

O VALOR DA INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA EM CRECHES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL *

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

USP/Campus de Ribeirão Preto

RESUMO

Uma perspectiva teórico-metodológica baseada em postulados sócio-interacionistas e usando o conceito de "papel" orienta a análise de alguns episódios interacionais de dois grupos de crianças de dois a quatro anos matriculados em creche. Tais episódios são apresentados para se discutir a evolução da coordenação de papéis no período etário estudado. Ao final, é feita uma discussão acerca das funções das interações criança-criança no desenvolvimento infantil e como a creche pode estruturar situações favorecedoras daquelas interações.

INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA — CRECHE — DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ABSTRACT

THE VALUE, FOR CHILD DEVELOPMENT, OF THE INTERACTION AMONG CHILDREN IN DAY-CARE CENTER. A theoretical-methodological perspective based on a socio-interactionist approach to human development and using the concept of "role" guides the analysis of some interactional episodes of two groups of two to four years old children attending a day-care center. The episodes are presented in order to discuss the evolution of role coordination at this age period. A discussion is made about the functions of early peer interaction in the development of the child and how the day-care center can structure situations that favour its occurrence.

* As autoras agradecem auxílios da FAPESP, CNPq e CAPES que possibilitaram o desenvolvimento deste projeto de pesquisa.

Uma perspectiva sócio-interacionista do desenvolvimento humano, elaborada a partir dos trabalhos de G.M. Mead (1972), Vygotsky (1978, 1986) e Wallon (1942, 1949, 1959), afirma que a mente, o conhecimento, a linguagem e o Eu (self) do indivíduo são construídos através das interações que ele estabelece, desde o nascimento, com outros indivíduos em ambientes sociais, especialmente naqueles organizados pelos adultos de acordo com suas concepções sobre o desenvolvimento da criança e de como promovê-lo. Assim, o funcionamento intersubjetivo em atividades culturais constitui uma condição necessária para a formação de processos intrapsíquicos.

Tal padrão de desenvolvimento originou-se da longa dependência e imaturidade do bebê humano que requer que suas necessidades básicas sejam providas durante algum tempo por outro membro mais competente da espécie, o membro "adulto", em especial a mãe, de modo a garantir sua sobrevivência. Além disso, a díade adulto-criança está inserida em matrizes sócio-históricas presentes em complexos sistemas econômicos e políticos que continuamente estruturam seu desenvolvimento, possibilitando variados padrões de comportamento para a espécie humana. A natureza simbólica do comportamento humano resulta assim da apropriação e modificação de significados histórico-culturais pelo indivíduo. O desenvolvimento humano é, portanto, uma construção partilhada, na qual tanto a criança quanto seus parceiros se constroem nas interações que estabelecem.

O ambiente, nessa perspectiva, é concebido tanto como espaço social de experiência como enquanto condição/instrumento de desenvolvimento. Em cada momento, o indivíduo estrutura sua ação e constrói sua personalidade e sua cognição através de confrontos com o ambiente. Como as relações indivíduo-ambiente são dialeticamente transformadas, aspectos do ambiente que são importantes para a construção de certas habilidades ou conjuntos de significados pela criança em uma certa idade são substituídos, em outro momento, por outros aspectos do ambiente como fontes privilegiadas para o desenvolvimento.

As dinâmicas interações indivíduo-ambiente em atividades práticas socialmente significativas produzem novos instrumentos psicológicos para os indivíduos, contingentes às condições materiais de produção de sua sociedade. Dentre esses instrumentos, destacam-se os sistemas de signos desenvolvidos pelas gerações precedentes em uma cultura particular. Assim, a característica básica da espécie humana é a mediação do comportamento de seus membros por sistemas de signos culturalmente elaborados e apropriados.

Tal mediação envolve representações e valores construídos na interação social. Gestos dirigidos ao parceiro são tomados como base inicial da atividade simbólica. Posteriormente, novos mediadores como imagens e palavras integram e transformam a construção de representações, na medida em que a criança constrói substitutos simbólicos e equivalentes funcionais de suas ações. Isso permite a transição do

ato ao pensamento, ou seja, a construção do pensamento discursivo.

O VALOR DA INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A maioria dos estudos que partem de uma perspectiva sócio-interacionista tem focalizado a interação adulto-criança, pressupondo o adulto como parceiro mais experiente (Bruner, 1975; Cole, 1985; De Lemos, 1981; Hickman e Wertsch, 1978; Valsiner, 1987; Wertsch e Stone, 1980).

Nos primeiros momentos da díade mãe-bebê, a assimetria de competência entre os parceiros é mais óbvia. Todavia, embora para a mãe o bebê seja cheio de significados que emergiram de representações socioculturais obtidas através de suas próprias experiências anteriores, para o recém-nascido a mãe é um objeto empírico, logo associado a estados de prazer e desprazer e, portanto, não é percebido como qualquer outro objeto. Desde logo, o bebê apresenta algumas predisposições perceptuais inatas e organizações de resposta que favorecem o surgimento de uma prontidão para perceber e responder a algumas características, tais como aspectos faciais e ritmos corporais, assim como vozes humanas, particularmente as femininas (Kaye, 1982; Schaffer, 1977, 1984; Trevarthen, 1989). Mais inserida do que o bebê na esfera simbólica do mundo, a mãe tem recursos interpretativos para atribuir certos significados aos movimentos difusos do bebê, baseada em representações construídas durante sua própria vida pessoal em um contexto sociocultural específico. Ao tomar os movimentos do bebê como pistas comunicativas sugestivas de certo curso de ação partilhada, a mãe provê significados específicos para a situação em que ela e o bebê estão envolvidos. Conseqüentemente, a díade sai de um estado de não-diferenciação (Lyra e Rossetti-Ferreira, no prelo).

A ênfase que tem sido dada à interação adulto-criança, todavia, tem prejudicado a discussão do valor da interação criança-criança no desenvolvimento infantil. Como apontaram Muller e Cooper (1986), há muitas questões acerca das interações de crianças ainda a serem respondidas e as investigações nessa área têm demonstrado uma falta de coerência teórica. Em sua revisão de 1984, Schaffer coloca que, até recentemente, as crianças menores de 3 anos de idade eram consideradas como incapazes de estabelecer interações complexas e duradouras com parceiros da mesma idade, embora interesse no comportamento de outras crianças já tenha sido reconhecido como ocorrendo desde muito cedo.

Apesar da ênfase apontada, a pesquisa sobre interações criança-criança tem recebido atenção crescente (Hartup, 1983), graças à transformação que vem ocorrendo no ambiente ecológico-cultural de desenvolvimento de muitas crianças nas últimas décadas. Ao invés de grandes famílias com muitas crianças de diferentes idades, típicas do modelo de família

extensa, tem prevalecido hoje nas sociedades ocidentais um padrão de família nuclear com uma ou duas crianças por casal. Paralelamente, uma crescente demanda por atendimento de crianças bem pequenas em creche tem ocorrido em todo o mundo. No contexto creche, onde poucos adultos são responsáveis por cuidar de um grande número de crianças pequenas e educá-las, os parceiros mais disponíveis para cada criança interagir são outras crianças pequenas (Camaioni, 1980; Rossetti-Ferreira et al., 1985).

É nossa opinião que, para aumentar a compreensão dos principais postulados da perspectiva sócio-interacionista, as interações criança-criança em um contexto sociocultural concreto devem ser analisadas. Tais análises nos possibilitariam compreender a construção partilhada de suas ações e apreender como os parceiros infantis negociam os significados que atribuem à sua ação em diferentes momentos de seu desenvolvimento, de modo a obter alguma indicação dos processos de mediação e de internalização.

Tal tarefa, entretanto, enfrenta uma séria dificuldade metodológica devido à falta de categorias verdadeiramente interacionais, capazes de capturar a dinâmica do processo de interação, como apontou Schaffer (1984). Muitos estudos sobre interação de crianças tentam correlacionar modalidades interacionais e características individuais (Hartup, 1983). Geralmente consideram cada indivíduo envolvido na situação como um agente independente, que estabelece algum tipo de relação com os parceiros. O resultado é uma visão individualista do processo interacional, mais preocupada com o reconhecimento de cadeias sucessivas de ações observadas do que com uma visão transacional das interações humanas, nas quais os parceiros estão sempre sendo constituídos por suas ações recíprocas com seus significados partilhados em uma situação específica.

A INTERAÇÃO HUMANA COMO COORDENAÇÃO DE PAPÉIS

Ao formular sua explicação sobre a ação humana, G.H. Mead tomou o conceito de papel de J.M. Baldwin, o qual indicava o processo de tomar as atitudes do par através da imitação e dirigi-las a si mesmo. Segundo Mead (1972), a cooperação (interação) humana implica responder à intenção do comportamento de outros, sendo um "diálogo de gestos", onde cada participante tem que tomar o gesto, ou seja, a atitude de outrem para responder-lhe. Tal experiência interpessoal em uma dada cultura, desde o nascimento, leva as crianças a desenvolverem certas habilidades para responder não apenas aos gestos de outros parceiros, tomando o papel deles na situação, mas também a seus próprios gestos, vendo-os como objetos.

Em uma primeira etapa do processo de desenvolvimento, de acordo com Mead, é freqüente que a criança imite outras pessoas. Numa segunda etapa, a criança envolve-se em jogos e brincadeiras onde,

ao assumir vários papéis (de mãe, bebê, motorista etc.), embora de um modo desorganizado, ela se percebe como composta de um número de objetos sociais separados, baseada nos papéis que dirige a si mesma. Em um terceiro estágio, a criança constrói um papel ou ponto de vista generalizado a partir do qual se percebe e a seus comportamentos, abstraindo um papel composto dos papéis concretos que pessoas particulares assumem quando interagem com ela. Ao fazer isso a criança desenvolve seu Eu (*self*) e tem oportunidade de fazer indicações a si mesma, o que constitui sua mente.

A perspectiva histórica e ideológica dos papéis aparece mais nos trabalhos de Vygotsky e Wallon que, inspirados na dialética marxista, enfatizam as práticas sociais historicamente determinadas como locais de construção de papéis, conforme as necessidades criadas nas situações. Considerando a ação humana como profundamente inserida em processos psicológicos culturais e individuais, aqueles autores nos convidam a apreendê-la na intersecção dos motivos presentes na tarefa, atividade ou estrutura do evento culturalmente definido, ou seja, nos papéis assumidos pelos sujeitos.

Para Vygotsky (1978), todas as funções psicológicas superiores são semioticamente mediadas e originam-se da internalização das relações sociais envolvendo a criança e membros mais experientes de sua cultura. Em sua concepção, os adultos interagem com os bebês tentando incorporá-los, desde o nascimento, na esfera simbólica da cultura, em seus significados e modos historicamente construídos de agir e de operar com informações. Isso é feito através de gestos indicativos e de questões estruturadoras em tarefas partilhadas, nas quais modos adultos de lidar com o conhecimento interagem com o raciocínio da criança, promovendo seu desenvolvimento. Conforme a criança imita o processo adulto de simplificar o assunto e solucionar o problema no sistema funcional de participação adulto-criança, ela é capaz de analisar a experiência conjunta e diferenciar os papéis envolvidos na solução da tarefa. Com isso ela pode fazer indicações a si mesma.

Já a grande contribuição de Wallon para a compreensão de desenvolvimento humano foi explicar a base orgânica do pensamento, ligada ao caráter paradoxal das emoções vividas em situações interpessoais, especialmente com a mãe, situações essas que constituem o primeiro ambiente para os bebês humanos e sua primeira condição de desenvolvimento (Wallon, 1942).

Segundo Wallon (1949), antes da linguagem oral, a construção de significados e a formação da consciência ocorre através de sutis e dinâmicos canais afetivo-posturais que envolvem o bebê e sua mãe, ou outros adultos, seus antagonistas dialéticos e parceiros constitutivos. Tal enquadramento afetivo ocorre ao mesmo tempo que ações práticas modelam os movimentos do bebê, transformando-os em gestos. Sendo organizadas pela influência ambiental, as emoções, graças a sua função expressiva, criam uma fusão de

sensibilidade entre a criança e seus parceiros, a qual auxilia a criança a assumir certos papéis que expressam certas disposições em sua própria sensibilidade.

A ontogênese da representação, para Wallon, ocorre junto com a diferenciação eu-outro. Completamente imerso no mundo social, o bebê é incapaz de distinguir entre seus próprios motivos e aqueles de outrem. Começando com uma experiência muito próxima com outra pessoa, ele não pode, de início, diferenciar sua perspectiva da de seu parceiro. Apenas gradualmente, conforme aprende a tomar o papel do outro na relação, o bebê forma seu "self". Isso ocorre especialmente através da imitação, quando a criança, reproduzindo os gestos, expressões e entonações de um parceiro, faz comparações entre suas próprias ações e as do modelo. Assim, a criança explora os movimentos que imita e os significados afetivo-posturais ligados a eles, diferenciando seus aspectos dos do modelo. Dessa forma ela constrói uma duplicação do real, um equivalente feito de imagens, símbolos e idéias, ou seja, constrói uma representação (Wallon, 1942).

Na perspectiva sócio-interacionista, assim, gestos e ações, com seus significados socioculturais construídos junto com parceiros privilegiados, constituem os papéis que o indivíduo em desenvolvimento assume e modifica durante toda sua vida.

A idéia de interação derivada da perspectiva sócio-interacionista difere da concepção de orientação social que pode ser encontrada como recurso facilitativo de indivíduos autônomos em outras perspectivas, tais como na teoria de aprendizagem social (Bandura, 1969) e na noção neopiagetiana de conflito sociocognitivo (Perret-Clermont, 1980; Doise e Mugny, 1984). A concepção sócio-interacionista de interação social que elaboramos 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. 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.

Dada a centrabilidade do conceito de papel em nosso trabalho, vale a pena apresentar o caráter com que o identificamos. Consideramos que, como as ações humanas têm seus significados negociados e definidos em experiências socioculturais, comportamentos recortados constituem papéis associados a contra-papéis desempenhados por cada um dos parceiros. Por exemplo, estender um objeto em direção ao parceiro significa "dar o objeto" se o parceiro toma o objeto com as mãos, aceitando a oferta que supõe implícita. O mesmo gesto pode significar "trocar objetos" se o parceiro, enquanto toma o objeto estendido, lhe oferece outro objeto. Ele pode também significar "um convite para uma brincadeira simbólica" se o parceiro cai no chão fingindo ter sido morto por uma arma imaginária.

Assim, na interação humana, os papéis são desempenhados, confrontados e coordenados pelos par-

tecipantes, que simultaneamente têm que negociar o referencial cultural trazido à situação por suas ações e as posições que nela adotam, um em relação ao outro.

Como os papéis emergem na experiência interpessoal, sua principal característica é uma polaridade intersubjetiva, e mesmo quando o indivíduo está sozinho, seu comportamento pressupõe o de um parceiro. Por esta razão, as ações de cada parceiro em uma díade, tríade etc, constituem pares papel/contrapapel confrontados com os papéis (e os contra-papéis implícitos) assumidos pelos parceiros.

Esse processo de desempenho de papéis cria tensões e resoluções que continuamente ressignificam o contexto, os objetos, os papéis a serem desempenhados assim como os próprios participantes. As interações humanas podem por isso ser concebidas como um processo de confrontação e coordenação dos papéis desempenhados pelos indivíduos, ou seja, como um "jogo de papéis".

O campo interpsicológico criado pelos jogos de papéis vividos pelos indivíduos, em nossa opinião, medeia o desenvolvimento psicológico, atuando como "zonas de desenvolvimento proximal", na linguagem vygotskiana, possibilitando com isso a construção da objetividade e da subjetividade. Isso ocorreria graças à internalização da relação social, ou seja, pelo domínio do dinâmico mecanismo de coordenação papel/contrapapel. É essa concepção que o presente trabalho pretende aprofundar.

A CONSTRUÇÃO DE PAPÉIS PELAS CRIANÇAS: UM ESTUDO EMPÍRICO

Em nossa perspectiva, os seres humanos desempenham papéis desde o nascimento e durante toda a vida, não podendo o jogo de papéis ser reduzido à brincadeira ou ao faz-de-conta. Todavia o estudo dessas brincadeiras infantis constitui um recurso importante para compreender os processos de internalização propostos pelos sócio-interacionistas e para discutir a função das interações criança-criança no desenvolvimento infantil.

Algumas questões podem ser levantadas para auxiliar a discussão: como as crianças coordenam os papéis que jogam em suas interações? Como esta coordenação de papéis se desenvolve com a idade e a experiência?

Para respondê-las iremos apresentar alguns dados de um estudo semilongitudinal de interação de crianças em uma creche (Oliveira, 1988). Tais dados foram construídos através da análise de registro em vídeo de sessões de brincadeira, não diretamente coordenadas pelo adulto, de dois grupos de crianças, filhas de família de baixa renda, em uma creche municipal na periferia de São Paulo. Muitas das famílias das crianças moravam em uma favela próxima. Os pais, analfabetos ou com muito pouca escolaridade, eram trabalhadores não-qualificados, sendo que as

mães, em geral, trabalhavam como empregadas domésticas. Algumas mães viviam separadas do pai da criança.

O grupo A incluía dois meninos e quatro meninas, com idade de 21 a 25 meses quando do início das gravações em vídeo. O grupo B incluía seis meninos e duas meninas, com idade entre 33 a 46 meses naquela mesma época. Foram obtidas 17 sessões para o grupo A e 14 sessões para o grupo B no decorrer de 12 meses. Cada sessão durava em média 15 minutos.

As crianças freqüentavam a creche das 7 às 18 horas, participando de turmas de 18 crianças, com uma educadora para cada período de 6 horas. As educadoras, com pouco treinamento específico para realizar atividades educativas com as crianças, ocupavam-se principalmente com dar-lhes assistência física (ajudá-las a comer, a tomar banho, ou a ir à privada ou piquinho), e em supervisionar as brincadeiras infantis. Nesse caso, apenas observavam as crianças, ocasionalmente estimulando-as a brincar ou confortando-as quando necessário. Alguma narração de história, atividade de colagem, de pintura e a montagem de quebra-cabeças foram observadas, mas os educadores muito pouco eram vistos tomando parte nos jogos simbólicos das crianças ou estabelecendo um diálogo duradouro com elas acerca de um objeto do mundo físico e social.

As gravações em vídeo das atividades das crianças foram feitas na sala de cada grupo, uma área pouco estruturada de cerca de 25m² com alguns colchonetes, almofadas, cadeiras e, ocasionalmente, uma pequena mesa ou sofá. Uma pequena variedade de objetos e brinquedos era usualmente deixada sobre a mesa, em caixas de papelão colocadas no chão, ou nas prateleiras de pouca altura. Tais objetos e brinquedos eram: cubos de empilhar, martelos de madeira, animais de pelúcia, bonecas, vestimentas, carrinhos, garfos, facas, colheres, pratos e copos próprios para brincar ou, em uma ocasião, barras grandes de isopor usadas para proteger o transporte de aparelhos eletrônicos em caixas de papelão.

Os registros em vídeo foram feitos pela primeira autora que, durante o período de três meses anterior às gravações, realizou visitas semanais à creche, quando filmava cenas variadas e observava as crianças em diferentes atividades, de modo a se tornar familiar a elas e deixá-las mais tranquilas em situações onde se usava a câmara. Como o foco da investigação era as interações das crianças longe da mediação direta do educador, a pesquisadora, no período de estudo propriamente dito, convidava as crianças dos dois grupos, sucessivamente, a irem com ela brincar na sala, ficando as demais crianças de sua turma de idade brincando no pátio externo com a educadora. Tal convite era sempre alegremente aceito pelas crianças. Durante a sessão, a pesquisadora limitava sua interferência tanto quanto possível, respondendo apenas quando questionada ou solicitada, ou quando fosse preciso confortar uma criança ou avisar outra do possível perigo que certo comportamento lhe acar-

retava. Em resumo, a situação continha elementos em sua maioria familiares às crianças, em termos dos companheiros de atividades, do observador e da sala com seu mobiliário e objetos.

Uma transcrição microanalítica do fluxo de ações dos participantes foi feita para todas as sessões registradas, com um relato detalhado das situações e objetos envolvidos. Para a descrição exaustiva de cada sessão, ou seja, da seqüência temporal das atividades das crianças, as fitas de vídeo eram revistas tantas vezes quanto necessário. Gestos, posturas, vocalizações e expressões faciais eram registrados a cada 15 segundos, para se apreender as interações. Cada fita foi transcrita independentemente por duas observadoras treinadas que discutiam suas discordâncias, revendo as cenas específicas.

Alguns episódios foram selecionados das sessões transcritas para serem analisados segundo hipóteses específicas. Nessas análises adotou-se uma visão processual das interações das crianças, especialmente para esclarecer como os papéis surgem e se coordenam. Assim, na análise sincrônica e diacrônica de interações, era considerada a situação global na qual as crianças, o pesquisador, o espaço físico, os objetos e a rotina da creche se entremeavam. Tal situação dava sentido aos comportamentos de uma criança ou diáde ou grupo, caracterizando-os como papéis.

A EVOLUÇÃO OBSERVADA NA COORDENAÇÃO DE PAPÉIS

Discutindo as transformações observadas no processo de coordenação de papéis das crianças, podemos dizer que, inicialmente, ao redor de 21 meses de idade, a criança é observada freqüentemente desempenhando ao mesmo tempo um papel e seu contrapapel quando interage com o par, como mostra o episódio 1.

Episódio 1: *Vania (21 meses), estendendo sua mão em direção a um objeto que Telma (23 meses) segura, pede "dá pra mim?", balançando sua cabeça afirmativamente.*

Além disso, há uma freqüente confrontação de diferentes enredos com seus papéis associados propostos pelas ações de cada criança (vide episódio 2).

Episódio 2: *Telma (23 meses), sentada diante de uma pilha de blocos pequenos de madeira, bate palmas cantando "Parabéns". Vania (21 meses), em pé, faz gestos de lavar/penteiar o cabelo de Telma com um bloquinho de madeira.*

Uma fusão papel/contrapapel é então freqüente nessa idade inicial, indicando que a representação das situações e dos papéis nelas envolvidos é muito rudimentar, sendo sincrética e ligada ao contexto. Para coordenar suas ações, assumindo papéis complementares, as crianças deveriam ser capazes de assumir o ponto de vista do outro, observando detalhadamente a situação e apreendendo os gestos do parceiro, uma habilidade ainda em desenvolvimento.

Essa apreensão global, sincrética da situação, e a dificuldade para planejar de antemão um enredo detalhado para uma brincadeira comum contribuem para que a brincadeira partilhada das crianças seja inicialmente construída como um tipo de colagem de fragmentos de rotinas bem conhecidas vividas cotidianamente em suas casas, na creche. Tais rotinas são frequentemente inspiradas por objetos, cantos, gestos e ritmos.

Uma coordenação de papéis pode ser ainda obtida no período inicial, tanto pela sincronização de ritmos (ver episódio 3) quanto pela imitação de gestos e posturas (ver episódios 4 e 5).

Episódio 3: João (23 meses) aproxima-se de um cilindro de metal contendo blocos de madeira, o qual é movimentado ritmadamente para cima e para baixo por Vivi (21 meses) e apóia-se nele com uma mão. João abaixa e ergue seu tronco flexionando os joelhos, acompanhando o ritmo com o qual Vivi move o cilindro. A seguir ele tira a mão do cilindro e move seus braços para cima e para baixo no mesmo ritmo sem mexer o resto de seu corpo.

Episódio 4: João (23 meses), em pé, observa Vivi (23 meses) que anda pela sala segurando um carrinho sob sua axila direita. Ele coloca o cão de pelúcia que segura sob sua axila e anda pela sala.

Episódio 5: João (28 meses) e Vivi (23 meses), em pé, lado a lado, segurando martelos de madeira, pulam e batem os martelos de um no do outro, repetidamente, gritando "ei!" com expressão alegre.

No episódio 3 a sincronização de movimentos por um período de tempo muito curto constitui um modo primitivo de coordenação de papéis, no qual a apreensão do significado dos gestos imitados não é o aspecto mais importante. No episódio 4 o gesto de segurar objetos é imitado, embora os objetos que são segurados pelas crianças difiram. A reprodução de aspectos básicos do comportamento do parceiro é novamente vista, com novos elementos sendo modificados. No episódio 5, os mesmos objetos, gestos e gritos são simultânea e repetidamente apresentados pelas crianças. A similaridade é completa e também envolve expressões faciais de alegria. O prazer das crianças na situação parece ser devido ao fato de alcançarem aquela atividade sincronizada comum.

Outro modo importante da criança coordenar sua participação na interação ocorre pelo uso de expressões verbais que focalizam a atenção do outro sobre um objeto (episódio 6) ou marcam uma alternância de turnos (episódio 7).

Episódio 6: Telma (25 meses) estende um objeto em direção a Vivi (23 meses), dizendo: "Olha Vivi!".

Episódio 7: Fábio (45 meses) e Fernando (45 meses) seguram pequenos baús de madeira. Fábio diz a Fernando: "Agora eu!" e bate a tampa de seu baú. Fernando diz: "Agora eu!" e bate a tampa de seu baú. Fábio então diz: "Agora eu!" e bate a tampa de seu baú. Fernando diz: "Agora eu!" e faz o mesmo.

A incipiente função da linguagem verbal já pode ser vista auxiliando as crianças em seus novos modos

de coordenar papéis pela alternância de turnos. As expressões verbais usadas para chamar a atenção do parceiro constituem uma importante condição para um jogo de papéis mais coordenado. Dando oportunidade para a inversão de papel, elas auxiliam a criança a observar o parceiro enquanto esperam por sua vez para desempenhar o mesmo papel. A linguagem, que era inicialmente afetiva, agora segue a ação e eventualmente a guia. Assim a linguagem gradualmente torna-se um regulador fundamental das interações das crianças. A entonação, o ritmo da fala e o conteúdo lingüístico tornam-se elementos básicos no desempenho de papéis, como pode ser observado nos episódios 8 e 9.

Episódio 8: Fábio (46 meses) finge entornar uma garrafa plástica de shampoo vazia sobre sua cabeça dizendo a Davi (42 meses): "Põe na cabeça, assim!" e, colocando a garrafa na chão, junta suas mãos em concha e as esfrega na cabeça.

Episódio 9: Fábio (47 meses) coloca uma grande barra de isopor perto de outras dizendo a Fernando (47 meses): "É uma passagem!".

Uma melhor organização de atividades pode ser observada na interação das crianças, conforme a linguagem verbal se torna mais funcional como mediadora da coordenação de papéis. Quando a criança diz à outra como usar um objeto ou qual o significado de um gesto ou objeto usado, ela age tanto como ator quanto diretor da cena criada, designando os elementos que definem os papéis sendo construídos na situação. O maior domínio lingüístico permite às crianças mais velhas não apenas sugerir atividades (como no episódio 8) ou organizar o cenário (episódio 9), mas também conferir seu papel ("eu sou a mãe, não sou?" — Vania, 40 meses, grupo B), propor um tema ("é de mamãe que eu quero brincar!" — Vania, 46 meses, grupo B), atribuir papéis a si ou ao parceiro ("sou a polícia de chapéu" — Fábio, 49 meses, grupo B; "sou a mãe, você é a filha" — Maristela, 47 meses, grupo B).

O JOGO DE PAPÉIS DE CRIANÇAS PEQUENAS E A FUNÇÃO DAS INTERAÇÕES COM PARCEIROS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para esclarecer alguns pontos do processo de internalização das relações sociais, postulado pela tradição sócio-interacionista como dando origem ao pensamento discursivo e à construção do eu (*self*), propusemos o conceito de **papel** como foco para uma análise de episódios de interação de crianças pequenas. Investigamos como crianças de dois a quatro anos de idade coordenam os papéis que desempenham nas situações que criam juntas, com um enfoque microgenético que toma gestos, posturas e palavras como índices de transformação e construção de significados pelas crianças. Desta forma, pudemos captar a natureza fluida da interação de crianças pequenas e sua evolução.

Modificando a perspectiva habitualmente usada na Psicologia do Desenvolvimento e focalizando longas seqüências de ações para captar o processo construtivo, foi possível reinterpretar dados que são freqüentemente tomados como uma evidência da incompetência das crianças pequenas para interações duradouras com outras crianças de mesma idade. Aos dois anos de idade, ou mesmo antes, as crianças podem lidar com situações onde seus parceiros privilegiados são outras crianças e não adultos, confrontando significados e construindo-se enquanto sujeitos.

O jogo simbólico das crianças pequenas é conjuntamente construído pelos papéis que assumem, atribuindo significados à situação. Fragmentos de enredos já construídos, que prescrevem papéis a serem desempenhados, são reunidos pela ação de cada criança, que tenta envolver o parceiro em seu próprio enredo, negociando significados partilhados para o jogo simbólico de papéis pela imitação/oposição. Tais papéis constituem os modos que as crianças usam para confrontar-se com outras de modo a obter seus objetivos, os quais emergem a cada momento. Os papéis podem ser assumidos por mais de uma criança e estão disponíveis no repertório do grupo para serem assumidos pelos participantes. Neste sentido, o fato de estarem em contato diário com companheiros na creche pode auxiliar as crianças a construir seqüências de jogos partilhados.

Alguns mecanismos de coordenação de papéis foram observados seqüencialmente: observação do par, sincronização de gestos, tomar um papel incitado por um rito ou ritmo, imitação recíproca imediata, alternância de turnos, assumir um papel incitado por um objeto e imitação diferida. Partilha verbal de significados e atribuição verbal de papéis apareceram mais tarde.

A evolução observada da coordenação de papéis indica que as crianças mais novas coordenam seus papéis desempenhando fragmentos de enredos bem conhecidos e compondo um tipo de quadro sincrético trazido por iniciadores presentes naquela situação, tais como objetos, canções, gestos, ritmos, em processo que é mais expressivo do que dirigido a um objetivo. Suas ações são mais ligadas ao momento e situação presentes do que no grupo mais velho. Como a linguagem verbal intermedeia mais efetivamente sua coordenação de papéis, as crianças mais velhas apresentam um enredo mais planejado, nos quais certas representações estão sendo mais claramente negociadas. Esse processo verbal de atribuição de papéis ilumina o processo de internalização da relação social pelas crianças, que necessitam tornar explícitas suas coordenações de papéis.

As transformações observadas no modo como as crianças desempenham certos papéis, enquanto os coordenam com os papéis desempenhados por outras crianças ou pelo adulto, oferecem algumas pistas para a discussão a respeito do processo integrado de diferenciação eu-outro e a ontogênese da representação.

O jogo de papéis das crianças possibilita-lhes diferenciar certos papéis disponíveis em seu ambiente e construídos em suas interações passadas e presentes. Tal processo envolve um confronto de gestos, posturas, sons e, conseqüentemente, de significados e proposições. A diferenciação entre pares de papéis complementares, que é estabelecida por eles através de seus conflitos nas situações representadas, reflete-se na evolução das interações das crianças. Esta evolução promove e, ao mesmo tempo, depende da maior habilidade para inversão de papéis e do uso funcional da linguagem. Simultaneamente, a regulação das ações das crianças inicialmente dominada pela esfera afetiva é gradualmente assumida pela esfera cognitiva.

Uma comparação entre a interação adulto-criança e criança-criança pode ajudar e elucidar o valor das mesmas no desenvolvimento. Como afirmamos anteriormente, nos primeiros momentos da vida, os papéis e seus contrapapéis estão tão mesclados para o bebê, sua experiência interpessoal com o adulto que lhe presta cuidados é tão integrada, que apenas um trabalho ativo em novas experiências que promovam conflitos e sua superação auxiliará o bebê a apreender sua própria parte naquele todo e a diferenciar as características do outro das suas próprias.

A interação adulto-criança, por sua característica de assimetria, supostamente possibilita maior complementação de papel, dado que o adulto freqüentemente tenta ser sensível mesmo às pistas mais sutis do bebê para responder apropriadamente a elas. Os estudos de apego (Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 1978) enfatizaram esta sintonia e atribuíram maior relevância às interações harmônicas no desenvolvimento da criança. Desta perspectiva, interações de crianças de mesma idade passam provavelmente a ser vistas como menos harmoniosas e portanto menos benéficas para o desenvolvimento de crianças pequenas.

Em seus escritos iniciais, Piaget (1928) reconhece o valor das interações criança-criança no desenvolvimento psicológico. Elas promoveriam o desenvolvimento cognitivo dado que argumentos criados na discussão entre iguais são necessários ao raciocínio lógico, concebido como a reprodução de um argumento real. Tal concepção, tão semelhante à idéia sócio-interacionista de pensamento discursivo como um diálogo internalizado, foi abandonada por Piaget em seus trabalhos posteriores, quando ele se envolveu em provar as raízes biológicas e intra-individuais do desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1967). Por outro lado, a idéia piagetiana do egocentrismo (Piaget, 1932), que postula a inabilidade da criança pequena para tomar a perspectiva do outro, contribuiu para colocar a interação criança-criança sob suspeita. Como apontou Camaioni (1980), muitos estudos tomaram equivocadamente aquela idéia como inspirando uma visão de incompetência das crianças para interagir. Estudos recentes derivados da tradição piagetiana, não obstante, reinterpretaram alguns dados de interação criança-criança, enfatizando o valor dos conflitos sócio-cogni-

tivos entre pares na promoção do desenvolvimento infantil.

Para Camaioni (1980), como o tipo e a quantidade de interações sociais influenciam a superação do egocentrismo, as interações de crianças oferecem mais oportunidade do que a interação adulto-criança para a tomada de papel do outro pela criança e para a diferenciação do seu ponto de vista daquele de outra pessoa. Estudando dois grupos de crianças de dois a quatro anos, com e sem o adulto, a autora conclui que este usualmente age complementando a ação da criança enquanto crianças de mesma idade agem de um modo mais recíproco.

Nossos dados nos permitem concordar com Wallon (1942) no sentido de que o "egocentrismo" deve ser entendido como uma tendência desenvolvimental primária e uma necessária fusão da criança com o ambiente, e não como uma manifestação "autística". Tentamos investigar este ponto usando uma concepção interpessoal de busca de diferenciação, obtida conforme as crianças coordenam seus papéis pela imitação de outrem e também pela oposição ao outro.

Em nossa opinião, devemos discutir as interações adulto-criança e criança-criança como processos integrados. A comparação entre esses dois tipos de interação evidencia mais o papel tutorial do adulto como parceiro mais experiente e privilegiado do que qualquer traço de passividade ou incompetência que posamos atribuir à criança pequena.

Na atmosfera de faz-de-conta característica de suas brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de rerepresentar e examinar situações com seus planos e arranjos, incluindo expectativas de papéis em uma certa cultura. Tais situações, especialmente para as crianças pequenas, usualmente envolvem relações adulto-criança. Para examiná-las, as crianças devem assumir o papel do adulto de duas maneiras: primeiro, desempenhando alguns papéis adultos no "como se" da situação, especialmente naquelas que reproduzem cenas de cuidado da criança, cotidianamente vividas por elas. Segundo, assumindo atitudes de tutoria e apoio a seus próprios companheiros, atitudes estas que são freqüentemente adotadas pelo adulto como membro mais experiente da cultura.

Tão logo algumas relações papel/contrapapel passem a ser controladas pelas crianças, estas gradualmente aprendem a dominá-las, explorando suas características, tomando o papel do outro, ao mesmo tempo em que, por suas ações, atribuem seu próprio papel à outra pessoa. Tal alternância de papéis pode ser vista nas rotinas interativas cotidianas envolvendo mãe e bebê, como sugeriu Bruner (1975), mas é mais evidente no jogo simbólico de papéis das crianças, como observamos.

Em seu desenvolvimento, 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. Em seu jogo simbólico de papéis, ao assumir o papel do adulto, estimulando ou confortando outra criança, per-

guntando se esta deseja comer ou ser penteada etc., a criança explora, apropria-se da estrutura dialógica papel/contrapapel definida em sua experiência em uma certa cultura e a transforma. Tal processo revela as competências cognitivas e lingüísticas das crianças, assim como seus sentimentos e emoções ao lidar com aqueles aspectos. Nesse processo, a criança elabora uma representação do ato com seus significados, incluindo as relações entre seus elementos. Tal representação conseqüentemente emerge de suas experiências sociais.

IMPLICAÇÕES AO SE ELABORAR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A CRECHE

A perspectiva de análise das interações criança-criança em creches abre promissores caminhos para se elaborar uma proposta educativa para tais instituições.

Como vimos, o básico para o desenvolvimento infantil é o estabelecimento de situações onde adulto e crianças interajam, negociando significados em ações compartilhadas. Tal negociação ocorre através da atribuição, tanto pelo educador como pelas crianças, de significados aos gestos, expressões, posturas, sons e verbalizações que apresentam. Nessas experiências a criança poderá construir conhecimentos e funções mentais (relacionar elementos, classificá-los, apresentar uma justificativa ou explicação, tirar uma conclusão) e construir-se como sujeito possuidor de características próprias, de uma esfera simbólica que a distingue das demais pessoas, e que é histórica.

As condições para a criação de um rico ambiente interacional referem-se, especialmente, à existência de parceiros envolvidos afetivamente com a criança e disponíveis para interagir com ela, o que inclui os adultos e as outras crianças da creche, e também à presença de suportes ambientais que favoreçam a interação (Campos de Carvalho, 1990; Rubiano, 1991).

A organização de cantinhos de atividade na creche permite que cada criança interaja com um pequeno número de companheiros, o que é uma situação confortável, especialmente para as menores de três anos, que parecem "se perder" diante do grande número de propostas de ação que costumam surgir no grupo total de crianças de sua turma. O pequeno grupo possibilita-lhes uma melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira, aumentando a troca e aperfeiçoando a linguagem. Desta forma não há necessidade do educador atrair a atenção de todas as crianças, ao mesmo tempo, para si. Com isso, estas esperam menos tempo para serem atendidas, ou melhor, aproveitam esse tempo em outras atividades interessantes. A montagem dos cantinhos e o seu "sucesso" ao oferecer condições para o aumento das brincadeiras infantis depende de o educador observar a maneira como as crianças ocupam e utilizam os espaços, modificando-os em função dos interesses das mesmas.

Não basta, porém, deixar a criança em qualquer ambiente, acreditando que ela sempre extrairá dele

boas experiências para o seu desenvolvimento. Além disso não se pode pensar que o arranjo de condições externas atue igualmente sobre todas as crianças, mesmo entre as de mesma idade. Tal arranjo deve ser objeto de atenção contínua para favorecer as interações interpessoais e o jogo infantil. Ele possibilita ainda ao educador aumentar sua disponibilidade para ter uma atuação mais individualizada.

Acima de tudo, todavia, um maior enriquecimento das experiências cotidianas da creche, propiciado pela diversificação de atividades — passeios, festas, nar-

ração de histórias etc — deve oferecer elementos para as crianças enriquecerem seus jogos simbólicos de papéis, ampliando-lhes os temas.

As experiências incluídas na programação da creche, trabalhadas com as crianças por um adulto atento, criativo e sensível para interagir com elas, criando significações variadas posteriormente reexaminadas por elas em suas brincadeiras, representam o ponto básico para se compreender melhor a idéia de que há uma constituição social de cada criança sempre se fazendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSWORTH, Mary D.S., BLEHAR, Mary C., WATERS, Everett, WALL, Sally. *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
- BANDURA, Albert. Social-learning theory of identificatory process. In: GOSLIN, D.A.. *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand Mac Nally, 1969.
- BOWLBY, John. *Attachment and loss*. New York: Hogart, 1969. v. 1.
- BRUNER, Jerome. From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, n.3, 1975, p.255-87.
- CAMAIONI, Luigia. *L'Interazione tra bambini*. Roma: Editora Armando, 1980.
- CARVALHO, Mara Igenes Campos de. *Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches*. São Paulo, 1990. Tese (dout.) IPUSP.
- COLE, Michael. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: WERTSCH, James V. *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, p.146-61.
- DOISE, Willem, MUGNY, Gabriel. *The social development of the intellect*. Exeter: A. Wheaton, 1984.
- HARTUP, Williard W. Peer Relations. In: MUSSEN, Paul H. *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons, 1983. v.IV.
- HICKMAN, Maya, WERTSCH, James V. Adult-child discourse in problem solving situations. In: REGIONAL MEETING OF THE CHICAGO LINGUISTIC SOCIETY, 14. *Papers from the*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1978.
- KAYE, Kenneth. *The mental and social life of babies*. Sussex: Harvest Press, 1982.
- LEMONS, Claudia T.G. de. Interactional process and the child's construction of language. In: DEUTSCH, W. (Org.). *The child's construction of language*. London: Academic Press, 1981.
- LYRA, Maria da Conceição, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Transformation and construction in social interaction: a new perspective of analysis of mother-infant dyad. In: VALSINER, J. (Ed). *Child development within culturally structured environments III*, chapter 2. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Co., no prelo.
- MEAD, George H. *Espiritu, Persona y Sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- MULLER, Edward C., COOPER, Catherine R. *Process and outcome in peer relationships*. Orlando: Academic Press, 1986.
- NELSON, Katherine. Social cognition in script framework. In: FLAVELL, John H., ROSS, Louis. *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- OLIVEIRA, Zilma M.R. *Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. São Paulo, 1988. Tese (dout.) IPUSP.
- PERRET-CLERMONT, Anne N. *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press, 1980.
- PIAGET, Jean. *The child's conception of the world*. New York: Harcourt, Brace, 1928.
- _____. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Librairie F. Alcan, 1932.
- _____. *Biologie et connaissance*. Bussière: Gallimard, 1967.
- ROSSETI-FERREIRA, M.C., SECAF, Regina E., RUBIANO, Márcia R.B., OLIVEIRA, Zilma M.R. Day care as substitute mother care or as a diverse socialization context? France, 1985. [Trabalho apresentado na VIII Biennial Meetings of ISSBD].
- RUBIANO, Márcia R.B. *Suportes ambientais e organização social de crianças em creche*. São Paulo, 1990. Tese (dout.) IPUSP.
- SCHAFFER, Rudolf F. *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press, 1977.
- _____. *The child's entry into a social world*. London: Academic Press, 1984.
- TREVARTHEN, Colwyn. Origins and directions for the concept of infant intersubjectivity. In: ROGOFF, Barbara. *Newsletter for the society for research in child development*. Salt Lake City: University of Utah, 1989.
- VALSINER, Jaan. *Culture and development of children's action: a cultural historical theory of development psychology*. New York: John Wiley of Sons, 1987.
- VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, Lev S. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1986.
- WALLON, Henri. *De l'acte a la pensée: essai de psychologie comparée*. Paris, Flammarion, 1942.
- _____. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: Preses Universitaires de France, 1949.
- _____. Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi". *Enfance*, n.3-4, p.279-85, 1959.
- WERTSCH, James V., STONE, A.C. The adult-child dyad as a problem solving system. *Child Development*, n.51, p.1215-21, 1980.