

Refere-se ao Art. de mesmo nome, 14(3), 11-26, 2004

OPINIAO / ATUALIZAÇÃO  
OPINION / CURRENT COMMENTS**O INTERACIONISMO SOCIAL E A INVESTIGAÇÃO DA  
BRINCADEIRA INFANTIL: UMA ANÁLISE  
TEÓRICO-METODOLÓGICA****SOCIAL INTERACIONISM AND INVESTIGATION IN  
CHILDREN'S PLAYFUL ACTIVITIES: A THEORETICAL-  
METHODOLOGICAL ANALYSIS***Ruth Bernardes de Sant'Ana \**  
*Carlos Alexandre de Resende \*\**  
*Luisa Catizane Rantos \*\*\**

Sant'ana RB, Resende CA, Ramos LC. O interacionismo social e a investigação da brincadeira infantil: uma análise teórico-metodológica. *Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.*, 2004; 14(3):16-28.

Resumo: Com base no interacionismo social de Mead (1863-1931), neste artigo é construído um diálogo com a abordagem sócio-histórica de Vygotsky e Leontiev para focar a análise da interação social como recurso teórico-metodológico inovador para a investigação da brincadeira na primeira infância. Para a ampliação do debate sobre a temática, o texto recorre a trabalhos de pesquisa desenvolvidos mais recentemente no Brasil, baseados nessa abordagem, com o objetivo de destacar o desdobramento empírico da reflexão teórica sobre brincadeiras infantis.

Palavras-chaves: Interação. Self. Criança. Brincadeira. Pesquisa. Metodologia. **Palavras-chave:** Adolescência. Tempo. Conflito.

**INTRODUÇÃO**

O interacionismo é uma perspectiva teórico-metodológica que permite o desenvolvimento de análises da interação social em jogos e brincadeiras infantis por trazer, em suas bases, uma metodologia apropriada para esse fim. Ao permitir a investigação da interação das crianças entre si e/ou com os adultos e das formas que esta assume em determinado universo sócio-cultural, favorece um tratamento psicossocial para a análise. Além disso, a pesquisa interacionista tem se afirmado no campo do conhecimento pelo uso que faz da observação na pesquisa empírica pois, ao definir a interação como o objeto da observação, abriu novos caminhos para este percurso, renovando, assim, as perspectivas de análise dos jogos e brincadeiras infantis.

Faz-se necessário, porém, esclarecermos que “o que unifica o interacionismo não é uma unitária posição teórica, mas, sim o enfoque metodológico. A análise das interações parece ser o ponto de maior concordância entre os seus autores, mais que os temas de pesquisa escolhidos e as influências teóricas recebidas”<sup>1</sup> (p. 24). Compartilhamos a concepção de interacionismo social de Bronckart<sup>2</sup> (p. 21) que afirma que “a expressão interacionismo social designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Mesmo com a especificidade dos questionamentos disciplinares particulares com as variantes de ênfase teórica ou de orientação metodológica, essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de

\* Universidade Federal de São João del-Rei. Endereço para correspondência: Praça Dom Helvécio 74, LAPIPI - Laboratório de Pesquisa e intervenção Psicossocial - do DPSIC/UFSJ. E-mail: ruthbs@ufs.edu.br.

\*\* Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: carlospisc@bol.com.br

\*\*\* Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: iuisacatzane@bol.com.br

*um processo histórico de socialização, possibilitados especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.*”

Desta forma, o interacionismo se fundamenta como um posicionamento contrário às teses biologicistas, dentre as quais podemos mencionar algumas das correntes cognitivistas modernas, bem como aquelas que concebem o surgimento do humano como resultado da acumulação pura e simples de aprendizagens condicionadas.

Quanto às brincadeiras infantis, essa abordagem nos permite analisar o que as crianças fazem e as dignificações que as perpassam. Isso inclui uma pluralidade de expressões sociais capazes de revelar as relações entre a criança e o outro (a outra criança, o adulto e o brinquedo) e as referências sócio-culturais a permearem tais relações, na medida em que se trata de interação entre pessoas ligadas a determinados universos socio-culturais. Assim, permite trazer as atitudes dos participantes no processo de construção da brincadeira naquilo que diz respeito aos referenciais da cultura, à relação com os parceiros, aos processos de significação e ressignificação da realidade, etc.

Mead<sup>3</sup> e Vygotsky<sup>4</sup> compreendem que a linguagem se liga a um conjunto de experiências compartilhadas. Para Vygotsky, a linguagem se apresenta no interior de um sistema semântico dinâmico a representar a condensação dos processos afetivos e intelectuais, de modo que a idéia, a palavra e as dignificações aparecem sempre imbricadas em uma relação afetiva do homem com a realidade. Mead nos permite refletir que a palavra nasce da experiência de cooperação entre os seres humanos, em que a linguagem gestual perde a centralidade comunicativa diante da linguagem falada. Assim sendo, o gesto, a palavra e o objeto aparecem imbricados em uma teia de significações a lhes oferecer sentido.

Aplicado à situação de brincadeira, essas teorias nos guiam para a análise das múltiplas experiências constituídas nas/e pelas interações sociais, em que comparece um conjunto de significações a produzir mais do que conhecimentos,

a permitir lidar com os afetos, sentimentos, bem como a construir e a reconstruir a categorização, a generalização, a organização e a conscientização do mundo das relações sociais.

### O interacionismo de Mead

Nesta linha de reflexão, a teoria social de Mead<sup>3</sup> defende que uma organização cognitiva, o *self*, nasce do encontro da criança com o outro, que lhe oferece os referenciais sociais a modularem o seu comportamento. Para o autor, o desenvolvimento do *self* se alicerça nas interações sociais<sup>†</sup> das quais as pessoas participam, o que faz dele uma organização susceptível de um processo de renovação constante, capaz de construção de novas relações entre elementos, de condensar elementos heterogêneos produzindo o novo, pois são relações cognitivas passíveis de transformação, por estarem abertas a experiência social, sujeitas a transformações<sup>1,6-7</sup>.

Em oposição às noções de indivíduo próprias às filosofias da consciência, o autor enfatiza que a formação do *self* depende, portanto, de uma cognição constituída e constituinte na e pelas relações sociais nascidas das diferentes interações sociais vividas pela criança. Desse modo, os esquemas afetivos e intelectuais se formam e são formados pela experiência social, sendo resultado das interações sociais das quais ela participa<sup>1,7</sup>.

O processo de formação do *self* aparece indissociável do processo de aquisição da linguagem. Para Sass<sup>5</sup>, a linguagem é uma condição imprescindível para o indivíduo “*controlar a sua ação em relação ao mundo, constituindo-se, nesse sentido, em componente fundamental da individualização*” (p. 142).

Para Mead<sup>3,8,9</sup>, o jogo e a brincadeira<sup>††</sup> favorecem a ação reflexiva sobre a realidade, condição imprescindível para a formação do *self*. A ação experimental promovida pelo jogo e pela brincadeira permite à criança pequena, na sua busca da compreensão do mundo, exteriorizar o que supõe que o adulto pensa interiormente, de modo que, a partir dessas experiências cada vez mais verbalizadas e extensas, se apropria, ao seu

† A leitura de Sass<sup>5</sup> nos sugere que em *Mind, Self and Society*<sup>3</sup>, o termo interação não apresenta o mesmo peso teórico que os intérpretes do autor lhe ofereceram. Falar em interação, interação social ou interacionismo simbólico significa extrair da teoria meadiana, através da interpretação de seus escritos, elementos considerados como subjacentes à sua construção teórica para melhor inseri-la em uma cartografia do campo do conhecimento, construída pelo intérprete de sua obra. Aqui preferimos utilizar o termo interação social por ser mais inclusivo do que interacionismo simbólico, pois, para Mead, o simbolismo requer a consciência, o que não ocorre com a interação social. A extrapolação dessa discussão para a investigação sobre a formação da criança é evidente, pois quando falamos de interação social, somos capazes de entender a comunicação social em bebês, quando a consciência ainda não se constituiu.

†† Mead usa os termos ingleses *play* (“brincadeira”, “jogo sem regras”) e *games* (“jogos regrados”) para a distinção de fases da formação do *self*, razão pela qual mantenho os termos jogo e brincadeira no texto.

modo, de seu universo sócio-cultural de pertencimento. Além disso, o jogo e a brincadeira, em Mead, oferecem saída para expressão e elaboração de sentimentos, sendo meios de lidar com conflitos e com o imprevisto, com vivências desagradáveis e ameaçadoras.

A imaginação, realizada com ações e palavras, cria experiências susceptíveis de elaboração cognitiva e afetiva do real. Portanto, em Mead, a brincadeira e o jogo constituem uma forma de interação social imprescindível à formação humana, por permitir a expressão infantil se realizar mais plenamente sem o temor das conseqüências das ações ali ocorridas. A interação social na brincadeira permite à criança construir as suas próprias referências socio-culturais ao se colocar no lugar do outro na tentativa de incorporá-lo.

Quando brinca, a presença de “outros”, mesmo que ausentes fisicamente, para a criança torna-se visível quando ela assume os seus diversos papéis, o que lhe permite experimentar, a seu modo, o lugar ocupado por eles no mundo socio-cultural. Com isso, ela ativamente vai “selecionando” conteúdos simbólicos, organizando e ampliando o seu repertório socio-cultural e estendendo suas competências comunicativas mais e mais. Mead<sup>3</sup> (p. 150-151) vê nessa fase da vida da criança a possibilidade de obtenção de experiências ricas que podem favorecer a formação de um *self* autônomo. Porém, conforme Mead<sup>3</sup> (p. 152), a criança na fase da brincadeira está em um movimento rumo à organização do *self*, que só se completa quando ela adquire a competência de jogar, pois no estágio da brincadeira “nós falamos de uma criança como ainda não tendo um *self* completamente desenvolvido. A criança responde de um modo bastante inteligente aos estímulos imediatos que vêm a ela, mas eles não estão organizados. Ela não organiza a sua vida como nós gostaríamos que fizesse, isto é, como um todo. Há apenas um conjunto de respostas do tipo de brincadeira. A criança reage a um certo estímulo, a reação está nela e isso é provocado em outros, mas ela não é um *self* completo”. Na fase do jogo, o *self* se torna capaz de incorporar as múltiplas alternativas presentes em determinadas experiências interativas para construir a sua própria. E assim vai se constituindo o “outro generalizado”, uma síntese própria tanto das situações sociais oferecidas pela vida social mais ampla quanto das saídas encontradas pelos sujeitos na situação de jogo. Portanto o “outro generalizado”, condensação abstrata das referências sócio-culturais portadas pelos adultos, forma e é formado na e pela interação social, no interior do mesmo processo de construção do *self*<sup>1,6,7</sup>.

A reflexão sobre a dimensão social na formação do sujeito tem levado a produção de estu-

dos inovadores sobre a brincadeira. No Brasil, as investigações centradas exclusivamente no brincar e no jogar, produzidas principalmente por Wajskop<sup>10</sup>, Kishimoto<sup>11,12</sup> e Rocha<sup>13</sup> também refletem o jogo e a brincadeira como elemento fundamental no processo de formação do sujeito “sócio-histórico”. Suas pesquisas apontam para um tratamento inovador do lúdico ao atualizarem o debate sobre o assunto, incorporando estudos históricos, antropológicos e sociais recentes em suas análises, a refletirem o jogo e a brincadeira como atividades situadas histórica e socialmente.

Também acentuando tal dimensão social, os trabalhos de Kramer<sup>14</sup> e Jobim e Souza<sup>15</sup> refletem a brincadeira e o jogo no quadro da produção socio-cultural da criança. Estes aparecem como fundamentais na relação da criança com a cultura pois, por meio deles, produz novos artefatos, novas relações entre coisas e pessoas, participando estes da historicidade do ser humano.

Em Benjamins, tal como em Brougère<sup>17</sup>, ressalta-se a dimensão social do brinquedo, sendo este definido como portador de significados impregnados pela cultura de determinado tempo e lugar. Através deste último autor, várias pesquisas têm sido desenvolvidas com relação a esta articulação entre brinquedo e cultura, abrindo-se uma gama de possibilidades de investigação sobre a atividade de brincar e sobre o brinquedo, tal como funciona social e simbolicamente.

### **A investigação de interação social em brincadeiras infantis: discussão teórico-metodológica**

O artigo aqui apresentado nasce de um grupo de pesquisa recentemente constituído na Universidade Federal de São João del Rei, Minas Gerais que, principalmente a partir do referencial teórico do interacionismo social, pesquisa as significações que comparecem na situação de brincadeira e suas relações com referenciais socio-culturais trazidos por crianças e adultos para a experiência do brincar.

Neste segmento de texto, trazemos uma breve apresentação teórico-metodológica dos trabalhos de pesquisa por nós considerados significativos para compreensão de como a discussão teórica se articula com o plano empírico, na construção do processo de investigação da interação social na brincadeira infantil. Dados os limites deste artigo, privilegamos a contribuição metodológica da análise microgenética (apresentada adiante) por ser a abordagem que mais se aproxima da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, Leontiev e do interacionismo social de

Mead. Pretendemos, com isso, compreender como os pesquisadores apropriam-se das discussões que recuperam a dimensão cultural na construção de seus modelos teórico-metodológicos sobre a experiência do brincar.

Partimos do pressuposto de que a compreensão da complexidade da brincadeira exige uma abordagem que a articule às determinações socioculturais mais amplas nos processos interativos de apropriação do mundo socio-cultural. Por isso, recorreremos a trabalhos que buscam o diálogo da psicologia com modelos de formação do sujeito que valorizam a dimensão da linguagem no interior do processo formativo. Por sua vez, a investigação do processo de construção de referências socio-culturais e de suas consequências formativas exige que pensemos o universo socio-cultural da criança enquanto elemento mediador a partir do qual as ações, na brincadeira, são interpretadas e reinterpretadas.

Num esforço de dialogar com nosso campo de estudos, situamos a abordagem do interacionismo social entre as abordagens mais promissoras na análise da brincadeira enquanto fenômeno sociocultural. Embora saibamos que a temática poderia ser trabalhada em termos de outros referenciais, a englobar autores como Piaget, Wallon, Brougère e Benjamin, o nosso olhar focalizou mais os trabalhos referenciados em Mead, Vygotsky e Leontiev, por ser mais clara a compreensão da ação mediadora dos referenciais socioculturais na experiência da brincadeira infantil.

Começaremos nosso trajeto analisando as contribuições que apresentam uma metodologia de investigação susceptível de elucidar posições acerca das características e dos processos formativos propiciados pela brincadeira, em conformidade com o referencial teórico por nós adotado. Procuramos entender, embora de modo muito sumário, como os autores solucionaram o papel mediador da linguagem, gestual e oral, na relação entre a criança e a cultura e como isso se revela na metodologia de pesquisa adotada.

Apesar das diferenças nas linguagens utilizadas, os trabalhos que aqui apresentamos representam esforços de articulação entre a cultura e a brincadeira infantil, enfatizando a ação compartilhada em contextos interacionais em que comparecem o imediatismo do diálogo, a linguagem, gestual e oral, e assim por diante. A interação social assume um papel epistemológico fundamental, a apresentar como pressuposto uma concepção que não busca a significação da situação da brincadeira no estímulo nem tampouco no organismo, mas nas transações, mediadas pela fala e pelo gesto, a envolverem os parceiros em um dado

conjunto de atos sociais. A explicação reducionista do comportamento, com base no modelo automático de estímulos e respostas, é substituída pela busca da compreensão de processos mediadores diversos. Essa abordagem, por nós defendida, desemboca em uma metodologia de análise que se aproxima principalmente do interacionismo social, da abordagem sócio-histórica e da etnometodologia.

Nos trabalhos analisados, percebemos que existem basicamente três temas mais recorrentes: 1) a necessidade de uma abordagem genética para compreensão da brincadeira infantil; 2) as ações do brincar infantil em sua relação com dimensões da cultura; 3) o papel do brinquedo, enquanto artefato material e simbólico na construção da experiência lúdica e na mediação com o outro mediato e imediato. Além disso, Vygotsky aparece como principal referência na maior parte das pesquisas, visto ser a concepção dominante no Brasil. A análise genética é um ponto central da construção do modelo teórico de Vygotsky, colocando complexas exigências metodológicas para o pesquisador, “na medida em que se coloca como essencial o estabelecimento de uma relação de determinação entre a totalidade e as partes do fenômeno. O todo é que precisa ser explicado, é a sua gênese que precisa ser colocada no centro das atenções metodológicas. No entanto, a apreensão da totalidade não se dá imediatamente. É necessário construir uma unidade de análise que contenha dialeticamente a totalidade e as partes, que seja passável de uma abordagem empírica. O todo a perseguir será algo que articule a ação humana, o pensamento e a linguagem, que explique a constituição do sujeito a partir de sua inserção nas relações sociais e na cultura”<sup>18</sup> (p. 61-62).

Mead também compartilha da mesma perspectiva para a análise da interação social. O que diferencia esta abordagem das clássicas análises do comportamento, de base positivista, é sempre buscar o sentido do ato social, o conjunto de atos que compõem uma totalidade portadora de significações, e não do ato isolado em si. Isto significa que a análise da interação social exige buscar a unidade na compreensão do sentido que move a ação dos sujeitos na situação. Na mesma linha de raciocínio da abordagem sócio-histórica, o interacionismo social de Mead compartilha o ponto de vista comum de que o sentido do ato deve ser buscado em um conjunto de significações sociais que extrapolam os comportamentos visíveis na interação face a face, a lhes oferecer unidade.

No Brasil, na investigação da brincadeira infantil, a análise genética de Vygotsky foi traduzida em termos metodológicos como “análise microgenética”, tal como foi difundida entre

nós por Góes<sup>19,20</sup>. Enfatizando a perspectiva de Vygotsky, a autora afirma que “o nível microanalítico, de base histórico-cultural afasta-se totalmente do estudo de elementos e leis de associação [...] contrapõe-se à análise por elementos, propondo a busca de uma análise por unidades e definindo a unidade como aquela instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar”<sup>21</sup> (p.4). É possível destacar do trabalho da autora<sup>21</sup> a “análise microgenética” como abordagem metodológica fundamentada em um enfoque histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, que conjuga o nível microgenético com a dimensão dialógica-discursiva da experiência humana. A autora esclarece que “de um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando no relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição. A análise microgenética pode ser o caminho exclusivo de uma investigação ou articular-se a outros procedimentos, para compor, por exemplo, um estudo de caso ou uma pesquisa participante”<sup>21</sup> (p. 01).

Além disso, a autora destaca a importância desta modalidade de análise por se constituir em uma perspectiva para o estudo da subjetividade, ao permitir a vinculação das minúcias e índices presentes na interação social com as condições situadas no plano macrossocial, relativas a práticas sociais. A autora recorta detalhadamente episódios de interação em que os sujeitos focalizados aparecem em suas relações intersubjetivas e em determinadas situações sociais, criando um relato minucioso de acontecimentos, esforçando-se para articulá-los com um quadro analítico ligado à matriz histórico-cultural de análise.

Estudos desenvolvidos por Góes<sup>19,20</sup> nos oferecem um exemplo interessante do uso da análise microgenética na investigação da brincadeira, a nos indicar que a observação é guiada pelos objetivos e concepções já estabelecidos pelo pesquisador.

Nos trabalhos citados neste seguimento de texto, foram registradas brincadeiras de imaginação em brinquedoteca de uma instituição pública municipal de educação infantil, de uma cidade no interior de São Paulo com grupos de 8 a 9 crianças. Foram filmadas sessões de brincadeira livre com crianças dos níveis de Jardim 1, Jardim 2 e Pré-primário (na faixa etária de 3 a 7 anos), com

duração de cerca de 1h e 15min. A autora partiu do pressuposto de que os processos de linguagem ampliam as possibilidades de elaborações no plano imaginário do brincar, buscando ancorar essa hipótese em estudos empíricos.

A respeito da condição constitutiva da linguagem na composição do jogo imaginário, a autora investiga a partir da ideia de enunciação trazida de Bakhtin, o que localizamos em dois estudos específicos no interior dessa temática: a) os cenários implicados na composição da situação imaginária<sup>20</sup>; b) os modos como as crianças configuram os personagens na situação imaginária com o destaque para os enunciados a eles vinculados.

A autora fez tomadas seletivas para registro do “jogo imaginário em parceria”, que culminou em um resumo de 30 horas dos episódios mais significativos para a análise. Das transcrições integrais dos episódios de brincadeira recortou os enunciados das crianças conforme os focos por ela definidos. Para um dos trabalhos foram omitidas as ações não verbais, pois este enfocou os enunciados na criação dos cenários da situação, e o nível de desprendimento em relação às restrições situacionais.

Desse modo, os enunciados, acompanhados ou não de ações não verbais, são refletidos em relação a maior ou menor distanciamento do cenário imediato em que se concretiza a brincadeira. Porém, para o outro trabalho, que enfoca os enunciados, acompanhados ou não de ações não verbais, são refletidos em relação aos tipos de personagens construídos na situação de brincadeira. Assim, a autora encontra na situação imaginária múltiplos e móveis vínculos entre o campo perceptual e o campo da atividade imaginativa. Os enunciados mostram a plasticidade e a diversidade das composições imaginárias na construção dos personagens, ao mesmo tempo em que o cenário conjuntural apresenta níveis de desprendimento variados da situação imediata. Desse modo, ao refletir as relações entre a linguagem e a imaginação na infância, enfatizando o papel do enunciado na composição do jogo imaginário, a autora também realça as ações do brincar em sua relação com dimensões da cultura, trazidas pela palavra, como fazem Vygotsk, Bakhtin, Leontiev e Mead.

Com o objetivo de continuar a reflexão metodológica, nos remetemos aqui a duas teses de doutorado em que as autoras afirmam a utilização da análise microgenética para refletir as ações do brincar infantil em sua relação com dimensões da cultura. Oliveira<sup>22</sup> e Gonçalves<sup>23</sup> recorrem a tal modalidade de análise no estudo do brincar em crianças pequenas, como podemos ver em seguida.

O enfoque na interação aparece no trabalho de Oliveira<sup>22</sup>, que pesquisou uma creche pública da cidade de São Paulo, com o objetivo de compreender os “processos integrados de diferenciação eu-outro e da ontogênese da representação”, com vistas a compreender o desenvolvimento da criança. No resumo da sua tese” (p. 1 ) a autora nos informa como o seu trabalho foi construído “tomando um referencial sócio-interacionista-construtivista, derivado das idéias de Mead, Moreno, Wallon, Vygostsky e Piaget, elaborou-se uma perspectiva teórico-metodológica para investigar interações entre crianças e entre crianças e adulto, usando a noção de ‘jogo de papéis’ como foco de análise”. Oliveira<sup>22</sup> remete a tais autores como interlocutores privilegiados por considerar que os mesmos permitem tratar do papel da atividade e da interação no desenvolvimento da criança pequena, envolvendo uma discussão sobre a função do outro (o adulto ou a criança) e do jogo no interior desse processo, desenvolvendo uma perspectiva teórico metodológica para investigar as interações entre crianças e adultos, usando a noção de “jogos de papéis” como foco de análise.

A autora fez observações de dois grupos de crianças na faixa etária entre dois e quatro anos, em situações de jogo livre, em creche pública da cidade de São Paulo que atendem famílias de baixa renda. Utilizando-se da referida perspectiva para análise das interações, cada grupo foi observado e filmado com equipamento portátil de Éden tape durante doze meses cada um, em sessões de jogo livre com a duração de quinze minutos. Foram obtidas dezessete sessões com o grupo A e quinze com o grupo B, sendo feitas por três pesquisadores treinados em uma minuciosa transcrição microanalítica para, em seguida, ser feita a análise microgenética dos conteúdos dos episódios de interação. Tal procedimento permitiu, segundo a autora, ampliar a compreensão do processo de aquisição de papéis, “... como um processo dialógico presente nas interações humanas, no qual, ao mesmo tempo em que os indivíduos recortam seu movimento segundo matizes histórico-culturais específicas, apresentam-se como agentes ativos construindo-se como sujeitos”<sup>22</sup> (p. 102). Isso significa que o assumir papéis, para a criança pequena, é importante na medida em que criam referências socioculturais através do processo de negociação de significados ocorrido em cada situação. Assim, a criança assume papéis já estabelecidos, modificando-os, cria novos personagens, faz alternância simultânea de papéis e assim por diante. Com isso são construídos, no jogo interacional, modos de interação que vão compondo as referências para a

formação da criança. No estudo de Oliveira<sup>22</sup> (p. 198-199). “As interações de crianças foram concebidas como cadeias de ações construídas a partir da negociação dos significados que cada criança atribui a cada momento à situação. Tais ações constituem papéis assumidos pelas crianças e levam ao estabelecimento de uma história interpessoal, de um drama já inserido em outros dramas criados no todo social. A criarc,ca, portanto, joga papéis mesmo antes daquilo que tem sido estudado como jogo simbólico. O jogo de papéis está sendo apontado como um processo que se dá toda a vida e em todas as situações em que o ser humano se envolve.”

Um resumo de algumas contribuições significativas trazidas pelo trabalho de pesquisa da autora pode ser visto como se segue: a) no faz-de-conta as crianças assumem papéis usando tanto a linguagem falada quanto apenas a linguagem de gestos, em situações imaginárias. Assumem tais papéis criando situações em que “*pesquisam ou modificam suas concepções sobre os mesmos*”<sup>22</sup> (p. 199); b) o jogo de papéis é uma das possibilidades interacionais para a criança. Além dele, as crianças se envolvem em explorações conjuntas de objetos e situações, bem como em disputas de diversas ordens. Essas várias possibilidades se encontram, mesclam-se e se “contagiam”. Como Mead<sup>3</sup>, a autora constatou que na medida em que avança o desenvolvimento da criança, a linguagem falada, envolvendo também a entonação e o ritmo da fala, passa a assumir um papel imprescindível na regulação da interação, representando “*um substrato material necessário à representação e a troca de ncensagens*”<sup>22</sup> (p. 200) .

Gonçalves<sup>23</sup>, a partir das idéias de Vygostsky e Wallon, desenvolveu uma análise de sessões de brincadeira de faz-de-conta, para compreender a dinâmica interacional entre as crianças e o seu papel no desenvolvimento humano. Em seu estudo, recorreu a um enfoque teórico metodológico que busca entender o sujeito como sendo constituído nas relações sociais, tomando para isto os conceitos de mediação e imitação elaborados a partir de Vygostsky e Wallon. Para a autora, os elementos mediadores dos processos psicológicos são: os signos, os gestos, as palavras, os papéis, etc. A criança encontra esses elementos na figura do outro “*que garante a mediação: é o outro que apresenta à criança o nome para as coisas e dá acesso à palavra (pela instrução, por exemplo); é a ação com o outro que dá à criança acesso ao uso dos objetos, às regras existentes; é a ação do outro em determinado papel, que coloca a criança em um papel complementar mais complexo do que seu nível de desenvolvimento de ação individual; é a imitação do outro pela criança enquanto tomada de papel.*

Então o outro atua como mediador do sujeito para que ela se aproprie de mediadores de sua própria ação”<sup>23</sup> (p. 18).

A autora se propôs a fazer uma análise microgenética de sessões de brincadeira de faz-de-conta ocorridas em duas creches públicas de Ribeirão Preto. Buscando investigar como se dá a construção do enredo e dos papéis de professor e alunos assumidos por crianças de quatro a cinco anos nesta modalidade de brincadeira, Gonçalves<sup>23</sup> analisou o processo de mediação e de imitação presentes nas interações sociais observadas.

A investigação se deu através de três sessões de observação, todas registradas em vídeo, de três grupos de crianças. A autora propôs às educadoras que instruísem as crianças a brincarem de “escolinha” deixando-as livres para organizarem a brincadeira a seu modo. Ao término das observações foram feitas transcrições e em seguida os episódios de interação foram divididos em intervalos de três em três minutos, acreditando, a autora, facilitar o processo, tomando como ferramenta a análise microgenética. Cada um dos três grupos foi analisado separadamente. É válido citar que foi feita uma descrição minuciosa tanto do espaço físico quanto da rotina do cotidiano das creches. Como Oliveira, o trabalho de Gonçalves reflete uma abordagem genética para a compreensão da brincadeira infantil, ao mesmo tempo em que liga o brincar com dimensões da cultura: o enredo na construção dos papéis de professor e aluno. Papéis cada vez mais presentes no universo sociocultural de todos nós, enquanto principais elementos de mediação criança-cultura investigado pela autora.

Recorrendo à teoria histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e Elkonin para pensar o desenvolvimento humano como processo complexo dialético, Rocha<sup>13</sup> estudou o brincar em uma pré-escola pública, questionando o “adultocentrismo” em que se baseia a interação em sala de aula. A investigação lhe permitiu refletir sobre o declínio do jogo de faz-de-conta na educação infantil, defendendo a autora a importância da atividade lúdica. O estudo consistiu em acompanhamento de uma instituição de educação infantil da rede municipal de Campinas em uma turma de pré-primário, no total de vinte e seis crianças, na faixa etária de seis anos a seis anos e meio, oriundas basicamente de classes populares. Esta turma possibilitou registrar, semanalmente, durante o período de um ano, o cotidiano educacional de um grupo, no qual se integram crianças de uma faixa etária em que se poderia apontar as mudanças e transições da modalidade do jogo de faz-de-conta para o jogo com regras. A autora reflete a atividade lúdica, buscando inseri-la em uma teo-

ria do desenvolvimento voltada para o processo de apropriação histórico-cultural da realidade para “pensar o brincar e o estatuto atribuído ao imaginário e ao real, como dimensões que compõem esse domínio do funcionamento simbólico”<sup>13</sup> (p. 13). A autora aponta, analisando o cotidiano de uma classe de pré-escola, para uma tensão entre iniciativas das crianças e direcionamento da professora, entre os propósitos e motivos do adulto e aqueles da criança, visíveis na forma de mediação das situações lúdicas por parte daquela.

O estudo de campo de Rocha<sup>13</sup> se aproxima metodologicamente dos anteriores em vários aspectos. Primeiramente podemos citar a descrição detalhada do espaço e do funcionamento da instituição educacional na qual foi feito o estudo e da turma pré-escolar escolhida para o mesmo. Outro fator a se acrescentar é a utilização de filmagens em vídeo das interações ocorridas entre as crianças em atividades lúdicas. A autora defende que devido a complexidade e a multiplicidade da dinâmica dos episódios de interação social, o registro em vídeo é considerado por ela como um instrumento metodológico eficiente. Segundo as próprias palavras da autora, “*este procedimento permitiu o registro dos episódios, tornou possível a identificação de detalhes nas interações, e o acompanhamento mais fiel das mesmas, em especial por facilitar a observação e o registro de um maior número de episódios simultâneos*”<sup>13</sup> (p.106). Após o procedimento de registro dos episódios de atividade lúdica, a autora realizou transcrições bastante detalhadas, centrando em episódios que podiam ser agrupados em função de sua configuração como brincadeiras de faz-de-conta ou como jogos de regras, identificando a ocorrência dos mesmos e o posicionamento da professora em relação a estes. Por tudo isso, o trabalho de Rocha valoriza as ações do brincar em sua relação com a cultura, destacando os processos de construção de autonomia da criança no interior da experiência interacional vivenciada na brincadeira.

Os trabalhos acima expostos apresentam um ponto de intersecção que Ihes oferece uma certa unidade. Embora não compartilhem uma mesma orientação teórica, todos apresentam, como preocupação central, a dimensão semântica da linguagem, buscando o sentido que esta assume na situação de interação social na brincadeira. As dignificações que perpassam as interações sociais, expressas em gostos, palavras, movimentos e assim por diante, são buscadas para compreensão do papel da brincadeira na vida da criança pequena e o papel formativo que essa pode assumir. Existe uma preocupação muito presente nas pesquisas acima em não se concentrar no as-

pecto formal da linguagem, mas como esta se coloca em diferentes contextos de experiências.

Os trabalhos nos informam que, na produção do processo de investigação, em meio a um conjunto de elementos que compõem a interação social, o pesquisador foca o seu olhar conforme a questão que o mobiliza. Ele abstrai da concretude das interações sociais vividas pelos sujeitos, elementos para comporem, em diálogo com os referenciais de sua formação, um quadro analítico.

Mas, antes de mais nada, se faz necessário ressaltar que todos os trabalhos aqui apresentados mostram a importância do acesso à linguagem do outro como uma forma de sair do imediatismo produzido pelos sentidos. Em Oliveira e Gonçalves, o acesso a linguagem do outro se dá na assunção de papéis promovida pela brincadeira, em que a criança se relaciona, ao seu modo, com os referenciais da cultura, embora não haja preocupação de adaptação à realidade no momento em que os papéis são assumidos. A criança participa e vive determinados papéis em um jogo que envolve a imaginação, sem a preocupação com a sua adequação à realidade, os papéis “*são veículos de trabalho da criança sobre a realidade que lhe é ao mesmo tempo externa e interna. Permitem-lhe explorar possibilidades, assegurar constâncias, atualizar significados anteriormente atribuídos. Assim, podemos dizer que, ao brincar, as crianças interagem coordenando seus papéis e criam situações imaginárias nas quais assumem outros papéis para os explorar melhor*”<sup>22</sup> (p. 200). Em Gênese, com o acesso à linguagem a percepção deixa de ser dominada pela imediaticidade, passando agora a ser transformada pelas palavras. Poder produzir enunciados aponta para um descolamento do diretamente vivido, para expressões mais distanciadas da realidade, visíveis nas composições imaginárias.

Em Rocha, o outro é encarnado concretamente no professor, enquanto agente de mediação pedagógica a favorecer ou não zonas de desenvolvimento próximas, a permitir à criança “*o deslocamento do pensamento a níveis sensíveis, empíricos, concretos, particularizados da realidade, para níveis cada vez mais generalizados, abstratos, de abrangência cada vez maior, inseridos em sistemas de complexidades crescentes: transformaria, assim, gradualmente, as possibilidades de compreensão e de representação da realidade, através da oportunização para operar o real de acordo com mediações simbólicas, utilizando apoios simbólicos*”<sup>13</sup> (p. 44).

Em suma, a aquisição de sistemas simbólicos de mediação aparece em todos os trabalhos citados como a grande questão que os autores procuram responder; desdobrando-se no plano me-

todológico das diferentes pesquisas por eles realizadas. As perguntas que eles fazem em seus específicos trabalhos de investigação se articulam com essa questão central, que pressupõe um desenvolvimento da linguagem de uma condição de dependência total do contexto imediato das interações sociais até o momento da construção de dignificações desligadas de tais interações. A brincadeira simbólica de faz-de-conta corresponde a um momento de transição para a independência da linguagem da realização imediata das ações do contexto interacional.

Em Vygotsky e Mead essa também é a questão central a ser respondida pela psicologia. O que Mead<sup>3</sup> traz de diferente é o papel do “outro generalizado” na formação do sujeito. Para o autor, na entrada da criança no mundo simbólico, a presença física e afetiva do outro é requerida para que essa seja capaz de internalizar a linguagem e os conteúdos socioculturais que circulam em seu grupo social e na sociedade mais ampla. Isso é necessário para que a criança aprenda a desempenhar o papel dos outros, internalizando as significações próprias ao seu mundo sociocultural de pertencimento. Com o nascimento do pensamento abstrato, o “outro generalizado” se desprende do jogo interacional imediato, adotando o sujeito a atitude desse outro para si mesmo, em um diálogo muitas vezes silencioso propiciado pela reflexão<sup>1,6,7</sup>.

### A implicação do pesquisador e o papel do adulto

Na situação de brincadeira, os parceiros da interação se apreendem mutuamente num vivido presente e compartilhado, havendo um intercâmbio contínuo entre as suas expressividades a permitir o acontecer de um conjunto de sintomas mútuos de subjetividade<sup>22</sup>. Nesse encontro, a expressividade da alteridade, ao se tornar presente e mutuamente acessível para o si mesmo, pode afetar as significações prévias trazidas para a interação, promovendo a construção de novos sentidos compartilhados.

O pesquisador participa dessa expressão recíproca no devir da brincadeira, fazendo com que esteja sempre implicado na situação de observação (implicação afetiva, ideológica, filosófica e existencial). Mesmo que seja um aparelho que registre a situação de brincadeira, sem a sua presença, no momento da análise o pesquisador ainda é um sujeito em interação, inseparável da totalidade em que esta se efetiva.

Entender esse processo não consiste apenas em refletir sobre como o outro (o observado) mobiliza o pesquisador, mas também em inter-



pretar como este reage aos elementos presentes no jogo interacional que o envolve durante o transcorrer da investigação. Mead<sup>3</sup> e Goffman<sup>25,26</sup> compreendem que a interação social envolve múltiplas formas de significações: o gesto, a postura corporal, o olhar, a fala etc. Porém, além dessas múltiplas formas de significações de caráter gestual e expressivo, o contexto da interação pesquisador-pesquisado também é permeado por significações que extrapolam o aqui e agora do papel de pesquisador. O lugar do qual fala o pesquisador já tem alguma definição prévia, com a qual essa interação também vai se defrontar.

A rememoração da própria infância participa duplamente da conduta do adulto em relação às crianças. A condição de criança que ele ocupou, durante um longo período de sua vida, lhe acede à memória afetando a sua maneira de analisar a experiência da brincadeira. Por exemplo, o pesquisador ao deparar-se com as situações de interação que estiveram presentes em sua trajetória biográfica pode “naturalizá-las” e responder a elas por meio de atribuição imediata de significados, não necessariamente conscientes; mas, por outro lado, o encontro do adulto com a criança que ele foi, em meio a provocações colocadas pela subjetividade do outro, pode levá-lo a uma nova compreensão não só do “objeto” investigado, mas também de si mesmo.

Portanto, a atribuição de significações àquilo que é observado na brincadeira implica na interpretação seletiva do passado, o que depende de negociações complexas, de acomodações entre universos culturais distintos e propostas conflitantes. Nesse processo, o pesquisador “reconhece” a si mesmo, a criança que foi e o adulto que é, por meio da relação com os outros, promovida pela situação de pesquisa. A facticidade da experiência concreta atualiza e renova os elementos presentes na memória, enquanto a refletividade o leva a utilizá-los ou não para a situação atual<sup>27</sup>.

Isso nos leva a considerar todo observador como participante, porém com níveis diferentes de participação no que se refere ao universo observado. Isso significa que todo observador deve procurar conhecer a sua posição frente ao ato de interpretação, com vistas a diminuir as possibilidades de distorção de sua tarefa específica no interior do processo de pesquisa.

Seguindo a proposta interacionista para o processo de investigação, tomamos como unidade de estudo o “ato social”, ou seja, o conjunto de atos produzidos pela interação de diversas pessoas em um contexto determinado. Isso significa tratar a interação das crianças entre si e delas com os adultos como um conjunto de atos recíprocos a compor um todo mais amplo: um “ato social” no sentido meadiano.

Mead<sup>3</sup> concebe que a mais completa significação do ato social envolve compreendê-lo enquanto relação social, portadora de significações que o perpassam e o transcendem. Assim sendo, a leitura dos sinais, gestos e falas dos sujeitos participantes no ato social nos traz algo que não se revela pela simples observação do ato, ou seja, a sua relação com um mundo mais amplo de relações sociais a lhe oferecer sentido.

Mead<sup>3</sup> nos permite refletir que a análise de um ato social exige compreendê-lo enquanto condensação de um conjunto de significações que transcende a soma de comportamentos que compõe esse ato. O que é revelador da interação é a rede de significações que perpassa tal ato e o transcende, considerados os liames de tal rede com o campo sociocultural mais amplo. Desse modo, cada ato está ligado a um todo de relações sociais, do qual não pode ser dissociado sem perder sua significação, pois envolve muito mais do que está incluído na expressão verbal e gestual de quem o emite<sup>1</sup>.

Essa questão, enfatizada por Mead, tem um desdobramento no plano empírico. O recorte das interações consideradas significativas para a análise não pode estar delimitado previamente em termos de um tempo fixo e intervalar. Os cortes no interior dos episódios de interação devem buscar os atos sociais totais propostos por Mead, ou seja, atos que condensam uma unidade na diversidade.

A concepção de unidade, trazida do interacionismo social de Mead e da abordagem sócio-histórica, pode ser enriquecida a partir da idéia de redes de significações. Rosseti-Ferreira<sup>28</sup> (p. 23-24) afirma que “*a complexidade dos processos de desenvolvimento, sua flexibilidade e dinâmica são as transformações e delimitações que levaram-nos a recorrer à metáfora de rede. Neste sentido a qualidade situada e processual das interações nos fez assumir que a apreensão do nosso objeto de estudo – desenvolvimento humano – só se toma possível se consideradas as relações às quais ele se encontra articulado, pertencente e submetido e, principalmente, o modo de atualização dessas relações. Por concebemos, ainda, que a rede de significados e sentidos presentes na ação de significar o mundo, o outro e a si mesmos, efetivada no momento interativo, estrutura um universo semiótico, acabamos por denominá-lo de perspectiva da Rede de Significações*”. Isto nos leva a considerar que, na análise dos elementos que compõem a interação social em brincadeiras, ação humana, objeto, palavra, estes só ganham sentido quando inscritos em uma rede de significações.

## O registro da Observação

Góes<sup>19,20</sup> fez o recorte conforme as perguntas por ela levantadas acerca da temática que a mobiliza, o que Carvalho et al.<sup>29</sup> consideram como sendo o elemento a definir os procedimentos de análise de video-gravação. A compreensão dos elementos da interação dignos de serem observados é construída pelo observador, que assume uma postura ativa diante dos fenômenos que o mobilizam. enfatizam que “*é ele quem determina as dimensões, aspectos ou partes do fenômeno a serem privilegiados na observação e, em última instância, constrói o próprio fenômeno ao instituí-lo como foco de observação*”<sup>29</sup> (p. 261).

Estes autores nos falam do momento da elaboração das categorias de análise no interior do processo de investigação, enfatizando que “*elaborar categorias é fazer um recorte arbitrário da realidade, definido pelo ajustamento entre as perguntas (e as respostas potenciais) do observador e que o observado lhe diz sobre elas*”<sup>29</sup> (p. 263). A título de ilustração podemos pensar em uma pesquisa em que a interrogação é: se a classe social de pertencimento da família da criança interfere nos conteúdos apresentados pela brincadeira de faz-de-conta? Isso já define de antemão as possibilidades de registro que a investigação pode assumir, que se tornam limitadas, pois o pesquisador terá de estratificar previamente as crianças que vão participar da situação de brincadeira, por exemplo, crianças de creches comunitárias e crianças de pré-escolas de elite. Ou, colocar crianças dos dois grupos para brincarem juntas, mas já se sabendo, de antemão, a origem de classe de cada uma para posterior análise dos possíveis efeitos dessa dimensão sócio-econômica na interação entre as crianças.

Da discussão que perpassa todo o artigo pode ser desdobrada uma metodologia de investigação que busca:

- Fazer um registro exaustivo das brincadeiras ocorridas nas situações de interação social, registrando também outros eventos significativos do contexto mais amplo, passíveis de serem conectados para a compreensão do cenário em que se inscrevem os atos sociais.

Registrar, o mais fielmente, as possíveis falas, os gestos e os movimentos entre os sujeitos em cada situação, procurando trazer o ambiente sócio-afetivo em que isso se dá. Como é impossível o registro de todos os acontecimentos e as respostas de cada criança à situação, a observação

permanece mais ligada à lógica global da interação do que ao comportamento de cada criança.

O delineamento da investigação valoriza o registro em vídeo, anotando principalmente o contexto em que os comportamentos se inscrevem. Isso significa que não registramos o comportamento de cada criança em cada situação, e sim respostas dadas em situações de interação. Procuramos dar inteligibilidade a tais comportamentos organizando-os em um todo que lhes oferece sentido. O registro das atividades de crianças específicas ocorre quando algo no tipo de interação chama a atenção do observador, em função de alguma particularidade notada.

A filmagem pode permitir trazer um conjunto de imagens mas não necessariamente reproduz o contexto interacional mais totalizante a permear as brincadeiras. As anotações, conforme a maneira como são construídas, permitem ao pesquisador agrupar as experiências em categorias inclusivos, universais, a permitir a inclusão de uma experiência específica em uma classe ampla de objetos. Assim, o pesquisador oferece organização a um jogo inteiro de atitudes particulares dos envolvidos no processo de interação.

A delimitação de onde começa e onde termina um episódio de interação depende muito da sensibilidade do observador. A seqüência é delimitada em função de leituras sucessivas do registro até encontrar seu sentido, o que constitui a própria análise<sup>29</sup>. Do início ao fim de cada episódio da brincadeira, ocorre uma sucessão de atividades e de interações concomitantes, que se juntam para oferecer o sentido da brincadeira construída.

Além disso, é importante registrar também as próprias impressões, tais como dúvidas, indignações. Abrimos espaços nos registros de observação para anotar as nossas impressões sobre situações consideradas significativas<sup>††</sup>. Nas notas do diário de campo, tais registros permitem dar sentido aos dados coletados, o que favorece, mais tarde, mobilizar a memória para recordar os elementos mais significativos.

Laville e Dione<sup>30</sup> (p 180) distinguem as notas produzidas pelo observador em dois tipos: a) *notas descritivas, que são expressas em relatórios descritivos, neutros e factuais a facilitar a compreensão das situações observadas;* b) *Notas analíticas, que falam das impressões pessoais, das intuições, registradas como breves lembretes.* Aquelas notas registradas durante o processo de observador, somadas daquelas acrescen-

†† Em meio ao registro de conjunto de atos sociais envolvendo os parceiros que interagem, destacamos e escrevemos as nossas impressões, sentimentos e reflexões acerca dos elementos, considerados mais significativos no interior do processo interativo.

tadas posteriormente, permitem acompanhar a evolução do investigador no transcorrer do processo de investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou problematizar a investigação da brincadeira infantil ao trazer uma reflexão teórico-metodológica, julgada capaz de desvelar as significações a perpassarem as ações dos sujeitos que participam dessa modalidade de interação social. Apresentou o interacionismo social de Mead e a abordagem sócio-histórica de Vygotsky, como um referencial teórico-metodológico importante no campo dos estudos críticos sobre a brincadeira, a oferecer uma abordagem a permitir que as significações que perpassam interações sociais possam vir à tona.

A proximidade temática e metodológica entre essas duas teorias não ocorre por acaso, visto que ambas as perspectivas fazem parte de uma mesma matriz de pensamento em ciências humanas que remete a Hegel, Marx, Engels, uma forte tradição materialista que comparece na psicologia para retomar o seu projeto em novas bases, a acentuar a dimensão social na formação do sujeito e o imprescindível papel da brincadeira nesse processo. Esse é o motivo pelo qual o texto tem, como referência de compreensão da brincadeira infantil, a teoria social de Mead, mas tem de recorrer o tempo todo a Vygotsky, autor mais conhecido no campo de investigação sobre o lúdico no Brasil. Na verdade, os autores mais se complementam do que se opõem na teorização do papel da brincadeira no processo formativo do sujeito humano.

Bronckait<sup>31</sup> percebe, tanto na teoria sócio-histórica quanto no interacionismo simbólico, uma origem comum, ambos oriundos de uma mesma matriz de pensamento em ciências humanas, ligada a uma forte tradição materialista ancorada “na filosofia pós-hegeliana do século XIX particularmente nos escritos de Marx e Engels de antes de 1850 e na *Dialética da natureza* (fim do século XIX). Referências explícitas em Wallon e Vygotsky, implícitas, dadas as circunstâncias, em Mead, mas, entretanto, claras” (p. 2). Essa matriz de pensamento pode ser desdobrada em uma metodologia assentada nos seguintes princípios básicos para o desenvolvimento do trabalho de investigação: a)

tornar familiar o estranho, registrando o que parece óbvio; b) explorar a situação, tal como ela é concebida pelos sujeitos dela participantes, levando em conta seus significados e interpretações; c) analisar a relação entre a situação da brincadeira e o seu contexto de inserção.

Na Educação Infantil, o brincar tem aparecido como uma necessidade básica e um direito da criança. A atividade lúdica tem sido identificada como expressão privilegiada da criança, que nos dá acesso ao seu mundo interno, nos possibilita o entendimento de suas estratégias afetivas, cognitivas e sociais, assim como pode funcionar como um catalisador das mais diversas aprendizagens. Ao resgatar a concepção de criança como um sujeito ativo, capaz de transformar a si e à sua realidade, autores como Kramer<sup>32</sup>, Machado<sup>33</sup> e Wajskop<sup>10</sup> colocam ênfase no brincar e no brinqueado como instrumento do profissional que se propõe a educar e promover o desenvolvimento. É por esta razão que as investigações sobre a ação lúdica, além de integrar o elenco de pesquisas desenvolvidas por outros ramos do conhecimento (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Linguística), passam a fazer parte dos programas de formação de professores, conforme nos aponta Kishimoto<sup>11</sup>.

Para Mead, a experiência da criança é socialmente construída, nascendo de atos distintos dela com diversas pessoas na produção de qualquer atividade social. Esse conjunto de atos, o ato total para Mead, é criador de uma organização cognitiva designadora das coisas, pessoas e sentimentos. Ela não tem sua origem na ação do sujeito individual, pois depende das relações sociais das quais ele participa para se construir, exigindo sempre um referente a conchamar o sujeito à ação.

Em Vygotsky<sup>4,34</sup>, Leontiev<sup>35</sup> e em Mead<sup>3</sup>, a relação da criança com o lúdico se transforma ao longo do processo de formação, no sentido da ampliação da consciência do mundo e de si mesma. A criança encontra, na experiência com os objetos na situação de brincadeira, a relação das pessoas entre si e com a sociedade. Isso faz da brincadeira um modo de interação social de grande significância para a psicologia, a nos falar sobre o percurso da experiência humana na sociedade em que vivemos. Nesta perspectiva, a discussão metodológica assume um papel imprescindível a nos facilitar ou não uma aproximação mais sensível desse objeto polissêmico que é o lúdico.

**Abstract:** Based on Mead's (1863-1931) social interactivism, this article creates a dialogue with Vygotski's and Leontiev's socio-historical approach in order to focus on the analysis of social interaction as an innovating theoretical-methodological resource in the investigation of playfulness in early childhood. So as to increase the debate over the theme, the text falls back on research works recently developed in Brazil, based on this approach, with the aim of highlighting the empiricist unfolding of reflections over childish play.

**Key words:** Interactivism. Self. Child. Plays. Research. Methodology.

## REFERÊNCIAS

- 1 Sant'ana RBd. Experiências formativas em pré-escola: sob a perspectiva da psicologia social de George Herbert Mead [tese]. São Paulo: Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica; 2002.
- 2 Bronckart JP. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ. 2003.
- 3 Mead GH. Mind, self and society. Chicago: The University of Chicago Press; 1934/1967. Disponível em <<http://spartan.ac.brocku.ca/Iward>. Acesso em agosto 2002.
- 4 Vygotsky LS. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes; 2001.
- 5 Sass O. Crítica da razão solitária: a psicologia social de George Herbert Mead [tese]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica; 1992.
- 6 Sant'ana RB. A experimentação, o jogo e a brin cadeira como experiências formativas na teoria social de Mead. Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum. 2003; 13(2): 44-52.
- 7 Sant'ana RB. Interface entre a psicologia social e a educação infantil: as contribuições do interacionismo de G. H. Mead. In: Prado MA et alli. organizadores. Psicologia Social e direitos humanos. Belo Horizonte: Abrapso MG/UFMG, Campus Social; 2003. p. 93-110.
- 8 Mead GH. The relation of play to education. University Record 1896; 1(8): 141-5. Disponível em <<http://spartan.ac.brocku.ca/Iward/>. Acesso em agosto 2002.
- 9 Mead GH. The child and his environment. Transaction of the Illinois Society for Child-Study 1898; 3: 1 - 11. Disponível em <<http://spartan.ac.brocku.ca/Iward/>. Acesso em agosto 2002. ).
- 10 Wajskop G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez; 2001.
- 11 Kishimoto TM. O jogo e a educação infantil. Pro-Posições 1995; 6(2): 46-63.
- 12 Kishimoto TM, organizador. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez; 1996.
- 13 Rocha MSPdMLd. Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ; 2000.
- 14 Kramer SJ. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: Jobim e Souza S. Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus; 1997.
- 15 Jobim e Souza S.. Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus; 1997.
- 16 Benjamin W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus; 1984.
- 17 Brougère G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez; 2000.
- 18 Gerken CHdS. Linguagem, cognição e cultura: apontamentos para a elaboração de uma teoria sobre as relações entre a oralidade a escrita [tese]. São Paulo: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1999.
- 19 Góes MRd. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos Cedes 2000; 50: 9-25.
- 20 Góes MRd. A linguagem e a imaginação no brinca de faz-de-conta. In: III Conferência de pesquisa sócio-cultural; 2000; Campinas. (Publicação eletrônica).
- 21 Góes MRd. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personalidade. In: XXII Encontro Nacional da ANPED; 1999; Caxambu. (Publicação eletrônica).
- 22 Oliveira ZMRd. Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano [tese]. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 1988.
- 23 Gonçalves, M. F.C. Brincar de escolinha: A construção da representação na interação de crianças em creches [tese]. São Paulo: Faculdade de Educação da USP; 1996.
- 24 Berger PL, Luckmann T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2002.
- 25 Goffman E. Façons de parler. Trad. Alain Kihm. Paris: Minuit; 1987.
- 26 Goffman E. Strategic interaction. Philadelphia: University of Pennsylvania Press; 1969.
- 27 Sant'ana RB. A pesquisa interacionista e a investigação da escola. Vertentes 2003; 22: 7- 18.
28. Rossetti-Ferreira MC, Amorim KdS, Silva APS, Carvalho AMA, organizadoras. Rede de

- significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed; 2004.
- 29 Carvalho AMA. Registro em Video na Pesquisa em Psicologia: Reflexões a Partir de Relatos de Experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 1996; 12(3): 261-7.
- 30 Lavelle C, Dionne J. A construção do saber. Belo Horizonte: UFMG; 1989.
- 31 Bronckart J.-P. Os processos de socialização. Ultrapassando o determinismo cultural. In: III Conferência de pesquisa sócio-cultural; 2000; Campinas. (Publicação eletrônica)
- 32 Kramer S, organizador. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez; 2003.
- 33 Machado MNdM. *Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador-entrevistado*. Belo Horizonte: c/Arte; 2002.
- 34 Vygotsky LS. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes; 1989.
- 35 Leontiev AN. Os princípios psicológicos na brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky LS, Luria ... Leontiev AN. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP; 1988.

*Recbida em 23/07/2004*  
*Modificada em 09/08/2004*  
*Aprovada em 02/09/2004*