

O qualitativo e o quantitativo na construção de teoria psicológica sobre educação infantil

Maria Vittoria Pardal Civiletti⁽¹⁾
Universidade Gama Filho

Introdução

Neste trabalho, uma trajetória de 15 anos de pesquisa será 'revisitada' criticamente, para avaliar os avanços e contribuições realizados para a construção de teoria psicológica sobre educação infantil. Para alcançar este objetivo privilegiar-se-á, como fio condutor da análise, o encadeamento entre as diferentes pesquisas na busca incessante de responder a questões que se colocavam. A necessidade de utilizar vários referenciais teóricos e técnicas de pesquisa permitiu diferentes aproximações ao tema e possibilitou a criação de redes de inteligibilidade de configuração do real diversificadas. Permitiram ainda, ao adotar a estratégia do enfoque múltiplo ou da triangulação também adotada por Seidl de Moura (1995), *navegar* por diferentes aspectos da questão, através de quadros conceituais e instrumentais diversificados.

Paralelamente, procuraremos apontar a presença de abordagens mais qualitativas ou quantitativas nas pesquisas apresentadas.

Qual será, em nossa análise, a concepção de quantidade e qualidade adotada?

Assumiremos que a noção de quantidade pressupõe, sempre, a noção de qualidade. Quantidade é, desta forma, a repetição de uma qualidade. Como poderia o que não tem qualidade, e portanto, não pode ser identificado, percebido, pensado etc., *repetir-se*? 'Medir' só é

comparar grandezas num plano básico, necessário, mas não suficiente: é preciso medir alguma 'coisa'. O que se chama de 'qualitativo' é inseparável, tanto do aspecto 'puramente' matemático (quantitativo?) da medida, quanto do aspecto 'puramente' empírico (qualitativo?) do que é medido (Fernandes, 1996, comunicação pessoal). Neste sentido, a análise das dez pesquisas que se seguem, e que abarcaram seis diferentes tipos de abordagem, mostrará como a 'qualidade', sempre presente, será, em alguns casos, medida ou contada, e em outros, apenas descrita, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Mas o que é a qualidade?

A qualidade corresponde ao "conceito" em Lógica, ou à "propriedade" em Matemática. Quando falamos de "conceitos", falamos de critérios de classificação. Quando falamos "propriedades" estamos nos referindo a constantes que aparecem em funções do tipo $P(x)$. Cada elemento que "cabe" num conceito ou "tem uma propriedade", tomado individualmente ou particularmente é um exemplo, ou instância, do conceito, ou valor da variável x em $P(x)$, ou membro da classe do conjunto (Fernandes, 1996, comunicação pessoal).

O conjunto de "conceitos" ou "teoria" com que ordenamos nossa percepção *edita* elementos que seriam, em si, completamente desprovidos de sentido. Como um mago construtor de um caleidoscópio, fornecemos o crivo e a angulação necessários para cada configuração. Sem isso, teríamos não mais do que

⁽¹⁾ Mestrado de Psicologia - Universidade Gama Filho, Rua Julio de Castilhos 102/104, Copacabana, CEP: 22081-021, TEL/FAX: 2871309, Rio de Janeiro-RJ, E. mail: vittoria@hexanet.com.br

uma coleção de pecinhas multicoloridas e multifacetadas. Mas, tratando-se de um caleidoscópio, podemos a qualquer momento variar novamente a angulação. As peças rearrumar-se-ão no novo crivo, criando uma nova configuração que trará à tona elementos não presentes na anterior e ocultará, por sua vez, outros tantos, criando uma nova rede de inteligibilidade. Magos – eternos construtores do real, que emergirá sempre plural de acordo com a teoria implícita ou explícita que elejamos – é o que somos.

O exercício da pesquisa, com suas opções teóricas e técnicas será, neste trabalho, encarado sob esta ótica. Apresentaremos a seguir pesquisas que representam diferentes enquadramentos teóricos e metodológicos no que se refere à construção de teoria psicológica sobre a educação infantil. Procuraremos identificar como qualidade e quantidade se encontram, ou não, nos recortes do fluxo do comportamento do sujeito efetuado pelas categorias utilizadas pelos diferentes estudos.

Dentre os tipos de pesquisa utilizados encontramos o estudo correlacional, a pesquisa histórica, a experimentação 'ecológica', a validação de escala, o levantamento e a pesquisa participante. Como técnicas e instrumentos utilizados podemos identificar questionários, escalas, análise de documentos, protocolos de observação de categorias, entrevistas e observação participante.

O estudo correlacional

A primeira pesquisa investigou os efeitos da influência das condições de atendimento das creches no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças (Penna, M., Almeida, L., Colinvaux, D., Pardal, M. V., 1985). Embora a bibliografia internacional apontasse que desde que atendidos padrões adequados de atendimento o desenvolvimento infantil não seria

prejudicado (Rutter, 1981), pouco se conhecia do atendimento oferecido pelas creches brasileiras. Contemporâneo a este estudo e partilhando das mesmas preocupações, podemos citar o de Rossetti Ferreira e Rubiano, também de 1985. Influenciados pela forte presença, na década de 70, da Epistemologia Genética e da teoria do Apego, de J. Bowlby, o grupo de pesquisa adotou estes referenciais teóricos para a análise do desenvolvimento cognitivo e emocional da crianças.

Os sujeitos da pesquisa eram portanto as creches e as crianças que as freqüentavam. Para estudá-los, realizou-se primeiramente um levantamento das creches que atendiam crianças de 0 a 24 meses em tempo integral, registradas nas Secretarias Municipal e Estadual de Saúde do Rio de Janeiro. Das 123 instituições encontradas, 87 concordaram em participar do estudo. Nessas creches foi então realizada uma visita e uma entrevista com a diretoria, para o preenchimento de um questionário sobre as condições de atendimento. A partir da análise deste questionário, as creches foram então categorizadas em adequadas (a) / não adequadas (a') para favorecer o desenvolvimento emocional (d) / cognitivo (d') das crianças. Dos quatro grupos formados (ad-ad'; a'd-a'd'; ad-a'd'; a'd-ad), foram sorteadas 10% das creches. Nas 14 creches sorteadas foram avaliadas, quanto ao desenvolvimento emocional e cognitivo, todas as crianças que: tinham de 6 a 24 meses de idade; estavam na creche em horário integral desde o terceiro ou quarto mês de vida; possuíam mães que trabalhavam fora em horário integral e pais entre 18 e 35 anos de idade; que eram o primeiro ou segundo filho do casal. Foram encontradas 36 crianças que atendiam a essas características.

Como instrumentos para a avaliação das condições de atendimento das creches foram construídos dois questionários. O primeiro visava examinar as condições de que a creche

dispunha para a formação do vínculo adulto-criança, através da investigação de: número de pessoas encarregadas por cada criança; quantidade de crianças submetidas aos cuidados de cada atendente; forma de adaptação da criança à creche; tipo de relacionamento pais-creche e creche-comunidade. O segundo questionário objetivava investigar as condições ambientais físico-materiais da creche que favoreciam o desenvolvimento cognitivo através da verificação de: uso do espaço físico, diversidade disponível de brinquedos e materiais, preocupação pedagógica.

O instrumento utilizado para medir o desenvolvimento emocional das crianças foi um protocolo de observação das situações de interação adulto-criança-estranho, construído a partir da "Situação do Estranho" de Ainsworth e Wittig (1969). Buscava apreciar a evolução da relação de apego demonstrada pela criança em relação à atendente principal em função das fases 2, 3 e 4 de desenvolvimento do apego propostas por John Bowlby (1978). Compunha-se de quatro momentos: 1- Interação criança-atendente principal; 2- Saída da atendente; 3- Interação criança-estranho; 4- Volta da atendente (interação criança-atendente-estranho).

O nível de desenvolvimento cognitivo das crianças foi analisado utilizando-se a Escala de Inteligência Sensório-Motora de Casati e Lezine (1968), traduzida para o português e com material adaptado. Este instrumento compõe-se de sete situações básicas que são propostas à criança através de material lúdico. Visa caracterizar o nível de desenvolvimento cognitivo alcançado pela criança ao: explorar objetos; buscar objetos desaparecidos; utilizar interdiários para alcançar um fim; combinar objetos.

Os dados dos questionários elaborados para a avaliação das condições de atendimento foram colhidos em entrevistas com a diretoria

das creches e checados mediante uma visita de conhecimento das instituições.

As situações de interação adulto-criança-estranho em seus diferentes momentos foram conduzidas por duas pesquisadoras: uma atuava como estranho na relação observada enquanto a outra registrava as observações.

A escala de avaliação da inteligência sensório-motora foi aplicada por uma pesquisadora-experimentadora e as observações registradas por uma pesquisadora-observadora.

Todos os instrumentos foram pré-testados em uma creche particular, onde foi conduzido um projeto-piloto do estudo em questão.

A análise dos dados demonstrou que embora 8% das creches particulares, 71% das creches assistenciais e 33% das creches de empresa possuíssem condições de atendimento inadequadas tanto para o desenvolvimento emocional quanto para o cognitivo, 34 em 36 crianças (94%) saíram-se bem na Escala de Inteligência Sensório-Motora de Casati e Lezine (1968). Também em relação ao desenvolvimento emocional, 30 em 36 crianças (83%) alcançaram um nível de desenvolvimento adequado, segundo o protocolo de observação da 'Situação do Estranho' (Ainsworth e Wittig, 1969).

Estes resultados apontaram claramente que a creche, ao garantir o convívio diário das crianças com suas famílias, diferenciava-se substancialmente dos internatos, o que impedia o aparecimento das graves seqüelas cognitivas e emocionais apontadas pela literatura naquele tipo de instituição.

A Pesquisa Histórica

Os dados da pesquisa anterior foram claros a respeito da inexistência de efeitos prejudiciais da creche sobre o desenvolvimento das crianças. Como explicar então o preconceito e a desconfiança que recaíam sobre esta institui-

ção? Por que a mãe usuária era vista como 'fal-tosa' e o sentimento que lhe cabia era a culpa?

Buscando a resposta a estas questões realizou-se uma pesquisa que abordou as origens históricas das instituições de cuidado à criança de 0 a 6 anos no Brasil (Civiletti, 1988), valendo-se de análise documental. Foi realizado um levantamento, na Biblioteca Nacional, de livros, periódicos, jornais etc. que se referissem aos temas: criança, educação infantil, maternidade, maternagem, creche e pré-escola. O referencial teórico baseou-se na psicologia histórica e na história das mentalidades. Buscou-se, ao fazer emergir o 'não consciente' (Ariès, 1978, p. 423) coletivo sobre a creche, clarear, para todos os envolvidos com esta instituição, as razões da culpa e do preconceito envolvidos.

Como ficou claramente demonstrado pelos dados históricos, a creche surgiu e permaneceu por muitos anos como uma instituição voltada para a guarda de crianças pobres cujas mães necessitavam trabalhar para sobreviver. Constituiu-se, desta forma, num mal menor, infinitamente aquém, entretanto, do padrão social adequado (a criança deve ser cuidada por sua própria mãe). Nesta tentativa de liberar a mão-de-obra feminina para um trabalho que muitas vezes possuía uma jornada de 12 horas ou mais, as creches eram na realidade internatos, marcados pelo abandono. Este panorama só começa a mudar no Brasil a partir da década de 70, quando em função do aumento progressivo da entrada da mulher no mercado de trabalho e do movimento feminista internacional, começam a surgir creches de melhor qualidade.

Este estudo não teve, em nenhum momento, a preocupação com a contagem das categorias, o que poderia ter sido realizado, por exemplo, através de uma análise de conteúdo dos documentos analisados. Seu objetivo centrou-se em realizar um 'passeio' por um perío-

do recente da história do Brasil, que permanece vivo em nossas estruturas mentais, embora desconhecido de nossas consciências.

A experimentação 'ecológica'

Se a primeira pesquisa demonstrou que a creche não era prejudicial ao desenvolvimento das crianças e a segunda apontou as causas do preconceito social que recaía sobre esta instituição, era preciso agora estudar o que ela tinha de novo e específico: a interação social entre pares tão pequenos.

De 1988 a 1995 realizou-se uma linha de pesquisa no Mestrado de Psicologia da Universidade Gama Filho que visava investigar formas novas de funcionamento para a creche e a pré-escola que incentivassem a interação entre crianças e contribuíssem para a construção de um saber específico para o atendimento da criança pequena nessas instituições. De 1988 a 1992 a linha abarcou três subprojetos que exploraram os efeitos do tipo de objeto que se oferecia à criança (Civiletti, 1992), a arrumação do espaço disponível (Moreira, 1992) e o efeito do contato de crianças de diferentes idades (Freire, 1992). Posteriormente, realizou-se uma re-análise das interações criança-educadora, utilizando categorias mais precisas (Cunha, 1993).

Os estudos partilharam do mesmo método. Desta vez, privilegiou-se a experimentação ecológica para o planejamento da pesquisa. As situações experimentais foram filmadas em ambiente natural e analisadas microgeneticamente. Um grupo de oito crianças (24-36 meses) de baixo nível socioeconômico matriculados numa creche localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, foi observado. Trata-se de uma creche assistencial que atende crianças das favelas da Rocinha e do Vidigal.

No primeiro subprojeto, que explorou os efeitos do tipo de objeto que se oferecia à criança (Civiletti, 1992), duas situações foram analisa-

das, ambas envolvendo a presença do educador e brincadeiras livres no pátio da creche (uma área aberta usada freqüentemente pelas crianças). Numa das situações (sit.1) as crianças tinham a sua disposição três exemplares de brinquedos de pequenas dimensões, que são comuns em creche: três bolas, três bonecas, três carrinhos, três telefones e três conjuntos de cubos de madeira. Para configurar a situação experimental (sit.2), um brinquedo de grandes dimensões foi desenvolvido especialmente para este estudo junto com uma aluna de desenho industrial e consistiu de três módulos de madeira que podem ser arrumados de diferentes formas. Para a filmagem, foi eleita a forma "pracinha", quando eles são arrumados em círculo, proporcionando diferentes casinhas onde as crianças podem subir e/ou entrar. Duas câmeras VHS acionadas simultaneamente filmaram cada situação durante 15 minutos.

Duas hipóteses foram investigadas. A primeira previa que na presença do brinquedo de grandes dimensões haveria uma freqüência estatisticamente significativa menor de interações de crianças com a educadora do que na situação em que eram utilizados os brinquedos de pequenas dimensões. A segunda hipótese previa que na situação dos brinquedos de grandes dimensões seria observada uma freqüência estatística significativamente maior de interações mais elaboradas entre as crianças, do que na situação em que eram utilizados os brinquedos de pequenas dimensões.

Amostras de tempo com um minuto de intervalo foram utilizadas para as análises das fitas. A escolha deste intervalo de tempo baseou-se em estudo anterior de Rossetti-Ferreira, Rubiano e Ormos (1988) que demonstrou a estabilidade dos comportamentos interativos de crianças desta idade quando utilizados intervalos de 15, 30 ou 60 segundos.

Cada minuto foi tratado como um episódio. Para cada um dos 15 episódios em ambas as situações um mapa de localização foi montado. A distribuição das situações observadas foi analisada e classificada nas seguintes categorias:

1. Interação de crianças com o meio físico

1.1 - Exploração do meio físico — manipulação de objetos e/ou movimentação solitária da criança no ambiente.

1.2 - Observação do ambiente — direção do olhar de uma criança a outra(s) ou à monitora, sem fazer parte do arranjo interativo.

2. Interação de crianças com a monitora

2.1 - Relação assimétrica de papéis — relação dependente da criança com a monitora, onde esta realiza a ação pela criança.

2.2 - Relação simétrica de papéis — relação de autonomia da criança com a monitora, onde ambas realizam uma ação em conjunto.

3. Interação entre crianças

3.1 - Tentativa — intenção explícita da criança de iniciar ou de se engajar em uma atividade com outra(s) criança(s), sem obter êxito.

3.2 - Atenção participante — atenção de uma criança a uma outra ou a uma situação interativa através da visão ou audição, tornando-se parte do arranjo interativo.

3.3 - Imitação — execução por uma criança da mesma ação iniciada por outra, após uma observação.

3.4 - Brincadeira complementar — atividade comum entre crianças, em que a seqüência completa das ações é repartida entre os participantes. Existe um único tema e a divisão de papéis. Pode ser: (a) *agonística*, quando há competição pelo mesmo objeto, sem a possibilidade de dividi-lo ou (b) *não-agonística*, quando há a divisão do objeto.

A classificação dos comportamentos em categorias e a codificação para cada intervalo foi feita por dois juízes treinados, baseando-se na definição das categorias e na análise do comportamento antecedente, considerando a gênese e evolução destes comportamentos.

Um conceito desenvolvido num estudo prévio (Pedrosa, 1992)² também foi utilizado. O conceito de "arranjo" envolve seqüências de comportamentos organizados ao redor de um tema, formando um sistema funcional que se destaca como uma figura sobre um fundo ou, como apontado por Newman, Griffin e Cole (1989), uma "Zona de Construção".

As quinze tabelas de distribuição de cada situação foram analisadas quantitativa e qualitativamente. A análise qualitativa focalizou o conteúdo temático dos diferentes arranjos e o fluxo e a dinâmica das interações.

Para a análise quantitativa um sistema de escores das categorias de interação foi desenvolvido, levando em consideração o número de participantes de cada interação. Os escores das categorias de interação social foram posteriormente analisados em três escores parciais: CR - CR (criança - criança), CR - CR - E (criança - criança - educadora) e CR - E (criança - educadora).

Para testar a significância das diferenças dos escores entre as duas situações, foi utilizado o teste de Wilcoxon (Siegel, 1956), e arbitrado o nível de significância de 0,05.

A comparação entre as duas situações em termos da percentagem de cada tipo de interação encontra-se na tabela 1.

Alguns padrões gerais de comportamento puderam ser observados. Na situação em que o objeto de grandes dimensões estava presente, houve uma maior percentagem de interação entre as crianças e um envolvimento menor com a educadora. A exploração do ambiente físico também aumentou nesta condição, embora esta diferença não tenha sido estatisticamente significativa.

A análise das diferenças entre as duas situações experimentais utilizando o teste de Wilcoxon forneceu como resultados significativos uma diminuição da frequência das categorias CR-CR-E e CR-E, um aumento da brincadeira complementar não agonística e uma diminuição da 'atenção participante', na situação 2.. As outras categorias mostraram diferenças não significativas estatisticamente. (exploração do ambiente físico, observação do ambiente, tentativa, imitação e brincadeira complementar agonística).

Tabela 1. Comparação das duas situações de brincadeira em termos da percentagem de cada categoria de interação

Categorias	Situação	1		2	
		Escore	percentual	escore	percentual
Interação	CR-CR	63	33,9%	84	62,2%
Social	CR-CR-E	78	42,0%	4	3,0%
	CR-E	24	13,0%	12	8,9%
Interação com o meio físico	exploração	19	10,1%	33	24,4%
	observação	2	1,0%	2	1,5%
	Total	186	100%	135	100%

⁽²⁾ Pedrosa, M.I. (1992) *Interação na creche e na pré-escola*. Trabalho apresentado no IV Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Brasília.

A primeira hipótese nula foi rejeitada já que na situação 2 a diferença significativa na direção prevista foi observada. As crianças interagiram menos com a educadora.

Este resultado foi acompanhado por um acréscimo numa forma mais elaborada de interação entre as crianças, a 'brincadeira complementar não agonística', e uma diminuição numa forma menos elaborada, a 'atenção participante'. Isto permitiu a rejeição da segunda hipótese nula. (Cabe salientar que embora a 'atenção participante' possa ser considerada menos complexa que a 'brincadeira complementar não agonística', ela é fundamental no processo de aquisição de valores culturais.)

O segundo estudo (Moreira, 1992), deteve-se no efeito de dois tipos de arranjos espaciais. Espaço aberto e dividido por "divisórias lúdicas", construídas especialmente para este fim.

Diversos autores têm reconhecido a importância das características ambientais no planeamento de atividades para crianças (Prescott, 1987). Legendre (1983, 1985, 1987), na França, estudou o papel de configurações espaciais na manutenção de interações entre pares de 2 e 3 anos de idade em situação de creche. No Brasil, pesquisadores do Centro Brasileiro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI), têm investigado os efeitos de formas de organização espacial em creches brasileiras que atendem à população de baixa renda na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo (Campos-de-Carvalho, M.I. (1990), Campos-de-Carvalho, M.I. e Rossetti-Ferreira, M.C. (1993), Campos-de-Carvalho, M.I. e Rubiano, M.R.B. (1994, 1996), Padovani, F. e Campos-de-Carvalho, M. (1997)).

No presente estudo, duas situações experimentais foram comparadas. A variável independente era o arranjo espacial e a dependente, a interação social. Em ambas as condições a educadora estava presente, embora a brincadeira das crianças não fosse dirigida por ela.

Brinquedos pequenos, usualmente utilizados pelo grupo estavam disponíveis (bolas, bonecas, carrinhos, telefones e conjuntos de cubos, todos em três exemplares). Na situação 1 foi preservado o arranjo espacial original do pátio: aberto e não dividido. Na situação experimental (sit.2), "divisórias lúdicas" especialmente desenvolvidas para o estudo foram usadas para dividir o espaço.

Essas divisórias lúdicas foram planejadas para atuar como um mediador enriquecedor da brincadeira. Três diferentes tipos de módulos (1,00m x 0,60m), que podem ser montados de diferentes formas, foram desenvolvidos. Eles eram dupla-face, cada um com uma cor e finalidade diferentes: (a) "Passagens" – porta de tenda de *camping*, janela semi-aberta e janela com velcro que pode ser aberta e fechada; (b) "Texturas" – pele de coelho, feltro sisal e couro; (c) "Figuras ou Temas" – quatro séries: figuras humanas, frutas, meios de transporte, e elementos da natureza.

Após alguns estudos-piloto, um arranjo espacial final foi escolhido. Duas "divisórias lúdicas" foram usadas, uma formada por dois módulos, e outra formada por três módulos, montadas numa área do pátio usualmente menos ocupada pelas crianças.

Seis sessões de habituação de 30 min. cada uma foram realizadas antes da filmagem definitiva. Como no estudo anterior, duas câmeras VHS foram então acionadas simultaneamente para a gravação da situação experimental durante 15 min. Foram utilizadas as mesmas categorias e os mesmos procedimentos de análise dos resultados do estudo anterior.

A comparação dos resultados entre as duas situações em termos da percentagem de cada tipo de interação encontra-se na tabela 2.

Os resultados não são inteiramente na direção esperada. Contrariamente às hipóteses, com o espaço aberto (situação 1), as interações

Tabela 2. Comparativo das categorias de interação social e com o meio físico entre as duas situações

Categorias	Situação	1		2	
		escore	percentual	escore	percentual
Interação Social	CR-CR	63	33,9%	25	16,8%
	CR-CR-E	78	42,0%	32	21,5%
	CR-E	24	13,0%	34	22,9%
Interação com o meio físico	exploração	19	10,1%	57	38,2%
	observação	2	1,1%	1	0,7%
	Total	186	100%	149	100%

CR-CR ocorreram mais freqüentemente do que na situação 2. Ao mesmo tempo, como previsto, quando o espaço encontrava-se organizado (sit. 2), foi observado um aumento no comportamento exploratório. As divisórias lúdicas parecem ter enriquecido o ambiente, tornando-o mais atrativo para ser explorado.

A análise das diferenças entre as duas situações usando o teste de Wilcoxon forneceu como resultados estatisticamente significativos uma diminuição das categorias CR-CR-E e 'atenção participante' e um aumento da categoria 'exploração do meio físico'. As outras categorias mostraram diferenças não significativas estatisticamente (interação CR-CR, interação CR-E, observação, tentativa, brincadeira complementar agonística e não agonística).

Os resultados não mostram o aumento esperado na interação social das crianças na Sit. 2. Não foram observadas diferenças significativas nem na interação CR-CR em geral nem na categoria de 'brincadeira complementar não agonística'. Apesar deste resultado, o aumento observado na imitação e a diminuição na 'atenção participante' corrobora parcialmente a hipótese de que a situação modificada facilita formas mais elaboradas de interação. Intera-

ções CR-CR-E também mostraram um decréscimo significativo, mas o mesmo não foi observado para as interações CR-E. Desta forma, a hipótese de um aumento na autonomia da criança em relação ao adulto na Sit. 2 não foi corroborada.

Finalmente, a terceira hipótese, de um aumento na exploração do ambiente físico na Sit.2 foi confirmada pelos dados. O aumento no comportamento exploratório foi acompanhado por uma melhor distribuição espacial das crianças pelo pátio.

As divisórias lúdicas foram colocadas na área de circulação que era originalmente menos ocupada pelas crianças. Elas promoveram mudanças na distribuição espacial, já que um aumento na percentagem de ocupação nesta área foi observada na Sit.2. Os resultados indicam que a criação de ambientes físicos novos e diversificados podem promover diferentes oportunidades para a interação.

Infelizmente neste estudo pôde ser observado que a educadora, parceiro privilegiado com a responsabilidade de fornecer oportunidades desafiadoras para as crianças, não atuava desta forma. Embora freqüentemente requisitada na situação 1, ela raramente trazia elementos

novos e enriquecedores para as crianças brinca-rem, limitando-se à reprodução de situações da rotina diária. Verificou-se também que as categorias utilizadas nestes estudos para analisar a interação criança-educador (relação simétrica e assimétrica) se mostraram muito pouco informativas.

Com o intuito de aprofundar o estudo da relação criança-educadora nestas pesquisas, Cunha (1993) reviu os episódios interativos adulto-criança dos dois primeiros estudos adotando novas categorias de análise. As situações que anteriormente eram caracterizadas apenas como simétricas ou assimétricas passaram a ser analisadas segundo a ocorrência de solicitação de significados simbólicos por parte da criança e legitimação dos mesmos pela educadora ou da iniciativa de formação de significados por parte da educadora e conseqüente aceitação dos mesmos pela criança. Considerou-se ainda se estes comportamentos ocorriam de forma verbal ou gestual. Foi acrescentada ainda uma categoria sobre a ocorrência de proteção/cuidados por parte da educadora.

Na presença de objetos de pequenas dimensões (sit.1 dos dois estudos) – 91% das interações criança – educadora se originaram de solicitações por parte da criança. Em apenas 9% das vezes a educadora tomou a iniciativa de apresentar novos significados simbólicos à criança. Na presença das divisória lúdica, a criança solicitou a educadora em 78.5% das situações e recebeu novas informações em 7% dos casos. Finalmente, na presença dos objetos de grandes dimensões, com o aumento das interações criança-criança, as crianças só solicitaram a educadora em 42% vezes, e esta ficou então mais disponível para iniciar o contato, o que ocorreu em 43% das situações de interação, através da proposta de formação de novos

significados. Nestas duas últimas situações experimentais ocorreu a categoria proteção/cuidados em 14% dos contatos, certamente em função da possível ocorrência de acidentes na utilização das divisórias e do brinquedo grande. Vale ainda ressaltar que as taxas de ausência de interação criança-educadora foram de 20% na situação de objetos pequenos, 13% na situação das divisórias lúdicas e 53% na situação do objeto de grandes dimensões.

Foi possível portanto concluir que a presença de objetos de grandes dimensões ao fomentar as interações entre as crianças e torná-las mais autônomas em relação à educadora, deixou esta mais disponível para iniciar o contato com as crianças, propondo novos conteúdos simbólicos. Desta forma, embora haja ocorrido uma diminuição na freqüência total de interações criança-educadora, estas, ao ocorrerem, se deram de forma pedagogicamente mais enriquecedora.

No terceiro estudo realizado (Freire, 1992), foi focalizado o efeito que o contato com crianças mais velhas teria sobre a interação social. Foi então criada a "hora da visita", momento em que quatro crianças dois anos mais velhas que os sujeitos da pesquisa (oito crianças de 24 a 36 meses) as visitavam no pátio, para brincarem juntas. Pretendia-se verificar os ganhos que a criação desta 'zona de desenvolvimento proximal' (Vygotsky, 1988) teria sobre as crianças. Os procedimentos de coleta e análise dos dados foram os mesmos. A sit.1 também era comum aos estudos anteriores.

A contagem das categorias desta terceira pesquisa apontou, como previsto pelas hipóteses, um aumento na freqüência das interações criança-criança e diminuição das interações criança-educadora durante a "hora da visita" (sit.2) como pode ser demonstrado pela tabela abaixo.

Tabela 3. Comparativo das categorias de interação social entre as duas situações

Categorias de interação social	Situação 1		Situação 2		
	escore	percentual	escore	percentual total Cr-Cr	percentual parcial Cr-Cr
cr-cr	63	38.2%	37		24.5%
cr-CR			36	82.8%	23.9%
CR-CR			52		34.4%
cr-cr-CR	78	47.3%	16		10.6%
cr-CR-E			2	11.9%	1.3%
CR-CR-E			0		0%
cr-E	24	14.5%	8	5.3%	5.3%
CR-E			0		0%
Total	165	100%	151	100%	100%

OBS: cr = crianças mais novas CR = crianças mais velhas E = educadora

Pôde-se perceber que com a presença de crianças mais velhas ocorreu uma nova distribuição da dinâmica grupal. Além de um aumento global nas interações entre as crianças de 38.2 para 82.8%, as categorias mais frequentes de interação entre as crianças mais novas e mais velhas (cr-CR) foram a 'atenção participante' (66.6%) e a 'tentativa' (22.2%). Podemos interpretar estes resultados como fruto do fascínio da criança mais nova pelo repertório de comportamentos da criança mais velha, parceiro culturalmente mais competente. Os efeitos da criação desta 'zona de desenvolvimento proximal' puderam ser também verificados em momentos posteriores à filmagem, quando pôde-se observar que as crianças mais novas passaram a utilizar os brinquedos disponíveis tal como as crianças mais velhas o haviam feito, demonstrando a internalização de novas brincadeiras e formas de utilização dos objetos.

Além da investigação das hipóteses específicas destes estudos, outros aspectos dos resultados merecem ser discutidos.

Em primeiro lugar, e de maior interesse para o tema que estamos abordando, podemos apontar o desenvolvimento de estratégias — para registro dos dados, sua categorização e análise — que resultaram de escolhas baseadas em pressupostos teóricos e que são, em certa parte, inovadoras. Para ser coerente com um enfoque sociointeracionista, tornou-se necessário pensar categorias que focassem a "interação" e não comportamentos individuais "socialmente dirigidos", como foi com mais frequência encontrado na revisão da literatura sobre interação social entre crianças. Esta escolha entretanto gerou problemas em relação a como efetuar o "recorte" da categoria num *continuum* espaço-temporal.

Ao considerarmos, como Carvalho (1988), que a essência do conceito de interação é a de influência ou regulação recíproca, ou seja, que cada um, ou a ação de cada um, é diferente pelo fato de se dar na relação com o(s) outro(s), ao contrário do que seria isoladamente, que não se explica pelo que cada um é (ou faz) mas por

seus efeitos recíprocos, enfrentamos sérios problemas metodológicos, ao tentar operacionalizar, em termos empíricos, este conceito. As noções de tempo e espaço se mostram fundamentais ao analisarmos a interação social entre crianças. Se a reciprocidade for considerada apenas como um termo de simultaneidade temporal, muitos comportamentos nitidamente interativos não poderiam ser classificados como tal. Em contrapartida, se considerarmos qualquer distanciamento temporal, o conceito de interação se tornaria tão elástico que perderia sua utilidade, uma vez que ao adotarmos um referencial teórico interacionista, todo comportamento seria fruto de uma interação social internalizada em algum momento da história de vida do sujeito. Nestes estudos, embora tenha sido adotada a técnica de amostragem de tempo (Wright, 1967, p. 93 -194), através de episódios marcados a cada minuto, os sessenta minutos anteriores a cada episódio funcionaram como margem para a captação da história dos comportamentos. Este procedimento teve como objetivo preservar a seqüência dos dados.

Questão semelhante pode ser colocada em relação à proximidade física. Uma tentativa de superar estes impasses foi a utilização da noção de arranjo, formulada por Pedrosa (1992). Pode-se definir o arranjo como um conjunto de características que recortam uma situação interativa a partir de propriedades específicas que fazem com que ela emerja com uma configuração própria no fluxo de comportamentos dos sujeitos.

Utilizando-se a noção de arranjo, uma criança pôde ser classificada como estando em interação mesmo que não houvesse outra criança naquele exato momento com comportamento dirigido para ela ou próxima fisicamente, desde que ambas pertencessem a uma mesma configuração interativa. Pressupôs-se que a influência dela sobre as outras existisse, pois ao

fazer parte do mesmo arranjo, este regulava as ações do grupo como um todo. Resguardou-se, desta forma, o caráter de reciprocidade inerente ao conceito de interação, evitando-se, entretanto, critérios espaço-temporais operacionais que limitariam mais do que auxiliariam detectar a ação interativa.

Em segundo lugar, nas situações estudadas, o grupo de crianças e a educadora foram considerados como um sistema funcional, não aditivo ou linear, com um equilíbrio dinâmico. Nesta perspectiva, pode-se esperar que uma modificação de um dos aspectos envolvidos (tipo de brinquedos disponíveis, arrumação do espaço físico ou presença de crianças mais velhas) ocasionará mudanças significativas em todo o sistema, incluindo sua configuração e definição de papéis. Estes elementos atuaram como mediadores e facilitaram tipos específicos de arranjos entre as crianças que provocaram a reorganização de seus papéis e os da educadora, assim como reestruturaram seus relacionamentos

Os resultados são compatíveis com a noção de "Zona de Construção" de Newman, Griffin e Cole (1989), considerada como um sistema funcional, onde significados e sentidos são elaborados e negociados pelos integrantes do grupo. Além das pessoas envolvidas, os diferentes elementos ambientais participam do contexto, e são importantes para os processos de configuração/captura/recorte do comportamento do sujeito a cada momento. Do ininterrupto choque homem/meio emergem novos significados através processos de reelaboração do real.

Os resultados permitem ainda a conclusão de que situações que facilitam ambientes envolvendo diferentes tipos de interação entre crianças podem ser promovidas. Estes achados possuem importantes implicações para o trabalho de psicólogos escolares que compartilham

do pressuposto de que a interação social entre pares é um fator constitutivo no desenvolvimento.

Naturalmente, as modificações no ambiente terão conseqüências no papel exercido pela educadora nesta "Zona de construção". Com a mudança nos padrões de interação entre as crianças, a transformação no papel da educadora é inevitável. Isto possui importantes conseqüências que precisam ser discutidas. Em primeiro lugar, a necessidade de adoção desta perspectiva sistêmica no planejamento de intervenções em creches e pré-escolas. O educador não pode ser considerado como um elemento isolado, alguém que apenas "cuida" adequadamente de um grupo de crianças. Ele é, de fato, um dos componentes desta "Zona de construção", onde trocas cognitivas, afetivas e sociais ocorrem.

O educador de pré-escola é um parceiro privilegiado que pode contribuir para o desenvolvimento de crianças pequenas. É importante discutir e planejar o contexto e conhecimento necessários para o exercício desta função e as necessidades específicas deste grupo profissional.

Os resultados deste estudo confirmaram algumas das hipóteses principais, mas, mais importante que isto, eles permitiram a discussão de alguns aspectos fundamentais da educação infantil. A análise do vídeo das duas situações mostrou claramente que não se deve privilegiar um tipo de interação (CR-CR) sobre outras (CR-CR-E; CR-E) ou vê-las como independentes. Embora as formas de intervenção do educador no estudo em questão não tenham sido muito adequadas, seu papel é de fundamental importância. Se as interações entre as crianças aumentam em freqüência e complexidade, o papel do educador pode mudar. A questão não é substituir a interação "adulto-criança" pela interação entre crianças mas procurar situações que permitam o enriquecimento de diferentes tipos e níveis de categorias interativas.

A educação infantil no Brasil, sobretudo a que atende à população de baixa renda, ainda encontra-se marcada por um modelo de "substituto materno", caracterizando-se pela guarda de crianças pequenas, de forma assistencialista e emergencial. Recentes estudos vêm tentando analisar a especificidade deste atendimento, em termos de sua estrutura, características físicas e formação do educador que trabalha neste tipo de instituição. Os resultados encontrados podem ajudar a mudar um quadro bastante desfavorável, onde um adulto com pouca ou nenhuma qualificação profissional "materna" um grande número de crianças. Para tal, ele precisa apenas amá-las ou, pelo menos, ser paciente com elas. O resultado já conhecemos: um ambiente repetitivo e monótono, onde um adulto fatigado tenta executar uma tarefa impossível – ser uma mãe amorosa de mais de 10 crianças da mesma idade, ao mesmo tempo.

A validação da escala

O reconhecimento da importância da relação criança-educador levou o grupo de pesquisa a buscar instrumentos que medissem a qualidade dessas interações. Após uma revisão bibliográfica, optou-se por traduzir e validar a "Caregiver Interaction Scale" construída por Arnett, J.(1989). Este instrumento tem como objetivo medir a sensibilidade do educador infantil às necessidades das crianças. É composto por 26 itens, sendo 11 fraseados no sentido positivo e 15 fraseados no sentido negativo. As opções de resposta seguem o modelo da escala de atitudes de Likert: nunca, às vezes, freqüentemente e sempre. Na versão original, estes itens agrupam-se em quatro fatores – 'Interação positiva', 'Punição', 'Indiferença' e 'Permissividade' – , que explicam 66% da variância total da escala.

Participaram da pesquisa 60 professores de sete pré-escolas que atendem a crianças de 2

a 5 anos de idade pertencentes à classe média do município do Rio de Janeiro. Foram realizadas duas observações de 45 minutos cada, por dois observadores diferentes. As observações ocorreram durante as atividades cotidianas de cada turma em sala de aula ou no pátio. Antes de iniciar a observação, a pesquisadora assegurava-se de que nenhum fato incomum houvesse ocorrido quer com a turma, quer com a professora. O instrumento não era preenchido durante as observações. Os observadores faziam anotações e somente ao término da cada observação marcavam os itens.

Os dados encontrados foram submetidos à análise fatorial pelo método dos componentes principais, com rotação ortogonal (Varimax), através do Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

O agrupamento dos itens em três fatores mostrou-se o mais adequado conceitualmente. O primeiro fator — *Sensibilidade* — abarcou 16 itens e respondeu por 46,9% da variância total da escala. Tal fator refere-se, basicamente, a atitudes que envolvem atenção, afeto, respeito da professora em relação aos alunos, compreendendo também atitudes que envolvam ausência ou pouca frequência de atitudes severas, de ameaças ou de punição por parte da professora. O segundo fator — *Firmeza* — possuiu quatro itens e respondeu por 15,1% da variância da escala. Envolveu, basicamente, atitudes de assertividade em relação à disciplina das crianças. O terceiro e último fator — *Interesse* — englobou cinco itens, respondeu por 6,3% da variância e referiu-se, basicamente, a atitudes de interesse e atenção da professora em relação às atividades das crianças.

Para verificar a correlação entre os itens de cada fator, os dados foram submetidos ao cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach. Foram obtidos valores significativos para os três fatores. Para averiguar o grau de concordância

entre os dois observadores, os escores alocados por cada observador nos itens da escala foram submetidos ao cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach e de Pearson, tendo sido revelados níveis significativos.

Podemos apontar dois problemas principais em relação a esta escala e sua validação. Em primeiro lugar, a escala original não apresentava, de forma explícita, o referencial teórico em que se baseava. Agrupava os itens em um fator desejável — 'Interação positiva' e três indesejáveis: 'Punição', 'Indiferença' e 'Permissividade' —, mas não tornava claro qual o quadro conceitual em que se originavam estes fatores.

Em segundo lugar, ao ser validada com uma amostra de professores de escolas particulares para crianças de classe média, limitou sua aplicabilidade, tornando sua utilização para professores que atendem a população de baixa renda inadequada. Essa característica da amostra explica a inexistência de fatores indesejáveis após a validação. Ao se reagruparem, os fatores 'Sensibilidade', 'Firmeza' e 'Interesse' absorveram os 15 itens que correspondiam aos fatores 'Punição', 'Indiferença' e 'Permissividade', invertendo sua pontuação. Assim, quanto maior o número de pontos obtidos nestes itens, mais positiva apresentava-se a interação professor-aluno.

Embora teoricamente pouco consistente e de utilização limitada, a validação desta escala denunciou a necessidade de se construir instrumentos adequados que avaliem a atuação do profissional de educação infantil. A existência deste tipo de instrumento poderá contribuir para a capacitação destes profissionais e conseqüente melhoria do atendimento.

O levantamento e a pesquisa participante

Repensar teoricamente a educação infantil e as interações sociais entre crianças e adultos nelas envolvidas pouca utilidade teria se não fosse possível reverter esse conhecimento para

os principais atores deste processo: as crianças e os educadores. O conjunto de pesquisas relatado contribuiu para a construção de um saber psicológico sobre a educação infantil. Mostrava-se necessário entretanto pensar uma forma de levar este conhecimento para as creches e pré-escolas, buscando melhorar a qualidade do atendimento.

Com esta finalidade começou a ser pensada uma forma de atuação junto às creches que atendem à população de baixa renda do município de Niterói. Para iniciar este trabalho sentiu-se a necessidade de mapear a situação do atendimento a esta faixa etária por instituições não governamentais em virtude da indisponibilidade destes dados. A realização de um levantamento e a criação de um banco de dados destas instituições visou criar subsídios para a capacitação de professores e assessoria pedagógica.

Foram visitadas 21 creches, sendo 15 filantrópicas, atendendo a 1.574 crianças e 5 comunitárias, atendendo a 195 crianças. Para todas foi preenchido um questionário que investigou as condições das instalações das creches e o nível de escolaridade e condições trabalhistas dos profissionais (tipo de vínculo, carga horária, salário, tempo de serviço) e um relatório descritivo que versou sobre a concepção de educação adotada.

As creches filantrópicas são em geral mais antigas que as comunitárias. Possuem de 4 a 49 anos, tendo uma média de 19 anos. Já as comunitárias têm de 2 a 12 anos, com uma média de cinco anos de existência.

Embora atendam ao mesmo público – famílias com renda de até um salário mínimo –, cujas mães são predominantemente empregadas domésticas, as creches filantrópicas contam com melhores recursos humanos e materiais do que as comunitárias, devido ao fato de estarem predominantemente ligadas a ordens religiosas. Em contrapartida, o trabalho pedagógico nelas executado prioriza a obediência, valorizando a transmissão de ‘valores morais’,

com características restritivas e autoritárias. Já as creches comunitárias, por sua própria origem de luta e mobilização popular, são menos autoritárias e mais abertas ao novo, embora 69% de seus educadores não possuam sequer o 1º grau completo e 57.7% não recebam remuneração pelo trabalho executado.

Em função do perfil levantado, optou-se por iniciar a assessoria pedagógica pelas creches comunitárias. Esta opção justifica-se em função da precariedade do trabalho pedagógico nelas encontrado aliado a um pedido explícito de ajuda, além da possibilidade do estabelecimento de um convênio com a Prefeitura. Consideramos que a realização de um levantamento sobre o atendimento existente e a criação de um banco de dados mostrou-se extremamente útil para o planejamento de ações efetivas visando a melhoria das condições de atendimento à criança de baixa renda.

Para alcançar este objetivo será realizada uma pesquisa participante, visando estabelecer uma relação de parceria onde pesquisadores e pesquisados buscarão, através de um movimento de ação-reflexão conjuntas, repensar e superar as formas atuais de formação da subjetividade e de construção do conhecimento das crianças das classes populares. Buscar-se-á a superação de práticas pedagógicas reprodutoras e emergenciais, visando a construção de um projeto político-pedagógico que, de fato, comprometa a educação infantil com os anseios das classes populares por uma escola de qualidade que lhes garanta o acesso ao saber, condição fundamental ao exercício pleno da cidadania. Para tal, serão utilizadas entrevistas e reuniões com as famílias e com os funcionários, além da observação participante do cotidiano da creche, com o objetivo de conhecer a demanda da comunidade. As questões levantadas serão trabalhadas em ‘oficinas’ e em seguida avaliadas novamente através de reuniões com os funcionários e as famílias. Através deste processo contínuo pretende-se romper com o instituído, o que implica a revisão crítica e a redefinição de

posturas e posições teórico-epistemológicas que norteiam nossas ações cotidianas.

Conclusão

A pluralidade de enquadramentos conceituais e técnicos utilizados permitiu focar diferentes ângulos da temática aqui abordada. Cada quadro de nosso caleidoscópio foi criado pela mão do pesquisador e pelas teorias que implícita ou explicitamente as guiava (Biasoli Alves, 1988; André, 1988; Oliveira, 1988). Neste sentido, foram todos *qualitativos*, já que oriundos de recortes teóricos específicos e não necessários. Tiveram, sempre, um "pesquisador-participante". Criaram diferentes redes de inteligibilidade e configurações do real. Preocuparam-se, algumas vezes, em 'medir' ou 'contar' a qualidade, transformando-a, nestes momentos, em quantidade.

Pudemos perceber que a química da transformação da *qualidade* em *quantidade* depende da sua relevância para os objetivos da pesquisa e da possibilidade de recortes precisos das categorias utilizadas, que poderão então ser 'contadas'. Dentro destes critérios, as pesquisas que envolveram correlação, experimentação ecológica, levantamento e validação de escala, *quantificaram*. A pesquisa histórica e a pesquisa participante privilegiaram a descrição da qualidade.

Acreditamos que estes estudos contribuíram com evidências empíricas e reflexões teóricas férteis para a construção de teoria psicológica e formulação de propostas educacionais para a educação infantil.

Referências Bibliográficas

- Ainsworth, M. e Wittig, B. (1969) Attachment and exploratory behavior of one year old in a strange situation. Em B.M.Foss (Org.), *Determinants of Infant Behavior* - IV. London: Methuen.
- André, M.E.A. (1988) O qualitativo e o quantitativo: oposição e convergência. Em Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, Ribeirão Preto: SBP, 493-496.
- Ariès, P. (1978) L'histoire des mentalités. Em J. Le Goff (Org.) *La Nouvelle Histoire*. Paris: Retz.
- Arnett, J. (1989) Caregivers in day-care centers: does training matter? *Journal of Applied Development Psychology*, 10, 541-552.
- Biasoli Alves, Z.M.M. (1988) Interseções das análises quantitativas e qualitativas. Em Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, Ribeirão Preto: SBP, 487-492.
- Bowlby, J. (1978) *Attachment*. New York: Penguin Books.
- Campos-de-Carvalho, M.I. (1990) Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2,3 anos pela área de atividades livres em creches. Tese de doutorado, USP, São Paulo.
- Campos-de-Carvalho, M.I. e Rossetti-Ferreira, M.C. (1993) Importance of spatial arrangements for young children in day care centers. *Children's environments*, 10 (1), 19-30.
- Campos-de-Carvalho, M.I. e Rubiano, M.R.B. (1994) Organização do espaço em instituições pré-escolares. Em Z.M.R. Oliveira, (Org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez.
- Campos-de-Carvalho, M.I. e Rubiano, M.R.B. (1996) Rede social de crianças pequenas em creche: Análise por proximidade física e atividade compartilhada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12 (2), 129-136.
- Carvalho, A.M.A.(1988) Algumas reflexões sobre o uso da categoria "interação social", *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto: SBP, 511-514.
- Casati, I. e Lezine, I. (1968) *Les Étapes de l'Intelligence Sensori-motrice*. Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- Civiletti, M.V.P.(1988) *A creche e o surgimento da nova maternidade*. Dissertação de mestrado, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

- Civiletti, M.V.P. (1992) *Modalidade do objeto e interação social de pares de 24 a 36 meses. Subsídios para uma proposta educacional na creche*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Cunha, C.A. (1993) *A interação social criança-monitora de creche e a gênese da internalização de significados simbólicos em crianças de 24 a 36 meses*. Dissertação de mestrado, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Freire, D.B.S. (1992) *Interação social entre crianças de diferentes idades e sua influência no processo de socialização. Uma proposta psicopedagógica para a creche*. Dissertação de mestrado, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Guattari, F. (1995) *As Três Ecologias*. Campinas: Papirus. (trad. 1989, Édition Galilée).
- Legendre, A. (1983) *Appropriation par les enfants de l'environnement architectural*. *Enfance*, 3, 389-395.
- Legendre, A. (1985) *L'expérimentation écologique dans l'approche des comportements sociaux des jeunes enfants en groupes*. Em Baudonnière, P.M. (Org.) *Etudier l'enfant de la naissance à trois ans*. Paris: Collection Comportements, CNRS.
- Legendre, A. (1987) *Transformation de l'espace d'activités sur les échanges sociaux de jeunes enfants en creche*. *Psychologie Française*, 32, pp. 31-43.
- Moreira, A.R.C.P. (1992) *Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade. Uma proposta educacional para a creche*. Dissertação de mestrado, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Newman, D.; Griffin, P. e Cole, M. (1989) *The Construction Zone; Working for Cognitive Change in School*. New York: Cambridge University Press.
- Oliveira, Z.M.R. *Abordagens qualitativas em psicologia do desenvolvimento*. Em Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, Ribeirão Preto: SBP, 497-500.
- Padovani, F. e Campos-de-Carvalho, M. (1997) *Arranjos espaciais e agrupamentos preferenciais entre crianças de 2-3 anos em creche*. Resumos do XXVI Congresso Internacional de Psicologia, São Paulo: SIP, 329.
- Pedrosa, M.I. (1992) *Interação na creche e na pré-escola*. Trabalho apresentado no IV Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Brasília.
- Penna, M.; Almeida, L.; Colinviaux, D. e Pardo, M.V. (1985) *Influências das condições de atendimento das creches no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças*. *Textos do CPGP*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Prescott, E. (1987) *The environment as organizer of intent in child-care settings*. Em BBC.S. Wenstein e T.G. Davis (Org.), *Spaces for Children: The Built Environment and Child Development*. New York: Plenum.
- Rossetti-Ferreira, M.C. e Rubiano, M.R.B. (1985) *A creche favorece ou prejudica o desenvolvimento psicológico da criança pobre? Em Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), Resumos de comunicações científicas, XV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, Ribeirão Preto: SPRP, 117.
- Rossetti-Ferreira, M.C., Rubiano, M.R.B. e Ormos, S. (1988) *Agrupamento entre crianças de 2-3 anos em creche: análise com diferentes amostragens de tempo*. *Resumos de comunicações científicas, XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto: SPRP, 146.
- Rutter, M. (1981) *Social-emotional consequences of day care for preschool children*. *Amer. J. Orthopsychiat*, 51(1), jan.
- Seidl De Moura, M. L. (1996) *A triangulação na pesquisa em psicologia do desenvolvimento*. Em Seidl de Moura, Corrêa e Spinillo (Orgs.) *Anais do I Simpósio de Pesquisas em Desenvolvimento Sócio-Cognitivo*, Rio de Janeiro: UERJ, 8.
- Siegel, S. (1956) *Nonparametric Statistics For The Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Vygotsky, L. S. (1988) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wright, H. F. (1967) *Observational child study*. Em P. Mussen (Org.), *Handbook of Research Methods in Child Development*. New York: John Wiley & Sons.