

# Brincadeiras Coordenadas Cooperativas e o Compartilhamento de Intenções em Crianças

## *Cooperative Coordinated Play and Sharing Intentions among Children*

Karine Maria Porpino Viana\*.<sup>a</sup> & Maria Isabel Pedrosa<sup>b</sup>

<sup>a</sup>University of Oslo, Oslo, Norway & <sup>b</sup>Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil

---

### **Resumo**

Com o objetivo de identificar as estratégias mais utilizadas por crianças de 19 a 31 meses de idade ao iniciarem e manterem uma ação coordenada cooperativa, bem como refletir sobre a capacidade de compartilhar intenções com os parceiros de idade, foram videogravadas em duas situações distintas (grande grupo e em trio) crianças de uma creche da região metropolitana do Recife. Por meio de uma análise qualitativa de episódios de brincadeiras, concluiu-se que, embora as crianças fizessem uso de ações complementares e de linguagem verbal, a imitação foi a principal estratégia para o engajamento em uma brincadeira coordenada cooperativa. Evidenciou-se a habilidade de a criança compreender o outro como agente intencional ao negociar e coordenar com ele um tópico comum de brincadeira. A interação criança-criança revelou-se instigadora do uso constante dessas habilidades. *Palavras-chave:* Brincadeiras, cooperação, intencionalidade, interação social, ações coordenadas em crianças.

### **Abstract**

Children between 19 and 31 months of age from a daycare center in the Metropolitan region of Recife were video recorded in order to identify their most frequent strategy to initiate and maintain a cooperative coordinated action as well as to reflect about their ability of sharing intentions with peers. Through a qualitative analysis of play episodes in two different conditions (big group and triplet group), one may conclude imitation is the main strategy to engage in a cooperative coordinated action. Yet the children have also used complementary actions and verbal language to build up this type of play. The data highlighted children's skills of understanding others as an intentional agent while negotiating and coordinating a common topic of play. Child-child interactions appear as an instigator of the constant use of such abilities.

*Keywords:* Plays, cooperation, intentionality, social interaction, children's coordinated actions

---

O presente estudo investiga as estratégias utilizadas por crianças para iniciarem e manterem uma ação coordenada com parceiros de idade, sendo a interação criança-criança o foco de análise. Segundo Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1998), há interação quando a ação de um componente do campo interacional é regulada por outro componente, mesmo quando esta regulação não é recíproca. Considera-se que o desenvolvimento ocorre nesse campo de regulação entre coespecíficos, de forma que a análise da interação social é essencial para a compreensão do processo ontogenético em curso (Carvalho, 1998). Um estudo com base nesse conceito não foca as ações das crianças como propriedades individuais, mas como produto e produtor da interação social.

Wallon (1934/1971) destaca que a criança é biologicamente predisposta e adaptada à interação com o parceiro da espécie. Essa perspectiva é defendida também por Tomasello (2003, 2011) e por Trevarthen (2006), que têm enfatizado a capacidade humana, biologicamente herdada, de viver culturalmente.

Tomasello (2003, 2011) tem dedicado grande parte de seus estudos à investigação acerca da capacidade humana de compartilhar atenção e intenções com os coespecíficos. A partir de uma abordagem comparativa com primatas não humanos, o autor e seus colaboradores (Gräfenhain, Behne, Carpenter, & Tomasello, 2009; Liszkowski, Carpenter, Striano, & Tomasello, 2006; Moll & Tomasello, 2007; Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005; Warneken, Chen, & Tomasello, 2006) vêm acumulando um vasto conjunto de dados empíricos que apoiam a hipótese de que a habilidade e a motivação para se envolver em atividades coordenadas com compartilhamento de intenções são exclusivas da espécie humana. Camaioni (1997) também argumenta que, diferente da espécie humana, os

---

\* Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia, Universidade de Oslo, Postbox: 1094, Blindern, Oslo, Noruega 0317. E-mail: karinepv@gmail.com e mariaisabel.pedrosa5@gmail.com

chimpanzês não são capazes de reconhecer os outros como agentes psicológicos, ou seja, como sujeitos que possuem intenções e estados mentais, o que, por sua vez, dificulta o engajamento em atividades coordenadas. Essas atividades envolvem a capacidade de o indivíduo perceber um mesmo fenômeno sob duas perspectivas distintas: a sua própria e a do parceiro interacional, de modo que aquele indivíduo “veja a cena de cima”, como um todo, incluindo-se nela (Moll & Tomasello, 2007).

Em termos ontogenéticos, ao interpretar a ação da criança, o adulto assume que ela tem uma intenção comunicativa e assim, nesse formato interacional, o bebê, em torno dos nove meses, passa a compreender que o outro tem objetivos e se comporta de forma a atingi-los (Bellegama, Camaioni, & Colonnese, 2006; Tomasello, 2003). Começam-se a estabelecer interações triádicas que envolvem a criança, o adulto e alguma entidade externa para a qual ambos dirigem seus esforços, formando o que Tomasello et al. (2005) denominaram atenção conjunta, habilidade essencial para a cognição social infantil (Aquino & Salomão, 2009). Tonieto, Wagner, Trentini, Sperb e Parente (2011), ao analisarem as relações entre intencionalidade, linguagem e funções executivas, salientam que compreender o outro como um ser de intenções, desejos e pontos de vista próprios é a base da Teoria da Mente, o que, por sua vez, é uma competência essencial para o agir coordenadamente.

Segundo Moll e Tomasello (2007), a identificação de uma ação cooperativa pode se basear em três critérios: compartilhamento de um objetivo comum, possibilidade de inversão de papéis e motivação para ajudar o parceiro em relação à atividade realizada. A partir desses critérios, tem-se defendido que a capacidade de se engajar de maneira efetiva em ações cooperativas seria própria da espécie humana. Warneken et al. (2006) testaram essa hipótese em um estudo que visou comparar crianças e chimpanzês quanto ao nível e à qualidade de atividades cooperativas. Crianças entre 18 e 24 meses e chimpanzês aculturados (criados como crianças humanas e expostos a um sistema de comunicação semelhante à linguagem) foram submetidos a quatro tarefas previamente planejadas para serem realizadas em cooperação. Em cada tarefa, o adulto (experimentador), em um determinado momento, parava de interagir com a criança/chimpanzé. Essa interrupção visava perceber comportamentos os quais indicavam que o sujeito investigado compreendia que se tratava de uma atividade compartilhada.

De uma maneira geral, os resultados sugerem que, ao contrário dos chimpanzês, as crianças entendiam a estrutura colaborativa da atividade. Durante os períodos de interrupção, todas as crianças manifestaram, pelo menos uma vez, tentativas de reengajar o parceiro na tarefa, por exemplo, apontando para o objeto envolvido na atividade ou vocalizando enquanto olhava para o experimentador. Gräfenhain et al. (2009) aplicaram tarefas semelhantes às utilizadas por Warneken et al. (2006) com crianças de dois e três anos e os resultados também ressaltam o alto índice

de tentativas para reengajar o parceiro (experimentador) após este ter interrompido a atividade.

O estudo de Warneken et al. (2006) também sugere que crianças de 24 meses mostram-se mais eficientes nas tarefas e fazem mais uso de linguagem verbal. Os autores levantam a hipótese de que o alto índice de colaboração encontrado, mesmo em crianças mais novas, pode ser uma decorrência de a interação ter ocorrido com um parceiro mais competente, e sugerem a necessidade de pesquisas com parceiros de idade envolvendo atividades compartilhadas.

A interação social com coetâneos foi estudada por Carvalho et al. (1998), que propuseram três princípios organizadores da sociabilidade humana a partir de observações videogravadas num ambiente de creche: a orientação da atenção, a atribuição de significados e a persistência de significados. A criança tem o coespecífico como foco privilegiado de atenção e pode se engajar em ações compartilhadas por meio da atribuição de significado às ações do outro. Esses significados, por sua vez, podem persistir e a brincadeira passa a ter o potencial de integrar-se à cultura de um grupo de crianças e, até mesmo, se estender a vários grupos e sociedades.

Eckerman e Peterman (2001) denominaram as brincadeiras compartilhadas entre crianças *ações coordenadas cooperativas*, que se caracterizam pela existência de influência social mútua e o engajamento dos participantes em um mesmo tópico de brincadeira. Segundo as autoras, antes dos 16 meses de idade, pares de crianças que não se conhecem previamente tendem a não estabelecer um significado comum sobre suas ações, mesmo que a influência social já se faça presente. A capacidade de coordenar ações em torno de um tópico, de forma que seu significado seja compartilhado pelos componentes envolvidos na brincadeira, tem início com ações imitativas.

Nadel e Baudonnière (1981) concebem as estratégias imitativas como o modo essencial de comunicação entre infantes no terceiro ano de vida. Pedrosa e Carvalho (2006) também argumentam que, imitando o comportamento do coetâneo, a criança parece sinalizar a intenção de brincar junto a seu par; pelo menos é assim que a imitação repercute neste, tornando possível o estabelecimento de uma ação coordenada.

Outra maneira de o infante se engajar numa brincadeira coordenada é por meio de ações complementares, como por exemplo, brincadeiras de siga o líder e pega-pega. Warneken et al. (2006) observaram que crianças de 18 meses de idade, ao interagirem com o adulto experimentador, envolviam-se em ações coordenadas com papéis complementares, mesmo fazendo uso de menos recursos verbais quando comparadas a crianças de 24 meses. Esses dados divergem, em parte, dos obtidos por Eckerman e Peterman (2001), que não encontraram ações complementares em crianças de 18 meses. Além disso, estas autoras indicam que ações coordenadas cooperativas iniciadas por linguagem verbal apenas ocorreriam a partir dos 28 meses de idade. Concluem que ações imitativas não verbais

possibilitam que as crianças compreendam o que estão fazendo juntas e, portanto, é plausível supor que tais ações as instiguem a fazer uso da fala para se referirem a ações, objetos e outros aspectos necessários ao brincar.

Os diversos estudos de Tomasello e colaboradores (Gräfenhain et al., 2009; Liszkowski et al., 2006; Moll & Tomasello, 2007; Tomasello et al., 2005; Warneken et al., 2006) têm sido realizados prioritariamente em contextos experimentais com foco na interação adulto-criança, enquanto os de Eckerman e Peterman (2001) focam prioritariamente em pares de crianças não familiarizadas. Essas peculiaridades da seleção de sujeitos encontradas na literatura despertaram o interesse em realizar o presente estudo, que objetiva identificar as estratégias mais frequentemente utilizadas por crianças de 19 a 31 meses de idade ao iniciarem e manterem uma brincadeira coordenada cooperativa com parceiros com os quais estão familiarizadas, bem como discutir os achados em articulação com a capacidade de compartilhar intenções com coetâneos. Para isso, planejaram-se sessões de observações das crianças em interações no contexto cotidiano de uma creche.

## Método

### *Participantes*

Foram observadas 12 crianças de ambos os sexos com faixa etária de 19 a 31 meses de idade. O grupo frequentava a Sala 1 de uma creche da Região Metropolitana de Recife, a qual tem como público-alvo famílias de baixa renda. Todos os pais (ou responsáveis) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo a participação de seus filhos com divulgação de imagens para fins de formação de docentes e publicação científica. As autorizações exigidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa foram anexadas ao protocolo e este foi aprovado (Registro CEP/CCS/UFPE N° 231/05).

### *Material*

Para a realização das filmagens fez-se uso de câmera de vídeo, tripé para apoio da câmera e fitas para registro e cópias das sessões de observação. Para as brincadeiras livres as crianças utilizaram os próprios brinquedos e objetos da creche, tais como miniaturas e sucatas de uso cotidiano, acrescentando-se, se necessário, mais alguns objetos. Exemplos de sucatas ou miniaturas disponibilizadas às crianças foram: garrafas *pet* vazias, potes de iogurte, bolas, vai e vem, pratinhos, colheres, escovas de cabelo, carrinhos etc.

### *Procedimento de Coleta*

As videograções ocorreram em duas situações distintas. Na primeira, as doze crianças foram observadas em conjunto (situação de grande grupo) em uma sala ampla, quase sem mobiliários, e com os materiais lúdicos disponibilizados no chão.

Nessa situação de grande grupo, houve três sessões de observação, tendo cada uma delas duração de 40 minutos.

No momento em que as filmagens eram realizadas, estavam presentes na sala, além das crianças, a pesquisadora e a educadora. Esta era previamente orientada para não interferir nas brincadeiras, salvo nas situações em que houvesse algum risco à segurança das crianças ou em momentos que elas precisassem de conforto.

O foco da câmera era dirigido pela pesquisadora, que procurava fazer tomadas incluindo todas as crianças presentes no ambiente. Algumas vezes, um subagrupamento de participantes era focado para se assegurar de detalhes da atividade que realizavam ou pequenos objetos que manuseavam. Em seguida, fazia-se uma varredura no ambiente, conferindo-se posicionamento e atividades das crianças e, então, retornava-se ao registro de todo o grupo, com a maior abertura possível do foco da câmera. Por vezes, enquanto o foco era dirigido a um subagrupamento de crianças ou se fazia a varredura da sala, perdia-se o registro de parte do agrupamento social, limitação imposta ao trabalho pelo fato de que não se dispunha no ambiente cotidiano da creche de uma câmera fixa, instalada no alto da sala, de modo a que todo o grupo fosse registrado durante toda a sessão.

Na segunda situação de filmagem, as mesmas 12 crianças foram subdivididas em grupos de três, formando um total de quatro trios. Considerando que as idades dos participantes variavam entre 19 e 31 meses, os trios foram compostos segundo a proximidade de idade entre eles, uma vez que diferenças em meses são mais marcantes quando as crianças são pequenas. Deste modo, haveria, presumivelmente, maior chance de compatibilizar interesses nos objetos e nas atividades. As três crianças mais novas formaram um trio e, assim, sucessivamente. Elas foram convidadas a uma sala onde tinham sido disponibilizados materiais que não faziam parte do cotidiano da creche, mas, supostamente, propiciavam interesse de manipulação, tais como: dois tubos de papelão de diâmetros diferentes, podendo um ser colocado dentro do outro, argolinhas de madeira, palitos de picolé, duas varetas (espetinhos de madeira para churrasco), caixas de tamanhos distintos, um pedaço de barbante, pedaços de elástico de espessuras diferentes etc. Estes objetos estavam previamente organizados sobre uma mesa ao redor da qual havia três cadeiras; um grande espaço da sala encontrava-se livre para a circulação das crianças.

Cada trio foi videogravado em dois momentos, com um intervalo em torno de 10 dias entre a primeira e a segunda sessão, com duração média de 20 minutos. Nessa situação de coleta, o único adulto presente na sala era a pesquisadora, responsável por conduzir a filmagem sem orientar as atividades das crianças, informando-lhes, apenas, que podiam brincar do que quisessem com os objetos e brinquedos que estavam ali (dispostos sobre a mesa). Ela também fazia algum comentário, não sugestivo de atividades, de modo a tornar a situação mais natural.

Essa segunda situação de observação, além de disponibilizar material para a criança manusear, diferente do que ela dispunha diariamente, permitia a observação

mais acurada dos infantes, uma vez que o foco do registro continuamente era dirigido ao trio. Tornava-se possível melhor capturar as falas que porventura surgissem nas brincadeiras das crianças, já que a pesquisadora poderia se localizar mais próximo delas, que predominantemente se concentravam em torno de uma mesinha. Além disso, menor quantidade de crianças na sala diminui ruídos de movimentações e ações, que são também capturados pela videogravação.

#### *Procedimento de Análise*

As sessões videogravadas foram observadas diversas vezes visando selecionar episódios. Segundo Pedrosa e Carvalho (2005), episódio diz respeito a um segmento de vídeo que apresenta alguns indícios do fenômeno que se quer estudar. Tendo em vista o objetivo da presente investigação, foram considerados episódios de análise aqueles segmentos do registro em que era possível identificar uma brincadeira coordenada. Supunha-se o compartilhamento de significados entre os parceiros a partir das ações realizadas pelas crianças com orientação de atenção recíproca. Serviam de indícios: olhar na direção do olhar do outro, compartilhar objetos, gestos de apontar, expressões faciais de sorrisos de uma para outra criança, ações imitativas, papéis complementares e fala direcionada ao parceiro.

Os episódios selecionados com base nesses indícios foram transcritos e analisados qualitativamente. Foram focalizados os recursos utilizados pelas crianças para se engajarem em brincadeiras coordenadas, examinando como tais recursos implicavam a habilidade de compartilhar intenções.

### **Resultados e Discussão**

Cada situação de coleta, certamente, influencia as crianças de modo diferente: a escolha de atividades a serem realizadas por elas se ajusta ao arranjo espacial da sala, ao material deixado sobre a mesa, ao parceiro disponível para brincar, entre outros aspectos. Optou-se, entretanto, por apresentar os resultados das duas situações em conjunto, uma vez que se desejava investigar as estratégias por elas utilizadas para iniciarem e manterem uma brincadeira coordenada cooperativa com parceiros de idade, independentemente do tipo de brincadeira, do objeto que manipulavam etc. A consideração conjunta das duas situações propiciou mais densidade aos achados, na medida em que aos 120 minutos das três sessões de observação do grande grupo (40 minutos por sessão), passou-se a dispor de cerca de 160 minutos a mais, correspondentes a 40 minutos de observação de cada trio (20 minutos, duas vezes, para cada trio de crianças).

Foram recortados, ao todo, 30 episódios, sendo 16 referentes à primeira situação de observação (grande grupo) e 14 correspondentes à situação de trios. Das 30 brincadeiras coordenadas cooperativas identificadas, 22 tiveram seu início com ações imitativas, quatro foram iniciadas por

ação complementar e quatro por linguagem reguladora da atividade do par. De uma maneira geral, portanto, as crianças observadas lançaram mão, preponderantemente, de meios de comunicação não verbais para negociar com o parceiro a brincadeira a ser realizada.

As ações coordenadas cooperativas analisadas qualitativamente revelam a habilidade da criança para compartilhar intenções com parceiros de idade, uma vez que se observou o esforço empreendido para negociar o objetivo comum do jogo. Isso implica reconhecer que neste tipo de brincadeira está subjacente a habilidade cognitiva para perceber o outro como agente intencional com quem a criança pode construir um objetivo compartilhado.

Alguns exemplos dos dados empíricos ilustram as estratégias utilizadas pelos infantes na construção e manutenção desses jogos que envolviam correção. As estratégias não são “formulações bem elaboradas conscientemente, mas considerações feitas de modo intuitivo, em uso, postas à prova na interação e que terão na ação do outro os parâmetros para os ajustes que se fizerem necessários à ação própria (resposta)” (Medeiros, 2011, p. 55).

#### *As Estratégias Imitativas*

Das 22 ações coordenadas cooperativas iniciadas por meio de estratégias imitativas, 12 ocorreram na primeira situação de observação, enquanto 10 foram observadas na situação de trio. Em ambos os *settings* de videogravação, a imitação frequentemente envolvia a utilização de objetos, sendo recorrente a cena de uma criança ir em busca de um material similar ao de outra criança.

Resultados semelhantes foram encontrados por Nadel e Baudonnière (1981), que interpretaram a busca de objeto similar por parte da outra criança do grupo como sinalizador de um desejo de fazer algo juntas, pelo menos é assim que repercute na primeira criança (a criança imitada). Os autores afirmam ser a imitação o modo preponderante de comunicação entre crianças do terceiro ano de vida. Nos dados da presente pesquisa, a busca de um objeto similar também pareceu comunicar o desejo de interagir com o parceiro; essa motivação por vezes foi inferida pelo fato de a criança não apenas pegar um objeto similar, mas também se aproximar do par, trocar olhares e sorrisos. Esses tipos de interação findavam em imitações recíprocas que, paulatinamente, culminavam na emergência de um significado para a brincadeira em questão.

A brincadeira aqui utilizada para discutir mais minuciosamente a estratégia imitativa ocorreu na primeira situação de observação (grande grupo) e foi repetida, por mais três vezes, com variações, nas outras duas sessões de observação do grande grupo. Para os propósitos da presente pesquisa, o primeiro episódio será apresentado em detalhes, tomando-o como exemplo empírico da imitação como estratégia para o engajamento em uma ação coordenada cooperativa. Destaca-se que os nomes das crianças são fictícios e as notações entre parênteses indicam o sexo e suas idades em meses.

*Episódio 01 – Arremessando objetos na prateleira*  
Nuno (M/24m), Ino (M/24m), Jô (M/27m), Manu (F/31m), Mauri (M/27m), Lalo (M/24m), Bia (F/28m)  
*Nuno e Ino jogam garrafas pela janela. Faz-se uma varredura no ambiente e o foco da câmera é desviado da dupla durante alguns minutos. Ao voltar a focalizar o lugar em que Nuno e Ino se encontravam, avista-se Jô, Manu e Ino arremessando garrafas de plástico em duas prateleiras da sala, uma acima da outra. Nuno não está mais presente na brincadeira. Após um tempo, Mauri imita os companheiros e se engaja na atividade. Ele joga a garrafa e acerta na segunda prateleira, que é a mais alta. Mauri sorri e pula, olhando para os parceiros de brincadeira. Lalo se aproxima das crianças e também começa a arremessar garrafas; contudo, seu objetivo parece ser o de arremessar na primeira prateleira: o garoto busca sempre arremessar a mesma garrafa na prateleira mais baixa. Bia chega correndo com um objeto e o arremessa na segunda prateleira; em seguida, derruba todos os objetos que estavam ao seu alcance, na primeira prateleira. Fixa o olhar nos parceiros e se retira da brincadeira. Nesse momento, Lalo começa a olhar para a segunda prateleira, mas, ao se registrar o detalhe da atividade de outra criança, esta cena é interrompida por uns instantes. De volta ao foco que inclui Lalo, ele aparece tentando arremessar garrafas na segunda prateleira. A filmagem cessa.*

Das sete crianças presentes na cena, podemos dizer que seis demonstram evidências mais conspícuas de envolvimento numa ação compartilhada: Jô, Manu, Ino, Mauri, Bia e Lalo. As trocas de olhares e sorrisos entre as quatro primeiras crianças são fortes indícios de que elas estão fazendo algo juntas e não apenas “em paralelo”. Esse tipo de comunicação não verbal reforça o argumento de que a interação não se restringe à ocorrência de ações similares, mas ilustra um compartilhamento de um mesmo propósito de brincadeira, do qual Lalo, mais tarde, também passa a fazer parte.

Observa-se que algo ocorrido provavelmente ao acaso – a garrafa ter alcançado a segunda prateleira – transforma o esforço do grupo para a consecução do mesmo “intento”. O riso, os pulos e o concomitante olhar de Mauri dirigido aos parceiros fazem emergir no grupo uma possível variação da atividade, um novo desafio: o grupo parece se organizar, ajustando-se a um esforço de acertar as garrafas na segunda prateleira, causando a impressão de que há um novo objetivo a ser perseguido. Esse entendimento é corroborado ao se observar que o esforço despendido pelas crianças ao jogarem os objetos é acompanhado por sinais expressivos que se evidenciam no decorrer da brincadeira: o olhar das crianças sempre voltado para a prateleira mais alta e os sinais de satisfação quando esse suposto objetivo é atingido.

Bia não se engaja de maneira sistemática na brincadeira, como as outras crianças, mas se mostra orientada para

a atividade ao arremessar um objeto na segunda prateleira, e ao derrubar todos os objetos da primeira, deixando-a totalmente vazia. Isso parece ter influenciado Lalo, que passa a mudar o alvo dos seus arremessos. De fato, não havia indicação de que este compartilhava o objetivo de jogar objetos na segunda prateleira, mesmo quando as outras crianças já demonstravam ter se ajustado a esse desafio; Lalo parecia fazer uma atividade semelhante à ação das crianças, sem compartilhar precisamente do mesmo objetivo. Contudo, ao longo da sequência, ele passa a arremessar garrafas na prateleira mais alta. Há uma espécie de refinamento de seu engajamento em uma mesma ação do grupo e isso ocorreu após Bia ter retirado todos os objetos que estavam na prateleira mais baixa.

Baseando-se nas ideias de Tomasello e de seus colaboradores (Gräfenhain et al., 2009; Tomasello, 2003, 2009, 2011; Tomasello et al., 2005; Warneken et al., 2006), acredita-se que esse refinamento, o qual culmina no compartilhamento de objetivos entre os integrantes da brincadeira, torna-se possível na medida em que a criança reconhece que o outro age intencionalmente. Se Lalo não tomasse as ações dos demais integrantes do grupo como intencionais, não seria possível um compartilhamento de intenções que estabelecesse uma mesma temática de brincadeira, qual seja, arremessar garrafas na segunda prateleira.

A brincadeira de arremessar ocorreu mais uma vez, na segunda sessão da primeira situação de observação (grande grupo), e outras duas vezes na terceira sessão. Contudo, houve variação no número de participantes da brincadeira, bem como refinamento de seus objetivos (Carvalho et al., 1998). Na segunda ocorrência, Lalo, Jô e Ino arremessam objetos na segunda prateleira, embora com uma pequena variação: os objetos arremessados não se limitavam mais às garrafas. Na terceira ocorrência o alvo da brincadeira parece ser a prateleira mais baixa, enquanto na quarta vez que o jogo é retomado duas crianças introduzem outro tipo de variação: alternância de turnos entre colocar a garrafa na primeira prateleira e derrubá-la.

A repetição de uma brincadeira ao longo de diferentes sessões de observação, em dias diferentes, é mais uma evidência de que as crianças construíram e compartilharam um jogo comum. As variações no jogo ao longo dessas repetições sinalizam uma característica básica das ações compartilhadas: elas operam no modo grupal e não no modo individual (Gräfenhain et al., 2009). Este compartilhamento decorre de um ajuste de ações a um foco específico sem que haja, no entanto, uma combinação prévia entre os parceiros.

É interessante perceber que essas mudanças implicam habilidades comunicativas mesmo quando não há um acordo verbal. Na base dessas habilidades está a capacidade de reconhecer que o outro age intencionalmente e que sua mudança de comportamento durante o jogo comunica uma intenção de mudar o objetivo da brincadeira. Essa intenção passa a ser compartilhada pela estratégia da imitação: ao imitar a variação no conteúdo do jogo, uma criança comu-

nica a outra que compartilha a nova proposta. Eckerman e Peterman (2001) afirmam que uma ação imitativa não é apenas uma duplicação da ação do par, uma vez que se acrescentam novos elementos que fazem emergir, por vezes, novos significados para a brincadeira.

Essas reconstruções dos significados da brincadeira indicam que interações sociais possibilitam inúmeras construções conjuntas, promovendo ampliações de ações outrora estabelecidas e revelando a cultura, seja micro ou macro, como algo essencialmente dinâmico. Esse aspecto reforça também a ideia de Tomasello (2003, 2009, 2011) de que o compartilhamento de intenções está na base das práticas culturais. Pensando na interação de crianças, ao compartilharem objetivos durante as brincadeiras, elas evidenciam um ativo esforço no processo de construção e transmissão aos seus pares.

#### *As Ações Complementares*

Um episódio, recortado da situação em que as crianças brincavam em grupos de três, servirá de ilustração para a discussão desse tipo de estratégia não verbal e suas implicações na habilidade de compartilhar intenções.

##### *Episódio 02 – Pega-pegas com elástico*

Jô (M/28m), Mauri (M/28m)

*Jô começa a correr em círculo no centro da sala, olhando e sorrindo para Mauri. Este, com um elástico na mão, passa a correr atrás dele, configurando uma brincadeira de pega-pegas. Ao longo da brincadeira, Jô olha repetidamente para Mauri com sorrisos e gritinhos, enquanto Mauri, sorrindo, continua a segui-lo, tentando encostar o elástico no parceiro, ou entregá-lo. Após certo tempo, Mauri pega outro elástico e tenta entregar a Jô; este, por sua vez, continua a correr do parceiro. Mauri para de segui-lo e a brincadeira se encerra.*

Este episódio é ilustrativo do que Bichara, Lordelo, Carvalho e Otta (2009) denominam dinâmica entre universalidade e diversidade, na medida em que as crianças reproduzem a brincadeira típica de pega-pegas em nossa cultura, mas, ao mesmo tempo, criam algo novo ao acrescentar o elástico como um elemento da brincadeira: o jogo é pegar o outro com o elástico. Não importa se inicialmente a intenção de Mauri foi ou não a de entregar o elástico a Jô; a reação deste configurou um jogo de pega-pegas, pois assim foi reconhecido por Mauri, que agiu em consonância com a ação do parceiro.

Percebe-se que as ações de Jô e Mauri tornam-se papéis complementares uma vez que Mauri assume a função de pegador, enquanto Jô, em complementaridade ao significado do jogo, tenta escapar de seu parceiro. Segundo Moll e Tomasello (2007), papéis complementares representam uma forte evidência de uma atividade compartilhada.

É interessante perceber que Mauri parece atribuir um significado à ação de Jô, que corre em círculos ao redor da sala, e a partir de uma ação complementar constrói um

sentido para brincadeira: pegar o colega. Jô parece interpretar que Mauri tem a intenção de pegá-lo e por isso ele começa a correr como se estivesse “fugindo” do parceiro. Se não houvesse essa compreensão do outro como um ser de intenções, provavelmente Mauri não ajustaria seu comportamento às ações do colega e eles não chegariam a uma ação coordenada. Pedrosa e Carvalho (2009) apresentaram um forte indício de atribuição de intencionalidade de uma criança a outra ao examinarem um episódio em que a primeira criança observa a segunda, que tenta, sem sucesso, realizar uma ação; em seguida, a primeira *demonstra como fazer*, mas põe o objeto na posição original, criando um espaço para que a parceira a realize.

Com base em Nadel e Baudonnière (1981), é possível interpretar que, ao ofertar o elástico a Jô, Mauri tinha a expectativa de uma inversão de papéis, como se comunicasse ao parceiro: “agora você me pega com o elástico”. Entretanto, nota-se que a rapidez com que as crianças se engajaram na brincadeira de pega-pegas não ocorre quando o elástico é utilizado como elemento do jogo, provavelmente pelo caráter imprevisível e particular desse novo material na brincadeira.

A recusa de Jô em relação à oferta do parceiro finda na não continuidade da brincadeira; é como se, a partir desse momento, os objetivos das duas crianças em relação ao jogo entrassem em discordância, fazendo com que um mesmo tema de brincadeira não mais fosse compartilhado e a ação coordenada cooperativa chegasse ao seu fim. Este fator atesta a necessidade de se negociar objetivos e intenções para que não apenas surja um jogo compartilhado, mas para que este possa ser mantido pelas crianças. Utilizando a linguagem de Tomasello et al. (2005), no momento em que uma criança não compreendeu ou recusou a intenção da outra, não foi possível dar continuidade à ação coordenada, reforçando a ideia de que esse tipo de jogo envolve a habilidade cognitiva de tomar a perspectiva do outro e negociar objetivos com o parceiro.

Comparando esse episódio com os dados da pesquisa de Warneken et al. (2006), nesta última, as crianças, principalmente as de 24 meses, fizeram uso frequente de estratégias para reengajar o parceiro (experimentador) na atividade durante um período de interrupção. Em contrapartida, na cena aqui descrita, Mauri, de 28 meses, não parece se esforçar para fazer com que Jô continue na brincadeira. Entretanto, não se levanta a possibilidade de uma falta de motivação para compartilhar a atividade; outras variáveis podem estar envolvidas na situação interacional. Na medida em que, no estudo de Warneken et al. (2006), não havia outros brinquedos e parceiros disponíveis, era mais esperado que as crianças, a partir de sua motivação para brincar cooperativamente com o outro, empregassem mais esforços para continuar a brincadeira iniciada com o experimentador. Em contraste, no episódio aqui descrito, a presença de outros brinquedos e outro parceiro funcionava como um recurso para a construção de novas ações cooperativas, o que provavelmente fazia com que, em algumas situações, a criança mudasse de jogo com

mais frequência, sem insistir que o parceiro continuasse na atividade desenvolvida inicialmente.

Na seção seguinte, será ilustrado um episódio em que a conjugação de diferentes estratégias culmina na permanência de uma ação coordenada cooperativa que havia se iniciado, originalmente, por meio de linguagem verbal.

#### *Os Recursos Comunicativos Verbais*

Quatro episódios tiveram seu início por meio de linguagem verbal, mas em outros 11 episódios a utilização desse recurso também foi observada. Em alguns casos, a fala foi tomada como objeto de imitação, enquanto em outros, ela deu continuidade a jogos iniciados, em sua maioria, por meio da imitação. Tal fato levanta indícios acerca dos jogos imitativos serem instigadores de recursos comunicativos verbais, como afirmam Eckerman e Peterman (2001).

Dentre as sete crianças que fizeram uso de linguagem verbal, apenas duas tinham idade acima de 28 meses. Esses dados mostram-se um pouco distintos dos achados de Eckerman e Peterman (2001), as quais enfatizam que o uso da linguagem verbal em ações coordenadas tem início aos 28 meses de idade. Por outro lado, os dados parecem congruentes com a pesquisa de Warneken et al. (2006), que destacam o uso de recursos verbais durante ações cooperativas, frequentemente presentes em crianças a partir dos 24 meses.

Levanta-se a hipótese de que a utilização de tal recurso por crianças mais novas possa ser decorrente do fato de elas, na presente pesquisa, estarem familiarizadas umas com as outras, pois frequentavam a mesma creche e pertenciam ao mesmo grupo etário, bem como do fato de o próprio local onde ocorreram as filmagens ser de uso cotidiano das crianças. Estes aspectos diferenciam-se do estudo de Eckerman e Peterman (2001), o qual foi realizado em laboratório, de modo a não haver uma relação prévia entre as crianças participantes da investigação. No caso do trabalho de Warneken et al. (2006), embora a interação também ocorresse em laboratório, o parceiro era um adulto com mais recursos interpretativos, o que provavelmente interferiu na interação da díade.

O episódio aqui utilizado para ilustrar essa discussão ocorreu na primeira situação de filmagem (grande grupo) e teve seu início a partir de linguagem reguladora da atividade do par.

#### *Episódio 03 – Carrinho de papelão*

Ino (M/24m), Bia (F/28m), Manu (F/31m), Lalo (M/24m), Laís (F/23m), Nuno (M/24m), Dedé (M/19m) *Ino coloca uma garrafa dentro de uma caixa que está em cima da prateleira; ele tenta puxar a caixa, mas não consegue. Bia, sentada no canto da sala, o observa; ela se levanta e puxa a caixa, que cai no chão. Manu avista a caixa, aproxima-se e entra nela, falando: “Bia, vem me empurrar”. Bia não atende ao seu pedido. Manu olha pra Jô e diz: “Empurra”. Jô começa a empurrar a caixa em que a amiga se encontra. Lalo, Ino e Laís se aproximam da brincadeira. Laís tenta entrar na*

*caixa, mas Manu não permite. Nuno chega e também observa a brincadeira. Laís começa a chorar e a bater em Manu. Nuno tenta entrar na caixa e Manu fala: “Não, sai daqui”. Ino e Lalo se afastam. Manu bate na frente da caixa e olha pra Jô; este empurra a caixa e depois para. Dedé tenta entrar na caixa e Manu exclama: “Não!”. Dedé insiste e Jô bate no menino. Jô, então, continua empurrando a caixa e Laís continua tentando bater em Manu. Mauri se aproxima da caixa e finge derramar algo sobre ela; Manu pega a garrafa de Mauri. Ino observa e tenta entrar na caixa. Manu reclama: “Você não vai entrar”; em seguida afasta as pernas e bate na caixa olhando para Mauri. Jô tenta entrar e é aceito por Manu e Mauri, que já estavam na caixa. Laís começa a chorar. A educadora retira a caixa e a brincadeira é finalizada.*

Ao falar “Bia, vem me empurrar”, sem que esta responda ao convite, Manu olha para Jô e diz: “Empurra”. Instaure-se, então, uma brincadeira coordenada com Jô, pois este, prontamente, atende à solicitação dela. Jô indica sua motivação para brincar cooperativamente com a parceira, indo empurrar a caixa.

A correção entre os pares está presente em toda a interação, seja em forma de gestos ou de palavras, sendo Manu a criança que decide quem participa ou não da brincadeira. Ela bate em Laís cada vez que esta tenta entrar na caixa, sinalizando proibição. Com outras crianças, entretanto, Manu faz uso de linguagem verbal: “Não, sai daqui!”, “Você não vai entrar”.

Essas falas podem ser categorizadas, de acordo com Eckerman e Peterman (2001), como uma regulação da atividade do parceiro, uma vez que Manu impede que outras crianças entrem na caixa. Há um jogo de intencionalidades expressas e que precisam ser ajustadas para que a brincadeira ocorra. Laís, Dedé e Ino querem entrar na caixa, mas Manu não quer que eles participem da brincadeira: não havendo intenções compartilhadas, não há jogo cooperativo entre as crianças. Novamente, fica evidenciado de que modo, durante jogos coordenados, a criança desenvolve sua habilidade para compreender o outro como agente intencional.

É interessante notar que coexistem formas de comunicação verbal e não verbal. A utilização de gestos como sinais comunicativos está presente quando Manu bate na caixa e olha para Jô; este compreende que ela quer que ele a empurre. É provável que esse sinal de bater na caixa tenha sido compreendido por Jô pelo fato de, em momentos anteriores, Manu ter feito uso da linguagem verbal para comunicar-lhe seu desejo de ser empurrada. Assim, um recurso oral pode ter intermediado a compreensão de um gesto, o qual possibilitou que Jô apreendesse a solicitação de retomar a brincadeira, indicando um grande ajuste entre as ações das crianças.

Igualmente, com Mauri, Manu recorre à comunicação gestual no momento em que afasta as pernas e bate na caixa, olhando para o parceiro que estava em pé fingindo

derramar algo sobre sua cabeça, o que faz com que ele entre e sente na caixa. Observa-se, mais uma vez, que Mauri imprime uma intencionalidade à ação de Manu: “ela quer que eu entre na caixa”. E, no momento em que ele atende esse pedido, ele passa a compartilhar a intenção de brincar junto com a colega.

É importante ainda destacar o comportamento de Jô, que, ao bater em Dedé, parece ajudar Manu em sua intenção de não deixá-lo entrar na caixa. Moll e Tomasello (2007) destacam que o suporte mútuo é uma característica essencial das atividades cooperativas, as quais envolveriam uma motivação para ajudar o parceiro. Jô parece ajudar Manu na intenção de continuar a brincadeira de empurrar a caixa sem a presença de Dedé. Isso demonstra que Jô age de forma a cooperar com sua parceira em um objetivo comum.

### Conclusão

A maioria dos episódios de ações coordenadas cooperativas entre crianças de 19 e 31 meses, analisados neste estudo, foi iniciada e mantida por meio de estratégias imitativas. Esses achados trazem uma contribuição relevante para a área da psicologia do desenvolvimento infantil, na medida em que realçam a interação e a construção de jogos lúdicos com os parceiros, sem intervenção direta do adulto; este apenas organizou o arranjo espacial da sala e disponibilizou objetos (brinquedos e sucatas) para que elas pudessem manipulá-los livremente. Sendo, em sua maioria, crianças do terceiro ano de vida, os resultados não apenas puseram em destaque a imitação no percurso ontogenético infantil, mas trouxeram evidências de que elas compreendem o outro como agente intencional, ao negociarem e coordenarem com ele um tópico comum de brincadeira. Os resultados também corroboram o estudo de Pedrosa e Carvalho (2009), que indica a competência de crianças pequenas para refletirem sobre suas próprias ações e as de seus parceiros e evidencia a potencialidade de diversos caminhos de aprendizagem. Mostram-se, ainda, coerentes com o trabalho de Nadel e Baudonnière (1981), assim como os de Warneken et al. (2006). Esses autores enfatizam que a partir dos 24 meses há um maior engajamento em atividades que requerem compartilhamento de intenções.

Por meio da análise qualitativa empreendida, o estudo aqui realizado permite expandir as ideias de estudos anteriores (Gräfenhain et al., 2009; Moll & Tomasello, 2007; Tomasello et al., 2005; Warneken et al., 2006) para a interação criança-criança, sugerindo de que modo os coetâneos compreendem um ao outro como agentes intencionais e negociam um tema de brincadeira. Os achados da presente investigação revelam, principalmente, que crianças de dois anos são competentes na construção de atividades compartilhadas, mesmo quando o parceiro é outra criança e não um adulto.

O esforço para ajustar a própria intenção à intenção do par, com vistas ao compartilhamento da brincadeira, leva as

crianças à utilização de diferentes recursos comunicativos e sociais, que, nos jogos aqui relatados, consistiram primariamente em estratégias imitativas. Assim, parece haver uma relação recíproca entre comunicação e compartilhamento de intenções. Compartilhar intencionalidade exige o uso de recursos comunicativos, ao mesmo tempo em que estes são aprimorados e complexificados durante as atividades que requerem intencionalidade compartilhada.

Como hipótese explicativa para o uso da integração de meios verbais e não verbais de comunicação por crianças com menos de 28 meses de idade, tem-se a familiaridade entre os parceiros e a observação de crianças no seu ambiente cotidiano. A familiaridade implica conhecimentos prévios já compartilhados; possivelmente implica também negociações mais precoces porque os parceiros estabelecem relações simétricas, diferentemente daquelas que são estabelecidas com o adulto, em que este tende a ser benevolente e cuidadoso com os infantes. Esses achados são sugestivos da necessidade de mais estudos que investiguem as competências das crianças quando estas interagem com os pares de idade em seu ambiente cotidiano.

Quanto à brincadeira que persistiu ao longo da coleta (*Arremessando objetos na prateleira*), não se tem informação se ocorreram outros episódios após o período de observação. Importa, entretanto, ter sido identificado, durante o período de coleta, que as crianças reinstauraram a brincadeira no grupo, deram-lhe continuidade e a “embelezaram” com novos desafios. O formato do jogo foi rapidamente reconhecido entre as crianças, com chances de introdução de novos adeptos. Enquanto durou, a brincadeira fez parte da microcultura desse grupo de brinquedo.

Esse aspecto da persistência da brincadeira não implica que ela esteja imune a alterações. Mesmo persistindo e, portanto, sendo reconhecida pelo grupo, preservando um formato de participação em que ações são ou não pertinentes, a brincadeira pode vir a ser modificada. Isso evidencia sua natureza dinâmica, aspecto inerente a qualquer fenômeno interacional, o qual envolve não apenas construções, mas reconstruções constantes de significados. Esses achados reforçam a hipótese de Tomasello (2003, 2009, 2011) de que as manifestações precoces de habilidades de intenções compartilhadas estão na base do compartilhamento de práticas culturais.

Em suma, os resultados indicam que a construção de ações coordenadas cooperativas envolve a habilidade cognitiva da criança para compreender o outro como agente intencional: agir coordenadamente significa negociar e compartilhar intenções. Na faixa etária analisada, esse compartilhamento baseou-se, sobretudo, em estratégias imitativas, e realçou como o espaço lúdico construído na interação criança-criança se constitui como um propulsor do desenvolvimento de habilidades significativas para a ontogênese infantil. Ao permitir que a criança brinque, reconhecendo sua motivação intrínseca para brincar e cooperar com seus parceiros, o adulto propicia o envolvimento dos infantes em interações fluidas e dinâmicas que instigam o uso constante da habilidade de compreender e compartilhar intenções com os outros.



## Referências

- Aquino, F. S. B., & Salomão, N. M. R. (2009). Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 14(2), 233-241.
- Bellegama, F., Camaioni, L., & Colonesi, C. (2006). Change in children's understanding of others' intentional actions. *Developmental Science*, 9(2), 182-188.
- Bichara, I. D., Lordelo, E. R., Carvalho, A. M. A., & Otta, E. (2009). Brincar ou brincar: Eis a questão. A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. In E. Otta & M. E. Yamamoto (Eds.), *Psicologia evolucionista* (pp. 104-113). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.
- Camaioni, L. (1997). The emergence of intentional communication in ontogeny, phylogeny, and pathology. *European Psychologist*, 2(3), 216-225.
- Carvalho, A. M. A. (1998). Etologia e comportamento social. In L. Souza, M. F. Q. Freitas, & M. M. P. Rodrigues (Eds.), *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (pp. 195-224). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A., Império-Hamburger, A., & Pedrosa, M. I. (1998). Interaction, regulation, and correlation in the context of human development: Conceptual discussion and empirical examples. In M. Lyra & J. Valsiner (Eds.), *Construction of psychological processes in interpersonal communication* (pp. 155-180). Stamford, CT: Ablex.
- Eckerman, C. O., & Peterman, K. (2001). Peers and infant social/communicative development. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 326-350). Oxford, UK: Blackwell.
- Gräfenhain, M., Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Young children's understanding of joint commitments. *Developmental Psychology*, 45(5), 1430-1443.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., & Tomasello, M. (2006). 12 - and 18 - month-olds point to provide information for others. *Journal of Cognition and Development*, 7(2), 173-187.
- Medeiros, J. C. M. (2011). *Singularidade na compreensão social e comunicação de crianças surdas* (Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil).
- Moll, H., & Tomasello, M. (2007). Cooperation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 1-10.
- Nadel, J., & Baudonnière, P. M. (1981). Imitação, modo preponderante de intercâmbio entre pares, durante o terceiro ano de vida. *Caderno de Pesquisa*, 39, 26-31.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: Uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 431-442.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2006). Construction of communication during young children's play. *Revista de Etologia*, 8(1), 1-11.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2009). Aprendendo sobre eventos físicos com parceiros de idade. *Psicologia USP*, 20, 355-373.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Tomasello, M. (2011). Human culture in evolutionary perspective. In M. Gelfand (Ed.), *Advances in culture and psychology* (pp. 5-51). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-735.
- Tonieto, L., Wagner, G. P., Trentine, C. M., Sperb, T. M., & Parente, M. A. M. P. (2011). Interfaces entre funções executivas, linguagem e intencionalidade. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 21(49), 247-255.
- Trevarthen, C. (2006). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S. Braten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wallon, H. (1971). Natureza das emoções. In H. Wallon (Ed.), *As origens do caráter na criança: Os prelúdios do sentimento de personalidade* (pp. 55-74). São Paulo, SP: Difusão Européia do Livro. (Original publicado em 1934)
- Warneken, F., Chen, F., & Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77(3), 640-663.

Recebido: 22/10/2012  
1ª revisão: 22/01/2013  
2ª revisão: 20/06/2013  
Aceite final: 20/06/2013