarelar o miolo e deixar cair os fragmentos uns após outros. Ora, contrariamente, ao que se passava nos dias precedentes, ele não presta atenção alguma ao próprio ato de “largar”, ao passo que acompanha agora com os olhos, vivamente interessado, o próprio móbil; sobretudo, olha-o demoradamente quando está caído e volta a apanhá-lo quando pode. Aos 0;10 (11), Laurent está deitado de costas, mas recomeça, porem as suas experiências da véspera. Apanha sucessivamente um cisne de celulóide, uma caixa etc; estende o braço e deixa-os cair. Ora, ele varia nitidamente as posições de queda: tanto ergue os braços verticalmente, tanto o mantém obliquamente, avançado ou recuado em relação aos seus olhos. Quando o objeto cai numa nova posição (por exemplo, no seu travesseiro), recomeça duas ou três vezes a deixar cair no mesmo lugar, como se estudasse a relação espacial; depois modifica a situação. Num dado momento o cisne cai perto da sua boca, ora, Laurent não chupa (embora esse brinquedo sirva, habitualmente, para tal fim), mas refaz o trajeto três vezes, esboçando apenas o gesto de abrir a boca (PIAGET, 1987, p. 253).

O exemplo mencionado faz referência à conduta de soltar ou lançar fora os objetos, para tentar em seguida reavê-los. Por meio de tal procedimento a criança explora o espaço distante e constrói sua representação do movimento, por isso é

comum vê-la soltar os objetos de diferentes alturas ou de posições diferentes, variando também a intensidade com que os soltam.

O mesmo ocorre em experimentações com o objetivo de estudar o som emitido por algum objeto - a criança bate sobre o objeto, ora com a mão ora com outro objeto, com força, delicadamente, espaçando as batidas ou batendo-o várias vezes seguidas. Tem-se então, explorações com vistas a comparar os objetos e a seriar os efeitos produzidos. Assim a criança, ao realizar um experimento, não sabe o que vai acontecer e faz ensaios exatamente para desvendar novos fenômenos.

Dentre as condutas que constituem as formas mais elevadas da atividade intelectual (que precedem a inteligência sistemática) estão a conduta do suporte, a conduta do barbante e a conduta da vara.

A *conduta do suporte* configura o comportamento mais simples da quinta fase, sendo a primeira manifestação da inteligência inventiva- consiste nas ações de aproximar os objetos distanciados, puxando-os como auxílio dos suportes sobre os quais os objetos estão colocados. Trata-se, pois, além da coordenação de esquemas conhecidos, da construção de novas relações. Em uma das observações realizadas por Piaget, relatam-se as ações de Jacqueline que, aos 11 meses, deitada de bruços, puxa uma manta até alcançar o seu brinquedo, posicionado sobre a manta e relativamente distante da menina.

Desse modo, a criança segue um objetivo, mas alguns obstáculos (como a distância, por exemplo) impossibilitam-na de atingi-lo prontamente. Tem-se, portanto, uma nova situação, cuja problemática se resume em encontrar os meios apropriados a sua resolução, no entanto, nenhum dos esquemas conhecidos pela criança satisfaz à demanda, e “é então que intervém um comportamento análogo ao das reações circulares terciárias, isto é, uma experiência para ver”. Em decorrência, a criança passa a explorar por tentativas e a diferença consiste no fato de que ao tentar, “fá-lo agora orientada em função do próprio objetivo, quer dizer, do problema apresentado (da necessidade anterior ao ato), em vez de agir simplesmente para ver” (PIAGET, 1987, p. 271).

A *conduta do barbante* é o segundo exemplo de *descoberta de novos meios por experimentação ativa* e resume-se a puxar para si um objeto servindo-se do seu prolongamento, seja esse uma corrente, um barbante etc. A seguir, transcreve-se um exemplo dessa conduta:

Ao 1;0 (26), coloco meu relógio no assoalho, na presença de Jacqueline, fora do seu campo de apreensão. Além disso, disponho a corrente em linha reta na direção de Jacqueline, mas colocando uma almofada sobre a metade que fica mais próxima da criança. Jacqueline procura primeiro alcançar diretamente o relógio. Não conseguindo olha para a corrente. Verifica que esta se encontra enfiada em parte sob a almofada: Jacqueline, então, retira de chofre a almofada e puxa a corrente, olhando para o relógio. O gesto é adaptado e rápido. Assim que o relógio fica a seu alcance, Jacqueline larga a corrente para agarrar diretamente o objeto. Portanto, não há interesse algum pela corrente em si: o relógio é que é desejado. A mesma reação várias vezes seguidas, variando as condições (PIAGET, 1987, p. 274).

Por último apresenta-se a terceira: *a conduta da vara*. Nesta, diferentemente das condutas anteriores, a vara constitui um instrumento utilizado pela criança para atrair para si os objetos afastados. Essa pode ser considerada a conduta mais complexa dessa fase, pois a criança precisa perceber que bater no objeto com a vara não é suficiente para atraí-lo; ela tem que encontrar uma maneira de dirigir ao objeto um movimento apropriado, e este é o início da acomodação.

Essa acomodação está relacionada, assim como nas condutas do suporte e do barbante, a uma série de esquemas prévios. Tais esquemas dão um significado às sucessivas descobertas, “[...] assim é que, quando a criança vê o objeto deslocar-se um pouco, sob o efeito das batidas a vara, ela compreende a possibilidade de utilizar esses deslocamentos com o propósito de atrair a si o objeto em questão” (PIAGET, 1987, p. 284). Deve-se essa compreensão aos esquemas iniciais (agarrar e bater, por exemplo), mas também aos esquemas auxiliares, pois a criança só é capaz de compreender o significado dos pequenos deslocamentos gerados pelas batidas da vara, porque já sabe deslocar os objetos por meio de suportes e do barbante.

As representações nessa fase se caracterizam pelo aprimoramento do indício da fase anterior, ou seja, este se encontra ainda mais destacado dos movimentos da

criança, permitindo-lhe perceber as propriedades dos objetos e adaptá-los ao mecanismo das reações circulares terciárias.

Com relação à imitação, há a sistematização das condutas iniciadas na fase precedente, denominada de *imitação sistemática dos novos modelos, incluindo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo*. Nessa fase ocorre a coordenação de um número maior de esquemas e as suas diferenciações, com a finalidade de acomodá-los ao objetivo. Tais explorações, agora por tentativas sucessivas e dirigidas, levam à descoberta de novos meios, como os esquemas de suporte, barbante e vara, por exemplo.

Assim a imitação dos sons e dos movimentos novos visíveis apenas é aprimorada. Já a imitação de ações desconhecidas invisíveis ao sujeito evolui muito, pois “[...] supõe explorações tateantes sistemáticas e um conjunto de esquemas significativos auxiliares que tornam essa conduta realmente comparáveis às descobertas de novos meios.” (PIAGET, 1990, p. 79). Em suma, a imitação nessa fase é uma espécie de acomodação ordenada que leva a modificações dos esquemas em função do objeto.

O jogo observado na quinta fase apresenta a característica de transição entre a fase anterior e a fase que a sucede. Sobre o jogo dessa fase, Piaget (1990, p.123) explica: “por ocasião de um evento fortuito, a criança diverte-se a combinar gestos sem relações mútuas e sem tentar realmente experimentar, para em seguida repetir esses gestos ritualmente e com eles fazer um jogo de combinações motoras”. As combinações ocorridas nessa fase são, portanto, novas e lúdicas, à medida que a criança repete os esquemas, complicando-os, não para variar o fenômeno ou acomodá-lo, mas sim pelo prazer de realizar sua atividade do modo mais completo possível.

Embora o jogo ainda se apresente como ampliação da assimilação, tem-se certo progresso no que se refere à ritualização lúdica dos esquemas, uma vez que o ritual engloba elementos desses esquemas destacados do seu contexto, implicando a evocação simbólica, como na situação em que a criança diverte-se, ao respirar com muita força (assoando o nariz) - isto foi iniciado alguns instantes após ela ter precisado

respirar um pouco mais forte, por ter encostado seu nariz no rosto de sua mãe. Pode-se afirmar, desse modo, que na presente fase tem-se um esboço de símbolo em ação.

No que diz respeito ao aspecto afetivo nessa fase, pode-se constatar uma significativa mudança, pois devido à maior elaboração do mundo exterior, há dissociação entre o eu e o mundo, entre o eu e o alheio. Os sentimentos, que até então estavam relacionados ao sujeito e a sua atividade, diversificam-se e ampliam-se: “[...] alegrias e tristezas ligadas ao sucesso e ao fracasso dos atos intencionais, esforços e interesses ou fadigas e desinteresses etc” (PIAGET, 1976, p. 22). O bebê começa a escolher os objetos (inclusive pessoas) que lhe conferem prazer e a essa característica atribui-se o nome de “escolha do objeto”. Contudo, esse processo será consolidado na sexta fase do período sensorial e motor.

As interações socioafetivas estabelecidas pelos bebês ganham outra conotação nessa fase, ou seja, é possível identificar as interações preferenciais, a escolha daquelas pessoas que lhes dão sensações positivas e prazerosas. Além disso, a dissociação entre o que pertence ao bebê e o que pertence ao mundo exterior tende a despertar-lhe interesse pelo seu coetâneo, pelos espetáculos interessantes produzidos por ele, bem como pelo novo que este pode lhe apresentar.

Abordando a inteligência sensório-motora, de modo geral, é possível identificar dois grandes grupos de condutas características desse período. O primeiro grupo é composto por aquelas cuja finalidade é imposta pelo meio externo: trata-se das reações circulares, secundárias e terciárias, que podem ser resumidas em repetir ou fazer variar um resultado interessante obtido fortuitamente. O segundo grupo refere-se às condutas cuja finalidade resulta da intenção natural do sujeito. Compõem tais condutas: (1) a aplicação de meios conhecidos às novas situações; (2) a descoberta de novos meios por experimentação ativa e (3) a invenção de novos meios por combinação mental. Esta última será especificada na sequência deste texto.

A sexta fase do período sensório-motor pode ser considerada o período de transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa. Tal fase, contempla o aparecimento de algo essencial ao desenvolvimento da inteligência, que é

a premeditação, possibilitada pela profundidade e complexidade que a consciência das relações atinge, ou seja, diz respeito à invenção desenvolvida por simples combinação mental; por isso, essa fase recebe a nomeação de *A invenção de novos meios por combinação mental*.

Assim é que a criança, ao encontrar-se numa nova situação, os obstáculos dispostos entre as suas intenções e o fim pretendido impõem-lhe uma adaptação imprevista e singular, sendo necessário que ela descubra novos meios, pois os já conhecidos, adquiridos anteriormente, não são apropriados. Daí a necessidade de inovar.

Na descoberta de novos meios por invenção, a criança prevê, antes da experimentação, quais são os movimentos que a levarão ao êxito ou ao fracasso. Logo, “o método que deve concebivelmente ter êxito é o novo em si mesmo, quer dizer, resulta de uma combinação mental original e não de uma combinação de movimentos efetivamente executados em cada fase de operação.” (PIAGET, 1987, p. 320).

Para ilustrar a invenção de novos meios apresenta-se a observação descrita por Piaget (1987, p. 318):

Do mesmo modo, Jacqueline, ao 1;8 (9), chega defronte de uma porta fechada, tendo na mão uma erva. Estende a mão direita para o puxador, mas vê que não consegue abrir a porta sem largar a erva. Então, pousa a erva no chão, abre a porta, agarra outra vez na erva e entra. Mas, quando quer voltar a sair desse quarto, as coisas complicam-se. Pousa a erva no chão e agarra o puxador, mas dá-se conta, nessa altura, de que ao puxar para si o batente da porta, ela vai ao mesmo tempo varrer para longe o ramo de erva que colocou no chão, entre esse batente e a soleira da porta. Então volta a apanhar a erva e deposita-a mais adiante, fora da zona de ação do batente.

O exemplo mencionado ressalta a invenção e os atos inteligentes baseados na representação ou na consciência das relações. Assim, é possível notar que, diferentemente das fases anteriores, há invenção e representação e não descoberta e (simplesmente) exploração sensorial e motora.

Na sexta fase há uma percepção mental dos objetos, dos meios e do fim, bem como das dificuldades impostas pelo meio exterior para atingir esse fim. Nesse sentido, “[...] a criança corrige em espírito a coisa que vê, ou seja, evoca posições,

deslocamentos ou até mesmo objetos, sem que os observe atualmente no seu campo de visão.” (PIAGET, 1987, p. 330). A combinação mental dos esquemas confere uma significação aos vestígios oriundos da percepção- os indícios- elevando-os à categoria de imagens; de modo mais detalhado, os indícios, progressivamente, dissociam-se das ações imediatas em consequência das combinações mentais, essas imagens distanciam-se da percepção direta e se tornam “simbólicas.”

Por conseguinte, a imitação e o jogo nessa fase recebem conotações mais elaboradas.

Na sexta fase do processo imitativo, intitulada *princípios da imitação representativa e a evolução ulterior da imitação*, tem-se que as tentativas e as explorações ativas interiorizam-se e a coordenação mental dos esquemas ocorre antes da sua exteriorização; em outras palavras, é a acomodação que se interioriza, diferenciada em relação ao sistema global de assimilações e acomodações ajustadas que constituem os atos inteligentes. Desse modo, a criança prontamente consegue imitar um modelo novo e para isso há a substituição da acomodação tateante pela combinação interna dos movimentos.

Aparece na sexta fase a imitação diferida, na qual a reprodução do modelo não ocorre necessariamente mediante a presença do mesmo, mas sim na sua ausência e após um intervalo razoavelmente longo de tempo.

Piaget (1990, p. 81) sintetiza ao afirmar que a imitação (dessa fase) “[...] desliga-se da ação atual e a criança torna-se capaz de imitar interiormente uma série de modelos, dados no estado de imagens ou de esboços de atos: a imitação atinge, assim, os primórdios do nível da representação.”

Com relação à representação, Piaget (1990) menciona duas espécies que se complementam: a representação em seu sentido lato, ou seja, toda inteligência fundamentada em sistemas conceituais e mentais (representação conceitual) e a representação simbólica, no sentido mais estrito do termo, reduzindo-a à imagem

mental ou recordação-imagem (evocação simbólica das realidades ausentes). Sobre a relação entre os dois tipos de representação, Piaget (1990, p. 87) explicita:

O conceito é um esquema abstrato e a imagem um símbolo concreto, mas, embora já não se reduza o pensamento a um sistema de imagens, poder-se-á admitir que todo pensamento se faz acompanhar de imagens, portanto, se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um “significante” e o conceito um “significado”.

Há ainda uma segunda distinção a ser mencionada, refere-se ao termo “símbolo” para os significantes que se assemelham aos significados e o termo “signo” para os significantes arbitrários (adotados por uma convenção social).

Desse modo, somam-se três novidades a essa fase: reprodução imediata de novos modelos complexos, imitação diferida e imitação de objetos materiais, servindo para a sua respectiva representação (PIAGET, 1990).

No jogo dessa fase também se identifica uma grande novidade, pois o símbolo lúdico passa do ritual para esquemas simbólicos.

Aparece, pela primeira vez nas condutas da criança, a ficção ou o sentimento do “como se”, “fazer que” peculiares ao símbolo lúdico. Diferentemente do observado nos jogos motores, a criança:

1º) em vez de acionar os esquemas habituais na presença dos objetos a que são habitualmente aplicados, assimila-lhes novos objetos que não lhe convém do ponto de vista de uma adaptação efetiva; 2º) além disso, esses novos objetos, em vez de darem lugar a uma simples ampliação do esquema (como é o caso da assimilação generalizadora própria da inteligência), são utilizados com o único propósito de permitir ao sujeito imitar ou evocar os esquemas em questão (PIAGET, 1990, 127).

Em resumo, são os dois fatores mencionados, a aplicação do esquema em objetos incomuns e a evocação para propiciar prazer, que caracterizam o início do jogo simbólico.

Jogar simbolicamente implica a diferenciação entre significante e significado, assim é que a criança consegue utilizar uma caixa de fósforo para fazer movimentos de vai e vem e sons vocais que se assemelham aos produzidos por um carro.

A evolução do jogo simbólico é subdividida por Piaget (1990) em três fases, sendo que na primeira delas são identificados três tipos, explicitados no quadro a seguir:

Tipos de jogo simbólico	Caracterização	Exemplos²
Tipo I A: projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos	A criança atribui a outrem ou a coisa um esquema ao qual se familiarizou, devido à correspondência estabelecida entre o eu e os outros.	Laurent ao 1;6 (2), dá de comer a sua boneca e deita-a. Ao 1;6 (4) acalenta uma colher, rindo, como se esse utensílio fosse uma boneca. Ao 1;6 (22), enfia um vestido de boneca em redor do seu braço e ergue-o verticalmente, rindo às gargalhadas. Ao 1;8 (0), estende a boneca, tapa-a com um cobertor, mete-lhe uma fita nas mãos (como ela própria faz nessa época para adormecer) e finge que dorme, permanecendo de pé e rindo. (Obs. 75, p. 159)
Tipo I B: projeção dos esquemas de imitação nos objetos novos	A criança atribui a outrem ou a coisa um esquema imitado.	Jacqueline ao 1;9 (20), esfrega o assoalho com uma concha, depois com uma tampa de cartão, dizendo: "eu varro Abebeia" (como a arrumadeira). No mesmo dia, puxa os cabelos para trás, olhando-se num espelho, e diz rindo: "papai". Aos 2;4 (13), finge que lê um jornal, assinala com o dedo certos pontos da folha de papel que segura e fala entre dentes. (Obs 76, p. 160)
Tipo II A: assimilação simples de um objeto a um outro	A criança relaciona um objeto ao outro, independentemente dos esquemas simbólicos de ação, iniciando o jogo.	Laurent, aos 2;1 (27), faz escorrer lentamente um punhado de areia entre os dedos e diz "chove". Aos 2;3 (22), segurando uma pedra de açúcar entre os dedos: "ah! Não posso abrir a porta." Aos 2;5 (7), duas escovas são "uma casinha". (Obs. 78, p. 162)
Tipo II B: assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos	A criança relaciona-se a outrem, iniciando o jogo de imitação.	Jacqueline, aos 2;3 (22), ela é o carteiro e, aos 2;4 (7) diz (sozinha num canto do meu escritório): "eu sou chouquette" (uma amiguinha vista recentemente, mas não nos dias precedentes). (Obs. 80, p. 163)
Tipo III A: combinações simbólicas simples	A criança estabelece relações entre as coisas e entre ela e outrem. Há transposições de cenas reais.	Laurent aos 2;7 (22), ela inventa sozinha uma longa cena de lavar roupa, secagem e passagem a ferro dos vestidos de suas bonecas, depois o banho geral destas, sendo os pormenores bem imitados. Aos 3;0 (17), longa cena valaisiana, na qual Laurent descobre e reproduz os episódios vividos dois meses antes na companhia de meninos da aldeia. (Obs. 82, p.167)

² Todos os exemplos foram extraídos de Piaget, 1990.

<p>Tipo III B: combinações simbólicas compensatórias</p>	<p>Há transposições de cenas reais, contudo o real tende a ser corrigido no jogo. Há também condutas de reação ao medo ou de realização de algo que em situação real não poderia ser feito.</p>	<p>Laurent aos 2;9 (14) tem medo de um trator num campo vizinho do jardim. Conta então a sua boneca que "Poupa me disse que gostaria de ir numa máquina como aquela". Aos 3;0 (0) ocorreu a mesma cena a propósito de aviões. Aos 3;4 (0) "Tu sabes, Christian (uma boneca), quando era pequeno deram me um rolo compressor e um trator pequenino". (Obs. 85 p. 172)</p>
<p>Tipo III C: combinações simbólicas liquidantes</p>	<p>Há transposições de situações desagradáveis a criança, as quais ela pode aceitá-las ou compensá-las no jogo.</p>	<p>Jacqueline aos 2;1 (7), teve medo de sentar-se numa nova cadeira, à mesa. Depois do almoço, coloca suas bonecas em posições incomoda e diz: "não é nada. Não é nada. Tudo irá bem". Repetindo o que a ela própria fora dito. Aos 2;3 (0), a mesma cena com um remédio, que ela dá em seguida a um carneiro. (Obs. 86, p. 172)</p>
<p>Tipo III D: combinações simbólicas antecipatórias</p>	<p>A criança demonstra aceitar a regra, mas antecipa simbolicamente o que aconteceria se recusasse aceitá-la.</p>	<p>Aos 3;4 (16), Laurent brinca num jardim e eu proponho-lhe um passeio. Ela recusa energicamente. Jacqueline para encorajá-la, diz-lhe que também começava sempre por recusar, mas depois acabava gostando. Laurent responde a altura: "o meu pequeno Christian (a sua boneca) foi uma vez passear e depois encontrou um bicho enorme que lhe deu muito medo. Tive de consolá-lo. E, de mais a mais fazia tanto sol (esta é a verdadeira razão, aquela que L. sabe que me impressionará) que o pobre Christian voltou muito quente e eu nem podia tocar-lhe!". (Obs.87, p. 174)</p>

Quadro 1: Evolução do jogo simbólico

Os jogos iniciados no período sensório-motor são de suma importância para o desenvolvimento posterior da criança e, especificamente, para a evolução desses jogos nas fases ulteriores.

O período que assinala a passagem da inteligência sensório-motora para a inteligência conceitual é marcado pelo aparecimento da linguagem verbal, contudo, assim como os processos de imitação e jogo, essa linguagem origina-se na primeira infância, conforme explicitado a seguir.

A formação dos conceitos dá-se a partir dos esquemas sensório-motores. Segundo Piaget (1990, p. 278), "[...] basta notar-se o emprego dos primeiros signos

verbais que servem de expressão à criança e analisar os tipos de assimilação aos quais eles correspondem.” O exemplo a seguir ilustra a relação entre esses esquemas e os signos semiverbais:

Laurent ao 1;3 (4), diz “ha” a um gato verdadeiro, depois a um elefante de pelúcia, mas não a uma galinha nem a um cavalo. Em contraposição, ao 1;3 (19), “ha” se aplica tanto ao cavalo como também aos seus brinquedos. Ao 1;6 (25), “ha” transformou-se em “hehe” e se aplica a todos os animais, salvo o gato e o coelho, a todas as espécies de pessoas e a sua própria irmã. Em compensação o coelho é “hin” e assimilou-se ao gato, que é, portanto, designado pelo mesmo termo. Ao 1;3 (14) Laurent diz “não” não somente para recusar qualquer coisa mas quando, procurando um objeto com a mão, ela não o encontra. A transição entre o primeiro sentido e este último é o “não” aplicado a um objeto proibido. Do mesmo modo, a palavra “aua” (originária de au revoir) aplica-se as pessoas que partem, a ela mesma quando sai de um quarto, como também ao fato de tocar uma porta ou de erguer-se para mudar de lugar (PIAGET, 1990 p. 278).

Assim, as palavras empregadas pela criança para indicar esses esquemas são intermediárias entre os significantes simbólicos ou imitativos e os signos de fato. Portanto, os esquemas verbais iniciais não configuram esquemas sensoriais e motores puros, mas estão em vias de conceitualização, pois as palavras utilizadas acompanham a ação e, ao mesmo tempo, parecem representar a ação que acompanham, portanto, dizem respeito à ação imediata, ao presente.

Quanto ao aspecto afetivo dessa fase, a progressiva conscientização do eu em relação ao universo exterior possibilita o surgimento dos sentimentos interindividuais, uma vez que os sentimentos de alegria e tristeza, assim como os de sucesso e fracasso, são experimentados em função da objetivação das coisas e das pessoas e não mais em função somente do eu.

A real escolha afetiva do objeto começará pela pessoa da mãe, depois pela do pai e, na sequência, virão as pessoas mais próximas ao bebê. Tem-se nessa fase o início dos sentimentos de simpatia e antipatia.

A simpatia, por definição, é a capacidade humana de perceber os estados emotivos de outrem e ser afetado por eles. Baseando-se no filósofo Schopenhauer (1840/1995), La Taille (2006) aborda a compaixão como sendo uma forma particular de

simpatia, referindo-se àquela como capacidade de sensibilizar-se pelo sofrimento alheio; em outras palavras, a simpatia recebe o nome de compaixão quando o estado afetivo de outrem é doloroso. Outro aspecto a se destacar é que a simpatia corresponde a uma capacidade emocional precoce, tendo em vista a pesquisa realizada por Hoffman (1978) na qual se constata a possibilidade de os bebês serem afetados emocionalmente pelos sentimentos de outrem, por exemplo, quando um bebê, ao presenciar o choro de outra criança, chora também.

La Taille (2006, p. 116) ressalta que “não se trata ainda de real simpatia, mas o fato já demonstra uma disposição a deixar-se comover (poderíamos escrever “co-mover”) pelos sentimentos alheios”. Ainda para o autor, embora tal disposição não configure ainda a simpatia propriamente dita, esta é importante, pois sensibilizar-se pelos estados afetivos alheios e procurar corresponder a eles favorecerá, posterior e progressivamente, a descentralização da criança e a compreensão do ponto de vista de outrem, aspectos chaves para o desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo.

Observa-se, então, que as interações socioafetivas tornam-se mais elaboradas e diversificadas tanto em relação às condutas (pré- colaborativas e imitativas, por exemplo) quanto aos sentimentos (alegria, tristeza, felicidade, simpatia, compaixão etc.). Apesar de não existir ainda a cooperação, que define a troca social propriamente dita, as interações presenciadas no período sensório- motor ocorrem no âmbito da ação e, assim como acontece com as noções de causalidade, tempo e espaço, pode-se dizer que constituem a base sobre a qual as interações sociais dos níveis posteriores serão construídas. Por isso a importância das interações positivas nos primeiros anos de vida.

O período pré-operatório ou período da inteligência representativa inicia-se com o aparecimento da função simbólica, aproximadamente aos dois anos de idade e termina por volta dos sete, conforme já explicitado. Fundamentalmente tal período caracteriza-se pela capacidade de o sujeito representar, ou seja, pela interiorização dos esquemas de ação construídos no estágio sensório-motor.

Graças à função simbólica, a criança torna-se capaz de representar um significado por meio de um significante que ela julga adequado para essa

representação; assim, um cavalo (significado) pode ser representado, em uma brincadeira de faz de conta, por uma vassoura (significante), sobre a qual a criança monta ou finge cavalgar.

Com relação à inteligência sensório-motora, esse estágio apresenta um avanço na construção das operações lógicas, devido à internalização das ações através da representatividade. Todavia, tal comportamento cognitivo está preso à percepção, devido ao pensamento egocêntrico, ao processo de centração e à falta de reversibilidade (PIAGET e INHELDER, 1999).

O pensamento da criança pré-operatória não apresenta o raciocínio transformacional, ou seja, ela não focaliza o processo de transformação desde o seu estado inicial até seu estado final, e isso limita sua atenção aos intervalos entre os estados. Quando, por exemplo, se pede a uma criança, nesse estágio, que desenhe o trajeto realizado por um pássaro de uma árvore a outra, dificilmente ela conseguirá representar todo o percurso da ave; em geral, reproduzirá o pássaro na árvore da qual partiu e o pássaro na árvore na qual chegou.

Conforme Piaget (1976), a reversibilidade é um dos conceitos que melhor define a inteligência, uma vez que possibilita um pensamento móvel e dinâmico, devido à capacidade de “ir e vir” da ação mental, através da coordenação de diferentes aspectos. Assim, torna-se compreensível o fato de uma transformação sobre objetos poder ser anulada pela ação inversa, que resultou em tal transformação. A ausência da reversibilidade caracteriza um pré-raciocínio, pois se baseia na percepção, na aparência; por isso diz-se pensamento intuitivo.

Os conceitos como egocentrismo, centração, transformação e reversibilidade estão diretamente relacionados entre si, uma vez que a redução do egocentrismo aumenta a capacidade de descentração, o que auxilia no raciocínio do processo de transformação, contribuindo para a construção do pensamento reversível. Esses conceitos também são fundamentais para a construção das estruturas lógicas de classificação, conservação e seriação, típicas do nível operatório.

No que se refere-se à principal característica do período em estudo, a função simbólica, apresentar-se-ão alguns aspectos chaves das suas manifestações.

A imitação representativa, que aparece por volta dos dois anos de idade e estende-se até os sete anos, amplia-se e generaliza-se de modo espontâneo, assim a criança imita um avião porque compreende o seu significado e somente se interessa pela imitação porque estabelece uma relação com as suas próprias atividades. Contudo, ainda que de forma inconsciente, a criança imita por simples confusão entre os pontos de vista, ou as atividades alheias e as suas.

Essa imitação “involuntária” configura uma manifestação do egocentrismo, que pode ser definido como “[...] um fenômeno de indiferenciação: a confusão do ponto de vista próprio com o de outrem, ou da ação das coisas e pessoas com a atividade própria do sujeito.” (PIAGET, 1990, p. 96).

A característica principal da imitação representativa é que, diferentemente da imitação sensório-motora, a representação figurada do modelo precede a sua cópia.

O jogo simbólico dos quatro aos sete anos (em média) corresponde à fase II descrita por Piaget sobre a evolução desse jogo, na qual observa-se uma aproximação intensa com o real, ou seja, “[...] o símbolo acaba perdendo o seu caráter de deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade.” (PIAGET, 1990, p. 175).

Nesse período de desenvolvimento, ao jogo simbólico, característico das fases anteriores, une-se o jogo com regras.

A linguagem oral, outra manifestação da função simbólica e característica desse período de desenvolvimento, evolui em relação ao período sensório-motor, na medida em que possibilita, além do acompanhamento do ato presente, a reconstituição da ação passada, implicando a representação. De acordo com Piaget (1990, p.286):

A palavra começa então a funcionar como signo, isto é, não mais como simples parte do ato, mas como evocação deste. É então que o esquema verbal vem a destacar-se do esquema sensório-motor para adquirir a função de reapresentação, isto é, de nova apresentação.

Nota-se, portanto, na narração, uma descrição da ação, ou seja, assim como na linguagem inicial, há um acompanhamento da ação em curso, contudo, descrevendo-a, ao invés de constituir-se parte integrante dela.

Os pré-conceitos são característicos desse período e recebem essa nomeação, pois ainda não configuram conceitos lógicos, não alcançaram a generalidade do conceito e a individualidade dos elementos que o constituem. A criança, desse modo, ainda não compreende a inclusão de classes, por exemplo.

Assim, as manifestações da função simbólica (imitações diferidas, jogos simbólicos, desenho, imagem mental e linguagem) permitem a evocação representativa dos objetos e de acontecimentos não percebidos no momento atual, ou seja, o campo de ação ultrapassa as fronteiras da ação e percepção sensório-motora (PIAGET; INHELDER, 1999).

O marco da passagem dos estados afetivos do período sensório-motor para o pensamento intuitivo pode ser resumido pelo desenvolvimento dos sentimentos interindividuais, pela aparição de sentimentos morais e regularizações de interesses e valores.

Toda realidade ou atividade (fala, desenho, as pessoas, exercícios físicos etc) tem valor para o sujeito, proporcionalmente à sua necessidade. Essa necessidade dependem, por sua vez, do equilíbrio mental momentâneo e das assimilações indispensáveis à sua manutenção.

A atribuição de valores implica diretamente as relações interindividuais, pois haverá simpatia em relação às pessoas que respondem aos interesses do sujeito e que o valorizam, por exemplo. Segundo Piaget (1976, p. 39), a simpatia “[...] de um lado supõe uma valorização mútua e, de outro, uma escala de valores comum que permita as trocas”. Com o sentimento de antipatia isso se repete, ou seja, esse sentimento tem origem na ausência de gostos e valores comuns. O autor (1976, p. 39) complementa que “basta observar a criança na escolha de seus primeiros companheiros ou na

reação a adultos estranhos à família, para se poder seguir o desenvolvimento das valorizações interindividuais”.

O primeiro sentimento moral relaciona-se ao dever, à obediência, frutos da valorização unilateral; em outras palavras, a primeira moral da criança é a da obediência, cujo primeiro critério- que implica o bem- é a vontade dos pais. Trata-se, portanto, da moral heterônoma.

As relações sociais do nível pré-operatório apresentam caráter pré-cooperativo, pois são sociais, do ponto de vista do sujeito e centradas na própria criança, do ponto de vista de outrem. Isso se deve à dificuldade em considerar diferentes pontos de vista, decorrente da ausência da capacidade de descentração, característica do nível das operações concretas.

No período operatório-concreto, que se inicia por volta dos sete, oito anos e termina, aproximadamente, aos 11, 12 anos, o pensamento intuitivo característico do período precedente dá lugar às operações lógicas. Para Piaget (1976, p.51), a origem da operação que é uma ação qualquer (reunir indivíduos, deslocar etc.) é sempre motora, perceptiva ou intuitiva. Sendo que:

As ações tornam-se operatórias, logo que duas ações do mesmo gênero possam compor uma terceira, que pertence ainda a este gênero, e desde que estas diversas ações possam ser invertidas. Assim é que a ação de reunir (adição lógica ou adição aritmética) é uma operação, porque várias reuniões sucessivas equivalem a uma só reunião (composição das adições) e as reuniões podem ser invertidas em dissociações (subtração).

Portanto, nesse período a criança torna-se capaz de resolver problemas através de ações internalizadas (lógicas) e totalmente reversíveis. Também caracterizam o pensamento operatório-concreto a redução do egocentrismo, a capacidade do raciocínio de acompanhar o processo de transformação e a descentração.

Devido às características mencionadas desse período, a criança torna-se capaz não só de resolver problemas de conservação, mas também de classificação e seriação. Entretanto, a resolução de tais problemas é possível somente se estiverem

relacionados a objetos concretos, pois nas operações concretas a criança ainda não é capaz de raciocinar hipoteticamente ou a partir de enunciados verbais.

O estudo da função simbólica desse nível, será iniciado com a apresentação da imitação.

A imitação refletida, típica aos sete, oito anos, apresenta três progressos quanto à imitação representativa: há imitação de detalhes, com análise e reconstituição inteligente do modelo; há consciência da imitação, ou seja, verifica-se a dissociação entre o que provém de fora e o que pertence ao eu; por último, há escolha, isto quer dizer que se imita mediante alguma necessidade referente ao trabalho pessoal ou em nível auxiliar.

O jogo simbólico dos sete aos 11 anos (em média) corresponde à última fase (fase III) na evolução dos jogos simbólicos explicitada por Piaget (1990), a qual marca o declínio do simbolismo em comparação aos jogos de regras ou às construções simbólicas cada vez mais próximas do real e do trabalho sistematizado e adaptado, como o desenho e o teatro, por exemplo.

No período da inteligência refletida, observa-se, na linguagem verbal, a conceitualização propriamente dita, pois as características do pré-conceito se convertem na direção do conceito operatório, por meio das assimilações que o levam a progressivas generalizações, possibilitando à criança verbalizar conceitos de inclusão de classes, conversar ponderando diferentes pontos de vista, ordenar cronologicamente as histórias a serem contadas etc.

Nesse período o termo *social* corresponde a duas realidades: as relações entre a criança e o adulto - fonte de transmissões educativas e culturais e de sentimentos específicos (sentimentos morais)- e as relações entre as crianças e, de certo modo, entre a criança e o adulto - como processo construtivo de socialização, ou seja, não mais restrito à transmissão em sentido único.

No nível das operações concretas, são constituídas novas relações interindividuais, de origem cooperativa. São exemplos dessas relações aquelas observadas nos jogos de regras, nas ações cooperativas e nas trocas verbais.

Com relação à afetividade, nota-se certa ampliação, pois se inicialmente estava centrada nos complexos familiares, agora acompanha a multiplicidade das relações sociais. Nota-se o mesmo efeito com os sentimentos morais, pois se até então estavam ligados ao princípio da autoridade sagrada (heteronomia), agora evoluem na direção do respeito mútuo e da reciprocidade.

O conjunto de conhecimentos apresentados faz parte do marco teórico desta pesquisa e foi utilizado como referência para interpretação dos resultados dos dados coletados a partir das observações com as crianças realizadas na creche. A razão da escolha dessa teoria justifica-se pelo fato de que os resultados encontrados por Piaget foram amplamente confirmados por pesquisas posteriores realizadas em vários países. Além disso, a explicação desse estudioso sobre o desenvolvimento infantil fornece informações valiosas para a compreensão do comportamento de crianças de zero a três anos.

CAPÍTULO 3. A PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 3. A PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Justificativa

A urbanização das cidades, a crescente necessidade de mão de obra e as reivindicações sociais contribuíram para a criação das creches (instituições voltadas ao atendimento da criança pequena), pois ter um local que acolhesse as crianças durante a jornada de trabalho de suas mães, possibilitaria às mulheres desenvolver atividades fora de seus lares. Essa ascendente entrada das mulheres no mercado de trabalho demandou, ao longo do tempo, o aumento desse tipo de instituição. Assim, o número de crianças que passou a frequentar a creche também se tornou bastante expressivo.

A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito da criança de zero a três anos, sendo assim, o direito de frequentar a creche, que anteriormente à Constituição poderia ser considerado como direito da mãe trabalhadora, passou a ser direito da criança, ou seja, independentemente da mãe trabalhar fora do seu lar ou não, a criança tem assegurado o direito de frequentar tal instituição. De acordo com Campos (1986, p. 59), nessa época defendia-se que a “[...] oferta de creches e pré-escolas públicas não só como uma resposta ao direito da mulher à igualdade na sociedade, mas também como uma exigência relativa ao direito das crianças à educação deveriam constar na parte da Constituição que tratasse da Educação”.

Outro avanço conquistado neste campo refere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) que define no artigo nº 29 a educação infantil como a primeira etapa da educação básica cujo designo é o desenvolvimento integral da criança de zero a três anos. E determina, no artigo nº 30, que o atendimento

da criança de até três anos de idade seja oferecido em uma instituição especializada, a creche. A inclusão do atendimento das crianças pequenas pela Secretaria de Educação, desvinculando-o das Secretarias de Assistência Social ou da Saúde, sinaliza a superação do viés assistencial, do favor, pelo educacional, do direito.

Esses marcos históricos resultaram no acréscimo de crianças frequentando creches e proporcionando, entre outros aspectos, a ampliação do mundo social dessas crianças que passaram a interagir com outras pessoas, distintas daquelas do ambiente familiar. Além disso, tais marcos foram seguidos por um interesse crescente pelo desenvolvimento infantil por parte dos pesquisadores e educadores, refletido no aumento do número de pesquisas que tiveram por objeto de estudo a criança pequena e que delineavam perspectivas para um atendimento educacional de qualidade.

Contudo, apesar da intensificação de pesquisas sobre a educação da criança pequena, a revisão da literatura possibilita constatar certa carência de estudos (sobretudo nacionais) a respeito da interação entre bebês em creche. Assim sendo, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a ampliação e enriquecimento das discussões acadêmicas a respeito dessa temática.

Ademais, a presente pesquisa poderá colaborar para o aprimoramento da qualidade da educação da criança de zero a três anos, pois proporcionará, aos profissionais que atuam nessa área, subsídios para a compreensão das características das interações sociais estabelecidas pelos bebês entre si, possibilitando, dessa forma, a tomada de consciência da importância do papel do professor em criar um ambiente que favoreça tais interações.

3.2. Objetivo geral

Analisar a natureza das interações sociais estabelecidas entre os bebês.

3.3. Objetivos específicos

1. Identificar e analisar as características dos processos interativos utilizados pelos bebês com seus pares.

2. Comparar as interações sociais estabelecidas em diferentes faixas etárias.
3. Comparar os resultados desta pesquisa com os estudos realizados por Piaget³, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do bebê, e Stambak e seus colaboradores (1984) quanto às interações que ocorrem entre pares.

3.4. Pressupostos

A pesquisa que ora se apresenta parte dos seguintes pressupostos:

1. Existem características do processo interativo dos bebês que lhes são próprias, sendo possível identificá-las e analisá-las.
2. Os dois grupos de bebês observados apresentam características diferentes de interação social, possibilitando verificar uma evolução dessas características em diferentes faixas etárias.
3. Encontrar-se-ão resultados semelhantes aos explicitados por Stambak e seus colaboradores (1984) quanto à forma como os bebês interagem entre si.

3.5. Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma creche localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo.

Essa creche foi construída em 1984 e é uma Organização não-governamental (ONG). Atualmente, os recursos financeiros destinados à manutenção da creche provêm do Município, do Estado, da FEAC⁴ e de eventos promovidos para a comunidade, como, por exemplo, jantares e bazares, com vistas a arrecadar verbas para a instituição.

A creche baseia-se nos princípios da legislação vigente, assegurando (e em defesa) os direitos da criança, dentre outros os preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da

³Piaget, Jean. 1966/1987
Idem. 1990.

⁴ FEAC: Federação das Entidades Assistenciais de Campinas.

Educação Nacional (LDBEN 9394 /96), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil.

Conforme consta no Regimento da instituição, a proposta pedagógica fundamenta-se na teoria epistemológica de Jean Piaget, a qual considera a criança como ser ativo no seu processo de aprendizagem, respeitando e compreendendo as especificidades de cada fase do desenvolvimento da criança.

Além disso, praticamente a totalidade dos profissionais dessa instituição participou do curso de extensão universitária PROEPRE⁵- Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil, cujo programa contempla aspectos teóricos e práticos de uma educação construtivista.

As atividades foram iniciadas com o atendimento de 20 crianças de três meses a três anos de idade, em período integral. Atualmente o atendimento da creche estende-se para 112 crianças, de três meses a cinco anos de idade. As crianças são divididas em turmas, de acordo com a faixa etária, conforme é apresentado no quadro a seguir:

DENOMINAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	PERÍODO	Nº DE CRIANÇAS
Berçário I	3 meses a 13 meses	Integral	10
Berçário II	14 meses a 2 anos	Integral	16
Maternal I	2 anos	Integral	18
Maternal II	3 anos	Integral	20
Infantil I	4 anos	Integral	22
Infantil II	5 anos	Integral	26

Quadro 2: Distribuição das crianças conforme a faixa etária

O trabalho pedagógico da creche é realizado por seis professoras, oito monitoras, uma educadora de apoio e uma estagiária. A equipe técnica é composta por uma pedagoga, uma assistente social e uma gerente administrativa.

A equipe responsável pelo Berçário I é composta no período da manhã por uma professora e uma monitora, no período da tarde compõem a equipe duas monitoras. No

⁵ PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Berçário II a equipe da manhã possui duas monitoras e no período da tarde possui uma professora e uma monitora.

3.6. A escolha da creche

De acordo com os estudos apresentados (Stambak, 1984; Fernández-Vilar, Martinez-Fuentes, Pérez-López, 2001; Vasconcelos, 2003; Anjos et al, 2004; Zamuner, 2005), as interações entre os bebês ocorrem de maneira frequente e são consideradas ricas e variadas. Porém Stambak (1984) ressalta que essas interações em ambientes adequados e favoráveis tendem a ser positivas e mais harmoniosas.

A opção de realizar a pesquisa nessa creche foi devido ao trabalho/proposta pedagógicos desenvolvidos na mesma, que, ao se fundamentar nos princípios do PROEPRE (Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental), considera e respeita as características do desenvolvimento da criança, facilitando, dessa forma, o estabelecimento de interações positivas e harmoniosas, conforme salientou Stambak (1984).

3.7. Descrição do espaço físico da creche

O prédio da creche possui dois pisos: o térreo e o superior.

No piso superior concentra-se a divisão administrativa da instituição. Nesse piso também está a sala dos professores e monitores, onde ocorrem as reuniões pedagógicas, cursos de formação, atendimento aos pais, entre outros.

No piso térreo concentram-se a cozinha (devidamente restrita ao atendimento das crianças), o refeitório (localizado próximo à cozinha e aos dois berçários), a brinquedoteca (com vários brinquedos e materiais, entre eles: fantasias, bonecas, fogões, panelas, talheres, carros e carrinhos de supermercado), os banheiros infantis, um grande pátio coberto (no qual são expostas as produções das crianças e, outras vezes, ocorrem eventos comemorativos, como a festa dos aniversariantes do mês) e as salas das crianças. As fotografias que se seguem ilustram esses espaços.



Figura 1: Alguns materiais da brinquedoteca



Figura 2: Refeitório



Figura 3: Refeitório e ao fundo a cozinha



Figura 4: Pátio coberto

A creche possui muitas vidraças, portas de vidro, paredes de vidro, resultando em um espaço intensamente iluminado, conferindo-lhe um aspecto de agradável leveza. As fotografias que se seguem ilustram o aspecto mencionado.



Figura 5: Pátio coberto e as vidraças



Figura 6: Pátio coberto e as vidraças

As salas dos berçários estão ao lado umas das outras e serão descritas.

A área do Berçário 1 é muito ampla e pode ser subdividida em quatro espaços físicos: o espaço físico (sala) principal, no qual as crianças brincam e realizam suas atividades. Nele estão os brinquedos organizados em um armário com algumas prateleiras acessíveis aos bebês. No entanto, em sua maioria os brinquedos estão posicionados nas prateleiras mais altas, impossibilitando que os bebês os alcancem. Alguns desses brinquedos são: bonecas, carrinhos e caminhões, chocalhos, cubos ou dados (confeccionados em espuma, revestidos de tecido, apresentando nas laterais figuras variadas como, por exemplo: frutas, animais e formas geométricas). As fotografias que se seguem ilustram o espaço físico e alguns materiais pedagógicos desta sala.



Figura 7: Armário para guardar brinquedos



Figura 8: Latas, material utilizado pelas crianças



Figura 9: Peças do jogo de encaixe com rodinhas



Figura 10: Peças do jogo de encaixe



Figura 11: Chocalhos



Figura 12: Cubos/dados de espuma



Figura 13: Livros de diversos materiais



Figura 14: Porta do Berçário I e seus frisos.

Em uma das paredes há um espelho, posicionado numa altura que permite aos bebês se olharem. Na frente desse espelho há uma barra, cuja finalidade é servir de apoio para que eles possam ficar em pé. As fotografias que se seguem ilustram esses materiais.



Figura 15: Espelho, barra de apoio e armário.



Figura 16: Espelho, barra de apoio e portão.

No piso/chão, defronte ao armário e ao espelho, há um colchonete e, sobre este, está posicionado a roda - um equipamento recreativo grande, de formato circular, confeccionado em espuma e revestido de tecido tipo couro ecológico. Tal brinquedo assemelha-se a um pneu de trator. As fotografias a seguir ilustram o equipamento recreativo mencionado:



Figura 17: Roda e armário



Figura 18: Roda

Ainda nesse espaço físico, na sala, sobre outro colchonete, estão dispostos dois equipamentos recreativos grandes, ambos confeccionados em espuma e revestidos de tecido tipo couro. Esses dois brinquedos apresentam o formato de um triângulo retângulo, considerando que um deles assemelha-se a uma escada e, o outro, assemelha-se a uma rampa. Esses dois brinquedos, quando unidos, podem ser utilizados como escorregador, como as fotografias que se seguem ilustram:



Figura 19: Equipamento recreativo posicionado sobre colchonete



Figura 20: Equipamento recreativo composto por uma escada e uma rampa

A sala descrita dá acesso à pequena cozinha do berçário, ao banheiro e à varanda, ambientes físicos que serão comentados na sequência.

Há um espaço no qual as crianças dormem, organizado com berços e colchonetes. O acesso a esse dormitório dá-se pela cozinha ou pelo banheiro. As fotografias que se seguem ilustram esse espaço físico.



Figura 21: Local no qual as crianças repousam



Figura 22: Berços utilizados pelas crianças

Integra ainda o espaço físico do Berçário 1 a pequena cozinha/copa, também denominado de lactário, que é de uso exclusivo dessa turma, utilizada para higienizar as mamadeiras, preparar sucos, providenciar água para os bebês etc. As fotografias que se seguem ilustram esse espaço físico.



Figura 23: Divisória que restringe a entrada ao lactário



Figura 24: Pequena copa de uso exclusivo do Berçário I

Também existe a varanda, espaço físico externo, ao qual os bebês têm acesso pela sala (local onde brincam e realizam suas atividades), porém espaços esses separados por um pequeno portão. Como as fotografias que se seguem ilustram.



Figura 25: Portão que restringe a entrada e saída para a varanda (área externa)



Figura 26: Porta de vidro que limita a sala do Berçário I e a varanda (área externa)

A varanda subdivide-se em duas áreas: uma pequena, com alguns brinquedos como balanços, carros, motocas, escorregador e etc., e uma maior, bem ampla e vazia. Ambas são separadas por um portão. Os bebês do Berçário 1 não utilizam a parte da varanda que possui brinquedos. As monitoras levam para a outra parte da varanda (a área ampla e vazia) alguns brinquedos e materiais para que os bebês os explorem. As fotografias que se seguem ilustram esse espaço físico.

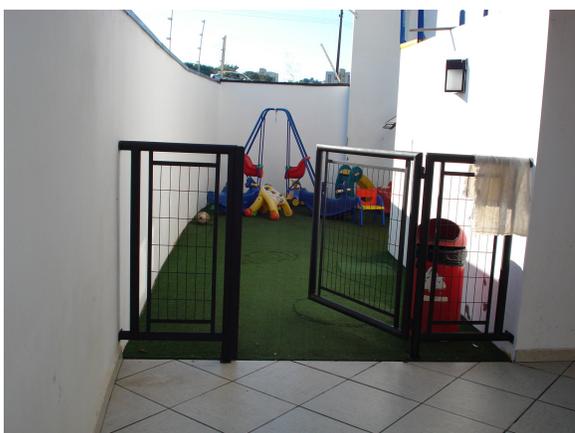


Figura 27: Parte da área externa que possui equipamentos recreativos



Figura 28: Parte da varanda ampla e vazia e a outra parte contendo brinquedos.

Por fim, um pequeno banheiro, no qual os bebês tomam banho e são realizadas as trocas de roupas e de fraldas. Segue algumas fotografias que ilustram esse espaço físico.



Figura 29: Banheiro do Berçário I



Figura 30: Banheiro do Berçário I

Os bebês não conseguem acessar livremente todos esses espaços físicos, pois estes são separados por pequenos portões ou por portas. As crianças transitam pelos espaços conforme o planejamento da professora ou das monitoras. Isto pode ser visualizado nas fotografias que se seguem.



Figura 31: Portão



Figura 32: Portão restringindo a entrada ao lactário

Já o espaço físico do Berçário 2 consiste em uma área ampla, denominada *sala do Berçário 2*, um banheiro no qual os banhos, as trocas e a escovação dos dentes são realizados, além de um pequeno espaço - espécie de depósito - utilizado para guardar brinquedos e demais materiais. As fotografias que se seguem ilustram o espaço físico mencionado.



Figura 33: Sala do Berçário II



Figura 34: Porta do pequeno depósito e prateleiras



Figura 35: Pia do banheiro do berçário II na qual as crianças lavam as mãos, escovam os dentes etc



Figura 36: Cuba utilizada pelas crianças para tomar banho e trocador

A sala é o espaço físico no qual as crianças brincam, há um espelho grande que abrange todo o comprimento da parede e, bem próximo a ele, está fixada uma barra de madeira, que serve de apoio para as crianças ficarem em pé. Logo abaixo das janelas, existe um armário com altura aproximada de 50 cm. Esse mesmo espaço físico é utilizado para os bebês dormirem - nele são dispostos colchonetes e, após os bebês acordarem, os mesmos são empilhados em um dos cantos da sala. Na sequência, as fotografias ilustram o mobiliário e alguns materiais pedagógicos da sala do Berçário II.



Figura 37: Espelho e barra de apoio da sala do Berçário II



Figura 38: Espelho e barra de apoio da sala do Berçário II



Figura 39: Armário com algumas prateleiras da sala do Berçário II



Figura 40: Equipamento recreativo localizado no Parque (espaço externo)

3.8. Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa dois grupos de crianças: o primeiro grupo, denominado *Berçário I* composto por 10 crianças de 10 a 13 meses e o segundo grupo, denominado *Berçário II*, composto por 14 crianças de 15 a 24 meses. Portanto, 24 crianças constituem o número total de participantes estudados, sendo divididos em dois grupos (*Berçário I* e *Berçário II*), conforme a faixa etária.

A opção por selecionar dois grupos de participantes foi em razão da possibilidade de analisar os processos interativos das crianças em seus grupos e, posteriormente, compará-los entre os grupos, bem como analisar os dados obtidos neste estudo à luz de pesquisas já realizadas com essas faixas etárias.

3.9. Instrumentos de coleta e análise dos dados

Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados da presente pesquisa foram a observação direta, o caderno de campo e a filmagem.

A observação é considerada como uma das fontes mais importantes para a coleta de informações em pesquisas qualitativas em Educação, tendo em vista que “(...) traduz descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos em um determinado contexto” (VIANNA, 2003, p. 16). Na abordagem naturalista, as observações são realizadas no ambiente natural do fenômeno, portanto, não se intenta manejar, modificar ou restringir o meio ou a conduta do participante, ocorrendo a observação e o registro do que, de fato, sucedeu em determinada situação.

Nesse sentido, as sessões de observação foram realizadas nos espaços da creche, que são frequentados habitualmente pelas crianças durante as atividades que desenvolvem conforme planejamento da educadora.

Não se pode ocultar que o modo de observação e, posteriormente, o modo de descrição dos dados observados foram influenciados pelo método de observação e descrição explicitados por Piaget, principalmente nas obras *O nascimento da inteligência na criança*, *A formação do símbolo na criança* e *A construção do real na criança*.

Cada sessão de observação teve duração de 60 minutos e ocorreu duas vezes na semana. Assim, tanto o Berçário I quanto o Berçário II foram observados durante 60 minutos na frequência de duas vezes por semana, tendo sido realizado um total de 15 sessões de observação, totalizando 30 horas.

A pesquisadora utilizou o caderno de campo para registrar as informações e as sequências das interações estabelecidas. Bailey (1994, apud VIANNA, 2003, p. 31) orienta que “as notas de campo devem relatar o máximo de observações possíveis no dia-a-dia”; dessa forma, as anotações devem contemplar “aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem está ocorrendo, quem disse o que foi dito e que mudanças ocorreram no contexto”.

As observações não seguiram um roteiro prévio, mas na medida em que as crianças demonstravam alguma espécie de interação, como por exemplo, troca de olhares, sorrisos, gestos, vocalizações etc a atenção da pesquisadora se voltava para o episódio iniciado. Posteriormente o episódio observado foi revisto nas filmagens.

A filmagem constituiu um recurso importante neste estudo, uma vez que a análise do conteúdo filmado forneceu detalhes e novos elementos que enriqueceram as observações da pesquisadora. Além disso, o conteúdo das filmagens pode ser revisto inúmeras vezes, conferindo aos resultados do estudo maior confiabilidade e rigor.

Os episódios de interação foram submetidos a microanálises, as quais visaram descrever minuciosamente todos os elementos constituintes das interações ocorridas entre os bebês, como olhares, gestos e vocalizações, por exemplo.

Os dados coletados por meio das observações, do caderno de campo e das filmagens foram descritos, comparados e analisados à luz das pesquisas desenvolvidas por Piaget⁶, dos estudos realizados por Stambak (1984) e dos resultados de outras pesquisas sobre a interação social entre os bebês.

3.10. Resultados esperados

Espera-se que os resultados obtidos indiquem o estabelecimento de interações positivas e harmoniosas tanto entre os bebês do Berçário I quanto entre os bebês do Berçário II.

Além disso, intenta-se identificar diferenças entre os processos interativos estabelecidos pelos bebês do Berçário I e do Berçário II.

Com tais resultados pretende-se contribuir para aperfeiçoar a concepção dos educadores infantis sobre as interações sociais dos bebês, oferecendo-lhes instrumentos para que possam observar, avaliar e favorecer o estabelecimento de interações positivas e harmoniosas, de modo a colaborar para o aprimoramento da

⁶ Piaget, Jean. 1966/1987 4ª Ed. Idem. 1990.

educação da criança de zero a três anos.

Finalizando, os resultados também poderão enriquecer e ampliar o quadro teórico existente sobre a temática, bem como fornecer dados que subsidiem outras pesquisas.

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS INTERATIVOS

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS INTERATIVOS

Dois pressupostos que marcaram por muito tempo a concepção de infância, sobretudo os primeiros anos de vida, apontam para uma visão da criança incompleta e uma acentuada atenção para o adulto que ela poderá vir a ser.

Nesse sentido, a criança é considerada uma “tabula rasa” e cabe aos adultos lhe oferecerem as informações e os modelos que devem ser reproduzidos e, ao longo do tempo, incorporados ao seu modo de ser.

Por muito tempo, esse ideal de infância predominou e uma das implicações que se pode extrair é a desvalorização das interações estabelecidas entre as crianças, comprovada pela escassez de estudos realizados e pela intensificação da interação criança-adulto.

A crença de que a creche não é o melhor ambiente para o bebê e a criança pequena ainda está muito presente na concepção das pessoas, essa encontra reforços em teorias que apontam a interação entre mãe e filho como sendo a única necessária ao desenvolvimento do bebê ou ainda, naquelas que enfatizam os riscos para a integridade física e emocional dos pequenos que frequentam este tipo de instituição (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e VITÓRIA, 1994).

Diante de tal concepção a respeito da criança e da infância, qual é o valor que se poderia atribuir para a interação entre coetâneos? Em outras palavras, em quê uma criança (concebida como incompleta, incompetente) poderia contribuir com outra?

Inúmeros estudos vêm questionando esses posicionamentos ao apontarem os benefícios que as interações entre pares podem trazer para o desenvolvimento infantil.

No Brasil passos importantes estão sendo dados no sentido de reconhecer e valorizar as interações entre coetâneos na creche, cujos exemplos podem ser constatados em dois documentos construídos pelo Ministério da Educação e colaboradores - os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e dos Indicadores da Qualidade para a Educação Infantil (2009). Em ambos a interação social entre crianças é destacada como direito da criança e dever da instituição, no sentido de promover condições para que ocorram de uma forma harmoniosa e positiva.

Além disso, no documento de 2009 apresentado pelo MEC a interação entre coetâneos é pontuada como uma das dimensões que deveria ser analisada para o diagnóstico da qualidade do atendimento em creches e escolas de Educação Infantil. Dentre os indicadores sugeridos no documento, foram selecionados quatro, que se relacionam diretamente com que foi explanado no presente texto:

1. As professoras observam como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?⁷
2. As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças da mesma faixa etária?
3. As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes?
4. As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças? (MEC/SEB, 2009, p. 44 e 45).

O documento ainda destaca-se a necessidade de os educadores transformarem suas antigas práticas que reduzem as oportunidades de a criança se desenvolver, bem como explicita que “Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional” (MEC/SEB, 2009, p. 43).

Na presente pesquisa a visão de criança defendida é a de um ser completo, competente e capaz. Para isso, ela é compreendida como ser humano que apresenta características e especificidades como em qualquer outra fase de desenvolvimento;

⁷ Os itens apresentados são parte da Dimensão: Interações, do documento MEC/SEB, 2009.

contudo, isto não significa olhar os pequenos com os olhos da negação, ou seja, “a criança ainda não”... mas observá-la em suas possibilidades.

Carvalho e Beraldo (1989, p. 59) concebem a interação criança-criança como um sistema socioafetivo relevante para o processo do desenvolvimento, uma vez que, “reconhece-se, cada vez mais, a ocorrência, na interação criança-criança, de processos constitutivos da identidade, da capacidade simbólica, da comunicação”. As autoras continuam afirmando que “[...] interagindo, as crianças criam e negociam regras, assumem e atribuem papéis, elaboram códigos comunicativos e partilham significados e conhecimentos.”

Assim, é que são apresentadas e concebidas as interações sociais analisadas na presente pesquisa.

4.1. Análise dos dados Berçário I

Os dados coletados nas sessões de observação e nas filmagens foram transcritos minuciosamente. Após leitura de todos os protocolos registrados iniciou-se a identificação e a classificação, por semelhança, das condutas interativas. Para garantir maior confiabilidade e rigor da categorização, outro pesquisador realizou a identificação e a classificação de cerca de 20% das condutas encontradas e, diante da obtenção dos mesmos resultados, prosseguiu-se a análise dos dados constatados.

Do número total de episódios descritos selecionou-se os 21 primeiros, nos dois grupos participantes do estudo. Portanto, foram categorizados e analisados um total de quarenta e dois episódios interativos, sendo 21 ocorridos no Berçário I e 21 episódios no Berçário II. Salienta-se que no mesmo episódio interativo foi possível constatar vários tipos de condutas, assim, no Berçário I foi identificado um total de 568 condutas interativas e no Berçário II foi identificado um total de 662 condutas interativas.

Esclarece-se que as categorias foram construídas a partir das particularidades dos conteúdos constatados, com exceção da categoria denominada Impositiva, cuja definição foi inspirada nos dados da pesquisa realizada por Licciardi (2010).

Na sequência, apresentaremos as categorias encontradas a partir da análise de 21 episódios interativos, ocorridos no Berçário I, composto por 10 bebês, na faixa etária de 10 a 13 meses, conforme exposto no Quadro 3 a seguir:

Categorias	Caracterização
Categoria 1: Conduta convidativa	Ações, gestos, vocalizações, expressões faciais etc utilizadas para atrair a atenção da outra criança ou a fim de manter a atenção da outra criança para si.
Categoria 2: conduta de contentamento	Ações, gestos, vocalizações, expressões faciais etc que denotam alegria, felicidade, entusiasmo provocadas (ou em resposta) pelas ações de outras crianças.
Categoria 3: conduta de observação	Ações que evidenciam que o bebê observa as ações de outra criança ou de um grupo de crianças.
Categoria 4: conduta de descontentamento	Ações, gestos, vocalizações, expressões faciais que denotam aborrecimento, raiva, tristeza etc provocados/em resposta pelas ações de outra criança.
Categoria 5: Conduta colaborativa	Ações que contribuem para a ação e/ou brincadeira do outro. Em outras palavras, são ações cuja finalidade comum.
Categoria 6: Conduta de imitação	Ações que implicam a reprodução dos atos de outra criança.
Categoria 7: conduta de disputa	Ações que deflagram disputa por algum brinquedo, espaço ou outros tipos de objetos.
Categoria 8: Conduta impositiva	Ações ou comportamentos que manifestam que a criança está impondo a sua vontade sobre a da outra. (querendo fazer alguma coisa ou quando quer que o outro faça algo.)
Categoria 9: Condutas de compaixão	Ações ou comportamentos que denotam a sensibilização pelo sofrimento de outrem e esforços para amenizá-lo.

Quadro 3: Categorias encontradas a partir da análise das observações e das filmagens realizadas no Berçário I

Na primeira categoria encontrada estão compreendidas as ações, gestos, vocalizações, expressões faciais etc utilizadas pelo bebê para atrair a atenção de outro e, assim, possivelmente iniciar uma interação entre eles ou a fim de manter a atenção do outro bebê para si, possibilitando a continuidade da interação entre os mesmos (Conduta Convidativa).

Essa conduta convidativa pode ser percebida no trecho do episódio nº 1, no qual IGO (13 meses) aproxima-se de CAU (13 meses) e movimenta o carrinho para lhe chamar a atenção:

Após alguns segundos, IGO engatinha empurrando o carrinho com uma das mãos na direção de CAU, que está sentado batendo um brinquedo no outro. IGO senta-se na frente de CAU e retoma o movimento para frente e para trás com o brinquedo que está segurando. CAU passa a observá-lo e tenta pegar o brinquedo das mãos de IGO, mas somente conseguirá fazê-lo na terceira tentativa.

Outro exemplo da conduta convidativa encontra-se em uma sequência do episódio nº 4, na qual as ações de MAT (11 meses)- sorriso e palmas - parecem iniciar a interação com JUL (12 meses):

MAT voltou a manusear um livro, mas logo o colocou de lado e ficou olhando para a camiseta de JUL. Ao ver que JUL o olhava, MAT começou a bater palma e sorrir para JUL, que lhe retribuiu o sorriso.

Oferecer um objeto ao outro bebê, iniciando assim uma interação, também se enquadra na quinta categoria, que foi encontrada igualmente no episódio nº 11, no trecho a seguir:

BRE (12 meses) pega a caixa de chocalhos, que está vazia, e leva-a para PED (11 meses). PED estica os braços para pegar a caixa, BRE senta-se bem próximo a ele, mas não solta a caixa. PED coloca o chocalho que segura em sua mão dentro da caixa, realizando movimentos circulares dentro da mesma (como se estivesse mexendo alguma coisa). PED e BRE olham-se e gargalham um para o outro.

O recorte do episódio nº 17 mostra-se interessante por expressar a intensidade do desejo de ISA (10 meses) em iniciar a interação com JUL (12 meses), tendo em vista as várias condutas convidativas utilizadas por ISA sem, contudo, ser plenamente correspondida, fazendo-a desistir:

ISA engatinha na direção de JUL, debruça-se sobre ela, mas JUL não olha para ISA e permanece com o olhar fixo em outra direção. ISA senta-se e continua olhando para JUL. Volta a se debruçar sobre JUL, aconchega-se nela, deitando-se. JUL olha para ISA. ISA senta-se, ajeita-se e acomoda-se ao lado de JUL, na mesma almofada. JUL não demonstra nenhuma reação. ISA engatinha, afastando-se de JUL.

Há ainda as condutas convidativas que assumem traços de carinho, afeto, aconchego dentre outros, que podem ser ilustradas no trecho do episódio nº 16, no qual IGO (13 meses) aproxima-se para interagir com CAE (11 meses) e é correspondido, embora sejam interrompidos pela monitora:

IGO está sentado brincando com um trenzinho. CAE engatinha na direção dele. Ao aproximar-se, CAE ajoelha-se, aponta para IGO e continua movendo-se em sua direção, de joelhos. CAE estica os braços e tenta abraçá-lo, mas não o alcança. Então, fica em pé, dá alguns passos com os braços abertos, desequilibra-se e cai, sentado, na frente de IGO. IGO bate palmas. CAE, com a boca aberta, aproxima seu rosto de IGO, parecendo querer beijá-lo. IGO sorri. CAE toca com o dedo a boca e o olho direito de IGO, olha para a observadora e aponta para IGO, que movimenta suas pernas, rapidamente, vocalizando e sorrindo. CAE olha para IGO, espera este parar de movimentar as pernas e começa a movimentar seus braços. IGO olha para o parceiro atentamente e sorri. CAE para de movimentar seus braços, olha para o parceiro, curva seu tronco, aproximando sua cabeça de IGO e começa a balançar a cabeça, como se estivesse fazendo 'não'. IGO estica os braços e abraça a cabeça de CAE. A monitora chama a atenção de IGO, que solta a cabeça de CAE, imediatamente.

Conforme mencionado anteriormente, as condutas convidativas também foram utilizadas pelos bebês para manter a interação, como ocorrido no episódio nº 14, em que CAE (11 meses), ao perceber que CAU (13 meses) se afasta, bate as mãos na parede e, simultaneamente, olha para o amigo:

CAU bate a peça de encaixe⁸ na coluna da parede. CAE o observa, ajoelha-se e bate as mãos na parede. CAU distancia-se da parede, olhando para CAE, seu brinquedo cai no chão. CAU deita no chão, pega o brinquedo, levanta-se e caminha segurando o brinquedo na direção do espelho. Enquanto isso, CAE ainda bate mais algumas vezes na parede, olhando para CAU, que já está a caminho do espelho. CAE senta-se, levanta-se apoiado na parede e tenta dar alguns passos sem se apoiar, mas cai sentado. Ainda sentado, vira-se e pega um brinquedo que está no chão.

Em outro episódio (nº 12), CAE (11 meses) repete várias vezes a mesma ação - cobrir seu rosto com um pedaço de pano - a fim de manter a interação com JUL (12 meses); em outras palavras, CAE repete a mesma ação para continuar com a brincadeira de esconde-esconde com JUL, como pode ser constatado a seguir:

CAE engatinha na direção de outro tecido, pega-o e cobre seu rosto. Espera, por alguns segundos, alguém descobri-lo, mas JUL está explorando o tecido que segura na mão e não nota o que CAE está fazendo. CAE descobre-se e sorri, repete esta ação mais algumas vezes. Em seguida, CAE coloca o tecido sobre o rosto e vira-se na direção de JUL que o observa e sorri.

⁸ Trata-se de peças de plástico que possuem saliências de formas cilíndricas na parte superior e orifícios na parte inferior possibilitando que sejam encaixadas umas nas outras.

Por último, apresentamos uma pequena sequência do episódio nº 15, no qual BRE (12 meses) joga os brinquedos para LAU (11 meses) pegar, mas, ao perceber que LAU desistiu de continuar pegando os brinquedos, modifica seu modo de agir e volta a se aproximar de LAU. Vejamos:

BRE e LAU disputam o espaço, ambos tentam ficar em pé sobre a roda⁹, apoiando os joelhos no equipamento recreativo e segurando no armário que está defronte. LAU escorrega e volta a ficar em pé dentro da roda. BRE continua ajoelhado na roda e retira vários brinquedos (bichos de borracha, cubos¹⁰, bonecas) do armário, jogando-os dentro da roda. LAU abaixa-se, pega um cubo e o coloca de volta no armário. BRE bate a mão no brinquedo, jogando-o novamente. LAU sai da roda, pega um chocalho do chão e senta-se novamente dentro da mesma. Enquanto LAU manuseia o brinquedo, BRE, em pé sobre a roda, abaixa-se e levanta-se várias vezes. LAU derruba o chocalho dentro da roda e abaixa-se para pegá-lo, mas com apenas uma das mãos não consegue. BRE desce da roda e abaixa-se junto com LAU. LAU olha para BRE e levanta-se. BRE também se levanta.

Os exemplos citados ilustram, portanto, uma série de condutas as quais expressam o interesse dos bebês em iniciar interações com outros e também de conservá-las. Algumas das condutas convidativas encontradas foram: ações motoras, ações com objetos, sorrisos, gritos, abraço, beijo e troca de olhares.

A segunda categoria abrange as ações, gestos, vocalizações, expressões faciais, entre outros, que denotam alegria, felicidade, entusiasmo, provocados pelas ações de outras crianças. As condutas contidas nessa categoria podem ser exemplificadas com um trecho do episódio nº 6, no qual BRE (12 meses), LAU (11 meses) e MUR (10 meses) estão brincando com os cubos e comunicam sua alegria uns aos outros por meio de gestos, vocalizações e sorrisos. Vejamos:

BRE está brincando com os cubos de espuma, colocando alguns deles dentro da roda. Após alguns segundos, levanta-se, tira alguns cubos dali, jogando-os no chão e entra na roda. LAU aproxima-se do equipamento recreativo, pega um cubo do chão e, sob protestos de BRE, afasta-se segurando o cubo. MUR engatinha e senta-se próximo aos cubos, em frente à roda. Ao notar a presença de MUR, BRE fica em pé (ainda dentro da roda). MUR sorri para BRE e este responde ao parceiro vocalizando e levantando os braços.

⁹ Equipamento recreativo grande, de formato circular, feito de espuma, assemelhando-se a um pneu de trator.

¹⁰ Trata-se de brinquedo confeccionados de espuma e revestidos com tecido, em cada lado do cubo há estampado no tecido uma figura de animal, de fruta, de pessoas, etc. Também são conhecidos como dados.

Um trecho do episódio nº19 também ilustra essas condutas, uma vez que IGO (13 meses) responde às ações produzidas por CAE (11 meses) e BRE (12 meses) com entusiasmo, por meio de ações motoras e vocalizações, conforme pode ser visto a seguir:

CAE e BRE estão no pequeno espaço entre os equipamentos recreativos¹¹ (em um pequeno vão situado entre a escada e a rampa, ambos feitos de espuma). Eles abaixam-se e levantam-se, divertindo-se. IGO está em pé apoiado na escada. Sempre que CAE e BRE levantam-se, IGO bate os pés no chão e, olhando para eles, vocaliza com gritos, parecendo estarem brincando de esconde-esconde.

Por último, será apresentado o relato de um trecho da interação entre CAE (11 meses), IGO (13 meses) e BRE (12 meses), contida no episódio nº 16, em que há predominância desse tipo de conduta:

CAE olha para IGO, balança os braços e grita, divertindo-se. IGO sorri. BRE, movido pelos gritos e gargalhadas, aproxima-se e senta-se perto deles. IGO responde a CAE movimentando suas pernas e vocalizando. CAE recomeça a balançar os braços. BRE sorri com a brincadeira. Após alguns instantes, CAE vira para o lado, bate com as duas mãos no chão e engatinha na direção do portãozinho que separa a sala do berçário de uma pequena cozinha/copa. IGO continua com os olhos fixos em CAE.

A análise dessa categoria possibilita afirmar que os bebês também respondem positivamente à interação com seus pares, isto porque eles expressam sua alegria, felicidade e euforia por meio de ações motoras, vocalizações, sorrisos, troca de olhares etc.

Na terceira categoria foram encontradas condutas de observação, nas quais os bebês voltavam sua atenção para as ações de outro, no sentido de acompanhar o desenvolvimento delas e, posteriormente, intervir, iniciando a interação com esse bebê ou participando de interações já estabelecidas entre os outros. O episódio nº 3 no qual BRE (12 meses) somente após observar as ações de CAU (13 meses) decide se aproximar, esclarece o que foi mencionado anteriormente:

CAU segura em cada mão uma peça de um brinquedo de encaixe e caminha pela sala, batendo essas peças em diferentes locais - na parede, no chão, no colchão, na porta, por exemplo. BRE observa tudo o que CAU está fazendo. CAU pára no pequeno hall em frente à porta, bate as duas peças na porta, vira-se e bate as peças na parede, vira-se novamente e bate

¹¹ Trata-se de equipamentos recreativos, confeccionados de espuma, um dos equipamentos apresenta o formato de um triângulo retângulo, podendo ser utilizado como rampa/ escorregador e o outro apresenta formato de uma escada possuindo três degraus.

na outra parede. BRE, após observar atentamente as ações de CAU, aproxima-se dele e encosta-se em uma das paredes. CAU bate mais uma vez na parede e BRE tenta pegar a peça da mão de CAU.

Outro exemplo pode ser visualizado no fragmento extraído do episódio nº2: *IGO (13 meses) observa o que CAU (13 meses) está fazendo, dá um grito e tenta pegar uma das peças da mão de CAU.*

No trecho do episódio nº8, pode ser constatado que a conduta de observação antecede a ação imitativa de CAE (11 meses), o que inicia a interação entre eles e na sequência, verifica-se que essa observação de CAE provoca em ISA (10 meses) a vontade de continuar realizando a mesma ação:

CAE que está sentado próximo a ISA, observa a ação da menina e também começa a bater com o brinquedo que está segurando na parede. ISA percebe que está sendo observada por CAE, sorri, olha para todo o ambiente e bate novamente com o brinquedo na parede. Depois de fazer isso, olha para CAE que não a observa mais.

Essa categoria abrange ainda as observações de bebês que, posteriormente as mesmas, não se envolveram diretamente na interação, o que permite nomeá-los de expectadores, pois embora não participassem diretamente no episódio interativo, esboçaram ações e expressões de contentamento ou descontentamento ao presenciarem outras crianças interagindo. Isto pode ser constatado, por exemplo, no relato do episódio nº12 e no fragmento seguinte:

Após alguns instantes, PED (11 meses) fica em pé, apoiado na rampa, observando o sobe e desce de BRE e CAE (11 meses) neste brinquedo. PED fica eufórico com a movimentação dos dois.

A análise dessa categoria suscita alguns apontamentos: os bebês de 10 a 13 meses observam outros bebês dessa mesma faixa etária, sendo assim, demonstram interesse por ações e experimentações que seus pares realizam. Cabe aqui a seguinte indagação: Por que bebês observam outros bebês? Qual a razão desse interesse?

O exame dessa categoria possibilita considerar três aspectos: as interações entre os bebês parecem gerar sentimentos de alegria, felicidade, contentamento naqueles que as observam; além disso as ações e reações observadas levam-nos a se interessarem por essas ações a ponto de se aproximarem de outros bebês, iniciando a

interação ou incluindo-se em uma interação já em desenvolvimento. Por último, ao observar a ação do outro, o bebê modifica sua ação inicial, chegando até a desistir da mesma.

Compõem a quarta categoria (condutas de descontentamento) ações, gestos, vocalizações, choro, expressões faciais que denotam aborrecimento, raiva, tristeza etc provocados pelas ações de outra criança.

A seguir serão apresentados alguns trechos, extraídos de diferentes episódios, que exemplificam as condutas de descontentamento encontradas:

Episódio nº 5: LAU (11 meses) e BRE (12 meses) disputam o brinquedo em meio a gritos e olhares para as educadoras e para a observadora.

Episódio nº 7: BRE (12 meses) ao ser empurrado e sem conseguir tirar ISA (10 meses) do lugar, distancia-se com fisionomia de choro na direção da educadora que o repreende.

Episódio nº 8: ISA (10 meses), que está sentada de frente para PED (11 meses) e bem perto dele, segura um dos brinquedos que está na mão de PED que a olha, chacoalha a cabeça, reclama vocalizando e tira a mão de ISA do “seu brinquedo”.

Episódio nº 11: CAE (11 meses) pega um dos chocalhos da mão de BRE (12 meses). BRE tenta morder a mão de CAE e a monitora lhe diz para parar.

Episódio nº 16: ISA (10 meses) engatinha na direção de IGO (13 meses), senta-se para tentar pegar o trenzinho. Dessa maneira, ISA coloca-se entre IGO e BRE (12 meses). BRE tenta visualizar IGO, que está atrás de ISA. IGO manuseia o trenzinho. ISA observa IGO e bate palmas. BRE vocaliza, faz expressão de bravo, bate com a mão no chão, parecendo estar chamando IGO para sentar-se ali.

Portanto, as condutas de descontentamento são resultantes das ações realizadas pelos pares e que retratam o desagrado por parte do companheiro da interação, estas condutas são expressas por movimentos corporais, choro, vocalizações etc.

Na quinta categoria foram encontradas condutas do bebê que colaboram com as ações ou com as brincadeiras do outro, cuja consequência é a continuidade da interação.

Nessas condutas também pode ser observado o revezamento de papéis em que, por exemplo, o bebê que se escondeu passa a procurar o outro, e o bebê que procurava passa a se esconder, como na brincadeira de esconde-esconde. A sequência

extraída do episódio nº12 configura um bom exemplo dessa categoria. Nela, BRE (12 meses), PED (11 meses), CAE (11 meses), JUL (12 meses) e, posteriormente, MUR (10 meses) utilizam pedaços de tecidos para brincar de esconde-esconde:

BRE cobre o rosto novamente, escondendo-se, PED e CAE engatinham na direção de BRE para descobri-lo, ou achá-lo; antes, porém, de PED e CAE puxarem o tecido, BRE descobre o rosto e grita, demonstrando muita alegria. PED e CAE assustam-se e caem na gargalhada. JUL também se diverte com a brincadeira. BRE, mais uma vez, cobre o rosto e CAE puxa o tecido descobrindo-o. Todos sorriem. BRE tenta cobrir novamente o rosto, mas CAE segura o tecido, puxando-o. BRE puxa o tecido com bastante força, quase chega a cair para trás, mas não cai. Então vira-se e distancia-se um pouco de CAE. BRE novamente cobre o rosto, CAE puxa o tecido, mas é BRE quem descobre seu rosto, fazendo CAE, JUL e PED sorrirem. BRE volta a cobrir o rosto, CAE, JUL e PED divertem-se. CAE, ao tentar puxar o tecido para descobrir BRE, derruba-o, fazendo-o tombar para o lado. BRE senta-se, ainda coberto pelo tecido; então descobre-se e todos sorriem. JUL pega outro tecido e tenta cobrir seu rosto também. CAE puxa o tecido e ambos sorriem. BRE também tenta cobrir o rosto, mas CAE puxa o tecido, irritando-o. BRE levanta-se rapidamente, posiciona-se em pé e caminha para o outro lado da sala. JUL cobre o rosto, CAE descobre-a e ambos sorriem um para o outro. CAE pega o tecido e o oferece para JUL que, depois de pegá-lo, cobre o rosto. CAE puxa o tecido e o devolve a JUL que volta a cobrir o rosto. Mais uma vez CAE e JUL divertem-se com a brincadeira. CAE engatinha na direção de outro tecido, parecido com organza, o qual, por ser transparente, permite que os outros o vejam mesmo quando seu rosto está coberto, pega-o e cobre seu rosto. Espera, por alguns segundos, alguém descobri-lo, mas JUL está explorando o tecido que segura na mão e não nota o que CAE está fazendo. CAE descobre-se e sorri, repete esta ação mais algumas vezes. Em seguida, CAE coloca o tecido sobre o rosto e engatinha na direção de JUL, que o observa e sorri. CAE não para e continua engatinhando, JUL o segue com o olhar. CAE, ainda com o tecido sobre o rosto, aproxima-se de PED e se ajoelha. PED, que estava de costas para CAE, vira-se. PED sorri e tenta descobrir CAE, mas não consegue. Ainda de joelhos, CAE descobre seu rosto e sorri. JUL e PED correspondem o sorriso de CAE. CAE, ainda de joelhos, cobre seu rosto e, rapidamente, descobre-o e vocaliza. PED e JUL sorriem. A monitora cobre MUR, então BRE e CAE aproximam-se dele para descobri-lo. JUL e PED voltam a manusear os tecidos que estão segurando. Logo após BRE descobrir MUR, a monitora pega MUR no colo. BRE caminha na direção de JUL e senta-se no canto da sala. CAE cobre seu rosto com o tecido e engatinha na direção de JUL, que não percebe sua aproximação. BRE brinca com uma tira de tecido. CAE engatinha afastando-se de JUL que cobre seu rosto e PED, lentamente, puxa o tecido do rosto de JUL descobrindo-o. Ambos sorriem. JUL volta a cobrir seu rosto e descobre-o logo em seguida. JUL gargalha e esperneia, demonstrando sua felicidade. PED tenta pegar o tecido de JUL, mas JUL vira-se impedindo-o de alcançar o tecido. JUL continua

brincando de se esconder, PED observa os tecidos ao seu redor e pega um para explorá-lo. BRE continua caminhando pela sala com uma tira de tecido e CAE brinca com outro tecido.

Como pode ser observado, os bebês envolvidos na interação descrita demonstram intensa alegria. A seguir, explicitar-se-á um trecho de outro episódio (nº 6), no qual BRE (12 meses) e MUR (10 meses) revezam seus papéis durante a interação e também partilham esse sentimento de felicidade:

MUR apoia-se com uma das mãos na roda para ficar em pé e com a outra mão pega um cubo de espuma. BRE vocaliza para MUR e, novamente, levanta os braços. MUR sorrindo joga o cubo, que está segurando, dentro da roda; BRE abaixa-se para pegar o cubo e joga-o para fora da roda. MUR, gargalhando, abaixa-se para pegar o cubo que BRE jogou, mas não consegue alcançá-lo; então pega outro cubo do chão e o joga dentro da roda. BRE, que aguarda a ação de MUR, sorri, segurando um cubo. MUR dá um grito e BRE joga o cubo no chão. MUR tenta alcançar o cubo, mas não consegue, então, solta a mão da roda, senta-se e estica o braço para pegá-lo. Com o cubo nas mãos, MUR olha para a parede, engatinha na sua direção, usa-a como apoio para ficar em pé e tocar na figura que nela está fixada (a imagem de uma girafa).

Outro aspecto dessa categoria aborda condutas colaborativas entre os bebês, evidenciadas no compartilhamento do mesmo objeto, ao brincarem juntos. Para exemplificar essas condutas, foram selecionados pequenos trechos de três episódios. No primeiro trecho, extraído do episódio nº8, MUR (10 meses) e ISA (10 meses) brincam, por alguns instantes, com o mesmo objeto:

MUR está brincando com uma placa¹². ISA, aproxima-se e tenta tomá-la a placa. MUR não permite, chacoalha a placa e a cabeça de um lado para o outro - como se dissesse não. MUR continua com a placa, explorando-a, passando o dedo em seus orifícios, batendo-a no chão, balançando-a. ISA pega duas peças de encaixe que estão no chão, coloca-as na boca e depois bate uma na outra, tentando encaixá-las. MUR está com a placa na boca. ISA arrasta-se, sentada, para aproximar-se e, ao chegar bem perto, bate uma das peças que segura na placa - que está na boca de MUR - tentando encaixá-la. MUR se assusta e tira a placa da boca. ISA tenta encaixar mais uma vez a peça na placa, mas não consegue. MUR percebe as ações da colega e estende o braço, aproximando a placa de ISA. E então, ISA começa a bater as duas peças que estão em suas mãos na placa, cada peça em um lado da mesma. MUR não tira a placa, deixa ISA continuar batendo e os dois gargalham olhando um para o outro. Até que as peças caem

¹² Brinquedo com dimensões de 30 cm x 20 cm, é confeccionado por um plástico resistente. Na parte inferior deste brinquedo há orifícios e na parte superior há elevações nas quais pequenas peças, também de plástico e com as mesmas elevações e orifícios, podem ser encaixadas.

das mãos de ISA e ela tenta pegar a placa de MUR; este, porém, não a solta, batendo-a no chão.

O segundo trecho selecionado foi extraído do episódio nº 17 e também é protagonizado por MUR (10 meses) e ISA (10 meses). Vejamos:

MUR brinca com um carrinho. ISA, que está sentada próxima a MUR, vira-se ficando de frente para ele, interessa-se pelo carrinho e tenta pegá-lo. MUR e ISA brincam com o carrinho - ISA o segura e MUR tenta colocar o seu dedo em um pequeno orifício. MUR solta o carrinho e ISA o manuseia, virando-o para mexer nas suas rodas. MUR vira-se, engatinha até JUL, observa-a e começa a mexer no seu calçado.

No terceiro trecho selecionado, pertencente ao episódio nº 16, BRE (12 meses) e IGO (13 meses) brincam com um trenzinho até serem interrompidos por ISA (10 meses):

BRE pega o trenzinho que está no chão, bate-o no chão, chamando a atenção de IGO. BRE olha para IGO, sorri e empurra o trenzinho. IGO e BRE acompanham com o olhar o trenzinho se distanciar. Assim que o trenzinho para, IGO, sorrindo, rapidamente engatinha em sua direção. BRE acompanha sorrindo a movimentação de IGO, que pega o trenzinho, senta-se e vira, posicionando-se de frente para BRE. ISA engatinha na direção de IGO e senta-se para tentar pegar o trenzinho. Dessa forma, ela está sentada entre IGO e BRE. BRE tenta visualizar IGO, que está atrás de ISA. IGO manuseia o trenzinho. ISA observa-o e bate palmas. BRE vocaliza, faz expressão de bravo, bate com a mão no chão, parecendo estar chamando IGO para sentar ali, ao seu lado. BRE engatinha para pegar outro brinquedo.

Nessa categoria também foram encontradas condutas nas quais se verifica a colaboração entre os bebês na realização de uma mesma atividade.

A ação conjunta de CAE (11 meses), BRE (12 meses) e IGO (13 meses), evidenciada em uma das sequências do episódio interativo nº 19, exemplifica a conduta mencionada anteriormente:

CAE, empurrando a escada, consegue tirá-la do colchonete sobre o qual ela habitualmente está posicionada, fazendo-a deslizar no chão. BRE e IGO, rapidamente, juntam-se a CAE e o ajudam a empurrar a escada. Em meio a gargalhadas, as crianças empurram o colchonete até a porta. Neste momento, uma funcionária entra na sala e chama as crianças para lancharem.

Outro exemplo no qual se constata a co-participação dos bebês na realização de uma mesma ação é encontrado no trecho a seguir, do episódio nº 20: *CAE (11 meses) empurra a roda, esta rola e para na parede.*

LAU (11 meses) e CAE caminham em sua direção, tentando tombá-la, até que conseguem. IGO (13 meses) volta a se aproximar. LAU e CAE empurram a roda, arrastando-a pela sala. IGO os observa e os segue, quando consegue alcançar a roda. LAU e CAE recomeçam a arrastá-la e, desta vez, IGO os ajuda. O colchonete do chão impede que as crianças continuem arrastando-a. Com a roda parada, LAU, IGO e CAE debruçam-se sobre ela e tentam alcançar o chão. ISA, que está sentada no colchonete, levanta-se e também se debruça sobre o equipamento. CAE levanta-se, bate palmas e engatinha na direção da rampa. ISA e IGO afastam-se. LAU entra na roda, senta-se e permanece brincando ali por um longo período.

Também é importante destacar o curioso trecho do episódio nº 21, no qual MAT (11 meses) colabora com a ação de ISA (10 meses) ao abaixar a cabeça para que a colega possa tocar na sua orelha. Notemos:

ISA olha atentamente para MAT e pega em sua orelha. MAT permanece imóvel por alguns segundos enquanto ela mexe em sua orelha. MAT balança a cabeça, afastando-a de ISA. Mas ela insiste, continua tentando pegar na orelha de MAT até que ele, apoiando-se no armário, afasta-se dela.

Constata-se ainda, nessa categoria, condutas que sugerem a participação de ISA (10 meses) e PED (11 meses) em um jogo de faz de conta, no qual ISA oferece um brinquedo para PED comer e, somente após algumas tentativas de ISA, PED colabora com o jogo, mas eles são interrompidos pela educadora. Observemos o trecho do episódio nº 8:

ISA estica o braço, colocando uma peça do brinquedo de encaixe na boca de PED, que empurra o brinquedo. ISA insiste, recoloca a peça na boca de PED, como se estivesse oferecendo-lhe algo para comer. PED segura com a mão o brinquedo, ao mesmo tempo que aproxima sua boca para mordê-lo. Imediatamente a educadora grita para PED parar com aquilo. ISA olha assustada para a educadora. PED tira o brinquedo da boca. Ambos, tanto PED quanto ISA, continuam segurando o brinquedo, começam a disputá-lo; ISA puxa com força o brinquedo e tira-o da mão de PED.

Verificou-se, portanto, na quinta categoria, variadas condutas como, por exemplo: colaborar para que a ação do outro bebê seja realizada, ações conjuntas para atingir o mesmo fim e revezamento de papéis na interação para que esta seja mantida. Tais condutas além de promoverem o sentimento de felicidade, alegria e contentamento entre os bebês participantes, favorecem a continuidade da interação entre os pares.

De acordo com o período de desenvolvimento estudado, não se pode afirmar que as ações colaborativas descritas são ações cooperativas, tendo em vista que neste

período as experimentações ocorrem no plano das ações e, portanto, ainda não há a troca de ponto de vista, não há reversibilidade etc. A denominação conduta colaborativa pode ser definida pela atividade cuja finalidade é comum às crianças, portanto, como salientado por Stambak (1984), Rayna (2004), Vincze (2004) tais ações podem ser consideradas como ações précolaborativas.

A sexta categoria, denominada conduta de imitação, alude às ações reproduzidas por um bebê após a observação de outro. Nesta categoria encontramos bebês imitando as ações de outros.

A sequência do episódio nº 2 evidencia duas condutas imitativas de IGO (13 meses) durante a interação com CAU (13 meses):

Enquanto IGO tenta encaixar as peças, CAU o observa e põe uma, que está segurando, na boca. IGO (13 meses) não consegue encaixá-las, põe no chão uma delas e, ao ver o que CAU está fazendo, passa a fazer o mesmo, ou seja, coloca a peça na boca e, em seguida, olha para CAU. CAU ainda atento às ações de IGO, tira a peça da boca, dá um grito e pega a peça que IGO colocou no chão. IGO tira a peça da boca e sorri para CAU, dando a impressão, para o observador, de que CAU reproduziu intencionalmente a ação anterior de IGO e, mais que isso, que IGO percebeu que CAU estava a imitá-lo. CAU retribui o sorriso e começa a bater a peça de encaixe no chão, IGO imediatamente reproduz a ação de CAU -bater a peça de encaixe no chão- mas logo para e engatinha na direção de uma peça de encaixe com rodinhas.

O fragmento retirado do episódio nº 3 demonstra que BRE (12 meses) interessa-se pela ação de CAU (13 meses) e, mesmo não conseguindo obter o objeto utilizado por CAU, reproduz as ações do amigo com as suas mãos. Surpreendentemente, CAU abandona o objeto que segurava e retoma a ação, modificando-a, uma vez que a inicia sem o objeto, exatamente como BRE estava fazendo. Observemos:

CAU para no pequeno hall defronte à porta, bate as duas peças na porta, vira-se e bate as peças na parede; vira-se novamente e bate na outra parede. BRE, após observar atentamente as ações de CAU, aproxima-se dele e encosta-se em uma das paredes. CAU bate mais uma vez numa parede e BRE tenta pegar a peça da mão de CAU. Este afasta-se de BRE e vai bater a peça na porta, sempre olhando para BRE. Este segue CAU e, não conseguindo novamente pegar a peça, começa a bater com as duas mãos na porta. CAU olha atentamente para BRE, solta as peças que estavam em suas mãos e começa a bater com as duas mãos na porta,

assim como BRE. BRE olha para trás e vê as peças no chão, então, para de bater na porta e pega uma das peças do chão.

Em outro episódio interativo (nº7), as condutas imitativas possibilitam que ações sejam realizadas conjuntamente, conforme é ilustrado a seguir:

BRE (12 meses) aproxima-se de ISA (10 meses), olha atentamente o que a colega está fazendo. ISA está em pé, entre a porta e a parede na qual se apóia para mexer nos frisos da porta. BRE começa deslizar os seus dedos sobre os frisos da porta. ISA bate as duas mãos na porta, fazendo barulho. Abaixa-se para mexer na dobradiça da porta. Quando ISA levanta-se, BRE senta-se para mexer no prendedor de porta e ISA observa. MUR aproxima-se, mas logo se distancia. BRE levanta-se e fica em pé na frente da porta; juntos, ele e ISA batem as mãos na porta, recomeçando o barulho, o que provoca gargalhadas em ambos.

O trecho do episódio nº 17, também corrobora essa ideia:

MUR (10 meses) puxa a tira de velcro do calçado de JUL (12 meses) e, em seguida, tenta recolocá-la no lugar. ISA (10 meses) vira-se, aproxima-se de MUR e de JUL e também começa a mexer no calçado de JUL, colocando e tirando a tira de velcro do lugar. Quando ISA inicia a ação sobre o calçado de JUL, MUR solta o calçado. Após alguns instantes, MUR volta a mexer no calçado de JUL, junto com ISA. JUL olha para ISA e MUR, mas continua tranquila, chupando sua chupeta, sem demonstrar estar incomodada com as ações de seus colegas. ISA e MUR mexem no calçado de JUL por alguns instantes.

Outro aspecto relevante encontrado nessa categoria é o de que as ações conjuntas dos bebês propiciam-lhes alegria. O trecho do episódio nº 11, protagonizado por PED (11 meses) e BRE (12 meses), exemplifica essa constatação:

PED bate com muita força o chocalho na lata¹³ que está segurando e o barulho produzido chama a atenção de BRE que começa a bater com o chocalho na lata de PED, com muita força também. BRE e PED olham-se e sorriem.

A alegria despertada por condutas imitativas realizadas conjuntamente também está presente no seguinte trecho da interação entre IGO (13 meses) e ISA (10 meses):

IGO bate a mão no chocalho. ISA, após observar IGO, bate a mão no brinquedo também. Durante alguns minutos, ISA e IGO sorriem e brincam de bater a mão no chocalho. (episódio nº 18).

¹³ Essas latas são de leite em pó e estão limpas e vazias, além disso, são encapadas com um laminado de PVC auto-adesivo, uma espécie de plástico auto adesivo, não oferecendo riscos às crianças.

Assim, a análise da sexta categoria possibilita afirmar que os bebês participantes desta pesquisa imitam as ações de outros bebês. Esta imitação também contempla ações realizadas conjuntamente pelos bebês, ou seja, a partir da imitação de um, os dois envolvidos no episódio permanecem realizando a mesma ação por um período de tempo. Tal ação conjunta é externalizada por sorrisos, troca de olhares e gargalhadas.

Ademais, a conduta imitativa também pode modificar a ação a ser imitada, pois, conforme os dados apontaram, há reprodução da ação, mas tal reprodução nem sempre é cópia: muda-se o objeto, o local, a intensidade da ação, por exemplo. Estes dados corroboram com as observações de Stambak e seus colaboradores (1984) e de outros pesquisadores (Oliveira, Rossetti-Ferreira, 1993; Rayna, 2004; Vincze, 2004) ao relataram que a imitação, muitas vezes, não se traduz em mera cópia da ação de outrem, pois muitas vezes a ação inicial é modificada conforme o enrolar da interação.

A conduta imitativa é acompanhada por certo contágio emocional que na maioria das vezes foi deflagrado pela imitação das atividades motoras, como bater as mãos na porta e bater o chocalho na lata produzindo ruídos altos, por exemplo. Estas considerações reafirmam os resultados apresentados por Stambak (1984) e Vincze (2004).

Na sétima categoria foram constatadas ações nas quais os bebês aproximavam-se de outros com a finalidade de pegar para si o objeto que está em posse do colega, iniciando, assim, uma disputa entre eles por determinado objeto. Em outras palavras, trata-se de ações destinadas à disputa/competição por algum brinquedo, localização espacial e outros. No entanto, três espécies de condutas de disputa foram identificadas e denominadas C1, C2 e C3, as quais serão explicitadas na sequência.

Na primeira (C1) observa-se que o bebê interessa-se pelo objeto que está com o outro e isso o motiva a tomar para si esse determinado objeto. Independentemente do resultado (êxito ou fracasso), essa ação interrompe o processo interativo ou proporciona outro direcionamento a ele. Este tipo de conduta apareceu quando a quantidade disponível do objeto de desejo era pequena ou mesmo quando o objeto desejado era o único disponível para todas as crianças. Um trecho do episódio nº4 ilustra esse tipo de conduta:

Algumas crianças interessaram-se pelos livros, entre elas JUL (12 meses) e MAT (11 meses) que se sentaram próximos para vê-los. JUL estava com um livro na mão e MAT com outro. JUL virava as páginas do livro enquanto MAT, embora estivesse também com um livro nas mãos, prestava atenção ao que a educadora estava falando para outra criança. JUL olhou para o livro de MAT, interessou-se por ele e o pegou. Ao perceber que JUL pegou e estava mexendo no “seu livro”, MAT tentou pegar o livro de volta, mas não conseguiu. JUL virou o corpo impedindo que MAT o alcançasse. Esta ação de JUL deixou em evidência um detalhe da sua camiseta, na qual há duas fitas de cetim em cujas extremidades há uma bolinha costurada. MAT percebeu essas bolinhas e ficou alguns instantes olhando para elas até que foi pegá-las.

Alguns trechos no episódio nº5, cujo ponto central é uma joaninha¹⁴, também se destaca essa conduta (C1):

LAU (11 meses) tenta pegar a joaninha que está com BRE (12 meses) que se levanta, segura a joaninha e caminha para um dos cantos do ambiente. LAU deita-se no chão, mas continua observando atentamente a movimentação de BRE, que brinca mais alguns segundos com a joaninha, depois se levanta deixando o brinquedo no canto da sala. LAU, que ficou o tempo todo apenas observando BRE, ao ver que o brinquedo havia sido abandonado, engatinha até ele, olha para todo o ambiente, senta-se próxima à joaninha, aperta o botão e sorri. Depois disso, LAU com a joaninha em seu colo senta-se no primeiro degrau da escada. BRE foi o primeiro a chegar perto dela, MAT (11 meses) chegou em seguida, mas preferiu brincar com a boneca que já estava em suas mãos. LAU e BRE disputam o brinquedo em meio a gritos e olhares para as educadoras e para a observadora. BRE puxa o brinquedo das mãos de LAU, esta olha para a educadora e sai de perto de BRE, engatinhando. BRE fica com o brinquedo, tentando fazer a joaninha girar.

No episódio nº 8 nota-se que PED (11 meses), ao perder a peça com a qual brincava, após disputá-la com ISA (10 meses), interrompe a interação ao desistir do brinquedo desejado e procurar outro, conforme explicitado no seguinte trecho:

Ambos, tanto PED quanto ISA, continuam segurando a peça, começam a disputá-la, ISA puxa com força o brinquedo e tira-o da mão de PED. Este procura rapidamente com os olhos outra peça, pega uma que está no chão, mas continua observando ISA, que fica de joelhos e começa a bater o brinquedo na parede.

¹⁴ Brinquedo único na sala, no qual há um botão no centro da sua parte superior que, ao ser apertado, faz a joaninha girar.

No episódio nº9, a conduta de disputa, deste primeiro tipo (C1), é a que ocorre com maior frequência. Nesse episódio, as ações de BRE (12 meses) e de CAE (11 meses) suscitam a interferência da monitora da turma, que interrompe a interação de ambos:

CAE brinca com um carrinho. BRE aproxima-se de CAE, senta-se e pega o carrinho de CAE. CAE vocaliza para BRE, como se estivesse reclamando. BRE tenta novamente pegar o carrinho de CAE, mas CAE o segura. CAE e BRE disputam o brinquedo, cada um puxando o carrinho para si. BRE consegue puxar o carrinho das mãos de CAE, que fica apenas com duas rodas do carrinho em suas mãos. BRE vira-se e posiciona-se para engatinhar empurrando-o, mas o carrinho não desliza sobre o chão, ao observá-lo BRE sente falta das rodas do carrinho. Vira-se na direção de CAE e percebe que as rodas estão com ele. BRE deixa o carrinho e engatinha na direção de CAE. BRE tenta pegar as rodas que estão com CAE, mas CAE grita para BRE e não o deixa pegá-las. A monitora interrompe a interação chamando BRE para tomar água, ele levanta-se para atendê-la, enquanto CAE continua brincando com as rodas do carrinho.

O segundo tipo de conduta de disputa identificado (C2) ocorreu em episódios nos quais o bebê interessou-se pela ação produzida por outro bebê com determinado brinquedo, caracterizando-se pelo interesse de um bebê nas ações produzidas por outro ao utilizar determinado brinquedo. Assim sendo, não é o brinquedo em si o foco da atenção ou da ação do bebê, mas sim o que está sendo feito com aquele brinquedo, tanto é que essas ações são posteriormente imitadas. Essa conduta de competição produz certo efeito de continuidade nos episódios interativos.

A apresentação do episódio interativo nº1 do qual IGO (13 meses) e CAU (13 meses) são os protagonistas, é interessante neste momento, pois nele podem ser observados vários trechos que explicitam o segundo tipo de conduta de disputa, ou seja, a conduta de tomar o brinquedo do outro quando deflagrada pelo interesse nas ações produzidas com esse brinquedo (C2), tendo em vista que há vários brinquedos iguais disponíveis e que essas ações são retomadas pelo segundo bebê:

As educadoras propõem às crianças um brinquedo de encaixe, composto por várias peças relativamente grandes, algumas delas com rodinhas, sugerindo a ideia de carro, caminhão. As crianças estão explorando esses brinquedos. IGO olha para os brinquedos e engatinha na direção de uma peça que tem rodinhas, pegando-a. Depois de pegá-la observa-a atentamente começa a brincar de carrinho com a mesma, empurrando-a para frente e para trás. Após alguns segundos, engatinha empurrando o carrinho com uma das mãos na direção de CAU, que

está sentado batendo uma peça na outra. IGO senta-se na frente de CAU e retoma o movimento para frente e para trás com a peça que está segurando. CAU o observa e tenta pegar o brinquedo das mãos de IGO e somente conseguirá fazê-lo na terceira tentativa. Ao pegar a peça das mãos de IGO, CAU repete o movimento realizado por ele de empurrar a peça, para frente e para trás, como se fosse um carrinho. IGO acompanha com os olhos a ação de CAU com fisionomia de choro, mas não tenta resgatar o brinquedo de imediato. IGO somente vai recuperá-lo quando, ao realizar o movimento de vai e vem, o brinquedo toca em sua perna e ele com uma ação muito rápida, o segura com firmeza. Olhando seriamente para CAU, bate o “carrinho” várias vezes no chão. Com o brinquedo nas mãos, IGO empurra o mesmo para frente e para trás; CAE observa e toma novamente o brinquedo de IGO e então, brinca repetindo o movimento de um carrinho, em seguida, olha para IGO e solta o brinquedo. Este pega o brinquedo e o segura com as duas mãos. CAU olha ao seu redor e pega as peças de encaixe com as quais estava brincando anteriormente. Os dois continuam sentados um de frente para o outro, mas brincando sozinhos.

Este outro pequeno trecho do episódio nº2 também exemplifica essa conduta (C2):

CAU (13 meses) e IGO (13 meses) brincam com as peças de encaixe. Sentados bem próximos um do outro, CAU estava com duas peças de encaixe nas mãos, tentando encaixá-las, uma na outra. IGO observa o que CAU está fazendo, dá um grito e tenta pegar uma das peças da mão de CAU que estica a mão impedindo o parceiro de alcançá-la, IGO não conseguindo pegar a peça de CAU pega uma do chão que está próxima a ele e tenta encaixar na peça que tem em suas mãos.

Um trecho extraído do episódio nº22 evidencia que, apesar da tentativa de MAT (11 meses) de tomar o carrinho de LAU (11 meses) não ter dado certo, MAT retoma a ação iniciada por LAU com o seu próprio carrinho, apreciemos:

MAT está em pé, debruçado na roda, brincando com um carrinho. LAU aproxima-se da roda, debruça-se sobre ele, observa MAT e brinca com o carrinho que segura em suas mãos. MAT tenta pegar o carrinho de LAU, mas este vocaliza e não permite que ela o faça. LAU desliza o carrinho sobre a roda, MAT observa LAU e reproduz a ação da parceira, deslizando seu carrinho sobre a roda e produzindo ruídos com os lábios.

O terceiro tipo da conduta de disputa encontrado refere-se às ações dos bebês que receberam entonação de brincadeira, (C3) um jogo entre as crianças, como pode ser constado a seguir, neste trecho do episódio nº22:

MAT (11 meses) pega o carrinho de dentro da roda, onde o havia jogado anteriormente, CAE (11 meses) levanta-se, MAT o observa e ambos sorriem e vocalizam. MAT joga o carrinho no chão, CAE sorri e,

rapidamente, sai da roda e tenta pegar o carrinho, mas MAT o pega primeiro e o joga dentro da roda. CAE empurra a roda e tenta pegar o carrinho da mão de MAT que o havia retomado e que responde com um grito. Por alguns instantes os dois disputam o carrinho, até que MAT tira-o da mão de CAE e o joga dentro da roda, novamente. CAE e MAT penduram-se da roda e tentam pegar o carrinho. MAT consegue, e CAE, por sua vez, tenta tomá-lo. MAT grita e choraminga. A monitora interfere, chamando a atenção de CAE e levando-o para longe de MAT.

O objetivo de citar um trecho do episódio nº 18 é o de enfatizar o envolvimento e os sentimentos expressos pelos bebês durante essa interação, caracterizada por essa conduta de disputa. Vejamos:

Ao chegar à roda, IGO (13 meses) pendura-se nela e coloca o cubo que segura dentro dela, ISA (10 meses) também se pendura na roda. Logo em seguida, IGO levanta-se segurando o cubo. Depois, sorrindo, olha para ISA e chacoalha o cubo. IGO joga o cubo e ambos partem na direção do mesmo. IGO, equilibrando-se, caminha na direção dele, mas cai sobre o colchonete e ali permanece deitado. ISA, rapidamente, engatinha na direção do cubo e consegue pegá-lo. ISA segura o cubo com a boca. IGO engatinha até ISA e toma-lhe o brinquedo que ela conservava preso entre os dentes. IGO olha para ISA, sorri e joga o cubo. Ambos se divertem. Na sequência, sentam-se um ao lado do outro. Igor joga o cubo novamente e ambos engatinham para pegá-lo. ISA pega o cubo. IGO choraminga e tenta retirá-lo das mãos dela, mas esta vira-se e engatinha, segurando o brinquedo em uma das mãos, na direção do armário. IGO a segue, engatinhando. ISA coloca o cubo no chão, senta-se na prateleira do armário, pega-o novamente e o segura. IGO para de engatinhar, olha para ISA e fica em pé, apoiando-se na roda.

Cabe salientar que, embora se configurem como condutas de disputa, os dois trechos apresentados anteriormente possibilitam afirmar que, no geral, as crianças demonstram alegria e entusiasmo ao longo dessas interações, pois a disputa converte-se em brincadeira.

Deste modo, nas interações entre os bebês foram identificadas condutas de disputa, nas quais os pares pleiteiam o mesmo objeto. Dentre elas foi possível distinguir três tipos: o primeiro (C1) caracteriza-se pelo interesse da criança no objeto que está em posse do seu companheiro, bem como pela interrupção ou redirecionamento da interação estabelecida. No segundo tipo (C2) a disputa é motivada pelo interesse da criança na ação produzida pelo seu par ao manipular determinado brinquedo, este tipo de conduta contribui para a continuidade do episódio interativo. Já no terceiro (C3) a disputa por determinado objeto converte-se em brincadeira e o interesse das crianças

passa a ser a continuação do jogo, da brincadeira e não o objeto em si; apesar dessas condutas serem de disputa, a alegria e o entusiasmo estão explícitos nesses episódios.

A oitava categoria é composta pelas ações impositivas dos bebês, aquelas em que a vontade de um bebê é imposta ao outro. Essas condutas podem ser verificadas quando um bebê quer fazer alguma coisa, impondo isso ao outro, ou quando quer que o outro faça algo.

Em uma das sequências do episódio nº 7 pode ser verificado que BRE (12 meses) tenta impor sua vontade a ISA (10 meses) - a de se posicionar entre a porta da sala e a parede. No entanto ISA, que já ocupa esse espaço, não permite que a vontade de BRE prevaleça sobre a sua própria vontade de permanecer nesse local. Vejamos:

ISA e BRE batem as mãos na porta, recomeçando o barulho, provocando gargalhadas em ambos. BRE para e olha para ISA, demonstra querer ir para o canto entre a porta e a parede, justamente onde está ISA, que continua batendo na porta e olhando para BRE. ISA para de bater na porta e começa a dançar ao som de uma música colocada pela monitora, dando as costas para BRE, mas continuando no mesmo lugar – no canto. BRE segura no ombro de ISA e a empurra, insinuando querer tirá-la daquele lugar, mas ISA não se retira, move-se ainda mais para o canto. BRE mais uma vez empurra ISA, entretanto, esta não cede e o empurra também. BRE, ao ser empurrado e sem conseguir tirar ISA do lugar, distancia-se com fisionomia de choro na direção da educadora que o repreende. ISA continua passando os dedos nos frisos da porta.

No episódio nº 11, em que as crianças brincam com latas de leite em pó (limpas e vazias) e chocalhos, foi encontrado um número relevante de condutas impositivas. Destacaremos a seguir dois trechos desse episódio interativo. No primeiro, é CAE (11 meses) quem faz sua ação prevalecer sobre a de BRE (12 meses):

BRE bate o chocalho na lata. PED olha para BRE e faz o mesmo, bate com o chocalho na lata. BRE e PED olham-se e sorriem. CAE empurra a lata que está segurando, fazendo-a rolar para longe. CAE pega a lata de PED e a faz rolar também. BRE e PED acompanham com o olhar a lata rolando e em seguida olham-se.

No segundo trecho, constatamos que tanto BRE quanto CAE apresentam condutas impositivas:

BRE levanta-se, pega um chocalho do chão, caminha na direção da lata que CAE segura e tenta colocar o chocalho dentro da lata. CAE afasta

a lata, impedindo que BRE coloque seu chocalho. Por um instante, CAE solta a lata para pegar um chocalho e BRE, rapidamente, pega a lata, abaixa-se e depois de virá-la com a abertura para cima, coloca o chocalho dentro.

No trecho a seguir, extraído do episódio nº 20, podemos notar que as ações impositivas de CAE (11 meses) fazem com que LAU (11 meses) e BRE (12 meses) desistam das suas respectivas atividades:

BRE está sentado na roda, com uma das pernas para fora e a outra para dentro (como se estivesse brincando de cavalinho). LAU caminha até a roda, entra e permanece em pé dentro dela, observando BRE. CAE aproxima-se da roda e tenta empurrá-la. Após algumas tentativas, CAE consegue levantar a roda. LAU e BRE ficam com os troncos de um lado e as pernas do outro. CAE, LAU e BRE divertem-se com a brincadeira. IGO aproxima-se e segura a roda “em pé”, mas logo se distancia do equipamento recreativo que permanece na posição vertical. LAU consegue sair de dentro da roda e também se afasta. CAE solta a roda e ela tomba. BRE cai sentado e olha assustado para CAE, que lhe responde com um sorriso. BRE sorri. CAE volta a empurrar a roda. BRE dentro da roda anda de joelhos, segurando-se com os dois braços na parte superior do equipamento recreativo. BRE choraminga. CAE deita-se no chão e olha em baixo da roda que está inclinada pelos pés de BRE. CAE puxa o pé de BRE. BRE olha para CAE, vocaliza demonstrando não estar gostando da brincadeira. CAE levanta-se. BRE consegue sair da roda. CAE empurra, sozinho, a roda para o outro lado da sala.

Os trechos dos episódios citados possibilitam averiguar que nas interações entre os bebês aparecem condutas impositivas, o que significa que eles, apesar de não verbalizarem a sua vontade, são capazes de comunicar aos outros seus desejos e, sobretudo, impor a eles a sua vontade por meio de ações.

A compaixão é um sentimento derivado da simpatia e traduz-se pela capacidade de afetar-se pela dor ou sentimento alheio. Embora os sentimentos interindividuais sejam característicos da quinta e da sexta fase do período sensório-motor, pode-se considerar que as condutas de compaixão identificadas no Berçário I constituem o esboço deste sentimento.

Assim, na nona categoria enquadram-se ações ou condutas de compaixão por outro bebê, ou seja, explicitam a sensibilidade diante do sofrimento alheio e as ações destinadas a cessar ou minimizar tal estado afetivo. Conforme mencionado

anteriormente, não se trata da compaixão propriamente dita, mas configura o seu início. No trecho extraído do episódio nº 4, MAT (11 meses) sensibiliza-se com o choro de JUL (12 meses) e tenta minimizar seu sofrimento. Observemos:

MAT desistiu de pegar as bolinhas e engatinhou para pegar um livro. JUL tentou sair engatinhando, mas estava sentada em um vão entre o colchonete e o espelho, por isso não conseguiu sair e esboçou um choro. MAT virou-se para trás e observou que JUL estava começando a chorar; então esticou o braço e colocou no colo de JUL o livro que estava manuseando. JUL não se interessou pelo livro e continuou tentando sair daquele lugar.

Em outro episódio (nº 17), a conduta de compaixão também é constatada, embora tenha sido mal compreendida pela monitora. Na sequência, será relatado o episódio em que MUR (10 meses) e JUL (12 meses) estavam envolvidos:

MUR engatinha aproximando-se de JUL e lhe tira a chupeta. JUL chora. MUR tenta recolocar a chupeta na boca de JUL, que continua chorando. MUR não consegue recolocar a chupeta e, na sequência, coloca o dedo na boca de JUL. A monitora apressa-se em tirar o dedo de MUR da boca de JUL, pega MUR no colo, retira-o de perto dela e recoloca a chupeta em sua boca, porém JUL continua chorando. A monitora senta-se próxima a ela e a pega no colo, na tentativa de fazê-la parar de chorar.

Assim, nos episódios analisados foram encontradas condutas de compaixão entre as crianças, mesmo sendo estas de tão pouca idade, ratificando os resultados demonstrados por Hoffman em 1978. Tais condutas caracterizam-se pela sensibilização da criança frente ao sentimento do seu par e, apesar da sua incompletude motora, pela busca de confortá-lo, por meios de ações.

4.1.1. Análise da frequência das condutas interativas Berçário I

Após apresentação das categorias encontradas nos episódios interativos observados no Berçário I, apreciemos a Tabela 1, na qual está explicitado o percentual referente à frequência de cada conduta ocorrida nesse grupo. Retoma-se que em um único episódio foram identificados vários tipos de condutas e que no Berçário I foram identificadas, no total, 568 (100%) condutas interativas.

Tabela 1. Porcentagem referente à frequência das condutas- Berçário I

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Conduta convidativa	24,6%
Conduta de contentamento	18%
Conduta de observação	10,6%
Conduta de descontentamento	9,7%
Conduta colaborativa	9,7%
Conduta de imitação	9,5%
Conduta de disputa	9,1%
Conduta impositiva	8,3%
Conduta de compaixão	0,5%

Para melhor visualização dos dados observemos a figura:

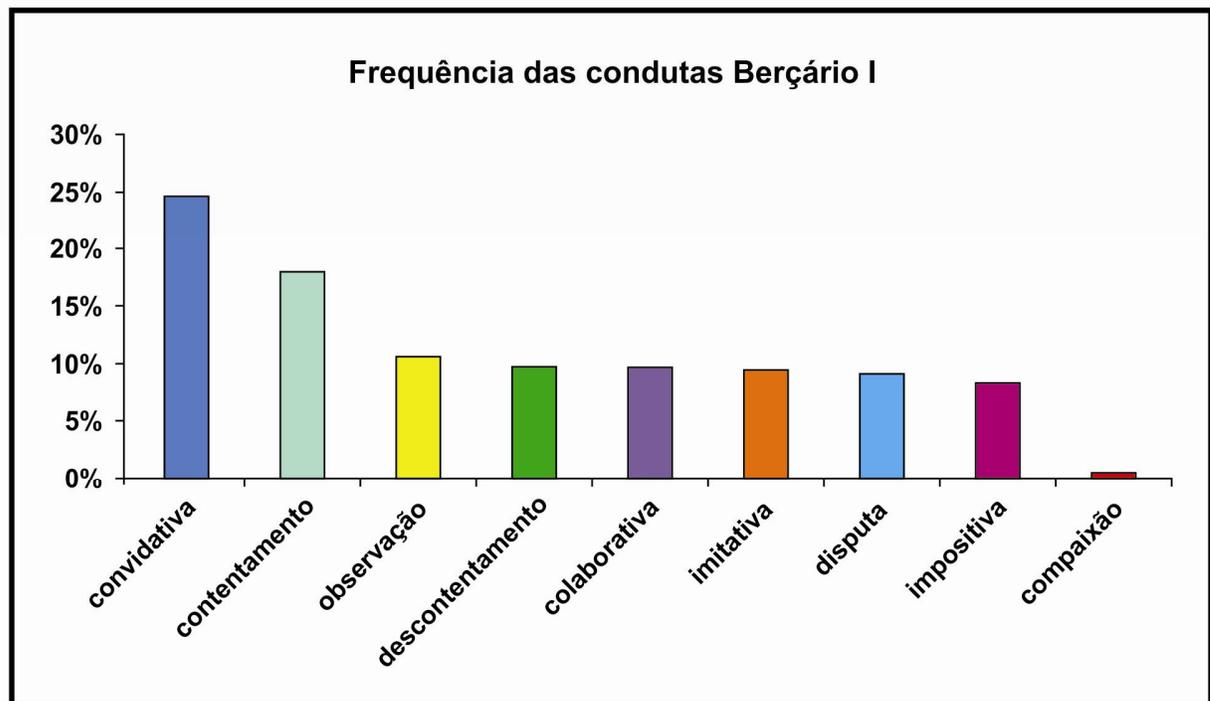


Figura 41: Gráfico da frequência das condutas do Berçário I.

Dentre as frequências constatadas destacam-se as condutas convidativas (24,6%) seguida pelas condutas de contentamento (18%) e pelas condutas de observação (10,6%). Os dados revelam que algumas ações dos bebês demonstram que eles convidam seus pares para interagirem, por meio de gestos, sorrisos, vocalizações e toque, por exemplo. Ressalta-se também que, nessas interações, os bebês respondem aos estímulos ou às ações provocadas por seus pares. Tais respostas visam comunicar ao outro o contentamento, a alegria e a felicidade sentida durante o episódio interativo. Além disso, esses dados evidenciam que os bebês se observam e que as ações realizadas por uns geram interesse nos outros. Em algumas situações, apenas observar a ação ou a interação entre outras crianças provoca certo contágio emocional, em outras palavras, os bebês demonstram intensa alegria ao observar as ações e/ou interações protagonizadas por outras crianças; um distinto tipo de resposta encontrada, após a conduta de observação, é a modificação da ação inicial do bebê observante para, por exemplo, imitar a ação do outro, iniciando a interação com a criança, autora da ação observada.

Ocorreram, praticamente com a mesma frequência, as condutas de descontentamento (9,7%), colaborativa (9,7%), imitação (9,5%) e disputa (9,1%).

Embora menos frequentes do que outras condutas, é igualmente importante citar a ocorrência da conduta impositiva (8,3%) e da conduta de compaixão (0,5%), em razão da pouca idade dos participantes observados neste estudo.

As interações entre os bebês são verdadeiramente ricas. Nelas constata-se inúmeras condutas que deflagram a felicidade propiciada, as várias tentativas de expressarem seus desejos, de se comunicarem com seus parceiros, de agirem conjuntamente, compartilhando as ações além de manifestarem atenção quanto às produções de outrem.

4.2. Análise dos dados Berçário II

Foram categorizados e analisados um total de 21 episódios ocorridos no Berçário II. Assim como realizado para os dados obtidos no Berçário I, posteriormente à leitura

de todos os protocolos registrados iniciou-se a identificação e a classificação, por semelhança, das condutas interativas. Igualmente, esses dados foram analisados por um segundo pesquisador, para conferir aos resultados maior confiabilidade e rigor. Salienta-se que no mesmo episódio interativo foi possível constatar vários tipos de condutas, assim, no Berçário II foi identificado um total de 662 condutas interativas.

Portanto, nessa segunda etapa, apresentam-se as categorias encontradas mediante a análise de 21 episódios interativos, ocorridos no Berçário II, composto por 14 bebês, na faixa etária de 15 a 24 meses. Ressalta-se que as mesmas categorias identificadas no Berçário I foram constatadas no Berçário II, no entanto, evidenciam certas especificidades.

Na primeira categoria estão descritas as ações, expressões faciais e vocalizações que manifestam o contentamento das crianças no decorrer da interação. A conduta de contentamento, portanto, é constituída por sorrisos, olhares, gritos, palmas, acenos, entre outros. Tais condutas podem ser ilustradas pelo fragmento do episódio nº 5, no qual BRU (23 meses), HUG (24 meses) e ISE (24 meses) brincam de esconde-esconde:

BRU pega um tecido, se cobre e sai caminhando pela sala. HUG senta-se no chão e tira o tênis. MAI descobre BRU, as duas sorriem. Após observar as colegas, ISE procura um tecido no chão, encontra-o, cobre-se também e caminha pela sala. ISE caminha na direção de BRU e quando está em frente a ela descobre-se. BRU e ISE sorriem. BRU que está parcialmente coberta pelo tecido, descobre-se e ISE aproxima-se ainda mais de BRU e ambas se divertem.

Um segundo fragmento demonstra as condutas de contentamento expressas pelas crianças, evidenciando que tais condutas favorecem a continuidade da interação, pois ISE (24 meses) e MAR (21 meses) repetem as ações para prolongar o sentimento de alegria que a brincadeira proporciona. Além disso, o mesmo fragmento explicita que as condutas de contentamento despertam o interesse em uma terceira criança – JOA (21 meses), fazendo com que ele se aproxime e participe da brincadeira:

MAR aproxima novamente o rosto do chocalho, ISE bruscamente pega o chocalho e grita. MAR acha engraçada a ação de ISE. ISE gira o chocalho. MAR aproxima o rosto e ISE pega bruscamente o chocalho, fazendo MAR sorrir, novamente. ISE e MAR repetem a brincadeira e sorriem. As risadas de ISE e MAR chamam a atenção de JOA que se aproxima, observa, abaixa-se e deita-se (episódio nº11).

Em um episódio (nº 16) no qual as crianças brincam com sucatas (embalagens limpas e vazias de garrafas pet, xampu, achocolatado etc) a alegria parece contagiar todos os participantes, pois em determinado momento as crianças param a brincadeira, mas logo a retomam, como mostrado no trecho a seguir:

JUI (24 meses), MAI (21 meses), ISE (24 meses), HUG (24 meses), e BRU (23 meses) batem as sucatas que estão em suas mãos em uma mesa da sala, todos se divertem com a brincadeira. HUG afasta-se. BRU joga a embalagem no chão e permanece próxima à mesa, apenas observando as crianças. HEN aproxima-se. Por alguns instantes as crianças param de bater as embalagens, olham-se, sorriem e vocalizam umas para as outras. HEN recomeça a brincadeira e todos voltam a participar. JUI e MAI afastam-se. HUG aproxima-se e bate com a sucata na mesa, ISE e HEN gritam e também batem.

Outro exemplo da conduta de contentamento foi encontrado no trecho do episódio nº 19, no qual os olhares, as palmas e demais gestos de HUG (24 meses) para MAI (21 meses) parecem regular seu comportamento, ao mesmo tempo que demonstram a satisfação de HUG perante as ações da colega:

MAI levanta-se da motoca, olha para HUG e bate palmas. HUG levanta-se, caminha na direção da motoca de MAI e bate no assento, como se solicitasse que ela se sente novamente. HUG senta-se na sua motoca, olha para MAI, bate palmas e sorri. MAI levanta a sua motoca e a coloca de frente para a parede, exatamente na mesma posição da motoca de HUG.

Certa particularidade nas condutas encontradas entre os pares do Berçário II e que compõem esta categoria são as ações afetuosas voltadas à outra criança, cuja finalidade parece ser mostrar ao companheiro sua alegria com a interação, como foi observado no trecho do episódio nº 6:

LUI (18 meses) pega uma pedra, mostra a JOA (21 meses) e a coloca em cima do brinquedo. JOA olha e vocaliza para LUI. LUI levanta-se, segura no queixo de JOA puxando-o. JOA fica em pé ao lado de LUI que o afaga com um toque no rosto. LUI senta-se e vocaliza para JOA, mas JOA sai caminhando.

A expressão da conduta de contentamento de maneira carinhosa também pode ser conferida no abraço que HUG (24 meses) dá em HEN (19 meses), apesar de este não retribuir:

HUG empilha as peças que conseguiu pegar. Após alguns segundos, HUG pega uma peça de HEN, levanta-se, segurando todas as suas

peças e caminha pela sala procurando mais peças de encaixe. HUG aproxima-se de HEN, lhe dá uma peça e continua caminhando pela sala procurando mais peças. HUG aproxima-se de HEN, abaixa-se e o abraça, mas HEN não abraça HUG. Durante o abraço, uma das peças de HUG cai da sua mão e HEN pega a peça. HUG senta-se ao lado de HEN e arruma suas peças, colocando-as umas sobre as outras. HEN continua tentando encaixar suas peças (Episódio 12).

Ao contrário da situação anteriormente descrita, no trecho do episódio nº 18, JUI (24 meses) demonstra seu contentamento dando um abraço em LUI (18 meses) e esta retribui o gesto afável da colega:

LUI pega o leão e o aproxima de JUI como se ele fosse pegá-la/mordê-la. JUI encolhe-se e sorri. JUI gesticula com as mãos, chamando a amiga. LUI coloca o leão no chão ao seu lado, aproxima-se de JUI e lhe dá um abraço. JUI retribui, abraçando LUI. LUI ajoelha-se e olha as outras crianças. JUI levanta-se e pega o leão que está atrás de LUI, na sequência mostra o brinquedo à pesquisadora e caminha pela sala. LUI levanta-se e pega outro animal na caixa.

Outra particularidade encontrada nas condutas de contentamento das crianças do Berçário II são as expressões e os gestos que sugerem a concordância entre as crianças, como o fragmento do episódio nº 13 elucida:

GAB (22 meses) retorna e, enquanto HUG (24 meses) está abaixado pegando areia, espalha a areia que ainda resta sobre o brinquedo. HUG levanta-se e vocaliza para GAB. GAB demonstra estar compreendendo o que HUG está lhe dizendo, pois balança a cabeça, concordando com HUG. GAB e HUG parecem estar estabelecendo um diálogo, ambos se olham e vocalizam. HUG aponta para a outra abertura do brinquedo, GAB dá a volta no brinquedo para olhar, vocaliza para HUG e volta para a outra abertura, debruçando-se sobre a mesma. HUG vocaliza para GAB. GAB afasta-se correndo.

Os trechos selecionados exemplificam as condutas de contentamento encontradas nas interações entre os pares do Berçário II, as quais expressas por sorrisos, gestos, olhares e vocalizações demonstraram a alegria e o entusiasmo das crianças durante os episódios interativos, além de despertarem o interesse/envolvimento de outra(s) criança(s) e contribuírem para a continuidade da interação.

Na segunda categoria são descritas as condutas que denotam colaboração e participação dos bebês ao longo do episódio interativo, tanto para iniciá-lo quanto para mantê-lo. No episódio nº 8, por exemplo, ISE (24 meses) e HEN (19 meses)

colaboram um com o outro para dar continuidade à ação de colocar e tirar as garrafas da cadeira e do chão:

ISE e HEN pegam, novamente, cada um a sua garrafa, olham-se e sorriem. ISE e HEN, ao mesmo tempo, colocam as garrafas sobre a cadeira. Após terem colocado as garrafas ISE e HEN pulam, mas a garrafa de ISE tomba e HEN imediatamente a levanta, colocando-a na cadeira. HEN grita, comemorando. ISE e HEN pulam e festejam. HEN começa a girar em torno de si próprio e ISE pega as duas garrafas, abraçando-as. HEN para e observa a ação de ISE. ISE tenta colocar as garrafas na cadeira, mas percebe que caíram e volta a levantá-las, abraçando-as. HEN aproxima-se de ISE para pegar as garrafas, pega uma garrafa e a outra cai no chão. Enquanto ISE abaixa-se para apanhá-la, HEN arruma a outra garrafa na cadeira. HEN pula, vira-se e interessa-se por outro brinquedo, afastando-se da mesa. ISE após pegar a garrafa do chão a coloca sobre a cadeira. ISE festeja, sorrindo e pulando. ISE tira as duas garrafas da cadeira, abraçando-as. Em seguida tenta colocá-las novamente na cadeira, uma delas tomba e ISE a arruma. ISE sorri e olha fixamente para HEN, apoiando a mão sobre a cadeira. HEN volta a se aproximar e pega uma garrafa. ISE pega a outra e sorri para HEN. HEN coloca a garrafa sobre a cadeira e afasta-se. ISE, segurando a garrafa, apenas observa a ação de HEN, praticamente imóvel. HEN caminha pela sala inteira, encontra uma garrafa no chão, pega-a e a leva para colocar sobre a cadeira. HEN arruma as duas garrafas na cadeira. Uma das garrafas colocadas por HEN cai no chão. ISE coloca a garrafa que está em sua mão sobre a cadeira. HEN arruma as garrafas novamente. Mais uma vez a garrafa cai, HEN grita, pega a garrafa do chão coloca-a sobre a cadeira. Depois de alguns instantes, HEN pega duas garrafas e gira segurando-as. ISE o observa. HEN caminha até a parede, abaixa-se e coloca as garrafas no chão, próximas à parede. ISE pega a outra garrafa e a leva para pôr no chão. HEN afasta-se. ISE tenta pegar as três garrafas, mas consegue pegar apenas duas, abraçando-as. ISE ajeita-as, segurando-as com apenas uma das mãos e, em seguida, com a outra mão, pega a terceira garrafa do chão. HEN volta e aproxima-se de ISE. ISE estica o braço, oferecendo a HEN duas garrafas. HEN pega uma, deixando a outra cair no chão. ISE, já segurando uma garrafa, abaixa-se e pega a outra que está no chão, levando-as em direção à cadeira. HEN acompanha ISE. ISE e HEN colocam as garrafas sobre a cadeira e comemoram.

Em outro episódio interativo HUG (24 meses) inicialmente contribui para a ação de HEN (19 meses), pegando peças de encaixe espalhadas pela sala e oferecendo-as ao amigo. HEN, por sua vez, aceita a colaboração de HUG e ambos seguem compartilhando a brincadeira:

HUG e HEN estão sentados, um de frente para o outro, brincando com as peças. HEN está sentado com as pernas abertas e coloca algumas entre elas. HUG percebe a ação de HEN e, pega algumas peças, colocando-as entre as pernas dele. Após juntar algumas, HEN as espalha com as mãos. HUG observa HEN e também começa a

espalhar as peças. HEN para e retoma a ação de pegá-las e juntá-las entre suas pernas. HUG pega várias peças e as coloca entre as pernas de HEN. Após juntarem algumas delas, HEN e HUG espalham-nas com as mãos. HEN e HUG divertem-se. HUG pega as peças e as coloca entre as pernas de HEN. HEN arruma as peças, juntado-as. Depois HEN começa a espalhá-las e HUG o acompanha. HEN recomeça, juntando as peças e colocando-as entre suas pernas. HUG o observa e após alguns instantes, espalha-as. HEN volta a pegá-las e as coloca entre suas pernas. HUG o ajuda, levantando-se para pegar as mais distantes. Após pegarem quase todas as peças de encaixe, HEN e HUG as espalham com as mãos, divertindo-se. Eles repetem a brincadeira diversas vezes, até que HUG, ao pegar duas delas, tenta encaixá-las, enquanto HEN continua pegando outras. HUG levanta-se e caminha pela sala procurando mais. HUG percebe que HEN levantou-se e senta-se no seu lugar juntando as suas peças no monte que HEN arrumou. HEN para em pé ao lado de HUG, que olha para HEN e bate no chão, como se lhe pedisse para sentar. Mas HEN presta atenção ao que a professora diz e não percebe a ação de HUG que, vocalizando desta vez, pede a HEN que se sente; mas HEN olha para HUG, vira-se e caminha na direção da professora (Episódio nº 12).

As condutas colaborativas também estão presentes na interação entre MAI (21 meses) e IRA (22 meses), quando ambos montam uma torre utilizando as peças do jogo de encaixe. Tais interações estão descritas no episódio nº 17:

MAI e IRA estão encaixando as peças e construindo uma torre. MAI está abaixado pegando peças do chão e encaixando-as. IRA, com duas peças nas mãos, tenta encaixar uma delas no topo da torre, mas ela está alta e IRA não alcança, não conseguindo, assim, encaixá-la. IRA tenta por mais duas vezes e na última tentativa a torre se inclina e quase tomba. IRA observa a torre inclinada e com uma das peças que segura em sua mão bate na torre, fazendo-a cair e se desmontar no chão. MAI levanta-se, olha para as peças da torre no chão. HEN (19 meses), que está construindo uma torre ao lado, grita “- Não!”, ao ver que IRA havia derrubado a torre. IRA aproxima-se da torre construída por HEN e a empurra, fazendo-a tombar no chão e se desmontar. HEN continua gritando e olhando para IRA, que se aproxima de MAI e recomeça a montar a torre. HEN, muito bravo, aproxima-se de IRA e aponta para suas peças no chão. IRA continua encaixando as peças. HEN, ainda gritando, afasta-se e recolhe suas peças. MAI levanta-se com três peças na mão, aproxima-se de HEN e quer encaixá-las na torre que ele está montando. HEN grita com MAI. MAI volta a se aproximar de IRA e encaixa as suas peças na torre que este constrói. A professora chama a atenção de HEN, dizendo-lhe que é para brincar com os amigos. IRA derruba a torre que está construindo. MAI, que estava com uma peça na mão, prestes a colocá-la na torre, joga a peça no chão. IRA recomeça a construção da torre e MAI o ajuda dando-lhe peças para que ele as encaixe. Cinco peças já estão colocadas e MAI levanta-se para encaixar mais uma, mas sua tentativa faz com que a torre caia e se desmanche. IRA e MAI recomeçam sua construção.

Após encaixarem algumas peças, IRA bate com uma delas na torre tentando derrubá-la, mas MAI a segura. IRA desiste de bater na torre e tenta encaixar uma peça, mas MAI não tira a mão, continua segurando-a. IRA irrita-se e empurra a torre que não se desmancha, mas cai próxima a ISE (24 meses), que a chuta. MAI caminha até ISE e a empurra. ISE choraminga. MAI afasta-se e pega as peças do chão. IRA começa a construir sozinho uma torre. MAI junta várias peças e sozinha, também, recomeça a encaixá-las.

HUG (24 meses) e JUI (24 meses) protagonizam um episódio interativo no qual se divertem ao caminhar de mãos dadas pela sala e revezar as posições - ora HUG anda de costas e ora é JUI quem caminha assim. Posteriormente essa caminhada se transforma em uma espécie de brincadeira de pega-pega, na sequência correm lado a lado e, no final do episódio, chamam um ao outro de “mãe”:

HUG estende os braços na direção de JUI, que segura nas suas mãos. Eles balançam os braços, param, olham-se e sorriem. HUG, de mãos dadas com JUI, começa a pular. Ambos se divertem. JUI puxa as mãos de HUG e os dois caminham pela sala, um de frente para o outro e de mãos dadas. Eles revezam-se - ora JUI caminha de costas e ora é HUG que o faz. JUI está caminhando de costas e HUG, ao perceber que andam em direção à parede, grita e continua caminhando. Ao chegar bem próximo à parede HUG para e JUI encosta-se nela, divertindo-se. Sorridentes, continuam caminhando pela sala de mãos dadas. Vão até a outra parede, soltam as mãos e encostam-se nela. Vocalizam um para o outro e, sem dar-se as mãos, correm pela sala, lado a lado. Após alguns segundos, HUG corre na frente de JUI, como se este fosse pegá-lo. JUI, ao passar pela barra de ferro, apoia-se nela e abaixa-se. HUG continua a correr, mas logo para e abaixa-se, segurando na barra de ferro. De frente para o espelho e olhando-se, HUG vocaliza. JUI rapidamente se levanta e corre para o outro lado da sala. Em seguida, HUG também se levanta e corre na direção de JUI. Ambos encostam-se na parede. HUG tenta segurar na mão de JUI, mas JUI volta a correr pela sala e HUG a segue, sem conseguir segurar em sua mão. JUI e HUG, empolgados com a brincadeira, gritam. HUG, de braços esticados, caminha na direção de JUI dizendo: “-Mãe! Mãe!”. JUI corre de HUG. A monitora chama HUG para calçar o tênis. Ao perceber que o amigo parou de correr em sua direção, JUI olha para ele e diz: “- Minha mãe! Minha mãe! HUG olha para JUI e caminha em sua direção, mas a monitora o chama novamente e ele se senta para pôr o tênis. Após alguns instantes, JUI também se senta para calçar sua sandália (Episódio 20).

Dentre os episódios interativos analisados, destaca-se o episódio de nº 15, pois nele se identificam condutas colaborativas com características do jogo simbólico. Segundo Piaget (1990), o jogo simbólico é o jogo de faz de conta, que se diferencia dos demais pela aplicação simbólica dos objetos, em outras palavras, é aquele no qual objetos quaisquer são utilizados como símbolos (significantes) para representar o

elemento ou o esquema real (significados). Deste modo, no episódio a seguir HEN (19 meses) e MAI (21 meses) demonstram jogar simbolicamente ao utilizarem as sucatas para representar copos e jarras, fazendo de conta que estão bebendo algo:

HEN, sentado, brinca com alguns materiais de sucata, como por exemplo: potes de margarina, embalagens de achocolatados, embalagens de xampu, garrafas pet. HEN brinca de colocar “o conteúdo” de uma embalagem de xampu em um pote semelhante a um copo e, em seguida, gesticula como se estivesse bebendo esse conteúdo. MAI, que segura duas embalagens de xampu, aproxima-se dele e lhe oferece uma embalagem de xampu. HEN, com as duas mãos ocupadas, afasta as pernas e MAI coloca uma embalagem entre elas. HEN gesticula como se estivesse colocando o conteúdo do recipiente que segura na embalagem de xampu que MAI colocou no chão. Após isso, HEN coloca a embalagem semelhante a um copo no chão, pega a embalagem de xampu que MAI lhe deu e gesticula como se estivesse bebendo seu conteúdo. Na sequência, HEN coloca a embalagem de xampu no chão, pega outra embalagem de xampu e gesticula como se estivesse despejando o conteúdo de um recipiente no outro. MAI o observa, abaixa-se e gesticula como se estivesse despejando o conteúdo da embalagem de xampu que está segurando na outra que está no chão. MAI e HEN revezam-se, ou seja, enquanto ele despeja o conteúdo de um xampu em outro, MAI espera e quando MAI está despejando o conteúdo de um xampu em outro, HEN espera. Eles brincam por alguns segundos, até que HEN tenta pegar a embalagem que MAI segura em suas mãos. MAI não permite e senta-se. HEN, então, continua brincando de despejar o conteúdo de um recipiente no outro e de bebê-lo. MAI aproxima-se dele e também brinca de despejar o conteúdo do recipiente que segura na sua mão no recipiente de HEN. Ele continua com a brincadeira e MAI tenta fechar a tampa do xampu que segura. HEN olha para MAI e diz: “-mais!” MAI para de mexer na tampa do xampu e gesticula como se estivesse despejando mais conteúdo no recipiente de HEN, que espera MAI terminar e coloca o recipiente na boca, como se estivesse bebendo. HEN oferece a MAI, mas MAI não pega o recipiente e levanta-se. HEN, novamente, pede mais para MAI, que age como se estivesse despejando o conteúdo de um recipiente em outro. MAI para e HEN coloca o recipiente na boca, como se estivesse bebendo. ISE (24 meses) aproxima-se, segurando um recipiente semelhante a um copo, estica o braço na direção de MAI, que encosta a embalagem de xampu no “copo” de ISE, como se estivesse colocando algum conteúdo dentro do copo. MAI afasta a sua embalagem de xampu e ISE coloca “o copo” na boca, como se estivesse bebendo algo. ISE afasta-se e HEN e MAI continuam brincando de encher os recipientes por alguns minutos. HEN consegue colocar um recipiente dentro do outro e MAI brinca de colocar o conteúdo de um recipiente dentro do outro. HEN e MAI brincam próximos, porém, neste momento, individualmente (Episódio 15).

Análise dessa categoria possibilitou constatar que os bebês buscam colaborar uns com os outros, compartilhando as ações, as brincadeiras. Mesmo que ainda não se trate da cooperação, propriamente dita (Piaget, 1987), as condutas mencionadas são colaborativas no sentido de que apresentam a mesma finalidade, ou seja, as ações de todos os envolvidos na atividade convergem na busca de um mesmo fim. Stambak e seus colaboradores (1994) e Rayna (2004) este tipo de conduta é denominada précooperativa.

Tais condutas favorecem o início da interação bem como a sua continuidade. Acompanhadas por intensa alegria, propiciam a troca de papéis entre os participantes, ou seja, enquanto uma criança procura algum brinquedo, a outra a espera e, posteriormente, as funções se invertem. Ademais, nas condutas colaborativas foram identificadas características do jogo simbólico como, no exemplo citado, utilizar sucatas (significantes) como copo e jarra para servir e beber algo (significado). O revezamento de papéis durante a interação entre crianças pequenas foi igualmente apontando por Stambak e seus colaboradores (1984), Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) e Rayna (2004).

A categoria denominada convidativa abrange as condutas que os bebês utilizam para atrair a atenção alheia, promovendo assim uma aproximação entre eles e o início da sequência interativa. Essas condutas se manifestam por meio de gestos como, por exemplo, oferecer um brinquedo ao colega e sinalizar com as mãos (chamando o colega). No episódio nº 7 pode ser constatado esse tipo de conduta:

LUI (18 meses) se aproxima do cesto¹⁵ que está no colo de MAI (21 meses). Esta lhe oferece uma garrafa, que ela pega e afasta-se. HEN (19 meses) também se aproxima de MAI que lhe oferece uma garrafa, que ele pega, senta-se e explora, sacudindo-a e batendo-a no chão. JOA (21 meses), segurando uma garrafa, apenas os observa. HEN deixa a garrafa no chão. MAI, que o observa, oferece-lhe outra garrafa que é aceita. MAI pega a última garrafa, tirando o cesto vazio do seu colo. HEN pega o cesto e coloca a sua garrafa dentro dele. MAI levanta-se e caminha na direção de outro brinquedo. JOA pega uma garrafa, coloca-a no chão e pega outra. HEN percebe que JOA deixou no chão a garrafa com a qual brincava anteriormente, então, joga o cesto de lado, levanta-se pega a garrafa que estava com JOA e senta-se ao lado dele. JOA e HEN exploram as garrafas. HEN levanta-se e caminha para pegar outro brinquedo. Após alguns instantes, JOA também se levanta para buscar outro brinquedo.

¹⁵ Cesto de plástico utilizado para guardar as garrafas pet.

Outro exemplo da conduta convidativa pode ser identificado no fragmento do episódio nº10, no qual as crianças exploram tecidos: as ações de MAI (21 meses) e BRU (23 meses) chamam a atenção de ISE (24 meses), ao brincarem de esconde-esconde. Esta se aproxima das colegas e também se esconde, no entanto, ao se colocar de frente para BRU, descobre-se, demonstrando sua vontade de participar da brincadeira:

BRU pega um tecido, se cobre e sai caminhando pela sala. HUG (24 meses) senta-se no chão e tira o tênis. MAI descobre BRU, as duas sorriem. Após observar as colegas, ISE procura um tecido no chão, encontra-o, cobre-se também e caminha pela sala. ISE caminha na direção de BRU e, quando está em frente a ela, descobre-se. BRU e ISE sorriem. BRU que está parcialmente coberta pelo tecido, descobre-se. ISE aproxima-se ainda mais e ambas se divertem. ISE cobre-se novamente, espera BRU descobri-la, mas BRU está com a atenção voltada para um tecido que acabou de pegar do chão e, portanto, não percebe a movimentação de ISE, que se descobre e caminha na direção de BRU. Esta consegue desdobrar o tecido e cobre-se. ISE cobre-se também. MAR aproxima-se de BRU e ISE com um tecido nas mãos e cobre-se igualmente. MAR afasta-se das duas e caminha na direção do espelho. ISE descobre BRU e posteriormente cobre-se. BRU sorri e descobre ISE.

No trecho a seguir a conduta convidativa também foi encontrada:

HEN (19 meses) continua com a brincadeira e MAI (21 meses) tenta fechar a tampa do xampu que segura. HEN olha para MAI e diz: “-mais!”, MAI para de mexer na tampa do xampu e gesticula como se estivesse despejando mais conteúdo no recipiente de HEN (Episódio 15).

Nota-se, por conseguinte, a existência de condutas convidativas nas interações entre os bebês do Berçário II e que estas configuram, sobretudo, gesticulações, como por exemplo, acenar para o colega, oferecer-lhe um brinquedo, estender a mão, aproximar-se dele, mas também são compostas por vocalizações e expressões faciais. As condutas descritas apareceram com a finalidade de estabelecer uma aproximação e, em seguida, iniciar a interação em outras palavras após a aproximação ocorre o convite ao outro para a interação.

A quarta categoria aborda as condutas nas quais as crianças reproduzem as ações que estavam sendo realizadas por seus colegas, ou seja, imitando-as. O fragmento do episódio nº 2 mostra esse tipo de conduta, uma vez que BRU (23 meses) imita a ação de MAR (21 meses), que é a de tentar colar um pedaço de papel:

MAR se aproxima do painel existente na parede com um pedaço de papel na mão e tenta fixá-lo ali. Ele coloca o papel, mas este cai no chão. BRU pega e põe na barriga de MAR, tentando colar nele o papel. MAR tira-o dali e tenta novamente fixá-lo no painel.

No episódio nº 4, no qual as crianças brincam com peças do jogo de encaixe, subindo nelas, as condutas imitativas podem ser visualizadas nas ações de JOA (21 meses), que tenta subir nas peças de encaixe, assim como BRU (23 meses) e IRA (22 meses) estão fazendo:

IRA, que está próximo a BRU, arruma as peças do jogo, colocando uma ao lado da outra, fazendo uma fileira. Ele olha atentamente o que BRU está fazendo. JOA, do outro lado da sala, também observa BRU. JOA se aproxima de IRA e tenta subir em uma de suas peças. IRA, bravo, não permite e afasta dele a peça de encaixe. BRU desce das peças, pega-as do chão e tenta encaixá-las. JOA tenta outra vez subir em uma das peças de IRA que, desta vez, olha para JOA e não o impede. Ele sobe e tenta alcançar a figura de um sol fixada na parede, esticando os braços. IRA o observa, levanta-se, sobe em outra peça de encaixe e também estica os braços na tentativa de alcançar o sol.

As condutas imitativas estão presentes, igualmente, no trecho a seguir:

MAI (21 meses) bate com a garrafa na perna de HEN (19 meses). Este levanta-se. MAI oferece-lhe uma garrafa. Ela chacoalha sua garrafa. HEN a observa e também começa a chacoalhar a sua. Em seguida, MAI bate a garrafa no chão. O barulho produzido por MAI chama a atenção de HEN que se abaixa e começa a bater a garrafa no chão. MAI levanta-se e bate a garrafa na parede. HEN deixa a garrafa e pega outro brinquedo (Episódio 8).

Imitar o outro é uma conduta encontrada no fragmento do episódio nº 11, conforme se apresenta:

MAR (21 meses) aproxima o rosto do chocalho, olhando-o bem de perto. Após alguns segundos, levanta a cabeça. ISE (24 meses) faz o mesmo - aproxima o rosto do chocalho, observando-o bem de perto. MAR sorri para ISE e, ainda deitado, cruza os braços e apoia neles a cabeça para observar o chocalho girar. ISE para o chocalho e o faz girar novamente. ISE, também deitada, cruza os braços e apoia a cabeça, igual a MAR.

As ações produzidas por uma criança parecem contagiar outras, que passam a imitar tais ações. Isto pode ser verificado a seguir, no trecho extraído do episódio nº 16:

IRA (22 meses) está sentado em uma cadeira e brinca com os materiais de sucata que estão sobre a mesa. JUI (24 meses), em pé, também

brinca com esses materiais. IRA bate as embalagens de sucata na mesa. JUI o observa e também bate na mesa a embalagem que segura. O barulho produzido por IRA e JUI chama a atenção de ISE (24 meses) que se aproxima e os observa. JUI afasta-se. ISE puxa outra cadeira, senta-se e bate a embalagem que segura. IRA para de bater, mas ISE continua. MAI (21 meses) e HEN (19 meses) aproximam-se da mesa e batem nela as embalagens que têm nas mãos. Em meio a sorrisos, gargalhadas e gritos, IRA, ISE, MAI e HEN batem as sucatas na mesa, produzindo um som muito alto. JUI aproxima-se e imediatamente começa a bater sua sucata também.

No episódio nº21 é possível identificar condutas imitativas diferenciadas das condutas já descritas. Trata-se de um episódio no qual se verifica a imitação diferida que, conforme Piaget (1990), pode ser definida como a reprodução do modelo na ausência do mesmo e depois de um determinado intervalo de tempo, como na interação observada, na qual HEN (19 meses) reproduz as ações da professora ao contar uma estória, sem que a mesma esteja presente e no dia seguinte à atividade realizada por ela. Para melhor compreensão, cita-se o episódio na íntegra:

A observação desse dia ocorreu no período da manhã. As crianças chegam aos poucos na sala e, conforme vão entrando, a monitora diz para se sentarem em roda, no chão, para iniciarem o dia. DAV (15 meses), HUG (24 meses), GAB (22 meses) e ISE (24 meses) estão sentados no chão. HEN (19 meses) chega segurando um livro. A monitora deseja bom dia a HEN e, antes que ela lhe peça para se sentar em roda, HEN lhe entrega a chupeta e se senta junto com os amigos. Após se acomodar, aponta para GAB e lhe vocaliza algo; em seguida aponta para HUG e lhe vocaliza algo; repete a mesma ação para ISE e depois para DAV. Então, abre o livro que está em suas mãos, vocaliza e em seguida mostra-o aos colegas, como se estivesse lhes contando uma estória. As crianças permanecem atentas às ações de HEN. Por alguns instantes, ele as interrompe e observa os amigos, como se estivesse verificando se os mesmos estão olhando para ele. HUG esboça um movimento na direção de HEN. Ao perceber, este grita, dizendo “Não” e vocalizando para HUG esperar. Também gesticula estendendo a mão, sinalizando para HUG esperar. E HUG o atende. GAB puxa o livro para si, HEN se aborrece, choraminga e toma-o de volta. HEN recomeça a apontar para as figuras do livro e vocalizar, mas GAB o interrompe na tentativa de retomar o livro. HEN segura o livro, não permitindo que ela o faça. Por algumas vezes, essa situação se repete, ou seja, assim que HEN retoma sua “contação de estória”, GAB o interrompe tentando pegar o livro. Contudo, HEN não deixa que isso aconteça. ISE, DAV e HUG observam atentamente as ações de HEN e GAB. Outras crianças chegam, HEN vocaliza para elas e gesticula como se solicitasse que se sentem no chão também. HUG tenta pegar o livro de HEN, que grita e se zanga. Eles disputam o livro. HEN consegue recuperá-lo, mas, com a chegada das outras crianças,

a monitora pede-lhe o livro e o guarda, com a justificativa de que irá iniciar a roda da conversa.

Nota-se, deste modo, que nas interações entre os bebês do Berçário II foram encontradas as condutas imitativas, definidas como sendo as ações das crianças que visam a reproduzir os atos de outra, durante o episódio interativo, como, por exemplo, bater sucatas na mesa produzindo barulho, colar um pedaço de papel e subir e descer de brinquedos, conforme descrito nos trechos dos episódios apresentados anteriormente. Como particularidade das condutas imitativas identificadas nas interações entre as crianças do Berçário II, destaca-se a imitação diferida na qual, apesar de não abordar a reprodução dos atos de outra criança, mas sim da professora (ao contar uma estória), na situação relatada, a participação dos colegas mostrou-se essencial para o protagonista iniciar e continuar a conduta de imitação.

Na análise dos dados coletados no Berçário II foram encontradas condutas de observação, as quais retratam uma ou várias crianças atentas às ações realizadas pelos seus pares. Tais condutas geralmente antecedem a entrada da criança observadora nas brincadeiras ou nas ações já em desenvolvimento por outra(s) criança(s). O trecho do episódio interativo nº2 exemplifica tal apontamento:

GAB (22 meses) aponta para as figuras do painel¹⁶ (fixado na parede) nomeando os objetos, BRU (23 meses) observa GAB e IRA (23 meses) bate nas figuras do painel com uma sandália que segura em sua mão. IRA afasta-se um pouco, BRU, então, aproxima-se do painel e passa a mão nas figuras, nomeando-as. IRA volta para o lugar em que estava, bem próximo ao painel, empurrando BRU. GAB, BRU e IRA posicionam-se em frente ao painel e o observam.

Outro exemplo aparece no episódio nº4, no qual IRA (22 meses) e JOA (21 meses) observam com atenção as ações de BRU (23 meses) para, posteriormente, e em momentos distintos, compartilhar da ação realizada pela colega:

BRU coloca encostadas na parede duas peças grandes de encaixar, ajeita-as com as mãos, deixando-as bem perto uma da outra. Após arrumar bem as peças, BRU sobe nelas, estica os braços e tenta tocar na figura de um sol fixada na parede. IRA, que está próximo a BRU, arruma as peças uma ao lado da outra, fazendo uma fileira e olha atentamente o que BRU está fazendo. JOA, que está no outro lado da

¹⁶ Trata-se de um painel elaborado pelas crianças, com a ajuda da professora, contendo recortes de revistas, de objetos utilizados pelas mães, como sapatos, escova de cabelos, batom etc.

sala, também observa BRU. Ele se aproxima de IRA e tenta subir em uma de suas peças.

As condutas de observação também antecederam condutas de imitação, como é o caso deste trecho do episódio nº 3:

ANT (23 meses) pega mais peças de encaixe do chão e monta-as, formando uma torre. MAR (21 meses), que já tem algumas peças encaixadas, pega mais algumas do chão, também formando uma torre. ANT apanha dois bonecos de borracha e encaixa-os na torre. MAR o observa, olha ao seu redor e pega um boneco, encaixando-o em sua torre. Os dois brincam, cada um com os seus bonecos e sua torre de encaixe, porém olham-se e sorriem um para o outro.

O trecho do episódio nº 6 mostra MAR (21 meses) observando as ações realizadas por LUI (18 meses) e JOA (21 meses) para, na sequência, colaborar com a brincadeira de ambos, que é pegar areia e colocá-la sobre uma peça retangular¹⁷ que se soltou de um dos equipamentos recreativos do parque:

MAR aproxima-se de JOA e LUI. Ele observa LUI e coloca a mão no quadrado vazado (contido na peça do equipamento recreativo) para pegar areia. LUI o observa, levanta-se e caminha distanciando-se um pouco da peça para pegar areia. Em seguida volta trazendo areia em suas mãos e a despeja no brinquedo. MAR pega areia, levanta-se, despeja-a no brinquedo recreativo e sai correndo. JOA o observa. LUI novamente pega mais areia, enchendo as duas mãos e despeja sobre a peça. JOA continua pegando areia sentado, próximo à peça.

A disputa por um mesmo objeto também foi precedida pela conduta de observação, como exemplificado no trecho a seguir:

HEN (19 meses) levanta-se, vai até a cadeira e olha para ISE (24 meses), que segura uma garrafa. HEN tenta pegar a garrafa de ISE, mas não consegue (Episódio nº 8).

Constatou-se que além da conduta de observação anteceder outras condutas, ela igualmente desperta alegria e felicidade, como pode ser visualizado neste trecho do episódio nº18:

LUI (18 meses) e JUI (24 meses) estão sentadas, uma de frente para a outra. LUI brinca com um leão de borracha, coloca o dedo em sua boca e faz como se ele tivesse mordido sua mão e diz: “- Ai!!”. JUI, sorrindo,

¹⁷ Esta peça (cuja dimensão é de aproximadamente 60x90cm) contém um quadrado vazado (35x35cm) em uma das suas extremidades, assemelhando-se a uma porta contendo uma pequena abertura.

a observa. LUI repete a brincadeira diversas vezes, sorrindo. JUI continua observando-a, divertindo-se com a brincadeira da amiga.

Outro aspecto interessante a ser destacado sobre a conduta de observação é o fato de as crianças a utilizarem como meio regulador da sua própria ação, o que possibilita a continuidade da interação, como explicitado a seguir:

HEN (19 meses) abre o livro que está em suas mãos e começa a apontar para as figuras e vocalizar, como se estivesse contando uma estória aos amigos. As crianças permanecem atentas às ações de HEN. Por alguns instantes, ele interrompe a sua ação e observa os amigos, como se estivesse verificando se os mesmos estão olhando para ele (Episódio nº21).

Desta forma, ressalta-se a ocorrência da conduta de observação nas interações entre as crianças do Berçário II. Ademais, tais condutas além de precederem outras, como disputa, colaboração, contentamento, imitação, possibilitando o início ou a continuidade da interação, ainda aparecem como meio regulador das ações de quem está sendo observado.

Na sexta categoria foram encontradas condutas nas quais os bebês expressavam descontentamento diante de determinada ação realizada pelo seu par. Caracterizam a conduta de descontentamento o choro, gestos, movimentos faciais, gritos e outras vocalizações, por exemplo, motivados pela contradição de interesses das crianças, gerando assim momentos conflituosos. O pequeno trecho do episódio nº14, no qual as crianças estão brincando em um dos equipamentos recreativos do parque, evidencia essa categoria:

JUI (24 meses) continua em pé e tenta sair da casa¹⁸, mas IRA (22 meses) não abre a porta, não a deixando sair. JUI empurra a porta, mas não consegue abri-la e começa a chorar.

Em outro episódio (nº17) IRA (22 meses) e HEN (19 meses) também apresentaram condutas de descontentamento:

MAI e IRA estão encaixando as peças e construindo uma torre. MAI está abaixado pegando peças do chão e encaixando-as. IRA, com duas peças nas mãos, tenta encaixar uma delas no topo da torre, mas ela está alta e IRA não alcança, não conseguindo, assim, encaixá-la. IRA

¹⁸ No parque da creche existem vários equipamentos recreativos, um deles apresenta o formato de uma casa, com porta e janelas.

tenta por mais duas vezes e na última tentativa a torre se inclina e quase tomba. IRA observa a torre inclinada e com uma das peças que segura em sua mão bate na torre, fazendo-a cair e se desmontar no chão. MAI levanta-se, olha para as peças da torre no chão. HEN (19 meses), que está construindo uma torre ao lado, grita “- Não!”, ao ver que IRA havia derrubado a torre. IRA aproxima-se da torre construída por HEN e a empurra, fazendo-a tombar no chão e se desmontar. HEN continua gritando e olhando para IRA, que se aproxima de MAI e recomeça a montar a torre. HEN, muito bravo, aproxima-se de IRA e aponta para suas peças no chão. IRA continua encaixando as peças. HEN, ainda gritando, afasta-se e recolhe suas peças.

Em alguns episódios interativos do Berçário II, dentre as condutas de descontentamento foram encontradas ações agressivas, como bater, beliscar e empurrar, por exemplo. No entanto, é preciso compreender o significado da “agressão” nas interações entre crianças que se encontram no período sensório-motor. Nessa fase, elas têm a ação como principal instrumento de comunicação; assim, é através dela que manifestam sentimentos e emoções, na ausência de recursos mais elaborados, já presentes em fases posteriores do desenvolvimento, nas quais as crianças podem expressar seus estados afetivos utilizando a linguagem oral, a escrita, o desenho, jogos etc (Tognetta, 2003). Apesar da ocorrência da ação de bater, essa não configura uma agressão, no sentido de querer ferir o outro, mas sim uma forma de manifestar que não aceitam determinado comportamento ou que não gostaram do mesmo, expressando, portanto, o seu desagrado, a sua insatisfação com a atitude alheia. O trecho do episódio nº5 exemplifica a argumentação conferida:

HEN (19 meses) aproxima-se da caixa de MAI (21 meses) e entra. MAI não o aceita e bate em HEN, mas ele não desiste e senta-se. MAI e HEN, sentados, tiram os brinquedos de dentro da caixa, colocando-os no chão. ANT (23 meses) fica em pé na caixa e começa a dançar. HEN a observa, sorri e sai da caixa de MAI. Em seguida tenta entrar novamente, mas pisa na perna de MAI que, chorando, bate nele com um brinquedo. HEN, então, começa a chorar também.

A ação de bater, como forma de expressar o descontentamento com a ação de outrem, também está presente no trecho a seguir:

MAR (21 meses) desmonta uma torre de peças encaixadas e ANT (23 meses) senta-se de frente para ele. ANT pega algumas peças de encaixe do chão, colocadas anteriormente por MAR, este olha seriamente para o amigo (demonstrando não ter gostado de sua ação) e bate nele. ANT resmungo, olha bastante bravo para MAR, mas não sai de perto dele e também não lhe devolve as peças (Episódio nº3).

Assim sendo, nas interações observadas no Berçário II, foram encontradas condutas que evidenciam o descontentamento dos bebês durante a interação, geralmente motivado por interesses distintos e manifestado por meio de gestos, vocalizações, choro, expressões faciais, entre outros.

A categoria denominada *condutas de disputa* diz respeito às condutas que explicitaram as tentativas de a criança pegar para si o brinquedo que está em posse do colega, ou a retirada, de fato, desse brinquedo das mãos de outrem. Assim como constatado na análise dos dados do Berçário I, foram identificados três tipos de condutas de disputa: C1, C2 e C3.

Na primeira delas (C1) observou-se que o interesse do bebê pelo objeto que está em posse do colega é o motivo do início da disputa. A consequência dessa ação é o término da interação, e isso independe do resultado obtido. Nesse tipo de disputa apareceram situações conflitantes, cuja solução foi encontrada pelas próprias crianças ou pelas educadoras.

O fragmento extraído do episódio nº 9 mostra essa conduta (C1), pois o sumiço do objeto de desejo (a bexiga) faz com que a interação não continue:

MAI (21 meses) e HUG (24 meses) estão sentados próximos. Este se esforça para tirar o outro tênis, enquanto MAI tenta colocar sua mão (vestida de meia) dentro do tênis. HUG estica a perna na direção de MAI, como se estivesse pedindo à amiga que tirasse seu tênis. MAI empurra o pé de HUG, este se levanta, deixando MAI, que segura a meia e mexe no cadarço do tênis. HUG volta com uma bexiga na mão, senta-se na frente de MAI e estica seu pé, descalço, na direção de MAI, como se solicitasse a MAI que o calçasse. Ela deixa a meia e o tênis de HUG de lado e tenta pegar a bexiga. Ele não deixa. MAI pega o tênis de HUG e tenta bater nele. Ele afasta-se. Ela aproxima-se dele e puxa a bexiga. A bexiga estoura. HUG levanta-se e MAI, após alguns segundos, levanta-se também.

Mais um exemplo desta conduta (C1) pode ser contemplado no trecho do episódio nº3, no qual a disputa faz com que um dos participantes desista do objeto e, ao se afastar, impossibilita a continuidade da interação:

JOA (21 meses) brinca com algumas peças grandes de encaixe, fazendo uma torre com elas. MAR (21 meses) aproxima-se dele, senta-se e pega a torre de suas mãos. JOA sai de perto de MAR.

No segundo tipo de conduta de disputa (C2) constatado, o interesse da criança não se restringe ao objeto em si, mas também está na brincadeira que se desenrola, desta forma, diferentemente do que ocorreu no Berçário I, o interesse não está somente nas ações realizadas pela outra criança com o objeto, mas sim na brincadeira que estão compartilhando. O fragmento do episódio nº15 retrata tal conduta:

HEN (19 meses) e MAI (21 meses) brincam por alguns segundos, até que HEN tenta pegar a embalagem¹⁹ que ela segura em suas mãos. MAI não o permite e senta-se. Ele, então, continua brincando de despejar o conteúdo de um recipiente no outro e de bebê-lo. MAI aproxima-se de HEN e também brinca de despejar o conteúdo do recipiente que segura no recipiente dele.

O trecho do episódio a seguir também ilustra este tipo de conduta (C2), uma vez que ter o objeto em si não parece ser para HEN (19 meses) mais importante do que continuar interagindo com ISE (24 meses):

HEN pega duas garrafas²⁰ e as coloca no chão, próximas à parede. Ele levanta-se, vai até a cadeira e olha para ISE, que segura uma garrafa, tenta pegar a garrafa dela, mas não consegue. Então tenta arrastar a cadeira, mas ISE a segura e coloca a garrafa sobre ela. HEN afasta-se e apanha duas garrafas do chão e as leva para colocar sobre a cadeira. ISE estica a mão e HEN lhe dá uma garrafa e ISE coloca-a sobre a cadeira (Episódio nº8).

O terceiro tipo de conduta de disputa (C3) identificado corresponde ao tom de brincadeira dada pelas crianças às ações competitivas por determinado objeto. Tal conduta é marcada por alegria, sorrisos e outros gestos, além de promover a continuidade da interação, como se exemplifica:

MAR (21 meses) tenta pegar o chocalho, mas ISE (24 meses) o segura. Ela deita-se de bruços, assim como MAR, e coloca o chocalho no chão, fazendo-o girar. ISE e MAR, um de frente para o outro, sorriem. Ele aproxima o rosto do chocalho, ela bruscamente pega o brinquedo e grita. MAR acha engraçada a ação dela. ISE gira o chocalho, ele aproxima o rosto e ela apanha o brinquedo bruscamente, fazendo-o sorrir. ISE e MAR repetem a brincadeira e sorriem. (Episódio 11).

¹⁹ As crianças estão brincando com diversos tipos de embalagens (vazias e limpas), como: potes de achocolatado, potes de xampu, potes de iogurte, potes de margarina, etc.

²⁰ Trata-se de garrafas pet, de vários tamanhos, contendo água com anilina de várias cores e com diferentes quantidades. Dentro de algumas, além do líquido, há pedaços de canudos, bolas pequenas de isopor, lantejoulas e glitter.

A análise dos episódios do Berçário II possibilitou verificar que as condutas de disputa apareceram nas interações entre os pares. Ademais, foram identificados três tipos de tais condutas. Na primeira (C1), o motivo foi o interesse comum por um determinado objeto/brinquedo, conduta essa que propicia a interrupção da interação e a sua finalização. O segundo tipo de conduta (C2) é caracterizado pelo interesse das crianças na brincadeira, na continuidade das ações que estavam realizando e não especificamente no objeto/brinquedo. A terceira (C3) identificada apresentou como particularidade o tom de brincadeira dado pelas crianças às condutas de disputa, favorecendo assim o prolongamento da interação. Com exceção da primeira, as condutas de disputa, geralmente, foram acompanhadas de manifestações de intensa alegria, entusiasmo e envolvimento.

Na oitava categoria estão descritas as condutas impositivas, ou seja, aquelas nas quais algum bebê faz prevalecer a sua vontade sobre a do outro, seja por meio de ações ou vocalizações. O trecho do episódio nº 2 exemplifica essa conduta, pois GAB (22 meses) demonstra querer continuar apontando e nomeando as figuras (fixadas em um painel na parede) e por isso afasta os colegas:

BRU (23 meses) e IRA (22 meses) olham GAB apontar para as figuras e nomeá-las. Após alguns segundos, GAB empurra BRU e IRA e continua passando a mão sobre as figuras.

Outro exemplo pode ser visto no fragmento do episódio nº 3:

ANT (23 meses) encaixa todas as peças, formando uma única torre; ele fica feliz ao ver que a torre que montou ficou bem alta. ANT deixa sua torre próximo a MAR (21 meses) e caminha pela sala procurando mais peças. Ao encontrar uma peça, pega-a e a encaixa na sua torre. BRU (23 meses), que segura algumas peças em suas mãos, vê a torre de ANT e tenta encaixar as suas peças, mas ANT chega segurando uma peça e a coloca na torre, fazendo com que BRU desista de encaixar as suas. Ela ainda permanece, por alguns instantes, observando ANT e depois se afasta.

No trecho do episódio nº 16, IRA (22 meses) faz prevalecer a sua vontade de permanecer sentado na cadeira, conforme pode ser visto:

IRA, JUI (24 meses), HUG (24 meses), JOA (21 meses), HEN (19 meses) e MAI (21 meses) brincam com sucatas. IRA senta-se na cadeira próximo à mesa. JUI e HUG afastam-se. MAI joga sua embalagem no chão e pega

outra, rapidamente, para voltar a bater na mesa. JOA se aproxima. HUG retorna com outra embalagem e começa a batê-la. HEN tenta se sentar junto com IRA na cadeira, mas IRA o empurra.

Por último, apresenta-se o fragmento do episódio nº 21, no qual algumas crianças estão sentadas em círculo (no chão) e HEN (19 meses) segura um livro e o mostra aos colegas, contudo, HEN não os deixa pegar o livro, pois demonstra querer continuar sendo o protagonista da interação:

HUG (24 meses) esboça um movimento na direção de HEN. Ao perceber, este grita, dizendo “Não” e vocalizando para HUG esperar. Também gesticula estendendo a mão, sinalizando para HUG esperar. E HUG o atende.

A análise desta categoria possibilita apontar que os bebês, apesar de não terem o domínio da linguagem oral e da sua incompletude motora, são capazes de expressar sua vontade e fazer com que essa prevaleça. Conforme demonstrado nos trechos dos episódios explicitados, a imposição dá-se por meio de gestos e vocalizações, principalmente.

A nona categoria é composta pelas condutas de compaixão. Segundo La Taille (2006), a compaixão é um tipo especial de simpatia e versa sobre a capacidade de sensibilizar-se com os sentimentos alheios, como aqueles que denotam sofrimento, bem como de procurar modos para minimizá-lo. Assim, essa categoria comporta ações que demonstram essa sensibilização e que visam a amenizar esses estados afetivos, conforme o trecho do episódio nº 1 exemplifica:

LUI (18 meses), ANT (23 meses) e MAR (21 meses) estão sentados próximos, no centro da sala. MAR brinca com uma caixa, colocando folhas e revistas dentro dela e depois tirando-as, LUI ajuda MAR colocando algumas folhas na caixa; em seguida olha uma revista, para e escolhe outra. ANT, atento, folheia as revistas. LUI vê que sua sandália saiu do pé, começa a chorar e a professora lhe diz que já irá ajudá-la a recolocar a sandália. ANT, ao perceber que LUI continuou chorando, mesmo após a fala da professora, bate a mão na revista que está em seu colo, chamando a atenção de LUI; em seguida se levanta, engatinha na direção dela e lhe aperta o braço. LUI, ainda chorando, pede a ANT que pare. Ele afasta-se, pega uma revista do chão e põe no colo de LUI que deixa de lado a revista, mas para de chorar.

A conduta de compaixão também pode ser identificada no fragmento do episódio nº 11 em que ISE (24 meses) sensibiliza-se com o princípio de choro de MAR (21 meses) e demonstra querer confortá-lo, oferecendo-lhe o chocalho:

MAR caminha, tropeça em um brinquedo e cai. O chocalho que segurava cai no chão próximo de ISE. Ela pega o chocalho. Após a queda, MAR senta-se perto dela e pede-lhe um chocalho, apontando para sua mão. Primeiramente, ISE não dá o chocalho para MAR, que se vira com fisionomia de choro, ficando de costas para ela. Em seguida, ISE estica o braço e oferece um dos chocalhos a MAR, que se posiciona de frente para ela e pega o brinquedo. ISE sorri.

A categoria mencionada evidencia a capacidade de crianças tão pequenas sensibilizarem-se com os sentimentos e emoções de outrem e moverem-se no sentido de acalotá-lo, mesmo que essas ações sejam marcadas por certo desajeitamento motor.

4.2.1. Análise da frequência das condutas interativas Berçário II

Perante a análise das condutas interativas constatadas no Berçário II, com qual frequência tais condutas ocorreram? Para responder a esse questionamento apresenta-se a Tabela 2. Antes, porém, é interessante alertar que em cada episódio foram identificadas diversas condutas, sendo, portanto, averiguado um total de 662 (100%) condutas interativas observadas nesse Berçário.

Tabela 2. Porcentagem referente à frequência das condutas – Berçário II

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Conduta de contentamento	20,2%
Conduta colaborativa	17,7%
Conduta convidativa	15%
Conduta imitativa	12,4%
Conduta de observação	12,2%
Conduta de descontentamento	9,5%
Conduta de disputa	6,2%
Conduta impositiva	5,9%
Conduta de compaixão	0,9%

Visando a elucidar os dados coletados, apresenta-se a Figura a seguir:

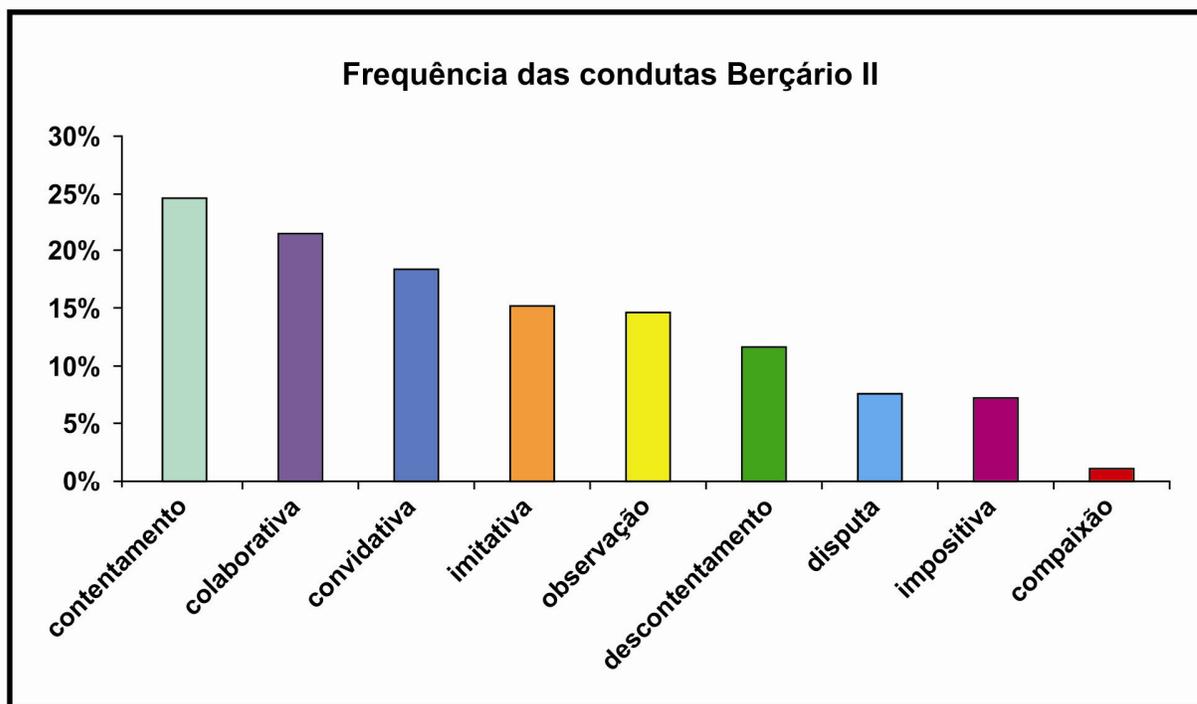


Figura 42: Gráfico da frequência das condutas do Berçário II.

Os dados indicam que as condutas mais frequentes durante as interações entre os bebês do Berçário II são aquelas que demonstram contentamento (20,2%), colaboração (17,7%) e ações voltadas a convidar o parceiro para interagir (15%). Tais resultados possibilitam afirmar que as crianças respondem positivamente às ações dos seus pares e que também colaboram para sua realização, modificando-as, reproduzindo-as ou compartilhando das mesmas. Além disso, é possível inferir, com base nos dados apresentados, que essas crianças, frequentemente, buscam os pares para brincar, convidando-os a participar dos seus experimentos, incluindo novos integrantes à brincadeira, seja por meio de gestos, vocalizações, sorrisos ou olhares.

Um aspecto interessante a ser mencionado a partir da análise dos elementos apresentados é a proximidade entre a frequência das condutas imitativas (12,4%) e a frequência das condutas de observação (12,2%). Essa proximidade torna-se coerente quando se considera que a imitação, nessa faixa etária (dos doze aos vinte e quatro meses), ocorre de modo mais elaborado, sistematizado, sendo a observação um recurso imprescindível para tal manifestação, pois constitui a matéria-prima a partir da

qual a criança aplica seus esquemas de ação ou constrói novos esquemas, quando os gestos a serem imitados não são conhecidos. Isto é válido também, nessa fase, tanto para as partes visíveis como para as não visíveis do seu corpo (PIAGET, 1990).

As condutas de descontentamento representam 9,5% das condutas interativas encontradas no Berçário II, evidenciando que o choro, o aborrecimento, a agressividade e a insatisfação com as ações de outrem, apesar de estarem presentes, são menos frequentes quando comparadas as outras condutas já mencionadas, como aquelas que explicitam contentamento, imitação e observação, por exemplo.

A frequência das condutas de disputa é representada por 6,2% e as condutas impositivas ocorrem em 5,9% dos episódios interativos analisados.

A categoria menos frequente é aquela que contém as condutas que explicitam a compaixão (0,9%), ou seja, a capacidade de se afetar pelo sofrimento alheio e prover ações a fim de amenizar tal estado afetivo. Embora pouco expressiva quantitativamente, a magnitude dessas condutas efetivadas por crianças tão pequenas deve ser valorizada e servir de substrato para conceber a criança não somente como sujeito de direitos, mas como ser sensível a tudo aquilo que a circunda.

4.3 Análise comparativa da frequência das condutas interativas

Tendo visto que as condutas identificadas nas interações do Berçário I também estão presentes no Berçário II (com as suas particularidades), a frequência das condutas encontradas nos dois grupos seria distinta? A Tabela 3 mostrará os dados referentes a esta relação:

Tabela 3. Porcentagem referente à frequência das condutas- Berçário I e Berçário II

Categorias	Frequência Berçário I	Frequência Berçário II
Conduta convidativa	24,6%	15%
Conduta de contentamento	18%	20,2%
Conduta de observação	10,6%	12,2%
Conduta colaborativa	9,7%	17,7%
Conduta de descontentamento	9,7%	9,5%
Conduta imitativa	9,5%	12,4%
Conduta de disputa	9,2%	6,2%
Conduta impositiva	8,3%	5,9%
Conduta de compaixão	0,5%	0,9%

A figura 43 ilustra melhor os dados referentes à comparação entre a frequência das condutas interativas encontradas no Berçário I e no Berçário II:

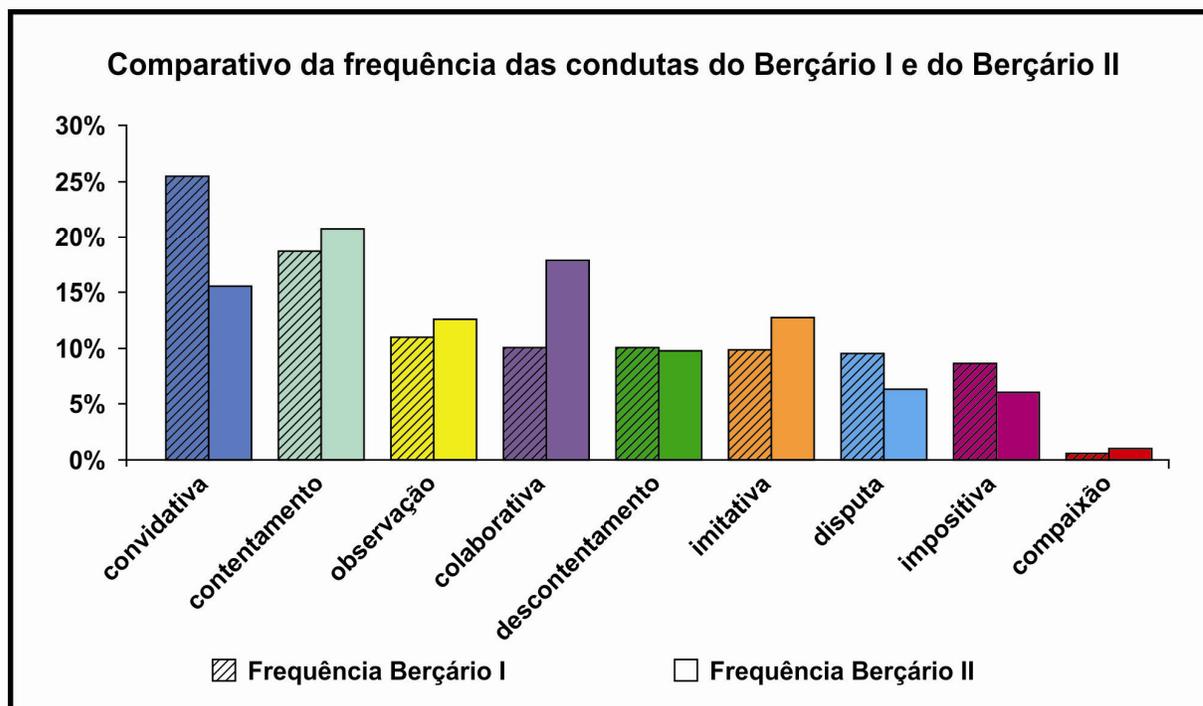


Figura 43: Gráfico comparativo da frequência das condutas do Berçário I e do Berçário II.

As condutas convidativas foram mais frequentes no Berçário I (24,6%) do que no Berçário II (15%), indicando que as crianças do primeiro grupo demonstraram com mais

frequência ações, gestos, vocalizações etc para atrair a atenção do colega ou para manter a atenção deste voltada para si.

Os dados evidenciam que a insatisfação, o aborrecimento aparecem nas interações dos dois grupos observados com frequências bem aproximadas. Contrariamente ao aspecto negativo que a categoria de descontentamento pode suscitar naqueles que observam as crianças ou nos educadores, o aparecimento dessa categoria é de suma importância nas interações interpessoais, mesmo que se trate de crianças bem pequenas, pois significa expressar-se, posicionar-se sobre algo que lhe desagrade. Por isso que, diferentemente de outros estudos (Vandell, Wilson e Buchanan, 1980; Deynoot-Schaub, Riksen-Walraven, 2006), não se adotou para essa categoria a conotação de comportamento não-social ou comportamento negativo.

No Berçário II, foram encontradas algumas ações diferenciadas daquelas constatadas no Berçário I, como, por exemplo, bater no colega que, conforme explicado anteriormente, não corresponde à intenção de ferir o outro, mas configura a maneira utilizada pela criança para manifestar seu desagrado com as ações de outrem, tendo em vista que a criança até os dois anos de idade emprega seus esquemas sensoriais e motores para se comunicar e conhecer o mundo, já que ainda não consegue representar seus sentimentos de outros modos como, por exemplo, por meio da linguagem, como pode ser constatado em períodos de desenvolvimento posteriores.

O mesmo ocorreu com relação às categorias disputa e impositiva, ou seja, tais categorias foram mais frequentes nas interações entre as crianças do Berçário I. Embora não tenha sido explicitado em pesquisas anteriores a observação e identificação dessas condutas são fundamentais para a análise e compreensão das interações entre os pares.

As crianças de mais idade demonstraram disputar menos os objetos e também se comportaram de maneira menos impositiva. Isto pode estar relacionado ao maior índice de condutas colaborativas no Berçário II, pois o interesse em contribuir para as atividades realizadas pelo coetâneo diminui as razões que levariam à disputa por algo ou à imposição. Além disso, outros aspectos podem ter contribuído para tais índices,

como por exemplo a postura do educador, a organização dos espaços e a variedade e a quantidade de materiais e brinquedos disponíveis,

O índice da frequência das condutas colaborativas foi mais elevado no Berçário II (17,7%) em relação ao Berçário I (9,7%). As crianças que compõem os dois grupos mencionados encontram-se em subestágios diferentes do período sensório-motor e por isso ainda não compreendem o ponto de vista do outro²¹. Contudo, na sexta fase do período sensório-motor (Piaget, 1987), a qual corresponde à fase da maioria das crianças do Berçário II, observou-se um início de colaboração entre elas que foi constatado em inúmeros episódios, tais como o exemplo no qual a criança que deseja uma torre de peças de encaixar, ao invés de tirá-la do colega, acrescenta as suas peças de encaixe à torre. Esses dados referentes às interações das crianças cujo objetivo é comum a ambas corroboram com os estudos de Rayna (2004) que denomina tais ações de pré-cooperativas e de Vincze (2004) a qual as denominam atividades em comum.

Ademais, nas condutas colaborativas do Berçário II, encontraram-se características que indicam o início do jogo simbólico, ou seja, o jogo de faz de conta, que configura uma das manifestações da função simbólica (típica da fase posterior, pré-operatório). O planejamento de situações com materiais para o jogo simbólico (painéis, pratos, copos, colheres etc) com o objetivo de favorecer as interações entre os pares foi investigado por Stambak e seus colaboradores (1984), esses pesquisadores revelaram o quanto os episódios interativos observados durante essas situações mostraram-se complexos, duradouros e fonte de intensa alegria. Na presente pesquisa além dos dados descritos por Stambak e seus colaboradores (1984) serem confirmados, ressaltou-se que a conduta colaborativa, nos jogos simbólicos, foi encontrada de modo frequente e rico, mesmo sem o oferecimento de materiais específicos para este tipo de jogo, ou seja, as crianças brincavam com sucatas e por isso, pressupõe um exercício mental mais complexo.

A conduta de contentamento foi mais frequente no Berçário II (20,2%) quando comparada à frequência no Berçário I (18%), contudo, em ambos os grupos esse índice

²¹ Isso somente será possível quando essas crianças estiverem no período operatório concreto e, portanto, se tornam capazes de cooperar.

pode ser considerado expressivo, indicando que os sorrisos, os olhares, as vocalizações que evidenciam satisfação, alegria e bem estar, por exemplo, estão presentes entre os pares. Nas condutas de contentamento do Berçário II foram identificadas algumas especificidades, como ações afetuosas (beijos e abraços) e gestos que expressavam concordância entre as crianças (mover a cabeça para cima e para baixo, olhar para onde a outra criança está apontando e responder às vocalizações são alguns exemplos).

Os dados apresentados na figura 38 permitem afirmar que a incidência da conduta de observação foi maior no Berçário II (12,2%) em relação ao Berçário I (10,6%), ainda que em ambos os grupos essa incidência possa ser considerada elevada. Sendo assim, observar o coetâneo é uma característica frequente nas interações entre os bebês.

A frequência da conduta imitativa foi mais expressiva no Berçário II (12,4%) ao compará-la com a do Berçário I (9,5%). Considerando a relação direta entre imitação e observação, uma vez que a observação é essencial para o processo imitativo e sendo a conduta de observação mais frequente no Berçário II, têm-se uma frequência maior da conduta de imitação neste berçário. Ainda que em ambos os grupos a conduta imitativa tenha sido identificada, ressalta-se a particularidade dela no Berçário II que aborda a imitação diferida, que consiste na capacidade de reprodução do modelo na ausência do mesmo, após um intervalo razoável de tempo e que assinala a inteligência representativa, própria do período de desenvolvimento seguinte, o período pré-operatório.

Portanto, é possível inferir que, nos grupos participantes da pesquisa (Berçário I e Berçário II), as crianças interagem entre si, sendo essas interações extremamente ricas, frequentes e variadas. Esses dados corroboram os estudos de Stambak e seus colaboradores (1984), Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), Campos de Carvalho, Padovani e Pereira (2000), Meneghini e Campos de Carvalho (2003), Vasconcelos et al (2003), Vincze (2004), Rayna (2004), Anjos et al (2004) e Zamuner (2005) que entre outros aspectos destacaram a riqueza e a complexidade das interações entre crianças pequenas.

A presente pesquisa avança em relação à literatura ao identificar e descrever um conjunto de condutas presentes nos episódios interativos de crianças pequenas. A análise desses episódios nos dois grupos possibilitou identificar, em ambos, as seguintes condutas: contentamento, descontentamento, observação, convite, imposição, compaixão, imitação, colaboração e disputa. Salienta-se que, apesar de as mesmas condutas terem sido identificadas nos dois grupos, algumas delas no Berçário II apresentaram especificidades como, por exemplo, as condutas colaborativas e de contentamento.

Outro aspecto verificado refere-se à incidência de cada conduta interativa presente no Berçário I e no Berçário II. Posteriormente, a análise comparativa dessa incidência apontou diferenças entre os dois grupos, ou seja, as condutas convidativas, disputa e impositivas foram mais frequentes no Berçário I, já as condutas de contentamento, colaborativa, imitação, observação, e compaixão foram mais expressivas no Berçário II. Em outras palavras, as condutas interativas do Berçário I e do Berçário II ocorreram com frequências distintas. A exceção é a conduta de descontentamento, a qual apresentou percentuais muito próximos nos dois grupos.

4.4 Análise dos modos de interrupção dos episódios interativos ocorridos no Berçário I e Berçário II

Diante da riqueza e da multiplicidade com as quais os bebês interagem entre si, questiona-se: Por que as interações entre os pares chegam ao fim? Como essas são interrompidas?

Antes dessa discussão é oportuno salientar que foi constatado nos episódios analisados do Berçário I um total de 34 interrupções, pois em um mesmo episódio encontrou-se, na maioria das vezes, mais de uma interrupção.

A Tabela 4 mostra a frequência com a qual os episódios foram interrompidos:

Tabela 4. Porcentagem referente a frequência dos modos de interrupção da interação – Berçário I

MODOS DE INTERRUPTÃO	FREQUÊNCIA
Categoria 1: Interesse por outros objetos	44,1%
Categoria 2: Intervenção do educador	38,2%
Categoria 3: Interrupção da interação por conflito	17,7%

Na sequência, a figura 44 ilustra os dados constatados:

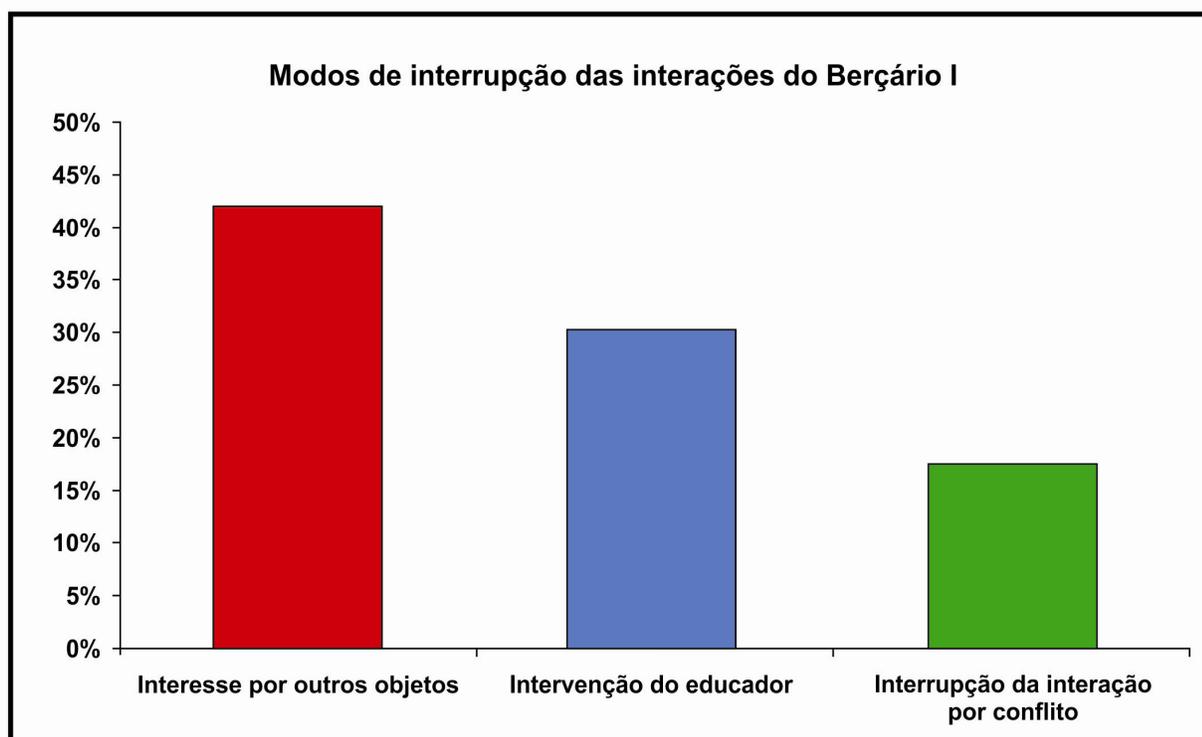


Figura 44: Gráfico da frequência dos modos de interrupção das interações do Berçário I.

A primeira categoria (44,1%) representa a maioria das interrupções dos episódios interativos, ocorridas porque os bebês passam a se interessar por outros brinquedos; assim, afastam-se da criança com a qual interagem para buscá-los. Um exemplo desse tipo de interrupção pode ser conferido no trecho do episódio nº12:

PED (11 meses) olha para BRE (12 meses) e sorri, mas afasta-se engatinhando. PED continua sentado na rampa por mais alguns instantes, até que escorrega e caminha para pegar um brinquedo.

O episódio protagonizado por CAE (11 meses) e CAU (13 meses), episódio nº 13, também ilustra o tipo de interrupção mencionado anteriormente:

CAU deita-se no chão, pega o brinquedo, levanta-se e, segurando-o, caminha na direção do espelho. Enquanto isso, CAE ainda bate mais algumas vezes na parede, olhando para CAU, que já está a caminho do espelho. CAE senta-se, levanta-se apoiado na parede e tenta dar alguns passos sem se apoiar, mas cai sentado. Ainda sentado, vira-se e pega um brinquedo que está no chão.

Algumas interações também foram interrompidas devido à mudança de interesse de um dos bebês; contudo, não interesse por brinquedo, como na situação precedente, mas sim pelas ações de outros parceiros, como o episódio nº 1 explicita a seguir:

A movimentação das outras crianças que estão próximas ao portãozinho chama a atenção de IGO (13 meses), que joga o brinquedo e engatinha na direção do portão, juntando-se às outras crianças, enquanto CAU (13 meses), com quem ele estava brincando, continua sentado, mordendo o brinquedo.

A segunda categoria, representada por 38,2%, contempla as interrupções resultantes da intervenção dos educadores no episódio interativo. O trecho do episódio nº 16 exemplifica tal constatação:

MUR (10 meses) engatinha aproximando-se de JUL (12 meses) e lhe tira a chupeta. JUL chora. Ele tenta recolocar a chupeta na boca de JUL, que continua chorando, mas não consegue fazê-lo, então coloca o dedo na boca de JUL. A monitora apressa-se em tirar o dedo de MUR da boca de JUL, pega-o no colo, retira-o dali e recoloca a chupeta na boca de JUL.

Do mesmo modo, a intervenção do educador interrompe a interação entre MAT (11 meses) e CAE (11 meses), como ilustra o trecho do episódio nº 21:

MAT pega o carrinho de dentro da roda. CAE levanta-se, MAT o observa, ambos sorriem e vocalizam. MAT joga o carrinho no chão, CAE sorri e, rapidamente, sai da roda e tenta pegar o carrinho, mas MAT o pega primeiro e o joga dentro da roda. CAE empurra a roda e tenta pegar o carrinho da mão de MAT, que lhe responde com um grito. Por alguns instantes os dois o disputam, até que MAT tira o carrinho da mão de CAE e o joga dentro da roda, novamente. Ambos penduram-se na roda e tentam pegar o carrinho. MAT pega o brinquedo e CAE tenta tomá-lo. MAT grita e choraminga. A monitora interfere, chamando a atenção de CAE e levando-o para longe de MAT.

Apresenta-se um terceiro exemplo de interrupção promovida pelo educador. Trata-se do trecho do episódio nº 14, a seguir:

CAE (11 meses) aproxima-se da roda e observa LAU (11 meses) e BRE (12 meses). Ele tenta escalar as prateleiras do armário, mas não consegue; então, fica em pé, apoiando-se no armário, olhando a movimentação de BRE e LAU. A monitora pede para BRE e LAU descerem; esta desce rapidamente e fica em pé dentro da roda. Com a saída de LAU, BRE apoia o pé na prateleira e consegue sentar-se nela. A monitora o repreende, pega-o no colo e o leva para trocar a fralda. LAU senta-se dentro da roda, encontra o brinquedo que havia deixado nele e brinca por alguns minutos.

A terceira categoria, na qual foi encontrado o menor índice de frequência, 17,7%, contempla as interrupções levadas a cabo por um dos bebês do episódio interativo, o qual demonstra querer o afastamento e a finalização daquela interação. Para ilustrar essa categoria menciona-se o fragmento do episódio nº 5:

LAU (11 meses) e BRE (12 meses) disputam o brinquedo, em meio a gritos e olhares para as educadoras e a observadora. BRE puxa o brinquedo das mãos de LAU, esta olha para a educadora e sai de perto dele engatinhando. Ele fica com o brinquedo tentando fazer a joaninha girar.

Cita-se, ainda, mais um trecho (episódio nº 20) para exemplificar a terceira categoria encontrada:

MAT (11 meses) balança a cabeça, afastando-a de ISA (10 meses), mas esta insiste e continua tentando pegar na orelha dele, até que ele, apoiando-se no armário, afasta-se dela.

Nota-se, portanto, que os bebês do Berçário I, com menos frequência, interromperam a interação com seus coetâneos devido ao conflito ou à insatisfação com suas condutas. Isso ratifica as primeiras considerações feitas nesta pesquisa, as de que os bebês expressam intensa alegria ao interagirem com seus pares e que as interações contemplam uma diversidade de condutas, entre elas a colaboração, a compaixão, o convite/a provocação e a imposição, e não apenas aquela que evidencia o descontentamento. Por outro lado, é expressivo o percentual indicativo das interrupções causadas pela intervenção do educador, tratando-se de um aspecto que demanda maior atenção e, portanto, será retomado posteriormente.

Após a análise do modo como as interações entre os bebês do Berçário I foram finalizadas, levanta-se a questão relativa ao modo com que as interações ocorridas entre os pares do Berçário II foram interrompidas. Será que as interações entre as crianças foram cessadas pelos mesmos motivos constatados no Berçário I?

Identificou-se que as interações entre as crianças do Berçário II foram interrompidas 48 vezes, indicando que a maioria dos episódios apresentou mais de uma interrupção. Os modos pelos quais as interações foram interrompidas compõem três categorias: Intervenção do educador (Categoria 1), Interesse por outros objetos (Categoria 2) e Interrupção da interação por conflito (Categoria 3). A Tabela 5 evidencia a frequência com que tais modos de interrupção ocorreram:

Tabela 5. Porcentagem referente a frequência dos modos de interrupção da interação entre os bebês do Berçário II.

MODOS DE INTERRUPTÃO	FREQUÊNCIA
Categoria 1: Intervenção do educador	47,9%
Categoria 2: Interesse por outros objetos	33,4%
Categoria 3: Interrupção da interação por conflito	18,7%

Para melhor visualização dos dados apresenta-se a Figura a seguir:

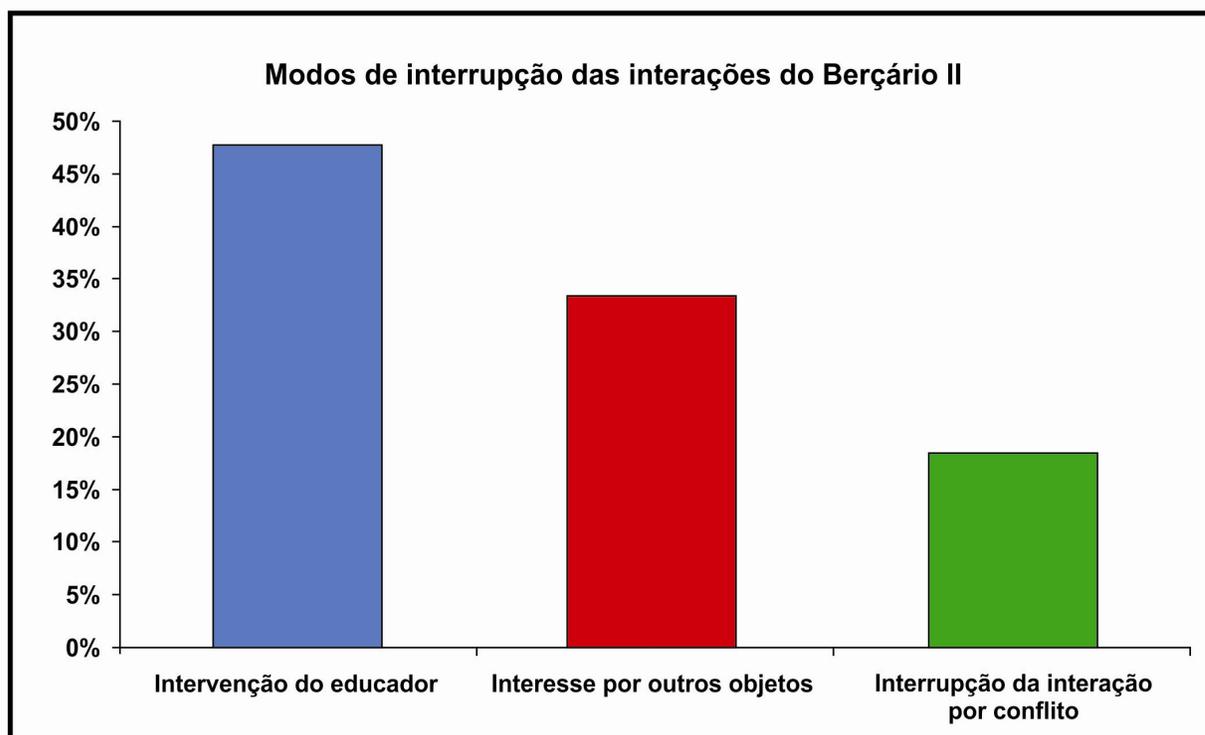


Figura 45: Gráfico da frequência dos modos de interrupção das interações do Berçário II.

A primeira categoria apresenta as interações sociais interrompidas pelas intervenções do educador. Essa categoria abrange tanto as intervenções do educador que culminaram na modificação da sequência interativa quanto na finalização dessa interação. Além disso, a referida categoria possui o maior índice de frequência, 48%.

No episódio nº 2, no qual as crianças puxam as figuras coladas em painel que está fixado na parede, podem ser observadas duas intervenções da professora. Na primeira ocorrência a intervenção produz uma modificação no episódio interativo:

A professora chama as crianças para ajudarem a jogar os papéis do chão no lixo, mas as crianças não a atendem e continuam mexendo no painel. A professora, então, pega na mão das crianças, tirando-as de perto do painel. E, na segunda, a intervenção da educadora resulta no término da interação: A professora, mais uma vez, retira as crianças de perto do painel, abaixando-se com o cesto de lixo próximo a ele, impossibilitando as crianças de mexer no painel.

O episódio nº 3 retrata a aflição de ANT (23 meses) com a intervenção da professora, que o impossibilita de pegar as peças de encaixe que estava disputando com DAV (15 meses). Além disso, a intervenção resulta no término da interação:

A professora levanta ANT para ver sua fralda. Ele tenta se abaixar, aflito, mas a professora o mantém assim até verificar o estado da fralda. Enquanto isso, DAV pega algumas peças e sai caminhando. ANT, já no solo, olha as peças no chão, vira-se para o espelho e caminha na direção de alguns dinossauros que estão do outro lado da sala.

Em outro episódio (nº 5) é mostrada a intervenção da professora que encerra a ação conjunta de JUI (24 meses) e MAR (21 meses), entrando na caixa de brinquedos:

JUI e MAR aproximam-se da outra caixa vazia e, rapidamente, MAR entra na caixa. JUI resmunga com fisionomia de choro e também entra nela, junto com MAR. Este vocaliza para JUI com gritos. A professora, então, retira dali as crianças, segura as caixas e solicita a elas que guardem os brinquedos, impossibilitando às mesmas entrarem nas caixas outra vez.

A intervenção da monitora, a qual indica ter compreendido mal a ação de ISE (24 meses) ao tentar incluir GAB (22 meses) na interação, também motivou o fim do episódio interativo:

ISE e MAR (21 meses) estão batendo o chocalho na mão e se divertem com a brincadeira. GAB se aproxima e ISE tenta bater nela com o chocalho. A monitora chama GAB, que se afasta de ISE e MAR. ISE engatinha na direção da monitora. MAR, após alguns segundos, levanta-se e caminha na direção de outro brinquedo (Episódio nº11).

O término de um episódio interativo repleto de condutas de contentamento e colaborativas também foi posterior à intervenção da monitora, como o trecho exemplifica:

JUI (24 meses) e HUG (24 meses), empolgados com a brincadeira, gritam. HUG, de braços esticados, caminha na direção de JUI dizendo: “-Mãe! Mãe!”. Esta corre de HUG. A monitora chama HUG para colocar o tênis. Ao perceber que o amigo parou de correr em sua direção, JUI olha para HUG e diz: “- Minha mãe! Minha mãe!”. HUG olha para JUI e caminha em sua direção, mas a monitora o chama novamente e ele senta-se para calçar o tênis. Após alguns instantes, JUI também se senta para calçar sua sandália (Episódio nº20).

Na segunda categoria, representada por 33,3%, estão descritas as interações finalizadas pelas crianças que, interessadas em outros objetos, como brinquedos, por exemplo, abandonaram a interação. O trecho a seguir exemplifica esta categoria:

ANT (23 meses) folheia uma revista e ao ouvir LUI (18 meses) repetindo seu nome, bate a mão na revista que está em seu colo, repreendendo-a. MAR (21 meses) levanta-se e deixa a caixa²² próxima de LUI. Esta pega a caixa e começa a guardar folhas de revista dentro dela e ANT continua folheando uma revista com muita atenção (Episódio nº 1).

Igualmente, o episódio nº 7 é encerrado pelo interesse de um dos pares em um outro brinquedo:

JOA (21 meses) pega uma garrafa. Na sequência, coloca-a no chão e pega outra. HEN (19 meses) percebe que JOA deixou no chão a garrafa com a qual brincava anteriormente, então, joga o cesto para o lado, levanta-se, apanha a garrafa e senta-se ao lado de JOA. Os dois exploram as garrafas. HEN levanta-se e caminha para pegar outro brinquedo. Após alguns instantes, JOA também se levanta para buscar outro brinquedo.

O episódio interativo nº9 também é finalizado porque o objeto de interesse (uma bexiga) estoura, fazendo com que HUG (24 meses) e MAI (21 meses) afastem-se um do outro:

²² Esta caixa é utilizada para guardar as revistas.

MAI deixa a meia e o tênis de HUG de lado e tenta pegar a bexiga. HUG não deixa. Ela apanha o calçado e tenta bater nele. HUG afasta-se. MAI aproxima-se dele e puxa a bexiga. A bexiga estoura. HUG levanta-se e MAI, após alguns segundos, levanta-se também.

Mais um exemplo de interrupção do episódio interativo motivada pela mudança de interesse de uma das crianças encontra-se a seguir:

LUI (18 meses) pega o leão e o aproxima de JUI (24 meses) como se ele fosse pegá-la/mordê-la. JUI encolhe-se e sorri. Ela gesticula com as mãos, chamando a amiga. LUI coloca o leão no chão ao seu lado, aproxima-se de JUI e lhe dá um abraço. JUI retribui, abraçando-a. LUI ajoelha-se e olha as outras crianças. JUI levanta-se e pega o leão que está atrás de LUI, em seguida mostra o brinquedo à pesquisadora e caminha pela sala. LUI levanta-se e pega outro animal na caixa (Episódio nº18).

A terceira categoria mostra as interações finalizadas pelas crianças que, evidenciando insatisfação com as ações dos seus pares, abandonam a interação. Esse modo de interrupção ocorreu em 18,7% dos episódios analisados.

O episódio nº 3 demonstra o modo de interrupção característico da terceira categoria:

JOA (21 meses) brinca com algumas peças grandes de encaixe, fazendo uma torre com elas. MAR (21 meses) aproxima-se dele, senta-se e pega a torre de peças encaixadas de suas mãos. JOA sai de perto de MAR.

Em outro episódio o mesmo ocorre, ou seja, MAR (21 meses) aborrece-se com ISE (24 meses) e afasta-se em direção a outro brinquedo:

MAR, desta vez, não tenta tirar o chocalho da mão de ISE, mas solicita-o a ela, esticando o braço e apontando para o chocalho. ISE encolhe o braço, não entregando o chocalho a MAR. Este, com fisionomia de bravo, vira-se de costas para ela que estica-se e cutuca as costas dele com o chocalho, mas MAR não se vira na direção dela. ISE o cutuca novamente, mas MAR não se vira. MAR dá alguns passos e pega outro chocalho que está no chão e brinca com ele. ISE continua sentada, coloca um dos chocalhos no chão e brinca com o outro que está segurando (Episódio nº 11).

O terceiro exemplo deste modo de interrupção pode ser visualizado no episódio nº17, no qual MAI (21 meses) tenta colaborar com HEN (19 meses), mas este não aceita sua ajuda. Ela se afasta dele e se aproxima de outro colega:

MAI levanta-se com três peças na mão, aproxima-se de HEN e quer encaixá-las na torre que ele está montando. HEN grita com MAI, esta se afasta e volta a se aproximar de IRA (22 meses) e encaixa as suas peças na torre que ele está construindo.

A análise realizada permite concluir que as interações sociais entre coetâneos foram interrompidas do mesmo modo, tanto no Berçário I quanto no Berçário II. O que motivou essas interrupções e posterior abandono da interação foram a intervenção do educador, interesse da criança por outro objeto e a insatisfação da criança diante das ações do(s) parceiro(s). No entanto, os dados obtidos com relação à frequência desses modos de interrupção revelam diferenças.

A Tabela 6 explicita essas informações:

Tabela 6. Porcentagem referente a frequência dos modos de interrupção da interação entre os bebês do Berçário I e do Berçário II

Modos de interrupção	Frequência Berçário I	Frequência Berçário II
Interesse por outros objetos	44,1%	33,3%
Intervenção do educador	38,2%	48%
Interrupção da interação por conflito	17,7%	18,7%

A figura 46 na sequência pode contribuir para a visualização das informações enunciadas:

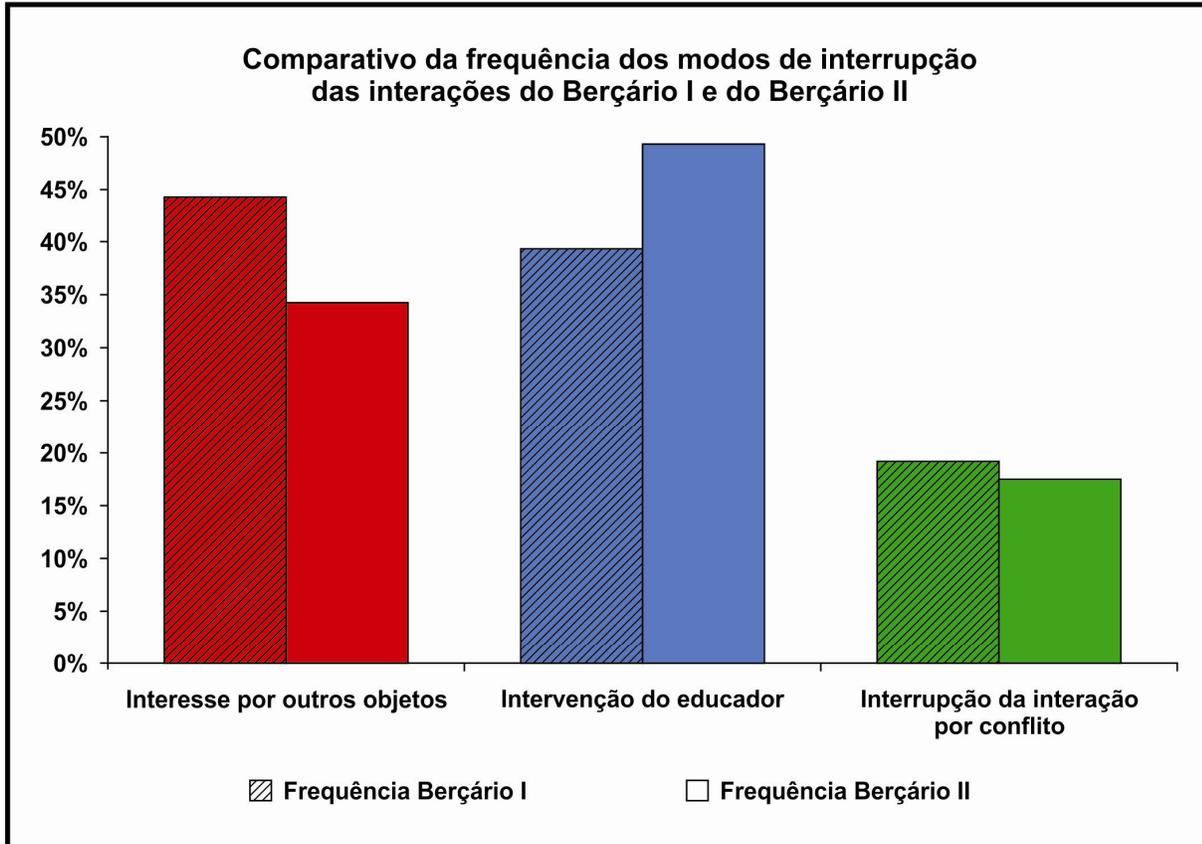


Figura 46: Gráfico da frequência dos modos de interrupção das interações do Berçário I e do Berçário II.

Os dados apontam que, nos dois grupos, esteve presente a interrupção das interações motivada pela insatisfação ou aborrecimento de uma das crianças, e o seu posterior abandono do episódio interativo; no entanto, foram pouco frequentes (Berçário I - 17,7% e Berçário II - 18,7%) em relação aos outros dois modos explicitados. Essa constatação possibilita afirmar que as interações entre os pares não terminaram, na maioria das vezes, devido ao conflito ou a insatisfação, aborrecimento provocados pelo parceiro da interação e isto foi válido nas duas faixas etárias estudadas.

No que diz respeito ao modo de interrupção dos episódios interativos originado pela manifestação do interesse de uma das crianças por outro objeto, ocasionando, assim, o abandono da interação, pode-se inferir que foi mais expressivo no Berçário I (44,1%) do que no Berçário II (33,3%), embora tenha sido representado, em ambos os grupos, por um percentual elevado.

As interrupções dos episódios interativos causados pela intervenção do educador foram mais frequentes no Berçário II (48%). Ainda assim, no Berçário I essa frequência também pode ser considerada expressiva, pois apresentou um índice de 38,2%. Esse dado é importante à medida que suscita questões relacionadas ao papel do educador frente às interações e às razões que levam os educadores a intervirem com tal frequência nas interações entre os pares. Esses apontamentos serão discutidos no item seguinte.

**CAPÍTULO 5. O PAPEL DO EDUCADOR
DIANTE DAS INTERAÇÕES ENTRE OS
PARES**

CAPÍTULO 5. O PAPEL DO EDUCADOR DIANTE DAS INTERAÇÕES ENTRE OS PARES

A Constituição (1988) e a LDBEN (9394/1996) reconhecem como direito da criança pequena o seu atendimento em instituições especializadas, creches e pré-escolas, consolidando, inclusive, a concepção educacional que tais instituições devem apresentar. Consta da LDBEN (art. 29) que a finalidade da educação básica é promover o desenvolvimento global da criança até os seis anos de idade, ou seja, “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.

Salienta-se, contudo, que os avanços legislativos não foram (e ainda não são) suficientes para garantir uma realidade pedagógica integradora, que reconheça a criança pequena como sujeito de direitos e que atenda a suas especificidades e necessidades, pois é comum encontrar, na prática das instituições infantis, traços da concepção assistencialista ou a segmentação entre o cuidar e o educar, ainda característicos de um passado no qual as creches estavam subordinadas às Secretarias de Assistência Social ou da Saúde.

A discussão atual aponta para um trabalho pedagógico integrador das atividades de cuidado e de educação - não é só o educar, uma vez que a criança dessa faixa etária necessita dos cuidados dos adultos para sobreviver, nem tampouco somente o cuidar, pois apenas assistir a criança não garante o seu pleno desenvolvimento, conforme preconizado na LDBEN (9394/1996), sendo necessário criar condições e situações que o propiciem. Assim, um dos grandes desafios da educação infantil tem sido desenvolver um trabalho no qual o cuidar e o educar se deem ao mesmo tempo,

sem que haja qualquer tipo de segmentação: seja entre os profissionais ou entre as instituições.

De acordo com Cerisara (1999), a concretização dessa concepção nos métodos educativos constitui uma grande dificuldade para os profissionais da área, pois a compreensão da criança como sujeito de direitos ainda está em processo de construção, assim como o papel dos educadores que trabalham em creches ainda não está claro, tanto para os próprios profissionais quanto para a comunidade que, no geral, espera dessas instituições que “cuidem bem” das crianças.

Ante esse panorama, qual seria então o papel dos educadores?

Conforme mencionado anteriormente, o trabalho com crianças pequenas envolve a integração entre o cuidar e o educar, ou seja, essas duas ações precisam ocorrer ao mesmo tempo e constantemente, nas situações em que os educadores estiverem com as crianças. Para isso, no entanto, é necessário conceber a criança não só como ser de direitos, mas ainda capaz de conhecer o mundo que a cerca por si própria, acreditar em suas possibilidades, incentivando e respeitando suas iniciativas, seja em ações solitárias ou conjuntas com outras crianças. Isso de forma alguma significa abandonar a criança a sua própria sorte, ou livrá-la de regras e limites.

O desenvolvimento de um bom trabalho voltado a crianças pequenas implica conhecê-las, compreender suas necessidades e especificidades, sejam estas cognitivas, afetivas ou sociais.

A análise dos modos de interrupção das interações sociais, explicitadas por esta pesquisa, demonstrou um número significativo de interrupções provindas das educadoras, decorrentes da falta de atenção ao desenrolar das ações realizadas pelas crianças, ou da inadequada compreensão dessas ações, o que pode ser consequência da dificuldade de aplicação, no dia a dia, dos conhecimentos teóricos sobre a primeira infância, pois a maior parte dos profissionais referidos apresenta a formação acadêmica exigida para atuar na educação infantil.

Um dos entraves da Educação Infantil, frequentemente apontado, é a formação desse profissional, e a realidade mostra que, mesmo em nível superior, ela não tem suprido as necessidades originadas no cotidiano com as crianças. Em pesquisa recente, demonstrou-se o quanto os profissionais que atuam com crianças de zero a três anos sentem que precisam ampliar seus conhecimentos e procuram por cursos específicos nessa área. Uma formação de qualidade pode propiciar mudanças significativas nas concepções teóricas desses educadores (BORGES, 2009).

Muitos episódios interativos foram interrompidos precocemente pelos educadores que, prezando acima de tudo o cuidado com a criança, agiram de maneira precipitada. Por exemplo, ao ver MUR (10 meses) esticando o seu dedo indicador na direção da boca de JUL (12 meses), a monitora imediatamente chama a atenção de JUL e apressa-se em dar-lhe a chupeta, quando, na verdade, MUR foi motivado a realizar esta ação porque, após ter tirado a chupeta de JUL, fazendo-a chorar, não conseguiu recolocar-lhe a chupeta na boca. Não se questiona a possibilidade de uma futura mordida, mas houve a compreensão errônea de uma conduta, neste caso nobre, por falta de um acompanhamento mais atento do contexto.

O mesmo aconteceu devido à interpretação equivocada das ações de ISE (24 meses) que estava criando uma forma de incluir GAB (22 meses) na brincadeira e não agredindo a amiga, pois a brincadeira iniciada por ISE e MAR (21 meses) era bater o chocalho na mão. Conforme explicitado por Piaget (1987), o ato de bater é comum em praticamente todas as fases do período sensório. Essa ação é utilizada para conhecer o objeto, explorar suas propriedades, fazer experimentações variando a intensidade da batida e acompanhando os seus resultados, por exemplo. E não, obrigatoriamente, é utilizada nesse período inicial para agredir o coetâneo.

De fato, dentre as condutas de descontentamento foram identificadas ações de bater no colega, mas essas indicaram mais uma intenção de expressar o desagrado sentido, do que a intenção de ferir o parceiro da interação. Portanto, nas situações observadas, as ações de bater podem ser interpretadas como modos de manifestação dos sentimentos de desagrado, insatisfação, relacionados às condutas de outrem.

Embora não seja este o caso relatado, a agressividade é um apontamento muito frequente na discussão da interação entre pares, tanto no relato de profissionais que trabalham diretamente com os pequenos quanto em pesquisas sobre a temática. Carvalho e Beraldo (1989) questionam a ênfase que se tem atribuído ao comportamento agressivo das crianças entre si em detrimento de outros assuntos que permeiam essas interações. Os autores ainda pontuam sobre a visão negativa que se atribui aos conflitos, isto é tão verdadeiro que tal modalidade de interação, inúmera vezes, recebe a denominação de “comportamento anti-social”.

Torna-se necessário construir um novo olhar sobre os conflitos ou os comportamentos agressivos que emergem durante as primeiras interações. Um caminho possível para a construção desse novo olhar passa pelo questionamento do “papel da outra criança na regulação e controle do comportamento agressivo” que historicamente costuma vir do adulto, bem como “da função da agressão na regulação da interação social, no desenvolvimento das relações interpessoais e na estruturação do grupo” (Carvalho e Beraldo, 1989, p. 59). Isso significa conceber o conflito como algo necessário ao desenvolvimento das crianças e à sua constituição como ser social.

Outra questão a ser discutida, no que se refere à postura do educador, diz respeito à interpretação atribuída às condutas que expressam o contentamento das crianças. Como apontado nas pesquisas de Stambak e seus colaboradores (1984), algumas situações deflagram certo contágio emocional, como gritos, exercícios motores (correr, pular e saltar), risadas e lançamento de objetos, por exemplo, ou seja, as ações de uma criança contagiam as outras, que passam a imitá-la e, ao mesmo tempo, a manifestarem intenso contentamento. Ocorre que nem sempre esse contágio ou essas manifestações são bem recebidos pelos educadores, na medida em que a produção de sons estridentes parece despertar-lhes certo incômodo; porém, ao passo que se esses educadores puderem compreender que os ruídos provocados, assim como os gritos, constituem modos de expressão ou são frutos de experimentações e interações extremamente importantes para o desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo das crianças, talvez possam construir outra concepção a respeito desses comportamentos.

Nesse sentido, a interrupção do episódio no qual foi observada a imitação diferida não teria ocorrido, pois com o propósito de iniciar a rotina planejada pela educadora (roda da conversa), interrompeu-se um projeto de ação da iniciativa própria de uma criança e desenvolvido conjuntamente, pela participação de outras. Essa atividade já estava em andamento, independentemente do adulto, mas foi interrompida porque há um planejamento diário a se cumprir, sem que os interesses das crianças envolvidas tivessem sido considerados.

A intenção aqui não é assinalar os aspectos negativos referentes às posturas dos educadores, mas sim tecer apontamentos que favoreçam interações socioafetivas positivas, ricas e variadas entre os pares, despertando nestes o interesse em mantê-las, ou criar outras novas. Para isso, é essencial que os educadores conheçam as especificidades das interações entre crianças tão pequenas e assumam a responsabilidade de serem os facilitadores, para que essas interações ocorram de maneira saudável e benéfica para os envolvidos.

Para iniciar a discussão, cita-se Goldschmied e Jackson (2006) as quais afirmam que a acessibilidade aos objetos é a grande estimuladora das trocas entre as crianças pequenas que, muitas vezes, podem se limitar a disputas pela posse do objeto. Nesse sentido, as autoras apontam o adulto como agente organizador de um ambiente rico em objetos e materiais que contribuam para o desenvolvimento das crianças e para as trocas efetivas entre elas. Tais interações são diferentes daquelas observadas entre a criança e o adulto, contudo, algumas condutas interativas entre pares procedem das primeiras interações estabelecidas pela criança, ou seja, da interação com o adulto, como por exemplo: sons pré-verbais, sorrisos e tocar o outro; por isso garantir relações positivas e de cuidado constitui também a atribuição desse agente.

A relação entre o educador e a criança deve assumir forma de parceria, isto significa, conforme Hohmann e Post (2004), que o educador deve empreender seus esforços em permitir que as crianças sintam-se livres para explorar e também para vivenciar os experimentos dos outros, bem como adequá-los aos seus próprios planos de ação.

Algumas pesquisas (CAMPOS de CARVALHO, PADOVANI e PEREIRA, 2000; MENEGHINI, CAMPOS DE CARVALHO, 2003) indicam a ocorrência de interações preferenciais e o aumento da frequência delas conforme a organização do ambiente físico. Assim, retomando a questão do educador como agente organizador, este, observando e reconhecendo as interações preferenciais, precisa criar situações que favoreçam tais aproximações, bem como oportunizar que o interesse de uma criança pelas outras emergja e se desenvolva. Segundo apontado nas pesquisas, as interações preferenciais acontecem com maior frequência em espaços delimitados e relativamente pequenos, portanto, providenciar locais nos quais as crianças possam entrar e sair, ver umas às outras, dividi-los com outras crianças podem consistir em intervenções adequadas ao favorecimento dessas interações.

Conforme os pressupostos teóricos apontados por Piaget, a ação da criança sobre o meio, e posteriormente as experimentações que as crianças realizam sobre os objetos são fundamentais para a construção de noções de espaço, peso, profundidade etc. E isso pode ser ainda mais rico se o experimento estiver sendo alvo de observação ou de imitação, por parte de outras crianças.

Hardy e Royon (1993) pontuam que o papel principal dos educadores consiste em beneficiar, observar e entender as trocas entre as crianças, sejam elas sociais ou intelectuais para, então, adequar suas ações pedagógicas. As autoras ainda realçam que desde muito pequenas as crianças são curiosas pelas ações e pelos interesses das outras, assim como empenham-se para comunicar suas ideias e descobertas. Essa comunicação ocorre “[...] por meio de posturas, gestos, mímicas ou vocalizações, justificando seu interesse mútuo e o seu desejo de compartilhar atividades.” (HARDY e ROYON, 1993, p. 138).

Dessa concepção também corrobora Stambak (2004) e acrescenta, afirmando que as condições organizadas e planejadas pelos adultos estão diretamente relacionadas às realizações e conquistas das crianças, sendo necessário, a partir da observação e do estudo, que os adultos proponham atividades às quais cada criança se dedique com prazer, como também à interação com os pares.

Complementando essa visão a respeito do papel do educador, apresenta-se a concepção comum encontrada nas instituições infantis da região de Emília, na Itália, a qual atribui a esses profissionais o papel de ouvinte, observador, alguém que compreende as estratégias utilizadas pelas crianças para solucionarem um problema, resolverem uma situação (EDWARDS, 1999).

Um aspecto interessante presente nas interações socioafetivas dos dois grupos analisados diz respeito à observação entre os pares.

Sobre a observação, discute-se a descoberta recente, feita por neurocientistas, de um grupo específico de células neurais, denominadas neurônios-espelho, cuja função é propiciar a imitação dos movimentos e dos sentimentos da pessoa observada. De acordo com as descobertas divulgadas (GASCHLER, 2009a, 2009b; VELASQUES et. al. 2010), há um “ensaio” mental, que nem sempre é externalizado, produzido a partir da observação das ações realizadas por alguém como, por exemplo, sorrir, manejo da cabeça durante uma conversa etc.

Assim, a observação do ato de pegar um brinquedo ativa naquele que observa as mesmas células neurais que são ativadas no indivíduo que está realizando a ação de pegar. Os pesquisadores acreditam que esse sistema contribui para os processos de imitação, formação da linguagem e inserção na cultura.

Essa contribuição da neurociência confirma, portanto, a importância dos educadores propiciarem situações e brincadeiras nas quais as crianças possam observar umas às outras, organizar o ambiente físico de modo que as crianças sejam vistas umas pelas outras. Nesse caso um recurso interessante seria a utilização de vidros no lugar das paredes de alvenaria, caixas de papelão nas quais as crianças possam entrar, com aberturas pelas quais as crianças possam ser vistas, espelhos distribuídos pelo ambiente físico (no texto, na altura das crianças, por exemplo) para que elas possam se ver e ver os colegas.

Conforme apresentado no capítulo anterior, no período sensório-motor podem ser identificadas seis fases, as quais se diferenciam umas das outras evolutivamente, ao mesmo tempo que conservam alguns elementos consolidados na fase da qual procederam.

Considerando as características desse desenvolvimento inicial da criança, serão apontadas algumas intervenções possíveis aos educadores, cuja finalidade é contribuir para a construção de um ambiente favorável às interações sociais de qualidade.

Nas duas primeiras fases (fase I: primeiro mês de vida e fase II: primeiro ao quarto mês de vida – em média) do período sensório-motor os estados socioafetivos do bebê estão diretamente relacionados ao atendimento de suas primeiras necessidades (sono, fome, cuidados higiênicos etc). Contudo, o modo como esse atendimento é oferecido configura o diferencial para que o desenvolvimento socioafetivo ocorra satisfatoriamente.

Estudos como, por exemplo, os realizados por Erikson (1998), Bowlby (2006a, 2006b), Winnicott (1975, 1988, 2000) e Spitz (1945), explicitam a importância dos vínculos afetivos iniciais para o desenvolvimento do ser humano e, a maioria deles, aponta que o estabelecimento desse vínculo envolve o atendimento às necessidades fisiológicas do bebê (fome, sono, troca de fralda etc.).

Dados do estudo realizado por Spitz (1945), no qual foram observados bebês de um orfanato que, embora fossem alimentados e vestidos, não recebiam acolhimento, carinho e não eram tocados, contribuem para a compreensão de que o desenvolvimento sadio dos bebês está também relacionado a algo que ultrapassa os cuidados básicos. Estes bebês, de acordo com o pesquisador, foram diagnosticados como portadores da “síndrome do hospitalismo”, apresentando sintomas como a falta de apetite, dificuldade para ganhar peso, atraso no desenvolvimento motor e, com o tempo, desinteresse pelas pessoas.

Conforme Bowlby (2006b), a vinculação afetiva está relacionada ao sentimento de proteção e de segurança, exprime “estar ligado a”, “confiar em”, “contar com”, e se caracteriza pela tendência de os dois indivíduos manterem-se próximos um do outro e pela necessidade de conservar tal proximidade.

Os bebês e as crianças pequenas são extremamente sensíveis e atentos aos tons de voz, gestos e expressões faciais, bem como ao modo como são tocados; portanto, é fundamental para a construção de laços afetivos que o educador mantenha uma postura adequada ao interagir com os pequenos, apresentando um tom de voz moderado, que transmita tranquilidade e segurança, que evite gestos bruscos com os quais as crianças possam se assustar, que, no momento de banhá-las, vesti-las ou trocá-las olhe em seus olhos, converse com elas, explicando-lhes tudo o que será feito, tocando-as com delicadeza, acarinhando-as e aconchegando-as sempre que precisarem.

Em discussões a respeito do bem-estar da criança de zero a três anos, alguns autores como Bove (2002), Hohmann; Post, (2004), Goldschmied; Jackson (2006) e Borges (2009) afirmam a coerência e importância de um único profissional acompanhar a mesma turma de crianças enquanto estiverem na creche (por dois ou três anos). Trata-se do conceito do educador-referência para a primeira infância, ou seja, o mesmo educador é o responsável pela alimentação, higienização, sono e atividades pedagógicas; viabilizando, dessa forma, a presença da figura de ligação independentemente do momento da rotina diária, permitindo aos bebês e às crianças pequenas sentirem-se seguros e mais tranquilos durante grande parte do período em que permanecerem na creche e a cada início de ano letivo.

A maioria dos aspectos mencionados, embora estejam dirigidos às duas primeiras fases do período sensório-motor, deve continuar presente em todos os períodos de desenvolvimento - como aqueles que enunciam o olhar nos olhos, a transmissão de segurança, confiança etc, pois são essenciais durante toda a infância.

Na terceira fase do período sensório-motor, do quarto ao oitavo mês de vida, aproximadamente, observa-se uma série de conquistas algumas das quais serão citadas a seguir:

A primeira delas remete a sua condição motora, ou seja, o bebê conquista certa independência motora: vira-se, senta-se, engatinha e segura objetos, por exemplo, o que confere a ele um poder maior para as suas explorações.

A segunda, é que os objetos ganham um novo sentido para o bebê, tudo agora é coisa para se sacudir, balançar, esfregar etc. As ações que antes se restringiam ao próprio corpo do bebê, agora estão voltadas também para o mundo exterior e a produção de resultados interessantes (descobertos fortuitamente) fará com que o bebê reproduza inúmeras vezes a ação realizada, com a finalidade de reencontrar o gesto que lhe agradou.

Quanto ao aspecto socioafetivo, representando a terceira conquista, constatam-se os sentimentos de agrado e desagradado decorrentes das ações que o bebê realiza sobre os objetos; em outras palavras, tais estados afetivos dependem de sua própria ação e não ainda da consciência das relações mantidas com as outras pessoas. Contudo, neste período o bebê começa a reagir às pessoas de modo cada vez mais específico, na medida em que as mesmas despertem nele sensações de conforto, prazer, segurança etc., conforme a relação estabelecida. Ademais, tem-se o início da imitação e da leitura dos indícios que implicam tanto na ampliação do contato com o outro quanto em uma maior observação de outrem.

Nesse sentido é importante que o ambiente físico seja seguro e aconchegante para que o bebê sinta-se confortável e confiante para mover-se e efetuar suas explorações. Evitar modificar muito o ambiente em curtos intervalos de tempo também confere ao bebê uma maior segurança, tendo em vista que, assim, sua estranheza com relação ao espaço será minimizada.

Organizar um ambiente rico em materiais diversificados também é importante, pois além de favorecer a interação socioafetiva (observação, imitação, contentamento, descontentamento etc) atende à necessidade do bebê nesta fase, uma vez que suas explorações sobre o meio exterior intensificam-se. Dessa forma, providenciar caixas contendo diferentes tipos de objetos, como: escova, colher, pote, sino, chocalho, pedaço de tecido etc, deixando-as ao alcance dele, oferecer objetos pendurados para que possa agir sobre esse material e observar o resultado, modificando-o ou repetindo-o e providenciar bolas de diferentes materiais (plástico, tecido, espuma etc) e diferentes pesos, são alguns exemplos.

Para os bebês que não estão engatinhando, é interessante posicioná-los confortavelmente, de maneira que consigam ver uns aos outros, tocarem-se quando desejarem, cabendo ao educador manter-se atento para acompanhar suas reações e, às vezes, verbalizar ou descrever as ações e expressões visualizadas.

A quarta fase denominada *a coordenação dos esquemas secundários e sua aplicação às novas situações* tem início por volta dos oito/nove meses e estende-se até o final do primeiro ano de vida e caracteriza-se, sobretudo, pelo aparecimento das primeiras condutas inteligentes.

Tais condutas estão relacionadas à progressiva dissociação entre os meios e o fim, ou seja, ao aparecimento da intencionalidade; assim, o bebê passa a buscar o objeto novo que deseja conhecer, por exemplo, ele tirará uma almofada para pegar o brinquedo que está localizado embaixo da mesma, afastará a mão de outrem para conseguir alcançar o brinquedo desejado etc.

Em virtude da causalidade dos fenômenos estarem começando a ser percebidos pela criança como algo independente da sua própria ação, é interessante para essa fase oferecer materiais que instigam a noção de causalidade dos fenômenos como, por exemplo, brinquedos que acendem uma luz ou produzem som quando é acionado determinado botão, campainhas, interruptores, materiais que abrem e fecham, outros atrelados a cordões para serem puxados (como carrinhos e caminhões).

Outra conquista dessa fase refere-se à noção do objeto permanente, que possibilita ao bebê continuar procurando o objeto mesmo após ele ter desaparecido do seu campo visual (atrás de uma cadeira, embaixo da almofada ou do cobertor, por exemplo). A construção desta noção dá-se porque o bebê passa a considerar a existência de um universo independente dele ou de suas ações. Por isso, brincadeiras de esconde-esconde, pôr e tirar objetos de caixas e potes atraem tanto sua atenção e despertam neles tanto prazer. Nos episódios interativos analisados, por exemplo, constatou-se que a exploração de pedaços de tecidos propiciou a brincadeira de esconde - esconde entre os pares, que deflagrou intensa alegria dos participantes.

Em relação ao desenvolvimento motor, observa-se o ensaio dos primeiros passos, que possibilitará à criança descobrir o mundo que a rodeia, de modo ainda mais independente. O desajeitamento motor (desequilíbrios, quedas etc) também caracteriza essa fase do desenvolvimento e, conforme salientado por Vasconcelos et al (2003), essa incompletude motora favorece a interação social, pois a queda inesperada de um bebê próximo a outro, por exemplo, pode propiciar o início de um episódio interativo por meio da troca de olhares, toque, observação, sorriso e disputa, como descrito na pesquisa mencionada. Tal desajeitamento motor originando uma interação ou modificando um episódio interativo já em desenvolvimento pôde ser observado na análise dos dados deste estudo, como por exemplo, no episódio nº 12 do Berçário I, no qual o movimento brusco de CAE (11 meses) durante a brincadeira de esconde-esconde faz com que BRE (12 meses) impeça o colega de continuar tirando o tecido do seu rosto, modificando assim o desenrolar da brincadeira e também no episódio nº 11 do Berçário II, em que a queda de MAR (21 meses) propicia o início de um episódio interativo com ISE (24 meses).

Ávido por conhecer tudo o que o rodeia e amparado por sua condição motora, o bebê age de forma incansável, explorando tudo que lhe desperta a curiosidade. Destarte, mobiliários que permitam que as crianças entrem e saiam, abram e fechem portas ou janelas, suportes para que fiquem em pé ou andem utilizando esses apoios, espelhos para se verem e serem vistos, diferentes materiais que possam ser jogados e observados, podem contribuir favoravelmente para o desenvolvimento cognitivo e também para o desenvolvimento socioafetivo, pois essas explorações podem suscitar nos bebês as condutas de imitação, de disputa, convidativa, contentamento ou descontentamento, impositivas etc, conforme notado nas sessões de observações realizadas nos dois grupos de crianças participantes desse estudo.

Na quinta fase, que tem início aos 11/12 meses e estende-se até por volta dos 18 meses, as principais características encontradas são as experimentações realizadas pela criança a fim de investigar a natureza dos resultados obtidos e não, simplesmente, repeti-los. Dessa forma, ela faz experiências com os objetos a fim de conhecer seus resultados, jogando-os ora mais forte, ora mais fraco, ora mais perto, ora mais longe etc.

Há também nessa fase a descoberta de novos meios para atingir determinado fim, portanto, a criança descobre que pode aproximar um objeto puxando a toalha sobre a qual ele se encontra, que pode puxar um objeto utilizando um barbante ou um bastão, trazendo-o para próximo de si. Nesse sentido, materiais que possam ser puxados (carros, caminhões etc) interessam às crianças dessa fase.

Além disso, a conquista do caminhar possibilita ao bebê ver o mundo de uma outra maneira, pois pode deslocar-se pelo ambiente, explorando-o conforme seus desejos e suas necessidades. Esta maior mobilidade e independência favorecem o conhecimento do mundo por meio da experimentação ativa, principalmente diante de novos objetos ou novas situações.

Por essa razão o ambiente deve ser organizado de modo que favoreça as experiências do bebê sobre os materiais ou brinquedos. Constituem algumas sugestões: potes e tampas de diferentes tamanhos, trincos que possam ser abertos e fechados, diferentes tipos de tecidos, objetos que possam ser rolados, lançados e jogos de encaixe. Na presente pesquisa constatou-se que as experimentações realizadas por um bebê costumam despertar o interesse dos demais, favorecendo as interações entre os pares, corroboram esses resultados as pesquisas realizadas por Stambak (1984), Rayna (2004), Zamuner (2005) entre outras.

Os bebês também demonstram interesse pelas atividades que estimulam os grandes músculos, como dançar, correr, pular, subir e descer, entrar e sair, esconder-se. Durante a realização dessas atividades foi comum verificar as interações sociais entre as crianças, isto igualmente foi bem explicitado na pesquisa de Maisonet e Stambak (1984) sobre as interações em situações de jogos motores. Desse modo, propiciar atividades que contemplem esses aspectos, bem como organizar um ambiente que dê condições (mobiliários seguros e adequados) para que essas atividades ocorram, são de suma importância para o desenvolvimento global do bebê, como por exemplo colchonetes, equipamentos recreativos de espuma ou de madeira, como escada, rampa, túnel e “cabanas”.

Algumas manifestações simbólicas também são expressivas nessa fase, principalmente no que se refere à imitação e ao início do jogo de faz de conta, como evidenciado na presente pesquisa e nos estudos de Stambak (1984), Rayna (2004) e Oliveira e Rossetti-Ferreira (1994), por exemplo. Logo, organizar materiais que favoreçam estes “jogos” como, por exemplo, painéis, colheres, bonecas e caixas grandes nas quais os bebês possam entrar, é igualmente ricos para eles.

Na última fase do período sensório-motor descrita por Piaget (1987), denominada *a invenção de novos meios por combinação mental*, que se inicia aos 18 meses e estende-se até os 24 meses de vida, em média, observa-se a transição da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa, caracterizada pelo surgimento da função simbólica.

O grande marco evolutivo dessa fase é que as descobertas de novos meios ocorre por invenção, que não se efetuam de modo prático, mas sim por meio das deduções mentais. Em outras palavras, a criança torna-se capaz de resolver situações-problema simbolicamente ou mentalmente e não mais apenas na ação, por tentativas de ensaio e erro.

Todas as intervenções mencionadas anteriormente são bem-vindas nessa fase, pois a criança poderá agir sobre os mesmos materiais ou brinquedos de modo diferenciado, ou seja, poderá atribuir novos significados aos objetos, brincando com eles de diferentes maneiras, reinventando a utilização dos mesmos. Materiais como bolas, livros, triciclos, equipamentos recreativos com circuitos para subir, descer, escorregar, diferentes tipos de papéis, tecidos, objetos como bolsas com zíper, feltro, fitas, cadarços, botões para abrir/fechar e blocos de encaixe são sugestões que podem despertar o interesse desses bebês e, igualmente, o interesse daqueles nas fases precedentes. Conforme visto com as outras fases citadas, a exploração desses objetos e materiais pode desencadear a interação entre os pares.

Devido ao início da representação, a imitação e o jogo simbólico apresentam-se de modo mais elaborado, por isso manter à disposição materiais e brinquedos que favoreçam o jogo de faz de conta, bem como participar desses quando a criança

solicitar ao adulto, podem contribuir para o desenvolvimento dessa manifestação simbólica. A análise dos episódios interativos desse estudo permitiu constatar que o jogo de faz de conta favoreceu a ocorrência das interações entre os coetâneos.

O aspecto socioafetivo desenvolvimento dessa fase é marcado pela escolha do objeto e das pessoas, pela diversificação dos sentimentos, ou seja, tem-se o esboço dos sentimentos de simpatia e antipatia, dentre esses a compaixão (sentimento derivado da simpatia) expressado pelas condutas das crianças participantes do estudo. Além disso, tais sentimentos podem ser evidenciados nas relações preferenciais entre os pares, que embora não tenham sido elemento de análise dessa investigação foram identificados nas pesquisas de Campos de Carvalho, Padovani e Pereira, 2000.

Foram verificadas também, nessa fase, as condutas colaborativas que, embora não configurem trocas recíprocas, recebem tal denominação por se tratar de ações cuja finalidade é contribuir para a ação de outrem. O mesmo foi constatado por Stambak (1984) e Vincze (2004).

Assim, todas as sugestões de intervenção explicitadas durante as fases do período sensório-motor continuam sendo igualmente importantes para todo o curso do desenvolvimento do bebê; desse modo, as sugestões de intervenção correspondentes à primeira fase são, também, importantes nas fases posteriores. Isso porque embora subdividido em fases, o período sensório-motor é constituído por um processo contínuo de construções, adaptações, ou seja, as noções construídas em determinada fase continuarão sendo elaborados nas fases ulteriores e ao longo de toda a infância. Isto diz respeito tanto ao aspecto cognitivo quanto aos aspectos físico, social e afetivo.

Stambak e seus colaboradores (1984) destacaram a postura do educador, para o estabelecimento das interações criança-criança, como sendo fundamental; tanto no sentido de organizar um ambiente adequado que seja propício às interações positivas entre os pares, quanto à sua postura frente a essas interações, afirmando que “frequentes discussões com as educadoras de nossa equipe demonstraram rapidamente que o papel dos adultos, a atitude que esses podem adotar, é uma das condições fundamentais”. Nesse sentido, continua a autora, que “[...] teria que se

rejeitar a atitude “dirigista” preconizada, todavia, com bastante frequência, na escola, atitude esta que paralisa algumas crianças, tornando-as passivas e dependentes do adulto”, ao mesmo tempo, segue pontuando Stambak (1984, p. 14), que a solução não seria abandonar a criança a sua própria sorte, pois “[...] a atitude “em retirada”, preconizada em algumas instituições educacionais, equivale a um abandono que provoca certo desconcerto, ansiedade, passividade e às vezes agressividade na criança”.

Se na educação da primeira infância o cuidar e o educar são características integradas, o respeito à necessidade da criança deve abranger tanto um simples ato de servir-lhe água quanto a organização de materiais adequados. Sobre esse aspecto Tardo e Szanto (2004, p. 45) destacam:

Na complexidade de fenômenos que determinam o desejo que a criança tem de ser ativa, é importante destacar a atitude de respeito por parte do adulto por essa atividade. Isso implica a organização de um entorno estimulante em função da criança, de cada criança, mas pode haver outros elementos. Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo que ela se interessa- mais por ela mesma que por seus atos- todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a auto-estima da criança.

Isso remete a uma postura equilibrada, voltada para o respeito às necessidades e às iniciativas das crianças o que inclui a organização do espaço, o planejamento de ações, as intervenções favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, físico, social e afetivo e não para a construção de um ambiente direcionado à estimulação exacerbada ou tão pouco para o *laissez-faire*.

Assim, fundamentando-se nos estudos de Piaget quanto às possibilidades das crianças pequenas, na riqueza com a qual as crianças se expressam umas com as outras, colaboram entre si, imitam-se e observam-se, assim como se sensibilizam e impõe-se aos seus pares e nos apontamentos referentes à postura do educador, defende-se como um caminho possível ao profissional dedicado à educação infantil assumir a responsabilidade de propiciar um ambiente que favoreça nas crianças pequenas, em poucas palavras, o desenvolvimento das iniciativas para conhecer e comunicar.

CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo social do bebê durante muitos séculos esteve restrito ao núcleo familiar, portanto, os seus cuidados eram providos pelos familiares, sobretudo pela mãe. Esse quadro sofreu modificações devido à crescente urbanização e industrialização das cidades, que ao necessitarem de mão de obra estimularam a adesão das mulheres ao trabalho fora de seus lares.

Com o objetivo de atender à nova demanda social, por volta de 1899, as primeiras creches foram construídas no Brasil. E a partir de 1920, em virtude dos movimentos populares reivindicarem a expansão da quantidade de creches no país, o número dessas instituições aumentou. Assim, as creches no Brasil surgiram em decorrência da necessidade de se ter um local para que as crianças pudessem ficar, durante o período em que suas mães estivessem trabalhando. Diante dessa nova realidade, outras relações sociais precisaram ser construídas, tanto com adultos quanto com crianças, ambos distintos daqueles que eram conhecidos pelo bebê (KUHLMANN JR., 1991).

O papel da creche era oferecer abrigo e atender às primeiras necessidades da criança pequena, o que significava cuidar bem desta criança, mantendo-a limpa, segura e alimentada. Essa instituição definia-se pelo seu caráter assistencial (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e VITÓRIA, 1994; CARVALHO e BERALDO, 1989; OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1993).

Por muito tempo o direito à creche esteve relacionado à condição da mãe, ou seja, a criança somente teria direito de frequentá-la caso a mãe comprovasse trabalhar fora do seu lar, por isso, solicitava-se, para efetuar a matrícula da criança na instituição,

uma declaração do empregador ou a carteira de trabalho. Apenas a partir de 1988, devido a uma lei que consta da Constituição Federal, o direito de frequentar a creche passou a ser da criança, independentemente da condição financeira ou social da sua mãe.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), além de reafirmar o direito do infante ao acesso às instituições, pontua que o atendimento da criança de zero a três anos deve ser realizado em instituições educacionais. Assim, o caráter exclusivamente assistencial da creche passa a ser questionado por muitos estudiosos e profissionais da educação infantil, bem como passa a ser destituído legalmente.

A garantia de acesso e a crescente necessidade da sociedade contemporânea por instituições destinadas ao atendimento da criança de zero a três anos são acompanhadas por um crescente número de investigações a respeito desta primeira etapa da educação básica.

No entanto, ainda que se observe um maior interesse acadêmico pela qualidade da educação na primeira infância, o mesmo não pode ser afirmado sobre o estudo das relações sociais entre os pares, que continua sendo pouco expressivo ao ser comparado com outras temáticas como, por exemplo, o currículo, a avaliação e as práticas pedagógicas (STAMBAK, 1984; CARVALHO e BERALDO, 1989; MUSATTI, 1998; VASCONCELOS, 2003; FREIRE, 2006).

Considerando a escassez de elementos sobre a temática, a presente pesquisa objetivou analisar a natureza e as características das interações sociais entre coetâneos. Com essa finalidade dois grupos de bebês foram observados e filmados durante suas atividades habituais em uma creche, não particular, localizada na região metropolitana de Campinas.

O primeiro grupo observado, Berçário I, é composto por 10 bebês de 10 a 13 meses. O segundo grupo, Berçário II, é composto por 14 crianças de 15 a 24 meses.

A metodologia utilizada mostrou-se eficaz para solucionar o problema formulado uma vez que os episódios interativos foram filmados e transcritos propiciando, desse

modo, uma análise minuciosa e criteriosa dos mesmos, bem como a possibilidade de discuti-los com outros pesquisadores.

Uma das limitações deste estudo pode ser explicitada pelo fato de a mesma ter sido realizada em uma instituição que apresenta boa organização, espaço adequado, materiais e brinquedos suficientes, número de crianças por educador conforme as normas que regem o bom funcionamento das creches, bem como profissionais formados. Estudos futuros poderão comprovar se os mesmos resultados serão constatados em creches cujas características são contrárias as mencionadas.

Podem, igualmente, ser apontados como indicações para próximos estudos, a ocorrência de interações preferenciais e de condutas de perseguição (conduta agressiva gratuita) nas faixas etárias estudadas, pois foram aspectos não aprofundados nesta pesquisa, mas são importantes para o conhecimento das interações.

Os dados coletados, quanto à duração dos episódios interativos, embora não tenham sido apresentados neste volume, podem ser proveitosos para análises futuras.

Conforme explicitado em outros estudos apontados na revisão da literatura, as interações entre os bebês mostraram-se frequentes e por isso podem ser consideradas ricas e variadas. No entanto, os resultados desta pesquisa avançam os dados existentes ao categorizar as condutas interativas observadas entre coetâneos e ao quantificar a frequência das mesmas.

A análise dos episódios interativos ocorridos no Berçário I possibilitou identificar um total de 568 condutas interativas, distribuído entre nove categorias: convidativa, contentamento, observação, descontentamento, colaborativa, imitativa, disputa, impositiva, e compaixão.

A primeira categoria é composta pela conduta convidativa, que foi a mais frequente (24, 6%) e pode ser definida como ações, vocalizações e expressões faciais, entre outras, utilizadas para atrair ou manter a atenção do parceiro para si.

A segunda categoria encontrada foi a conduta de contentamento (18%) e representa as ações, os gestos, as vocalizações e as expressões faciais que denotam alegria, felicidade, entusiasmo provocadas (ou em resposta) pelas ações de outras crianças.

A terceira categoria encontrada refere-se às observações realizadas pelas crianças, cujo foco é (são) o seu(s) parceiro(s) ou ações realizadas por ele(s), trata-se da conduta de observação (10,6%).

A conduta de descontentamento (9,7%) foi a quarta categoria identificada e explicita ações, gestos, vocalizações, expressões faciais que denotam aborrecimento, raiva e tristeza provocados (ou em resposta) pelas ações de outra criança.

A conduta colaborativa apresentou uma frequência de 9,7%, sendo a quinta categoria verificada; e apontou as ações de uma criança que contribuem para a ação e/ou brincadeira já desenvolvida ou iniciada por um colega. São, portanto, são ações que têm a mesma finalidade. Alguns autores (STAMBAK, 1984; RAYNA, 2004) definem esse comportamento como pré-cooperativo, pois ainda não configuram, de fato, ações cooperativas conforme pontuado por Piaget (1987).

Também de acordo com esses autores, a conduta colaborativa pode ser definida como uma ação ou atividade desenvolvida conjuntamente pelas crianças cuja finalidade lhes é comum.

A sexta categoria diz respeito às condutas imitativas (9,5%), nas quais as crianças demonstraram reproduzir as ações dos companheiros de interação.

A conduta de disputa (9,1%) compõe a sétima categoria e refere-se às ações que deflagram disputa por algum brinquedo, espaço ou outros tipos de objeto. Três tipos de conduta de disputa foram identificados: o primeiro (C1) caracteriza-se pelo interesse da criança no objeto que está em posse do seu companheiro, bem como pela interrupção ou redirecionamento da interação estabelecida. No segundo tipo (C2) a disputa é motivada pelo interesse da criança na ação produzida pelo seu par ao manipular determinado brinquedo. Esse tipo de conduta contribui para a continuidade do episódio interativo. Já no terceiro tipo de conduta (C3) a disputa por determinado objeto

converte-se em brincadeira e o interesse das crianças passa a ser a continuação do jogo, da brincadeira e não o objeto em si; apesar dessas condutas serem de disputa, a alegria e o entusiasmo estão evidentes nesses episódios.

A oitava categoria identificada aborda a conduta impositiva, cuja frequência foi de 8,3%. Nessas ações ou comportamentos ficou explícito que a criança estava impondo a sua vontade sobre a ação de outrem, ou desejando que outrem fizesse algo que era da sua vontade.

A nona categoria encontrada remete à conduta de compaixão que, apesar de pouco frequente (0,5%), apresenta o esboço da capacidade de sensibilizar-se pelo sofrimento alheio, sendo expressas por ações de consolo a outra criança. Embora ainda não se possa afirmar que os sentimentos interindividuais estejam consolidados, pode-se dizer que nessa fase tem-se um esboço desses estados afetivos (HOFFMAN, 1978, PIAGET, INHELDER, 1999; LA TAILLE, 2006).

O mesmo procedimento de análise dos dados coletados foi realizado sobre os episódios interativos ocorridos no Berçário II. Identificou-se nos 21 episódios analisados um total de 662 condutas interativas e as categorias encontradas foram as mesmas do Berçário I, contudo, verificaram-se diferenças quanto à frequência, complexidade dos episódios e das próprias condutas, em relação ao que foi constatado no Berçário I.

De modo geral, os episódios interativos observados no Berçário II apresentaram particularidades quando comparados aos episódios do outro grupo (Berçário I). Podem ser justificativas para tais diferenças: a mobilidade motora, a coordenação entre os esquemas já adquiridos e os novos, a capacidade de inventar de novos meios para atingir o objetivo final, o emprego dos símbolos para representar os significados e os sentimentos interindividuais, por exemplo.

Nesse sentido, no Berçário II a primeira categoria identificada foi a conduta de contentamento (20,2%). Destacam-se como particularidades desse grupo as ações afetuosas voltadas à outra criança, cuja finalidade parece ser demonstrar ao

companheiro sua alegria com a interação e os gestos corporais que sugerem a concordância entre as crianças como, por exemplo, balançar a cabeça para cima e para baixo.

A segunda categoria identificada foi a conduta colaborativa (17,7%). Nessa categoria o revezamento de papéis durante as interações foi muito evidente e frequente tanto em jogos de faz de conta quanto em outros tipos de atividades, confirmando os resultados apresentados por Stambak e seus colaboradores (1984), Rayna (2004), Oliveira e Rosetti-Ferreira (1993).

Na terceira categoria foram encontradas as condutas convidativas (15%). O diferencial nessa categoria está na maior utilização da linguagem oral pelas crianças ao iniciarem a interação.

A quarta categoria refere à conduta imitativa (12,4%). Sua particularidade entre as crianças do Berçário II é a imitação diferida, que consiste em imitar o modelo na ausência do mesmo. Nessa, a participação dos colegas mostrou-se primordial para que ela fosse iniciada e depois mantida por um determinado intervalo de tempo.

A quinta categoria constatada foi a conduta de observação (12,2%), tendo sido um pouco mais frequente do que no Berçário I (10,6%).

Na sexta categoria abordou-se a conduta de descontentamento (9,5%). Elas se produziram pela contradição de interesses das crianças, gerando assim momentos conflituosos, expressados pelo choro, vocalizações e ações como bater em outrem, por exemplo. Considerando o período de desenvolvimento estudado na presente pesquisa, não se pode afirmar que ações como bater, beliscar e empurrar constituam atitudes agressivas no sentido de atribuir-lhes intenção de ferir ou machucar outrem, mas são modos utilizados pelas crianças para expressar seus estados afetivos de insatisfação e aborrecimento, decorrentes da atitude alheia, conforme as estratégias características do estágio sensório-motor lhes possibilitam, ou seja, por meio da ação. Essa compreensão da “agressividade” das crianças no período sensório-motor também é mencionada por Carvalho e Beraldo (1989).

A sétima categoria identificada foi a conduta de disputa (6,2%), seguida pela impositiva (5,9%) que compõe a oitava categoria.

Por fim, a nona categoria refere-se à conduta de compaixão (0,9%). Mesmo que nos dois grupos observados tenha sido pouco frequente, ela merece ser contemplada devido ao fato de crianças tão pequenas sentirem-se afetadas emocionalmente por seus pares.

Os dados constatados quanto à diversidade e riqueza com a qual as interações entre crianças pequenas ocorrem, devem ser considerados aspectos importantes do desenvolvimento infantil. Alguns documentos oficiais já preconizam a utilização da interação entre coetâneos como um indicador para apurar a qualidade do atendimento em creches (MEC, 2006; MEC 2009), no entanto, os mesmos não apontam parâmetros para o diagnóstico da qualidade dessas interações. Nesse sentido, a categorização das condutas interativas observadas possibilitará a realização de outras pesquisas que como esta, poderão auxiliar pais e professores a conhecerem e compreenderem melhor o comportamento das crianças e, conseqüentemente, propiciar-lhes um ambiente socioafetivo que favoreça o pleno desenvolvimento delas.

Diante da variedade e intensidade das interações observadas entre os pares nos dois grupos analisados, questionou-se, então, o motivo pelo qual essas interações finalizavam-se.

Os dados coletados no Berçário I e no Berçário II evidenciaram que as interações foram finalizadas por três razões: interesse por outro objeto, manifestação de desinteresse pela interação e intervenção do educador. Verificaram-se diferenças quanto à frequência dos modos de interrupção nos dois grupos mencionados.

Dentre as categorias identificadas demandou atenção aquela originada pela “Intervenção do educador”, pois as duas outras categorias, “Interesse por outros objetos” e “Interrupção da interação pelo conflito” foram resultados das iniciativas das próprias crianças, contrariamente ao que foi observado na primeira categoria mencionada.

O estudo dos episódios interativos interrompidos pelos educadores possibilitou afirmar que a ausência de observação e acompanhamento das ações que estavam sendo realizadas pelas crianças, bem como a maneira precipitada de agir desses profissionais resultou na finalização, precoce e algumas vezes brusca, das interações entre os pares, fazendo parecer que o cumprimento da rotina é muito mais importante do que permitir o desenvolvimento de uma ação, uma experimentação ou um processo imitativo, por exemplo.

Desse modo, discutiu-se o papel da creche como instituição educacional, na qual o educar e o cuidar devem estar integrados no atendimento da criança de zero a três anos. E, conseqüentemente, o papel dos educadores como promotores de um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social da criança pequena e no sentido de favorecerem o estabelecimento de interações socioafetivas positivas entre os pares. De maneira mais detalhada, Hohmann e Post (2004) explicitam que os educadores que fundamentam seus planejamentos e projetos nos princípios da aprendizagem ativa, compreendem e apoiam a capacidade da criança de conhecer o mundo e aprender sobre ele. São também observadores desse processo.

Os autores (2004, p. 27) ainda acrescentam “na medida em que se espera que os bebês e as crianças mais novas toquem e agarrem coisas e coloquem brinquedos e outros objetos na boca, as pessoas que lhes prestam cuidados dão-lhes brinquedos seguros e tão grandes para que não possam ser engolidos e concebem espaços para brincadeiras que assegurem conforto e segurança”. Esses profissionais são os agentes encorajadores da curiosidade e da mobilidade das crianças; além de serem acolhedores sempre que necessário, respeitando suas iniciativas e necessidades de engatinhar, andar, correr, fazer barulho, mexer, transportar objetos de um lado para outro - que vão além das necessidades básicas de sono, alimentação, higiene etc.

O educador, porém, não é o único responsável pela ocorrência de interações positivas entre os pares, pois são muitos os fatores que influenciam essa questão como, por exemplo, a estrutura física, que deve ser adequada garantindo segurança, brinquedos acessíveis, condições de mobilidade para a criança, equipamentos recreativos e oportunidades para que elas vejam a si próprias e possam observar seus

pares. Outro aspecto que pode influenciar a qualidade das interações é o número de crianças por educador e por turma de modo a garantir tranquilidade para explorarem e interagirem, atenção e atendimento às suas necessidades, vínculos afetivos resultado do apoio às iniciativas das crianças. Contudo, se o educador assumir seu papel, organizando ambientes, observando, respeitando e incentivando as necessidades e iniciativas das crianças, dirigindo-se a elas com respeito e carinho, já estará contribuindo favoravelmente não apenas para as interações entre os coetâneos, mas também para o seu desenvolvimento pleno, nessa primeira infância.

Por fim, espera-se que os dados desta pesquisa possam contribuir para as discussões e novas investigações sobre a temática, auxiliar todos os envolvidos e interessados na educação da criança de zero a três a compreender os processos e as características das interações socioafetivas ocorridas entre os pares, além de possibilitar a conscientização dos educadores sobre sua responsabilidade ante essas interações e, sobretudo, ante o desenvolvimento da primeira infância.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ANJOS, Adriana Mara dos et al. Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 513-522, dez. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BORGES, Roberta Rocha. **Curso de Extensão Universitária PROEPRE**: Contribuição para a Formação de Professores da Creche. 2009. 318f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini**: A Abordagem Italiana à Educação Infantil. Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.134-149.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. Trad. Vera Lúcia Baptista de Souza e Irene Rizzini. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. Trad. Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

CAMAIONI, L. **L'interazione tra bambini**. Roma: Armando Armando, 1980.

CAMPOS-de-CARVALHO, Mara I.; PADOVANI, Flávia H. PEREIRA. Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 2, p.443-470, dez. 2000.

CAMPOS, Maria M. Malta. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p.57-65, nov. 1986.

_____. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p.5-20, ago. 1992.

CAMPOS, Maria M. Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, Seb, 2009.

CARVALHO, Ana Maria A. Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. In: Ades, César (Org.). **Etologia de animais e de homens**. São Paulo: EDICON, 1989. p. 199-210.

CARVALHO, Ana Maria A.; BERALDO, Katharina E. Arnold. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.71, p. 55-61, nov. 1989.

CAVICCHIA, DURLEI DE CARVALHO. **O cotidiano da creche**: um projeto pedagógico. São Paulo: Loyola, 1993.

CERISARA, A.. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. especial, p. 11-21, jul/mai. 1999. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>>. Acesso em: 01 out. 2010.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.76, p. 1-23, fev. 1991. Disponível em: <<http://www.usp.br/neinb/files/o%20cuidado%20%C3%A1s%20crian%C3%A7as%20negras%20no%20brasll%20escravista.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

DEYNOOT-SCHAUB, Mirjam Gevers; RIKSEN-WALRAVEN, J. Marianne. Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. **Infant Behavior and Development**, [S.l.] v. 29, n. 2, p. 276-288, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 159-176.

ERIKSON, E. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERNÁNDEZ-VILAR, Maria Ángeles; MARTINEZ-FUENTES, Maria Teresa; PÉREZ-LÓPEZ, Julio. Vinculación afectiva e interacción social em la infancia. **Revista Electrónica de Motivación y Emoción**, Murcia, v. 4, n. 7, p. 01-15. 2001. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es>>. Acesso em: mai. 2008.

FREIRE, Tatiana Silva. **A produção acadêmica sobre creche na UNICAMP e USP (1995-2005)**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GASCHLER, Katja. A descoberta do outro. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 194, p. 46-51, mar. 2009a.

_____. O contágio do sorriso. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 194, p. 52-55, mar. 2009b

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUEDES, Adrienne Ogêda. A comunicação com bebês e com as crianças pequenas: a imitação como forma de conhecer o mundo. In: **Revista criança do professor de educação Infantil: Educação da criança de 0 a 3 anos em espaço coletivo**, Ministério da Educação, n. 46, p. 10-13, dez. 2008.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil : desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 129, p. 519-546, set/dez. 2006.

HARDY, M., PLATONE, F., STAMBAK, M. **Naissance d'une pédagogie interactive**. Paris: CRESAS/ESF/INRP, 1991.

HARDY, M.; ROYON, C. Cresas: hacia una pedagogia interactive no se aprende solo. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 17, p. 137-153, mai/ago. 1993.

HARTURP, W. W. Peer relations. In: MUSSEN, P. H. (Org.). **Handbook of child psychology**, v. 4, p. 103-196, 1983.

HOFFMAN, M. Desenvolvimento moral. In: MUSSEN, P.H. (Org.). **Psicologia da criança: socialização**. São Paulo: EDUSP, 1978, p. 1-170.

HOHMANN M., E; POST J. **Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p.57-60, fev. 1988.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, mai/jun/jul/ago, 2000.

LA TAILLE, Yves de. **Biografia de Jean Piaget**. [s.n.]: 1990.

LA TAILLE. Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LICCIARDI, Livia Maria Silva. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. 2010. 221 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MAISONNET, R.; STAMBAK, M. Intercambios en una situación de juegos motores. In: **Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos**. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1984a

MAISONNET, R.; STAMBAK, M. Juegos motores em niños de 12 a 18 meses. In: **Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos**. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1984b.

MCCLELLAN, Diane E.; KATZ, Lilian G. Evaluando La competencia social en los niños. **ERIC DIGEST: Clearing on Elementary and Early Childhood Education**, set. 2001. Disponível em: <www.eric.ed.gov/>. Acesso em: mar. 2009.

MENEGHINI, Renata; CAMPOS-de-CARVALHO, Mara I. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n .2, p. 367-378. 2003.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. A pesquisa na perspectiva piagetiana. In: Mantovani de Assis (org.). **Piaget: teoria e prática**. IV simpósio internacional de epistemologia genética. Campinas, SP: Tecnicópias Gráfica e Editora Ltda.,p. 257-265. 1996.

Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MUSATTI, Tullia. Intercambios en una situación de juegos de “hacer como si”. In: STAMBAK, M. (org). **Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos**. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1984, p. 89-125.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas de socialização entre crianças na creche. AUTORES (ORG). In: **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos- uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed,1998. p. 189-201.

PIAGET, JEAN. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. Autobiografia. In: EVANS, Richard. **Jean Piaget: o homem e suas ideias**. Rio de Janeiro: Forense, 1980. p.125-153.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. Os modelos abstratos são opostos às interpretações psicofisiológicas na explicação em psicologia? Esboço de autobiografia intelectual. Trad. Carlos Eduardo de Barros. **Bulletin de psychologie**. v. 51, n.3, mai/jun. 1998.

_____. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p.62-70, nov. 1993.

RAYNA, Silvie. Favorecer as dinâmicas de aprendizagem interativas na Creche, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio. In: PLATONE, F.; HARDY, M. (org.). **Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 37- 55.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 4ª ed. RJ: Bertrand Brasil, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 4, n. 2, p. 35-40, 1994.

SPITZ, R.A. Hospitalism - an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. **Psychoanalytic Study of the Child**, n.1, p. 53-74, 1945.

STAMBAK, M. (org.). **Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos**. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1984.

STAMBAK, M. Dar vontade de aprender a todos: o desafio do Crescer In: PLATONE, F.; HARDY, M. (org.). **Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23- 33.

TARDOS, A.; SZANTO, A. o que é autonomia na primeira infância?. In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004, p. 33-47.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VANDELL, D. L.; WILSON, K. S.; BUCHANAN, N. R. Peer interaction in the first year of life: an examination of its structure, content and sensitivity to toys. **Child Development**, n. 51, p. 481-488, 1980.

VERBA; M.; STAMBAK, M.; RAYNA, S.; BONICA, L. Intercambios en una situación de exploración de objetos. In: Stambak (org.). **Los bebés entre ellos**: descubrir, jugar, inventar juntos. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1984.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi et al. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.293-301. 2003.

VELASQUES, Bruna et. al. Integração sensório-motora e psicopatologia. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 210, p. 51-55, jul. 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VINCZE, Maria. Atividades em comum em um grupo de crianças de até 2 anos. In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Loczy. Araraquara, SP: JM Editora, 2004, p. 67-79.

ZAMUNER, Mariana Cristina Cavicchia. **As interações sociais entre os bebês e seus pares**. 2005. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p.79-87.

_____. Preocupação materna primária. In: **Textos selecionados**: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves Ed., 2000, p. 399-405.

**ANEXO 1. EPISÓDIOS INTERATIVOS
BERÇÁRIO I**

ANEXO 1. EPISÓDIOS INTERATIVOS BERÇÁRIO I

Episódio 1

Crianças: IGO (13 meses) e CAU (13 meses)

As educadoras propõem às crianças um brinquedo de encaixe, composto por várias peças (estas possuem saliências na parte superior e orifícios na parte inferior possibilitando que sejam encaixadas, uma nas outras) relativamente grandes, algumas destas peças possuem rodinhas, sugerindo a ideia de carro, caminhão.

As crianças estão explorando esses brinquedos. IGO olha para os brinquedos e engatinha na direção de uma peça que tem rodinhas, pega o brinquedo, o observa atentamente e começa a brincar de carrinho com o brinquedo, empurrando-o para frente e para trás. Após alguns segundos engatinha empurrando o carrinho com uma das mãos na direção de CAU, que está sentado batendo um brinquedo no outro. IGO senta-se na frente de CAU e retoma o movimento para frente e para trás com o brinquedo que está segurando. CAU o observa e tenta pegar o brinquedo das mãos de IGO e somente conseguirá fazê-lo na terceira tentativa. Ao pegar o brinquedo das mãos de IGO, CAU repete o movimento realizado por IGO de empurrar o brinquedo-carrinho para frente e para trás, IGO acompanha com os olhos a ação de CAU com fisionomia de choro, mas não tenta resgatar o brinquedo de imediato. IGO somente recupera o brinquedo quando CAU ao realizar o movimento de vai e vem com o brinquedo encosta-o na perna de IGO que, em uma ação muito rápida, segura o brinquedo com firmeza, olha seriamente para CAU e bate o brinquedo várias vezes no chão. Com o brinquedo nas mãos, IGO empurra o brinquedo para frente e para trás; CAE observa e toma, novamente, o brinquedo de CAU, e então, brinca repetindo o

movimento de um carrinho, em seguida, olha para IGO e solta o brinquedo. IGO pega o brinquedo e o segura com as duas mãos. CAU olha ao seu redor e pega as peças de encaixe com as quais estava brincando anteriormente. Os dois continuam sentados um de frente para o outro, mas brincando sozinhos.

Episódio 2

Crianças: CAU (13 meses) e IGO (13 meses).

Uma das educadoras saiu para organizar a varanda para as crianças brincarem, por isso, a maioria das crianças estava próxima ao portãozinho que separa o ambiente interno do ambiente externo, observando a educadora e ansiosa para sair também.

CAU e IGO brincam com os brinquedos de encaixe (peças pequenas, confeccionadas de plástico, com pequenos orifícios de um lado e pequenas saliências do outro que se encaixam). Sentados bem próximos um do outro, CAU estava com duas peças de encaixe nas mãos, tentando encaixá-las, uma na outra. IGO observa o que CAU está fazendo, dá um grito e tenta pegar uma das peças da mão de CAU, CAU estica a mão impedindo que IGO alcance a peça de encaixe. IGO não conseguindo pegar a peça de CAU, pega uma peça do chão que está próxima a ele e tenta encaixar na peça que está em suas mãos. Enquanto IGO tenta encaixar as peças, CAU o observa e põe uma das peças que está segurando na boca. IGO não consegue encaixar as peças, põe no chão uma das peças e ao ver o que CAU está fazendo, passa a fazer o mesmo, ou seja, coloca a peça na boca e, em seguida, olha para CAU.

CAU ainda atento às ações de IGO, tira a peça da boca, dá um grito e pega a peça que IGO colocou no chão. IGO tira a peça da boca e sorri para CAU, dando a impressão para o observador que CAU reproduziu intencionalmente a ação anterior de IGO e mais que isso, que IGO percebeu que CAU estava o imitando. CAU retribui o sorriso e começa a bater a peça de encaixe no chão, IGO imediatamente reproduz a ação de CAU -bater a peça de encaixe no chão- mas logo pára e engatinha na direção de uma pecinha de encaixe com rodinhas. CAU observa IGO, mas continua batendo a peça de encaixe no chão, após alguns segundos, pára de batê-la no chão e a coloca na boca. IGO agora um pouco mais distante de CAU observa-o e também coloca a peça

de encaixe com rodinhas na boca, tira o brinquedo da boca com os dedos manuseia as rodinhas do brinquedo e volta a colocá-lo na boca. A movimentação das outras crianças que estão próximas ao portãozinho chama a atenção de IGO, que joga o brinquedo e engatinha na direção do portãozinho, juntando-se às outras crianças, enquanto que CAU continua sentado, mordendo a brinquedo.

Episódio 3

Crianças: CAU (13 meses) e BRE (12 meses).

CAU segura em cada mão uma peça do brinquedo de encaixe e caminha pelo ambiente batendo estas peças em diferentes locais, na parede, no chão, no colchão, na porta, por exemplo. BRE observa tudo o que CAU está fazendo.

CAU pára no pequeno hall em frente a porta, bate as duas peças na porta, vira-se e bate as peças na parede, vira-se novamente e bate na outra parede. BRE, após observar atentamente as ações de CAU, aproxima-se de dele e encosta-se em uma das paredes. CAU bate mais uma vez na parede e BRE tenta pegar a peça da mão de CAU. CAU afasta-se de BRE e vai bater a peça na porta, o faz olhando para BRE. BRE segue CAU e não conseguindo, novamente, pegar a peça, começa a bater com as duas mãos na porta. CAU olha atentamente para BRE, solta as peças estava em suas mãos e começa a bater com as duas mãos na porta, assim como BRE. BRE olha para trás e vê as peças no chão, então, pára de bater na porta e pega uma das peças do chão. BRE ainda abaixado, bate a peça do brinquedo na sua cabeça e depois no chão, levanta-se e segue em direção à educadora. CAU continuou brincando no mesmo lugar, passando as mãos nos frisos da porta.

Episódio 4

Crianças: JUL (12 meses), MAT (11 meses) e BRE (12 meses)

As educadoras colocaram no chão uma caixa contendo vários livros confeccionados com diferentes tipos de materiais: plástico, pano, papel, etc para as crianças brincarem, explorarem.

Algumas crianças interessaram-se pelos livros, entre elas JUL e MAT que se sentaram próximos para vê-los. JUL estava com um livro na mão e MAT com outro. JUL virava as páginas do livro enquanto MAT, embora estivesse com o livro nas mãos, prestava atenção ao que a educadora estava falando para outra criança. JUL olhou para o livro de MAT, interessou-se por ele e o pegou. Ao perceber que JUL pegou e estava mexendo no “seu livro”, MAT tentou pegar o livro de volta, mas não conseguiu. JUL virou o corpo impedindo que MAT o alcançasse.

Esta ação de JUL deixou em evidência um detalhe da sua camiseta, duas fitas de cetim que são costuradas em uma das extremidades da camiseta e na outra extremidade há uma bolinha costurada nesta fita. MAT percebeu essas bolinhas e ficou alguns instantes olhando para elas até que foi pegá-las. JUL pareceu não entender o que MAT queria, então, esticou o braço afastando o livro que estava segurando, mas MAT não desistiu de pegar as bolinhas. Após algumas tentativas MAT conseguiu pegar as bolinhas e começou esticar a fita de cetim. JUL permaneceu esperando e olhando MAT pegar as bolinhas, assim que “escaparam” da mão de MAT, JUL também quis pegar as bolinhas. MAT, ao ver que JUL estava tentando pegar as bolinhas ficou observando a ação de JUL. Quando JUL soltou as bolinhas MAT tentou pegá-las novamente e JUL apenas o observava.

Neste momento a educadora começou a cantar uma música, MAT soltou as bolinhas e virou-se na direção da educadora, JUL passou a acompanhar a música com gestos. MAT voltou a manusear os livros, mas logo o colocou de lado e ficou olhando para a camiseta de JUL. Ao ver que JUL o olhava, MAT começou a bater palma e sorrir para JUL e JUL retribuiu o sorriso. MAT parou de bater palmas e tentou pegar as bolinhas da camiseta de JUL, mas JUL empurrou a mão de MAT, foram várias tentativas, mas JUL sempre empurrando a mão de MAT.

MAT desistiu de pegar as bolinhas e engatinhou para pegar um livro. JUL tentou sair engatinhando, mas estava sentada em um vão entre o colchonete e o espelho, por isso, não conseguiu sair e esboçou um choro. MAT virou-se para trás e observou que JUL estava começando chorar; MAT esticou seu braço e colocou no colo de JUL o livro que estava manuseando. JUL não se interessou pelo livro e continuou tentando sair

daquele lugar. MAT voltou a folhear o livro. BRE aproximou-se de MAT e JUL, sentou-se e pegou o livro de MAT. Então, MAT olha ao seu redor e recomeça suas tentativas de pegar as bolinhas da camiseta de JUL, que não o deixa pegar empurrando a mão de MAT, JUL, aflita, tenta sair daquele lugar, mas não consegue e começa a chorar. A educadora pega JUL no colo, MAT engatinha na direção de um outro livro e BRE continua sentado, segurando e observando o livro que estava em suas mãos.

Episódio 5

Crianças: BRE (12 meses), LAU (11 meses), ISA (10 meses) e MAT (11 meses)

As crianças estão brincando com cubos de espuma (cujos lados possui algumas figuras de frutas, animais, letras, números, etc), bonecas, carrinhos e bichos de pelúcia.

BRE está sentado brincando com uma joaninha que possui um botão no centro, que ao ser apertado faz a joaninha girar. LAU está engatinhando e passa ao lado de BRE, observa-o brincar e, na sequência, senta-se na frente de BRE.

Ao perceber que LAU está olhando para o brinquedo, BRE aperta o botão e faz a joaninha girar, BRE sorri e olha para LAU que também sorri. LAU observa BRE apertar o botão novamente e fazer a joaninha girar, antes da joaninha parar de girar LAU aperta o botão, fazendo a joaninha girar, LAU sorri e olha para BRE que olha LAU seriamente. Na sequência, LAU pega a joaninha do chão e a coloca mais próxima de si e antes de apertar o botão, BRE reclama e toma a joaninha de LAU, após breve disputa, a joaninha fica com BRE que a coloca no chão e aperta o botão. LAU tenta pegar a joaninha de BRE que se levanta, pega a joaninha e caminha para um dos cantos do ambiente, LAU deita-se no chão, mas continua observando atentamente a movimentação de BRE.

BRE brinca mais alguns segundos com a joaninha, depois se levanta deixando o brinquedo no canto do ambiente. LAU que ficou o tempo todo apenas observando BRE, ao ver que BRE deixou o brinquedo, engatinha até o brinquedo, olha para todo o ambiente, senta-se próxima à joaninha, aperta o botão do brinquedo e sorri. Após

brincar um pouco, LAU pega o brinquedo e leva-o para o outro canto do ambiente, no qual estão outras crianças da turma, inclusive BRE. LAU coloca a joaninha no chão, senta-se e aperta o botão, na sequência, engatinha na direção da roda (brinquedo em formato circular confeccionado de espuma, assemelhando-se a um pneu de trator), no qual ISA está dentro dele e MAT está sentado fora dele, mas ao seu lado. Ao se aproximar da roda LAU coloca a joaninha em cima deste, chamando a atenção de ISA, MAT e também de BRE que, mesmo estando longe da roda, observou a ação de LAU e seguiu em direção ao grupo de crianças. ISA tenta pegar o brinquedo, LAU não deixa e sai engatinhando. BRE desequilibra-se e cai sobre MAT. BRE, após cair sentado, pega um cubo de espuma, olha a figura de um dos lados do cubo e o joga. MAT, incomodado pela queda de BRE, engatinha na direção de LAU, segurando a boneca com a qual já estava brincando. BRE levanta-se e caminha na direção de LAU e apenas ISA permanece dentro da roda.

LAU senta-se no primeiro degrau de uma escada de espuma com a joaninha em seu colo. BRE, foi o primeiro a chegar perto de LAU, MAT chegou em seguida, mas preferiu brincar com a boneca que já estava em suas mãos. LAU e BRE disputam o brinquedo em meio a gritos e olhares para as educadoras e a observadora. BRE puxa o brinquedo das mãos de LAU, esta olha para a educadora e sai de perto de BRE engatinhando. BRE fica com o brinquedo tentando fazer a joaninha girar.

Episódio 6

Crianças: BRE (12 meses), LAU (11 meses) e MUR.

As crianças estão brincando com brinquedos diversos, como carrinhos, bolas, bonecas e cubos de espuma com figuras.

BRE está brincando com os cubos de espuma, colocando alguns cubos dentro da roda (brinquedo em forma circular confeccionado com espuma, semelhante ao formato de um pneu de trator). Após alguns segundos, BRE levanta-se, tira alguns cubos da roda, jogando-os no chão e entra na roda. LAU aproxima-se da roda, pega um cubo do chão e, sob protestos de BRE, afasta-se segurando o cubo. MUR engatinha e

senta-se próximo aos cubos, em frente à roda. Ao notar a presença de MUR, BRE fica em pé (ainda dentro da roda). MUR sorri para BRE e BRE o responde vocalizando e levantando os braços.

MUR apóia-se com uma das mãos na roda para ficar em pé e com a outra mão pega um cubo de espuma. BRE vocaliza para MUR e novamente, levanta os braços. MUR sorrindo joga o cubo, que está segurando, dentro da roda, BRE abaixa-se para pegar o cubo e joga-o para fora da roda. MUR, gargalhando, abaixa-se para pegar o cubo que BRE jogou, mas não consegue alcançá-lo, pega outro cubo do chão e o joga dentro da roda. BRE que aguarda a ação de MUR sorri, segurando um cubo. MUR dá um grito e BRE joga o cubo no chão. MUR tenta alcançar o cubo, mas não consegue, então, solta a mão da roda, senta-se e estica o braço para pegar o cubo. Com o cubo nas mãos, MUR olha para a parede e engatinha na sua direção, apóia-se na parede para ficar em pé e tocar na figura que está fixada nela (trata-se da imagem de uma girafa). BRE acompanha visualmente a movimentação de MUR, sai da roda e encosta-se nele. MUR senta-se e, logo em seguida, levanta-se, olha para BRE e aponta com o dedo indicador para figura da parede. BRE dá alguns passos na direção da parede na qual está fixada a figura, pára e a olha. MUR apoiando-se na parede e depois no armário, caminha na direção da roda, segurando nele para ficar em pé. A educadora canta a música que está tocando, MUR e BRE voltam sua atenção para a educadora. MUR começa dançar e BRE levanta-se, pega uma boneca e caminha em direção ao espelho.

Episódio 7

Crianças: MUR (10 meses), ISA (10 meses) e BRE (12 meses).

MUR está andando apoiado na parede, segue andando até encontrar ISA, que está em pé apoiada na porta. MUR olha para ISA, vira-se e segue andando apoiado na parede para o outro lado. BRE aproxima-se de ISA, olha atentamente o que a colega está fazendo. ISA está em pé, entre a porta e a parede na qual se apóia para mexer nos frisos da porta. BRE começa deslizar os seus dedos sobre os frisos da porta.

ISA bate as duas mãos na porta, fazendo barulho. Abaixa-se para mexer na dobradiça da porta, quando ISA levanta-se, BRE senta-se para mexer no prendedor de porta e ISA observa. MUR aproxima-se novamente, mas logo se distancia.

BRE levanta-se e fica em pé na frente da porta, ISA e BRE batem as mãos na porta, recomeçando o barulho, provocando gargalhadas em ambos. BRE pára e olha para ISA, demonstra querer ir para o canto entre a porta e a parede, justamente onde está ISA, que continua batendo na porta e olhando para BRE. ISA pára de bater na porta e começa a dançar ao som da música, dando as costas para BRE, mas continuando no mesmo lugar – no canto. BRE segura no ombro de ISA e a empurra, insinuando querer tirá-la daquele lugar, mas ISA não se retira, move-se ainda mais para o canto. BRE mais uma vez empurra ISA, entretanto, ISA não cede e o empurra também. BRE ao ser empurrado e sem conseguir tirar ISA do lugar, distancia-se com fisionomia de choro na direção da educadora que o repreende. ISA continua passando os dedos nos frisos da porta.

Episódio 8

Crianças: ISA (10 meses), BRE (12 meses), CAE (11 meses), MUR (10 meses) e PED (11 meses).

As educadoras despejaram no chão várias peças de um brinquedo de encaixe, o que chamou a atenção das crianças que logo se aproximaram dos brinquedos.

ISA a todo o momento tenta pegar os brinquedos que estão nas mãos dos colegas, não apresenta interesse pelos brinquedos que estão no chão. Primeiro tenta pegar o brinquedo de LAU que não cede o brinquedo para ISA, na segunda tentativa ISA tenta novamente tirar o brinquedo da mão de LAU, desta vez ISA consegue pegar o brinquedo para si, LAU apenas olha seriamente para ISA e em seguida, pega outro brinquedo do chão.

Na sequência, ISA aproxima-se de PED, que acabou de chegar do banho e ser colocado perto dos brinquedos pela educadora. ISA já está com um brinquedo nas mãos, mas demonstra querer os brinquedos que estão com PED. ISA que está sentada

de frente para PED e bem perto dele, segura um dos brinquedos que está na mão de PED que a olha, chacoalha a cabeça, reclama vocalizando e tira a mão de ISA do “seu brinquedo”. ISA tenta novamente e consegue tirar um dos brinquedos da mão de PED. PED continua brincando com o outro brinquedo que está segurando, colocando-o na boca. ISA tenta encaixar os brinquedos, mas não consegue, ISA oferece os brinquedos para PED, que não se importa com a ação de ISA. ISA estica os braços e bate um brinquedo no outro, devido à proximidade das duas crianças, os brinquedos de ISA batem no rosto de PED. PED põe a mão no rosto e bate com o brinquedo que está segurando em ISA. Ao se afastar um pouco de PED, ISA percorre os olhos por todo o ambiente, volta seu olhar para PED e lhe empurra os dois brinquedos que estão em suas mãos. PED encolhe os braços e ISA deixa os brinquedos em cima dos braços de PED. PED estica os braços fazendo os brinquedos caírem no chão. ISA apenas o observa.

ISA estica o braço colocando um brinquedo na boca de PED. PED empurra o brinquedo. ISA insiste, coloca o brinquedo na boca de PED, como se estivesse oferecendo-lhe algo para comer. PED segura com a mão o brinquedo ao mesmo tempo em que aproxima sua boca para mordê-lo, imediatamente a educadora grita para PED parar com aquilo. ISA olha assustada para a educadora. PED tira o brinquedo da boca. Ambos, tanto PED quanto ISA, continuam segurando o brinquedo, começam a disputá-lo, ISA puxa com força o brinquedo e tira-o da mão de PED. PED procura rapidamente com os olhos outro brinquedo, pega um que está no chão, mas continua observando ISA, que fica de joelhos e começa a bater o brinquedo na parede.

CAE que está sentado próximo a ISA, observa sua ação e também começa a bater com o brinquedo que está segurando na parede. ISA percebe que está sendo observada por CAE, sorri, olha para todo o ambiente e bate novamente com o brinquedo na parede, após bater na parede olha para CAE que não a observa mais. ISA estica-se para tentar alcançar CAE, mas não alcança e perde o equilíbrio caindo para o lado, em cima de PED, que choraminga, engatinha e senta-se para pegar um brinquedo. ISA sai engatinhando na direção de MUR.

MUR está brincando com uma placa, esta apresenta dimensões de 30cm x 20cm, é confeccionada de um plástico resistente, na parte inferior possui orifícios e na superior possui elevações nas quais pequenas peças, também de plástico e com as mesmas elevações e orifícios, podem ser encaixadas. ISA, ao aproximar, tenta tomar a placa de MUR. MUR não permite, chacoalha a placa e a cabeça de um lado para o outro -como se dissesse não a ISA. MUR continua com a placa, explorando-a, passando o dedo em seus orifícios, batendo-a no chão, balançando-a. ISA pega duas peças de encaixe que estão no chão, coloca-as na boca e depois as batem, uma na outra, tentando encaixá-las. MUR está com a placa na boca. ISA arrasta-se, sentada, para ficar mais perto de MUR, ao chegar bem perto bate uma das peças que segura na placa que está na boca de MUR, tentando encaixar a peça na placa, MUR se assusta e tira a placa da boca. ISA tenta encaixar mais uma vez a peça na placa, não consegue e MUR percebe as ações da colega e estende o braço, aproximando a placa de ISA. E então, ISA começa a bater as duas peças que estão em suas mãos na placa, cada peça em um lado da placa. MUR não tira a placa, deixa ISA continuar batendo, os dois gargalham olhando um para o outro. Até que as peças caem das mãos de ISA e ela tenta pegar a placa de MUR. MUR não solta a placa, batendo-a no chão. ISA desiste e MUR começa a bater a placa na peça que ISA está segurando, ISA pisca a cada batida de MUR, olha a sua volta procurando as educadoras e resmunga. MUR interrompe a sua ação, começa a bater a placa no chão. ISA volta a bater com as peças que segura na placa, bate forte que derruba a placa das mãos de MUR. ISA pega a placa, bate-a no chão; MUR pega a pecinha que antes estava com ISA e a põe na boca. ISA bate a placa na cabeça de MUR. No mesmo instante a educadora lhe chama a atenção, ISA e MUR viram-se para olhar a educadora. Na sequência, ISA bate a placa no chão e olha para a educadora, bate a placa no chão e olha para a educadora, repete mais duas vezes tal ação. MUR após colocar na boca a peça que estava segurando, joga-a longe e engatinha em sua direção para pegá-la de volta. ISA engatinha com a placa na direção de MUR e estica o braço para alcançá-lo, antes de alcançá-lo e talvez acertá-lo com a placa, a educadora repreende ISA. ISA senta-se segurando a placa e MUR engatinha na direção de outro brinquedo, distanciando-se de ISA.

CAE engatinha na direção de ISA, senta-se e tira a placa das mãos de ISA. ISA olha na direção da educadora, tenta recuperar a placa, mas não consegue e pega uma pecinha do chão. CAE sai engatinhando, levando consigo a placa. ISA observa CAE brincar com a placa.

CAE deixa a placa de lado para brincar com outro brinquedo. PED que está engatinhando, pára, pega a placa e volta a engatinhar deslizando a placa no chão. Na sequência, senta-se e explora a placa, passa os dedos, bate a placa no chão e coloca-a na boca, após alguns segundos, deixa a placa no chão e pega outro brinquedo.

Episódio 9

Crianças: CAE (11 meses) e BRE (12 meses).

CAE brinca com um carrinho. BRE aproxima-se de CAE, senta-se e pega o carrinho de CAE. CAE vocaliza para BRE, como se estivesse reclamando. BRE tenta novamente pegar o carrinho de CAE, mas CAE o segura. CAE e BRE disputam o brinquedo, cada uma puxando o carrinho para si. BRE consegue puxar o carrinho das mãos de CAE. CAE fica apenas com duas rodas do carrinho em suas mãos.

BRE vira-se e posiciona-se para engatinhar empurrando o carrinho, mas o carrinho não desliza sobre o chão, BRE o observa e sente falta das rodas do carrinho. Vira-se na direção de CAE e percebe que as rodas estão com ele. BRE deixa o carrinho e engatinha na direção de CAE. BRE tenta pegar as rodas de CAE, mas CAE grita para BRE e não o deixa pegar as rodas. A monitora chama BRE para tomar água, BRE levanta-se e vai tomar água, enquanto CAE continua brincando com as rodas do carrinho.

Episódio 10

Crianças: BRE (12 meses), CAE (11 meses), PED (11 meses) e JUL (12 meses)

As monitoras colocam no chão da sala duas caixas, uma contendo chocalhos e outra contendo latas de leite em pó vazias e limpas, algumas estão tampadas e outras destampadas (as latas são encapadas com um laminado de PVC auto-adesivo, uma espécie de plástico auto adesivo, não oferecendo riscos às crianças).

As crianças se aproximam das caixas. BRE, CAE e PED sentam-se próximos. Cada um possui uma lata, BRE vira a caixa derrubando os chocalhos no chão. BRE, CAE e PED pegam alguns dos chocalhos e os chacoalham.

BRE bate o chocalho na lata. PED olha para BRE e faz o mesmo, bate com o chocalho na lata. BRE e PED olham-se e sorriem. CAE empurra a lata que está segurando, fazendo-a rolar para longe. CAE pega a lata de PED e a faz rolar também. BRE e PED acompanham com o olhar a lata rolando e em seguida olham-se. PED vira-se e pega outra lata. PED observa que BRE está batendo com o chocalho na lata e faz o mesmo. CAE vira-se, engatinha na direção de PED e tenta pegar a lata de BRE. Os dois disputam a lata, mas CAE consegue tirar a lata da mão de PED. CAE empurra a lata, fazendo-a rolar. PED acompanha a lata rolando. PED vira-se, voltando a ficar na frente de BRE.

BRE está colocando o chocalho dentro da lata. CAE o observa e engatinha na direção de BRE. CAE puxa a lata de BRE e a chacoalha. BRE levanta-se, pega um chocalho do chão, caminha na direção da lata que CAE segura e tenta colocar o chocalho dentro da lata. CAE afasta a lata, impedindo que BRE coloque seu chocalho. Por um instante, CAE solta a lata para pegar um chocalho e BRE, rapidamente, pega a lata, abaixa-se, vira a lata, posicionando-a com a abertura para cima e coloca o chocalho dentro. CAE também coloca chocalho dentro da lata. BRE tira os dois chocalhos da lata e os colocam, novamente, dentro da lata. CAE pega a lata. BRE levanta-se e dá alguns passos na direção de uma caixa, BRE senta-se e explora os

chocalhos que estão dentro da caixa. CAE continua chacoalhando a lata na qual os chocalhos estão. PED depois de ir buscar a lata que CAE empurrou, volta e senta-se perto de BRE e CAE.

A monitora que está com JUL no colo, aproxima-se de BRE, CAE e PED, coloca JUL sentado junto com as três crianças e lhe dá uma lata e um chocalho.

BRE pega um chocalho da caixa, levanta-se e coloca-o dentro da lata que CAE está segurando. CAE tira o chocalho da lata e joga-o no chão. BRE pega o chocalho do chão e tenta colocá-lo novamente na lata, mas CAE não deixa. BRE tenta, então, tomar a lata de CAE. BRE e CAE disputam a lata. BRE levanta-se e consegue tirar a lata de CAE. BRE sacode a lata com o chocalho dentro, produzindo barulho. CAE reclama, vocalizando e apontando para a lata. A monitora disse à CAE para pegar outra lata. CAE continua apontando para a lata que está com BRE. A monitora pega uma lata com tampa e dá para CAE. CAE vira a lata de todos os lados, observando-a, mas não se interessa e a deixa no chão. CAE tenta pegar a lata de BRE, mas BRE levanta-se, não o deixando tomar a lata. A monitora dá um chocalho para CAE. CAE tenta colocar o chocalho na lata de BRE, puxando a lata da mão de BRE, fazendo-o sentar. CAE consegue tirar a lata de BRE e coloca o chocalho dentro da lata. BRE vocaliza reclamando. BRE tenta colocar um chocalho dentro da lata, para isso puxa a lata para si, mas CAE não solta a lata e coloca um chocalho dentro dela. BRE, mais uma vez, tenta colocar o seu chocalho dentro da lata. CAE vocaliza com gritos. BRE, não conseguindo colocar o seu chocalho dentro da lata, tira o chocalho que está dentro da lata e o usa para bater na lata que está com PED. BRE puxa a lata de PED, trazendo-o mais próximo de si. PED vira-se e bate com o chocalho que segura na parede. BRE bate com o chocalho na lata. PED vira-se, bate com o chocalho na lata, simultaneamente com BRE. PED vira a lata e a pega para si. BRE que já está com um chocalho na mão, pega outro do chão e os bate um no outro. CAE pega um dos chocalhos da mão de BRE. BRE tenta morder a mão de CAE e a monitora lhe diz para parar. CAE coloca o chocalho dentro da lata e BRE pega outro chocalho do chão.

JUL está brincando batendo com o chocalho na lata que está no seu colo, CAE a observa e começa a bater com o chocalho na lata de JUL. Os dois olham-se, sorriem e

batem com os chocalhos na lata. BRE observa que CAE soltou a lata destampada e a pega para colocar um chocalho dentro. CAE vira-se rapidamente e tenta recuperar a lata. BRE e CAE disputam a lata, ambos tentam colocar o chocalho que seguram dentro da lata. Em meio aos gritos de CAE, BRE coloca seu chocalho dentro da lata e a solta, pegando outro chocalho do chão. PED bate com muita força o chocalho na lata que está segurando, o barulho produzido chama a atenção de BRE que começa a bater com o chocalho na lata de PED, com muita força também. BRE e PED olham-se e sorriem. Após alguns segundos, BRE tenta pegar a lata de PED, mas PED vocaliza com gritos e segura firme a lata, não deixando BRE pegá-la. BRE levanta-se e pega a caixa dos chocalhos.

CAE engatinha na direção da roda. JUL observa que CAE deixou no chão a lata destampada. JUL que já está com uma lata no colo, olha para a lata destampada, direciona as mãos como se fosse pegar a lata destampada, mas não a pega. Bate mais algumas vezes o chocalho na lata que está em seu colo. Volta a olhar para a lata destampada, tira o chocalho que está dentro da lata e o coloca novamente. JUL vira o corpo para brincar com a lata destampada.

BRE pega a caixa de chocalhos, que está vazia, e leva-a para PED. PED estica os braços para pegar a caixa, BRE senta-se bem próximo a PED, mas não solta a caixa. PED coloca o chocalho que segura em sua mão dentro da caixa, realizando movimentos circulares dentro da caixa (como se estivesse mexendo alguma coisa). PED e BRE olham-se e gargalham um para o outro. Posteriormente, PED tenta pegar a caixa, mas BRE levanta-se, levando a caixa consigo. PED vira-se, olha para JUL e engatinha em sua direção. PED tenta pegar a lata destampada de JUL, mas JUL a segura firme. PED puxa a lata, mas não consegue tirá-la de JUL. PED choraminga e JUL olha na direção da pesquisadora. PED ainda choramingando e puxando a lata com uma das mãos, utiliza a outra mão para colocar o chocalho dentro da lata. JUL e PED seguram a lata. Uma funcionária da creche entra na sala e PED a observa. JUL puxa a lata da mão de PED. Com a saída da funcionária, PED pega uma lata que está no chão, mas ao perceber que a lata está tampada, deixa-a e tenta pegar a lata destampada que está com JUL, mas JUL não permite que PED pegue a lata. PED vira-se, pega dois

chocalhos e bate um chocalho no outro. JUL continua com a ação de colocar e tirar chocalhos dentro da lata. O barulho que PED está produzindo chama a atenção de BRE que está brincando com a caixa. BRE e PED olham-se e sorriem. PED pára de bater os chocalhos e pega a caixa de BRE. BRE vira-se para o lado, pega um chocalho e começa a bater em uma lata que está próxima a ele, produzindo um som bem alto também. PED também bate com um chocalho na caixa, bate em todos os lados da caixa. BRE conforme bate na lata, vira-a batendo com o chocalho ora em cima, ora embaixo e ora dos lados.

CAE volta a se aproximar de BRE, JUL e PED, pega um chocalho do chão e o chacoalha. BRE e CAE observam a ação de JUL, que ainda brinca com a lata destampada. JUL deixa a lata destampada em seu colo para pegar outra lata, próxima a CAE. JUL pega a lata e CAE percebe que a lata destampada está com JUL. CAE estica-se e tenta pegar a lata de JUL. JUL grita. BRE vira-se e também tenta pegar a lata destampada. As três crianças disputam a lata. CAE puxa a lata, conseguindo tirá-la de JUL e BRE. JUL olha CAE, que está bem ao seu lado. JUL tenta pegar o chocalho que está dentro da lata, mas CAE não a deixa. Então, JUL pega um chocalho do chão. BRE vira-se para PED, observa que PED bate com o chocalho em uma lata e começa a bater com um chocalho na mesma lata que PED. PED pára de bater e coloca o chocalho na boca, BRE engatinha para pegar outra lata e JUL, aproveitando que BRE e PED deixam a lata, JUL se aproxima e começa a bater na lata. JUL pára de bater na lata e, pacientemente, tenta colocar o chocalho dentro da lata, vira-a e tenta novamente. JUL, ao não conseguir colocar o chocalho dentro da lata, retoma o movimento de bater o chocalho na lata. BRE levanta-se, caminha em direção a JUL, abaixa-se e bate com o chocalho na lata de JUL. BRE levanta-se e caminha para o outro lado da sala. JUL que está sentada bem próxima a PED, coloca, delicadamente e olhando para PED, o chocalho que está em sua mão dentro da caixa que PED está segurando. PED com o chocalho na boca, não percebe a ação de JUL. JUL vira-se para ver CAE empurrando a lata. JUL vira-se, novamente, pega um chocalho e o bate na lata que está em seu colo. BRE volta, abaixa-se e bate com muita força na lata que está no colo de JUL, JUL pára de bater e fica assusta com os movimentos de BRE. BRE pega a lata de JUL, mas a deixa cair. JUL, delicadamente, volta a bater na lata com o seu

chocalho, apenas observa. Após alguns segundos, BRE bate com o chocalho mais uma vez na lata, pára e observa JUL. BRE segura no chocalho de JUL e a ajuda a bater com força na lata. BRE e JUL sorriem. BRE solta o chocalho de JUL, bate mais algumas vezes, com o seu chocalho, na lata e levanta-se. JUL sorrindo acompanha, com o olhar, BRE caminhando. JUL coloca o seu chocalho na caixa que PED está segurando e PED também coloca um chocalho na caixa, porém sem soltá-la. JUL pega outro chocalho do chão e o coloca na caixa. A educadora aproxima-se e pega PED no colo para trocá-lo. JUL pega a caixa.

BRE caminha na direção de CAE, abaixa-se e pega a lata destampada. CAE grita e BRE caminha chacoalhando a lata com um chocalho dentro.

JUL tira e põe os chocalhos dentro da caixa. CAE aproxima-se e coloca um chocalho dentro da caixa. BRE também se aproxima da caixa, mas CAE e BRE ao perceberem que a monitora abriu a porta do banheiro, ambos partem em direção à porta.

BRE volta a se aproximar de JUL, pega a caixa e leva-a consigo para o outro lado da sala. JUL pega um chocalho do chão para brincar.

Episódio 11

Crianças: BRE (12 meses), CAE (11 meses), PED (11 meses), JUL (12 meses) e CAU (13 meses).

A monitora oferece às crianças vários tipos de tecidos e as convidam para brincar. A monitora coloca alguns tecidos no chão e as crianças aproximam-se deles.

BRE senta-se em cima de um dos tecidos e CAE deita-se sobre outro tecido. PED pega um tecido, coloca-o sobre o rosto, descobre-o e sorri para a observadora. BRE, CAE e PED exploram os tecidos e JUL, que está sentada próxima, apenas observa as três crianças.

A monitora aproxima-se das crianças e lhes oferece água.

As crianças voltam a brincar com os tecidos, CAE pega um tecido, estica-o e coloca sobre seu corpo, como se estivesse experimentando uma roupa. PED engatinha até CAE e senta-se na sua frente. CAE tenta vestir o tecido, ao tirá-lo do rosto olha para PED e sorri, PED responde CAE com um sorriso e bate palma. CAE engatinha na direção de outro tecido.

JUL se aproxima das crianças e pega um tecido. A monitora que está com CAU no colo, coloca-o sentado próximo às crianças, pega um tecido e coloca em cima da cabeça de CAU, cobrindo-lhe o rosto e perguntando onde está o CAU. CAU descobre o rosto, olha para a monitora e sorri, a monitora responde que o achou.

BRE observa atentamente CAU, pega um tecido e também cobre o rosto. Ao descobri-lo olha para as crianças e grita. JUL, timidamente, sorri e PED gargalha com a brincadeira de esconde-esconde de BRE. Após observar as crianças, CAU engatinha distanciando-se.

BRE cobre o rosto novamente, escondendo-se, PED e CAE engatinham na direção de BRE para descobri-lo, ou achá-lo, antes de PED e CAE puxarem o tecido, BRE descobre o rosto e grita, demonstrando muita alegria. PED e CAE assustam-se e caem na gargalhada. JUL também se diverte com a brincadeira.

BRE, mais uma vez, cobre o rosto e CAE puxa o tecido descobrindo BRE. BRE, CAE, PED e JUL sorriem. BRE tenta cobrir novamente o rosto, mas CAE segura o tecido e puxa-o. BRE puxa o tecido com bastante força, quase chega a cair para trás, mas não cai, BRE vira-se e distancia-se um pouco de CAE. BRE novamente cobre o rosto, CAE puxa o tecido, mas é BRE quem descobre seu rosto, fazendo CAE, JUL e PED sorrirem.

BRE volta a cobrir o rosto, CAE, JUL e PED divertem-se. CAE ao tentar puxar o tecido para descobrir BRE, derruba-o, fazendo-o tombar para o lado. BRE senta-se, ainda coberto pelo tecido. BRE descobre-se e todos sorriem.

JUL pega um tecido e tenta cobrir seu rosto também. CAE puxa o tecido e ambos sorriem. BRE também tenta cobrir o rosto, mas CAE puxa o tecido, deixando

BRE bravo. BRE levanta-se, rapidamente, posiciona-se em pé e caminha para o outro lado da sala.

JUL cobre o rosto, CAE descobre-a e ambos sorriem um para o outro. CAE pega o tecido e o oferece para JUL, JUL pega e cobre o rosto. CAE puxa o tecido e o devolve a JUL que volta a cobrir o rosto. Mais uma vez CAE e JUL divertem-se com a brincadeira. CAE engatinha na direção de outro tecido, parecido com organza, (conferindo-o certa transparência), pega-o e cobre seu rosto. Espera, por alguns segundos, alguém descobri-lo, mas JUL está explorando o tecido que segura na mão e não nota o que CAE está fazendo. CAE descobre-se e sorri, repete esta ação mais algumas vezes. Em seguida, CAE coloca o tecido sobre o rosto e engatinha na direção de JUL, JUL observa CAE e sorri. CAE não pára e continua engatinhando, JUL o segue com o olhar. CAE, ainda com o tecido sobre o rosto, aproxima-se de PED e se ajoelha. PED que estava de costas para CAE, vira-se. PED sorri e tenta descobrir CAE, mas não consegue. Ainda de joelhos, CAE descobre seu rosto e sorri, JUL e PED correspondem o sorriso de CAE. CAE ainda de joelhos, cobre seu rosto e, rapidamente, descobre-o e vocaliza. PED e JUL sorriem.

A monitora cobre MUR, BRE e CAE aproximam-se dele para descobri-lo. JUL e PED voltam a manusear os tecidos que estão segurando. Logo após BRE descobrir MUR, a monitora pega MUR no colo. BRE caminha na direção de JUL e senta-se no canto da sala. CAE cobre seu rosto com o tecido e engatinha na direção de JUL, que não percebe a aproximação de CAE. BRE brinca com uma tira de tecido. CAE engatinha afastando-se de JUL. JUL cobre seu rosto e PED, lentamente, puxa o tecido do rosto de JUL descobrindo-a. Ambos sorriem. JUL volta a cobrir seu rosto e descobre-o logo em seguida. JUL gargalha e esperneia, demonstrando sua felicidade. PED tenta pegar o tecido de JUL, mas JUL vira-se impedindo PED de alcançar o tecido. JUL continua brincando de se esconder, PED observa os tecidos ao seu redor e pega um para explorá-lo. BRE continua caminhando pela sala com uma tira de tecido e CAU brinca com outro tecido.

Episódio 12

Crianças: CAE (11 meses), PED (11 meses), MAT (11 meses) e BRE (12 meses).

A monitora coloca no chão vários cubos de espuma para as crianças brincarem, mas CAE, PED e MAT estão próximos aos brinquedos grandes recreativos, confeccionados de espuma, tratam-se de dois brinquedos: uma rampa e uma escada, esses brinquedos utilizados juntos assemelham-se a um escorregador. Este escorregador permanece montado sobre um colchonete grande colocado no chão.

CAE sobe os degraus da escada e senta-se. MAT tenta subir pela rampa, mas sobe alguns passos e escorrega, pois está calçando meias. PED, sentado sobre o colchonete, observa a movimentação de CAE e MAT.

CAE desce, escorregando, até a metade da rampa e deita-se de bruços nela. MAT desiste de subir e senta-se no colchonete, no final da rampa. PED que até o momento apenas observava, vocaliza, levanta-se rapidamente, fica em pé apoiando-se nos escorregador. CAE sorri para PED. PED caminha até os degraus da escada, grita e esconde-se de CAE, em um dos degraus. CAE grita, divertindo-se com a brincadeira. PED volta, rapidamente, para a rampa e CAE, gargalhando, encolhe-se, como se PED fosse pegá-lo. CAE senta-se na rampa e começa a subi-la. PED acompanha visualmente CAE, apoiando-se no escorregador. Os dois sorriem. PED cai sentado.

PED levanta-se e fica em pé, apoiado no brinquedo. CAE vira-se para descer pela rampa e MAT escorrega pela rampa, senta-se e encosta-se a uma almofada. BRE se aproxima do brinquedo e PED, vocalizando, se joga em cima de BRE. BRE e PED caem no colchonete. PED sorri e BRE demonstra uma fisionomia assustada. PED levanta-se, mas cai sentado novamente. A monitora chama PED para subir pela escada. PED levanta-se e apoiando-se no brinquedo chega próximo a escada, mas não tenta subir. BRE sobe alguns degraus da escada e de cima olha para PED. PED fica eufórico, bate os pés no chão e cai sentado. BRE, sorrindo e vocalizando, vira-se para descer, escorregando pela rampa. PED reproduz os sons emitidos por BRE. CAE que

estava deitado na rampa, observando e se divertindo com BRE e PED, também desce pela rampa. BRE chega ao final da rampa.

PED engatinha até o brinquedo, apóia-se nele e rapidamente fica em pé. MAT, eufórico ao acompanhar visualmente as ações de BRE e PED, levanta-se e segue PED, apoiando-se no escorregador. Ao perceber que MAT caminha em sua direção, PED esconde o rosto em um dos degraus da escada e bate os pés, demonstrando querer se esconder de MAT. MAT aproxima-se de PED e ambos gritam felizes.

BRE e CAE tentam subir pela rampa. MAT passa por PED, caminha com apoio até os degraus da escada e tenta subi-los. PED ainda eufórico, caminha, apoiando-se no brinquedo, até a rampa para ver BRE e CAE. PED desequilibra-se e cai sentado no colchonete. PED levanta-se e caminha até a escada, olha para MAT. Os dois sorriem. PED tenta se esconder de MAT e cai sentado. MAT, esticando seu corpo, procura PED, ao vê-lo levantando-se, abaixa a cabeça, escondendo o rosto. PED sorri. MAT sobe mais alguns degraus e fica de frente a BRE. BRE e MAT sorriem.

Após alguns instantes, PED fica em pé, apoiado no brinquedo, observando o sobe e desce de BRE e CAE. PED fica eufórico com a movimentação dos dois. MAT, no último degrau, também observa BRE e CAE subirem a rampa. Com a chegada de CAE no topo do escorregador, MAT estende a sua mão a CAE, mas CAE escorrega um pouco e não consegue pegar a mão de MAT. MAT e CAE sorriem.

BRE continua subindo e descendo pela rampa. MAT desce os degraus da escada e se senta no colchonete. CAE que está no topo da rampa, desce pela escada e se senta ao lado de MAT. MAT volta a subir alguns degraus e visualiza BRE, que está na rampa, os dois gritam. PED, que apenas observa, se diverte. BRE vocaliza, olhando para MAT e PED, PED o responde emitindo algumas sílabas. BRE desce pela rampa, MAT sobe até o topo da escada, esticando o pescoço para ver BRE. PED (11 meses) corre, sorrindo, até a rampa e encontra BRE, que gargalha. MAT vira-se para descer pela rampa, PED volta para a escada e tenta pegar MAT, mas não o alcança e cai sentado no colchonete.

MAT e BRE sobem e descem várias vezes pela rampa. CAE aproxima-se, sobe os degraus e desce pela rampa. BRE tenta descer a rampa caminhando, em pé, mas a monitora o impede e BRE a desce sentado, escorregando. De um lado, PED tenta subir os degraus da escada e do outro CAE sobe pela rampa. PED e CAE se trombam no topo do escorregador e batem a cabeça. PED desce os degraus e CAE o observa. CAE desce pelos degraus e PED tenta, outra vez, subir.

MAT e BRE sentam-se no final da rampa e por alguns instantes tentam levantar o colchonete. BRE deita-se em uma almofada, que está encostada na parede, posicionada neste local para evitar que as crianças ao escorregarem batam a cabeça na parede. BRE levanta-se da almofada, puxa a camiseta de MAT, olha para MAT e bate a mão na almofada, mostrando-a a MAT. Mas MAT está de costas para BRE e não percebe o que BRE está lhe mostrando ou fazendo. MAT engatinha e volta a subir pela rampa. CAE também está na rampa e ao ver MAT subindo, também começa a subir pela rampa. BRE também levanta-se e tenta subir pela rampa. PED desiste de subir nos degraus, caminha até a rampa e observa MAT BRE e CAE. BRE escorrega e senta-se. CAE escorrega e afasta-se do escorregador.

MAT ao chegar ao topo da rampa, não consegue descer. A monitora o vira, para que possa descer pela escada. PED tenta subir pela rampa, consegue subir um pouco e escorrega, PED diverte-se. PED volta a subir pela rampa, desta vez consegue chegar ao topo e escorregar. Ao escorregar, PED segura em BRE, os dois tombam para o lado. BRE e PED, após levantarem-se sorriem. BRE sobe, rapidamente, até o topo da rampa, senta-se, olha para PED, sorri e bate a mão na rampa, como se estivesse convidando PED para subir. PED olha para BRE, sorri, mas afasta-se engatinhando. PED continua sentado na rampa por mais alguns instantes, até que escorrega e caminha para pegar um brinquedo.

Episódio 13

Crianças: CAE (11 meses) e CAU (13 meses).

As crianças estão na sala brincando com chocalhos e peças de encaixe.

CAE e CAU estão sentados sobre o colchonete, um ao lado do outro, ambos brincam com as peças de encaixe que seguram em suas mãos.

CAE, com a peça de encaixe na mão, levanta-se e caminha em direção a porta. CAU solta a peça de encaixe e vira-se para acompanhar visualmente CAE. CAU deita-se de bruços no colchonete, posicionando-se de frente para CAU.

CAE observa que CAU o olha e esconde-se atrás da parede. Após alguns instantes, reaparece e grita. CAU sorri e dá alguns passos e esconde-se no vão que existe entre o armário dos brinquedos e a parede, após alguns instantes grita e reaparece para CAE. CAE e CAU divertem-se com a brincadeira de esconde-esconde.

CAU mais uma vez esconde-se no vão entre a parede e o armário e reaparece. CAE, rapidamente, senta-se e engatinha na direção de CAU. CAU, aos gritos, corre e esconde-se atrás da parede. CAE pára e reaparece. CAE recomeça a engatinhar e CAU, aos gritos, demonstrando muita alegria, volta a se esconder. CAE pára. CAU reaparece e caminha na direção de CAE. CAE engatinha e senta-se no vão entre a parede e o armário. Ambos sorriem.

CAU bate a peça de encaixe na coluna da parede. CAE o observa, ajoelha-se e bate as mãos na parede. CAU distancia-se da parede, olhando para CAE, seu brinquedo cai no chão. CAU deita no chão, pega o brinquedo, levanta-se e caminha segurando o brinquedo na direção do espelho.

Enquanto isso, CAE ainda bate mais algumas vezes na parede, olhando para CAU, que já está a caminho do espelho. CAE senta-se, levanta-se, apoiado na parede e tenta dar alguns passos sem se apoiar, mas cai sentado. Ainda sentado, vira-se e pega um brinquedo que está no chão.

Episódio 14

Crianças: LAU (11 meses), BRE (12 meses) e CAE (11 meses).

As crianças brincam com chocalhos e cubos de espuma.

LAU pega um pandeiro do armário de brinquedos e brinca com ele. LAU caminha com o pandeiro pela sala e pára em frente a BRE. BRE tenta pegar o pandeiro de LAU, que sai caminhando na direção da roda. BRE a segue.

BRE tenta entrar na roda. LAU coloca o pandeiro em uma das prateleiras do armário. CAE levanta-se do colchonete, no qual estava sentado, pega o pandeiro e volta a se sentar no colchonete, próximo ao espelho.

BRE apóia-se no armário e fica de joelhos sobre a roda. LAU observa BRE e se aproxima. BRE segura-se no armário e fica em pé na roda. BRE abaixa-se -dobrando os joelhos- e desce, ficando em pé dentro da roda. LAU entra na roda.

BRE, ao ver LAU entrando na roda, vira-se para o armário, apóia-se nele e ajoelha-se na roda. LAU tenta subir na roda, apoiando-se no armário e empurrando para o lado BRE. BRE e LAU disputam o espaço, ambos tentam subir, apoiando os joelhos na roda e segurando no armário. LAU escorrega e volta a ficar em pé dentro da roda. BRE continua ajoelhado na roda e retira os brinquedos que estão ao seu alcance do armário, jogando-os dentro da roda. LAU abaixa-se, pega o brinquedo e o coloca no armário. BRE bate a mão no brinquedo, jogando-o novamente.

LAU sai da roda, pega um brinquedo do chão e volta para a roda, sentando-se sobre ele. Enquanto LAU manuseia o brinquedo, BRE, em pé sobre a roda, abaixa-se e levanta-se várias vezes. LAU derruba o brinquedo dentro da roda e abaixa-se para pegá-lo, mas com apenas uma das mãos não consegue. BRE desce da roda e abaixa-se junto com LAU. LAU olha para BRE e levanta-se. BRE também se levanta.

BRE fica de joelhos sobre a roda e bate as mãos no armário. LAU também tenta ficar de joelhos sobre a roda. BRE e LAU permanecem por alguns segundos ajoelhados sobre a roda até que BRE desce para pegar um brinquedo que está no chão. BRE tenta colocar o brinquedo no armário, mas LAU o empurra. BRE, segurando o brinquedo, entra na roda e tenta subir nele, entretanto, ele não consegue segurar no armário para subir, pois LAU ocupa todo o espaço. BRE, após várias tentativas, senta-se sobre a roda. LAU desce e fica em pé, dentro da roda. BRE aproveita que LAU desceu e, rapidamente, sobe de joelhos na roda. LAU olha BRE e tenta subir. Depois de algumas tentativas e muito esforço, LAU consegue subir na roda. BRE e LAU permanecem em pé sobre a roda por alguns minutos.

CAE aproxima-se da roda e observa LAU e BRE. CAE tenta escalar as prateleiras do armário, mas não consegue, então, fica em pé, apoiando-se no armário, olhando a movimentação de BRE e LAU.

A monitora pede para BRE e LAU descerem, LAU desce rapidamente e fica em pé dentro da roda. Com a saída de LAU, BRE apóia o pé na prateleira e consegue sentar na prateleira. A monitora lhe repreende, pega-o no colo e o leva para trocar a fralda. LAU senta-se dentro da roda, encontra o brinquedo que havia deixado nele e brinca por alguns minutos.

Episódio 15

Crianças: IGO (13 meses), CAE (11 meses), BRE (12 meses), ISA (10 meses)

As crianças estão na sala brincando com carrinhos, caminhões, tratores e trens.

IGO está sentado brincando com um trenzinho. CAE engatinha na direção de IGO. Ao chegar perto de IGO, CAE ajoelha-se, aponta para IGO e continua aproximando-se de IGO, de joelhos. CAE estica os braços e tenta abraçar IGO, mas não o alcança. Então, CAE fica em pé, dá alguns passos com os braços abertos, desequilibra-se e cai, sentado, na frente de IGO. IGO bate palma. CAE, com a boca aberta, aproxima seu rosto de IGO, parecendo querer beijá-lo. IGO sorri. CAE toca com o dedo a boca e o olho direito de IGO, olha para a observadora e aponta para IGO. IGO

movimenta suas pernas, rapidamente, vocalizando e sorrindo. CAE olha para IGO, espera IGO parar de movimentar as pernas e começa a movimentar seus braços. IGO olha atentamente e sorri. CAE pára de movimentar seus braços, olha para IGO, curva seu tronco, aproximando sua cabeça de IGO e começa a balançar a cabeça, como se estivesse dizendo 'não'. IGO estica os braços e abraça a cabeça de CAE. A monitora chama a atenção de IGO, que solta a cabeça de CAE, imediatamente.

CAE olha para IGO, balança os braços e grita, divertindo-se. IGO sorri. BRE, movido pelos gritos e gargalhadas, aproxima-se de IGO e CAE e senta-se perto deles. IGO responde CAE movimentando suas pernas e vocalizando. CAE recomeça a balançar os braços. BRE sorri com a brincadeira. Após alguns instantes, CAE vira para o lado, bate com as duas mãos no chão e engatinha na direção do portãozinho que separa a sala de uma pequena cozinha/copa desta sala de berçário. IGO continua com os olhos fixos em CAE.

BRE pega o trenzinho que está no chão, bate-o no chão, chamando a atenção de IGO. BRE olha para IGO, sorri e empurra o trenzinho. IGO e BRE acompanham com o olhar o trenzinho se distanciar. Assim que o trenzinho pára, IGO, sorrindo e rapidamente, engatinha na direção do trenzinho. BRE acompanha sorrindo a movimentação de IGO.

IGO pega o trenzinho, senta-se e vira, posicionando-se de frente para BRE. ISA engatinha na direção de IGO, senta-se para tentar pegar o trenzinho, desta forma, ISA está sentada entre IGO e BRE. BRE tenta visualizar IGO, que está atrás de ISA. IGO manuseia o trenzinho. ISA observa IGO e bate palmas. BRE, vocaliza, faz expressão de estar bravo, bate com a mão no chão, parecendo estar chamando IGO para sentar ali, ao seu lado. BRE engatinha para pegar outro brinquedo.

ISA tenta pegar o trenzinho de IGO, ambos disputam o brinquedo. IGO continua com o trenzinho. ISA engatinha, afastando-se um pouco de IGO. IGO brinca mais alguns instantes com o trenzinho. IGO engatinha na direção de ISA, arrastando o trenzinho no chão, senta-se, impulsiona o trenzinho e engatinha seguindo-o. IGO pega o trenzinho e senta-se de costas para ISA. ISA continua observando IGO até que

engatinha na direção da educadora. IGO brinca por mais alguns instantes com o brinquedo e engatinha na direção de CAE, deixando o trenzinho no chão.

Episódio 16

Crianças: PED (11 meses), JUL (12 meses), CAU (13 meses), ISA (10 meses) e MUR (10 meses)

As crianças estão brincando na sala com alguns brinquedos como carrinhos, bonecas, livros, etc. PED, JUL e CAU estão deitados no colchonete, pois acordaram a pouco tempo e estavam mamando. Assim que terminaram de mamar, a monitora pegou as mamadeiras. PED e CAU sentaram-se sobre o colchonete e JUL continuou encostada na almofada, chupando sua chupeta.

MUR brinca com um carrinho. ISA que está sentada próxima a MUR, vira-se ficando de frente para ele, interessa-se pelo carrinho e tenta pegá-lo. MUR e ISA brincam com o carrinho, ISA segura-o e MUR tenta colocar o seu dedo em um pequeno orifício do carrinho. MUR solta o carrinho. ISA manuseia o carrinho, virando-o para mexer nas suas rodas. MUR vira-se, engatinha até JUL, observa-a e começa a mexer no seu calçado.

JUL olha para MUR, mas não esboça nenhum tipo de reação, continua deitada sobre a almofada com sua chupeta.

MUR puxa uma tira de velcro do calçado de JUL e, em seguida, tenta colocá-la de volta no lugar. ISA vira-se, aproxima-se de MUR e de JUL e também começa a mexer no calçado de JUL, colocando e tirando a tira de velcro do lugar. Quando ISA inicia sua ação sobre o calçado de JUL, MUR solta o calçado. Após alguns instantes, MUR volta a mexer no calçado de JUL, junto com ISA. JUL olha para ISA e MUR, mas continua tranquila, chupando sua chupeta, sem demonstrar estar incomodada ou não com as ações de seus colegas.

ISA e MUR mexem no calçado de JUL por alguns instantes.

ISA engatinha na direção de JUL, debruça-se sobre JUL, mas JUL não olha para ISA, permanece com o olhar fixo em outra direção. ISA senta-se e continua olhando para JUL. MUR engatinha e volta a pegar o carrinho para brincar.

ISA volta a se debruçar sobre JUL, aconchega-se nela, deitando-se. JUL olha para ISA. ISA senta-se, ajeita-se e acomoda-se ao lado de JUL, na mesma almofada. JUL não demonstra nenhuma reação. ISA engatinha, afastando-se de JUL.

MUR engatinha aproximando-se de JUL e lhe tira a chupeta. JUL chora. MUR tenta colocar a chupeta na boca de JUL, que continua chorando. MUR não consegue colocar a chupeta, na sequência MUR coloca o dedo na boca de JUL. A monitora apressa-se em tirar o dedo de MUR da boca de JUL, então, pega MUR no colo, retira-o de perto de JUL e coloca a chupeta na boca JUL. JUL continua chorando. A monitora senta-se próxima a JUL e a pega no colo.

Episódio 17

Crianças: ISA (10 meses), IGO (13 meses) e PED (11 meses).

As crianças estão na sala brincando com cubos de espumas, bonecas e chocalhos.

ISA está em pé, dentro da roda (brinquedo recreativo de formato circular, confeccionado de espuma, assemelhando-se a um pneu de trator), brincando com um cubo de espuma. ISA abaixa-se e, praticamente pendurando-se, bate com o cubo de espuma no chão, produzindo um som parecido com o som de um guizo.

IGO em pé, apoiado no armário de brinquedos (localizado próximo a roda observa ISA. IGO caminha, esforçando-se para manter o equilíbrio, na direção de ISA. IGO desequilibra-se, mas se levanta segurando na roda. IGO tenta pegar um cubo que está dentro da roda, mas não o alcança. Em sua segunda tentativa, esforça-se para alcançar o cubo que está em cima da roda, mas ao tocá-lo, o cubo cai dentro da roda. IGO olha para ISA, que ainda está com um cubo nas mãos, dá alguns passos em sua

direção (rodeando a roda) e tenta pegar o cubo de ISA. ISA abaixa-se dentro da roda, mas IGO pendura-se nele e consegue pegar o cubo de ISA. ISA reclama, vocaliza e sai da roda.

IGO chacoalha o cubo e percebe um som produzido pelo cubo. IGO sorri com a descoberta e bate o guizo na sua mão, como se estivesse batendo palma.

ISA, apoiando-se na roda, caminha até o armário, no qual se senta em uma das prateleiras baixas. ISA, levanta-se e apoiada na roda, observa IGO. IGO olha para ISA, sorri, estica o braço, como se estivesse mostrando o cubo à ISA e anda de joelhos até a roda.

Ao chegar a roda, IGO pendura-se nele e coloca o cubo que segura dentro dele, ISA também se pendura na roda, logo em seguida, IGO levanta-se segurando o cubo. IGO, sorrindo, olha para ISA e chacoalha o cubo, IGO joga o cubo e ambos partem na direção do cubo. IGO, equilibrando-se, caminha na direção do cubo, mas cai sobre o colchonete e permanece deitado sobre ele. ISA, rapidamente, engatinha na direção do cubo e consegue pegá-lo. ISA segura o cubo com a boca. IGO engatinha até ISA e pega o cubo.

IGO olha para ISA, sorri e joga o cubo.

IGO e ISA engatinham, lado a lado, na direção do cubo. Ambos divertem-se. IGO pega o cubo, os dois sentam-se e IGO joga o cubo, novamente. ISA e IGO engatinham, lado a lado, para pegarem o cubo. ISA pega o cubo. IGO choraminga e tenta pegar o cubo de ISA. Mas ISA vira-se e engatinha, com o cubo, na direção do armário. IGO a segue, engatinhando. ISA coloca o cubo no chão, senta-se na prateleira do armário, pega o cubo do chão e o segura. IGO pára de engatinhar, olha para ISA e fica em pé, apoiando-se na roda.

IGO tenta alcançar a boneca que está dentro da roda. A movimentação de IGO chama a atenção de ISA, que se levanta, apoiada na roda, para observar IGO.

ISA volta a se sentar na prateleira do armário e a brincar com o cubo de espuma. IGO tira a boneca da roda, joga-a no chão e se senta para brincar com ela.

PED engatinha na direção da roda, passando entre ISA e IGO. ISA levanta-se e fica em pé, apoiada na roda, junto com PED. IGO engatinha na direção de outro brinquedo.

Após alguns instantes, PED afasta-se da roda. ISA brinca com o cubo. IGO engatinha na direção da roda, aproxima-se de ISA e lhe toma o cubo. ISA entra na roda, pega um pedaço de tecido, sai da roda e engatinha na direção da boneca. IGO senta-se, explora o cubo, sacudindo-o. Na sequência, IGO vira-se para o lado e pega um chocalho do chão. ISA tenta vestir o pedaço de tecido na perna da boneca. ISA olha para IGO, deixa o tecido e a boneca no chão e engatinha, aproximando-se de IGO.

IGO bate a mão no chocalho. ISA, após observar IGO, bate a mão no chocalho também. Durante alguns minutos, ISA e IGO, sorrindo, brincam de bater a mão no brinquedo.

IGO levanta-se, fica em pé apoiado na roda e caminha na direção da rampa. ISA pega o brinquedo que IGO segurava, brinca um pouco e engatinha na direção de outro brinquedo.

Episódio 18

Crianças: CAE (11 meses), BRE (12 meses), LAU (11 meses), PED (11 meses), IGO (13 meses) e MUR (10 meses).

As crianças estão na sala, brincando com peças de encaixar.

CAE está em pé, encostado na união da rampa com a escada (brinquedos grandes recreativos, confeccionados com espuma, quando unidos podem ser utilizados como escorregador pelas crianças). À medida que CAE apóia-se na junção da rampa com a escada, os brinquedos movimentam-se, surgindo um vão entre ambos. CAE sorri, entra no vão e tenta empurrar a escada.

BRE que está perto da porta, observa a ação de CAE e caminha, sorrindo, em sua direção. CAE senta-se e BRE também entra no vão.

LAU atravessa, rapidamente, a sala e tenta empurrar a rampa na direção da escada, como se estivesse tentando unir os brinquedos. IGO caminha e PED engatinha na direção dos brinquedos.

A monitora, medindo a temperatura de MUR em seu colo, diz às crianças para esperarem um pouco, pois irão cair. As crianças olham para a monitora, mas continuam divertindo-se empurrando os brinquedos ou entrando e saindo do vão surgido entre eles. Neste momento, a monitora queria retirar as crianças e arrumar os brinquedos (a rampa e a escada), no entanto a observadora solicitou para que ela não interviesse naquele episódio interativo.

CAE e BRE estão entre os brinquedos (no vão), abaixam-se e levantam-se, divertindo-se. IGO está em pé apoiado na escada, sempre que CAE e BRE levantam-se, IGO bate os pés no chão e, olhando para eles, vocaliza com gritos, parecendo estarem brincando de esconde-esconde. LAU sobe e desce a rampa e PED observa as crianças, em pé, apoiado na rampa.

LAU sai da rampa e caminha até a escada. CAE caminha até a rampa e tenta subi-la. LAU volta para a rampa e também tenta subir-la. IGO entra no vão e se aproxima de BRE. PED senta-se atrás de IGO e tenta entrar no vão. BRE empurra IGO, mas IGO não sai do vão.

CAE desce da rampa e se junta a IGO, apoiando-se na escada. BRE senta-se. LAU sai da rampa e, após tentar empurrá-la, junta-se a CAE e IGO no vão. IGO vocaliza para LAU que lhe retribui com um sorriso.

BRE engatinha até a rampa, mas logo retorna. LAU e CAE sentam-se e CAE abraça LAU.

BRE engatinha e esbarra em IGO, que cai sentado, mas logo levanta-se. CAE também levanta-se e caminha até a rampa. LAU deita-se sobre o colchonete, após alguns instantes, LAU levanta-se e posiciona-se em pé, de frente para a rampa.

CAE sobe a rampa, ao chegar ao topo e ao ver LAU e IGO, vocaliza e sorri. LAU e IGO divertem-se. IGO abaixa-se, desequilibra-se e cai sentado no colchonete, já LAU tenta pegar CAE. BRE sentado, próximo a rampa, puxa a meia de CAE. CAE desce a rampa. LAU caminha para o outro lado da sala. BRE levanta-se, pára próximo à escada e bate com as mãos no brinquedo. CAE caminha até a escada e também começa a bater no brinquedo. CAE e BRE divertem-se. IGO observa a alegria dos dois, sorri, bate palmas e bate com as mãos na rampa.

CAE pára de bater na escada e começa a empurrá-la. BRE afasta-se e o observa. IGO acompanha atentamente as ações de CAE.

CAE, empurrando a escada, consegue tirá-la do colchonete, fazendo-o deslizar sobre o chão. BRE e IGO, rapidamente, juntam-se a CAE e o ajudam a empurrar a escada. Em meio a gargalhadas, as crianças empurram o colchonete até a porta. Neste momento uma funcionária entra na sala e chama as crianças para lancharem.

Episódio 19

Crianças: BRE (12 meses), LAU (11 meses), CAE (11 meses), IGO (13 meses) e ISA (10 meses).

As crianças estão brincando na sala com bonecas e chocalhos.

BRE está sentado, na roda (brinquedo recreativo grande de formato circular, confeccionado de espuma, assemelhando-se a um pneu de trator), com uma das pernas para fora e a outra para dentro (como se estivesse brincando de cavalinho).

LAU caminha até a roda, entra e permanece em pé dentro dele.

CAE aproxima-se da roda e tenta empurrá-lo. Após algumas tentativas CAE consegue levantar a roda, LAU e BRE ficam com os troncos de um lado e as pernas do outro. CAE, LAU e BRE divertem-se com a brincadeira.

IGO aproxima-se e segura a roda “em pé”, mas logo se distancia do brinquedo. LAU consegue sair de dentro da roda e também se afasta.

CAE solta a roda e ele tomba. BRE cai sentado e olha assustado para CAE, que lhe responde com um sorriso. BRE sorri.

CAE volta a empurrar a roda. BRE dentro da roda anda de joelhos, segurando-se com os dois braços em cima do brinquedo. BRE choraminga. CAE deita-se no chão e olha em baixo da roda que está inclinado pelos pés de BRE. CAE puxa o pé de BRE. BRE olha para CAE, vocaliza demonstrando não estar gostando da brincadeira. CAE levanta-se. BRE consegue sair da roda.

CAE empurra sozinho a roda para o outro lado da sala. LAU aproxima-se da roda, ajoelha-se e debruça-se sobre a roda. PED e IGO também se aproximam. CAE debruça-se junto com LAU sobre a roda. A monitora canta a música “Parabéns pra você”. As crianças viram-se para olhar a monitora cantar.

CAE empurra a roda, este rola e pára na parede. LAU e CAE caminham em sua direção e o tombam. IGO volta a se aproximar. LAU e CAE empurram a roda, arrastando-o pela sala. IGO os observa e os segue, quando consegue alcançar a roda, LAU e CAE recomeçam a arrastá-lo e, desta vez, IGO os ajuda. O colchonete do chão impede que as crianças continuem arrastando a roda.

Com a roda parada, LAU, IGO e CAE debruçam sobre ele e tentam alcançar o chão. ISA que está sentada no colchonete, levanta-se e também debruça-se sobre a roda. CAE levanta-se, bate palmas e engatinha na direção da rampa. ISA e IGO afastam-se. LAU entra na roda, senta-se e permanece brincando ali por um longo período.

Episódio 20

Crianças: MAT (11 meses) e ISA (10 meses).

As crianças brincam com alguns brinquedos espalhados pela sala, alguns deles são: chocalhos, bonecas e carrinhos.

ISA está em pé apoiada no armário de brinquedos e MAT engatinha em sua direção. MAT levanta-se apoiando no armário e tenta entrar no vão existente entre a parede e o armário, local no qual ISA encontra-se. ISA tenta impedi-lo de entrar, empurrando a mão de MAT.

ISA olha atentamente para MAT e pega em sua orelha. MAT permanece imóvel por alguns segundos enquanto ISA mexe em sua orelha. MAT balança a cabeça, afastando-a de ISA. Mas ISA insiste, continua tentando pegar na orelha de MAT até que ele, apoiando-se no armário, afasta-se de ISA.

Ainda apoiado no armário MAT abaixa-se para pegar um brinquedo do chão. ISA inclina a cabeça para observar MAT, ele olha para cima e sorri para ISA, que se esconde no vão entre o armário e a parede.

ISA, apoiada no armário, caminha na direção de MAT. MAT levanta-se. Ambos tentam tocar o fundo do armário. ISA volta para o vão e MAT a segue. ISA aproveita a proximidade de MAT e tenta, outra vez, pegar em sua orelha. MAT consegue entrar no vão. ISA sai do vão, caminhando apoiada no armário. MAT observa ISA se afastar.

MAT inclina-se para ver ISA. ISA sorri e MAT esconde-se no vão. Novamente, MAT inclina-se, olha para ISA, sorri e volta a se esconder. ISA, sorrindo, caminha na direção de MAT.

MAT inclina-se, percebe que ISA está se aproximando, sorri e esconde-se. MAT olha em direção a ISA, mas não se inclina, parece estar aguardando a chegada de ISA.

ISA chega até MAT, os dois divertem-se e sorriem. MAT abaixa-se e olha para ISA. ISA afasta-se e MAT ainda agachado, inclina-se para procurar por ISA, assim que a vê, MAT volta a se esconder. MAT e ISA sorriem.

MAT levanta-se e inclina-se para olhar para ISA, que volta a se aproximar de MAT. MAT agitado e alegre volta a se abaixar. Com a chegada de ISA, MAT sorri, abaixa a cabeça, como se estivesse escondendo-se de ISA. ISA e MAT divertem-se.

ISA estende sua mão, MAT a pega e a segura, os dois batem suas mãos. MAT empurra ISA, tirando-a do vão. Com a saída de ISA, MAT agacha-se e sorri. MAT inclina-se, vocaliza para ISA, que volta a se aproximar de MAT. Ambos sorriem.

ISA estende a mão e a balança, mas MAT não retribui e levanta-se. ISA tenta entrar no vão, MAT, com o seu corpo, empurra-a, mas ISA insiste e consegue. MAT e ISA estão apertados no vão e MAT reclama, choraminga. A monitora interrompe o episódio, tirando MAT do vão para lhe oferecer água.

Episódio 21

Crianças: MAT (11 meses), LAU (11 meses), IGO (13 meses) e CAE (11 meses).

As crianças estão brincando com carrinhos, cubos de espuma, bonecas, brinquedos sonoros, etc.

MAT está em pé, debruçado na roda (brinquedo recreativo grande de formato circular, confeccionado de espuma, assemelhando-se a um pneu de trator), brincando com um carrinho. LAU aproxima-se da roda, debruça-se sobre ele, observa MAT e brinca com o carrinho que segura em suas mãos. MAT tenta pegar o carrinho de LAU, mas LAU vocaliza e não o deixa pegar o carrinho.

LAU desliza o carrinho sobre a roda, MAT observa LAU e reproduz a ação de LAU, deslizando seu carrinho sobre a roda e produzindo barulhos com seus lábios. Entretanto, MAT derruba seu carrinho dentro da roda e, por seguidas vezes, tenta pegá-lo. Assim que MAT consegue pegá-lo, LAU afasta-se.

MAT senta-se para brincar com o carrinho.

IGO e CAE aproximam-se da roda, debruçam-se e olham um carrinho que está dentro da roda. MAT deixa o carrinho com o qual estava brincando no chão e levanta-se, ficando em pé, apoiado na roda. IGO, CAE e MAT debruçam-se sobre a roda. Todos vocalizam. LAU aproxima-se da roda, mas permanece encostada na parede, segurando um brinquedo sonoro, observando as crianças.

IGO debruça-se, pega um pandeiro e o retira da roda. IGO mostra o pandeiro a LAU e senta-se. MAT e CAE continuam debruçando-se sobre a roda, tentando tirar o carrinho. LAU junta-se a IGO e CAE, debruçando-se, também, sobre a roda, porém continua segurando o brinquedo sonoro. IGO afasta-se.

CAE consegue tirar o carrinho, mostra para MAT, coloca-o no chão e volta a se debruçar sobre a roda. MAT e CAE vocalizam um para o outro. LAU solta o brinquedo sonoro dentro da roda e senta-se. CAE entra na roda, após retirar o brinquedo sonoro do equipamento recreativo e soltá-lo no chão. MAT demonstra não ter gostado da ação de CAE, então vocaliza para CAE e puxa sua camiseta. LAU encosta a cabeça na roda e CAE a abraça. LAU afasta-se. CAE levanta-se e MAT joga um carrinho dentro da roda. CAE senta-se e MAT aborrece-se com CAE.

MAT pega o carrinho de dentro da roda. CAE levanta-se, MAT o observa ambos sorriem e vocalizam. MAT joga o carrinho no chão, CAE sorri e, rapidamente, sai da roda e tenta pegar o carrinho, mas MAT o pega primeiro e o joga dentro da roda. CAE empurra a roda. CAE tenta pegar o carrinho da mão de MAT, que o responde com um grito. Por alguns instantes os dois disputam o carrinho até que MAT tira o carrinho da mão de CAE e o joga dentro da roda, novamente. CAE e MAT penduram-se na roda e tentam pegar o carrinho. MAT o pega e CAE tenta tomá-lo. MAT grita e choraminga. A monitora interfere, chamando a atenção de CAE e o levando para longe de MAT.

**ANEXO 2. EPISÓDIOS INTERATIVOS
BERÇÁRIO II**

**ANEXO 2. EPISÓDIOS INTERATIVOS
BERÇÁRIO II**

ANEXO 2. EPISÓDIOS INTERATIVOS BERÇÁRIO II

Episódio 1

Crianças: LUI (18 meses), ANT (23 meses) e MAR (21 meses)

A professora propõe às crianças procurar nas revistas objetos parecidos com aqueles que as mães das crianças possuem/usam, como batom, roupas, bolsas, etc. A professora ajuda algumas crianças folheando as revistas, mostrando os objetos e recortando-os, enquanto outras crianças tiram as revistas da caixa, espalhando-as.

À medida que a professora ajuda as crianças procurar os objetos, recorta-os e auxilia as crianças a colarem os objetos em uma folha de cartolina, as outras crianças folheiam as revistas, rasgam suas folhas, brincam com a caixa das revistas.

LUI, ANT e MAR estão sentados próximos, no centro da sala. MAR brinca com a caixa das revistas, colocando folhas e revistas dentro da caixa e depois as tirando, LUI ajuda MAR colocando algumas folhas na caixa, em seguida, olha uma revista, pára e escolhe outra revista para olhar, ANT, atento, folheia as revistas. LUI vê que sua sandália saiu do seu pé e começa a chorar, a professora diz a LUI que já irá ajudá-la colocar a sandália em seu pé. ANT, ao perceber que LUI continuou chorando, bate a mão na revista que está em seu colo, chamando a atenção de LUI, levanta-se, engatinha na direção de LUI e lhe aperta o braço. LUI, ainda chorando, pede à ANT, para parar. ANT afasta-se, pega uma revista do chão e põe no colo de LUI que deixa de lado a revista, mas pára de chorar. ANT, folheia uma revista e ao ouvir LUI repetindo seu nome, bate a mão na revista que está em seu colo, repreendendo-a. MAR levanta-se e deixa a caixa próxima de LUI. LUI pega a caixa e começa a guardar folhas de revista dentro dela e ANT, continua folheando uma revista com muita atenção.

Episódio 2:

Crianças: GAB (22 meses), BRU (23 meses), IRA (22 meses), MAR (21 meses) e HEN (19 meses)

A professora auxilia as crianças a colarem em um painel, feito de papel cartolina, os recortes de revista relacionados aos objetos que as mães utilizam e/ou possuem como bolsas, sapatos, colares, vestidos, etc. Após auxiliar as crianças com a colagem, a professora fixa o painel na parede e solicita às crianças que organizem a sala, pegando os papéis que sobraram no chão e jogando-os no lixo.

A maioria das crianças atende a solicitação da professora, mas um grupo de crianças continua próximo ao painel, observando-o.

GAB aponta para as figuras do painel nomeando os objetos, BRU observa GAB e IRA bate na figuras do painel com uma sandália que segura em sua mão.

IRA afasta-se um pouco, BRU, então, aproxima-se do painel e passa a mão nas figuras nomeando-as. IRA volta para o lugar que estava, bem próximo ao painel, empurrando BRU. GAB, BRU e IRA posicionam-se em frente ao painel.

BRU e IRA olham GAB apontar para as figuras e nomeá-las. Após alguns segundos, GAB empurra BRU e IRA e continua passando a mão sobre as figuras. As duas crianças aproximam-se novamente do painel, começam a apontar as figuras e mostrar para GAB. As crianças alternam-se para mostrar a figura. GAB aponta para uma figura e a nomeia, olhando para BRU e IRA. Na sequência, BRU aponta para outra figura, nomeando-a e olhando para GAB e IRA. Por último, IRA bate em uma figura e olha para GAB e BRU.

MAR se aproxima do painel com um pedaço de papel na mão. MAR tenta colar o papel no painel, ele coloca o papel, mas o papel cai no chão. BRU pega o papel, põe na barriga de MAR, tentando colar nele o papel. MAR pega o papel e tenta colar novamente no painel. DAV caminha na direção do painel e puxa algumas figuras do painel descolando-as e rasgando-as.

A professora chama as crianças para ajudar a jogar os papéis do chão no lixo, mas as crianças não a atendem e continuam mexendo no painel. A professora, então, pega na mão das crianças tirando-as de perto do painel.

MAR volta para o painel e retoma a sua ação de puxar as figuras, rasgando e descolando as figuras. A ação de MAR chama a atenção de HEN que caminha na direção do painel. HEN também começa a puxar as figuras do painel, descolando-as.

GAB aproxima-se de HEN e MAR com um pedaço de papel na mão. GAB dá o papel que está na sua mão para HEN que o segura, GAB começa então a puxar as figuras do painel também. HEN tenta colar no painel o pedaço de papel que GAB o entregou, o papel cai no chão e HEN retoma sua ação de puxar as figuras do painel, junto com MAR e GAB.

HEN puxa uma figura, descolando-a do painel e leva para jogar no cesto de lixo que a professora estava segurando. A professora diz que não é para as crianças tirar as figuras do painel, mas sim pegar os papéis que estão e jogar no lixo.

A professora, mais uma vez, retira as crianças de perto do painel, abaixando-se com o cesto de lixo próximo ao painel, impossibilitando as crianças de mexer no painel.

Episódio 3

Crianças: JOA (21 meses), MAR (21 meses), ANT (23 meses), GAB (22 meses), BRU (23 meses) e DAV (15 meses).

JOA brinca com algumas peças grandes de encaixe. MAR aproxima-se de JOA, senta-se e pega a torre de peças encaixadas das mãos de JOA. JOA sai de perto de MAR.

MAR desmonta a torre de peças encaixadas e ANT, senta-se de frente para MAR. ANT, pega algumas peças de encaixe do chão, colocadas por MAR. MAR demonstra não ter gostado da ação de ANT, e bate em ANT. ANT, resmunga, olha bastante bravo para MAR, mas não sai de perto dele nem lhe devolve as peças.

ANT pega mais peças do chão e encaixa-as, formando uma torre. MAR que já possui algumas peças encaixadas, pega mais algumas do chão, também formando uma torre. ANT pega dois bonecos e encaixa-os na torre. MAR o observa, olha ao seu redor e pega um boneco, encaixando-o na torre. Os dois brincam, cada um com os seus bonecos e sua torre de encaixe, porém olham-se e sorriem um para o outro.

MAR deixa o boneco de lado e começa a desmontar sua torre. ANT deixa os seus bonecos de lado, olha ao seu redor e visualiza uma torre no chão, com a qual GAB está brincando. ANT levanta-se e pega a torre, que se divide em dois. GAB pega uma parte e a segura. ANT pega a outra metade da torre e volta, sentando-se próximo a MAR.

ANT encaixa todas as peças, formando uma única torre; ANT fica feliz ao ver que a torre que montou ficou bem alta. ANT deixa sua torre próximo a MAR e caminha pela sala procurando mais peças. Ao encontrar uma peça, pega-a e a encaixa na sua torre.

BRU que segura algumas peças em suas mãos, vê a torre de ANT e tenta encaixar as suas peças, mas ANT chega segurando uma peça e a coloca na torre, fazendo com que BRU desista de encaixar suas peças na torre.

Mais uma vez, ANT deixa a sua torre e caminha pela sala a procura de mais peça. Pega uma peça e uma vaquinha que estão no chão. Encaixa a peça na sua torre, deixando ainda mais alta e põe a vaquinha em cima da torre. Em seguida, DAV se aproxima da torre e tenta pegá-la, ANT reclama vocalizando para DAV, mas DAV não se importa com a reclamação de ANT e tenta pegá-la novamente, fazendo com que a torre caia no chão, desmontando-a. ANT e DAV abaixam-se para pegar as peças.

A professora levanta ANT para ver sua fralda, ANT tenta se abaixar, aflito, mas a professora o levanta, igualmente, para conseguir ver sua fralda. Enquanto isso, DAV pega algumas peças e sai caminhando. ANT olha as peças no chão, vira-se para o espelho e caminha na direção de alguns dinossauros que estão no outro lado da sala.

Episódio 4

Crianças: BRU (23 meses), IRA (22 meses) e JOA (21 meses).

As crianças estão brincando com peças grandes de encaixar, animais de borracha e bonecas.

BRU coloca duas peças grandes de encaixar encostadas na parede, ajeita as peças com as mãos, deixando-as bem perto uma da outra e ambas encostadas na parede. Após arrumar bem as peças, BRU sobe nas peças, estica os braços e tenta tocar na figura de um sol fixada na parede.

IRA que está próximo a BRU, arruma as peças uma do lado da outra, fazendo uma fileira. IRA olha atentamente o que BRU está fazendo. JOA que está no outro lado da sala, também observa BRU. JOA se aproxima de IRA e tenta subir em uma das peças de IRA. IRA não o deixa subir e tira a peça de encaixe de perto de JOA.

BRU desce das peças de encaixe, pega-as do chão e tenta encaixá-las.

JOA tenta outra vez subir em uma das peças de IRA. IRA olha para JOA e não impede que JOA suba. JOA sobe e tenta alcançar o sol fixado na parede, esticando os

braços. IRA o observa, levanta-se, sobe em outra peça de encaixe e também estica os braços na tentativa de alcançar o sol.

JOA e IRA sobem e descem das peças de encaixe várias vezes e a cada vez que descem, IRA arruma as peças, colocando-as bem encostadas na parede; JOA acompanha IRA com o olhar e espera IRA terminar de arrumar as peças para subir.

Na última vez que desceram, ao contrário de arrumar as peças encostando-as na parede, IRA as empurrou, afastando-as da parede. Após afastar as peças da parede e chutar algumas delas, IRA caminha em direção a BRU e empurra a torre construída por BRU. BRU olha para IRA e lhe diz não. Enquanto isso, JOA abaixou-se e, rapidamente, começou a colocar as peças uma ao lado da outra.

IRA aproxima-se de JOA e volta a encostar as peças na parede. JOA pega duas peças e tenta encaixá-las. IRA continua arrumando as peças. Após alguns instantes JOA se levanta e segue em direção a outro brinquedo. IRA continua brincando com as peças de encaixe.

Episódio 5

Crianças: ANT (23 meses), MAI (21 meses), JUI (24 meses), HEN (19 meses) e DAV (15 meses).

A professora coloca duas caixas grandes de plástico e solicita ajuda das crianças para guardar os brinquedos.

ANT e MAI guardam brinquedos na caixa. ANT após guardar um brinquedo, entra em uma das caixas. MAI que olha ANT e entra na outra caixa. Ambos olham-se e sorriem um para o outro. Ao se aproximar outra criança para guardar brinquedo na caixa, MAI e ANT gargalham.

ANT pega um brinquedo da caixa na qual está e oferece para MAI, MAI pega o brinquedo da mão de ANT e o guarda na caixa na qual está sentada. ANT repete sua

ação e MAI aceita o brinquedo, guardando-o. ANT esvazia a caixa na qual está, colocando todos os brinquedos na caixa de MAI.

JUI se aproxima da caixa de MAI e tenta entrar também, mas não consegue e sai.

ANT fica em pé na caixa.

HEN aproxima-se da caixa de MAI e entra. MAI não o aceita e bate em HEN, mas HEN não desiste e senta-se na caixa. MAI e HEN tiram os brinquedos de dentro da caixa e colocam-nos no chão.

ANT fica em pé na caixa e começa a dançar. HEN observa ANT sorri e sai da caixa de MAI. HEN tenta entrar na caixa de MAI, novamente, mas ao entrar, pisa na perna de MAI. MAI chorando bate com um brinquedo em HEN que começa chorar. A professora chega pergunta o que está acontecendo, tira as crianças das caixas e guarda algumas peças de encaixe dentro de uma das caixas. A professora explica às crianças que em uma das caixas é para guardar os brinquedos de encaixe e a outra para guardar os animais.

IRA e DAV aproximam-se da caixa na qual estão guardadas as peças de encaixe e guardam nela animais. Após guardarem, DAV tenta arrastar a caixa e IRA joga os brinquedos para fora da caixa.

JUI e MAR aproximam-se da caixa vazia e, rapidamente, MAR entra na caixa. JUI resmunga com fisionomia de choro e também entra na caixa, junto com MAR. MAR vocaliza para JUI com gritos.

A professora, então, retira as crianças de dentro das caixas e segura as caixas, solicita as crianças para guardarem os brinquedos e impossibilitando as mesmas de entrarem nas caixas outra vez.

Episódio 6

Crianças: DAV (15 meses), JOA (21 meses), LUI (18 meses) e MAR (21 meses).

As crianças estão no parque. DAV e JOA estão brincando próximos a um dos brinquedos recreativos com escorregador. Várias crianças brincam dentro deste brinquedo, LUI está sentada no lado de fora do brinquedo, próxima a DAV e JOA, observando as crianças.

DAV e JOA estão brincando com uma peça que se soltou de um dos brinquedos recreativos do parque. Esta peça apresenta um formato retangular e possui um quadrado vazado ao centro. DAV e JOA pegam areia do chão e colocam em cima da peça e, em seguida, passam a mão na areia espalhando-a na peça.

DAV pega uma punhado de areia e levanta a mão para jogá-lo sobre o brinquedo, mas JOA empurra DAV, dizendo-lhe não. DAV tomba para o lado e a professora chama a atenção de JOA, dizendo-lhe para não empurrar o amigo.

DAV choraminga, olha para o chão, pega uma pedra e a coloca em cima da peça do brinquedo. JOA que também possui uma pedra na mão coloca-a bem perto da pedra de DAV.

DAV encontra outra pedra e a coloca sobre a peça. JOA pega a sua pedra de volta, em seguida, posiciona-a próxima a segunda pedra colocada por DAV e pega a primeira pedra colocada por DAV. DAV reclama e tenta pegá-la. JOA não permite que DAV pegue a pedra, balança o corpo e a cabeça, fazendo não e, na sequência, bate em DAV. A professora grita o nome de JOA. DAV e JOA olham para a professora, após alguns instantes, DAV continua olhando para a professora enquanto JOA brinca com a pedra que está segurando. LUI também olha para a professora.

A monitora aproxima-se de DAV para lhe limpar o nariz, LUI também se aproxima. A monitora afasta-se e DAV a segue. LUI senta-se junto com JOA.

LUI passa a mão na areia que está sobre a peça do brinquedo e vocaliza para JOA. JOA responde para LUI apontando o chão. LUI pega a pedra que está em cima da peça, joga-a no chão e começa a pegar areia. JOA vocaliza para LUI, dizendo-lhe não.

MAR aproxima-se de JOA e LUI. MAR observa LUI e coloca a mão no quadrado vazado da peça para pegar areia. LUI o observa, levanta-se e vai pegar areia de um pouco mais distante da peça. MAR pega areia, levanta-se, joga a areia no brinquedo recreativo e sai correndo. JOA o observa. LUI levanta-se novamente, para pegar mais areia, enche as duas mãos e despeja sobre a peça. JOA continua pegando areia sentado, próximo a peça.

LUI e JOA arrumam as pedras que vieram junto com a areia, após arrumarem as pedras, LUI espalha a areia e JOA vira-se para pegar mais areia. LUI olha para as crianças do outro lado do parque, levanta-se e caminha na direção delas. JOA continua brincando com a areia.

HEN aproxima-se e entra no quadrado vazado da peça. JOA pára de mexer na areia e observa HEN. HEN, após entrar e sair várias vezes do quadrado vazado, afasta-se. JOA volta a pegar areia e colocar sobre o brinquedo.

LUI volta. Observa que JOA arrumar as pedras. LUI começa a procurar pedras e colocá-las sobre a peça. JOA tenta bater em LUI, mas a professora lhe diz que não pode bater, mas sim fazer carinho na amiga. LUI pega uma pedra, mostra a JOA e a coloca em cima da peça. JOA olha e vocaliza para LUI. LUI levanta-se, segura no queixo de JOA puxando-o. JOA fica em pé ao lado de LUI que lhe afaga com um toque no rosto. LUI senta-se e vocaliza para JOA, mas JOA sai caminhando.

Episódio 7

Crianças: MAR (21 meses), ISE (24 meses), JOA (21 meses), MAI (21 meses) e HEN (19 meses).

A professora organizou a sala em cantinhos, assim, colocou em cada espaço da sala diferentes brinquedos, como por exemplo: caixa com carrinhos, caixa com bonecas, caixa com animais e cesto com garrafas pet pequenas (contendo água com anilina e sem anilina, papel, bolinhas de isopor, contas, etc.).

MAR brinca com o cesto que contém as garrafas, tira uma garrafa de cada vez, olha-a, sacode-a, guarda-a no cesto e pega outra. ISE (24 meses) aproxima-se de MAR (21 meses) e o observa. ISE (24 meses) pega uma garrafa e a explora, virando-a e sacudindo-a.

MAI (21 meses) senta-se próxima a MAR e ISE, pega uma garrafa e a olha. ISE observa atentamente as ações de MAI e continua brincando com as garrafas. JOA também senta-se e pega uma garrafa.

A monitora levanta ISE para ver sua fralda, em seguida ISE afasta-se levando a garrafa. Na sequência, a monitora levanta MAR para ver sua falda; MAR senta-se e coloca o cesto das garrafas no seu colo.

MAI devolve uma garrafa e pega outra, ao tirá-la do cesto a chacoalha e observa. MAI devolve, novamente, a garrafa e retira outra do cesto. MAI demonstra interesse por tirar e colocar as garrafas do cesto. MAI pega o cesto do colo de MAR. MAR fica com uma garrafa em suas mãos e a explora até a professora chamá-lo. MAR levanta-se, deixando a garrafa no chão.

LUI se aproxima do cesto que está no colo de MAI, MAI oferece uma garrafa a LUI, que a pega e afasta-se. HEN também se aproxima de MAI e MAI lhe oferece uma garrafa. HEN pega a garrafa, senta-se e explora a garrafa, sacudindo-a e batendo-a no chão. JOA, segurando uma garrafa, apenas os observa.

HEN deixa a garrafa no chão. MAI que o observa, oferece outra garrafa e HEN aceita. MAI pega a última garrafa do cesto, tirando o cesto vazio do seu colo. HEN pega o cesto e coloca a sua garrafa dentro dele.

MAI levanta-se e caminha na direção de outro brinquedo.

JOA pega a garrafa que estava com MAI. HEN percebe que JOA deixou no chão a garrafa que brincava, HEN então, joga o cesto de lado, levanta-se para pegar a garrafa que estava com JOA, pega a garrafa e senta-se ao lado de JOA. JOA e HEN exploram as garrafas.

HEN levanta-se e caminha para pegar outro brinquedo. Após alguns instantes, JOA também se levanta para buscar outro brinquedo.

Episódio 8

Crianças: HEN (19 meses) ISE (24 meses) e MAI (21 meses).

A professora organiza a sala em cantinhos, assim, coloca em cada espaço da sala diferentes brinquedos, como por exemplo: caixa com carrinhos, caixa com bonecas, caixa com animais e cesto com garrafas pet pequenas (contendo água com anilina e sem anilina, papel, bolinhas de isopor, contas etc).

HEN caminha com uma garrafa na mão, pára em frente a mesa, coloca a garrafa sobre a mesa e bate palmas. ISE, segurando uma garrafa na mão, aproxima-se da mesa, observa HEN. HEN aponta para a sua garrafa na mesa. ISE sorri e coloca sua garrafa sobre a mesa.

HEN pega a sua garrafa. ISE também pega a sua garrafa. HEN puxa uma cadeira, coloca a sua garrafa sobre a cadeira, mas não a solta, continua segurando-a. ISE o observa HEN e coloca a sua garrafa ao lado da garrafa de HEN, ISE solta a garrafa e sorri para HEN. HEN solta a sua garrafa e sorri para ISE. HEN e ISE pulam e sorriem.

ISE e HEN pegam, novamente, cada um a sua garrafa, olham-se e sorriem. ISE e HEN, ao mesmo tempo, colocam as garrafas sobre a cadeira. Após terem colocado a

garrafa ISE e HEN pulam, mas a garrafa de ISE tomba e HEN imediatamente a levanta, colocando-a na cadeira. HEN grita, comemorando. ISE e HEN pulam e festejam.

HEN começa a girar em torno de si próprio e ISE pega as duas garrafas, abraçando-as. HEN pára e observa a ação de ISE. ISE tenta colocar as garrafas na cadeira, mas percebe que cairão e volta a levantá-las, abraçando-as. HEN aproxima-se de ISE para pegar as garrafas, pega uma garrafa e a outra cai no chão. Enquanto ISE abaixa-se para pegar a garrafa que caiu do chão, HEN arruma a garrafa na cadeira. HEN pula, vira-se e interessa-se por outro brinquedo, afastando-se da mesa. ISE após pegar a garrafa do chão a coloca sobre a cadeira. ISE festeja, sorrindo e pulando. ISE tira as duas garrafas da cadeira, abraçando-as. Em seguida tenta colocá-las novamente na cadeira, uma das garrafas tomba e ISE a arruma. ISE sorri e olha fixamente para HEN, apoiando a mão sobre a cadeira.

HEN aproxima-se e pega uma garrafa. ISE pega a outra garrafa e sorri para HEN. HEN coloca a garrafa sobre a cadeira e afasta-se. ISE, segurando outra garrafa na mão, apenas observa a ação de HEN, praticamente imóvel.

HEN, caminha pela sala inteira, encontra uma garrafa no chão, pega-a e a leva para colocar sobre a cadeira. HEN arruma as duas garrafas na cadeira. Uma das garrafas colocadas por HEN cai no chão. ISE coloca a garrafa que está em sua mão sobre a cadeira. HEN arruma as garrafas novamente. Mais uma vez a garrafa cai, HEN grita, pega a garrafa do chão coloca-a sobre a cadeira. Depois de alguns instantes, HEN pega duas garrafas e gira segurando-as. ISE o observa. HEN caminha até a parede, abaixa-se e coloca as garrafas no chão, próximas à parede. ISE pega a outra garrafa e a leva para por no chão. HEN afasta-se.

ISE tenta pegar as três garrafas, mas consegue pegar apenas duas garrafas, abraçando-as. ISE ajeita as duas garrafas segurando-as com uma mão, agora, com a outra mão, pega a terceira garrafa do chão. HEN volta e aproxima-se de ISE. ISE estica o braço, oferecendo a HEN duas garrafas. HEN pega uma das garrafas, deixando a outra cair no chão. ISE pega a garrafa do chão e as leva para colocar sobre a cadeira. HEN acompanha ISE.

ISE e HEN colocam as garrafas sobre a cadeira e comemoram. A monitora se aproxima para tirar a cadeira, a observadora pede que deixe a cadeira, possibilitando a continuação da interação. A monitora senta-se próxima a ISE e HEN logo aponta para as garrafas, mostrando-as à monitora. ISE apenas observa.

HEN pega duas garrafas e as coloca no chão, próximas a parede. HEN levanta-se, vai até a cadeira e olha para ISE, que segura uma garrafa, observando-a. HEN tenta pegar a garrafa de ISE, mas não consegue. HEN tenta arrastar a cadeira, mas ISE a segura e coloca a garrafa sobre ela. HEN pega as duas garrafas do chão e as leva para colocar sobre a cadeira. ISE estica a mão e HEN lhe dá uma garrafa, ISE coloca-a sobre a cadeira. HEN oferece a ISE a outra garrafa, ISE a pega e a coloca sobre a cadeira. ISE e HEN sorriem.

HEN pega duas garrafas e as coloca no chão, próximas a parede. ISE segue HEN e tenta pegar as garrafas. HEN não a deixa pegar as garrafas e corre na direção da cadeira. HEN coloca as garrafas sobre a cadeira e logo em seguida, as tira colocando-as no chão. ISE apenas observa a movimentação de HEN. HEN volta até cadeira e pega a outra garrafa, ISE corre até as garrafas que estão no chão, pega as garrafas e as coloca sobre a cadeira. HEN que segura uma garrafa também a coloca sobre a cadeira e caminha na direção do banheiro, de frente para o banheiro HEN grita e olha para ISE que sorri. HEN volta até a cadeira e pega duas garrafas, colocando-as no chão. HEN volta até a cadeira e pega a outra garrafa, levando-a consigo para colocá-la no chão. ISE, sorrindo, corre e acompanha HEN. ISE volta até a cadeira e senta-se nela. HEN pega duas garrafas e as leva para colocá-las sobre a cadeira. Ao ver que ISE está sentada na cadeira, HEN reclama. ISE se move, deixando um espaço na cadeira. HEN coloca as duas garrafas na cadeira, no espaço deixado por ISE e volta para pegar a outra garrafa que ficou no chão.

ISE, sentada na cadeira, pega uma das garrafas, colocando-a sobre a mesa. Ao se movimentar, ISE derruba uma garrafa no chão. HEN volta e reclama, vocalizando. A professora diz a HEN para pedir licença a ISE. HEN vocaliza para ISE e ISE levanta-se da cadeira. ISE pega a garrafa da mesa e a coloca sobre a cadeira. MAI se aproxima da cadeira com uma garrafa nas mãos e as coloca sobre a cadeira. HEN se aproxima da

cadeira, mas não a coloca sobre a cadeira, saindo correndo e gritando pela sala, com a garrafa nas mãos. ISE apenas observa MAI e HEN.

ISE afasta-se da cadeira para pegar outro brinquedo. MAI tira e põe as garrafas da cadeira. HEN volta, aproximando-se da cadeira. MAI tira as garrafas de cima da cadeira. HEN senta-se na cadeira. MAI diz não a HEN, mas hem continua sentado. MAI bate com a garrafa na perna de HEN. HEN levanta-se. MAI oferece uma garrafa para HEN. MAI chacoalha a garrafa. HEN a observa e também começa a chacoalhar a garrafa. Em seguida, MAI bate a garrafa no chão. O barulho produzido por MAI chama a atenção de HEN que se abaixa e começa a bater a garrafa no chão. MAI levanta-se e bate a garrafa na parede. HEN deixa a garrafa e pega outro brinquedo. A professora chama a atenção de MAI, dizendo-lhe que desta forma vai estragar a garrafa. MAI pára de bater, caminha na direção de uma boneca, senta-se, deixa a garrafa no chão e pega a boneca.

Episódio 9

Crianças: HUG (24 meses) e MAI (21 meses).

As crianças estão brincando com vários brinquedos, como por exemplo: peças de encaixe, bonecas e bolas.

HUG senta-se no chão e tira o tênis. MAI senta-se ao lado de HUG e o observa. HUG tira também a meia e olha seu pé. MAI pega a meia de HUG e a coloca em sua mão. MAI brinca com a meia, como se fosse um fantoche. HUG sorri com brincadeira de MAI. MAI movimenta a mão vestida com a meia, como se fosse pegar HUG. HUG, sorrindo, encolhe-se.

HUG tenta tirar o outro tênis do pé. Enquanto, MAI pega o tênis de HUG e tenta colocar sua mão vestida de meia dentro do tênis. HUG estica a perna na direção de MAI, oferecendo-lhe seu pé, como se estivesse pedindo a amiga para tirar seu tênis. MAI empurra o pé de HUG. HUG levanta-se, deixando com MAI sua meia e seu tênis. MAI segura a meia e mexe no cadarço do tênis. HUG volta com uma bexiga na mão, senta-se na frente de MAI e estica seu pé, descalço, na direção de MAI, como se estivesse solicitando a MAI para calçá-lo.

MAI deixa a meia e o tênis de HUG de lado e tenta pegar a bexiga. HUG não deixa. MAI pega o tênis de HUG e tenta bater nele. HUG afasta-se. MAI aproxima-se de HUG e puxa a bexiga. A bexiga estoura. HUG levanta-se e MAI, após alguns segundos, levanta-se também.

Episódio 10

Crianças: BRU (23 meses), ISE (24 meses) e MAR (21 meses).

A professora tira do almoxarifado várias caixas de brinquedo, as caixas contêm bichinhos de borracha, chocalhos, bonecas, tecidos, brinquedos de encaixe e carrinhos.

BRU pega um tecido se cobre e sai caminhando pela sala. ISE descobre BRU. As duas sorriem. ISE procura um tecido no chão, encontra-o, cobre-se também e caminha pela sala. ISE caminha na direção de BRU e quando está em frente a BRU descobre-se. BRU e ISE sorriem. BRU que está parcialmente coberta pelo tecido, descobre-se e ISE aproxima-se, ainda mais, de BRU. BRU e ISE divertem-se.

ISE cobre-se novamente, espera BRU descobri-la, mas BRU está com a atenção voltada a um tecido que pegou do chão, ou melhor, em desdobrar o tecido, e, portanto, não percebe a movimentação de ISE. ISE descobre-se e caminha na direção de BRU. BRU consegue desdobrar o tecido e cobre-se. ISE cobre-se também. MAR aproxima-se de BRU e ISE com um tecido nas mãos e cobre-se igualmente. MAR afasta-se de ISE e BRU e caminha na direção do espelho.

ISE descobre BRU e posteriormente cobre-se. BRU sorri e descobre ISE.

ISE cobre-se e caminha na direção do espelho. BRU coloca o tecido na cabeça, mostra a observadora e depois à monitora.

A professora estende um tecido no chão e chama as crianças para verem a estampa do tecido. BRU senta-se próxima a professora.

Episódio 11

Crianças: ISE (24 meses), MAR (21 meses), JOA (21 meses), HUG (24 meses) e GAB (22 meses).

As crianças estão brincando com diversos tipos de brinquedos, como chocalhos, tecidos, bonecas e peças de encaixe.

ISE, sentada no chão, brinca com um chocalho de formato circular há, aproximadamente, dez minutos. ISE gira o chocalho no chão, como se fosse um pião. MAR, que está encostado na parede, observa ISE e senta-se ao seu lado. Com a aproximação de MAR, ISE pega o chocalho tirando-o do chão. ISE olha para MAR, põe o chocalho no chão e o faz girar. JOA deita-se no chão para observar o chocalho girar. ISE, sentada, olha para MAR, sorri e curva-se, chegando bem perto do chão. ISE e MAR observam o chocalho girar.

MAR tenta pegar o chocalho, mas ISE o segura. ISE deita-se de bruços, assim como MAR, e coloca o chocalho no chão, fazendo-o girar. ISE e MAR, um de frente para o outro, sorriem.

MAR aproxima o rosto do chocalho, olhando-o bem de perto, após alguns segundos MAR levanta a cabeça. ISE faz o mesmo que MAR, aproxima o rosto do chocalho, observando-o bem de perto. MAR sorri para ISE e ainda deitado, cruza os braços e apóia a cabeça nos seus braços para observar o chocalho girar. ISE pára o chocalho e o faz girar novamente. ISE também deitada, cruza os braços e apóia a cabeça, igualmente a MAR.

MAR aproxima novamente o rosto do chocalho, ISE bruscamente pega o chocalho e grita. MAR acha engraçado a ação de ISE. ISE gira o chocalho. MAR aproxima o rosto e ISE pega bruscamente o chocalho, fazendo com MAR sorrir. ISE e MAR repetem a brincadeira e sorriem. As risadas de ISE e MAR chamam a atenção de JOA que se aproxima, observa, abaixa-se e deita-se. JOA ao se deitar, posiciona-se ao contrário de ISE e MAR, ou seja, com os pés próximos do chocalho e com a cabeça

próxima aos pés de ISE e MAR. MAR engatinhando vira-se, ajeitando-se de frente para ISE e MAR.

ISE e MAR continuam com a brincadeira, mas assim que JOA consegue se posicionar, MAR se afasta, arrastando-se de bruços para trás. ISE gira o chocalho. MAR mesmo afastado observa o chocalho. JOA também afasta-se, arrastando-se de bruços para trás, mas continua observando o chocalho. Após alguns segundos, JOA engatinha na direção do chocalho. ISE o pega. MAR senta-se, levanta-se e caminha na direção de outro brinquedo, abandonando a brincadeira.

ISE olha MAR afastar-se, ISE olha para HUG que está em pé, próximo de ISE, com um chocalho na mão. ISE senta-se. HUG dá o chocalho a ISE e afasta-se. MAR aproxima-se de ISE, senta-se e tenta pegar um dos chocalhos de ISE. ISE não permite. MAR, desta vez, não tenta tirar o chocalho da mão de ISE, mas solicita-o a ISE, esticando o braço e apontando para o chocalho. ISE encolhe o braço, não entregando o chocalho a MAR. MAR vira de costas para ISE. ISE estica-se e cutuca as costas de MAR com o chocalho, mas MAR não se vira na direção de ISE. ISE o cutuca novamente, mas MAR não se vira. MAR dá alguns passos e pega um chocalho do chão.

MAR brinca com o chocalho. ISE continua sentada, coloca no chão o chocalho de formato circular no chão e brinca com o outro chocalho que está segurando.

MAR caminha, tropeça em um brinquedo e cai no chão. O chocalho que segurava cai no chão próximo de ISE. ISE pega o chocalho que estava com MAR. Após a queda, MAR senta-se perto de ISE e pede um chocalho para ISE, apontando para a mão de ISE. Primeiramente, ISE não dá o chocalho para MAR. MAR vira-se, ficando de costas para ISE. Em seguida, ISE estica o braço e oferece um dos chocalhos a MAR, que se vira de frente para ISE e pega o chocalho. ISE sorri.

MAR sacode o chocalho, fazendo barulho. ISE observa MAR e também começa a chacoalhar o brinquedo. ISE e MAR sorriem um para o outro.

ISE e MAR estão batendo o chocalho na mão e se divertem com a brincadeira. GAB se aproxima, ISE tenta bater em GAB com o chocalho. A monitora chama GAB,

que se afasta de ISE e MAR. ISE engatinha na direção da monitora. MAR, após alguns segundos, levanta-se e caminha na direção de outro brinquedo.

Episódio 12

Crianças: HUG (24 meses), HEN (19 meses) e IRA (22 meses).

As crianças estão na sala brincando com peças de encaixe, sucatas e bonecas.

HUG e HEN estão sentados, um de frente para o outro, brincando com peças de encaixe. HEN está sentado com as pernas abertas e coloca algumas peças entre as suas pernas. HUG percebe a ação de HEN e pega algumas peças, colocando-as entre as pernas de HEN. Após juntar algumas peças, HEN as espalham com as mãos. HUG observa HEN e também começa a espalhar as peças.

HEN pára e retoma a ação de pegar as peças e juntá-las entre suas pernas. HUG pega várias peças e as colocam entre as pernas de HEN. Após juntarem algumas peças, HEN e HUG espalham com as mãos as peças. HEN e HUG divertem-se.

HUG pega as peças e as coloca entre as pernas de HEN. HEN arruma as peças, juntado-as. Depois de juntarem várias peças, HEN começa a espalhá-las e HUG o acompanha. HEN recomeça juntar as peças e a colocá-las entre suas pernas. HUG o observa e após alguns instantes, espalha-as.

HEN volta a pegar as peças e as coloca entre suas pernas. HUG o ajuda, levantando-se para pegar as peças mais distantes. Após pegarem quase todas as peças de encaixe, HEN e HUG as espalham com as mãos, divertindo-se.

HEN e HUG repetem a brincadeira diversas vezes, até que HUG ao pegar duas peças, tenta encaixá-las. Enquanto HEN continua pegando peças. HEN levanta-se e caminha pela sala procurando mais peças. HUG percebe que HEN levantou-se e senta-se no seu lugar, junta as suas peças no monte que HEN arrumou. HEN pára em pé ao lado de HUG que olha para HEN (19 meses) e bate no chão, como se pedisse a HEN para sentar. HEN presta atenção ao que a professora diz e não percebe a ação de

HUG. HUG, vocalizando, desta vez, pede a HEN para se sentar, mas HEN olha para HUG, vira-se e caminha na direção da professora.

HUG continua sentado, brincando com as peças e encaixando-as.

Passado alguns segundos, HEN volta, senta-se próximo a HUG. HUG gesticula para HEN colocar as peças que está segurando no chão, mas HEN continua segurando-as. HUG levanta-se e procura pela sala mais peças. HUG encontra duas peças. IRA que passa próximo ao monte de peças de HUG, senta-se e brinca com as peças. HEN vira a cabeça procurando HUG. HUG pega as peças e caminha na direção de HEN, ao ver IRA mexendo nas suas peças, HUG solta as peças que segura nas mãos e corre na direção de IRA. HUG recupera algumas peças, levanta-se, procura outras peças pela sala, pega-as e volta, sentando-se ao lado de HEN.

HUG empilha as peças que conseguiu pegar. Após alguns segundos, HUG pega uma peça de HEN, levanta-se, segurando todas as suas peças e caminha pela sala procurando mais peças de encaixe. HUG aproxima-se de HEN, lhe dá uma peça e continua caminhando pela sala procurando mais peças. HUG aproxima-se de HEN, abaixa-se e o abraça, mas HEN não abraça HUG. Uma das peças de HUG cai da sua mão, durante o abraço e HEN pega a peça. HUG senta-se ao lado de HEN e arruma suas peças, colocando-as uma sobre a outra. HEN continua tentando encaixar suas peças.

A professora chama HUG avisando-o que irá embora, HUG levanta-se. HEN observa HUG ir embora, brinca por mais alguns segundos com as peças e levanta-se.

Episódio 13

Crianças: GAB (22 meses), HEN (19 meses), HUG (24 meses) e LUI (18 meses).

As crianças estão brincando no parque.

GAB está dentro do brinquedo recreativo e HEN está sentado ao lado do brinquedo, brincando com a areia do chão. HUG se aproxima do brinquedo, sobe em uma das aberturas do brinquedo e entra nele. Assim que HUG entra, GAB sai do brinquedo engatinhando, passando por uma abertura da parte inferior. GAB senta-se junto a HEN.

HUG abaixa-se, pega um punhado de areia e coloca em cima do brinquedo. HUG vocaliza, apontando para a areia, pega uma pedra e a utiliza para espalhar a areia no brinquedo. A ação de HUG chama a atenção de LUI que passava por perto e de GAB que, ainda sentada ao lado de HEN, do lado de fora do brinquedo, observa HUG. LUI afasta-se e GAB estica a mão e ajuda HUG a espalhar a areia.

HUG abaixa-se, pega outro punhado de areia e o coloca sobre o brinquedo. GAB levanta-se e espalha a areia com as mãos. HUG abaixa-se novamente para pegar mais areia. GAB afasta-se e HUG continua pegando areia e, posteriormente, espalhando-a.

GAB retorna e, enquanto HUG está abaixado pegando areia, espalha a areia que ainda resta sobre o brinquedo. HUG levanta-se vocaliza para GAB. GAB demonstra estar compreendendo o que HUG está lhe dizendo, pois balança a cabeça, concordando com HUG. A monitora pega na mão de HEN e o leva para trocar a fralda. GAB e HUG parecem estar estabelecendo um diálogo, ambos de olham e vocalizam. HUG aponta para a outra abertura do brinquedo, GAB dá a volta no brinquedo para olhar, vocaliza para HUG e volta para a outra abertura, debruçando-se sobre a mesma. HUG vocaliza para GAB. GAB afasta-se correndo. HUG sobe na abertura e tenta sair do brinquedo, mas não consegue, então, HUG abaixa-se e sai pela abertura inferior do brinquedo.

Episódio 14

Crianças: HEN (19 meses), HUG (24 meses), IRA (22 meses), JUI (24 meses), LUI (18 meses), MAI (21 meses), ANT (23 meses), BRU (23 meses) e MAR (21 meses).

As crianças estão brincando no parque.

HEN, HUG, IRA, JUI, LUI, MAI, MAR brincam dentro da casinha, alguns correm de um lado para o outro, outros debruçam-se nas janelas. IRA está em pé, segurando a porta impedindo ou possibilitando que as crianças entrem ou saiam da casinha. Todos estão em pé. HEN, HUG e MAI sentam-se, vocalizam e gesticulam para os outros sentarem-se também. LUI e MAR sentam-se. IRA continua segurando a porta, agora fechada.

JUI continua em pé e tenta sair da casinha, mas IRA não abre a porta, não a deixando sair. JUI empurra a porta, mas não consegue abri-la e começa a chorar. A educadora aproxima-se e chama a atenção de IRA. IRA solta a porta, JUI sai e após alguns segundos, ANT entra na casinha. As crianças levantam-se e olham pelas janelas, apenas HUG e MAI continuam sentados. IRA e ANT disputam a porta, ANT consegue abrir a porta e sai da casinha. MAI levanta-se e dá a mão para HUG, que se levanta também, HUG e MAI seguem para uma janela e olham para o parque.

HUG vocalizando, atravessa a casinha e senta-se, encostando-se em uma das paredes. LUI que está próxima de HUG senta-se ao seu lado. IRA e HEN disputam a porta. A monitora, mais uma vez, chama a atenção de IRA. IRA afasta-se e HEN assume o controle da porta. HEN abre a porta para BRU entrar. HEN abre a porta e sai da casinha, rapidamente, IRA volta para a porta. HUG e LUI brincam com a areia do chão por alguns instantes, até HUG se levantar e sair da casinha. MAR também sai da casinha. HEN entra e assume o controle da porta. LUI, MAI, BRU e IRA encostam-se na parede. HUG, do lado de fora da casinha, aparece na janela e vocaliza. HUG dá a volta e tenta entrar na casinha. HEN não o deixa, mas a monitora diz a HEN para deixar o amigo entrar, então HEN abre a porta e HUG entra. MAI, BRU, LUI, IRA e HEN

aglomeram-se na porta, abrindo-a e fechando-a. HUG e MAI saem. LUI debruça-se em uma das janelas. IRA, HEN e BRU continuam empurrando a porta, abrindo-a e fechando.

A brincadeira é interrompida quando a professora chama as crianças para voltarem para a sala. Então, HEN abre a porta e todos saem da casinha.

Episódio 15

Crianças: HEN (19 meses), MAI (21 meses) e ISE (24 meses).

As crianças brincam com materiais de sucata, como por exemplo: potes de margarina, embalagens de achocolatados, embalagens de xampu, garrafas pet, etc.

HEN, sentado, brinca com alguns potes e embalagens. HEN brinca de colocar “o conteúdo” de uma embalagem de xampu em um pote, semelhante a um copo, e em seguida, gesticula como se estivesse bebendo este conteúdo.

MAI, que segura duas embalagens de xampu, aproxima-se de HEN e lhe oferece uma embalagem de xampu. HEN com as duas mãos ocupadas, afasta as suas pernas e MAI coloca uma embalagem entre as pernas de HEN.

HEN gesticula como se estivesse colocando o conteúdo do recipiente que segura na embalagem de xampu que MAI coloca no chão. Após colocar o conteúdo no recipiente do chão, HEN coloca a embalagem semelhante a um copo no chão, pega a embalagem de xampu que MAI lhe deu e gesticula como se estivesse bebendo o conteúdo desta embalagem.

Na sequência, HEN coloca a embalagem de xampu de MAI no chão, pega outra embalagem de xampu e gesticula como se estivesse despejando o conteúdo de um recipiente no outro. MAI observa HEN (abaixa-se e gesticula como se estivesse despejando o conteúdo da embalagem de xampu que está segurando na embalagem de xampu que está no chão. MAI e HEN revezam-se, ou seja, quando HEN está

despejando o conteúdo de um xampu em outro, MAI espera e quando MAI está despejando o conteúdo de um xampu em outro, HEN espera.

HEN e MAI brincam por alguns segundos até que HEN tenta pegar a embalagem que MAI segura em suas mãos. MAI não o deixa pegar e senta-se. HEN, então, continua brincando de despejar o conteúdo de um recipiente no outro e de bebê-lo. MAI aproxima-se de HEN e também brinca de despejar o conteúdo do recipiente que segura na sua mão no recipiente de HEN. HEN continua com a brincadeira e MAI tenta fechar a tampa do xampu que segura.

HEN olha para MAI e diz: “-mais!” MAI pára de mexer na tampa do xampu e gesticula como se estivesse despejando mais conteúdo no recipiente de HEN. HEN espera MAI terminar de despejar e coloca o recipiente na boca, como se estivesse bebendo. HEN oferece a MAI, mas MAI não pega o recipiente e levanta-se. HEN, novamente, pede mais para MAI. MAI faz como se estivesse despejando o conteúdo de um recipiente em outro. MAI pára e HEN coloca o recipiente na boca, como se estivesse bebendo.

ISE aproxima-se, segurando um recipiente semelhante a um copo, estica o braço na direção de MAI. MAI encosta a embalagem de xampu que segura no “copo” de ISE, como se estivesse colocando algum conteúdo dentro do copo. MAI afasta a sua embalagem de xampu e ISE coloca “o copo” na boca, como se estivesse bebendo algo. ISE afasta-se e HEN e MAI continuam brincando de encher os recipientes por alguns minutos.

HEN consegue colocar um recipiente dentro do outro e MAI brinca de colocar o conteúdo de um recipiente dentro do outro, HEN e MAI brincam próximos, porém, neste momento, passam a brincar isoladamente.

Episódio 16

Crianças: IRA (22 meses), JUI (24 meses), ISE (24 meses), MAI (21 meses), HEN (19 meses), BRU (23 meses,) JOA (21 meses), HUG (24 meses) e ANT (23 meses).

As crianças brincam com materiais de sucata, como por exemplo: potes de margarina, embalagens de achocolatados, embalagens de xampu, garrafas pet, etc.

IRA está sentado em uma cadeira e brinca com os materiais de sucata que estão sobre a mesa. JUI, em pé, também brinca com as embalagens sucata que estão sobre a mesa.

IRA bate as embalagens de sucata na mão na mesa. JUI observa IRA e também bate a embalagem que segura na mesa. O barulho produzindo por IRA e JUI chama a atenção de ISE que se aproxima e os observa. JUI afasta-se da mesa. ISE puxa outra cadeira, senta-se nela e bate a embalagem de sucata que segura em sua mão na mesa. IRA pára de bater, mas ISE continua. MAI e HEN aproximam-se da mesa e batem as embalagens, que seguram nas mãos, na mesa.

Em meio a sorrisos, gargalhadas e gritos IRA, ISE, MAI e HEN batem as sucatas na mesa, produzindo um som muito alto. JUI aproxima-se e imediatamente começa a bater sua sucata na mesa.

As crianças divertem-se e apesar da professora ter criticar o barulho, as crianças continuam produzindo-o.

JUI afasta-se, joga com força as suas embalagens na parede, abaixa-se e pega outras embalagens. MAI observa JUI, afasta-se e joga suas embalagens na parede, na mesma direção que JUI jogou as dela. MAI pega outras embalagens do chão. MAI e JUI voltam a se aproximarem da mesa. HEN após observar JUI e MAI, afasta-se da mesa e também lança suas embalagens na parede, em seguida pega as mesmas embalagens do chão.

ISE, IRA, JUI e MAI batem as embalagens na mesa. BRU se aproxima, segurando uma boneca pequena nas mãos e observa. As crianças param por alguns instantes de bater as embalagens na mesa, mas logo voltam a repetir a brincadeira. Assim que as crianças voltam a baterem as sucatas na mesa, BRU bate a boneca na mesa. HEN se aproxima da mesa e fica ao lado de IRA. HUG, atraído pelo barulho, aproxima-se e compartilha a brincadeira com as outras crianças. JUI e HUG afastam-se. MAI joga sua embalagem no chão e pega outra, rapidamente, para voltar a bater na mesa. JOA se aproxima. HUG retorna com outra embalagem e começa a batê-la na mesa. HEN tenta se sentar junto com IRA na cadeira, mas IRA o empurra. A professora repreende IRA e HEN. As crianças prestam atenção ao que a professora está falando, BRU, HUG e MAI afastam-se. IRA e HEN continuam olhando para a professora, enquanto JOA e ISE recomeçam a bater as embalagens de sucata na mesa. MAI volta a se aproximar da mesa e se senta na cadeira desocupada por IRA. JOA afasta-se, ISE e MAI brincam com a sucata sem batê-las na mesa, até HUG se aproximar e começar a bater com a sua embalagem na mesa.

ISE, HUG e MAI voltam a brincar de bater as sucatas na mesa. JUI se aproxima e também participa da brincadeira. BRU, igualmente, reaproxima-se da mesa para compartilhar a brincadeira, desta vez, segura a boneca pequena em uma mão e uma embalagem de sucata na outra.

HUG afasta-se. BRU joga a embalagem no chão e permanece próxima à mesa, apenas observando as crianças. HEN aproxima-se. Por alguns instantes as crianças param de bater as embalagens na mesa, olham-se, vocalizam umas para as outras. HEN recomeça a brincadeira e todos voltam a participar.

JUI e MAI afastam-se. HUG aproxima-se e bate com a embalagem de sucata na mesa, ISE e HEN gritam e também batem. HUG joga a embalagem no chão e afasta-se. ANT se aproxima e apenas observa, HEN vocaliza e ANT afasta-se. ISE e HEN batem com a embalagem na mesa. IRA se aproxima e bate sua embalagem na mesa. HUG aproxima-se e bate com outra embalagem na mesa. ANT também se aproxima, desta vez segurando uma embalagem e a utiliza para bater na mesa.

A professora avisa que algumas crianças irão embora. HEN e IRA afastam-se, caminhando na direção de suas mochilas. ISE joga as embalagens no chão e levanta-se da cadeira. HUG continua próximo a mesa, segurando sua embalagem de xampu.

Episódio 17

Crianças: MAI (21 meses), IRA (22 meses), HEN (19 meses) e ISE (24 meses).

As crianças estão na sala brincando com animais da fazenda, peças grandes de encaixe e bonecas.

MAI e IRA estão encaixando as peças e construindo uma torre. MAI está abaixado pegando peças do chão e encaixando-as. IRA com duas peças nas mãos, tenta encaixar uma destas peças no alto da torre, mas a torre está alta e IRA não a alcança, não conseguindo encaixar a peça. IRA tenta encaixar a peça por mais duas vezes, mas na última tentativa a torre inclina e quase tomba. IRA observa a torre inclinada e com uma das peças que segura em sua mão bate na torre, fazendo-a cair no chão e se desmontar. MAI levanta-se, olha para as peças da torre no chão.

HEN que está construindo uma torre ao lado de IRA e MAI grita: “- Não!” IRA aproxima-se da torre construída por HEN e a empurra, fazendo-a tombar no chão e se desmontar. IRA continua gritando e olhando para IRA.

IRA aproxima-se de MAI e recomeça a montar a torre. HEN, muito bravo, aproxima-se de IRA e aponta para as suas peças que estão no chão. IRA continua encaixando as peças. HEN, ainda gritando, afasta-se e volta a pegar suas peças do chão. MAI levanta-se com três peças na mão, aproxima-se de HEN e quer encaixar as peças que está segurando na torre que HEN está montando. HEN grita com MAI. MAI volta a se aproximar de IRA e encaixa as suas peças na torre que IRA está construindo.

A professora chama a atenção de HEN, dizendo-lhe que é para brincar com os amigos.

IRA derruba a torre que está construindo. MAI que estava com uma peça na mão, prestes a colocá-la na torre de IRA, joga a peça no chão.

IRA recomeça a construção da torre e MAI o ajuda dando-lhe peças para que ele as encaixe na torre. A torre já está com cinco peças encaixadas e MAI levanta-se para encaixar mais uma peça, mas a tentativa de MAI faz com que a torre caia no chão e se desmanche. IRA e MAI recomeçam a construção da torre. Após encaixarem algumas peças, IRA bate com uma peça na torre tentando derrubá-la, mas MAI a segura. IRA desiste de bater na torre e tenta encaixar uma peça, mas MAI não tira a mão, continua segurando-a. IRA irrita-se e empurra a torre, esta não se desmancha, mas cai no chão próxima a ISE, que a chuta. MAI caminha até ISE e a empurra. ISE choraminga. MAI afasta-se de ISE e pega as peças do chão. IRA começa a construir sozinho uma torre. MAI junta várias peças e sozinho, também, recomeça a encaixar as peças.

Episódio 18

Crianças: LUI (18 meses) e JUI (24 meses).

As crianças estão na sala brincando com animais, peças de encaixe e bonecas. Algumas crianças, a pedido da professora, guardam os brinquedos nas caixas.

LUI e JUI estão sentadas, uma de frente para a outra. LUI brinca com um leão, coloca o dedo na boca do leão e faz como se ele tivesse mordido sua mão e diz: “- Ai!!”. JUI, sorrindo, a observa. LUI repete a brincadeira diversas vezes, sorrindo. JUI continua observando LUI, divertindo-se com a brincadeira da amiga.

Em determinado momento da brincadeira, LUI mostra o seu dedo a JUI, que lhe responde com uma careta. LUI volta a por o seu dedo na boca do leão e fazer como se estivesse sendo mordida por ele. JUI vocaliza para LUI, tentando produzir o rugido do leão.

LUI pega o leão e o aproxima de JUI como se ele fosse pegá-la/mordê-la. JUI encolhe-se e sorri. JUI gesticula com as mãos, chamando LUI e/ou o leão. LUI coloca o leão no chão ao seu lado, aproxima-se JUI e lhe dá um abraço. JUI retribui, abraçando LUI.

LUI ajoelha-se e olha as outras crianças. JUI levanta-se e pega o leão que está atrás de LUI. JUI pega o leão, mostra à pesquisadora e caminha pela sala. LUI levanta-se e pega outro animal na caixa.

Episódio 19

Crianças: HUG (24 meses), MAI (21 meses), JUI (24 meses) e ANT (23 meses).

As crianças do berçário II estão brincando na área externa do berçário I, com as motocas, no balanço, no escorregador e na gangorra.

HUG senta-se em uma das motocas. MAI aproxima-se de HUG e mexe no guidão da motoca. HUG vocaliza para MAI e aponta para a chave da motoca. MAI sorri e gira a chave, produzindo som. HUG continua vocalizando e aponta para o guidão da motoca. MAI agacha-se e olha atentamente para onde HUG aponta. HUG vocaliza e mexe no guidão. MAI levanta-se e mexe no guidão também. HUG vocaliza dizendo não a MAI que, afasta-se de HUG.

MAI dentre todas as motocas disponíveis, escolhe uma motoca idêntica a de HUG. MAI pega a motoca e a carrega, levando-a na direção de HUG. HUG acompanha as ações de MAI e ao observar a aproximação de MAI vocaliza e aponta para o chão ao seu lado, como se estivesse orientando MAI para colocar a motoca ao seu lado.

Com grande dificuldade MAI consegue colocar a motoca ao lado de HUG. MAI senta-se na motoca e começa a girar a chave e produzir som. HUG a observa e gira a chave da sua motoca também. HUG e MAI brincam com as suas motocas por alguns segundos até que HUG levanta-se e caminha na direção do balanço.

MAI levanta-se da motoca e caminha na direção do escorregador, mas logo retorna e senta-se na motoca. HUG volta, agacha-se ao lado da motoca, vocaliza e aponta para o pedal do brinquedo.

MAI levanta da motoca e bate palma. HUG levanta-se, caminha na direção da motoca de MAI e bate no assento, como se solicitasse a MAI para se sentar novamente. HUG senta na sua motoca, olha para MAI e bate palmas. MAI levanta a sua motoca e a coloca de frente para a parede, exatamente na mesma posição motoca de HUG.

Após brincar alguns instantes, HUG apoia-se com as duas mãos na parede, levanta-se e desce da motoca. MAI o observa e faz o mesmo.

HUG caminha na direção do balanço, espera ANT descer e senta-se. MAI o segue e também se senta no balanço.

Sentados um de frente para o outro no balanço, HUG e MAI sorriem. JUI aproxima-se do balanço e começa a empurrá-lo. JUI pára de balançá-los e senta-se próxima ao balanço. HUG impulsiona o corpo, tentando balançá-los. MAI bate a trava de segurança, produzindo um forte barulho. HUG faz o mesmo. JUI levanta-se e volta a balançá-los.

HUG e MAI continuam batendo a trava de segurança do balanço e JUI pára de balançá-los. Passados alguns instantes, MAI levanta-se do balanço e sai. HUG a segue. JUI sobe no balanço, mas não se senta. HUG e MAI voltam para o balanço, sobem e sentam-se. JUI desce do balanço.

HUG e MAI sentados no balanço batem a trava de segurança, sorriem e em pouco tempo, levantam-se e saem do balanço.

Episódio 20

Crianças: JUI (24 meses) e HUG (24 meses).

As crianças acabaram de acordar e estão na sala do berçário II, a monitora e a professora trocam e calçam as crianças para irem ao parque.

JUI levanta-se do seu colchonete e encosta-se na barra de ferro em frente ao espelho, olha para HUG que está sentado com um carrinho nas mãos. HUG, sorri para JUI, levanta-se e caminha na direção de JUI.

HUG estende os braços na direção de JUI e JUI segura nas duas mãos HUG. JUI e HUG balançam os braços, param, olham-se e sorriem. HUG, de mãos dadas com JUI, começa a pular. Ambos divertem-se.

JUI puxa as mãos de HUG e os dois caminham pela sala, um de frente para o outro e de mãos dadas. JUI e HUG revezam-se, ora JUI caminha de costas e ora é HUG que o faz.

JUI, neste momento, está caminhando de costas, HUG ao perceber que estão caminhando na direção da parede grita e continua caminhando, ao chegar bem próximo a parede HUG pára e JUI encosta-se na parede, ainda permanecem de mãos dadas.

JUI e HUG, sorridentes, continuam caminhando pela sala de mãos dadas. Caminham até a outra parede, soltam as mãos e encostam-se na parede. Vocalizam um para outro e, sem dar as mãos, correm pela sala, lado a lado. Após alguns segundos, HUG corre na frente de JUI, como se JUI estivesse brincando de pegá-lo.

JUI, ao passar pela barra de ferro, apóia-se nela e abaixa-se. HUG continua a correr, mas logo pára e abaixa-se, segurando na barra de ferro. De frente para o espelho e olhando-se, HUG vocaliza.

JUI, rapidamente, levanta-se e corre para o outro lado da sala. Em seguida, HUG também se levanta e corre na direção de JUI. Ambos encostam-se na parede. HUG tenta segurar na mão de JUI, mas JUI volta a correr pela sala e HUG a segue, sem conseguir segurar na mão de JUI.

JUI e HUG, empolgados com a brincadeira, gritam. HUG, de braços esticados, caminha na direção de JUI dizendo: “-Minha mãe! Minha mãe!”, JUI corre de HUG. A monitora chama HUG para colocar o tênis. Ao perceber que o amigo parou de correr em sua direção, JUI olha para HUG e diz: “- Minha mãe! Minha mãe!”, HUG olha para JUI e caminha em sua direção, mas a monitora o chama novamente e HUG se senta para calçar o tênis. Após alguns instantes, JUI também se senta para calçar sua sandália.

Episódio 21

Crianças: DAV (15 meses), HUG (24 meses), GAB (22 meses), ISE (24 meses) e HEN (19 meses).

A observação deste dia ocorreu no período da manhã. As crianças chegam aos poucos na sala e, conforme vão entrando, a monitora as orienta a se sentarem em roda no chão para iniciarem o dia.

DAV, HUG, GAB e ISE estão sentados no chão. HEN chega segurando um livro na mão. A monitora deseja bom dia a HEN e antes de lhe pedir para se sentar em roda, HEN lhe entrega a chupeta e se senta junto com os amigos.

HEN, após se sentar, aponta para GAB e lhe vocaliza algo, em seguida aponta para HUG e lhe vocaliza algo, HEN repete a mesma ação para ISE e depois para DAV.

Na sequência, HEN abre o livro que está em suas mãos e começa a apontar para as figuras do livro e vocalizar, como se estivesse contando uma estória aos amigos. As crianças permanecem atentas às ações de HEN. Por alguns instantes, HEN interrompe a sua ação e observa os amigos, como se estivesse verificando se os mesmos estariam olhando para ele.

HUG esboça um movimento na direção de HEN. Ao perceber, HEN grita, dizendo não a HUG e vocalizando para HUG esperar, também gesticula estendendo a mão, sinalizando para HUG esperar. E HUG o atende.

GAB puxa o livro para si, HEN se aborrece, choraminga e toma o livro de GAB.

HEN recomeça a apontar para as figuras do livro e vocalizar. Mas GAB o interrompe ao tentar pegar o livro. HEN segura o livro, não permitindo que GAB o pegue.

Por algumas vezes, essa situação se repete, ou seja, assim que HEN retoma sua “contação de estória”, GAB o interrompe tentando pegar o livro. Contudo, HEN não deixa GAB lhe tomar o livro. ISE, DAV e HUG observam atentamente as ações de HUG e GAB.

Outras crianças chegam e HEN vocaliza para elas.

HUG tenta pegar o livro de HEN, que grita e se zanga. HEN e HUG disputam o livro. HEN consegue recuperar o livro, mas com a chegada das outras crianças, a monitora pede o livro para HEN e o guarda, justificando que irá iniciar a roda da conversa.

ANEXO 3. AUTORIZAÇÃO DA CRECHE

ANEXO 3. AUTORIZAÇÃO DA CRECHE

AUTORIZAÇÃO

Ref. Uso de imagem e voz

SENHORES PAIS/RESPONSÁVEIS

Solicitamos sua autorização para que sua criança possa ser fotografada e/ou filmada e que as imagens possam ser divulgadas na mídia local e em outros informativos, todos referentes a esta instituição.

NOME DA CRIANÇA: _____

Data Nascimento: ____/____/____.

Autorizo minha criança ser fotografada/filmada.

SIM () NÃO ()

Assinatura do Responsável e RG.

Campinas, ____ de _____ de 2009.

**ANEXO 4. TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

ANEXO 4. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A pesquisa intitulada: **Interações Sociais Entre Bebês: Um Estudo Exploratório** está sendo realizada por Kátiuska Marcela Grana, aluna do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação/UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dra. Telma Pileggi Vinha.

A referida pesquisa possui como objetivo analisar as características das interações sociais que as crianças estabelecem entre si. Para isso, as crianças serão observadas e filmadas durante suas atividades cotidianas, propostas pelas educadoras das turmas. A filmagem é importante para a pesquisa, pois auxiliará a pesquisadora rever detalhes e outras informações que não puderam ser obtidas por meio das suas observações. É válido deixar claro que não haverá em nenhuma hipótese, identificação das crianças observadas e filmadas, da mesma forma que não haverá identificação da creche no relatório da pesquisa assim, os dados obtidos serão tornados anônimos. É necessário ressaltar que os procedimentos a serem utilizados na pesquisa não apresentam riscos ou desconfortos previsíveis às crianças.

A pesquisa visa à melhoria da qualidade da educação infantil, pois os professores ao compreenderem as características das interações sociais estabelecidas pelas crianças com seus pares poderão contribuir para o desenvolvimento destas, proporcionando-lhes ambientes adequados e favoráveis às interações.

Para quaisquer informações complementares, dúvidas ou esclarecimentos a pesquisadora responsável Kátiuska Marcela Grana, em qualquer etapa da pesquisa, coloca-se à disposição, sendo possível entrar em contato pelo e-mail: katigrana@gmail.com ou através do seguinte endereço: Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, UNICAMP. Rua Bertrand Russel, 801. Bloco B, térreo, sala 2. CEP: 13092-340.

Em caso de consentimento ao que foi explicado, este documento, após ser preenchido e assinado pelo responsável da criança deverá ser recortado na linha pontilhada e devolvido à pesquisadora para ser anexado à pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____ (nome do responsável),
após devido esclarecimento a respeito da pesquisa, autorizo a participação de _____

_____ (nome da criança)
na pesquisa intitulada: **Interações Sociais Entre Bebês: Um Estudo Exploratório** que está sendo realizada por Kátiuska Marcela Grana, aluna do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação/UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dra. Telma Pileggi Vinha.

Assinatura do responsável pela criança

**ANEXO 5. PARECER DO COMITÊ DE
ÉTICA (FCM/UNICAMP)**

ANEXO 5. PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA (FCM/UNICAMP)

Na IV Reunião ordinária do CEP/ FCM, realizada em 28 de abril de 2009, foi aprovado o protocolo desta pesquisa pelos membros relatores do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, segue os números para identificação:

Parecer CEP: 315/2009

CAAE: 1152.0.000.146-09

Editoração

19 3231.4957 | 9744.6146
Vera Lúcia Souza Ferreira Leite
verafleite@terra.com.br

Impressão e Acabamento

Plotagem & Cia
Gráfica Rápida

19 3233.0002 | 3326.1151
Av. Barão de Itapura, 1865 - Guanabara - Campinas
www.plotagemcia.com.br | plotagemcia@plotagemcia.com.br