

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema para uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado pode ser uma decisão muito difícil. As angústias, dúvidas e questionamentos levam-nos a perguntar: será que o tema é relevante para a área de pesquisa? O trabalho oferecerá uma pequena contribuição para a produção do conhecimento científico? Essas e outras questões são recorrentes e possibilitam distintos vieses e olhares.

O tema escolhido para este trabalho permeou a trajetória da minha vida pessoal e acadêmica, constituindo-se num tema transversal que sempre despertou interesse e instigou buscas, inquietações intelectuais e práticas ao longo do caminho pessoal e profissional.

Como mãe, educadora e psicopedagoga clínica sempre me encantei com o brincar das crianças. Durante horas, observava suas brincadeiras e me maravilhava com a criatividade e a imaginação que despontava no ato de brincar. Percebia também a interação entre os pares e me deliciava observando a distribuição de papéis, a liderança que emergia, a forma como qualquer objeto se transformava em instrumento do jogo. A caixa que virava um navio pirata ou as cadeiras que formavam um trem. Acompanhava com preocupação aquelas crianças que não se envolviam no jogo.

A brincadeira de faz-de-conta sempre foi alvo de interesse e, a partir de estudos posteriores sobre o assunto, o jogo simbólico, sob a perspectiva construtivista, configurou-se como tema de investigações empíricas na prática escolar. O ambiente educativo desafiador e o espaço para o exercício do jogo simbólico sempre foram preocupações constantes em minha prática pedagógica na escola de educação infantil.

Diversos termos têm sido utilizados na literatura para se referir ao jogo simbólico: jogo de ficção, jogo dramático, brincadeira de faz-de-conta, jogo de imaginação... No presente trabalho, prioriza-se o uso do termo “jogo simbólico”, por ser o conceito utilizado por Piaget ao longo de sua obra.

Durante o ano de 1972, em um programa de intercâmbio cultural para estudantes estrangeiros, houve a oportunidade de estagiar em uma Casa de

Crianças (4 a 5 anos), instalada em um *kibutz*¹ ao norte de Israel. Ao longo dos primeiros 40 anos desde a criação do Estado de Israel (1948), as crianças nos *kibutzim* viviam em casas separadas de seus pais, onde passavam o dia em atividades educativas com profissionais preparados, possibilitando que seus pais trabalhassem. No final da tarde, passavam um período com suas famílias nas respectivas casas, onde o tempo dos progenitores era totalmente dedicado às crianças, visto que não tinham outras preocupações de sobrevivência no contexto em que viviam. À noite, as crianças dormiam juntas na casa específica para sua idade, onde as mães se alternavam nos cuidados com o grupo. Dessa forma, foi possível ao jovem Estado de Israel colonizar e cultivar as terras, produzir meios de subsistência às levas de imigrantes que afluíam de todas as procedências.

Para lidar com a diversidade de crianças, que vinham das mais distintas culturas, os educadores israelenses desenvolveram novas concepções pedagógicas e de organização do ambiente educativo. Bulbarelli (2001, p. 18) descreve uma dessas concepções. Assim,

Concebida por um grupo de pedagogos e educadores israelenses, a Educação para a Diversidade surgiu em lavne, cidade situada na região central de Israel. Em razão das levas migratórias, uma mesma sala de aula acolhia alunos judeus, marroquinos, poloneses, sul-americanos, israelenses, mescla cultural que, a princípio, parecia impossibilitar o trabalho docente. A busca por estratégias que viabilizassem o desenvolvimento desses alunos culminou com o aparecimento de um pequeno projeto intitulado Ensino Experimental por Unidades, elaborado com o Centro de Tecnologia Educativa de Tel Aviv (CTE), o Departamento de Educação da Universidade de Tel Aviv e o Ministério de Educação e Cultura de Israel. O passo seguinte, resultante dos avanços constatados, foi a criação da Unidade de Ensino Adequado (*horaá mutemet*).

A organização do ambiente educativo nas casas das crianças chamou-me a atenção por adotar um modelo distinto do que se concebia como educação infantil no Brasil. A casa era organizada em cantos de atividades, onde as crianças brincavam e trabalhavam de forma autônoma. O canto mais concorrido era denominado Canto das Bonecas, que consistia em um ambiente que simulava uma casa com móveis e utensílios proporcionais ao tamanho dos pequenos. As crianças conheciam a rotina e se organizavam nos cantos para brincar de acordo com uma tabela estabelecida na roda de conversas. No Canto das Bonecas, as crianças desenvolviam o jogo simbólico, desempenhando papéis, criando situações e

¹ *Kibutz*: fazenda coletiva em Israel criada durante o processo de colonização, onde os meios de produção, a receita e os bens materiais são socializados.

utilizando a linguagem, algumas vezes sem a intenção de comunicar, mas frequentemente entabulando conversação. Pareceu curioso que crianças pequenas se envolvessem em conversações durante boa parte do tempo em que brincavam nesse canto. De volta ao Brasil, introduzi esse modelo de educação infantil nas escolas em que atuava. A relação entre o jogo simbólico e a linguagem passou a ser um objetivo de investigação científica e só apresentou a oportunidade de ser concretizado no presente momento.

Observei, em visitas recentes a Israel, que muitos *kibutzim* (plural de *kibutz*) implementaram a proposta do *junkyard*, depósito de sucatas. É comum atualmente vislumbrar crianças em campos abertos brincando em cima de tratores, “cozinhando” em fogões antigos, construindo estruturas com objetos descartados e criando um universo simbólico. O espaço interno reservado ao jogo simbólico nas escolas de educação infantil em Israel (Canto das Bonecas), que foi reproduzido por mim em pré-escolas brasileiras e registrado neste trabalho, propicia um ambiente rico e estimulante para o desenvolvimento do símbolo lúdico.

No atual contexto educacional brasileiro, as crianças iniciam o ensino fundamental com idade cada vez menor. Com o sancionamento da lei nº 11.274, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006), crianças de 6 anos são submetidas ao esquema tradicional do ensino fundamental, onde os espaços lúdicos são menos valorizados, quando não abandonados por completo.

Acredita-se que uma organização do espaço escolar que desafie a criança a ressignificar cada objeto, cada canto, cada móvel e embarcar no jogo simbólico contribui para a construção da autonomia (FELDMAN et al, 2006). Nas instituições de ensino, que atendem a diversidade, é fundamental o papel do docente na criação de um entorno que favoreça o desenvolvimento da autonomia e possibilite à criança ser o sujeito de sua aprendizagem. (ANIJOVICH; MALBERGIER; SIGAL, 2004).

Observa-se na prática pedagógica e clínica, a importância de a criança poder entrar no jogo simbólico em todas as suas fases de desenvolvimento, para que consolide sua capacidade representativa por meio da ação. No ato de fazer de conta que uma caixa de papelão é um navio pirata, a criança atribui sentido ao objeto, projeta seus desejos, sentimentos e valores, expressa seus modos de assimilar ou incorporar o mundo que a rodeia, a cultura em que vive. Esse “capitão do navio pirata” convida seus pares a compartilhar o seu espaço lúdico, e para isso é

necessário que se expresse verbalmente, utilize a linguagem, ora dividindo papéis no jogo, ora disputando esses papéis.

O ato de brincar em pequenos grupos, em um espaço propício para o jogo simbólico poderia estimular o jogo coletivo? No esforço de dividir papéis e objetos durante o jogo, a criança seria estimulada a utilizar a linguagem? A linguagem utilizada durante o jogo é uma linguagem predominantemente egocêntrica?

Desses questionamentos surgiu o desejo de ampliar a compreensão sobre a possível relação entre o exercício do jogo simbólico e o desenvolvimento da linguagem infantil. Nossa hipótese é de que haja um paralelismo entre os aspectos evolutivos do jogo simbólico coletivo em crianças pré-escolares e o desenvolvimento da linguagem. Para tanto, foi feito um estudo a partir de uma perspectiva piagetiana, com crianças de 5 anos de idade.

Para Piaget e Inhelder (2007), em sua obra *A Psicologia da Criança*, publicada originalmente em 1966, o jogo simbólico e a linguagem seriam formas de manifestação da função simbólica ou semiótica que emergem por volta dos 2 anos de idade. Ao brincar de “faz-de-conta”, a criança transforma o real por assimilação mais ou menos pura, ao sabor das necessidades do eu. O jogo de ficção possibilita que a criança se expresse livremente, sem as imposições de adaptação ao meio, criando uma linguagem simbólica que adapta o real às suas necessidades. Por outro lado, a linguagem verbal representa um esforço de adaptação ao meio, na medida em que a criança necessita compreender signos coletivos construídos pelo meio social e cultural.

O lúdico, em sua perspectiva simbólica, reveste as atividades de significado, contextualização e historicidade. Há uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito ou pensado. Quando brinca de casinha, por exemplo, a criança atribui sentido aos objetos que utiliza para montar o cenário, simular pessoas e acontecimentos. Essas narrativas fazem sentido para ela, pois são uma projeção de seus desejos, sentimentos e valores, expressam suas possibilidades cognitivas, seus modos de assimilar ou incorporar o mundo, a cultura em que vive. Dessa maneira as crianças manifestam suas intuições.

Huizinga (1980), ao definir o jogo, baseia-se em três características: a primeira é o fato de ser livre, de ser liberdade; a segunda característica reside no

fato de que o jogo não é vida “corrente”, nem vida “real”, pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria, isto é, para o autor, a ação simbólica representa um ir além da vida real, de uma maneira consciente sobre o fato em si.

As primeiras incursões ao universo dos textos acadêmicos sobre o jogo simbólico e a observação da prática e do ambiente educativo em diversas escolas brasileiras solidificaram a confiança na importância de trabalhos que investiguem a relação entre o espaço lúdico nas escolas e o desenvolvimento da linguagem infantil.

É pena que, na escola de ensino fundamental e, às vezes, até na escola de educação infantil, não dá-se tanto valor aos esquemas lúdicos das crianças. Rapidamente lhes impomos aquilo que constitui nossa principal ferramenta de conhecimento e domínio do mundo: os conceitos científicos, a linguagem das convenções e os signos arbitrários, com seus poderes de generalidade e abstração.

No segundo capítulo, para melhor compreensão de nossos objetos de estudo, torna-se necessária a abordagem aprofundada, de acordo com Piaget, da emergência da função simbólica ou semiótica.

No terceiro capítulo, apresenta-se o jogo simbólico de acordo com a concepção piagetiana, as pesquisas realizadas sobre o tema com base nessa perspectiva teórica e os trabalhos encontrados na literatura sobre o tema, a partir de outras abordagens teóricas.

Para a revisão de literatura, consultamos as seguintes fontes e bases de dados de pesquisas contemporâneas em psicologia do desenvolvimento: Psycinfo, Scielo, Lilacs, Pepsic, biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, banco de teses e dissertações da CAPES e Google acadêmico.

No quarto capítulo, aborda-se a concepção de Piaget (1973) sobre a linguagem infantil, apresentada na obra publicada originalmente em 1923. Na pesquisa realizada para a revisão de literatura, encontraram-se inúmeras pesquisas nas áreas de linguística e fonoaudiologia sobre a linguagem infantil, que fogem ao objetivo do presente trabalho. A partir desse levantamento, decidiu-se incluir no capítulo somente as investigações sobre a linguagem infantil que partem da perspectiva piagetiana.

No quinto capítulo, elaborou-se a articulação entre o jogo simbólico e linguagem infantil a partir da perspectiva piagetiana, com a finalidade de delimitar e esclarecer o nosso objeto de pesquisa. Neste capítulo, descrevem-se os estudos encontrados na literatura, que relacionam o jogo simbólico e a linguagem infantil.

No sexto capítulo, apresentam-se os objetivos geral e específicos. Com base na revisão de literatura, verificou-se que existem poucos estudos que investigam a relação entre o jogo simbólico e a linguagem, fato este que justifica a realização do presente trabalho.

No sétimo capítulo, apresentou-se o método proposto para esta pesquisa, contendo as seguintes seções: participantes, instrumento e procedimento para a coleta dos dados e critérios para o tratamento desses dados.

No oitavo capítulo, apresentam-se os resultados discutidos no formato de estudo de casos. Assim, mostram-se os dados obtidos por cada participante nos seis encontros, no que diz respeito aos aspectos evolutivos do jogo simbólico e da linguagem e a relação entre os dois.

No nono e último capítulo, expõem-se as considerações finais, implicações práticas e sugestões de novas investigações sobre aspectos relacionados ao tema, não abordados no presente estudo.

2 FUNÇÃO SIMBÓLICA OU SEMIÓTICA

Um dos aspectos que diferenciam a espécie humana é a capacidade de criar símbolos. Ao simbolizar, o homem criou a linguagem oral, desenvolveu sistemas de escrita, produziu arte, elaborou mitos e lendas, fez ciência. Criando símbolos, o homem cria cultura.

A criança só terá acesso à cultura na medida em que for capaz de representar, simbolizar. O pequeno sujeito só poderá se comunicar por meio da linguagem oral, construir a escrita, compreender os signos matemáticos, ter acesso ao conhecimento científico e desenvolver sua humanidade quando, e se, conseguir simbolizar (CORSO, 2005).

A capacidade simbólica está na origem dos processos de aprendizagem mais essenciais para a efetivação da humanidade de cada um. As aprendizagens escolares têm como condição necessária, mas não suficiente, a capacidade de simbolizar.

A compreensão sobre a natureza da atividade representativa torna-se indispensável para o entendimento da gênese do sujeito em formação. Se o homem é capaz de criar símbolos, pode-se inferir que essa capacidade representativa é inata no ser humano, ou talvez contrapor que a cultura seria o fator responsável pela formação dos símbolos nos indivíduos (CORSO, 2005).

Piaget, epistemólogo preocupado, ao longo de sua longa carreira produtiva, ao descrever a gênese do desenvolvimento do conhecimento e a evolução e construção da capacidade de representar; apresenta uma solução divergente das duas expostas no parágrafo anterior.

Para Piaget e Inhelder (2007), a função simbólica, ou, como preferem os autores, a função semiótica², emerge no final do estágio sensório-motor e no início do pré-operatório (por volta dos 2 anos de idade), quando surge um conjunto de condutas que supõem a evocação representativa de um objeto ou evento ausente, sendo a principal característica desse estágio. Essa função se inicia quando, no sistema de significações que constitui a inteligência, o significado se diferencia do

² Esta preferência é justificada pelos autores pelo fato de os linguistas distinguirem cuidadosamente os “símbolos” e os “sinais”.

significante. Pode-se chamar de atividade simbólica o fato de a criança evocar um objeto ou evento (significado) por meio de um significante diferenciado que só serve para essa representação. Um exemplo clássico de uma das primeiras atividades simbólicas é quando a criança pega um pote qualquer e um graveto e finge estar comendo. Os gestos e os objetos imitativos seriam o significante e o que eles representam – a comida e o ato de comer -, o significado.

O final da primeira etapa de desenvolvimento do ser humano, denominado período sensório-motor (0 a 2 anos de idade), é marcado pelo conhecimento prático que a criança constrói de si mesma e do mundo que a rodeia. Durante o segundo ano de vida a criança organiza o real, construindo, ao nível das ações, o conhecimento do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade. A capacidade de conhecer objetos e eventos presentes vai sendo aos poucos substituída pela capacidade de representar o que é conhecido. Embora ainda não exista representação, há, desde o início do período sensório-motor, a constituição e utilização de significações.

[...] pois toda assimilação sensório-motora (inclusive a perceptiva) já consiste em conferir significações. Mas, se há desde o princípio significação e, portanto, dualidade entre “significados” (= os próprios esquemas com seus conteúdos relativos às ações em curso) e “significantes”, estes são sempre perceptivos e, portanto, ainda não diferenciados dos seus significados, o que não permite que se fale, neste nível, em função semiótica. (PIAGET; INHELDER, 2007, p. 52)

Portanto, a função semiótica não é resultado de simples maturação do sistema nervoso, tampouco decorre de um aprendizado a partir do meio social. Ela é fruto de um longo processo de construção que tem início no período sensório-motor. A construção da função simbólica passa pelo desenvolvimento da imitação e do jogo de exercício, próprio do estágio sensório-motor.

Para que se compreenda como o desenvolvimento do jogo sensório-motor e da imitação culminará no surgimento da função simbólica, é necessário ter claro que a representação infantil, sob a perspectiva piagetiana, ocorre por meio de uma continuidade funcional entre os diferentes estágios do desenvolvimento mental, permitindo a construção das diferentes estruturas de pensamento. Graças à constante atividade de assimilação e acomodação, sempre presentes ao longo de

todas as etapas do desenvolvimento, torna-se possível a construção das estruturas cognitivas (PIAGET, 1990)³.

Assim, na imitação e no jogo sensório-motor, os significantes são fruto de uma percepção parcial do objeto (ex.: uma parte visível de um objeto parcialmente escondido), ou de um aspecto dele (ex.: a brancura do leite, o calor do fogo, etc.), ou ainda um antecedente temporal do objeto (ex.: o ruído do carro do pai e sua chegada). Esse significante parcial e não diferenciado do objeto constitui um “indício”, e não ainda um “sinal” ou “símbolo”, o que não permite que se fale ainda em função semiótica (PIAGET; INHELDER, 2007).

Essa diferenciação entre o significante e o significado torna-se possível, como assinala Piaget (1990), pela diferenciação da acomodação e da assimilação, que nas atividades sensório-motoras de imitação e jogo vão se dissociando progressivamente até atingirem o ponto de poder ultrapassar o presente imediato. Na superação do presente imediato, a criança constrói a capacidade de evocar objetos e eventos ausentes, reconstituir acontecimentos passados e antecipar ações futuras.

Na conquista da função semiótica, a criança constrói gradativamente a socialização, adentrando e se inserindo no meio social. Desse modo, a vida social “[...] desempenha um papel essencial na elaboração do conceito e dos esquemas representativos vinculados à expressão verbal [...]” (PIAGET, 1990, p. 14), possibilitando a aquisição da linguagem e a compreensão e utilização de signos coletivos.

Os símbolos são elementos que guardam alguma semelhança com o que representam: desenhos, silhuetas e outros. Os signos, por outro lado, são elementos arbitrários, não guardando semelhança com o que é representado, como a linguagem oral, escrita e os numerais. Os signos são fruto de elaboração coletiva do meio social e cultural, ou seja, de convenções.

Os esquemas representativos manifestam-se de diversas formas: a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem oral.

³ Esta citação é relativa à obra *A Formação do Símbolo na Criança* publicada originalmente em 1946.

Serão apresentadas, a seguir, as formas de representação e uma abordagem mais detalhada, em capítulos específicos, dos aspectos que interessam no presente trabalho: o jogo simbólico e a linguagem.

Diferente da imitação própria do estágio sensório-motor, que imita modelos presentes, a **imitação diferida** evoca objetos ausentes ou eventos passados, sem a necessidade da presença do modelo. Quando a criança, horas depois de ter presenciado uma cena protagonizada por outra criança, se joga no chão, gritando e chorando, ela está imitando um acontecimento passado, recordando um modelo que pode estar ausente. Nessa fase, a valorização do parceiro desempenha um papel fundamental. A criança geralmente imita ou um modelo adulto, ou de criança mais velha, que detém alguma autoridade ou é admirada. Podem-se observar algumas crianças que já construíram esquemas representativos imitarem bebês pequenos ou irmãos mais novos. Nesse momento, a criança está adaptando o real à sua necessidade subjetiva.

Para Piaget e Inhelder (2007), o **desenho** é uma das formas da função simbólica que se inscreve entre o jogo simbólico e a imagem mental, visto que representa um esforço de imitação do real. No início, o desenho não apresenta um componente imitativo, aproximando-se mais de um jogo corporal, cinestésico: são as chamadas garatujas ou rabiscos, que a criança faz quando tem um lápis na mão. Para explicar o desenvolvimento do desenho infantil, Piaget cita as fases do desenho infantil de Luquet (apud PIAGET; INHELDER, 2007). Para este autor, o desenho da criança até 8-9 anos é essencialmente realista na intenção. Segundo Luquet, o realismo do desenho passa por diferentes fases, a saber:

Realismo fortuito (entre 2 e 3 anos e meio)

A criança passa a reconhecer algumas formas nos rabiscos feitos não intencionalmente.

Realismo gorado (entre 3 anos e meio e 4 anos e meio).

Essa fase se caracteriza pela incapacidade sintética demonstrada no desenho da criança. Os elementos do desenho aparecem justapostos e não se coordenam num todo. Por exemplo: o chapéu muito acima da cabeça, os botões ao lado do corpo. Nesse período predominam os chamados “bonecos girinos”, onde de um círculo que representa a cabeça saem pernas ou braços, mas sem tronco.

Realismo intelectual (4 anos e meio a 8 anos).

Nessa fase, a criança supera as dificuldades anteriores, mas desenha o que sabe sobre o objeto e não o que vê. O desenho, nesse momento, ainda carece de qualquer noção de perspectiva ou profundidade (ex: o rosto de perfil é desenhado com dois olhos). A “transparência” é uma das características do desenho infantil desse período, quando os móveis são vistos no interior da casa desenhada. A representação através do desenho, nessa fase, não respeita a cronologia, a criança desenha, em uma mesma cena, eventos e personagens que surgiram em momentos diferentes.

Realismo visual (a partir dos 8-9 anos).

Nessa fase, o desenho da criança evolui no sentido de apresentar perspectiva, profundidade e passa a levar em consideração a disposição dos objetos segundo um plano de conjunto e suas proporções métricas (ex.: a flor ao lado da casa é proporcionalmente menor que a casa).

As fases do desenho infantil descritas por Luquet e citadas por Piaget e Inhelder (2007) constituem uma introdução ao estudo da **imagem mental**. As imagens mentais, assim como os desenhos, guardam semelhança com o que representam. São representações internas (símbolos) de objetos ou eventos passados, embora não sejam cópias fiéis dos mesmos (WADSWORTH, 1999). Isto é, a criança até 7-8 anos, desenha e imagina o objeto tal como o conhece, de acordo com o que sabe dele, e não como o vê ou o percebe (*imagens reprodutivas*). É somente por volta dos 7-8 anos que aparecem as *imagens antecipadoras*, que prefiguram movimentos ou transformações e os seus resultados, sem haver presenciado o evento anteriormente.

A imagem mental do período pré-operatório pode ser descrita como uma imitação diferida interiorizada, isto é, a evocação de um modelo ou evento ausente por meio da imagem mental. A linguagem se apoia em conceitos, mas o homem necessita de um sistema de significantes que se firmem em objetos. A imagem mental tem o caráter de símbolo, não de sinal, mantendo uma semelhança com o objeto simbolizado. Essa imagem, que aparece como manifestação da função simbólica, ainda é estática e evoca eventos percebidos ou conhecidos.

Para Piaget e Inhelder (2007), o principal problema relacionado ao desenvolvimento da memória, que possibilita o aparecimento da imagem mental, é a sua organização progressiva. Sabe-se que existem dois tipos de memória: a de reconhecimento, que atua em presença do objeto ou evento, identificando o objeto presente em nível das percepções; e a de evocação, que consiste em lembrar ou recordar um acontecimento ou objeto na sua ausência. A memória de reconhecimento é muito precoce e já aparece em bebês (e até em invertebrados inferiores), apoiando-se nos esquemas de ação ou de hábito. Pode-se identificá-la nos bebês, no reconhecimento do seio materno, no momento em que interrompem o ato de mamar e, em seguida, o retoma. A memória de evocação, que não aparece antes da imagem mental e da linguagem, está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo da criança. A organização progressiva da memória se apoia no desenvolvimento dos esquemas correspondentes em nível do pensamento da criança.

3 JOGO SIMBÓLICO

O **jogo simbólico**, que constitui um dos objetos de pesquisa no presente trabalho, merecerá especial atenção, para a compreensão dos aspectos teóricos que caracterizam essa manifestação. Inicialmente abordar-se-á o jogo simbólico a partir da perspectiva piagetiana, e a seguir descrever-se-ão os tipos e as fases que Piaget (1990) estabelece para o desenvolvimento desse gênero específico de jogo. Em seguida, a partir da revisão da literatura, virão as pesquisas realizadas sobre o jogo simbólico na concepção piagetiana e alguns trabalhos que abordam o jogo de ficção, jogo dramático ou brincadeira de faz-de-conta sob outras abordagens teóricas.

Na perspectiva piagetiana, durante o primeiro período de desenvolvimento, predomina o jogo de exercício, que geralmente apresenta conteúdos sensoriais e motores por meio de exercícios simples ou combinações de ações. Esse grupo lúdico não desaparece com o advento da função semiótica, mas a partir de, aproximadamente, 2 anos aparece o jogo simbólico, que no final do período pré-operatório declina, dando lugar à predominância dos jogos de regras, correspondentes ao período operatório concreto (ORTEGA et al., 2000).

Ao brincar de “faz-de-conta”, a criança representa diferentes papéis. Entrando no universo do imaginário, ela pode ser “papai”, “mamãe”, “príncipe”, “princesa”, “cachorro”, “professora”, ou qualquer outra personagem que possa satisfazer suas necessidades intelectuais e afetivas. A criança entra na sala e encontra uma caixa de papelão. Ela observa a caixa, tateia sua superfície e sente a textura, vira a caixa para a direita, torna a virá-la para a esquerda, emborca a caixa, produz sons ritmados batendo em sua superfície superior e, finalmente, torna a virá-la com a abertura para cima. Entra nela, encolhe-se em posição fetal, levanta-se triunfal e grita: “Eu sou o pirata da perna de pau! Este é o meu navio!”.

Piaget e Inhelder (2007, p.56-57) ressaltam a importância do jogo simbólico para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança:

Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao

real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções [...].

No jogo simbólico acontece um relaxamento do esforço adaptativo característico da imitação, na qual ocorre uma acomodação relativamente pura aos modelos exteriores. Ao brincar de “faz-de-conta”, a criança transforma o real, por assimilação mais ou menos pura, ao sabor das necessidades do eu. Ao fazer de conta que é um bebê mais novo, chorando e balbuciando, a criança possivelmente está elaborando os ciúmes do irmão mais novo.

O jogo de ficção permite à criança se expressar livremente, sem a imposição de adaptação ao meio, construindo uma linguagem simbólica própria que se modifica à medida das suas necessidades, ao passo que a linguagem oral, constituída de signos coletivos, culturalmente convencionados, não é suficiente para exprimir as necessidades ou experiências vividas pelo eu. Embora na maior parte dos jogos de ficção a criança manifeste necessidades afetivas, em algumas ocasiões o jogo serve a interesses cognitivos como no caso clássico descrito por Piaget e Inhelder (2007) em que garotinha se mostra instigada em compreender os mecanismos dos sinos da igreja e criva o pai de perguntas sobre o assunto; alguns segundos depois, mantém-se imóvel, em pé, ao lado da mesa de trabalho do pai, emitindo barulho ensurdecedor e atrapalhando o pai em seu trabalho; quando interpelada, a menina responde: “Não fale comigo, sou uma igreja” (PIAGET, 1990).

O jogo simbólico assinala o apogeu do jogo infantil, tendo sua origem no jogo de exercício característico do estágio sensório-motor. Vê-se que sempre que a criança age pelo prazer de agir, sem esforço de adaptação – como no caso do bebê que joga repetidamente um objeto ao chão de sua cadeira alta – a assimilação predomina sobre a acomodação. Por volta dos 8 meses de idade, podem-se verificar as condutas de “ritualização”, como a criança que executa ritualmente os gestos habituais que a fazem adormecer (deita-se de lado, segura o “cheirinho”, chupa o polegar, etc.) sem estar realmente se preparando para dormir. A ritualização seria uma preparação para o jogo simbólico, na medida em que o esquema ou a conduta é executado fora do contexto de adaptação. Nesse ritual ainda não aparece o símbolo propriamente dito, pois a criança não aplica esses esquemas a novos objetos. Nos meses seguintes, haverá um progresso no sentido da ritualização lúdica, que se desenvolverá até configurar o jogo simbólico (PIAGET, 1990).

No final do estágio sensório-motor, aproximadamente aos 2 anos, a mesma criança coloca seu ursinho de pelúcia para dormir, aplicando os rituais ao seu brinquedo: coloca o ursinho de lado, cobre-o, coloca seu polegar na boca etc. Há uma assimilação fictícia de um objeto qualquer ao esquema de dormir, objeto que funciona como substituto simbólico de si mesmo. Nesse momento, percebem-se as primeiras manifestações do jogo simbólico propriamente dito.

O esquema simbólico ou a reprodução de um esquema sensório-motor fora de seu contexto marca a transição do jogo de exercício, característico do primeiro período do desenvolvimento da criança, para o jogo simbólico, que predomina no período pré-operatório. O jogo simbólico propriamente dito guarda do jogo de exercício o poder de executar uma conduta fora de seu contexto de adaptação atual pelo simples prazer funcional, mas já manifesta a capacidade de evocar essa conduta na ausência de seu objetivo atual, quer na presença de novos objetos, quer na ausência de todo suporte material (PIAGET, 1990).

O jogo simbólico envolve elementos de imitação, mas não se confunde com a imitação pura, pois o objeto evocado no jogo simbólico é manifestado sem que se levem em conta suas características próprias. Em geral, todo símbolo lúdico constitui a união de uma assimilação deformante, princípio do próprio jogo, e de uma imitação representativa, sem a qual não poderia haver representação de objetos ou eventos ausentes nem, conseqüentemente, ficção ou “faz-de-conta” (ROITMAN; MESSER; SIPRES, 1974).

Piaget (1990), sistematiza uma classificação dos tipos de jogos simbólicos, descrevendo sua evolução até a emergência do simbolismo coletivo. Passa-se, a seguir, à classificação dos jogos simbólicos:

Fase I (de 2 a 4 anos)

Tipo IA: Projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos.

O sujeito atribuirá a outrem e às próprias coisas o esquema que se lhe tornou familiar. Exemplo: quando faz o urso de pelúcia dormir.

Tipo IB: Projeção de esquemas de imitação em novos objetos.

Essa forma de manifestação complementar aparece no mesmo nível de desenvolvimento da anterior. São esquemas aplicados simbolicamente a novos objetos, substituindo seus objetivos atuais aplicados por simples imitação. Exemplo: a criança lava a boneca em uma caixa se autodenominando “mamãe”.

Tipo IIA- Assimilação simples de um objeto a outro.

É importante observar que tal assimilação é o que ocasiona o jogo ou lhe serve de pretexto. Exemplo: a criança imita um avião utilizando uma caneta.

Tipo IIB- Assimilação do próprio corpo ao de outrem ou a qualquer objeto.

Esse jogo é, vulgarmente, chamado de jogo de imitação. Exemplo: pegar a pasta do pai, simulando que vai trabalhar.

É evidente que tanto nos jogos dos tipos IIA e IIB intervêm simultaneamente a imitação e a assimilação simbólica. O que é representado (o avião ou o pai saindo para trabalhar) constitui o simbolizado (ou significado), e o gesto imitativo é o simbolizante ou significante.

Tipo III (3 a 4 anos)- Verdadeiras combinações simbólicas.

Essa fase só se manifesta a partir dos 3 a 4 anos de idade. Nesse nível, não se pode separar os jogos segundo o critério do predomínio da assimilação à ação própria do sujeito ou da imitação de personagens ausentes, já que em toda combinação lúdica complexa, como a dos jogos com bonecas, os elementos de imitação e assimilação ao eu estão intimamente unidos, o que torna artificial querer descobrir uma nota dominante no jogo. Exemplo: a criança põe a boneca para dormir, ninando-a nos braços e cantando canções de ninar.

Tipo IIIA- Combinações simples.

São prolongamentos dos tipos IIA e IIB, mas com construção de cenas inteiras em vez de assimilações simples de objetos a objetos ou de imitação isolada.

Essas combinações simples são constituídas de elementos de imitação e assimilação deformante. As personagens criadas como companheiros imaginários servem de ouvintes ou espelhos para o eu. Isso, no adulto, significará pensamento interior em suas formas residuais, egocêntricas (divagação), assim como o monólogo dos sujeitos dessa idade equivale ao que, posteriormente, será linguagem interior. Exemplo: diálogos com companheiros imaginários.

Tipo IIIB- Combinações compensatórias.

Visam compensar ou corrigir o real e não mais reproduzi-lo pelo simples prazer. Exemplo: tomar bronca pela manhã e posteriormente dar bronca na boneca.

Tipo IIIC- Combinações liquidantes.

Consistem em eliminar uma situação desagradável, revivendo-a ficticiamente. Segundo Piaget, aí fica particularmente clara a função simbólica, que é assimilar o real ao eu, libertando-o das necessidades de acomodação. Exemplo: a criança simula uma morte para eliminar a sensação desagradável que a perda de um ente querido provocou.

Tipo IVD- Combinações simbólicas antecipatórias.

Trata-se de aceitar uma ordem ou conselho, mas antecipando-se simbolicamente às consequências da desobediência ou da imprudência que se seguiriam no caso da recusa em acatá-los. O que há de novo, portanto, é uma assimilação lúdica, mas com antecipação que funciona como representação adaptada. Exemplo: colocar a boneca de castigo por ter desobedecido à “mamãe”.

Fase II (de 4 a 7 anos)

O símbolo acaba perdendo, gradualmente, seu caráter de deformação e torna-se muito próximo de uma simples representação imitativa da realidade.

Apresenta 3 novas características:

- a) Há uma ordem relativa nas construções lúdicas, semelhante ao diálogo, pois a partir dos 4 anos já é possível fazer-se um interrogatório ou entrevista clínica, e a sequência de idéias no decurso da entrevista implica numa conduta ordenada, daí a comparação.

- b) Observa-se uma crescente preocupação com a verossimilhança, imitação exata do real. A assimilação simbólica torna-se cada vez menos deformante e aproxima-se cada vez mais da simples reprodução da realidade.
- c) Inicia-se o simbolismo coletivo, com diferenciação e ajuste de papéis. Desde a Fase I, a criança joga a dois ou com várias outras, mas não se registram transformações notórias no símbolo. No início, o jogo não é mais socializado que a linguagem entre as crianças, como no caso dos monólogos coletivos. Depois os papéis se diferenciam e tornam-se complementares.

Fase III (de 7-8 a 11-12 anos)

Caracterizada pelo declínio evidente do simbolismo em proveito do jogo de regras, das construções simbólicas cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas do trabalho adaptado.

O jogo simbólico ou a brincadeira de faz-de-conta tem recebido considerável atenção de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento através das décadas, a partir do século XX. Jogo dramático, jogo de ficção, jogo de imaginação, faz-de-conta etc.: distintos termos têm sido utilizados para se referir ao que, no presente estudo, denomina-se de jogo simbólico, de acordo com o conceito de Piaget (1990).

Conforme assinala Teixeira (1998), nas décadas de 20 e 30, poucas pesquisas foram realizadas sobre essa especificidade de jogo. A autora acrescenta que, entre 1940 e 1950, Robert Sears e seus alunos se interessaram em estabelecer paralelos entre a teoria psicanalítica e a teoria do jogo dentro de um rigoroso estudo empírico da formação da personalidade em crianças pequenas.

Na década de 50, o livro *The Complete Book of Children's Play*, de Hartley e Goldenson (1957), gerou uma euforia nos Estados Unidos, levando muitos profissionais interessados pela questão do jogo a utilizarem a obra como um "roteiro". Muitas outras pesquisas foram desenvolvidas para demonstrar a relevância do jogo para o desenvolvimento infantil por meio de enfoques distintos.

Na década de 70, surgiu uma onda de interesse pelo jogo simbólico a partir dos trabalhos de Piaget (1990), Herron e Sutton-Smith (1971) e Singer (1973). Piaget tornou-se a principal referência de estudos sistemáticos sobre o jogo simbólico, motivando novos trabalhos.

As pesquisas realizadas por Nicolich (1977) confirmaram a perspectiva de desenvolvimento genético de Piaget. O jogo simbólico é, inicialmente, uma atividade solitária, exibindo níveis que refletem o gradual desenvolvimento da maturidade por parte das crianças. Esses níveis aparecem sequencialmente, durante o segundo e o terceiro anos de vida, embora as crianças possam diferir entre si quanto à idade em que atingem cada nível.

Eiferman (1971) realizou um estudo comparativo sobre o jogo em crianças de classe média e baixa. Embora as crianças demonstrem uma sequência semelhante a seu desenvolvimento no jogo, a idade em que alcançam cada nível varia entre os dois grupos. O ápice do jogo simbólico nas crianças de classe baixa ocorre mais tarde (6 a 8 anos), comparado com as crianças de classe média (5 a 6 anos). O autor sugere que pode ser especialmente importante estimular grupos de crianças de famílias de classe baixa a brincarem de faz-de-conta.

As diferenças individuais, na observação do jogo simbólico em crianças de 3 e 4 anos, foram estudadas por Singer (1973). Os níveis de fantasia não diferem nas crianças quanto ao gênero ou QI, mas quanto ao tempo que cada criança permanece na atividade e aos níveis de criatividade.

Na mesma coletânea de artigos sobre pesquisas realizadas a respeito do jogo simbólico, Singer (1973) demonstrou, a partir de uma perspectiva piagetiana, a evolução do jogo simbólico por meio de uma curva invertida em forma de U. As atividades simbólicas começam a emergir durante o segundo ano de vida, apresentando um aumento durante o terceiro e quarto anos e declinando, gradativamente, a partir dessa idade.

É importante ressaltar que diversos pesquisadores, a partir de investigações realizadas em distintos contextos socioculturais, concordam que os primeiros gestos do jogo simbólico aparecem por volta dos 12 ou 13 meses de idade (INHELDER et al., 1972; FENSON et al., 1976; ROSENBLAT, 1977; FEIN; APFEL, 1979).

Em uma pesquisa realizada por Fenson et al. (1976) com bebês em vilarejos pobres na Guatemala, somente 8% produziram um ou mais atos simbólicos entre 11 e 13 meses, ao passo que 64% apresentaram entre 13 e 15 meses. Esse resultado se assemelha a investigações realizadas com crianças americanas pelos mesmos autores.

Roitman, Messer e Sipres (1974) investigaram a relação significado-significante da assimilação deformante, a partir da concepção piagetiana, durante o exercício do jogo simbólico em 16 crianças de ambos os sexos, com idades variando entre 2 anos e 3 meses e 4 anos. As crianças foram divididas em cinco grupos: três de nível socioeconômico elevado, dois grupos de nível médio e uma criança de 2 anos e 3 meses observada em sua própria residência, pertencente ao nível socioeconômico elevado. As crianças foram observadas em atividades de imitação propostas pelo professor e em atividades livres. As conclusões das autoras apontam para maior incidência de assimilação deformante nas atividades livres e nas atividades orientadas pelo professor foram observadas tentativas de comunicação por meio de representações, que guardavam uma semelhança bastante próxima com o representado. Nesse sentido, apontam para a motivação da criança como fator determinante de maior ou menor afastamento do real. Nessa perspectiva, o jogo simbólico não se apresenta como atividade antagônica à adaptação inteligente.

Roberts (1980) investigou, na Escócia, a relação da televisão com o jogo simbólico em crianças de 3 a 6 anos de idade, concluindo que as horas passadas em frente à televisão pelas crianças observadas podem servir como substituto à brincadeira de faz-de-conta.

Uma nova contribuição para a análise e categorização do jogo simbólico foi dada por Denegri (1996), da Universidade do Chile, em seu trabalho *O uso de formas: uma ferramenta para a análise do jogo simbólico*. A autora elaborou uma categorização do jogo simbólico, baseada em Piaget (1990), na qual classificou os jogos em macro e microcategorias. Nas macrocategorias, a autora utiliza a classificação de Piaget para os jogos, modificando a nomenclatura: jogos motores ou de ação, jogos de símbolos ou de ficção e jogos de regras. Os jogos motores ou de ação são subdivididos em microcategorias: 1) jogos motores manipulativos, 2) jogos de ganho e 3) jogos eletrônicos. Nos jogos de símbolos ou de ficção as microcategorias são: 1) jogos simples de símbolo (Fase 1 para Piaget) e 2) jogos simbólicos desenvolvidos ou sócio-dramáticos (jogo simbólico coletivo: fase 2 de acordo com Piaget). Os jogos de regras são subdivididos em: 1) jogos de regras em espaço aberto, 2) jogos regrados de mesa e 3) atividades de comunicação lúdica. Essa pesquisa faz parte do Projeto CICYT OS 91-0012, dirigida pelo Dr. José Luiz Linaza Iglesias, da Universidade Autônoma de Madrid.

Para a realização da pesquisa, a autora utilizou uma série de jogos: bonecas, bichos de granja, jogos de chá, carrinhos, mamadeiras, entre outros. A atividade lúdica foi filmada por uma câmera de vídeo colocada num tripé, e a equipe de pesquisa saiu do aposento para que as crianças brincassem da forma mais espontânea possível. Antes de sair do aposento, a pesquisadora explicou às crianças, que ali estavam para brincar, que poderiam utilizar os materiais disponíveis. Transcorridos vinte minutos, os investigadores regressaram ao lugar de trabalho e perguntaram às crianças o que estiveram jogando, além de indagar o que representaram por meio do jogo.

Depois de realizadas as filmagens na pesquisa de Denegri (1996), procedeu-se à sua transcrição e análise. A análise deu-se a partir das transcrições das interações lúdicas, realizando-se uma primeira análise descritiva, que consistiu em dividir cada transcrição em roteiros, episódios e ações, correspondentes a diferentes níveis de organização.

Garcia, Martín-Andrade e Linaza (1996) pesquisaram o jogo simbólico em crianças da zona rural espanhola. A condição de isolamento, que rodeia estas crianças, motivou o interesse pelo desenvolvimento do jogo e as possíveis diferenças com o observado em outros meios urbanos e rurais. O estudo foi realizado na Comarca Pasiega, na região da Cantábria. É uma região montanhosa, de difícil acesso, onde ainda não havia luz elétrica, tampouco livros. Foram observados três pares de meninos entre 6 e 13 anos, brincando do jogo das “vacas” (jogo típico da região) e nove meninas entre 4 e 9 anos, em pares, durante o jogo com bonecas. Os dados obtidos apontam para uma certa universalidade no desenvolvimento lúdico, como o surgimento da ficção e coordenação do espaço simulado com outros jogadores, apesar das escassas oportunidades de jogo comum que o meio proporciona. Mas também mostra a grande dependência que essas elaborações do jogo de ficção têm com relação ao entorno cultural em que surgem.

Uma experiência bastante interessante foi realizada em um *kibutz* de Israel por Hass (1996), que utilizou o depósito de sucata para propiciar às crianças espaço para o jogo simbólico.

Esse relato interessa sobremaneira ao nosso estudo, pois o espaço organizado para a observação do jogo simbólico na presente investigação foi inspirado no Canto das Bonecas das Casas das Crianças nos *kibutzim* em Israel.

Na experiência de Hass (1996), o espaço externo utilizado como depósito de sucata, onde se deixavam tratores, geladeiras, fogões, tonéis e todo tipo de objeto que não tinha mais uso na comunidade, constituiu-se num ambiente voltado para propiciar às crianças estímulo para o jogo simbólico e o conhecimento do mundo. As crianças faziam caminhadas diariamente ao redor do *kibutz*, escutando histórias contadas pelo professor, as quais faziam parte de sua cultura, e eram estimuladas a recriar algumas de suas experiências no depósito de sucata. Por exemplo, quando escutaram a história bíblica de Rute, que colheu feixes de trigo nos campos de Belém, as crianças foram convidadas pelo professor a colher o trigo com pequenas foices e observar o funcionamento de uma máquina de colheita. Mais tarde, sentaram em torno de uma grande mesa e debulharam seus feixes. O professor colocou um pilão, com o qual as crianças fizeram a farinha para produzir os pães especiais consumidos no *kibutz*.

Para as crianças, o depósito de sucata é uma extensão do mundo adulto. Todo o seu conteúdo é cuidadosamente selecionado pelo professor para facilitar a autoexpressão e a aprendizagem das crianças. Um dia da semana, geralmente as sextas-feiras, era escolhido para ser o dia do *Junkyard* (depósito de sucata). Nesse dia, as crianças montavam e desmontavam estruturas anteriormente elaboradas. Os pequenos eram motivados a procurar e selecionar objetos a serem utilizados em novas estruturas e atividades. O arranjo espacial do terreno mudava constantemente,. Os objetos não tinham posição fixa e as atividades podiam acontecer em qualquer lugar. Dois meninos de 5 anos de idade encontraram jarros vazios de tinta. Dissolveram a tinta seca com água e tentaram pintar com pedaços de pau um tecido para seu “carro”. Em outra ocasião, uma menina de 4 anos construiu um cercado com diversos objetos disponíveis no depósito, fazendo de conta que era sua casa e convidou outras crianças a brincarem nesse espaço.

O jogo expressivo no depósito de sucata também ajudou as crianças a lidarem com seus medos e sentimentos. Oren, de 6 anos, perdeu seu pai num combate. Certo dia, construiu uma máquina de guerra com seu amigo. O jogo simbólico no depósito de sucata permitiu que o menino expressasse seus sentimentos.

Haas (1996) conclui que, no depósito de sucata, observa-se a dialética entre estrutura e liberdade. O limite demarcado ao redor do depósito de sucata dá a

segurança às crianças e que esse espaço é um mundo em miniatura, onde podem expressar livremente seus sentimentos.

Ariel (2002) considera que o jogo de imaginação é uma linguagem intra e interpessoal, e que, para atingirmos o pensamento infantil, é necessário que compreendamos essa linguagem. Nessa obra, o autor pretende fazer uma introdução geral sobre o jogo simbólico ou de ficção, que considera uma manifestação multifacetada. O jogo simbólico é tido como uma forma de comunicar e expressar pensamentos, sentimentos e fantasias; uma linguagem que possui características, vocabulário, regras semânticas e sintáticas próprias. O autor considera que o jogo de ficção é um produto e um veículo cultural. As várias funções do jogo simbólico são abordadas sob alguns aspectos: seu poder de sublimação, catarse e equilíbrio emocional; sua função reguladora da vida social e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Oliveira e Ferreira (1986) analisaram a forma pela qual as crianças de algumas creches de São Paulo representam simbolicamente, por meio do que denominou Brinquedo-Desenho. A situação observacional criada pelas autoras consiste na observação ativa de cada criança por 20 minutos, diante do seguinte material: uma boneca, um urso de pano, um travesseiro de berço, uma caixa de sapatos, alguns trapos de cores e formas variadas, dois tapetinhos, uma bacia média e material de desenho. Essa observação permitiu às autoras uma leitura do discurso intersemiótico das crianças, pela observação do seu comportamento interativo, exploratório, lúdico e gráfico.

Foram observadas 144 crianças de ambos os sexos, de 18 meses e 3 anos e 11 meses de idade, em seis creches conveniadas da Prefeitura Municipal de São Paulo. As crianças foram divididas aleatoriamente em três grupos: Grupo A – 1 ano e 6 meses a 1 ano e 11 meses (passagem do período sensório-motor ao simbólico); Grupo B – 2 anos e 6 meses a 2 anos e 11 meses; Grupo C – 3 anos e 6 meses a 3 anos e 11 meses (ápice da brincadeira simbólica, segundo as autoras).

Oliveira e Ferreira (1986) basearam-se em Piaget para analisar suas observações, considerando em cada grupo a faixa etária, a estruturação sintática e semântica da brincadeira e do desenho, a postura corporal, a expressão verbal e pré-verbal, a exploração do ambiente e a interação com as observadoras (duas observadoras anotaram o comportamento verbal e não-verbal da criança, uma

registrando e outra interagindo). Para registro complementar, foram convidadas psicólogas com treino em observação. A pesquisa foi realizada ao longo de dois anos, de julho de 1986 a julho de 1988.

Hermida (2009) abordou as expressões simbólicas nas atividades lúdicas oferecidas a crianças de 4, 5 e 6 anos de idade na educação infantil, no contexto das aulas de Educação Física. O modo de investigação foi qualitativo, do tipo pesquisa-ação. De acordo com esses princípios, o trabalho teve início com um seminário realizado com a equipe pedagógica da escola e a equipe de pesquisa, em que os educadores estudaram os fundamentos teóricos sobre o jogo simbólico e a gênese da função simbólica para Piaget (1973), e delinearam um plano de ação juntamente com a equipe de investigação. Para a análise e interpretação dos dados, foram elencadas cinco experiências lúdicas, sugeridas pelo grupo de crianças, representando histórias infantis: “Chapeuzinho Vermelho”; brincando com caixas de papelão e sucata: “o supermercado”; brincando de faz-de-conta: mamãe e papai; brincando no bosque e brincando de “Circo do México”.

Sendo o modo de investigação o estudo de caso, foram escolhidos dois grupos de crianças intencionalmente. A coleta de dados das experiências lúdicas realizadas nas aulas apoiou-se em três técnicas diferentes: observação participante, análise documental das experiências lúdicas gravadas em vídeo e entrevista oral livre com as crianças que participaram das experiências lúdicas.

Terminada a pesquisa empírica, promoveu-se um último seminário, em que se fez um relato histórico da pesquisa na escola e se apresentou o material resultante da investigação. Finalmente foi realizada uma avaliação sobre os efeitos da pesquisa no projeto pedagógico da pré-escola onde ela foi levada a cabo. Ainda nesse seminário, foi estabelecido um cronograma de trabalho com o objetivo de dar subsídios às professoras para trabalhar com jogos e brincadeiras.

Hermida (2009) conclui que a importância do brincar no interior da instituição educacional infantil e o significado dessa atividade são temas que devem ser levados em consideração para se implementar um projeto educativo de qualidade. A pesquisa realizada permitiu que se discutisse, na escola, o valor e o lugar do jogo, da brincadeira e do movimento nos currículos educacionais existentes. Do ponto de vista teórico, as diferentes experiências lúdicas promovidas permitiram comprovar a validade da teoria da formação do símbolo na criança de Jean Piaget para a

explicação das diferentes condutas das crianças definidas como jogo simbólico. A pesquisa realizada contribuiu muito para a melhoria do projeto pedagógico e a revisão das propostas curriculares da escola que acolheu a pesquisa-ação.

Freitas (2010), com fundamento da teoria de Jean Piaget, apresentou as condutas de representação da função simbólica quanto à evolução do jogo simbólico a partir de observações realizadas em atendimento psicopedagógico de uma criança entre 5 anos e dez meses e 6 anos e oito meses de idade. O ambiente dos atendimentos psicopedagógicos foi adequado para possibilitar a livre expressão da criança, por meio de materiais diversificados. Foi utilizado o método clínico de Piaget (1926), que se baseia no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e a revelam ao longo da entrevista ou de suas ações. Os resultados obtidos revelam que a criança se expressou espontaneamente por meio do jogo simbólico, tendo sido possível a classificação e análise do mesmo e a verificação de que a criança aproxima-se cada vez mais do real à medida que o simbolismo lúdico perde seu caráter deformante para se aproximar de uma simples representação imitativa da realidade, o que favorece o progresso da socialização.

No trabalho de Vieira (1994), procurou-se investigar se o envolvimento da criança com objetos em situações imaginárias prolongava-se mais do que quando o objeto não tinha emprego semelhante. A autora supunha que a representação simbólica teria uma força motivadora maior, refletida no tempo utilizado para esse jogo, do que em situações em que o objeto era percebido em si mesmo. Foram observadas quinze crianças de 3 a 6 anos no parque de uma creche, desde o momento em que recolhiam, espontaneamente, objetos do solo, até quando deles se desfaziam. O estudo mostrou que nem sempre, quando as crianças representam com objetos, permanecem com os mesmos por maiores períodos de tempo do que quando não simulam. Entretanto, observou-se, em todas as situações de jogo mais prolongadas, a presença de atividades simbólicas ou representativas, o que sugere que o simbolismo do jogo, sob certas condições, seria uma motivação mais efetiva do que em jogos com o objeto real.

Vieira (1994) conclui que o grau de sofisticação do ato simbólico está relacionado com o nível de desenvolvimento da criança, que, por sua vez, também depende da ação lúdica. As pesquisas na área apontam para o papel do jogo no

desenvolvimento infantil e dão a medida de como o brincar constitui um espaço de construção do conhecimento. Nesse espaço privilegiado, a criança afasta-se da realidade, mas, paradoxalmente, a ela se subordina, e é no jogo que se desenvolve o autocontrole da criança, conforme afirma Vygotsky. Mas é no jogo que os desejos do eu se expandem e subordinam o real, de acordo com Piaget (VIEIRA, 1994).

Conti e Sperb (2001) analisam a construção do significado social do brincar em um grupo de crianças pré-escolares, cinco meninos e cinco meninas. Para atingir esse objetivo, as mães e a professora dessas crianças foram entrevistadas para definir suas concepções sobre o brincar. As atividades de brincar das crianças selecionadas foram filmadas em casa e na escola, durante vinte minutos em cada contexto, visando observar como as atividades se organizam nesses espaços. A análise de conteúdo das entrevistas e a categorização do brincar demonstram que essa atividade é estruturada distintamente conforme o gênero da criança e o contexto em que ela ocorre. A microanálise das atividades de brincar das crianças explicita que elas reelaboram ativamente os espaços de brincar, criando novos cenários para suas brincadeiras e inventando novas funções para os objetos disponíveis em sua cultura. Ao fazer isso, redefinem os papéis sexuais estereotipados pelo contexto.

Gosso, Morais e Otta (2006) investigam os pivôs utilizados nas transformações realizadas na brincadeira de faz-de-conta por 5 grupos de crianças de comunidades distintas: uma aldeia indígena, uma pequena comunidade praiana e três comunidades urbanas de classes sociais diversas (baixa, média e mista). Foram observadas 41 meninas e 35 meninos, entre 4 e 6 anos de idade, em suas brincadeiras livres. Constatou-se que as crianças da comunidade indígena e da praiana utilizaram mais objetos naturais em suas brincadeiras simbólicas, ao passo que as crianças urbanas brincaram com brinquedos manufaturados. Concluiu-se que os objetos utilizados no jogo simbólico refletem tanto aspectos da individualidade como do contexto cultural em que as crianças estão inseridas.

Desse modo, foram encontrados alguns estudos a respeito do jogo simbólico a partir de uma abordagem piagetiana, com crianças de educação infantil entre os quais destacamos Assis (1985), Teixeira (1998), Hermida (2009) e Freitas (2010).

Esses estudos têm abordado diferentes aspectos do jogo simbólico, tais como: a evolução do jogo simbólico, seu apogeu e declínio, o desenvolvimento do

jogo simbólico em populações distintas, a influência da televisão no simbolismo lúdico, as habilidades metacomunicativas estimuladas pelo jogo simbólico, o jogo simbólico em diferentes ambientes educacionais ou em contexto de aulas de Educação Física.

Foram encontrados poucos estudos que abordam o jogo simbólico coletivo, com crianças de 5 anos, o que, por si só, justificaria a escolha de nosso objeto. O recorte, que delimita os objetivos do presente estudo de caso, é esclarecido a partir da compreensão dos aspectos teóricos que descrevem o surgimento e desenvolvimento da linguagem infantil.

4 LINGUAGEM INFANTIL

A **linguagem** oral abre, para a criança, possibilidades diversificadas e novas experiências. A internalização do comportamento por meio da representação de objetos não percebidos atualmente, facilitada pela linguagem, descortina uma enorme gama de novas experiências e acelera seu ritmo de ocorrência. A partir do segundo ano de vida, quando se inicia a aquisição sistemática da linguagem oral, observam-se profundas modificações no comportamento da criança. De agora em diante, por meio das palavras, ela será capaz de: (a) evocar suas ações passadas e antecipar suas ações futuras; (b) exprimir desejos e emoções; (c) representar o mundo que a rodeia; e (d) construir seu conhecimento a respeito da realidade. Além disso, observa-se o início da socialização, que supõe a troca e a comunicação entre os indivíduos (WADSWORTH, 1999).

Um dos aspectos fundamentais na perspectiva piagetiana é a relação entre a linguagem e o pensamento. A formulação de Piaget sobre o desenvolvimento sensório-motor demonstra que os rudimentos do comportamento inteligente aparecem antes do desenvolvimento da linguagem:

[...] isto é, bem antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais (da linguagem interiorizada). Mas é uma inteligência totalmente prática, que se refere à manipulação de objetos e que só utiliza, em lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos, organizados em “esquemas de ação”. Pegar uma vareta, para puxar um objeto distante, é assim um ato de inteligência (e mesmo bastante tardio: por volta dos dezoito meses). Neste ato, um meio, que é um verdadeiro instrumento, é coordenado a um objetivo previsto; no exemplo da vareta, é preciso compreender, antecipadamente, a relação entre ela e o objetivo, para descobri-la como meio. Um ato de inteligência mais precoce consistirá em aproximar o objetivo, puxando a cobertura ou suporte sobre o qual está colocado (por volta do fim do primeiro ano). Vários outros exemplos poderiam ser citados. (PIAGET, 1978, p.18)⁴

Antes de falar e até mesmo de representar, a criança já é capaz de resolver problemas práticos por meio da ação. O comportamento do bebê, que busca um objeto escondido, ou, que se desloca no espaço por diferentes caminhos e atinge um mesmo objetivo, demonstra uma lógica de pensamento. Se já existe uma inteligência prática antes da linguagem, Piaget (1978) postula que a linguagem é

⁴ Esta citação é referente à obra *Seis Estudos de Psicologia*, que foi publicada originalmente em 1964.

uma condição necessária, mas não suficiente, para explicar o desenvolvimento intelectual. Não resta dúvida de que a capacidade de representar por meio da linguagem falada amplia e aprofunda a capacidade de compreensão.

A linguagem oral será construída a partir da capacidade de representar e simbolizar, mas, sendo a linguagem constituída de signos coletivos, social e culturalmente elaborados, o domínio da linguagem oral é a última forma de representação que aparece a partir da emergência da função semiótica.

Conforme Ramozzi-Chiarottino (1998), existe alguma incompreensão entre os estudiosos de Piaget quanto ao lugar da linguagem em sua obra. Principalmente por ele ter afirmado que a linguagem constitui um dos aspectos da função semiótica. Na verdade, segundo a autora, Piaget quis dizer que a linguagem depende da função semiótica, ou seja, da capacidade que a criança adquire no final do estágio sensório-motor de distinguir o significante do significado. Sem essa capacidade, o ser humano não poderia compreender os signos e construir uma linguagem verbal.

A construção do discurso não depende somente dessa capacidade, mas de toda uma organização espaciotemporal e causal das representações. O discurso seria impossível sem essas organizações, que têm sua origem no nível das ações. A linguagem da criança se inicia narrando ou dublando as ações, para depois organizar as relações espaciotemporais e causais dos objetos e das pessoas.

Piaget (1973) afirma que, à primeira vista, parece que a linguagem serve para a comunicação do pensamento, mas, a partir de pesquisas com crianças, o autor comprova a complexidade das funções da linguagem e a impossibilidade de reduzi-las a uma única função: comunicar o pensamento. Com base em suas observações de conversas infantis, o autor postulou que há, essencialmente, duas formas de linguagem na criança, no estágio pré-operatório: a fala egocêntrica e a fala socializada.

A fala egocêntrica se caracteriza pela ausência de verdadeira comunicação. Dos 2 aos 4 anos, aproximadamente, a criança fala para si mesma, sem qualquer intenção de comunicar seu pensamento, ou sem, necessariamente, o propósito de ser ouvida.

A linguagem egocêntrica pode ser dividida em três categorias:

Repetição

A criança repete sílabas, sons ou palavras pelo simples prazer de falar, sem nenhuma preocupação de dirigir-se a alguém ou de ser compreendida.

Monólogo

A criança fala para si própria como se pensasse em voz alta, sem se dirigir a ninguém. A palavra está ligada à ação, a criança fala agindo. Muitas vezes ela pode servir-se das palavras para criar uma realidade que a ação não realiza, valendo-se assim da fabulação, a linguagem mágica.

Monólogo coletivo

Essa é a forma mais socializada dos tipos de linguagem egocêntrica. A criança junta ao prazer de falar o de se expressar verbalmente diante de outros e acredita atrair a atenção do interlocutor sobre sua ação ou seu próprio pensamento. Mas, como ela não se dirige a ninguém especificamente, não se faz escutar. Fala diante dos interlocutores, mas para si própria.

A linguagem socializada, que tem a intenção de comunicar e trocar, será construída progressivamente a partir dos 4 anos de idade. Todas as crianças utilizam os dois tipos de linguagem desde o momento em que são capazes de utilizar a linguagem oral. No estágio pré-operatório, no entanto, a fala egocêntrica ainda é predominante, observando-se uma crescente utilização da fala socializada no decorrer deste período em função das oportunidades oferecidas pelo meio social.

A fala socializada pode ser classificada nas seguintes categorias:

Informação adaptada

A criança consegue fazer-se ouvir pelo interlocutor e comunica-lhe algo. A informação adaptada dá origem aos diálogos e conversações. Essas informações são estáticas, pois não se referem às relações causais.

Crítica e zombaria

A criança se dirige a um interlocutor específico, mas sem a função de comunicar, e sim de satisfazer instintos não intelectuais, como a combatividade, o amor-próprio, a emulação, etc.

Ordens, súplicas e ameaças

A criança dá ordens ao seu par, suplica por espaço no jogo e ameaça o interlocutor caso sua vontade não seja satisfeita sem a intenção de trocar ou comunicar pensamentos, apenas para brincar. As trocas intelectuais reduzem-se ao estritamente necessário para o brincar.

Perguntas e respostas

As perguntas nem sempre podem ser incluídas na categoria de linguagem socializada, pois muitas vezes as crianças perguntam sem esperar uma resposta. As respostas podem ser sempre classificadas de fala socializada.

Piaget (1973) confirma por meio de suas investigações que a porcentagem de fala egocêntrica em relação ao conjunto da linguagem espontânea da criança é bastante superior à proporção de fala socializada até o final do estágio pré-operatório. Essa proporção é chamada pelo epistemólogo suíço de *medida do egocentrismo*.

A partir de uma amostra de crianças um pouco mais ampla – uma turma de vinte crianças de 4 e 7 anos observadas na *Casa dos Pequenos* – Piaget (1973) procura estabelecer estágios para os tipos de conversação que caracterizam a linguagem durante esse período do desenvolvimento. Considera que existe conversação na medida em que três frases sucessivas forem emitidas por dois interlocutores, versando sobre o mesmo assunto. Preenchidos esses requisitos, toda conversação será caracterizada como linguagem socializada. No mesmo diálogo, podem aparecer perguntas, respostas, ordens, informações e súplicas.

Piaget (1973) categorizou os tipos e os estágios de conversação da seguinte forma:

Estágio I – O monólogo coletivo

Embora ainda não seja conversação, o monólogo coletivo é a mais social das diversas formas de linguagem egocêntrica. A criança fala para si mesma na presença de outras, sem parecer dirigir-se a alguém em particular. O monólogo coletivo constitui o ponto de partida para a linguagem socializada.

Estágio II

Segundo Piaget (1973), os estágios II e III são caracterizados pela linguagem socializada, mais especificamente pela conversação entre crianças. Cada um deles se subdivide em duas séries (A e B), paralelas do ponto de vista genético. A série A origina-se de uma concordância quanto a uma ação ou opinião, aumentando o nível de colaboração progressiva de estágio para estágio. A série B caracteriza-se pela discordância quanto ao assunto da conversa; vai do simples desacordo ou disputa até discussões mais elaboradas (OLIVEIRA et al., 1974).

Estágio IIA (1º tipo): Associação na ação dos outros

A criança fala apenas de si própria e de seu próprio ponto de vista, mas é ouvida e compreendida por todo o grupo, o que diferencia esta fase do monólogo coletivo. Todos se escutam, se compreendem, mas ainda não colaboram, embora possa parecer que sim em algum diálogo. Esse estágio marca a transição entre o monólogo coletivo e a colaboração ativa; em alguns momentos parece um e, em outros, parece o outro. Não se inicia antes dos 5 anos. Na ação, a colaboração nos brinquedos pode aparecer desde os 4 anos.

Estágio IIA (2º tipo): Colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato

Há colaboração ativa na ação ou no pensamento ligado à ação. É contemporâneo ao tipo anterior. Os interlocutores falam de uma ação comum e colaboram ao dizer o que estão fazendo. Há convergência em torno de um assunto. Exemplo: desenham uma bandeira e conversam sobre como ela deve ser, trocando sugestões. Geralmente há ajuda do mais velho ao mais novo. Podem começar a aparecer lembranças comuns, mas os interlocutores não discutem nem procuram explicações. Este estágio ocorre dos 5 aos 7 anos. Faria (1989) denomina este tipo de conversação de *trocas sociais semiverbalizadas com base num projeto ou jogo*.

Paralelamente, temos as etapas do Tipo B, caracterizadas pela discordância e igualmente subdivididas em primeiro e segundo tipos. Ocorrem simultaneamente à série A (OLIVEIRA et al., 1974).

Estágio IIB (1º tipo): Disputa

Conversações que marcam troca de pensamento, mas com divergências de opiniões ou de atos. Essa diferença tem valor do ponto de vista genético. “Pode

perfeitamente acontecer que sejam as disputas que levam as crianças à necessidade de fazer-se compreender.” (PIAGET, 1973, p. 144). Exemplo: crianças disputam papéis no jogo, lugar (quem chegou primeiro) ou brinquedos durante a ação.

Esse tipo de conversação é sempre acompanhado de gestos ou ameaças. É o equivalente funcional da discussão. A palavra simplesmente acompanha um gesto e nem sempre é compreendida, pois o ponto de vista é egocêntrico. Existem disputas mudas, mas o que nos interessa são as faladas, que geralmente aparecem depois dos 5 anos. Há uma progressão entre a disputa muda e a falada.

A disputa é contemporânea aos dois tipos do estágio IIA. Entre a disputa e a discussão primitiva há todos os graus intermediários.

Estágio IIB (2º tipo): Discussão primitiva

A discussão começa no momento em que os interlocutores se limitam a afirmar suas opiniões contrárias, em lugar de pirraçar, criticar ou ameaçar. A nuance pode ser delicada. Exemplo: a discussão entre Lev e Ez (PIAGET, 1973) sobre quem será o mais forte. O embate é bem primitivo e ainda não há traço da necessidade de justificação. Há discussão verdadeira quando a criança usa uma conjunção (portanto, pois, porque ou então) para demonstrar o que está afirmando. Nesse exemplo Ez não justifica sua afirmação. A demonstração na discussão primitiva pode aparecer em gestos, mas não em palavras. Ex.: Ez, Mie e Lev discutem sobre quem é a criança escondida; Ez, a título de demonstração, levanta a capa e mostra o vestido da menina escondida.

(Lev, 5;11): Somente aos que falam inglês se pode dar o peixe.

(Ez (6;4): Não se pode dar a ela (Bea). Eu sei inglês.

Bea (5;10) Não, eu sei inglês.

Lev: Então eu lhe darei este peixe.

Ez: Eu também.

Mad (7;6): Ela não sabe.

Lev: Não é verdade, ela sabe.

Mad: É para ganhar que ela disse isso.(PIAGET, 1973, p. 149)

Nesse exemplo, a última frase tende para a discussão verdadeira. A discussão até aí é primitiva, pois Lev e Ez só contrapõem seus pontos de vista, sem

justificar ou demonstrar. Já Mad dá uma explicação da conduta de Bea para comprovar seu ponto de vista.

A discussão primitiva é equivalente, no plano do pensamento, ao que é a disputa no plano da ação. Ela aparece depois dos 5 anos e corresponde a um estágio na evolução da conversação infantil.

Estágio III

Estágio IIIA – Colaboração no pensamento abstrato

Há um verdadeiro intercâmbio de pensamento. A colaboração se dá no nível abstrato, não se ligando à atividade do momento. As crianças procuram buscar explicações e justificativas para os fatos, reconstruir uma história, discutir a ordem dos eventos etc. Conversações desse tipo aparecem entre 7 e 8 anos.

Estágio IIIB – Discussão verdadeira

Dados estatísticos comprovam que a discussão verdadeira só aparece depois dos 7 anos de idade, pois, no material colhido na Casa dos Pequenos, só foi registrado um único exemplo de discussão verdadeira entre crianças de menos de 7 anos. Piaget (1973, p.150) esclarece:

[...] Com efeito, esses dois aspectos, A e B, do estágio III, têm uma razão comum: antes de certa idade a criança guarda para si, sem socialização, tudo que, no seu pensamento, tem relação com a explicação causal ou a justificação lógica, etc. Ora, para discutir é preciso justamente tornar explícitas demonstrações, ligações lógicas etc. operações que são contrárias ao egocentrismo da criança de menos de 7 anos.

O único caso de discussão verdadeira obtido engloba cinco frases, das quais três contêm “porque”, sendo que uma delas testemunha uma justificativa lógica explícita.

Pie (6;5) Agora você não vai ter (o lápis) porque pediu.

Hei (6anos): Sim, porque é meu.

Pie: Não, ele não é seu, é de todos, é de todas as crianças, é de Ai e de Mg também.

Pie: Ele é da senhorita L. porque ela o comprou, e é também de todos pequenos. (PIAGET, 1973, p.150)

O porquê lógico liga, efetivamente, não dois fenômenos entre si, sendo um a causa e outro a consequência, mas duas idéias, sendo uma a razão e a outra a

conclusão. Após os 7 ou 8 anos, pelo contrário, os *porquês* lógicos e os *pois* aparecem em grande número na conversação das crianças, o que lhes permite de uma só vez praticar a discussão verdadeira e entregar-se à colaboração no pensamento abstrato.

Até os 7-8 anos, as crianças não têm uma só opinião sobre algum assunto; elas se contradizem frequentemente, sem ter consciência da contradição. Quando passam de um ponto de vista a outro, esquecem o precedente, indicando uma ausência de sistematização e coerência. Se admitirmos que há correlação entre a atividade da criança e seu pensamento, é evidente que é o hábito da discussão que produz a necessidade de elaborar a unidade em si, de sistematizar as próprias opiniões.

Piaget (1973) sugere que a linguagem das crianças é o produto de necessidades funcionais, independentemente de diferenças de temperamento. Os resultados dessa investigação com vinte crianças, em que são analisadas cem frases consecutivas de conversação, apontam um coeficiente de 45% de egocentrismo, confirmando a *medida de egocentrismo* verificada na investigação com apenas dois sujeitos.

Entretanto, Vygotsky e seus discípulos soviéticos, Bruner e Riviere (apud COLOMBO, 2008), discordam de Piaget quanto à função da linguagem. Para estes autores a linguagem teria uma função essencialmente comunicativa. Consideram que só se pode entrar na linguagem participando do contexto social e que a linguagem seria uma forma de representação mental maleável e inata que se põe em funcionamento a partir das ações e expressões de outros seres humanos. Nessa perspectiva, a criança domina progressivamente os recursos e as formas canônicas de operar na cultura.

Vemos que, para Piaget (1990), o que explica a formação do símbolo lúdico não é a socialização verbal, e sim o trabalho anterior da assimilação. O autor relativiza, mas não nega, o papel da vida social como explicação da gênese da função semiótica ou simbólica. A emergência dos esquemas representativos só acontece num contexto social em função das necessidades do sujeito de se expressar livremente, longe das exigências adaptativas ao meio social.

Na revisão de literatura, foram encontrados poucos estudos que abordam a linguagem infantil a partir de uma perspectiva psicogenética. Elencamos o trabalho de Oliveira et al (1994), no qual investiga-se a linguagem em crianças brasileiras de 4 a 6/7 anos, dos diversos tipos de conversação, baseados na classificação de Piaget (1973). Foram selecionadas 6 crianças, subdivididas em 3 pares (de 4, 5 e 6 anos de idade), de classe média alta, normais, expansivas. De acordo com as autoras, o nível de pensamento de todas as crianças era pré-operacional intuitivo. A coleta de dados foi realizada durante atividades escolares diversificadas, em que duas psicólogas gravaram a fala das crianças, sem que elas soubessem que estavam sendo observadas. Foram transcritas 100 falas de cada sujeito. Os dados foram categorizados, segundo os tipos e estágios de conversação descritos por Piaget (1973) e organizados em forma de quadros com percentuais para cada criança, da incidência dos tipos e estágios de conversação.

As conclusões das autoras indicam estreita concordância com os resultados obtidos por Piaget (1973) com crianças de 3 a 7 anos de idade. Constataram maior incidência de falas do Estágio IIA – 2º Tipo, ou seja, o de colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato em crianças de 4 a 6 anos. Além disso, verificaram uma diminuição gradativa da linguagem puramente egocêntrica, nos percentuais relativos às idades. Enfatizam, em suas conclusões, a importância do meio ambiente e da formação sócio-cultural para a adaptação da criança no mundo que a rodeia, por meio da comunicação. De acordo com os resultados obtidos, a incidência da colaboração no pensamento não abstrato foi altamente significativa, o que é atribuído a estimulação advinda do método montessoriano, utilizado pela escola.

Na delimitação deste objeto de pesquisa, procurou-se algum aspecto a ser investigado que possa ser relacionado ao jogo simbólico, estabelecendo assim um recorte relevante e possível no curto espaço de tempo destinado à dissertação de Mestrado. Foi encontrado, no desenvolvimento da linguagem infantil, o aspecto adequado, em função da pouca ênfase dada por Piaget a esse aspecto ao longo de suas investigações. Piaget (1973) e seus discípulos apresentam trabalhos realizados no início de sua longa carreira produtiva. Infelizmente, Piaget não voltou a se dedicar a esse aspecto da construção da inteligência na criança.

Por outro lado, foram encontrados poucos trabalhos na literatura que abordam a linguagem infantil sob uma concepção piagetiana, o que justifica a escolha dos objetivos do presente estudo.

5 JOGO SIMBÓLICO E LINGUAGEM INFANTIL

De acordo com Piaget e Inhelder (2007), o jogo simbólico e a linguagem são formas de manifestação da função semiótica, que surgem no decurso do segundo ano de vida, quando aparece um conjunto de condutas que supõe a evocação representativa de objetos ou eventos ausentes, e envolve o emprego de significantes diferenciados dos significados. Isto é, a criança desenvolve a capacidade de utilizar símbolos para se referir a objetos que não estão presentes ou a acontecimentos passados: imitando a conduta do pai ou da mãe horas depois de tê-la vivenciado ou utilizando palavras, desenho ou imagem mental para evocar objetos ausentes.

No jogo simbólico, a criança brinca com os dados da realidade, fazendo de conta que um objeto é outra coisa ou simulando ser, ela própria, outro personagem ou objeto. Dessa forma, relaxa da necessidade de estar sempre se adaptando à realidade, por meio da criação de símbolos lúdicos que atendem aos seus desejos, pelo prazer que isso lhe traz.

Na linguagem, diferentemente do jogo simbólico, a criança necessita apreender signos coletivos, socialmente elaborados, e que não guardam semelhança com o que é representado, sendo impelida a se adaptar às imposições do meio. Pesquisas realizadas por Piaget e seus discípulos da Escola de Genebra, confirmam que a linguagem não constitui a origem do pensamento, mas, é estruturada por ele. A origem do pensamento terá que ser buscada na coordenação geral das ações, a partir no nível sensório-motor.

Segundo Ramozzi-Chiarottino (1998), a linguagem depende da função semiótica. O ser humano não poderia compreender os signos linguísticos coletivos sem a capacidade de representar. A construção do discurso não depende somente dessa capacidade, mas de toda uma organização espaciotemporal e causal que tem sua origem nas ações.

Ora, se o pensamento é estruturado pela linguagem e esta, por sua vez, depende da função semiótica e das ações da criança sobre o meio, pode-se inferir que a partir de oportunidades de agir sobre o meio, em contexto coletivo, no livre

exercício do jogo simbólico, os pequenos podem desenvolver capacidades linguísticas e, possivelmente, evoluir no sentido de uma linguagem socializada.

O presente trabalho pretende investigar se a oportunidade de exercitar o jogo simbólico coletivo, pode contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento da linguagem infantil em crianças de 5 anos. Pretende-se, a partir desta investigação, corroborar a importância da manutenção do espaço lúdico na escola de educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Estudos mostram que, dentro de uma instituição de educação infantil, a organização da rotina, do ambiente educativo, dos objetos e materiais pedagógicos reflete a forma pela qual os usuários pensam e interagem nesse espaço, definindo formas de socialização e apropriação da cultura. Kishimoto (2001) investiga os usos e significações que os brinquedos, o material pedagógico e a organização do espaço têm para profissionais de educação infantil que atuam com crianças de 4 a 6 anos em São Paulo. Os resultados apontam para uma concepção de criança destituída de autonomia e revelam uma educação infantil voltada para a aquisição de conteúdos específicos. Brinquedos, materiais e ambientes educativos que estimulem a simbolização e a socialização são quase inexistentes, refletindo o pouco valor atribuído à representação simbólica e ao brincar.

Os trabalhos de Kishimoto (2001 e 2002) apontam para a carência, nas instituições de educação infantil brasileiras, de concepções, espaços e práticas pedagógicas, que priorizem o espaço lúdico e simbólico, num período da vida infantil em que o brincar e o simbolizar são manifestações fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

A partir deste trabalho e de futura intervenção com a equipe pedagógica da instituição onde será realizada a coleta de dados, pretende-se referendar a importância de a criança brincar e representar/simbolizar em um espaço que ofereça superfície e continente para a manifestação livre e espontânea da necessidade lúdica e simbolizante na criança pré-escolar.

Para a formulação dos objetivos desta investigação, foi levada em consideração a pouca literatura encontrada no Brasil sobre a relação entre o jogo simbólico e a linguagem infantil em crianças pré-escolares.

Na revisão de literatura, encontramos poucos trabalhos que relacionem o jogo simbólico com a linguagem infantil partindo de uma perspectiva piagetiana, entre os quais podemos destacar o de Campos (1997), o de Assis (1985) e o de Teixeira (1998).

O trabalho de Teixeira (1998) faz parte de uma série de investigações realizadas pelo núcleo e Estudos Piagetianos da Faculdade de Educação da Unicamp, cuja principal finalidade é contribuir para o conhecimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, e, conseqüentemente, para a melhoria qualitativa da educação. Parte de uma reflexão acerca da importância do jogo simbólico para o equilíbrio afetivo da criança de pré-escola e de como essa criança vivencia o “faz-de-conta” no seu ambiente educacional.

O problema que norteou a realização da pesquisa pode ser assim formulado: o ambiente educacional, de fundamental importância para propiciar às crianças experiências enriquecedoras que possam favorecer o desenvolvimento de suas possibilidades, poderia explicar a diferença no jogo simbólico de crianças que frequentam a pré-escola em período integral e das que a frequentam por apenas um período? Os fundamentos teóricos para que se pudesse compreender o papel do jogo simbólico, incluindo sua classificação e análise, foram encontrados na teoria de Jean Piaget.

As trocas verbais realizadas pelas crianças ao jogarem simbolicamente também foram analisadas com o objetivo de melhor compreender as situações lúdicas. O método de análise “O uso de formas: uma ferramenta para a análise do jogo simbólico”, de Denegri (1996) também foi utilizado.

Participaram dessa pesquisa 32 crianças de uma Emei que adota o Programa de Educação Pré-Escolar e de 1º Grau (PROEPRE) e 32 de uma creche, entre 5 e 6 anos respectivamente. Foram utilizados como procedimentos metodológicos: 1. Filmagem das crianças, divididas em grupos de quatro elementos, constituídos de dois meninos e duas meninas, de acordo com a faixa etária, os quais interagiram com brinquedos durante 20 minutos; 2. Transcrição das fitas de vídeo, analisando-as de acordo com a teoria piagetiana quanto às duas manifestações da função semiótica: jogo simbólico e linguagem ; 3. Análise dos diálogos por meio de roteiros, episódios e ações, como propõe Denegri (1996).

A análise qualitativa dos resultados demonstrou diferenças quanto aos tipos de jogos e suas fases nas duas amostras. Uma maior porcentagem de jogos referentes à Fase II (de acordo com a classificação de Piaget) foi encontrada entre os sujeitos da Emei, enquanto que entre os sujeitos da creche houve uma frequência maior de jogos característicos da Fase I.

Campos (1997) investiga as narrativas de crianças de 6 anos de idade com o objetivo de analisar as características da linguagem do pré-escolar e a relação de uma intervenção com a modificação dessa linguagem. Foram colhidas narrativas de seis crianças, alunos da creche central da USP, em quatro sessões individuais. A autora analisa as narrativas a partir de uma situação de menor intervenção e outra de maior intervenção do adulto. Na primeira, sugeriu-se que as crianças reproduzissem uma história relatada ou que criassem uma a partir do jogo com objetos em miniatura; na segunda, os pequenos foram instruídos sobre os aspectos da compreensão verbal.

Os resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa pela estrutura da narrativa convencional, conforme Rojo (1996), pelas categorias de linguagem descritas por Piaget (1973) e pela classificação do jogo simbólico, também de Piaget (1990).

Campos (1997) conclui que a atividade lúdica mediada se configura em um instrumento rico para a efetiva transição da criança do pensamento egocêntrico para um pensamento socializado que lhe permita adentrar o universo dos signos culturalmente estabelecidos, como a língua escrita. Esse trabalho parte de uma abordagem psicopedagógica para a detecção de possíveis dificuldades de aprendizagem e a devida intervenção. A partir de uma perspectiva piagetiana e conhecendo as características facilitadoras da assimilação para o processo de adaptação (e de aprendizagem, portanto), a aquisição da língua escrita deveria privilegiar a atividade lúdica e simbólica da criança através do uso da brincadeira e de outras formas de representação. Tal abordagem teria o efeito de introduzi-la de modo mais suave nesse novo mundo, mais abstrato e mais afastado de sua realidade concreta e subjetiva, o qual requer uma considerável e, por vezes, traumatizante acomodação.

A proposta de intervenção realizada na pesquisa de Campos (1997) enfatiza a importância da mediação do adulto no desenvolvimento do pensamento simbólico

infantil e de seus aspectos culturais que permitem uma compreensão de mundo. O estudo demonstra que a interação social, quando se situa no nível de trocas simbólicas e se processa de forma simétrica e não autoritária, permite a troca de ideias, a descoberta de novas relações, a narração e expressão das experiências. Proporciona, portanto, toda uma recriação dos conhecimentos num nível mais pessoal e ao mesmo tempo mais socializado.

Campos (1997) afirma ser essa uma importante, senão a principal, contribuição da psicopedagogia ao buscar explorar, investigar e proporcionar meios para preservar a subjetividade – representada nesse estudo pela figura do narrador – e integrá-la à objetividade do conhecimento, de modo a favorecer uma aprendizagem harmoniosa e saudável.

Assis (1985), cujo trabalho configura-se em importante contribuição sobre o tema sob uma perspectiva piagetiana, acredita que a atividade simbólica na pré-escola é de fundamental importância, pois durante a atividade lúdica a criança utiliza objetos para representar seu mundo interior, sua fantasia. A autora postula que as crianças, entre 3 e 4 anos, frequentemente conversam e brincam com amigos imaginários que a acompanham no seu simbolismo lúdico.

Serão apresentados, a seguir, alguns estudos que enfocam o jogo simbólico e a linguagem infantil, a partir de distintas abordagens teóricas, em que são analisados aspectos diversos das referidas formas de representação.

O estudo de Giffins (1984) focaliza a construção de um sistema metafórico de significados compartilhados entre crianças em idade pré-escolar no exercício do jogo simbólico. Investiga como elas usam uma diversidade de opções metacomunicativas para coordenarem e sustentarem sentidos compartilhados durante o jogo simbólico. Observou trinta e oito crianças entre 3 e 5 anos, durante vinte horas, que produziram trinta e um episódios de jogo simbólico. As crianças foram agrupadas de dois a cinco elementos, que já haviam brincado juntos anteriormente. Os dados foram analisados e categorizados pelas opções metacomunicativas utilizadas pelas crianças. A autora parte da premissa de que o objetivo de crianças brincarem juntas de faz-de-conta é sustentar e experimentar, cooperativamente, uma definição da realidade transformada. Criam regras implícitas para possibilitar aos participantes atingirem, efetivamente, esse objetivo. Conclui que as crianças não necessitam utilizar estratégias evidentes para explicar que estão “fazendo-de-conta”: isso está implícito

no jogo. Essa habilidade das crianças de comunicarem sentidos simbólicos, sabendo que esses sentidos são simbólicos, e agirem como se fossem reais, configuram formas evoluídas de comunicação. A função do jogo simbólico, então, pode ser mais do que simples precursora de competências adultas – pode ser um instrumento eficiente para o desenvolvimento de sofisticadas capacidades humanas de comunicação.

Entre os trabalhos que abordam o jogo simbólico sob o aspecto da metarrepresentação, Sperb e Conti (1998) investigam as formas pelas quais as crianças iniciam o faz-de-conta e as relacionam com os termos mentais empregados pelos pequenos. Metarrepresentar é compreender as representações como representações e, quando isso acontece, a criança tem uma teoria da mente. Existe consenso na literatura de que a partir dos 4 anos a criança é capaz de compreender o faz-de-conta e utilizar os termos mentais de forma metarrepresentacional. Foram observadas catorze tríades de crianças com média de 5 anos e 2 meses durante dez minutos numa sala de pré-escola. As verbalizações das crianças foram transcritas e analisadas segundo as categorias dos termos mentais e das formas de iniciar o jogo simbólico. Os autores concluíram que a criança pré-escolar manifesta sua capacidade metarrepresentativa e de uso de termos mentais na brincadeira de faz-de-conta.

A relação entre o jogo simbólico e o desenvolvimento da linguagem tem sido abordada por alguns autores. Estudos sugerem que o desenvolvimento da linguagem acompanha as fases de desenvolvimento do jogo simbólico (HILL; MACCUNE; NICOLICH, 1981).

Russell e Russniak (1981) investigaram se a linguagem e o jogo simbólico seriam habilidades correlatas. Partiram de três hipóteses: 1) que o jogo simbólico e a linguagem são, positivamente, correlatos; 2) que as duas habilidades não têm correlação na infância; 3) que as primeiras manifestações do jogo simbólico na infância preveriam futuras habilidades. Foram observadas 25 crianças em duas sessões de brincadeiras livres: a primeira sessão com crianças de 1 ano a 1 ano e 2 meses, e a segunda, com crianças de 1 ano e 8 meses a 1 ano e 10 meses de idade. Os resultados sugerem que a linguagem e o jogo simbólico não seriam habilidades correlatas nessas idades, confirmando a independência das duas habilidades.

Para Fein e Apfel (1979), há diferenças individuais quanto à utilização da linguagem no jogo simbólico. Esses autores postulam que os estilos individuais afetam o jogo de faz-de-conta.

Singer e Singer (1992) afirmam a importância das lembranças infantis de brincadeiras de ficção para o desenvolvimento humano. Revisitam as grandes obras literárias, relatando as memórias de infância dos gênios da literatura contidas em suas obras. Postulam que os adultos que se mostram inventivos em sua vida pessoal e profissional, possivelmente foram crianças criativas e imaginativas. Os autores comprovam, por meio de obras literárias, a importância de referências de adultos contadores de histórias e estimuladores do jogo simbólico para um desenvolvimento pleno e saudável da criança. Consideram que crianças que se envolvem plenamente em jogos de imaginação são mais alegres, sociáveis e menos agressivas. Citam diversas pesquisas realizadas por eles e sua equipe de colaboradores, corroborando essas afirmações.

A autora Nowak-Fabrykowski (1994) considera o jogo simbólico como um fenômeno que engloba um grupo de atividades que podem ser contextualizadas como “roteiros” para o futuro da criança. As habilidades desenvolvidas a partir do jogo simbólico preparam as crianças para compreender o simbolismo que encontrarão na escola: na língua escrita, na linguagem matemática e nos comportamentos esperados da criança. O jogo simbólico requer das crianças habilidades para representar, imaginar, criar e encontrar referências necessárias para imitar personagens e situações. A autora conclui que o jogo simbólico deveria ser considerado um caminho para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional das crianças. Por meio do jogo simbólico, as crianças podem desenvolver responsabilidades como membros da sociedade.

De acordo com Mellou (1994), ao envolver-se no jogo simbólico, a criança desenvolve interesses e habilidades para lidar com mudanças, fazer escolhas, assumir papéis no jogo e na vida real. O jogo simbólico, também denominado pela autora jogo dramático, ajuda a criança na aprendizagem da leitura e da escrita. Considera o jogo simbólico elemento necessário para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança. O jogo dramático, de acordo com a autora:

1. é uma oportunidade para desenvolver a imaginação;

2. é uma oportunidade para pensar de forma independente;
3. dá liberdade para o grupo desenvolver suas próprias idéias;
4. é uma oportunidade para cooperar;
5. é uma oportunidade para construir uma consciência social;
6. liberta a emoção;
7. aprimora os hábitos de conversação;
8. aumenta o contato com boa literatura;
9. introduz as crianças às atividades de teatro;
10. é uma atividade recreativa.

Mellou (1994) destaca que o jogo dramático tem sido um elemento para o desenvolvimento social e individual. A exploração de si mesmo e do meio ambiente são funções estimuladas pelo jogo dramático.

Partindo do pressuposto de que, em interação com outras pessoas, a conversação confere significado às ações da criança e, estas, por sua vez proporcionam a base essencial para que os significados se associem à linguagem, Nicolau (1995) estudou as experiências lingüísticas proporcionadas pelo jogo simbólico e as possíveis diferenças na utilização da linguagem em crianças. Foram investigados dois pares de crianças, entre três e quatro anos, de língua catalã. As observações se registraram a partir de dois formatos de jogo: na primeira, o par brincava em uma mesma mesa, mas com materiais diferentes, escolhidos pelas crianças; no segundo formato, o par brincava com o mesmo material. Os usos da linguagem, em cada formato de jogo, foram classificados segundo categorias de linguagem propostas por Tough (1989): linguagem reguladora, linguagem imaginativa, linguagem para obter informações, linguagem expressiva, resposta e linguagem informativa. Em segundo lugar, foi quantificado o número de intervenções de cada intercâmbio, para determinar se existem diferenças quantitativas quanto à longitude do intercâmbio em função do tipo de jogo. A autora concluiu que os intercâmbios comunicativos que se originam nas conversações infantis, a partir de diferentes jogos, podem converter-se em instrumento necessário para a prática educacional. O repertório de habilidades comunicativas das crianças se adaptará às exigências e necessidades do jogo. A organização e desenvolvimento do jogo

dependerão da organização espacial e dos materiais disponíveis na sala de aula, bem como do número de crianças implicadas e da presença do educador. Os materiais convidam a jogar e criar experiências conjuntas e, como consequência, a conversar com os outros.

Outros estudos partem de perspectivas teóricas distintas do presente trabalho ou investigam o jogo simbólico e a linguagem infantil em crianças portadoras de necessidades especiais (SOUZA; BATISTA, 2008), deficientes visuais (HUEARA et al, 2006) e deficientes mentais (PINTO; GÓES, 2006).

Nessa etapa da revisão de literatura, encontramos poucos trabalhos que relacionam o jogo simbólico com a linguagem infantil a partir de uma perspectiva piagetiana. Essa constatação levou-nos a formular os objetivos da presente investigação.

6 OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GERAL

O presente trabalho teve por objetivo investigar aspectos evolutivos do jogo simbólico e da linguagem de crianças da Educação Infantil, assim como da relação entre os dois, por meio de oficinas, com base na teoria de Piaget.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Caracterizar a evolução das fases e dos tipos de jogo simbólico em crianças de 5 anos.
- b) Caracterizar a evolução dos estágios e dos tipos de conversação em crianças de 5 anos.
- c) Estabelecer uma comparação entre a evolução das fases e dos tipos de jogo simbólico e dos estágios e dos tipos de conversação em crianças de 5 anos.

7 MÉTODO

7.1 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa quatro crianças, com idade de 5 anos (dois meninos e duas meninas), procedentes de uma Escola Pública de Educação Infantil no Município de Vitória – ES. Os participantes foram recrutados mediante dois termos de consentimento, encaminhados, respectivamente, à instituição em que o participante estuda (Apêndice A), que autorizou a utilização do espaço e materiais, bem como a participação de alunos regularmente matriculados, e ao responsável pelo participante (Apêndice B). Além disso, os sujeitos foram selecionados por meio de um sorteio, seguindo o seguinte critério: a regente de turma indicou algumas crianças que apresentavam dificuldades na oralidade, que foram excluídas do sorteio, pois estas características poderiam dificultar a transcrição das verbalizações, comprometendo, assim, os dados obtidos para análise.

7.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas.

1ª. Etapa

Foram realizadas observações das crianças em diferentes situações do cotidiano escolar (sala de aula, recreio etc.). Nessa etapa, os pesquisadores procuraram estabelecer vínculos com os participantes, constituídos de crianças pequenas, criando uma proximidade que permitiu à criança se sentir à vontade e poder se envolver, de forma espontânea, na 2ª etapa do trabalho. A seguir, foi realizado o sorteio, com a participação de todas as crianças da turma, para a escolha dos participantes.

2ª. Etapa

Essa etapa foi desenvolvida em seis encontros, com intervalos de quinze a vinte dias entre eles.

Em cada encontro, com duração de aproximadamente trinta minutos, foram realizadas atividades em dois momentos.

No primeiro, com duração de aproximadamente dez minutos, antes de cada sessão de vivência na Oficina de Jogo Simbólico era realizada uma Roda de Conversa (WARSCHAUER, 1993), na qual eram fornecidas explicações sobre o momento de jogo e os limites de tempo e espaço. A pesquisadora mostrava um relógio analógico grande e, concretamente, ilustrava o tempo de duração do jogo. Essa estratégia teve a função de promover a autorregulação das crianças quanto aos limites temporais sem que os pesquisadores precisassem exercer um papel excessivamente centralizador, passível de suprimir a espontaneidade dos participantes. No primeiro encontro, durante a roda de conversa as crianças foram questionadas sobre sua percepção a respeito do jogo simbólico com as seguintes perguntas: *Você sabe brincar de faz-de-conta? Como se brinca de faz-de-conta?* Estes questionamentos tiveram como objetivo investigar o conhecimento prévio e a percepção dos participantes sobre o jogo simbólico, e garantir que todos compreendessem o que era esperado deles no segundo momento. Informou-se aos participantes que estariam sendo filmados por duas câmeras de áudio e vídeo, e que não poderiam mexer nas câmeras e nos microfones que estavam afixados em pontos estratégicos. Antes do primeiro encontro foi realizada uma sessão para que os equipamentos fossem testados e as crianças se ambientassem à Oficina de Jogo Simbólico, aos equipamentos e à nova situação. A partir do segundo encontro, as crianças eram lembradas dos limites de tempo e espaço, e convidadas a ir ao banheiro e beber água antes do início do jogo, para que não houvesse interrupções durante a filmagem da vivência na Oficina de Jogo Simbólico.

No segundo momento, com duração de vinte minutos, foram realizadas oficinas nas quais as crianças foram convidadas a brincar, utilizando os seguintes objetos: mesa, quatro cadeiras, sofá, mesinha de centro, colchão com travesseiro, roupa de cama, penteadeira com espelho, fogão, utensílios de cozinha, telefone antigo, bloco de recados, lápis e canetas, arara com roupas, fantasias e acessórios (bolsas, sapatos, bijuterias, gravatas, etc.), bonecas e animais de pelúcia. Esses objetos foram organizados inicialmente de forma a simular o ambiente interno de uma casa (Fotografia 1). As crianças brincaram o mais livre e espontaneamente possível, sem a interferência dos pesquisadores. Essa organização do espaço e dos objetos foi inspirada na proposta denominada Cantos das Bonecas e nos *junkyard*

(depósito de sucatas) dos *kibutzim* em Israel, conforme descrito na introdução desse trabalho.



FOTOGRAFIA 1 – LOCAL DA REALIZAÇÃO DAS OFICINAS DO JOGO SIMBÓLICO COM OS OBJETOS SIMULANDO UMA CASA.

A partir do segundo encontro, a equipe de pesquisa acrescentou à Oficina de Jogo Simbólico novos objetos que pudessem estimular o jogo simbólico e a linguagem das crianças, conforme ilustrado na Fotografia 2. A equipe de pesquisa, conjuntamente com o orientador, observou que no primeiro encontro, principalmente as meninas do grupo de participantes, ocupavam com muita frequência o papel de gato no jogo, emitindo sons do animal e verbalizando parcimoniosamente, o que poderia comprometer os dados obtidos para análise. Decidiu-se, então, oferecer novos elementos para que pudesse haver maior circulação de papéis, possibilitando assim novas interações verbais. Os seguintes elementos foram incluídos:

Segundo encontro: arara com diversas fantasias e acessórios como roupa de feiticeiro, chapéu de feiticeiro, roupa de bailarina, colete de couro, jaleco branco.

Terceiro encontro: jaleco de médico, estetoscópio plástico, termômetro, seringa de injeção e algumas embalagens vazias de medicamentos.

Quarto encontro: banheirinha plástica, duas pequenas bonecas, sabonetinho e toalha.

Quinto encontro: mesinha, embalagens vazias de produtos de mercado conhecidos das crianças, cédulas de dinheiro em miniatura.

Sexto encontro: novas embalagens de produtos de mercado e mais cédulas de dinheiro em miniatura.



FOTOGRAFIA 2 – LOCAL DA REALIZAÇÃO DAS OFICINAS DO JOGO SIMBÓLICO, COM O ACRÉSCIMO DE OBJETOS A PARTIR DO SEGUNDO ENCONTRO.

Todos os encontros foram registrados em áudio e vídeo, sendo que as cenas foram tomadas por duas câmeras fixas, posicionadas em ângulos diferentes, que registraram todos os movimentos e as verbalizações das crianças. Para esse procedimento, a pesquisadora e dois assistentes de pesquisa⁵ permaneceram na sala onde foi organizada a Oficina de Jogo Simbólico, mantendo-se fora do ambiente reservado ao jogo. Desta forma, permaneciam na sala no máximo três pesquisadores, que observavam a ação das crianças e registravam momentos significativos, que poderiam não ser identificados na transcrição dos dados. Os

⁵ O grupo de assistentes de pesquisa era formado por quatro estudantes de Psicologia que se revezaram a cada encontro: Carla Rodrigues Barcelos, Fabíola Röhrig, Gustavo Roberto da Silva e Jéssica Pontara Marciano.

técnicos de filmagem instalavam os equipamentos, e se retiravam do espaço, para que houvesse o mínimo de interferência possível.

No planejamento desta dissertação, é importante ressaltar que foram levados em consideração todos os aspectos éticos e científicos. Portanto, foi dada a devida importância aos padrões vigentes da Resolução nº 196/1996 do Ministério da Saúde – MS (BRASIL,1996) e da Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia – CFP (BRASIL, 2000), referentes às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto deste trabalho foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFES (Apêndice C).

7.3 TRATAMENTO DOS DADOS

Para analisar e categorizar evolução dos tipos e fases do jogo simbólico e a dos tipos e estágios de conversação, utilizaram-se as classificações propostas por Piaget (1990 e 1973, respectivamente), apresentadas de maneira detalhada no Capítulo 2 e, de forma resumida, no Quadro 1.

EVOLUÇÃO E TIPOS	
JOGO SIMBÓLICO	CONVERSAÇÃO
Fase I (2-4 anos)	Estágio I (3-4/5 anos)
<p>Tipo IA: projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos.</p> <p>Tipo IB: projeção de esquemas de imitação em novos objetos</p> <p>Tipo IIA: assimilação simples de um objeto a outro.</p> <p>Tipo IIB: assimilação do próprio corpo ao de outrem ou a qualquer objeto.</p> <p>Tipo IIIA: combinações simples.</p> <p>Tipo IIIB: combinações compensatórias visam a corrigir o real.</p> <p>Tipo IIIC: combinações liquidantes.</p> <p>Tipo IVD: combinações simbólicas antecipatórias.</p>	<p>Monólogo Coletivo</p> <p>– Embora não constitua ainda uma conversação, o monólogo coletivo é a mais social das diversas formas de linguagem egocêntrica.</p> <p>- A criança monologa diante de outras, sem, no entanto, dirigir-se a ninguém.</p> <p>- Junto ao prazer de falar, está o de atrair atenção dos outros para si, para a sua imagem e o seu pensamento.</p>
Fase II (4-7 anos)	Estágio II (5- 7 anos)
<p>- 3 novas características:</p> <p>(a) ordem relativa nas construções lúdicas, semelhante ao diálogo.</p> <p>(b) crescente preocupação com a verossimilhança – imitação exata do real.</p> <p>(c) inicia-se o simbolismo coletivo: com diferenciação e ajuste de papéis.</p>	<p>Estágio IIA – 1º Tipo – Associação na ação dos outros.</p> <p>Estágio IIA – 2º Tipo – Colaboração na ação ou no pensamento.</p> <p>Estágio IIB – 1º Tipo – Disputa.</p> <p>Estágio IIB – 2º Tipo – Discussão primitiva.</p>
Fase III (7/8 – 11/12 anos)	Estágio III (7-8 anos)
<p>Caracterizado pelo declínio evidente do simbolismo em proveito dos jogos de regras, das construções simbólicas cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas do trabalho adaptado.</p>	<p>Estágio IIIA – Colaboração no pensamento abstrato.</p> <p>Estágio IIIB – Discussão verdadeira.</p>

QUADRO 1 – TIPOS E EVOLUÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO E DA CONVERSAÇÃO

Esclarece-se que a denominação dos níveis evolutivos do jogo simbólico (fases) e da conversação (estágios) diferem pelo fato de terem sido propostos em momentos distintos da construção de sua teoria, sendo o primeiro termo elaborado em 1923, e o segundo em 1946.

Os dados de cada participante obtidos nos seis encontros foram transcritos na íntegra e organizados em protocolos, contendo: (a) o relato dos episódios e cenas do jogo simbólico; (b) a análise e classificação dos tipos e fases do jogo simbólico; (c) transcrições das verbalizações; (d) a análise e classificação dos tipos e estágios de conversação. Denominou-se “episódio”, identificado por um numeral, o conjunto de cenas pertencentes a uma mesma temática e “cena”, caracterizado por um

numeral e uma letra, as ações ou verbalizações isoladas, que não apresentavam continuidade. Os protocolos contendo todos os dados referentes a esta análise e classificação, encontram-se no Apêndice D (digitalizado).

Em seguida, os dados foram tabulados e apresentados em tabelas contendo a frequência (F) e a porcentagem (%), tanto das fases e tipos de jogo simbólico quanto da conversação dos participantes nos seis encontros (Apêndice E).

Com base nos dados numéricos obtidos, foram elaborados gráficos ilustrando a evolução de cada criança quanto ao jogo simbólico e à conversação ao longo de todos os encontros.

Para garantir a maior fidedignidade dos dados observacionais, utilizou-se o que Dessen (1995) denomina teste de concordância intraobservador, que consiste na comparação entre dois ou mais protocolos de registro, correspondentes ao mesmo trecho da filmagem, efetuados pela pesquisadora em dias diferentes. Os registros foram separados por intervalos de tempo adequados ao nosso estudo. As transcrições das sessões foram elaboradas pela pesquisadora e por um dos assistentes de pesquisa, separadamente, e depois confrontadas, para que se pudesse manter a fidedignidade dos dados obtidos.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados e discutidos no formato de estudo de casos. Assim, serão mostrados os dados obtidos por cada participante nos seis encontros, no que diz respeito aos aspectos evolutivos do jogo simbólico e da linguagem, e à relação entre os dois, com base nas tabelas apresentadas no Apêndice E e nos protocolos que constam do Apêndice D (digitalizado).

8.1 CASO JULIO⁶

8.1.1 Jogo simbólico

Desde o **primeiro encontro**, Julio produziu uma grande quantidade de cenas simbólicas (17), entrando rapidamente no jogo coletivo e convidando seus pares a participar delas. A análise desses dados permitiu constatar que houve predominância de cenas características da **Fase II** (F = 12; 70,59%), nas quais Julio procurou imitar ações do cotidiano, principalmente no cuidado com animais ou crianças pequenas. Insistiu para que seus pares desempenhassem papéis de personagens frágeis, que necessitassem de cuidados. Desse modo, assumiu na maioria dos episódios a postura de cuidador, acariciando, alimentando, cobrindo e contando histórias para dormir.

De acordo com Piaget (1990), a Fase II do jogo simbólico é caracterizada por um simbolismo coletivo, com diferenciação e ajuste de papéis, assim como uma crescente preocupação com a verossimilhança e imitação exata do real. Desta maneira, a assimilação simbólica torna-se cada vez menos deformante e aproxima-se cada vez mais da simples reprodução da realidade.

Nesse encontro, Julio ainda criou episódios com características mais egocêntricas e individuais, totalizando 29,41% de cenas da **Fase I** (F = 5), sendo quatro ocorrências do *Tipo IB*: projeção de esquemas de imitação em novos objetos (23,53%) e uma do *Tipo IIB*: assimilação do próprio corpo ao de outrem ou a qualquer objeto (5,88%). Para Piaget (1990), o Tipo IB (projeção de esquemas de imitação em novos objetos) é uma manifestação da capacidade de representar (função semiótica), sendo caracterizada por esquemas aplicados a novos objetos,

⁶ Os nomes dos participantes desta investigação são fictícios, seguindo os padrões éticos para a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos.

substituindo seus objetivos atuais aplicados por simples imitação. Esse tipo pode ser ilustrado pelas seguintes cenas, nas quais ele realiza um jogo simbólico solitário: “Julio senta-se na cadeira e simula estar lendo um pequeno livro. Em seguida deita-se na cama e continua lendo”.

Por outro lado, segundo Piaget (1990,) o Tipo IIB (assimilação do próprio corpo ao de outrem ou a qualquer objeto) é outra forma de manifestação da função semiótica, sendo vulgarmente denominada “jogo de imitação”. Assim, em uma determinada ação, não encontrando nenhum objeto que se parecesse com um cavalo, Julio executa movimentos corporais imitando um trote de cavalo como se estivesse cavalgando.

Portanto, Julio se envolveu tão intensamente na atividade que não foi registrada nem uma única cena com **ausência de jogo simbólico** no primeiro encontro. Além disso, demonstrou ter liderança na adequação de papéis durante a brincadeira, determinando os papéis de Felipe e Rinat. A construção lúdica criada por Julio tornou-se, gradativamente, mais coletiva. Iniciou o jogo solitariamente, depois incluiu Felipe. No final, Rinat entrou também na cena, desempenhando o papel de gato. Observou-se uma preocupação na imitação do real.

No **segundo encontro** Julio entrou, imediatamente, no jogo simbólico coletivo, convidando Felipe para participar. Repetiu os papéis desempenhados durante o primeiro encontro, procurando ser sempre o cuidador ou pai dos animais: Felipe (cão) e Rinat (gato). Apesar de ter participado de um número maior de cenas (21), a porcentagem de cenas características do jogo simbólico da **Fase II** (F = 15; 71,43 %) manteve-se próxima a do primeiro encontro.

Além disso, verificou-se que construiu somente duas cenas típicas da **Fase I** (9,52%), sendo que as duas foram do *Tipo IIIA* (combinações simples), na qual a criança constrói cenas inteiras, com elementos de imitação e assimilação deformante (PIAGET, 1990). Por exemplo, em uma cena, Julio vestiu a fantasia de feiticeiro e brincou solitariamente. Em seguida, Felipe lhe entregou um pequeno livro. Julio aceitou esse acessório, simulou estar lendo e fez um gesto de mágico ou feiticeiro.

Por fim, participou de algumas cenas onde houve **ausência de jogo simbólico** (F = 4; 19,05%) como nos momentos em que experimentou fantasias.

Nesse encontro, Julio circulou por diversos papéis no jogo: ora foi pai, ou cuidador dos animais, ora mágico ou feiticeiro, ora cowboy ou super-herói. No entanto, ainda predominam cenas onde desempenhou o papel de pai ou cuidador de animais, nas quais preparou, juntamente com seus pares, uma viagem. Nestes momentos, procurou manter a verossimilhança com o real e ajustar os papéis no jogo, características que marcam a Fase II. Ainda não conseguiu criar episódios contínuos dotados de sequência temporal e lógica; ou seja, seus episódios foram interrompidos e curtos durante este encontro. Neste sentido, ainda não apresentou uma das características do jogo simbólico da Fase II: conduta ordenada, com uma ordem relativa nas construções lúdicas.

No **terceiro encontro**, constatou-se um aumento de cenas produzidas por Julio (29). Do total de cenas, 89,65% (F = 26) caracterizaram-se por serem coletivas, com evidente preocupação de verossimilhança com o real e adequação de papéis (**Fase II**).

O ajuste de papéis, próprio do jogo simbólico coletivo levou algum tempo neste episódio, pois não existiu consenso entre os participantes. Julio assumiu uma postura autoritária no jogo simbólico, procurando determinar os papéis de seus pares nos episódios. Apesar de não existir consenso entre eles no jogo, no desenrolar dos episódios, observaram-se tentativas de conciliação e cooperação entre as crianças.

A evolução do jogo simbólico de Julio ficou evidenciada nos episódios contínuos com mesma temática, nas quais os papéis foram desempenhados por um espaço de tempo maior. Os episódios foram caracterizados por diversas cenas simbólicas, nas quais permaneceu desempenhando o papel de pai ou cuidador dos animais, produzindo situações diferentes e mais elaboradas de imitação do cotidiano. Neste encontro, pela primeira vez, os quatro participantes interagiram em um mesmo episódio simbólico. Este episódio foi criado pela insistência de Julio em determinar os papéis no jogo e teve continuidade por algumas cenas. O episódio no qual Julio é o pai, que chama o médico (Felipe) por telefone para cuidar dos seus gatinhos (Rinat e Maya), exemplifica as características do jogo simbólico da Fase II, conforme postula Piaget (1990): com imitação exata do real, sequência lógica dos fatos representados e simbolismo coletivo com ajuste e adequação de papéis no jogo.

Neste encontro, observou-se que Julio produziu somente uma cena típica da **Fase I** (3,45%), na qual não interagiu com seus companheiros, ou seja, Julio se dirigiu ao telefone e discou um número (*Tipo IIIA: combinações simples*). Assim sendo, houve uma diminuição no percentual de cenas dessa fase com relação aos dois primeiros encontros.

Por fim, verificou-se também que, em apenas duas cenas (6,90%), houve **ausência de jogo simbólico**. Em uma delas, Felipe não entrou no jogo de Julio e a cena não se concretizou e em outra tentou vestir o jaleco de médico, mas teve dificuldade.

No **quarto encontro**, as crianças já estavam bastante familiarizadas com a atividade proposta e foram acrescentados novos elementos à oficina com o objetivo de possibilitar maior repertório de criações lúdicas. De acordo com os dados obtidos, verificou-se que, apesar de Julio ter produzido uma menor quantidade de cenas (25) em relação ao encontro anterior, a quantidade de cenas características da **Fase II** aumentou (F = 24; 96%), configurando uma evolução em relação à sua construção simbólica.

Desse modo, Julio criou o simbolismo lúdico e determinou os papéis que as outras crianças iriam desempenhar, não aceitando que seus pares saíssem do papel por ele imposto. Felipe, impedido por Julio de desempenhar os papéis de que gostaria, disputou com ele os cuidados com Rinat (gato). Durante diversas cenas de um mesmo episódio, os dois meninos trouxeram presentes para o gato (Rinat), disputando a atenção da menina.

A última cena do quarto encontro foi a única categorizada como sendo da **Fase I** (4%), na qual Julio ministrou à sua gata (Rinat) um remédio para “desmorrer”, após a menina anunciar sua morte. Existe um caráter de assimilação deformante da realidade neste episódio, o que caracteriza a Fase I, apesar de o jogo ser coletivo neste momento. Julio pôde compreender que a morte é irreversível, mas, no jogo simbólico, elaborou a sensação aflitiva que a morte causa, criando uma *cena típica da Fase I – Tipo IIIC* (combinação liquidante): que consiste em eliminar uma situação desagradável, revivendo-a ficticiamente. Segundo Piaget (1990), aí fica particularmente clara a função simbólica, que é assimilar o real ao eu, libertando-o das necessidades de acomodação.

Constatou-se, também, que não houve ocorrência de cenas com **ausência de jogo simbólico** neste encontro.

Para o **quinto encontro** foram acrescentados ao espaço da Oficina de Jogo Simbólico, novos elementos: uma mesinha com embalagem de produtos de mercado, dinheiro fictício e máquina calculadora de brinquedo. Diante deles, Julio pareceu deixar de ser o protagonista dos episódios simbólicos e observou-se uma diminuição tanto na criação de cenas (24), quanto no percentual de cenas típicas da **Fase II** (F = 19; 79,17%). Por outro lado, constatou-se um aumento das cenas, nas quais houve **ausência de jogo simbólico** (F = 4; 16,66%), pois Julio simplesmente manipulou objetos e observou seus companheiros que assumiram a liderança de vender e comprar no “mercado”.

Enquanto as outras crianças criavam episódios em que compravam, vendiam, negociavam e imitavam transações comerciais, Julio permaneceu nos papéis que desempenhou nos encontros anteriores. Continuou simulando ser o pai ou cuidador dos animais indefesos. Mas desta feita, deparou-se com uma nova situação: Rinat não mais se submeteu às suas vontades e deixou de ser a gata submissa, para determinar situações no jogo simbólico. Julio procurou seduzi-la com presentes, para continuar no comando. Não tendo êxito em seus intentos, criou uma cena solitária típica da **Fase I** (4,17%), em que se deitou na cama e simulou estar dormindo. Esta cena caracteriza a *Fase I – Tipo IIIA*: combinação simples, que permite a criação de símbolos livres no sentido de expressar tudo que, na experiência da vida infantil, não pode ser formulado e assimilado por meio de linguagem apenas (PIAGET; INHELDER, 2007).

No final deste encontro, Julio reassumiu seu papel de liderança, propondo um episódio de viagem. Todos se envolveram e criaram uma construção simbólica coletiva bastante elaborada, com a participação das quatro crianças.

Tornou-se bastante evidente a evolução de Julio em sua construção simbólica quando se observam os dados obtidos no **sexto encontro**. Dessa maneira, verificou-se que, além de aumentar o número de cenas nas quais participou (31), houve uma predominância bastante acentuada de jogo simbólico da **Fase II** (F = 30; 96,77%), sendo que a única cena em que houve **ausência de jogo simbólico** ocorreu quando a pesquisadora anunciou o final da brincadeira (3,23%).

Durante todo o encontro, Julio interagiu com seus pares, criando cenas coletivas com uma crescente preocupação com a verossimilhança e imitação exata do real. A assimilação simbólica tornou-se cada vez menos deformante e aproximou-se gradativamente da simples reprodução da realidade. Os papéis no jogo diferenciaram-se e tornaram-se complementares, como nas cenas em que Julio cuidou e comandou as ações, enquanto Rinat guardou e cuidou do dinheiro da “família”. Este contexto pode ser também uma imitação exata da divisão de papéis em sua família.

Outro aspecto que chamou a atenção nesse encontro foi a quantidade de cenas simbólicas criadas por Julio e os episódios que se prolongaram por quase toda a duração da oficina. Deste modo, foram desenvolvidos somente três episódios, sendo que o último contou com 22 cenas consecutivas, com uma ordem relativa na sequência das ações. Neste episódio, formaram-se dois pares de crianças (Julio/Rinat e Felipe/Maya), que planejavam viajar. As díades organizaram sua bagagem e, na hora de embarcar no avião, as quatro crianças uniram-se e simularam ser uma só família. O episódio de viagem teve começo, meio e fim.

Por fim, não foram registradas cenas próprias da **Fase I** do jogo simbólico neste encontro.

Com base nestes resultados, verificou-se, conforme ilustrado no Gráfico 1, que houve, em relação ao jogo simbólico, predomínio de ações específicas da Fase II nos seis encontros. Além disso, observou-se que o percentual de cenas típicas dessa fase aumentou nos quatro primeiros encontros, diminuindo no quinto e voltando a aumentar no sexto encontro.

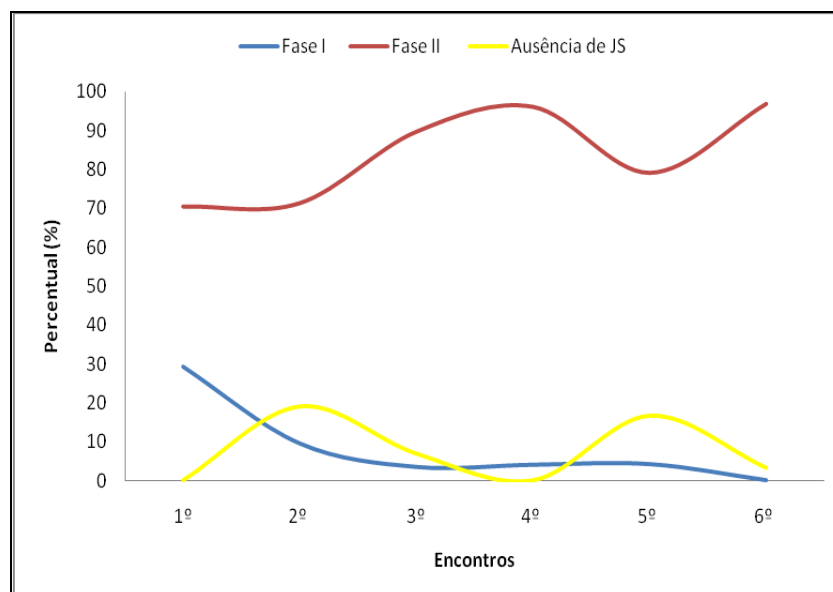


GRÁFICO 1 – ASPECTOS EVOLUTIVOS DO JOGO SIMBÓLICO DE JÚLIO NOS SEIS ENCONTROS

Por outro lado, constatou-se que as cenas com ausência de jogo simbólico apareceram no segundo encontro, sofrendo um decréscimo no terceiro, desaparecendo no quarto, voltando a aumentar no quinto para, por fim, diminuir no último encontro.

Por sua vez, o percentual de cenas específicas da Fase I decresceu até o terceiro encontro, manteve-se baixo até o quinto para, finalmente, desaparecer no último encontro.

8.1.2 Linguagem

No **primeiro encontro**, verificou-se que, das 17 cenas de que Julio participou, houve um predomínio de linguagem socializada, própria do **Estágio II** de conversação (F = 10; 58,83%).

Deste total, a maioria de suas falas (F = 7, 41,18%) foram características do *Estágio IIA – 1º Tipo* (associação na ação do outro), que se configura como sendo a transição entre o monólogo coletivo e a colaboração ativa. Segundo Piaget (1973), a criança fala apenas de si própria e de seu próprio ponto de vista, mas é ouvida e compreendida por todo o grupo, o que diferencia do monólogo coletivo (Estágio I). Assim, em uma cena, Julio convidou Felipe (cão) para dormir, foi ouvido e compreendido pelo companheiro, mas falou de seu próprio ponto de vista: - “*Hora de*

dormir, cãozinho. Dorme cãozinho. Dorme! Você tem que dormir até eu falar que é para acordar. – Papai hoje vai dormir com você”.

As outras três falas (17,65%) são típicas do *Estágio IIA – 2º Tipo* (colaboração na ação e no pensamento não abstrato do outro), em que os interlocutores falam de uma ação comum e colaboram ao dizer o que estão fazendo, havendo convergência em torno de um assunto (PIAGET, 1973). Uma dessas falas pode ser ilustrada, quando Rinat entrou em cena, simulando ser um gato, Julio lhe ofereceu comida e disse: - *“Aqui está sua comidinha. Coma, gatinho bonitinho”.*

Neste primeiro encontro, apesar de Julio ter se envolvido integralmente no jogo simbólico, sua verbalização nem sempre acompanhou as construções lúdicas, o que ocasionou a incidência de um percentual de 35,29% (F = 6) de **ausência de linguagem verbal**.

Constatou-se que houve apenas uma cena com falas típicas do **Estágio I** de conversação (5,88%). Nesta cena, Julio informou a Felipe que iriam brincar de cowboy e lhe ofereceu um segundo chapéu, mas não esperou resposta do interlocutor, caracterizando assim um monólogo coletivo, que é a mais social das diversas formas de linguagem egocêntrica, pois junta o prazer de falar ao de monologar diante de outros e de atrair, ou acreditar atrair, o interesse destes sobre sua própria ação ou pensamento. A criança que fala dessa maneira não consegue fazer-se escutar por seus interlocutores, porque não se dirige a eles, realmente (PIAGET, 1973).

No **segundo encontro**, verificou-se que além de aumento na quantidade de cenas produzidas (21), houve um crescimento no percentual de falas características do **Estágio II** de conversação (F = 18; 85,72%), sendo que a maioria delas continua sendo referente ao *Estágio IIA – 1ª Tipo*: associação na ação dos outros (F = 13; 61,91%). Desse modo, Julio engendrou cenas simbólicas coletivas em que desempenhou o papel de pai ou cuidador dos animais. Na maioria das cenas, Julio dirigiu-se aos seus pares e foi por eles escutado e compreendido, mas falou de seu próprio ponto de vista. No início do encontro, os dois meninos assumiram os papéis de cuidador e animal, respectivamente. Diante da algazarra de latidos de Felipe, Julio se dirigiu a ele, e disse: - *“Não, au-au, fica quietinho. Vamos ver uma roupa aqui”.* Julio expressou seu próprio interesse em experimentar as novas fantasias e

adereços que foram introduzidos pela equipe de pesquisa à Oficina de Jogo Simbólico.

Por outro lado, três falas (14,28%) foram relativas ao *Estágio IIA – 2º Tipo* (colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato). Em uma das cenas, Julio lidera a construção lúdica coletiva em que orienta e colabora na ação de seus companheiros para a preparação de uma viagem, dizendo: - “*A panela da sua comida. – Coloca dentro da bolsa. – Bota aqui, esta é do gatinho*”.

Por fim, as outras duas falas (9,53%) dizem respeito ao *Estágio IIB – 1º Tipo* (disputa), caracterizadas por conversações que marcam troca de pensamento, mas com divergências de opiniões ou de atos. (PIAGET, 1973,). Eis um exemplo de disputa: quando Julio tirou o chapéu de cowboy de Felipe e entregou a Rinat, colocou os dois de castigo, dizendo: - “*Você também. Semana passada você ficou mal com ela. E não vai mais pegar o chapéu de cowboy*”. Vê-se que a disputa difere da discussão primitiva (*Estágio IIB – 2º Tipo*) simplesmente, porque é acompanhada de atos ou pelo menos promessas de ações (de gestos ou de ameaças).

Neste encontro, não houve incidência de cenas com **ausência de linguagem verbal**, o que configura uma evolução na linguagem de Julio com relação ao primeiro encontro.

Nos momentos em que Julio experimentou novas fantasias disponíveis, falou na presença de seus companheiros, sem esperar resposta ou dirigir-se a alguém: - “*Olha eu, olha eu!*” Esta fala é típica do **Estágio I** (monólogo coletivo), que apareceu com um percentual um pouco mais elevado do que no primeiro encontro (F = 3; 14,28%).

No **terceiro encontro**, Julio participou de um número maior de cenas (29), sendo que o percentual de falas características do **Estágio II** de conversação (93,10%) aumentou em relação ao do encontro anterior. Apesar de ainda haver predomínio de linguagem própria do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros (F = 13; 44,83%), Julio produziu mais falas do *Estágio IIA – 2º Tipo* (colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato) do que nos encontros anteriores (F = 9; 31,03%). Esse aspecto evidenciou evolução na linguagem de Julio, pois, na colaboração ativa, há convergência em torno de um assunto. Conforme postula Piaget (1973), na colaboração, na ação ou no pensamento não-

abstrato, os interlocutores colaboram e falam do que fazem. Em lugar de haver difusão a propósito de um mesmo assunto, como no tipo precedente, há convergência. Um bom exemplo de colaboração ativa foi quando Julio chamou Felipe (médico) para cuidar de seus animais doentes (Maya e Rinat): - *“Tá bom. Ah, eu vou ligar pro médico. – Por favor, doutor, venha logo, meus bichinhos estão doentes”*. Esse episódio incluiu todas as crianças na mesma construção lúdica e teve continuidade por cinco cenas consecutivas, com uma conversação intensa entre Julio e Felipe. Vê-se que a conversação supõe uma colaboração, senão uma ação, pelo menos um projeto comum.

Nos momentos em que Julio procurou impor sua vontade, utilizou com frequência ordens e ameaças que pertencem à categoria de linguagem socializada (PIAGET, 1973). Inicialmente, não é com a finalidade precípua de pensar em comum e permutar suas reflexões que a criança se comunica com seus semelhantes, é para brincar. Assim sendo, Julio deu ordens e ameaçou seus interlocutores, quando percebeu sua vontade não satisfeita. Quando Felipe quis desempenhar o papel de cowboy, Julio impôs a Felipe que fosse o cão: - *“Não vai não (respondendo a Felipe que quer ser cowboy). Vem aqui gatinho. Vai dormir, gatinho”*. Nesta cena, Rinat e Maya (gatos) simularam uma briga de gatos e Julio as ameaçou, dizendo: - *“Parem de brigar, senão não vou comprar maquiagem para vocês”*. Vê-se que Julio não teve nenhuma intenção de trocar idéias ou pensamentos com seus pares, sua linguagem autoritária estava, estritamente, a serviço do jogo simbólico.

Constatou-se que outras três falas (10,34%) foram relativas ao *Estágio IIB – 1ª Tipo* (disputa) e duas (6,90%) referentes ao *Estágio IIB – 2ª Tipo* (discussão primitiva). Em um episódio, Felipe desempenhou o papel de médico, e Julio permaneceu em seu papel usual mantendo com seu companheiro, no jogo, uma conversação caracterizada como discussão primitiva, em que os dois meninos afirmaram suas posições contrárias, sem, no entanto, justificá-las: - *“Só tinha que dar injeção nela. – Aí você ficou muito chateada”*. Vê-se que não houve traço da necessidade de justificação lógica nas afirmações de Julio. Segundo Piaget (1973), enquanto não houver uma justificação explícita, e a criança agir por afirmações sucessivas não relacionadas entre si, há discussão primitiva.

Em uma única cena, Julio produziu um monólogo coletivo, específico do **Estágio I** de conversação (3,45%), em que se dirigiu ao telefone e discou um

número, falando sem se dirigir a um interlocutor: - “*Eu vou viajar. Oito, zero, quatro, cinco...*”

Por fim, verificou-se também que em apenas uma cena houve **ausência de linguagem verbal** (3,45%).

No **quarto encontro**, foi constatada uma diminuição tanto na quantidade de cenas produzidas com relação ao encontro anterior (25), como no do percentual de linguagem própria do **Estágio II** de conversação (F = 23; 92%). Desste total, houve aumento na ocorrência de falas do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros (F = 13; 52%) e uma diminuição do número de falas do *Estágio IIA – 2º Tipo* colaboração na ação ou no pensamento não abstrato (F = 3; 12%). A constatação se deve ao fato de Julio ter se estabelecido, desde o primeiro encontro, no papel de protagonista dos episódios lúdicos, sempre como aquele que cuida, controla, determina e decide a ação de seus pares no jogo. Como protagonista Julio assumiu, muitas vezes, uma postura autoritária acompanhada de expressões verbais de comando, em detrimento da linguagem mais colaborativa.

Verificou-se que em diversas cenas, Julio e Felipe disputaram as atenções de Rinat (que simulava ser um gato indefeso) no jogo simbólico. Nestes momentos, Julio utilizou, com freqüência, falas próprias da série B do Estágio II de conversação, que se caracterizam pela discordância quanto ao assunto da conversa, que vão do simples desacordo ou disputa até discussões mais elaboradas. *Estágio IIB (1º tipo)*: disputa (F = 5; 20%) e *Estágio IIB (2º tipo)*: discussão primitiva (F = 2; 8%).

Este encontro foi o que apresentou a maior quantidade de falas próprias da série B (F = 7; 28%). Conforme assinala Piaget (1973), as disputas podem levar as crianças à necessidade de fazer-se compreender por seus interlocutores, utilizando assim, linguagem verbal mais articulada para este fim. Eis um exemplo de disputa: Julio e Felipe trouxeram presentes para Rinat (gato), procurando agradá-la e a disputa entre os dois foi intensa, estimulando Julio a verbalizar: - “*Eu trouxe um ferro de mentirinha para você brincar. – Gatinho, eu tenho outro presente pra você, olha. – Olha o que eu comprei para você, gatinho*”.

No final deste encontro as crianças criaram uma cena simbólica interessantíssima. Julio e Maya disputavam o papel de mágico no jogo. Rinat (gato) anunciou que morreu e Julio colocou em sua boca um remédio para “desmorrer”. Ao

que Maya retrucou que Julio não estava no papel de mágico para ministrar um “remédio mágico”. Segue o diálogo que ilustra essa cena:

Julio para Rinat: “- Vem cá, minha gatinha!”

Rinat: - “Então eu morri”.

Julio dando remédio na boca de Rinat: “- Este é um remédio mágico para desmorrer.”

Maya: “- Você nem é o mágico”.

Vê-se que Julio criou um termo bastante lógico, do ponto de vista sintático, para o ato de reverter a morte, a qual provoca sentimentos de muita dor na vida real, mas podem ser reelaborados no jogo simbólico. As crianças pareceram ter consciência de que a morte é irreversível na vida real, pois Julio só poderia fazer Rinat “desmorrer” caso fosse um mágico, ou seu remédio fosse mágico. Não se pode “desmorrer” no espaço real, mas no espaço simbólico é possível fazer um ente querido ressuscitar e eliminar o sentimento doloroso.

Por fim, verificou-se que tanto nas falas referentes ao **Estágio I** quanto nas cenas nas quais houve **ausência de linguagem verbal**, o percentual foi o mesmo (F = 1; 4%).

No **quinto encontro** constatou-se que Julio produziu um total de 24 cenas, nas quais apresentou um percentual menor de falas próprias do **Estágio II** de conversação (F = 20: 83,33%), com relação ao encontro anterior, sendo que houve um pequeno aumento de linguagem do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros (F = 14; 58,33%), e uma diminuição do *Estágio IIA – 2º Tipo*: colaboração na ação ou no pensamento não abstrato (F = 2; 8,33%). Além disso, verificou-se que houve uma diminuição tanto das falas típicas do *Estágio IIB – 1ª Tipo*: disputa (F = 3; 12,50%) quanto das relativas ao *Estágio IIB – 2ª Tipo*: discussão primitiva (F = 1; 4,17%).

Com a introdução dos elementos de mercado no espaço destinado à realização da Oficina de Jogo Simbólico pela equipe de pesquisa, Julio deixou de ser o protagonista dos episódios simbólicos, compartilhando com Felipe a liderança e a iniciativa nas construções lúdicas. Rinat também se mostrou mais independente dos comandos de Julio neste encontro, delimitando seu próprio espaço simbólico. Com esta nova dinâmica entre as crianças, Julio perdeu o controle da situação,

apresentando dificuldade em circular por novos papéis e situações criadas por seus companheiros. Observou-se que, neste contexto, Julio produziu com maior freqüência, falas de comando, na tentativa de voltar a ser o único protagonista. As ordens e ameaças fazem parte da categoria da linguagem socializada, e podem ser encontradas em conversações típicas do Estágio IIA – 1º tipo (associação na ação dos outros). Julio passou uma boa parte deste encontro, insistindo para que Rinat e Felipe deitassem na cama e continuassem desempenhando papéis de cão e gato submissos. Os dois se rebelaram, e Julio demonstrou ficar irritado e ameaçou Rinat: - *“Vocês dormiam aqui, então (apontando para cama). Rinat:- Não, eu vou dormir aqui mesmo. – Então não compro uma Barbie para você”*. Vê-se que as trocas intelectuais são reduzidas ao estritamente necessário, o resto da linguagem servirá à ação e consistirá de ordens ou ameaças (PIAGET, 1973).

Quando foi anunciado o final do encontro, Julio produziu sua única fala própria do **Estágio III** ao longo de todos os encontros, sendo esta característica do *Estágio IIIB*: discussão verdadeira (4,17%), pois justificou sua contrariedade, dizendo: - *“Ah, não. Por que a gente queria brincar mais”*. Com efeito, as baixas incidências de falas típicas de discussão verdadeira têm uma razão: antes de certa idade a criança guarda para si, sem socialização, tudo que, no seu pensamento, tem relação com explicação causal ou a justificação lógica. Sendo assim, para discutir é preciso tornar explícitas demonstrações, ligações lógicas e justificações, operações que são contrárias ao egocentrismo típico do estágio pré-operatório da criança de menos de sete anos (PIAGET, 1973).

Além disso, constatou-se que em duas cenas houve **ausência de linguagem verbal** (8,33%) e, em uma única, a fala de Julio foi típica do monólogo coletivo: **Estágio I** (4,17%). Quando Felipe ofereceu a Julio um brinde, ele respondeu: - *“Não!”* As respostas geralmente são categorizadas como linguagem socializada, mas nessa fala, observou-se que, ao se recusar se envolver na ação de Felipe, Julio assumiu uma posição egocêntrica.

A evolução efetiva na conversação de Julio pode ser observada no **sexto encontro**, em que produziu maior número de cenas (31) e um percentual de 100% de linguagem característica do **Estágio II** de conversação. Desse total, houve um aumento do número de falas próprias do *Estágio IIA – 2º Tipo*: colaboração na ação ou no pensamento não abstrato ($F = 15$; 48,39%) e uma diminuição na freqüência

das falas características do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação do outro (F = 11; 35,48%).

Constatou-se, também, que as falas típicas da série B se mantiveram numa frequência próxima ao encontro anterior, tanto nas do *Estágio IIB – 1º Tipo*: Disputa (F = 4; 12,90 %), quanto nas do *Estágio IIB – 2º Tipo*: discussão primitiva (F = 1; 3,23%). Um exemplo de discussão primitiva pode ser visto no momento em que o grupo preparou a bagagem para a viagem, e Julio dirigiu-se a Maya dizendo: - *“Não, o ursinho não vai, só se for na mão, porque na mala ele não cabe”*.

Desse modo, verificou-se que Julio verbalizou bastante ao longo dos seis encontros, sendo que nos primeiros encontros não encontrava interlocutores que discordassem de suas posições. A partir do terceiro encontro, Julio deparou-se com parceiros mais ativos e competitivos no jogo simbólico e, ao mesmo tempo, mais falantes e discordantes na conversação. Diante desse contexto, desenvolveu a necessidade de fazer-se compreender por meio de uma linguagem cooperativa. Pode perfeitamente acontecer que as disputas estimulem na criança a necessidade de fazer-se compreender (PIAGET, 1973).

Neste encontro Julio produziu um grande número de cenas (31), no entanto somente três longos episódios tiveram continuidade e duração mais longa em relação aos encontros anteriores. Em um dos episódios, Julio e Rinat permaneceram nos papéis de pai e gato, respectivamente, enquanto Felipe e Maya compartilharam a função de vendedores no mercado. Julio organizou a ação do grupo, adequando os papéis no jogo: - *“Vocês dois são da loja, e eu fico com a Rinat, e ela é um gatinho. Eu sou o pai, ela é a gatinha”*.

No final deste encontro, Julio produziu um episódio de longa duração, com 22 cenas consecutivas, durante as quais sua linguagem foi adquirindo mais características de *Estágio IIA – 2º Tipo* (colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato). Em uma das cenas, Julio distribuiu as passagens de avião para seus companheiros e disse- *“Vamos todos para o avião. – Olha a passagem de avião”*. Observou-se que todas as crianças participaram ativamente na elaboração do episódio, mas Julio manteve a liderança, utilizando uma linguagem menos impositiva e colaborando ativamente com seus pares na construção lúdica. De acordo com Piaget (1973), na colaboração ativa, as crianças falam sobre um tema convergente e colaboram em um projeto ou ação comum.

A partir destes resultados, verificou-se que, no que se refere à linguagem de Julio (Gráfico 2), as verbalizações específicas do Estágio II de conversação foram mais acentuadas nos seis encontros. Além disso, pode-se observar que houve um aumento do primeiro para o segundo encontro, decréscimo no terceiro encontro, voltando a crescer no quarto encontro, com pequena diminuição no quinto e crescimento evidente no sexto encontro.

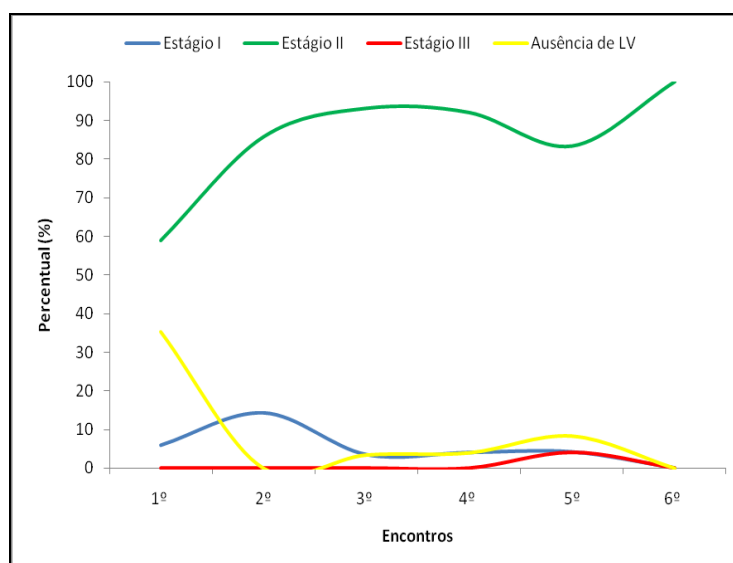


GRÁFICO 2 – ASPECTOS EVOLUTIVOS DA CONVERSAÇÃO DE JÚLIO NOS SEIS ENCONTROS

Por outro lado, constatou-se que a ausência de linguagem verbal decresceu no segundo encontro e manteve-se constante, próxima a zero, até o último encontro.

O percentual de conversação típicas do Estágio I e do Estágio III, por sua vez, esteve baixo ao longo dos seis encontros.

8.1.3 Relação entre jogo simbólico e linguagem

Comparando-se os resultados gerais de Julio nos seis encontros verificou-se, conforme pode ser observado na Tabela 1, que houve uma correspondência entre os percentuais das fases do jogo simbólico e os dos estágios de conversação.

Além disso, constatou-se que as maiores ocorrências foram obtidas em relação à Fase II do jogo simbólico e ao Estágio II de conversação.

Constatou-se ainda a ocorrência de uma única fala típica do **Estágio III** de conversação nos seis encontros.

TABELA 1 – RESULTADOS GERAIS DE JULIO REFERENTES AO JOGO SIMBÓLICO E À CONVERSAÇÃO NOS SEIS ENCONTROS.

Jogo Simbólico			Conversação		
Fases	F	%	Estágios	F	%
I	10	6,80	I	7	4,76
II	126	85,72	II	129	87,76
III	0	0,00	III	1	0,68
Ausência de JS	11	7,48	Ausência de LV	10	6,80
Total	147	100	Total	147	100

Por outro lado, no tocante à conversação, houve um predomínio do Estágio II e, considerando que Piaget (1990) subdivide-o em séries (A e B) e tipos (1º e 2º), um recorte dos resultados gerais referentes a ele será apresentado na Tabela 2.

TABELA 2 – SÉRIES E TIPOS DO ESTÁGIO II DE CONVERSAÇÃO DE JULIO

Conversação		
Estágio II	F	%
IIA (1º Tipo)	71	48,30
IIA (2º Tipo)	35	23,81
IIB (1º Tipo)	17	11,56
IIB (2º Tipo)	6	4,08
Total	129	87,76

Pode-se verificar, conforme Tabela 2, uma maior incidência de falas da série A, sendo que houve um predomínio do 1º Tipo (associação na ação dos outros).

Comparando-se os aspectos evolutivos de Julio relativos à Fase II do jogo simbólico e ao Estágio II de conversação ao longo dos seis encontros (Gráfico 3), pode-se observar que, tanto no jogo simbólico quanto na conversação, houve um aumento até o quarto encontro, uma diminuição no quinto encontro para atingir percentuais maiores no último encontro.

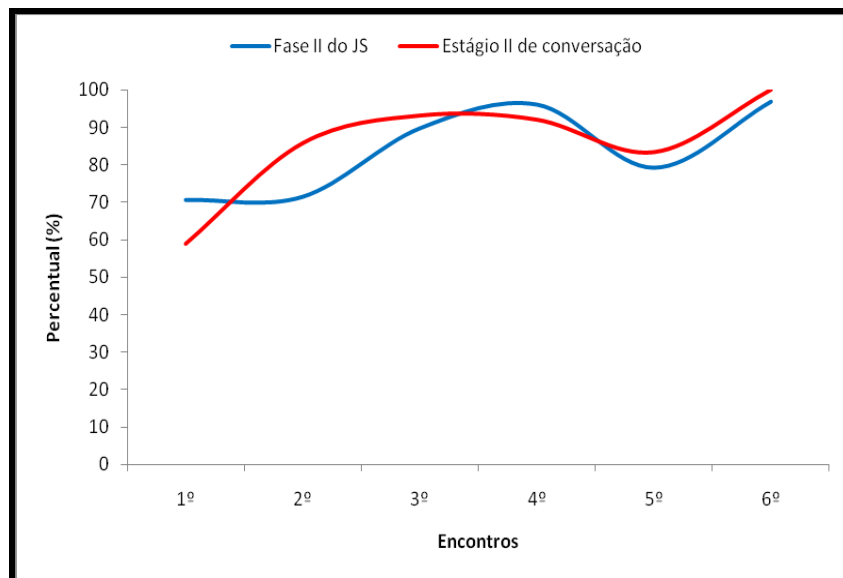


GRÁFICO 3 – FASE II DO JOGO SIMBÓLICO E ESTÁGIO II DE CONVERSAÇÃO DE JULIO NOS SEIS ENCONTROS

Esses resultados mostram que os aspectos evolutivos da linguagem de Julio acompanharam a evolução em seu jogo simbólico.

8.2 CASO FELIPE

8.2.1 Jogo simbólico

No **primeiro encontro**, Felipe participou de 17 cenas, sendo a maioria características da **Fase II** (F = 10; 58,82%), em que se envolveu na criação lúdica de Julio, desempenhando o papel de cão e gato. Em uma cena, em que simulavam dormir, ele acordou seus companheiros emitindo sons de galo.

Felipe fez algumas tentativas para sair do papel de cão, mas foi impedido por Julio e continuou a desempenhar esse personagem. Posteriormente, simulou ser um gato. Diante da recusa de seu companheiro em aceitar a troca de papéis no jogo, manteve a simulação de animais, somente mudando a espécie de animal. Assim, continuou participando coletivamente do jogo, adequando-se aos papéis determinados pelo seu colega. Em uma cena, Julio convidou-o a brincar de cowboy, oferecendo-lhe um chapéu, mas Felipe ainda não conseguiu elaborar uso simbólico para a fantasia. Procurou algum objeto para ser a montaria do cowboy, mas não conseguindo projetar novos usos em outros objetos, afirmou não ser possível brincar de cowboy, pois não havia cavalo no ambiente.

Além disso, criou algumas cenas simbólicas egocêntricas características da **Fase I** (F = 5; 29,41%), sendo que três delas foram do *Tipo IB*: projeção de esquemas de imitação em novos objetos (17,65%), as quais se referem, segundo Piaget (1990), a esquemas aplicados simbolicamente a novos objetos, substituindo seus objetivos atuais aplicados por simples imitação. Essas cenas são evidenciadas na utilização, de maneira convencional, de objetos disponíveis no local da oficina, ou seja, a cama para deitar, o livro para ler e o ferro para passar roupa. As outras duas cenas da Fase I foram do *Tipo IIB*: assimilação do próprio corpo ao de outrem ou a qualquer objeto (11,76%), manifestadas quando ele ficou de quatro, imitando um cachorro.

Verificou-se que, em apenas duas cenas (11,76%), houve **ausência de jogo simbólico**. Uma delas ficou evidenciada quando ele apenas pulou, gritou e fez movimentos corporais pelo simples prazer funcional, que são comportamentos típicos dos jogos de exercício, de acordo com classificação de jogos proposta por Piaget (1990). Os jogos de exercício caracterizam a atividade lúdica da criança no período sensório-motor e colocam em ação um conjunto variado de

comportamentos, sem modificar suas respectivas estruturas, tendo por finalidade o próprio prazer funcional; dessa maneira, a criança repete uma determinada ação por mero divertimento e não por uma necessidade de adaptação. Apesar de ser típico dessa faixa etária, esse tipo de jogo pode ser observado tanto em crianças mais velhas, quanto em adolescentes e adultos; no entanto, há uma tendência de o jogo de exercício diminuir sua importância com a idade.

No **segundo encontro**, Felipe participou de maior número de cenas (23) e se envolveu em uma maioria de cenas simbólicas coletivas, características da **Fase II** (F = 13; 56,52%), mas ainda sem tomar muitas iniciativas, submetendo-se às ordens de Julio e desempenhando, com frequência, o papel de cão. Em alguns momentos, houve circulação e ajuste de papéis entre os dois meninos. Desse modo, Felipe assumiu o papel de pai, enquanto Julio desempenhou o papel de cão e Rinat permaneceu sendo gato.

Reelaborou, em uma cena, a construção lúdica do encontro anterior, em que Julio convidou-o a ser cowboy e andar a cavalo, porém ele não havia encontrado nenhum objeto em que projetar o uso simbólico de cavalo. Neste encontro, registraram-se transformações notórias na construção do símbolo em Felipe, por meio do jogo coletivo e da socialização. Tendo observado Julio projetar na cadeira o uso simbólico para um cavalo no primeiro encontro, Felipe sentou-se na cadeira e simulou estar cavalgando. Em seguida, convidou seu companheiro a andar a cavalo.

Felipe não construiu cenas lúdicas durante alguns momentos, simplesmente experimentou fantasias e acessórios pelo prazer funcional, como num jogo de exercício. Devido a essa experimentação, observou-se que a porcentagem de cenas em que houve **ausência de jogo simbólico** (F = 6; 26,08%) aumentou em relação ao primeiro encontro.

Por outro lado, constatou-se que houve uma diminuição do percentual relativo às ações características da **Fase I** (F = 4; 17,40%), sendo duas do *Tipo IIB*: assimilação do próprio corpo ao de outrem ou a qualquer objeto (8,70%), manifestadas quando Felipe ficou de quatro, imitando, ora um cachorro, ora um cavalo; e duas do *Tipo IIIA*: combinações simples (8,70%), evidenciadas por cenas egocêntricas completas, quando agiu com agressividade, criando situações que pudessem atrapalhar o jogo simbólico de seus companheiros.

No **terceiro encontro**, Felipe participou do mesmo número de cenas do encontro anterior (23); no entanto, observou-se um aumento no percentual de cenas simbólicas coletivas, características da **Fase II** ($F = 16$; 69,56%), em que demonstrou seu esforço em fazer uma imitação exata do real, como em um episódio, em que era o médico que atendia os pacientes. Vestiu o jaleco de médico e colocou o estetoscópio no pescoço, atendeu ao chamado telefônico e, em seguida, correu para atender os pacientes, auscultando, aplicando injeções e ministrando medicamentos. Nesse episódio conseguiu envolver todas as crianças em sua construção simbólica que se tornou mais bem elaborada, com sequência de cenas e papéis ajustados.

A tendência de Felipe a ser conciliador é exemplificada em um episódio em que quis desempenhar o papel de cowboy, e Julio procurou lhe impor o papel de cão. Ao invés de aceitar essa imposição, conciliou o seu desejo ao de Julio, dizendo que iria ser as duas personagens: cowboy e cão. Desse modo, alternou momentos de submissão à vontade de Julio, com momentos de resistência. Em outro episódio, diante da insistência de Julio para que continuasse no papel de cão, mas não desistindo de seu desejo de ser cowboy, Felipe sugeriu que fosse “cachorro cowboy”. O ajuste e adequação de papéis no jogo simbólico, típicos da Fase II, ficaram bastante evidentes durante este encontro.

Além disso, procurou criar suas próprias cenas simbólicas, não se submetendo facilmente aos comandos de Julio. Dessa maneira, Felipe demonstrou sua vontade de ser cowboy, mas Julio não aceitou que desempenhasse qualquer outro papel que não fosse o de cão, e os dois meninos disputaram em algumas cenas a liderança. Nos momentos de disputa, não construíram episódios simbólicos, o que determinou o mesmo percentual de cenas com **ausência de jogo simbólico** ($F = 6$; 26,09%) do encontro anterior.

Por fim, verificou-se somente uma cena de jogo simbólico egocêntrico do *Tipo IB* (projeção de esquemas de imitação em novos objetos), característico da **Fase I** (4,35%), evidenciada no momento em que ele sai do papel imposto (cão) por Julio e cria uma cena egocêntrica paralela, lendo um pequeno livro.

No **quarto encontro**, Felipe produziu um maior número de cenas (29), sendo que o percentual de jogo simbólico coletivo, próprio da **Fase II** aumentou ($F = 21$; 72,42%) em relação aos encontros anteriores, denotando uma evolução no jogo em

questão. Ele adentrou no espaço destinado à realização da Oficina de Jogo Simbólico já desempenhando o papel de cão, diferente dos encontros anteriores, em que permaneceu durante algumas cenas apenas explorando objetos ou fantasias. Desde o início da atividade, simbolizou e procurou envolver seus pares no jogo.

Posteriormente, tendo feito algumas tentativas de criar cenas simbólicas coletivas, mas não encontrando parceiros para seu jogo, produziu três cenas individuais características da **Fase I** (10,34%) sem interagir com seus pares. Sendo uma delas do *Tipo IIA*: assimilação simples de um objeto a outro (3,44%), quando se sentou em uma cadeira pequena e simulou estar cavalgando. As outras duas ações desta fase foram do *Tipo IIIB* (6,90%), que são relativas às combinações compensatórias, evidenciadas em situações em que, não conseguindo a atenção de seus pares em suas tentativas de desempenhar outros papéis, procurou corrigir o real e a sensação desagradável de ser excluído do jogo, criando cenas paralelas que pudessem perturbar o jogo dos colegas. As combinações compensatórias se constituem em ações que têm por objetivo corrigir o real, por exemplo, quando um ato proibido é executado ficticiamente (PIAGET, 1990).

Em outro momento, disputou com Julio o papel de cuidador de Rinat (gato) até encontrar parceiros para seu jogo, na função de vendedor que anunciava seus produtos. A tônica do jogo simbólico de Felipe, durante este encontro, foi o esforço no ajuste e adequação de papéis, circulando por diversos deles até encontrar o de vendedor.

Além disso, constatou-se um percentual menor de **ausência de jogo simbólico** em relação aos dois encontros anteriores ($F = 5$; 17,24%).

Diante do papel de vendedor, criado por Felipe, no encontro anterior, os pesquisadores acrescentaram à Oficina de Jogo Simbólico um canto de “mercado” (dinheirinho, embalagens de produtos de mercado e máquina registradora de brinquedo) para o **quinto encontro**. No início da sessão, todos se dirigiram ao “mercado”, dividindo dinheiro e papéis no jogo.

Neste encontro, apesar de Felipe ter produzido ou participado de uma quantidade menor de cenas (27) em relação ao anterior, houve um aumento no percentual de cenas simbólicas coletivas, características da **Fase II** ($F = 21$; 77,78%). Esse aumento confirma a continuidade na evolução de Felipe assinalada

no encontro anterior. Desse modo, observou-se que a cada nova oficina, criava ou participava de construções lúdicas coletivas, em que ficou claro seu esforço na imitação exata do real, sua insistência em definir e ajustar os papéis desempenhados por cada um no jogo e o estabelecimento de uma ordem relativa nas cenas. Esse aspecto pode ser ilustrado pela seguinte cena: Felipe, finalmente, conseguiu se estabelecer em um papel complementar aceito pelo grupo, montando sua própria “loja” e passando a vender, juntamente com Maya, seus produtos. Satisfeito em ver sua iniciativa surtir o efeito desejado e ter todos envolvidos em sua construção lúdica, ficou evidenciado seu papel de conciliador do grupo. Dessa maneira, quando Julio tirou-lhe o livro da mão, Felipe delimitou seu espaço simbólico, não permitindo que seu colega interferisse. A partir desse momento, os dois meninos disputaram o livro pequeno, mas entraram em um acordo a partir da argumentação de Felipe. Em um primeiro momento, quando sua construção simbólica foi ameaçada pelos conflitos, reagiu com agressividade, em seguida, procurou negociar uma solução para o conflito.

Seus esforços para negociar, no entanto, nem sempre foram coroados de êxito, pois Julio permaneceu no comando de seus companheiros, impedindo, muitas vezes, que Felipe tomasse iniciativas nas construções simbólicas. Assim, Julio estabeleceu uma parceria duradoura com Rinat, e os dois impediram Felipe de ser protagonista das cenas. Desse modo, impedido de desempenhar o papel que desejava, passou a criar cenas típicas da **Fase I** ($F = 3$; 11,11%), sendo duas do *Tipo IIIA*: combinações simples (7,41%), nas quais organiza uma “torre” com os objetos de mercado; e uma de *Tipo IIIB*: combinação compensatória (3,70%), evidenciada quando procurou compensar o real, interferindo no jogo dos seus colegas e simulando ser um monstro que assustava os outros.

Por fim, foram registradas três cenas em que houve **ausência de jogo simbólico** (11,11%) neste encontro.

No final do quinto encontro, as quatro crianças construíram uma cena coletiva, na qual se dividiram em díades (Felipe-Maya e Julio-Rinat). Os dois pares se prepararam para uma viagem, organizando a bagagem, distribuindo passagens e procurando um meio de transporte para a viagem. Tornam-se evidentes, neste episódio, as características de jogo simbólico da Fase II, em que ocorrem, segundo Piaget (1990): (a) uma ordem relativa nas construções lúdicas, (b) uma crescente

preocupação com a verossimilhança, imitação exata do real e (c) o início do simbolismo coletivo. A assimilação simbólica, portanto, tornou-se cada vez menos deformante e aproximou-se cada vez mais da simples reprodução da realidade e os papéis diferenciaram-se e tornaram-se complementares.

O caráter evolutivo do jogo simbólico em Felipe ficou evidenciado na análise dos dados obtidos no **sexto encontro**, pois participou de 24 cenas, sendo a maioria delas relativas ao jogo simbólico coletivo – **Fase II** (F = 22; 91,67%). As construções simbólicas de Felipe tornaram-se cada vez mais bem elaboradas e coletivas, sempre incluindo seu interlocutor e imitando o real de forma acurada. No desenvolvimento do jogo, foi possível identificar várias características da Fase II, quanto à ordem da construção lúdica organizada por Felipe. Notou-se uma narrativa, cuja sequência de ideias apresentou-se coerente e com um misto de combinação simbólica menos deformante e a transposição imaginária, quando Felipe desempenhou o papel de vendedor no mercado, oferecendo produtos, calculando os preços, o troco e seduzindo seus clientes com a distribuição de brindes.

Quando dividiram os papéis no jogo, Felipe conciliou a disputa pelo papel de vendedor, convidando Maya para ser vendedora ao seu lado, solucionando, de forma cooperativa, os possíveis conflitos. Além disso, criou uma cena simbólica bastante elaborada de transação comercial, introduzindo conceitos de troco e de câmbio de moedas.

Confirmou-se, no último encontro, a existência de traços marcantes da atuação de Felipe na maioria dos encontros: a cooperação e a colaboração nas construções simbólicas de seus pares no jogo. Um bom exemplo dessa característica de Felipe ficou demonstrada no episódio em que todos interagiram na preparação de uma viagem: ele colaborou na construção lúdica do grupo, trazendo objetos para compor a bagagem, oferecendo-se para carregar a sacola pesada e dando o seu dinheiro para ajudar no orçamento “familiar”.

Por fim constatou-se que a **ausência de jogo simbólico** ocorreu somente na primeira e na última cena do encontro (F = 2; 8,33%). Na primeira, as crianças começaram disputando o dinheirinho, e Felipe mediou o conflito, distribuindo as cédulas entre seus companheiros. Já na última cena, não houve construção simbólica, pois a pesquisadora interferiu na Oficina de Jogo Simbólico anunciando o fim do encontro.

Além disso, verificou-se que neste encontro não se produziu nenhuma cena isolada ou egocêntrica, típica da **Fase I**.

Com base nestes resultados, constatou-se, conforme ilustrado no Gráfico 4, que houve uma maior incidência de cenas específicas da **Fase II**, que aumentaram gradativamente a cada encontro, o que caracteriza uma evolução de Felipe em relação ao jogo simbólico.

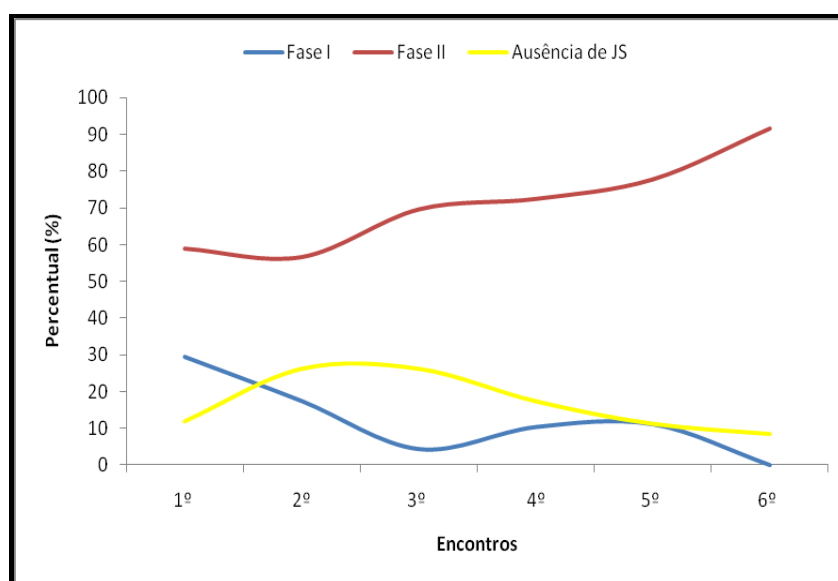


GRÁFICO 4 – ASPECTOS EVOLUTIVOS DO JOGO SIMBÓLICO DE FELIPE NOS SEIS ENCONTROS

Por outro lado, verificou-se que tanto a **ausência de jogo simbólico**, quanto as ações características da **Fase I** apresentaram percentuais menores e oscilaram no decorrer das oficinas. Deste modo, constatou-se que o percentual das ações da Fase I decresceu até o terceiro encontro, aumentou até o quinto e, por fim, desapareceu no sexto encontro. Por sua vez, a ausência de jogo simbólico aumentou no segundo, permaneceu constante no terceiro e diminuiu, gradativamente, nos três últimos encontros.

8.2.2 Linguagem

Felipe iniciou a experiência nas Oficinas de Jogo Simbólico utilizando a linguagem verbal de forma parcimoniosa. No **primeiro encontro**, em que produziu

um total de 17 cenas, houve predomínio de **ausência de linguagem verbal** (F = 9; 52,94%).

Experimentou, em muitos momentos, as possibilidades de uso dos objetos disponíveis no espaço, sem se expressar verbalmente; em outros, emitiu sons das personagens animais que representou como gato, cachorro e galo. Neste encontro também emitiu sons desconexos, acompanhando movimentos corporais bruscos. Houve uma tentativa de estabelecer uma conversação, mas diante da recusa do companheiro em aceitar que contasse uma história, continuou emitindo sons desconexos, como se estivesse lendo o livro de histórias.

Houve predomínio da linguagem socializada nas cenas em que utilizou linguagem verbal, característica do **Estágio II** de conversação, sendo que todas as suas falas foram do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros (F = 6; 35,30%). Em um episódio, Felipe demonstrou, por meio da fala, ter um repertório limitado em relação ao jogo simbólico. Desse modo, tendo sido convidado por Julio para brincarem de cowboy, olhou em volta procurando algo e afirmou: “- *Cadê o cavalo? Sem cavalo não dá para brincar de cowboy*”. Nessa cena, Felipe não se autorizou a conferir significado simbólico aos objetos disponíveis, vendo-os apenas como dados da realidade, que não pode ser alterada. Seu desejo de brincar de cowboy ficou aprisionado pela impossibilidade de criar símbolos neste momento.

Nesse primeiro contato com a Oficina de Jogo Simbólico, Felipe utilizou linguagem egocêntrica – monólogos coletivos: **Estágio I** (11,76%) em duas cenas, em uma delas colocou o ferro de passar roupa na bochecha e falou: “- *Está quente!*” Apesar de estar ao lado de Maya, falou para si mesmo, sem a intenção de comunicar seu pensamento, ou de ser escutado por seu interlocutor. Segundo Piaget (1973), os monólogos coletivos são as falas mais socializadas da linguagem egocêntrica, quando a criança fala na presença de seus interlocutores, mas sem a intenção de comunicar.

A partir do **segundo encontro**, já é possível constatar uma evolução de Felipe em relação à linguagem verbal. Desse modo, verificou-se que participou de um maior número de cenas (23), sendo que houve predomínio de linguagem socializada, própria do **Estágio II** de conversação (F = 16; 69,56%). Envolveu-se com muito mais frequência, em relação ao primeiro encontro, em episódios simbólicos coletivos, durante os quais falou com seus companheiros com o objetivo

de comunicar seu pensamento, sendo que houve predomínio de falas próprias do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros (F = 12; 52,18%). Assim, em uma das ações, Felipe convidou seu companheiro para sua cena, perguntando: “- *Vamos andar a cavalo, Julio?*”.

Observou-se também que Felipe produziu três falas do *Estágio IIA- 2º tipo*: cooperação na ação ou no pensamento do outro (13,04%), evidenciadas no momento em que Felipe colabora na construção simbólica da personagem de Julio (mágico), dizendo: “- *Você vai ganhar um livro de magia, então. – Então me dá o livrinho enquanto você dorme*”.

Por outro lado, uma de suas falas pode ser categorizada como *Estágio IIB – 2º tipo*: discussão primitiva (4,34%), quando Julio e Maya disputavam o chapéu de cowboy, e Felipe solucionou o conflito devolvendo o chapéu a Julio, dizendo: “- *É de andar de cavalo*”. Apesar de não usar as conjunções próprias de justificativa, Felipe resolveu o conflito entre os colegas, explicando sua ação. A discussão primitiva começa no momento em que os interlocutores se limitam a afirmar suas opiniões contrárias, em lugar de pirraçar, criticar ou ameaçar. O embate é bem primitivo, ainda não há traço de necessidade de justificação. A discussão primitiva é equivalente, no plano do pensamento, ao que é a disputa no plano da ação (PIAGET, 1973).

Além disso, verificou-se que seu percentual de falas egocêntricas, próprias do **Estágio I** (F = 5; 21,74%), aumentou em relação ao do encontro anterior. Desse modo, demonstrou agressividade em alguns momentos, quando participou de cenas de disputa pela posse de um objeto, sem a intenção de comunicar, somente procurando satisfazer instintos não intelectuais (combatividade). Esse aspecto pode ser caracterizado quando disputou o urso de pelúcia com Julio, afirmando: “- *O Puf é meu!*” e quando disputou com Maya os óculos, informando: “- *Não, é meu o óculos*”.

Por fim, Felipe apresentou uma diminuição no percentual de cenas com **ausência de linguagem verbal** (F = 2; 8,70%) em relação ao primeiro encontro. Nesses momentos Felipe utilizou sons de animais.

A linguagem verbal de Felipe, no **terceiro encontro**, continuou evoluindo, o que pode ser constatado pelo número de cenas produzidas (23) e pelo aumento no percentual de falas socializadas, próprias do **Estágio II** de conversação (F = 18;

78,26%). Desse total, houve predomínio de falas do *Estágio IIA – 2º tipo*: colaboração na ação ou no pensamento do outro (F = 12; 52,17%). Nesse sentido, Felipe demonstrou não querer se submeter aos comandos de Julio, que insistia para que desempenhasse o papel de cão. Em um episódio, diante da insistência de Julio, Felipe utilizou a linguagem de conciliação para resolver o conflito de interesses entre os dois: “- *Então eu vou ser o cowboy, e você era médico, tá bom? – Eu era o cowboy, mas era teu cachorro também, Julio*”. Nessa fala de Felipe, confirma-se sua tendência a contemporar e resolver conflitos de forma cooperativa. Quando Felipe desempenhou o papel de médico, utilizou linguagem elaborada e com características cooperativas: aplicou uma injeção no gatinho (Rinat), que chorava muito, e disse acalmando-a: - “*Agora você vai ter que tomar uma injeção. – Não, isto é do médico. – Agora eu vou dar injeção.- Calminha. Eu vou passar água. Vou te dar um brinquedinho. – Calma, calma... Pronto, acabou, acabou.*” Na cooperação, na ação ou pensamento não abstrato, há colaboração ativa na ação ou no pensamento ligado à ação. Os interlocutores falam de uma ação comum, colaboram ao dizer o que estão fazendo e há convergência em torno de um assunto (PIAGET, 1973).

Por outro lado, as duas falas de Felipe que se configuram como *Estágio IIB – 1º Tipo*: disputa (8,69%) têm um caráter mais socializado do que no encontro anterior. Nesses momentos, Felipe argumentou com Julio que gostaria de ser cowboy e não cão na construção simbólica coletiva: “- *Não quero. Eu que vou ser o cowboy*”.

Além disso, o aumento na incidência de cenas com **ausência de linguagem verbal** (F = 4; 17,40%) em relação à anterior, deve-se aos momentos durante os quais Felipe se recusou a ser o cão de Julio.

Por fim, em uma única cena, Felipe utilizou linguagem específica de monólogo coletivo: **Estágio I** (4,34%), na qual anuncia, na presença de seus interlocutores, mas sem a intenção de ser escutado: “- *Agora eu vou andar a cavalo!*”.

No **quarto encontro**, apesar de Felipe ter produzido um número maior de cenas (29), o percentual de falas típicas do **Estágio II** (F = 20; 68,97%) diminuiu em relação ao do encontro anterior. Desse total, a maioria foram falas características do *Estágio IIA – 1º tipo*: associação na ação dos outros (F = 16; 55,17%). Nessa categoria de conversação, a criança fala apenas de si própria e de seu próprio ponto

de vista, mas é ouvida e compreendida por todo o grupo, o que diferencia essa fase do monólogo coletivo. Todos se escutam, compreendem-se, mas ainda não colaboram, embora possa parecer que sim em algum diálogo (PIAGET, 1973). Esse estágio marca a transição entre o monólogo coletivo e a colaboração ativa; em alguns momentos, parece um e, em outros, parece o outro. Um exemplo dessa categoria de conversação ficou evidenciado no momento em que Felipe se dirigiu ao telefone e conversou com Julio, oferecendo os serviços de médico: “- *Alô, Alô, tem alguém aí? Tem alguém falando. Julio, é você que tá falando? Precisa de médico?*”

Verificou-se uma única cena na qual Felipe utilizou linguagem típica do *Estágio IIA – 2º Tipo*: colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato (3,45%), quando dá banho em Rinat (gato), dizendo: “- *Eu vou dar banho em você, gatinho!*”.

As outras duas falas foram características de *Estágio IIB – 1º Tipo*: disputa (6,90%), nas quais Felipe disputou com seus companheiros a posse de objetos (o sabonete e o livro).

Além disso, Felipe produziu, em uma das cenas, uma fala própria do *Estágio IIB – 2º Tipo*: discussão primitiva (3,45%), na qual os dois meninos discordaram quanto ao papel que Rinat iria desempenhar no jogo, e Felipe disse: “- *Ela vai ser a gata. Ela vai ser o gato a jato!*”.

Verificou-se que Julio e Rinat estabeleceram uma parceria muito fechada, não permitindo a participação de Felipe. Este por sua vez, criou três cenas paralelas, em que utilizou linguagem típica do **Estágio I**: monólogo coletivo (10,34%). Interessante observar que, quando Felipe se sentiu excluído do jogo simbólico coletivo, muitas vezes voltou, solitariamente, à cena de cavalgar, utilizando linguagem própria do monólogo coletivo: “- *Agora vou pegar meu cavalo!*”. No primeiro encontro, Felipe não conseguiu conferir o uso simbólico de cavalo a nenhum objeto disponível. Tendo aprendido com seus pares a utilizar a cadeira como cavalo, Felipe, quando se vê excluído do grupo, retoma a cena do cavalo. Nota-se, nesse fato, a importância da socialização, possibilitada pelo jogo simbólico, no desenvolvimento da linguagem e do jogo simbólico das crianças.

Constatou-se um aumento no percentual de **ausência de linguagem verbal** neste encontro (F = 6; 20,48%), em relação aos dois encontros anteriores. Esse

dado pode ser explicado pelo fato de Felipe ter brincado isoladamente durante diversas cenas, quando não conseguiu se incluir na díade de Julio e Rinat.

Assim sendo, a aparente ausência de evolução na linguagem de Felipe neste encontro conduz à hipótese de que a elaboração dos conflitos surgidos a partir da interação com os outros, possibilitou a Felipe revisar sua conduta cooperativa do encontro anterior. Para Piaget (1990), o que explica a formação do símbolo lúdico não é a socialização verbal, e sim o trabalho anterior da assimilação. O autor relativiza, mas não nega, o papel da vida social como explicação da gênese da função semiótica ou simbólica. A emergência dos esquemas representativos só acontece num contexto social em função das necessidades de o sujeito de se expressar livremente, longe das exigências adaptativas ao meio social.

No **quinto encontro**, apesar de ter diminuído o número de cenas (27), com a introdução dos elementos de mercado na Oficina de Jogo Simbólico pela equipe de pesquisa, Felipe consolidou sua participação no grupo, atuando uma boa parte do tempo como vendedor e, em outras cenas, comprando produtos no mercado. O percentual de linguagem socializada, característica do **Estágio II** de conversação, voltou a aumentar neste encontro (F = 21; 77,78%) em relação ao encontro anterior. Desse total, houve predomínio de linguagem característica do *Estágio IIA – 2º Tipo*: colaboração na ação ou no pensamento do outro (F = 13; 48,15%). Deste modo, tendo reelaborado sua conduta no encontro anterior por meio de conflitos surgidos na interação social, Felipe voltou a colaborar nas construções simbólicas coletivas. Exemplo disso foi a cena em que Felipe estabeleceu parceria com Maya, os dois desempenhando o papel de vendedores. Eles venderam alguns produtos, e Felipe deu o dinheiro para Maya guardar: “ – *A gente ganhou uma grana. Guarda a grana aí*”. Nesse exemplo, ficou evidenciada a colaboração ativa em uma ação comum entre os dois interlocutores.

Por outro lado, constatou-se uma diminuição no percentual de falas típicas do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros (F = 7; 25,93%), nas quais Felipe mostrou aos seus colegas produtos comprados no mercado ou ofereceu suas mercadorias, dizendo: “ - *Quem quer comprar uma coisa, vem aqui!*”.

Além disso, Felipe produziu uma fala típica do *Estágio IIB – 2º Tipo*: discussão primitiva: (3,70%), na qual os dois meninos disputaram o pequeno livro e Felipe delimitou seu espaço simbólico, afirmando que o objeto pertencia à sua loja. Os dois

afirmaram suas posições contrárias ainda sem traço da necessidade de justificação, o que configura a discussão primitiva.

Constatou-se um pequeno aumento de falas próprias do monólogo coletivo: **Estágio I** (F = 4; 14,81%) em relação aos dois encontros anteriores. Explica-se esse fato pela situação criada pela díade Julio/Rinat, que permaneceu mantendo uma parceria fechada. Não conseguindo entrar na construção lúdica da díade, Felipe criou cenas simbólicas paralelas e procurou atrapalhar o brincar de Julio e Rinat como monstro e cão, que rouba objetos da díade: “- *Eu era o cachorro que peguei as coisas do gato*”.

Por fim, constatou-se ainda um decréscimo no percentual de cenas com **ausência de linguagem verbal** (F = 2; 7,41%), em relação aos encontros anteriores.

No **sexto encontro**, observou-se que, apesar de ter participado de um número menor de cenas (24), em relação aos dois encontros anteriores, houve um aumento no percentual de conversação típica do **Estágio II** (F = 21; 87,5%), com predomínio de linguagem própria do *Estágio IIA – 2º Tipo*: colaboração na ação ou no pensamento do outro (F = 12; 50%). Por outro lado, a frequência de linguagem característica do *Estágio IIA – 1º Tipo* (associação na ação dos outros) manteve-se a mesma do encontro anterior (F = 7; 29,17%).

A participação de Felipe nesse encontro foi bastante ativa. Foi diretamente ao canto do mercado e começou disputando o dinheirinho com Julio, mas, imediatamente, dividiu com seu colega. Em seguida, compartilhou com Maya o papel de vendedor, dizendo: “- *Tá bom, nós dois vamos ser vendedores*”. Observou-se que a postura de Felipe, durante a experiência, cresceu a cada encontro. No início, não conseguia atribuir usos simbólicos aos objetos e disputava seu espaço. No último encontro, ele demonstrou uma atitude fundamentalmente cooperativa, desde o princípio.

Além disso, verificou-se que o percentual de falas que caracterizam o *Estágio IIB – 2º Tipo* (discussão primitiva) foi o mais alto de todos os encontros (F = 2; 8,33%). A discussão primitiva começa no momento em que os interlocutores se limitam a afirmar suas opiniões contrárias, em lugar de pirraçar, criticar e ameaçar. No embate ainda não há necessidade de justificação.

Há discussão verdadeira quando a criança usa uma conjunção (portanto, pois, porque e então) para demonstrar o que está afirmando (PIAGET, 1973). O diálogo a seguir tende a uma discussão verdadeira: *Estágio IIIB – 2º tipo* (F = 1; 4,17%), pois há argumentação e justificativa. Felipe e Rinat chegam a um consenso, conforme assinalado no seguinte diálogo:

Felipe: - Quem quer comprar sabonete? É Life buoy!

Rinat: - Não, não vou querer.

Felipe: - Por quê?

Rinat: - Porque eu tenho pouco dinheiro.

Felipe: - Eu te dei 10 dólares?

Rinat: - Mas eu queria 2 sabonetes.

Felipe: - Ela vai me dar os 10 dólares e eu vou dar os 2 sabonetinhos.

O exemplo acima ilustra a evolução na linguagem de Felipe. Verificou-se que, no primeiro encontro, utilizava parcamente a linguagem, com predominância de ausência de linguagem verbal. No último encontro, apresentou um diálogo com características do **Estágio III** (discussão verdadeira) que, segundo Piaget (1973), só aparece depois dos sete anos de idade. A razão disso, conforme postula o epistemólogo suíço, é que antes de certa idade a criança guarda para si, sem socialização, tudo que, no seu pensamento, tem relação com a explicação causal ou a justificativa lógica. Sendo assim, para discutir é preciso justamente tornar explícitas demonstrações, ligações lógicas, etc., operações que são contrárias ao egocentrismo da criança de menos de sete anos.

Além disso, constatou-se que houve **ausência de linguagem verbal** (8,33%) em duas cenas, sendo que, em uma delas, anunciou o amanhecer no episódio coletivo de viagem, imitando um galo e despertando seus companheiros de viagem e, em outra, latiu e simulou ser um cão.

Por fim, não foi registrada nenhuma cena em que sua linguagem foi egocêntrica, caracterizando um monólogo coletivo: **Estágio I**.

A partir destes resultados, verificou-se, como pode ser observado no Gráfico 5, que houve evolução na conversação de Felipe, pois em todas as suas verbalizações houve predomínio **do Estágio II**, sendo que, a cada oficina, o

percentual delas foi aumentando gradativamente, com exceção para o quarto encontro, no qual verificou-se um pequeno decréscimo.

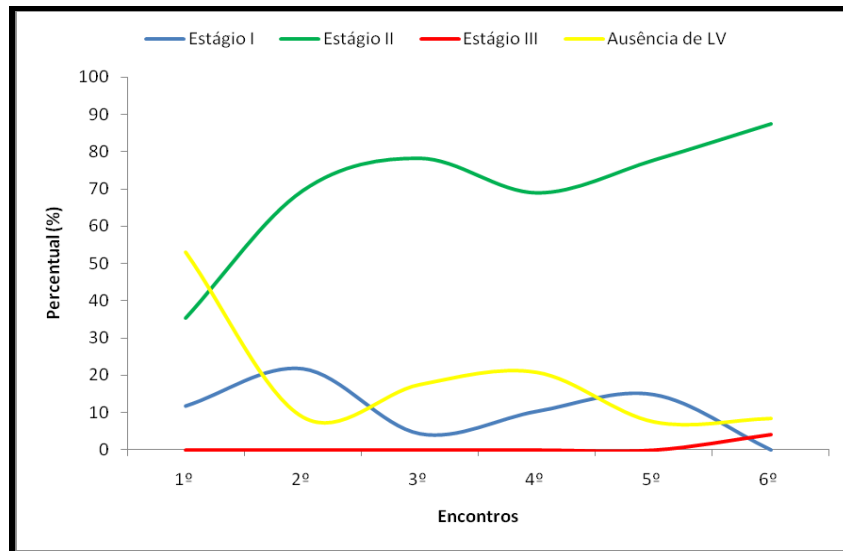


GRÁFICO 5 – ASPECTOS EVOLUTIVOS DA CONVERSAÇÃO DE FELIPE NOS SEIS ENCONTROS

Por outro lado, constatou-se que tanto a **ausência de linguagem verbal** quanto as falas características do **Estágio I** oscilaram, mas com clara tendência a diminuir ao longo dos seis encontros. Assim, verificou-se que o percentual de falas do Estágio I cresce no segundo encontro, voltando a diminuir no terceiro encontro para se manter estável até o último encontro.

Por sua vez, a ausência de linguagem verbal decresce no segundo encontro, voltando a aumentar nos terceiro e quarto encontros para por fim decrescer nos quinto e sexto encontros.

8.2.3. Relação entre jogo simbólico e linguagem

Comparando-se os resultados gerais de Felipe nos seis encontros verificou-se, como pode ser observado na Tabela 3, que houve, da mesma maneira que Júlio, uma correspondência entre os percentuais das fases do jogo simbólico e os dos estágios de conversação.

TABELA 3 – RESULTADOS GERAIS DE FELIPE REFERENTES AO JOGO SIMBÓLICO E À CONVERSAÇÃO NOS SEIS ENCONTROS.

Jogo Simbólico			Conversaão		
Fases	F	%	Estágios	F	%
I	16	11,19	I	15	10,49
II	103	72,03	II	102	71,33
III	0	0,00	III	1	0,70
Ausência de JS	24	16,78	Ausência de LV	25	17,48
Total	143	100	Total	143	100

Constatou-se que as maiores ocorrências também foram obtidas em relação à Fase II do jogo simbólico e ao Estágio II de conversaão, sendo que Julio obteve um percentual maior em ambos. Além disso, houve uma fala típica do Estágio III de conversaão,

Tendo em vista que, no que diz respeito à conversaão, houve um predomínio do Estágio II e considerando que Piaget (1990) subdivide-o em séries (A e B) e tipos (1º e 2º), apresentar-se-á na Tabela 4 um recorte dos resultados gerais referentes a ele.

TABELA 4 – SÉRIES E TIPOS DO ESTÁGIO II DE CONVERSAÇÃO DE FELIPE

Estágio II	Conversaão	
	F	%
IIA (1º Tipo)	52	36,36
IIA (2º Tipo)	41	28,67
IIB (1º Tipo)	4	2,80
IIB (2º Tipo)	5	3,50
Total	102	71,33

Assim, apesar de ter havido também um predomínio do Estágio IIA, verificou-se que, em relação aos dados obtidos no caso Júlio, houve diferenças; ou seja, enquanto o percentual relativo 1º Tipo (associação na ação dos outros) foi menor, o referente ao 2º Tipo (colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato) foi mais elevado do que o de seu companheiro.

Comparando-se também os aspectos evolutivos (Gráfico 6) referentes à Fase II do jogo simbólico e ao Estágio II de conversação, pode-se observar que, no que diz respeito à conversação de Felipe, passou a haver predominância desse estágio a partir do segundo encontro, o que não ocorreu com a Fase II do jogo simbólico, que apresentou percentuais superiores aos 50% desde o primeiro encontro.

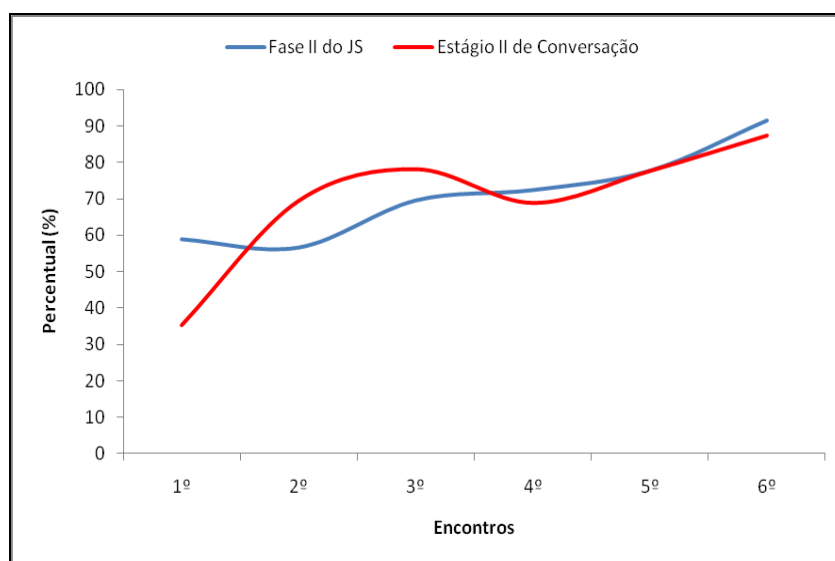


GRÁFICO 6 – FASE II DO JS E ESTÁGIO II DE CONVERSÇÃO DE FELIPE NOS SEIS ENCONTROS

Esses resultados mostram que os aspectos evolutivos da linguagem de Felipe acompanharam a evolução em seu jogo simbólico.

8.3 CASO MAYA

8.3.1 Jogo Simbólico

Diferente das outras crianças do grupo, verificou-se que Maya, no **primeiro encontro**, produziu 15 cenas, sendo que na maioria delas houve **ausência de jogo simbólico** (F = 7; 46,67%). Em uma delas, tirou o telefone do gancho e disse que ele não funcionava, parecendo acreditar que estava participando de um episódio real do cotidiano. Não criou usos simbólicos para os objetos reais. Nessas ocasiões, não construiu nenhum significado simbólico ou lúdico

Outro dado que se diferenciou dos demais participantes, foi o percentual de cenas simbólicas egocêntricas, características da **Fase I** (F = 6; 40%). Desse total, houve a predominância do *Tipo IB*: projeção dos esquemas de imitação em novos objetos (F = 4; 26,67%). Esse tipo constitui a projeção de esquemas simbólicos a novos objetos substituindo seus objetivos atuais, mas sendo tais esquemas aplicados simplesmente por imitação (PIAGET, 1990). Nesse sentido, Maya simulou cozinhar e passar roupas. Apesar de brincar ao lado de Rinat, suas construções lúdicas foram egocêntricas.

As outras duas cenas são referentes à *Fase I – Tipo IIIA*: combinações simples (13,33%), sendo que, em uma delas, Maya simula servir uma refeição à mesa, realizando, assim, o tradicional jogo com bonecas. As combinações simples são construções de cenas inteiras, em vez de assimilações simples de objetos a objetos ou de imitações isoladas (PIAGET, 1990).

No decorrer de boa parte deste encontro, Maya explorou as possibilidades dos objetos disponíveis no espaço, observou seus pares, mas agiu solitariamente, sem se envolver nas cenas criadas pelos seus companheiros. Assim sendo, participou de apenas duas cenas simbólicas coletivas, típicas da **Fase II** (13,33%), nas quais interagiu com seus companheiros, desempenhando o papel de gato.

Observou-se, ainda, que Maya olhou com frequência para as câmeras e para os pesquisadores, que se encontravam fora da Oficina de Jogo Simbólico, parecendo necessitar de autorização para brincar, o que limitou bastante sua

espontaneidade neste momento. Quando brincou ao lado de Rinat, cochichava em seu ouvido, externando estar intimidada frente à nova situação.

No **segundo encontro**, Maya demonstrou estar mais à vontade, no espaço da Oficina de Jogo Simbólico, o que pode ser constatado pelo maior número de cenas (17) por ela produzidas e pelo aumento das ações da **Fase II** (F = 7; 41,18%), em relação ao encontro anterior. Nesse sentido, gestou uma cena simbólica quando vestiu a roupa de feiticeiro ou mágico, e simulou ser um feiticeiro, que transformava seus companheiros. Uma das características do jogo simbólico da Fase II é o início do simbolismo coletivo, propriamente dito, isto é, com diferenciação e ajustamento de papéis. No começo, o jogo não é mais socializado que a linguagem entre as crianças, no caso dos “monólogos coletivos”. Depois dos quatro anos, pelo contrário, acontece que os papéis se diferenciam cada vez mais e tornam-se complementares (PIAGET, 1990).

Além disso, verificou-se que o percentual de cenas com **ausência de jogo simbólico** (F = 7; 41,18%) foi o mesmo que o da Fase II e manteve-se muito próximo ao encontro anterior. Nesses momentos, Maya circulou pelo ambiente explorando objetos e materiais disponíveis sem lhes conferir significado simbólico. Como, neste encontro, foi acrescentada à Oficina de Jogo Simbólico uma arara com fantasias diversas, Maya passou algumas cenas experimentando fantasias, sem, contudo, entrar nas personagens sugeridos pelas mesmas. Por exemplo: vestiu o jaleco de médico e pegou o estetoscópio, mas não simulou ser médico.

Constatou-se, entretanto, que o percentual de cenas da **Fase I** (F = 3; 17,64%) diminuiu em relação ao primeiro encontro, sendo duas da *Fase I – Tipo IIIA*: combinações simples: (11,76%), que se constituem em cenas inteiras, todas com elementos de imitação e assimilação deformante (PIAGET, 1973). Nesse sentido, Maya criou uma cena de preparação para uma festa: maquiou e penteou seus companheiros em um momento em que eles gestavam outro episódio.

A outra cena da Fase I refere-se ao *Tipo IIB*: assimilação do próprio corpo ao de outrem ou a qualquer objeto: (5,88%), na qual Maya rebolou diante de seus companheiros, imitando uma bailarina e procurando chamar a atenção sobre si.

Verificou-se, portanto, que Maya pareceu estar mais adaptada à Oficina de Jogo Simbólica, mas sua atitude foi bastante dispersiva, passando de uma cena a

outra e de um papel a outro com muita frequência. Em poucos momentos, neste encontro, ainda cochichou no ouvido de Rinat, conduta que não mais se repete nos próximos encontros.

No **terceiro encontro**, apesar de ter participado de um número menor de cenas (16), em relação ao encontro anterior, seu percentual de cenas simbólicas da **Fase II** aumentou ($F = 12$; 75%). Desde o início do encontro, Maya criou cenas dotadas de simbolismo, quando procurou envolver seus pares. As características do jogo simbólico da Fase II estiveram presentes nas cenas construídas: ordem relativa nas construções lúdicas, preocupação com a verossimilhança e a imitação exata do real e o simbolismo coletivo com diferenciação e ajuste de papéis (PIAGET, 1990). Nesse sentido, Maya participou de um episódio coletivo: engendrou dez cenas consecutivas com seus colegas. Neste episódio, desempenhou o papel de gato-bebê, que necessitava de cuidados e atenção especial. Pareceu estar totalmente imbuída dessa personagem, fazendo expressões faciais e corporais bastante divertidas. Por meio dessas manifestações, demonstrou ficar muito satisfeita com a atenção recebida como gatinho e expressou o prazer funcional proporcionado pelo jogo simbólico.

No entanto, nem sempre teve êxito em conseguir que seus companheiros entrassem em suas construções lúdicas, o que ocasionou alguns momentos de **ausência de jogo simbólico** ($F = 4$; 25%). Nessas ocasiões, Maya experimentou diversas fantasias e ajudou seus companheiros a vesti-las.

Observou-se que sua interação com os companheiros foi mais efetiva e socializada. Maya demonstrou, inclusive, algumas atitudes cooperativas em relação aos seus pares no jogo, auxiliando-os no vestir as fantasias e colaborando com as construções simbólicas coletivas.

Por fim, verificou-se que não foi registrada nem uma cena típica da **Fase I** do jogo simbólico.

O número total de cenas produzidas por Maya, no **quarto encontro**, aumentou (19) em relação aos encontros anteriores. Desse total, observou-se que Maya participou de uma quantidade próxima de cenas da **Fase II** ($F = 11$, 57,89%) em relação ao encontro anterior; no entanto, seu percentual de jogo simbólico coletivo diminuiu, em função do aumento no número total de cenas. No final deste

encontro, Maya participou de uma construção simbólica coletiva: quando Rinat (gato) anunciou sua morte e Julio lhe ministrou um “remédio mágico para desmorrer”. Maya, vestida de mágico e desempenhando este papel, reivindicou para si essa personagem, informando a Julio que ele não era mágico para poder dar o tal medicamento.

Neste encontro voltou a produzir cenas de jogo simbólico egocêntrico, típicas da **Fase I** ($F = 5$; 26,32%), brincou com os objetos sem interagir com seus companheiros. Neste encontro foi acrescentada uma banheirinha plástica, duas bonecas pequenas, um sabonete e uma toalha. Maya brincou com eles durante algum tempo, solitariamente, produzindo três cenas da *Fase I – Tipo IIIA*: combinações simples (15,79%). Desse modo, na reprodução de cenas reais, mediante os jogos com bonecas, a imitação está no seu máximo; existe, não obstante, uma transposição com intuítos subjetivos e não cópia de um padrão de acomodação (PIAGET, 1990).

Em algumas ações coletivas das quais Maya procurou participar, mas não conseguiu a atenção dos colegas, atrapalhou o jogo do grupo, assustando-os no papel de fantasma e feiticeiro. Em duas cenas, ela se isolou do grupo e criou personagens externos, que visavam corrigir o real, produzindo combinações compensatórias: *Fase I – Tipo IIIB* (10,53%). Parece que os sentimentos de exclusão despertaram em Maya a necessidade de compensação. As combinações compensatórias visam compensar, corrigir o real e não mais reproduzi-lo por prazer (PIAGET, 1990).

Verificou-se que houve **ausência de jogo simbólico** em três cenas (15,79%), o que caracteriza uma diminuição com relação aos encontros anteriores.

A evolução de Maya no jogo simbólico ficou evidenciada a partir do **quinto encontro**, em que participou de maior número de cenas (22), sendo que houve predomínio das ações características da **Fase II** do jogo simbólico ($F = 17$, 77,27%). Com a introdução do “canto do mercadinho” na Oficina de Jogo Simbólico, observou-se que Maya assumiu quase integralmente a função de vendedora, imitando situações do cotidiano, ajustando papéis no jogo e produzindo uma ordem relativa na construção lúdica do episódio.

Nas últimas cenas deste encontro, Maya formou uma díade com Felipe, e os dois participaram de um episódio de viagem. Observou-se, nessa ocasião, a sequência lógica do episódio, desde a preparação da bagagem, a decisão do destino, a viagem até a chegada ao destino. Finalmente, as díades (Julio e Rinat, Felipe e Maya) aproximaram-se e criaram uma cena convergente. Observou-se que Maya participou muito mais ativamente das ações simbólicas coletivas, tomando algumas iniciativas e criando papéis complementares.

Em alguns momentos, Maya voltou a explorar objetos, não interagindo com seus colegas, e verificou-se **ausência de jogo simbólico** (F = 5; 22,73%).

Não foi registrada nem uma única cena típica da **Fase I** do jogo simbólico.

Quando a pesquisadora anunciou o final do encontro, Maya utilizou expressões de baixo calão para manifestar seu desagrado pelo término da Oficina, ficando evidente o prazer funcional que o jogo simbólico guarda do jogo de exercício.

No **sexto encontro**, Maya participou de 21 cenas e apresentou o mais alto percentual de incidência de jogo simbólico coletivo, próprio da **Fase II** (F = 20; 95,24%) de todos os encontros. Observou-se que Maya se esforçou para entrar nas construções simbólicas coletivas de seus companheiros desde o início do encontro. Nas primeiras cenas, circulou por alguns papéis no jogo (vendedora, feiticeira e cabeleireira) até se sentir aceita pelo grupo no episódio coletivo. Após algumas cenas, nas quais se percebeu o esforço de Maya em ser acolhida pelo grupo, o ajuste de papéis no jogo foi equacionado e Maya se estabeleceu, novamente, como a gata-bebê no episódio coletivo de viagem. Passou, então, a colaborar com a sequência do episódio, sugerindo novas ações para o grupo e contribuindo para que o episódio se tornasse uma imitação representativa da realidade. Este episódio coletivo se prolongou por dez cenas consecutivas com a participação ativa de Maya. Conforme assinala Piaget (1990), dos 4 aos 7 anos, em média, os jogos simbólicos típicos da Fase I começam a declinar. No entanto, isso não quer dizer que diminuam em número, nem em intensidade afetiva, mas, ao aproximar-se ainda mais do real, o símbolo acaba perdendo seu caráter de deformação lúdica para se avizinhar de uma simples imitação representativa da realidade.

Verificou-se apenas uma cena com **ausência de jogo simbólico** (4,76%), ocorrida no momento em que a pesquisadora anunciou o final da sessão.

Por fim, observou-se que Maya não criou cenas simbólicas egocêntricas, típicas da **Fase I**, neste encontro.

A participação de Maya nas Oficinas de Jogo Simbólico cresceu gradativamente, numa evolução contínua a partir do primeiro encontro, conforme ilustrado no Gráfico 7, pois as ações específicas da Fase II aumentaram até o terceiro, tendo uma diminuição no quarto, para tornar a crescer até o sexto. Constatou-se que passou a haver predomínio dessa fase a partir do segundo encontro.

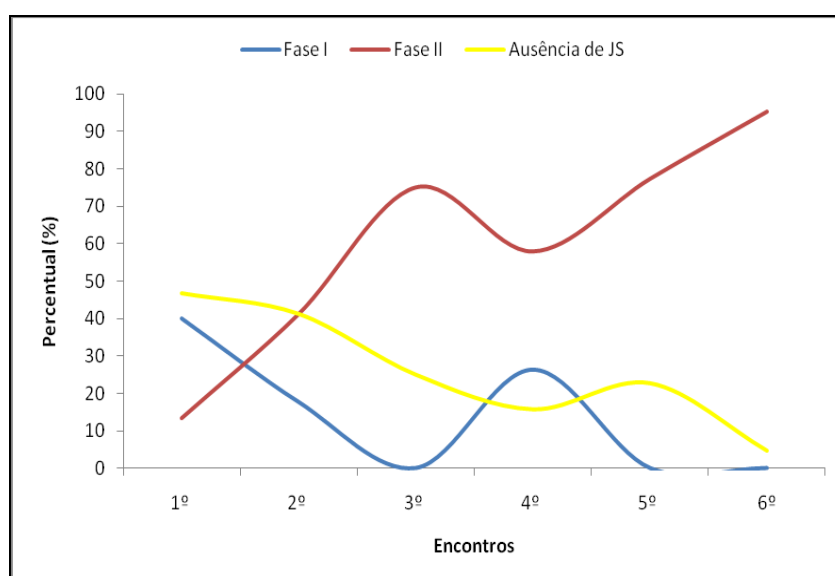


GRÁFICO 7 – ASPECTOS EVOLUTIVOS DO JOGO SIMBÓLICO DE MAYA NOS SEIS ENCONTROS

Verificou-se que as ações características da Fase I decresceram nos três primeiros encontros, aumentaram no quarto para desaparecerem nos dois últimos encontros. As cenas com ausência de jogo simbólico, por sua vez, decresceram gradativamente, com poucas oscilações, do primeiro ao sexto encontro.

8.3.2 Linguagem

Conforme mencionado anteriormente, em seu primeiro contato com a Oficina de Jogo Simbólico, Maya se mostrou pouco à vontade, olhando sempre para as câmeras e para a equipe de pesquisa que se encontravam fora do espaço. Utilizou, timidamente, a linguagem verbal e, algumas vezes, cochichou no ouvido de sua companheira Rinat. Os cochichos pareceram traduzir sua timidez diante na nova situação. Em função disso, verificou-se que no **primeiro encontro**, apesar de ter participado de 15 cenas, na maioria delas houve um predomínio de **ausência de linguagem verbal** (F = 10; 66,67%). Assim, ela explorou o espaço físico, manipulou objetos, estudou os possíveis usos dos objetos disponíveis, sem interagir com seus pares.

Além disso, constatou-se que a maior incidência de linguagem verbal de Maya ocorreu em relação às verbalizações típicas do **Estágio I** (F = 4; 26,67%), que é caracterizado pela linguagem egocêntrica (monólogo coletivo).

Embora ainda não seja conversação, o monólogo coletivo é a mais social das diversas formas de linguagem egocêntrica (PIAGET, 1973). Maya falou para si mesma na presença de seus pares, no jogo, mas não pareceu se dirigir a alguém em particular. Um exemplo de monólogo coletivo de Maya pode ser visto na cena em que comentou a brincadeira dos meninos, mas sem a intenção de comunicar seu pensamento, tampouco esperou resposta de seu interlocutor: - *“Ele está dormindo!”* Em outra cena, não conseguindo participar da construção lúdica de seus companheiros, pegou, sorrateiramente, a bolsa de seus pares e anunciou na presença deles, mas sem a intenção de ser ouvida: - *“Roubei sua bolsa!”*

Em apenas uma situação, Maya utilizou linguagem socializada, própria do **Estágio II**, sendo essa fala caracterizada como referente ao *Estágio IIA-1º Tipo*: associação na ação dos outros (6,66%), na qual perguntou a Rinat: - *“Rinat, o que você tá usando?”* Neste momento, Maya falou com a intenção de ser ouvida por seu interlocutor e esperou resposta do mesmo. Esse tipo de conversação marca a transição entre o monólogo coletivo e a colaboração ativa (PIAGET, 1973).

No início do **segundo encontro**, observou-se que Maya ainda não agiu espontaneamente no espaço da Oficina de Jogo Simbólico. Experimentou fantasias e acessórios, sem gestar ainda nenhuma construção lúdica, falando sobre as

funções da fantasias: - *“É de médico. – É de mágico”*. Nesses momentos, Maya falou sem a intenção de comunicar, na presença de seus interlocutores, mas sem se dirigir a ninguém em especial. Conseqüentemente, verificou-se que, das 17 cenas das quais participou, oito verbalizações foram próprias do monólogo coletivo: **Estágio I** (F = 8; 47,06%).

No decorrer do encontro, verificou-se que Maya demonstrou estar mais à vontade no espaço e passou a criar cenas simbólicas coletivas acompanhadas de linguagem socializada. Vestiu a fantasia de feiticeiro e fez gestos de mágico sobre as outras crianças, dizendo: - *“Eu sou um mágico, sou um mágico! – Eu sou um mágico! Um mágico. Olha o coelho. Vou transformar ele num gato”*. Desse modo, ela apresentou um aumento de falas características do **Estágio II** de conversação (F = 7; 41,17%), sendo que a maioria delas foi relativa ao *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros (F = 6; 35,29%). Em uma das cenas, Maya preparou seus companheiros Julio e Rinat para uma festa, falou com eles e foi ouvida e compreendida por seus interlocutores: *“- Você vai pentear o cabelo. – Gatinho, vamos para a festa, vou te maquiar”* (se dirigindo a Rinat).

Em um único episódio, neste encontro, Maya utilizou linguagem própria do *Estágio IIA – 2º Tipo*: colaboração na ação ou no pensamento não abstrato (5,88%), no qual ajudou Julio a vestir a fantasia de feiticeiro, dizendo: - *“É assim. Uma mão aqui, outra aqui. Tá vendo?”* Vê-se que, na colaboração ativa,, os interlocutores falam o que estão fazendo. Em lugar de haver difusão a propósito de um mesmo assunto, há convergência (PIAGET, 1973).

Constatou-se que o percentual de cenas com **ausência de linguagem verbal** diminuiu em relação ao encontro anterior (F = 2; 11,77%). No entanto, em alguns momentos, Maya ainda cochichou no ouvido de Rinat.

No **terceiro encontro**, Maya participou de 16 cenas e alcançou um percentual maior de linguagem socializada, característica do **Estágio II** de conversação (F = 10; 62,5%). Desse total, ainda houve predomínio do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros (F = 9; 56,25%). Assim, disposta a criar episódios simbólicos com seus companheiros, vestiu o jaleco de médico e auscultou Rinat, dizendo: - *“Eu sou médico. (Maya apontando para Rinat): - Esta é a namorada do cowboy. – Você tem alguma coisa, você se machucou? O seu coração está batendo”*. Em seguida, dirigiu-se a Felipe, auscultou-o, procurou lhe aplicar uma

injeção e falou: - *“Você está doente? Precisa tomar injeção. – Você não chorou, Felipe”*. Não encontrando mais parceiros para sua ação, Maya ofereceu a roupa de médico para Julio: *“- Quer ser o médico, Julio? – Então veste. – Então veste o avental”*.

Registrou-se ainda uma cena típica do *Estágio IIB – 1º tipo*: disputa (6,25%), na qual Maya (gato bebê) disputou com Rinat (gato) os objetos trazidos pelos meninos, dizendo: *“- Eu que quero este aí!”*

Verificou-se que durante boa parte da atividade, Maya desempenhou a personagem de gato filhote não produzindo linguagem verbal propriamente dita. Emitiu sons de gato, chorando e procurando chamar a atenção dos outros. Por esse motivo, seu percentual de **ausência de linguagem verbal** voltou a aumentar (F = 6; 37,50%).

Por fim, constatou-se que Maya não produziu nenhuma fala egocêntrica, própria do **Estágio I**, neste encontro.

No **quarto encontro**, apesar de Maya ter participado de um número maior de cenas (19), o percentual de verbalizações próprias do **Estágio II** de conversação (F = 9; 47,37%) aumentou, em relação ao encontro anterior, sendo que a maioria delas foi típica do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros (F = 5; 26,31%). Assim, em uma cena, Maya deu banho na boneca e depois a jogou para Rinat, dizendo: *“- Aí você viu eu jogando a boneca fora, então o gatinho pegou”*.

Verificou-se, no entanto, que Maya produziu falas mais bem elaboradas e diversificadas, pois circulou por papéis variados. Dessa maneira, em duas cenas, suas verbalizações foram próprias do *Estágio IIA – 2º Tipo*: colaboração na ação ou no pensamento não abstrato (10,53%). Nos três primeiros encontros, produziu uma única fala dessa categoria. Em um episódio, as duas meninas brincaram juntas de dar banho nas bonecas, e Maya disse: - *“Agora ela é sua, você dá banho nela”*. Nesse curto episódio, as duas meninas não disputaram a boneca, mas compartilharam os objetos de forma cooperativa. Na colaboração ativa, os interlocutores colaboram e falam sobre as suas ações comuns, havendo convergência sobre o mesmo assunto (PIAGET, 1973).

As outras duas cenas nas quais Maya produziu linguagem própria do **Estágio II** de conversação foram do *Estágio IIB – 1º Tipo*: disputa (10,53%): em uma delas, disputou ração de gato com Rinat e, na outra, o papel de mágico com Julio.

A incidência de cenas com **ausência de linguagem verbal** permaneceu próxima à do encontro anterior (F = 7; 36,84%).

Por fim, constatou-se que as outras crianças não se envolveram nas construções lúdicas de Maya, o que ocasionou que utilizasse linguagem egocêntrica, típica do monólogo coletivo: **Estágio I** em algumas ações (F = 3; 15,79%). Eis um exemplo desta categoria: em duas cenas, fantasiou-se de mágico e procurou assustar e ameaçar os outros, mesmo sem ser escutada: - *“Não, eu sou um mágico e vou transformar vocês em coelho. – Abracadabra! Vocês vão virar coelhos. – Abracadabra! Pronto, transformei vocês em coelhos”*. O monólogo coletivo é a mais socializada das variedades egocêntricas da criança, pois junta o prazer de falar ao de monologar diante dos outros e de atrair, ou acreditar atrair, o interesse dos outros sobre sua própria ação ou seu pensamento (PIAGET, 1973).

A partir do **quinto encontro**, torna-se evidente a evolução na linguagem de Maya, pois, além de produzir o maior número de cenas (22) de todos os encontros, o percentual total de falas típicas do **Estágio II** de conversação aumentou consideravelmente (F = 18; 81,82%), em relação ao encontro anterior. Desse total, verificou-se a predominância do *Estágio IIA – 2º Tipo*: colaboração na ação ou no pensamento dos outros (F = 10; 45,45%). Na colaboração ativa, o assunto de ditos sucessivos, em lugar de ser a ação de cada um dos interlocutores, é uma ação comum (PIAGET, 1973). Um exemplo dessa categoria foi quando Maya passou para Felipe o papel de vendedor, e os dois juntos organizaram o mercado, entabulando o seguinte diálogo: *Maya para Felipe*: - *“Agora faz de conta que você é o vendedor, tá bom? Felipe para Maya*: - *Me ajuda a pegar as coisas. Maya*: - *Toma”*. Em outro episódio, Maya se envolveu em uma construção lúdica coletiva, quando todas as crianças participaram da preparação de uma viagem, divididas em díades (Julio e Rinat, Maya e Felipe). Nas diversas cenas deste episódio, Maya utilizou linguagem verbal socializada, comunicando-se com seus pares e colaborando ativamente na combinação simbólica ordenada. Em uma das cenas, Maya falou para Felipe: - *“É, a gente ia nos Estados Unidos. – Onde tem banda de rock. A gente vai poder ver*

todos os cantores, não é?” Essa observação revelou uma narrativa com sequência de fatos ordenados e adequados ao contexto representado.

Constatou-se que Maya produziu um maior número de falas típicas do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros ($f = 7$; 31,83%), em relação ao encontro anterior. Eis um exemplo dessa categoria: mostrando-se bastante compenetrada em sua função de vendedora, Maya comercializou os produtos de mercado, dizendo: - *“Tem que dar dinheiro para comprar – Leva pasta para escovar os dentes. – Leva dois pentinhos também”*.

A outra fala característica do Estágio II, diz respeito ao *Estágio IIB – 1º Tipo* (4,54%), na qual disputou com seus pares as cédulas de dinheiro fictício.

Além disso, verificou-se uma diminuição no percentual de linguagem egocêntrica: monólogo coletivo ($F = 3$; 13,64%) típica do **Estágio I** de conversação. Desse modo, uma das cenas, Maya pegou o dinheiro que Rinat lhe pagou pela compra de um lençol e jogou-o para o alto, dizendo: - *“Chuvinha, eba!”* Vê-se que neste momento, não teve a intenção de comunicar seu pensamento aos interlocutores.

Verificou-se que, em uma única cena realizada neste encontro, houve **ausência de linguagem verbal** (4,54%), resultando no menor percentual de todos os encontros.

Apesar das dificuldades demonstradas por Maya para encontrar parceiros para seu jogo, verificou-se que, no **sexto encontro**, participou de 21 cenas e seu percentual de linguagem típica do **Estágio II** de conversação ($F = 18$; 85,71%), aumentou em relação ao encontro anterior. Assim, circulou nos papéis de vendedora e cabeleireira, utilizando a linguagem verbal para convidar seus pares a participarem da sua construção simbólica: - *“Quem quer cortar o cabelo?”* Não tendo êxito em seus esforços de criar um episódio simbólico coletivo, procurou atrapalhar as cenas engendradas por seus companheiros, utilizando, predominantemente, falas típicas do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros ($F = 13$; 61,90%), nas quais os interlocutores se escutam, compreendem, mas ainda não colaboram, nem há convergência em torno de um mesmo assunto (PIAGET, 1973). Nesse sentido, quando Maya ofereceu revistas para vender, não houve colaboração, tampouco falavam de um mesmo assunto, como mostra o seguinte diálogo com Julio: - *“Quem*

quer comprar revista, quem quer comprar revista? Julio: - Não me atrapalhe, eu vou viajar”.

Por outro lado, produziu duas falas próprias do *Estágio IIA – 2º Tipo*: colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato (9,53%), nas quais cooperou na organização da bagagem para a viagem coletiva, dizendo: - *“Olha o ursinho de pelúcia! – Olha o caderno, precisamos levar!”*

Verificou-se que Maya produziu, neste encontro, três falas típicas da série B (**Estágio II**), que são constituídas por conversações que marcam bem uma troca de pensamento entre indivíduos, não mais ocasionada por uma colaboração progressiva e sim por divergências de opiniões ou de atos (PIAGET, 1973). Em duas delas, suas verbalizações foram típicas do *Estágio IIB – 1º Tipo* (9,53%), sendo que em uma disputou com Felipe o ursinho de pelúcia, dizendo: - *“Eu que tava com isso!”* Vê-se que a disputa é acompanhada de ações ou pelo menos promessa de ações, por meio de gestos ou ameaças. A palavra, na disputa, acompanha simplesmente o gesto.

A outra fala de Maya da série B foi específica do *Estágio IIB – 2º Tipo*: discussão primitiva (4,75%), na qual reafirmou seu desejo de desempenhar o papel de gato filhote, enquanto Julio insistia para que fosse a mãe da família. Na tentativa de ajustar os papéis no jogo, os interlocutores se limitaram a afirmar suas opiniões contrárias, em lugar de pirraçar, criticar ou ameaçar. A discussão primitiva, ao contrário da disputa, não acompanha a ação e ainda não há traço da necessidade de justificação lógica ou argumentação, como na discussão verdadeira (PIAGET, 1973).

Constatou-se que, neste encontro, houve **ausência de linguagem verbal** em somente duas cenas (9.53%).

Foi registrada uma única fala típica do monólogo coletivo: **Estágio I** (4.76%), na qual Maya continuou a falar, mesmo sem ser ouvida por seus interlocutores, dizendo: - *“Eu sou o cabelereiro, tá? – Eu vou querer ser o cabelereiro!”*

A partir desses resultados, verificou-se, conforme ilustrado no Gráfico 8, que em relação à conversação de Maya, houve predomínio de linguagem específica do Estágio II, sendo aumentada gradativamente a cada encontro, com decréscimo no quarto encontro.

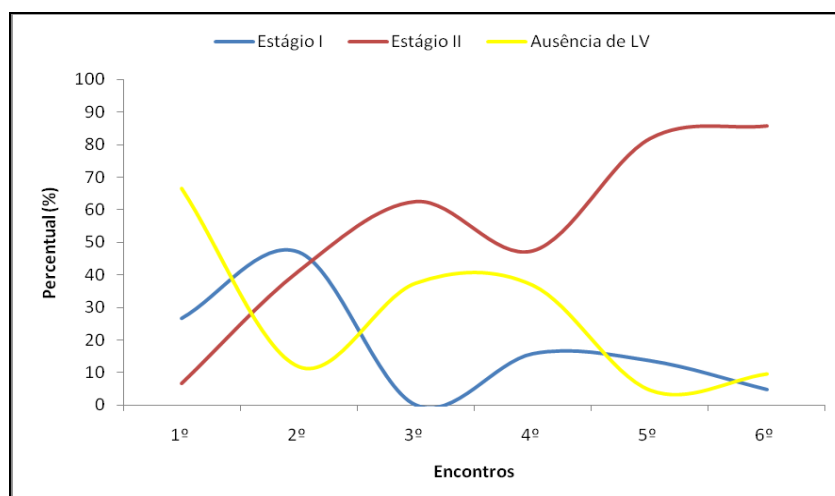


GRÁFICO 8 – ASPECTOS EVOLUTIVOS DA CONVERSAÇÃO DE MAYA NOS SEIS ENCONTROS

Observou-se que tanto a ausência de linguagem verbal quanto as falas características do Estágio I apresentaram percentuais menores e oscilaram no decorrer das oficinas. Desse modo, vê-se que o percentual das falas do Estágio I aumentou no segundo encontro, decresceu no terceiro encontro para tornar a subir no quarto encontro e diminuir até o sexto encontro.

Por sua vez, a ausência de linguagem verbal decresceu no segundo encontro, aumentou no terceiro e quarto encontros para tornar a decrescer até o sexto encontro.

8.3.3 Relação entre o jogo simbólico e a linguagem

Comparando-se os resultados gerais de Maya nos seis encontros, verificou-se, conforme pode ser observado na Tabela 5, que houve uma correspondência entre os percentuais das fases do jogo simbólico e os dos estágios de conversação.

Constatou-se que as maiores ocorrências foram obtidas em relação à Fase II do jogo simbólico e ao Estágio II de conversação, sendo que os percentuais obtidos foram inferiores aos de Júlio e de Felipe. No entanto, verificou-se que os percentuais da Fase I do jogo simbólico e do Estágio I de conversação foram superiores aos de Julio e Felipe.

TABELA 5 – RESULTADOS GERAIS DE MAYA REFERENTES AO JOGO SIMBÓLICO E À CONVERSAÇÃO NOS SEIS ENCONTROS.

Jogo Simbólico			Conversação		
Fases	F	%	Estágios	F	%
I	14	12,73	I	19	17,27
II	68	62,73	II	63	57,27
III	0	0,00	III	0	0,00
Ausência de JS	28	24,54	Ausência de LV	28	25,45
Total	110	100	Total	110	100

Nas ações de Maya, predominou a linguagem gestual, o que ocasionou também maior percentual de ausência de linguagem verbal.

Tendo em vista que, em relação à conversação, houve um predomínio do Estágio II, e considerando que Piaget (1973) subdivide-o em séries (A e B) e tipos (1º e 2º), apresentar-se-á na Tabela 6 um recorte dos resultados gerais referentes a ele.

TABELA 6 – SÉRIES E TIPOS DO ESTÁGIO II DE CONVERSAÇÃO DE MAYA.

Conversaão		
Estágio II	F	%
IIA (1º Tipo)	13	61,90
IIA (2º Tipo)	2	9,53
IIB (1º Tipo)	2	9,53
IIB (2º Tipo)	1	4,75
Total	18	85,71

Como nos casos anteriores, pode-se verificar uma maior incidência de falas da série A, sendo que houve um predomínio do 1º Tipo (associação na ação dos outros).

Comparando-se também os aspectos evolutivos relativos à Fase II do jogo simbólico e o Estágio II de conversaão de Maya. (Gráfico 9), constatou-se que os dois aspectos apresentaram percentuais baixos no primeiro encontro, crescendo de forma gradual até o terceiro encontro, diminuindo no quarto encontro, para retomar o crescimento até o sexto encontro.

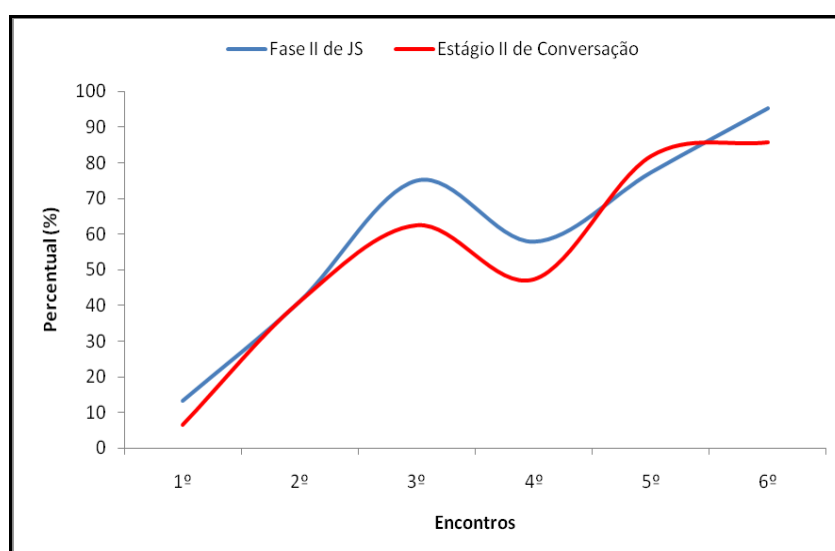


GRÁFICO 9 – FASE II DO JS E ESTÁGIO II DE CONVERSAÇÃO DE MAYA NOS SEIS ENCONTROS

No entanto, verificou-se que, nos três primeiros encontros, Maya apresentou percentuais mais baixos nos dois aspectos, em relação aos meninos.

8.4 CASO RINAT

8.4.1 Jogo Simbólico

Rinat, desde o **primeiro encontro**, se envolveu no jogo simbólico coletivo. Assim sendo, houve predomínio de cenas características da **Fase II** (F = 4; 66,67%), mesmo tendo participado de poucas cenas no total (6).

A Fase II do jogo simbólico é marcada pelo pensamento intuitivo (PIAGET, 1990), que representa uma evolução no sentido do equilíbrio, ou seja, da descentração. Assim sendo, o pensamento intuitivo assinala um primeiro progresso na direção do pensamento operatório. Nesse sentido, Rinat utilizou os objetos do lar de forma convencional, procurando interagir com Maya nas cenas em que simulou estar cozinhando e passando roupas.

Em outras cenas, Rinat demonstrou o prazer funcional que o jogo simbólico guarda do jogo de exercício, ao desempenhar o papel de gata nas construções simbólicas coletivas (Fase II), nas quais não tinha necessidade de usar a linguagem verbal e pode ser cuidada e acarinhada por seus pares. Nesses momentos, sempre desempenhou o papel de animal de alguém, brincando coletivamente. De acordo com Piaget (1990), dos quatro aos sete anos de idade, os jogos característicos da Fase I começam a declinar. Ao aproximar-se ainda mais do real, o símbolo acaba perdendo seu caráter de deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade, favorecendo e sendo favorecido pelos progressos da socialização.

No entanto, Rinat demonstrou não estar à vontade na situação da Oficina de Jogo Simbólico. Riu com frequência das cenas criadas por seus colegas, expressando desconforto com a nova situação. Assim sendo, houve **ausência de jogo simbólico** em duas cenas (33,33%).

Por fim, verificou-se que Rinat não produziu nenhuma cena específica da **Fase I** do jogo simbólico durante este encontro.

No **segundo encontro**, Rinat produziu o dobro de cenas (12) em relação ao primeiro encontro. No entanto, o percentual de cenas simbólicas da **Fase II** manteve-se o mesmo do encontro anterior (F = 8; 66,67%). Assim sendo, Rinat

procurou participar das cenas coletivas criadas por seus colegas, sempre na personagem de um gatinho indefeso, que necessita ser cuidado. Demonstrou ter prazer em ser cuidada e acariciada como um gato. Parece que, dos quatro participantes, ela expressou, com maior intensidade, o prazer funcional proporcionado pelo jogo simbólico. Rinat não tomou iniciativas na construção de episódios simbólicos, manteve-se submissa em sua participação nas cenas coletivas criadas por seus companheiros. Segundo Piaget (1990), o jogo simbólico da Fase II marca o início do simbolismo coletivo, propriamente dito, isto é, com diferenciação e ajustamento de papéis. Nessa fase, os papéis se diferenciam cada vez mais e tornam-se complementares (PIAGET, 1990).

Nesse encontro, a equipe de pesquisa introduziu, à Oficina de Jogo Simbólico, uma arara com fantasias e adereços, o que estimulou Rinat a experimentar fantasias, pelo simples prazer, não elaborando nenhum simbolismo, tampouco entrando no personagem sugerido pela mesma. Assim sendo, verificou-se o mesmo percentual de cenas com **ausência de jogo simbólico** em relação ao primeiro encontro (F = 4; 33,33%).

Por fim, não foram registradas ocorrências de cenas de jogo simbólico egocêntrico, típicas da **Fase I**.

A partir do **terceiro encontro**, pode-se observar evolução no jogo simbólico de Rinat. Ela tomou parte de um número total de cenas maior do que nos encontros anteriores (19), sendo que seu percentual de jogo simbólico coletivo, próprio da **Fase II**, teve um aumento (F = 16; 84,21%). Dessa maneira, apresentou predomínio de jogo simbólico coletivo desde o primeiro encontro, com poucas cenas em que não interagiu com seus companheiros. Na maioria delas, ainda se submeteu às construções lúdicas de seus pares, mas, no final deste encontro, criou um episódio simbólico próprio, em que desempenhou papel mais ativo: vestiu o jaleco, colocou o estetoscópio e anunciou que seria o médico. Portanto, verificou-se um esforço na criação de cenas, que imitassem exatamente o real: aplicou injeção em Maya e mediu sua febre. Nesse episódio, verificou-se um início de combinação simbólica ordenada, o que foi interrompido no final do encontro.

Por outro lado, constatou-se que Rinat participou de somente duas cenas com **ausência de jogo simbólico** (10,53%) e uma típica do jogo simbólico egocêntrico, característica da **Fase I** (5,26%). Nessa cena, Rinat não entrou no jogo proposto por

Maya e imitou solitariamente um gatinho que miava e arrastava uma bolsa, produzindo assim uma ação própria da *Fase I – Tipo IIB* (assimilação de próprio corpo ao de outrem ou a qualquer objeto), que é comumente denominado jogo de imitação.

No **quarto encontro**, verificou-se que Rinat participou de maior número de cenas (20), sendo que o percentual de cenas características da **Fase II** diminuiu (F = 16; 80%) em relação ao encontro anterior. No entanto, pode-se constatar que a qualidade da participação de Rinat nas construções simbólicas, apresentou evolução. Ela se expressou corporalmente com maior intensidade e tomou algumas iniciativas no jogo. No início do encontro, não queria se submeter ao comando de Julio, que lhe impunha o papel de gato submisso e procurou criar cenas alternativas às quais não deu continuidade. No final, Rinat participou ativamente de um episódio com sete cenas consecutivas, nas quais continuou desempenhando o papel de gato, mas um gato mais ativo e falante, que fugiu de seus cuidadores, brincou, pulou e surpreendeu. Observa-se que o símbolo perde seu caráter de deformação lúdica para se aproximar de uma simples representação imitativa da realidade (Fase II).

Além disso, verificou-se que o percentual de cenas com **ausência de jogo simbólico** permaneceu o mesmo do encontro anterior (F = 2; 10%).

Por outro lado, constatou-se que aumentou o percentual de jogo simbólico característico da **Fase I** (F = 2; 10%). Em uma cena típica da *Fase I – tipo IIIA*: combinação simples (5%), Rinat pegou o ferro plástico de passar roupas e simulou passar o avental. Na outra cena dessa fase, Rinat anunciou sua morte, simulou estar morta e foi “ressuscitada” por Julio que lhe ofereceu remédio mágico para “desmorrer”. A morte, que é dolorosa na vida real, pode ser reelaborada no jogo simbólico para liquidar o sentimento doloroso por meio de combinações liquidantes: *Fase I – Tipo IIIC* (5%). Assim, na presença de situações penosas ou desagradáveis, a criança pode revivê-las mediante uma transposição simbólica (PIAGET, 1990).

A partir do **quinto encontro**, torna-se mais evidente a evolução de Rinat no jogo simbólico. A quantidade de cenas produzidas por ela manteve-se a mesma do encontro anterior (20), sendo que o percentual de cenas próprias da **Fase II** aumentou, gradativamente, a cada encontro (F = 18; 90%).

Nesse sentido, Rinat continuou desempenhando o papel de gato, mas organizou seu próprio espaço de ação, delimitando concretamente seu próprio território simbólico. Rinat pareceu ter ficado mais segura no decorrer das oficinas: da posição de gato, que só miava e aceitava todas as imposições, passou a representar um gato que se expressava verbalmente e disputava seu espaço. Ainda no papel de gato, construiu combinações simbólicas ordenadas típicas da Fase II, comprou produtos no mercado, colocou-os em uma bolsa, levou-os para o seu espaço e, em seguida, parecendo estar cansada, deitou-se na cama ao lado de Julio e Felipe. Segundo Piaget (1990), a ordem relativa das construções lúdicas que caracterizam o jogo simbólico da Fase II, acompanha a sequência de ideias que é possível observar no diálogo com crianças a partir de 4 anos, por meio do método clínico. A criança ordena intuitivamente tanto em sua narrativa, como no jogo simbólico.

Além disso, verificou-se que somente em duas cenas houve **ausência de jogo simbólico** neste encontro (10%)

Por fim, constatou-se que não houve incidência de cenas típicas do jogo simbólico egocêntrico (**Fase I**).

No **sexto encontro**, ficou evidenciada a evolução do jogo simbólico de Rinat. Verificou-se que produziu um número maior de cenas (26), sendo que o percentual de ações específicas da **Fase II** do jogo simbólico ($F = 24$; 92,31%) foi o mais alto de todos os encontros. Nesse sentido, criou papéis complementares nas construções coletivas, em que desempenhou o papel de “administradora” dos bens da díade que formou com Julio. Nas cenas iniciais, ela guardou, controlou e administrou o dinheiro da dupla, estabelecendo uma ordem relativa nas construções simbólicas e esforçando-se para imitar o real. Essas características da Fase II tornaram-se evidentes na cena de transação comercial que criou com Felipe. O menino vendeu e Rinat comprou sabonetes, demonstrando claramente a crescente preocupação de verossimilhança e imitação exata do real.

Além disso, verificou-se que participou de um episódio simbólico, no qual produziu 18 cenas consecutivas, com combinações simbólicas ordenadas, de caráter coletivo e preocupação de imitação exata do real. Formou com Julio uma díade no episódio de viagem. As duas crianças prepararam sua bagagem para viajar e, em seguida, reuniram-se com a outra díade (Felipe e Maya), formando uma família que viajava. Esse episódio evidenciou as características de uma assimilação

simbólica menos deformante e se aproxima da simples representação imitativa, favorecendo e sendo favorecida pela crescente socialização (PIAGET, 1990).

Por fim, constatou-se que o percentual de cenas com **ausência de jogo simbólico** ($F = 2$; 7,69%) foi o mais baixo de todos os encontros e que não foram registradas cenas características da **Fase I**.

Com base nestes resultados, observou-se, conforme ilustrado no Gráfico 10, que houve evolução de Rinat em relação ao jogo simbólico, pois em todas as cenas por ela produzidas, houve predomínio de ações específicas da Fase II, sendo aumentada, de forma gradual, com pequenas oscilações até o sexto encontro.

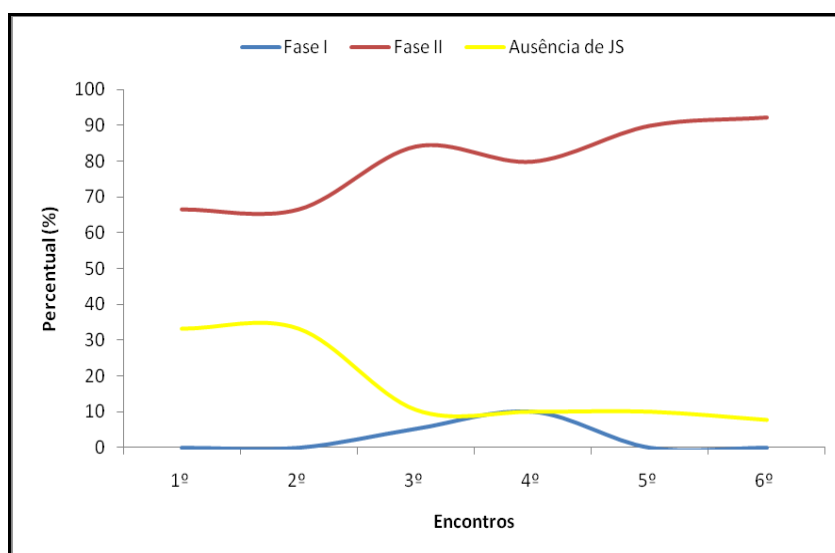


GRÁFICO 10 – ASPECTOS EVOLUTIVOS DO JOGO SIMBÓLICO DE RINAT NOS SEIS ENCONTROS

Por outro lado, a incidência de cenas com ausência de jogo simbólico apresentou percentuais menores e oscilou no decorrer dos encontros. Desse modo, observou-se que houve um decréscimo de cenas com ausência de jogo simbólico a partir do terceiro encontro e permaneceram constantes até o sexto encontro.

Interessante observar que o percentual de ações específicas da Fase I manteve-se baixo em todos os encontros.

8.4.2 Linguagem

Rinat foi descrita por sua professora como uma criança extremamente tímida, que utilizava muito pouca linguagem verbal em sala de aula. Essa descrição se confirmou no início de nossa experiência. Assim sendo, Rinat verbalizou raramente

no **primeiro encontro** e participou de somente seis cenas. Mas, a despeito da timidez e da escassa linguagem verbal, Rinat se envolveu no jogo simbólico coletivo, o que resultou na produção de algumas falas típicas do **Estágio II** de conversação (F = 4; 66,67%), sendo todas elas referentes ao *Estágio IIA – 1º Tipo* (associação na ação dos outros). No início do encontro, quando Rinat e Maya se dirigiram à cozinha e simularam estar cozinhando, incluiu sua parceira no jogo, dizendo: - “*Vai lá fazer comida (se dirigindo a Maya)*”. Desse modo, constatou-se que, em todas as falas deste encontro, falou para seus interlocutores, com a intenção de ser ouvida e compreendida, mas ainda não colaborou na ação dos mesmos. Esse tipo de conversação é constituído pelos diálogos em que cada interlocutor fala de si mesmo ou do seu próprio ponto de vista, mas em que cada um escuta e compreende. No entanto, não ainda entre os interlocutores nenhuma colaboração no sentido de uma ação comum (PIAGET, 1973).

Além disso, verificou-se que em duas cenas houve **ausência de linguagem verbal** (33,33%), nas quais Rinat emitiu sons de gato, pois ele foi a personagem escolhida por ela no último episódio.

Por outro lado, não houve incidência de linguagem característica do **Estágio I** neste encontro em função de que Rinat, nas poucas cenas das quais participou, interagiu com seus companheiros.

No **segundo encontro**, verificou-se que Rinat produziu um número maior de cenas (12), sendo que, pelo fato de ter desempenhado, durante uma boa parte do tempo, o papel de gato que só miava ou emitia sons, houve predomínio de cenas com **ausência de linguagem verbal** (F = 11; 91,66%). Assim, nos dois primeiros episódios, Rinat experimentou fantasias e acessórios sem verbalizar, rindo de seus colegas. Nos episódios seguintes, Rinat se envolveu na construção simbólica de Julio e Felipe, desempenhando o papel de um gato frágil e indefeso. Apesar de não utilizar a linguagem oral propriamente dita, fez ruídos e sons que comunicaram sua satisfação em ser acarinhada e cuidada por seus pares no jogo.

Além disso, constatou-se que, em uma única cena, Rinat produziu linguagem verbal própria do **Estágio II**, sendo essa fala do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros (8,34%), na qual solicitou aos meninos sua participação no jogo, dizendo a Julio e Felipe: - “*Eu posso ser o gatinho?*” Essa fala caracteriza uma pergunta que faz parte da categoria de linguagem socializada e pode ser correlata à

associação na ação dos outros (Estágio IIA – 1º Tipo). As perguntas nem sempre pertencem à linguagem socializada (PIAGET, 1973), mas na fala de Rinat verificou-se que a pergunta foi dirigida a um interlocutor específico e que a resposta foi aguardada por ela.

Por fim, constatou-se que não houve incidência de linguagem egocêntrica, própria do **Estágio I**.

No **terceiro encontro**, Rinat participou de um número maior de cenas (19) em relação aos encontros anteriores, sendo que ainda houve predomínio de cenas com **ausência de linguagem verbal**, apesar de o percentual dessas cenas haver diminuído (F = 10; 52,63%).

No entanto, verificou-se que houve evolução na linguagem de Rinat, pois pela primeira vez, Rinat utilizou a conversação a serviço do jogo simbólico, produzindo falas típicas do **Estágio II** (F = 9; 47,37%) de conversação, sendo que houve predomínio de linguagem típica do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros: (F = 8; 42,10%). Nesse sentido, em uma das cenas, ela narrou a próxima ação e então, utilizou a comunicação verbal como instrumento do jogo simbólico. *Rinat falou para Maya: - “Aí você diz que tá com fome. – Tá com fome? Aqui tem comidinha”*. Assim sendo, observou-se que, mesmo desempenhando o papel de gato, Rinat produziu linguagem verbal, ora falando fininho como um gatinho, ora utilizando tom de voz natural para narrar a continuação da cena, como no exemplo a seguir: - *“Eu que tô doente, mas eu tenho medo de médico”*.

No final deste encontro, Rinat tomou a iniciativa e mudou de papel no jogo. Vestiu o jaleco de médico, colocou o estetoscópio em volta do pescoço e desempenhou o papel de médico, dizendo: - *“Agora eu vou ser a médica”*. No momento em que Felipe (cão) desmaiou, Rinat falou: - *“Vou medir sua febre. – Vou ter que te dar uma injeção”*. Em seguida, dirigiu-se a Maya e ministrou um remédio: - *“Você não gostou?” Rinat para Maya: “-Você tava doente”*.

Além disso, produziu uma única fala do *Estágio IIB- 1º Tipo*: discussão primitiva (5,27%) que é característica da série B, que constitui uma série de estágios paralelos à série A. São eles constituídos por conversações que marcam bem uma troca de pensamento entre indivíduos, mas uma troca ocasionada não mais por uma colaboração progressiva, mas por divergências de opiniões ou de atos. (PIAGET,

1973). Na discussão primitiva, ainda não há necessidade de justificativa. Nesse sentido, Rinat não aceitou o papel determinado por Maya (noiva do cowboy) e simplesmente expressou sua divergência de opinião, sem argumentar, dizendo: “*Não, não era não (a noiva do cowboy)*”.

A evolução da linguagem de Rinat se configura com clareza a partir do **quarto encontro**, no qual produziu 20 cenas, sendo que houve predomínio de linguagem verbal típica do **Estágio II** (F = 11; 55%), todas elas do *Estágio IIA – 1º tipo*: associação na ação dos outros. Esse tipo de conversação, conforme assinala Piaget (1973), pode ser contemporâneo ao 2º Tipo (colaboração na ação ou no pensamento não abstrato), mas, em muitas crianças, a colaboração para a realização de tarefas é posterior ao presente tipo.

Nesse sentido, observou-se que sua personagem gato se tornou mais falante, tomando iniciativas e criando episódios simbólicos. Em uma das cenas, Rinat fugiu de Maya e se escondeu, narrando a cena: - “*Agora você não conseguiu me achar*”. Observou-se, nesta fala, o uso simbólico dos tempos verbais presente, passado e futuro, mesclados no ato de brincar. Rinat falou no tempo presente (*agora*), narrou uma ação futura, no entanto utilizou o verbo no passado (*conseguiu*). Ao mesmo tempo em que a criança tem consciência do tempo real, o tempo simbólico é utilizado a serviço do brincar. Esse fenômeno pode ser devido ao fato de a criança falar mais para si próprio que para o interlocutor (PIAGET, 1973).

No último episódio deste encontro, Rinat tomou a iniciativa de construir um enredo muito interessante. Ainda no papel de gato, sendo cuidada por Julio, ela anunciou: - “*Então eu morri!*” Foi medicada por Julio que lhe deu um remédio mágico para “desmorrer”. As crianças têm consciência da irreversibilidade da morte na vida real, no entanto, no jogo simbólico, há a possibilidade de reelaborar um fato que causa dor e desconforto, por meio de uma assimilação deformante (PIAGET, 1990). A linguagem que acompanhou o episódio foi também típica do *Estágio IIA – 1º Tipo* (associação na ação do outro), pois Rinat falou, foi ouvida e compreendida por seus interlocutores.

Por outro lado, observou-se que apesar de Rinat ter permanecido em seu papel costumeiro de gato e produzido sons e miados do animal, o percentual de **ausência de linguagem verbal** (F = 9; 45%) diminuiu em relação aos dois encontros anteriores.

Por fim, não foram registradas falas típicas do **Estágio I** de conversação.

No **quinto encontro**, a evolução da linguagem de Rinat tornou-se mais evidente, pois apesar de ter produzido o mesmo número de cenas do encontro anterior (20), seu percentual de linguagem característica do Estágio II de conversação aumentou (F = 17; 85%) em relação a todos os encontros anteriores, sendo que houve predomínio de falas típicas do *Estágio IIA – 1º tipo*: associação na ação dos outros (F = 11; 55%).

Por outro lado, verificou-se que houve maior diversidade de tipos de conversação do que nos encontros anteriores, sendo que foi observado o percentual mais elevado de linguagem da série B de todos os encontros. Todas as verbalizações dessa série foram do *Estágio IIB- 1º Tipo*: disputa (F = 5, 25%), na qual as conversações marcam troca de pensamento, mas com divergência de opiniões ou de atos. Em uma das cenas, Felipe pegou os objetos de Julio e Rinat, e ela lhe disse: - *“Assim não, Felipe. – Assim não pode, você pegou minhas coisas”*. A esse aspecto, Piaget postula (1973, p.144) que “Pode perfeitamente acontecer que sejam as disputas que levam as crianças à necessidade de fazer-se compreender”.

Além disso, Rinat produziu uma fala do *Estágio IIA – 2º tipo*: colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato (5%), na qual Rinat comprou produtos no mercado, falando com voz fininha, imitando um gato: - *“Eu quero a pasta. – Toma. – Obrigada (agradece quando Maya lhe dá dois pães)”*. Nas conversações desse tipo, o assunto de ditos sucessivos, em lugar de ser a ação de cada um dos interlocutores, é uma ação comum. Os interlocutores colaboram e falam do que fazem. Em lugar de haver aí difusão a propósito do mesmo assunto, há convergência (PIAGET, 1973).

Ainda neste encontro, verificou-se a única fala de Rinat em toda a experiência, característica do **Estágio III** (5%), mais especificamente do *Estágio IIIB* (discussão verdadeira). Assim sendo, organizou um espaço simbólico próprio, longe do domínio de Julio, no qual arrumou seu quarto perto da cozinha e se recusou a ir dormir na cama com seu cuidador, dizendo: - *“Não, eu não vinha porque eu estava arrumando meu quarto”*. Rinat manifestou sua determinação e justificou sua recusa utilizando o “porquê”. O porquê lógico liga, efetivamente, não dois fenômenos entre si, sendo um a causa e outro a consequência, mas duas idéias, sendo uma a razão

e a outra a conclusão. Segundo Piaget (1973), a discussão verdadeira geralmente aparece após os sete anos de idade.

Da gatinha tímida e indefesa que não utilizava linguagem verbal nos dois primeiros encontros, para a gata independente e que justifica sua ação, um longo caminho foi percorrido, e a evolução na linguagem de Rinat ficou evidenciada. Esse fato foi confirmado pelo menor percentual de **ausência de linguagem verbal** em todos os encontros (F = 2; 10%).

Por fim, não houve incidência de linguagem característica do **Estágio I** de conversação.

O **sexto encontro** veio a corroborar a evolução na linguagem verbal de Rinat constatada no encontro anterior. Assim, verificou-se que Rinat participou de mais cenas (26) do que em todos os outros encontros, sendo que aumentou o percentual de linguagem típica do Estágio II de conversação (F = 23; 88,46%), com predominância de falas do *Estágio IIA – 2º tipo*: colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato (F = 11; 42,31%). Em uma das cenas, Julio deu o dinheiro da “família” para Rinat guardar, ela falou: - *“Eu vou guardar na minha caixinha”*. O gatinho Rinat parece ter evoluído e crescido durante as oficinas. Tornou-se um gatinho com função de guardar e administrar o dinheiro da família.

Em outro episódio, entabulou com Felipe uma conversação com várias falas, nas quais se observou sequência e raciocínio lógico. Rinat e Felipe elaboraram uma transação comercial bastante próxima do real com características do *Estágio IIA – 2º Tipo* (colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato). Eis aqui um exemplo típico:

Felipe: - “Quem quer comprar sabonete?”

Rinat: - “Eu, eu”.

Felipe: - “É Life boy!”

Rinat: - “Não, não vou querer”.

Felipe:- “Por quê?”

Rinat: - “Porque eu tenho pouco dinheiro”.

Felipe: - “Eu te dei 10 dólares?”

Rinat: - “Mas eu queria 2 sabonetes”.

Felipe: - “Ela vai me dar os 10 dólares e eu vou dar os 2 sabonetinhos”.

Rinat para Felipe: - “Eu quero estes 2 aqui”.

Felipe: - “Toma”.

Rinat para Felipe: - “Me dá o troco”.

Por outro lado, verificou-se que o percentual de linguagem típica do *Estágio IIA – 1º Tipo*: associação na ação dos outros ($F = 10$; 38,46), diminuiu em relação ao encontro anterior.

Além disso, neste encontro Rinat produziu duas falas específicas do *Estágio IIB – 1º tipo*: disputa (7,69%). Em uma cena disputou com Felipe a banheirinha plástica, que representava sua ração de gato, dizendo: “*Não, a ração é minha!*” Vê-se, nesse exemplo, que a disputa é acompanhada de ação (de gestos ou ameaças). Na discussão primitiva, só as afirmações são opostas; na disputa, a palavra acompanha o gesto (PIAGET, 1973).

No entanto, o percentual de **ausência de linguagem verbal** no sexto encontro aumentou um pouco em relação ao encontro anterior ($F = 3$; 11,54%).

Finalmente, verificou-se que Rinat não produziu nenhuma fala típica do **Estágio I** de conversação em todos os seis encontros.

A partir destes resultados, verificou-se (Gráfico 11) que houve evolução de Rinat em relação à conversação, pois em todas as falas por ela produzidas, houve predomínio de linguagem específica do Estágio II, com exceção para o segundo encontro. Nos encontros seguintes, seu percentual foi aumentando de forma acentuada até o sexto encontro.

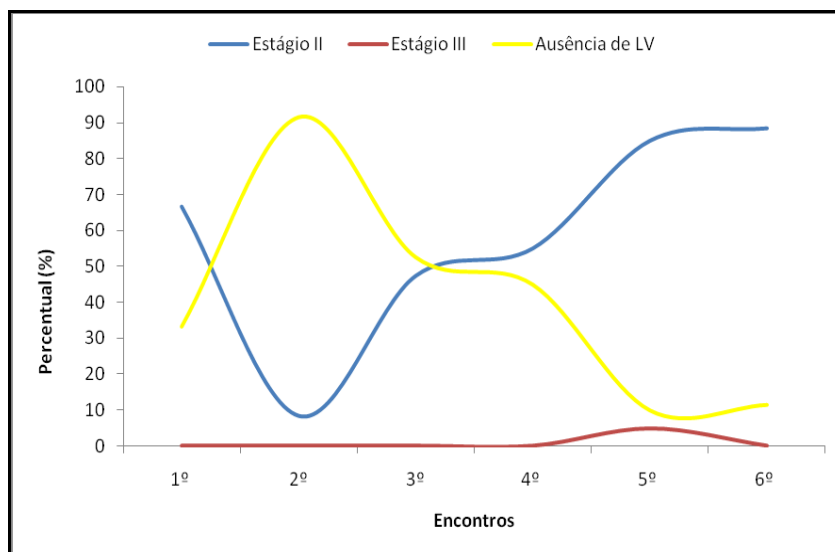


GRÁFICO 11 – ASPECTOS EVOLUTIVOS DA CONVERSAÇÃO DE RINAT NOS SEIS ENCONTROS

Por outro lado, constatou-se que as ações, nas quais houve ausência de linguagem verbal, aumentaram no segundo encontro para voltarem a decrescer de forma acentuada até o sexto encontro.

Além disso, observou-se que Rinat não produziu nenhuma fala típica do Estágio I de conversação ao longo dos seis encontros.

8.4.3 Relação entre jogo simbólico e linguagem

Comparando-se os resultados gerais de Rinat nos seis encontros verificou-se, conforme pode ser observado na Tabela 7, que houve uma correspondência entre eles, pois as maiores ocorrências foram obtidas em relação à Fase II do jogo simbólico e ao Estágio II de conversação. No entanto, pode-se constatar que seu percentual de jogo simbólico da Fase II foi mais elevado do que o referente ao Estágio II de conversação. Esse fato pode ser explicado pelo predomínio de cenas nas quais Rinat desempenhou o papel de gato, utilizando linguagem gestual.

TABELA 7 – RESULTADOS GERAIS DE RINAT REFERENTES AO JOGOSIMBÓLICO E À CONVERSAÇÃO NOS SEIS ENCONTROS

Fases	Jogo Simbólico		Estágios	Conversação	
	F	%		F	%
I	3	2,91	I	0	0,00
II	86	83,5	II	65	63,11
III	0	0,00	III	1	0,97
Ausência de JS	14	13,59	Ausência de LV	37	35,92
Total	103	100	Total	103	100

Além disso, verificou-se um maior percentual de ausência de linguagem verbal em relação aos de Julio e Felipe, e a incidência de uma única fala típica do Estágio III de conversação nos seis encontros.

Por outro lado, tendo em vista que, no tocante à conversação, houve um predomínio do Estágio II e considerando que Piaget (1990) subdivide-o em séries (A e B) e tipos (1º e 2º), apresentar-se-á na Tabela 8 um recorte dos resultados gerais referentes a ele.

TABELA 8 – RESULTADOS GERAIS DO ESTÁGIO II DE CONVERSAÇÃO DE RINAT NOS SEIS ENCONTROS

Estágio II	Conversaço	
	F	%
IIA (1º Tipo)	46	44,66
IIA (2º Tipo)	11	10,68
IIB (1º Tipo)	7	6,80
IIB (2º Tipo)	1	0,97
Total	65	63,11

Desse modo, pode-se verificar uma maior incidência de falas da série A, sendo que houve um predomínio do 1º tipo (associação na ação dos outros), como nos demais participantes.

Diferente de Julio, Felipe e Maya,, a curva que representa a Fase II do jogo simbólico de Rinat não acompanha à referente ao Estágio II de conversaço, conforme ilustrado no Gráfico 12. Assim sendo, em relação ao jogo simbólico, verificou-se um aumento gradual, sem grandes oscilações, do primeiro ao sexto encontro. Por outro lado, no que concerne à conversaço, constatou-se uma diminuição acentuada do Estágio II no segundo para, em seguida, retomar o crescimento até o último encontro.

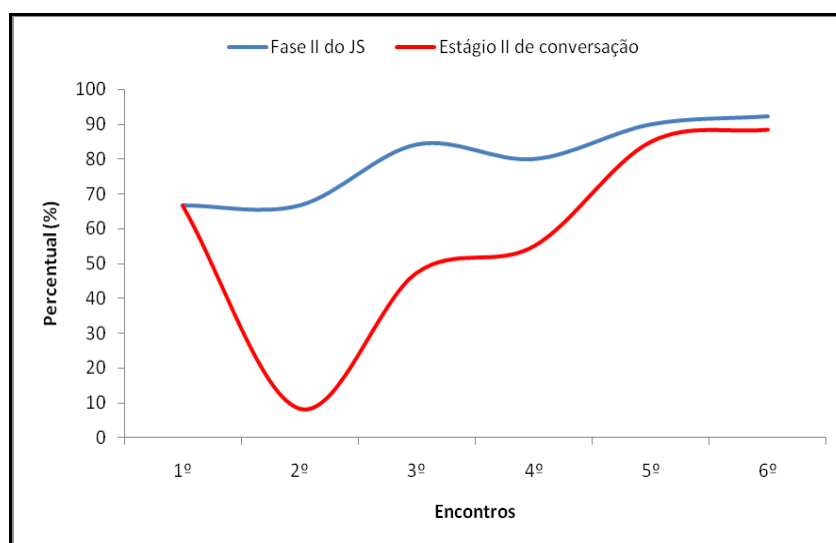


GRÁFICO 12 – FASE II DO JS E DO ESTÁGIO II DE CONVERSAÇÃO DE RINAT NOS SEIS ENCONTROS

Realmente, foi possível observar que a linguagem de Rinat nem sempre acompanhou seu envolvimento no jogo simbólico coletivo, pois diversas de suas ações foram acompanhadas de sons de gato e linguagem gestual, principalmente, nos primeiros encontros.

A seguir, apresentar-se-ão as considerações finais, contendo uma síntese dos principais resultados gerais dos quatro participantes, assim como a sua articulação com outros estudos realizados e, por fim, sugerir novas pesquisas, a partir da análise desses dados.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando-se os resultados gerais dos quatro participantes, pode-se constatar que, em todos eles, houve uma correspondência entre os percentuais das fases do jogo simbólico e os dos estágios de conversação.

Assim sendo, verificou-se, em relação a todos os participantes, que as maiores ocorrências foram obtidas em relação à Fase II do jogo simbólico e ao Estágio II de conversação. Esses dados estão de acordo com Piaget (1990), que assinala que em ambos os casos, as crianças tendem a alcançar esse nível evolutivo entre 4 e 7 anos.

Quanto ao jogo simbólico, constatou-se que o fato de a maioria das cenas das quais todas as crianças participaram serem características da Fase II está em concordância com os resultados obtidos por Teixeira (1998) em sua pesquisa realizada com crianças entre 4 e 6 anos. No entanto, no trabalho de Freitas (2010), realizado com uma criança de 5 anos, foi constatada a incidência de uma única cena de simbolismo coletivo, o que, segundo a autora, pode ser explicado pelo fato de a criança ter sido atendida individualmente.

A concepção de Piaget (1990) quanto ao jogo simbólico, como manifestação da função semiótica, permite considerar que a mesma favorece a adaptação da criança à realidade, ao possibilitar-lhe a livre expressão e a assimilação dos acontecimentos a partir de um mundo que ela cria de acordo com seus interesses e necessidades. O jogo é concebido pela criança como uma atividade séria, na qual ela pode assumir total soberania ao elaborar, com liberdade de ação, seus anseios, fantasias e conflitos (FREITAS, 2010).

Além disso, foi possível verificar que a organização do espaço para o livre exercício do jogo simbólico, com móveis e utensílios disponíveis para essa manifestação, serviu de inspiração para que Julio, Felipe, Maya e Rinat manifestassem condutas próprias da função semiótica com total liberdade de escolha, desenvolvendo ações coletivas, nas quais a necessidade de comunicação verbal ficou evidenciada.

Os resultados do presente trabalho estão em concordância com os estudos de Roitman, Messer e Sipres (1974) no que concerne à predominância de

representações que guardam semelhança bastante próxima com o representado em todos os participantes. Assim sendo, conclui-se que o caráter de assimilação deformante do jogo simbólico perde intensidade a partir de situações lúdicas coletivas. O jogo simbólico envolve elementos de imitação, mas não se confunde com a imitação pura, pois o objeto evocado no jogo simbólico é manifestado sem que se levem em conta suas características próprias. Em geral, todo símbolo lúdico constitui a união de uma assimilação deformante, princípio do próprio jogo, e de uma imitação representativa, sem a qual não poderia haver representação de objetos ou eventos ausentes nem, conseqüentemente, ficção ou “faz-de-conta” (ROITMAN; MESSER; SIPRES, 1974). Para as autoras a maior ou menor presença do afastamento do real no jogo depende do aspecto motivacional. No entanto, diferentemente do presente trabalho (crianças de 5 anos), essas investigaram crianças menores (entre 2 anos e 3 meses e 4 anos de idade).

Considera-se que uma organização do espaço escolar, que desafie a criança a re-significar cada objeto, cada canto, cada móvel e embarcar no jogo simbólico, dividindo espaços com seus pares, exercitando a livre escolha de papéis, lidando com as frustrações de “trabalhar em equipe” e vestindo todas as fantasias possíveis para apreender o mundo, pode promover vínculos cooperativos entre as crianças e estimular a utilização de linguagem comunicativa (FELDMAN et al., 2006). Nesse sentido, postula-se que o conhecimento é uma construção social, sendo que as crianças tendem a aprender de uma maneira mais eficaz quando intercambiam idéias com seus companheiros ou quando todos colaboram em uma ação comum (ANIJOVICH, R.; MALBERGIER, M. e SIGAL, C., 2004).

O estímulo ao exercício do jogo simbólico coletivo em crianças pré-escolares pode contribuir para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Do ponto de vista afetivo, por meio do envolvimento em situações de jogo coletivo, a criança elabora seus sentimentos e conflitos interiores. Cognitivamente, o pequeno sujeito constrói o conhecimento do mundo que o rodeia, desenvolvendo a linguagem oral, conhecendo os limites impostos pelo meio, interagindo com seus pares em situações de igualdade sem a interferência do adulto e, como consequência, humanizando-se gradativamente. A capacidade de criar símbolos é uma medida de humanização do ser humano, diferenciando-o de outras espécies animais. O envolvimento em situações lúdicas coletivas que oportunizem a simbolização e representação em

crianças pequenas facilita ainda a gênese da cooperação entre iguais. Em situações nas quais precisam interagir com seus pares, com o fim de dividir espaços, papéis no jogo e objetos, fantasias ou utensílios, os pequenos sujeitos se vêem impelidos a utilizar uma linguagem comunicativa. Na resolução de conflitos que surgem no decorrer do jogo, podem superar a posição egocêntrica, evoluindo no sentido da linguagem socializada e de disputas verdadeiras (FELDMAN e SOUZA, 2011).

Observa-se que nas poucas instituições de ensino brasileiras, que atendem a diversidade, é fundamental o papel do docente na criação de um entorno que favoreça o desenvolvimento da autonomia e possibilite à criança ser o sujeito de sua aprendizagem. Para esse fim, os educadores que trabalham a partir dessa concepção elaboram e implantam *centros de aprendizagem* (ANIJOVICH; MALBERGIER; SIGAL, 2004), que podem ser denominados também *cantos de aprendizagem*.

Além disso, outra possibilidade de organização de espaço lúdico e simbólico nas escolas de educação infantil é a ocupação dos espaços externos, conforme sugere a experiência de Haas (1996) no depósito de sucata de um *kibutz* de Israel.

Aponta-se para a carência, nas instituições de educação infantil brasileiras, de concepções, espaços e práticas pedagógicas, que priorizem o espaço lúdico e simbólico, num período da vida infantil em que o brincar e o simbolizar são manifestações fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança (KISHIMOTO, 2001).

Considera-se que o brincar constitui um espaço privilegiado de construção do conhecimento, no qual a criança afasta-se da realidade, mas, paradoxalmente, a ela se subordina (VIEIRA, 1994), pois é no jogo que os desejos do eu se expandem e subordinam o real, de acordo com Piaget (1990).

Portanto, ressalta-se a necessidade de se favorecer um ambiente na escola de educação infantil que estimule o jogo simbólico coletivo, oportunizando o brincar em pequenos grupos e propiciando situações nas quais as crianças necessitem utilizar a linguagem verbal para resolver conflitos.

De acordo com os resultados obtidos por Teixeira (1998) e por Piaget (1990), aponta-se para uma liderança das meninas no cenário lúdico, o que não ocorreu no presente trabalho, em que se observou uma ocupação masculina dos

papéis “maternais” de responsáveis por cuidar e alimentar os outros. Para Piaget (1990), as atitudes maternais da menina adquiridas por imitação constituem apenas uma pequena parte do jogo. A boneca representa a possibilidade de a criança reviver simbolicamente sua própria vida, de assimilar seus diversos aspectos e de lidar com seus conflitos cotidianos. Todo acontecimento, alegre ou triste, com certeza repercutirá na relação da criança com a boneca. “Trata-se apenas de uma construção simbólica com múltiplas funções, tomando simplesmente da matéria familiar os seus meios de expressão, mas interessando, em seu conteúdo, a vida inteira da criança” (PIAGET, 1990, p. 140). A preferência das meninas pela boneca persiste durante os anos pré-escolares.

Assim sendo, os resultados atípicos do presente trabalho, em que se observou uma liderança masculina no cenário lúdico, podem ser creditados ao número de participantes e às idiossincrasias de cada um deles. As diversas situações nas quais os meninos desempenharam papéis “maternais”, cuidando e alimentando seus animais, não acontecem durante os momentos de brincadeiras livres no cotidiano escolar, de acordo com o relato dos professores de turma. Pode-se inferir que a oportunidade apresentada pela Oficina de Jogo Simbólico, possibilitou aos meninos desempenharem papéis distintos daqueles determinados pelos estereótipos sociais e culturais, nos quais os papéis “maternais” são destinados às meninas. No atual contexto social os papéis tradicionais desempenhados no meio familiar vêm sofrendo transformações, conseqüentemente, papéis de agentes maternos podem ser desempenhados por homens e mulheres. Em decorrência dessas transformações nas configurações familiares, sugerem-se novas investigações acerca das diferenças de gênero no jogo simbólico e na linguagem infantil.

No que concerne à linguagem, pode-se verificar uma maior incidência de falas da série A do Estágio II de conversação em todos os casos. Esse dado está de acordo com os resultados obtidos por Oliveira et. al. (1974) em seu estudo com crianças de 4, 5 e 6 anos e por Piaget (1990) com crianças entre 3 anos e meio e 7 anos.

Além disso, constatou-se que no presente trabalho houve um predomínio do Estágio IIA – 1º Tipo (associação na ação dos outros) na conversação de todos os participantes, sendo que o mesmo não ocorreu na pesquisa de Oliveira et

al. (1974), nem de Piaget (1990), que obtiveram um percentual maior no que se refere ao Estágio IIA – 2º Tipo (colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato). Uma hipótese que se poderia formular refere-se ao tipo de método utilizado nas escolas em que foram realizadas as pesquisas. No caso da primeira autora, a estimulação advinda do método montessoriano pode ter sido o fator responsável pela rápida socialização das crianças. Outro fator, que merece ser levado em consideração, diz respeito à importância do meio ambiente, da formação sócio-cultural, do nível intelectual para a adaptação da criança no mundo e da sua interação nele por meio da comunicação. Segundo Oliveira et al. (1974, p. 148), “a comunicação vai ser ‘um agir sobre o mundo’, no qual a exteriorização verbal dos conteúdos internos facilita enormemente a fixação da aprendizagem, pois a linguagem é uma nítida atuação por meio de símbolos”.

No entanto, verificou-se que, nos últimos encontros, houve predomínio do Estágio IIA – 2º Tipo: colaboração na ação ou no pensamento não-abstrato nas falas produzidas por todos os participantes. A partir da oportunidade oferecida às crianças de compartilhar o espaço organizado para a Oficina de Jogo Simbólico, o grupo passou a colaborar nas ações de seus companheiros, utilizando a linguagem verbal.

Além disso, contatou-se, nos casos Julio, Felipe e Rinat, a incidência de uma única verbalização típica do Estágio III de conversação nos seis encontros. Tal resultado coincide com os resultados obtidos por Piaget (1973) e mostram que a discussão verdadeira e a colaboração no pensamento abstrato aparecem, raramente, antes dos 7 anos.

Por outro lado, verificou-se maior incidência de falas típicas do Estágio IIB – 2º Tipo (disputa) e do Estágio IIA- 2º Tipo (colaboração na ação ou no pensamento não abstrato) entre os participantes do sexo masculino. O fato de os meninos terem disputado verbalmente objetos e papéis no jogo com maior frequência do que as meninas, pode perfeitamente tê-los levado à necessidade de fazer-se compreender, utilizando, assim, linguagem própria de colaboração ativa (PIAGET, 1973). Sugerem-se novas investigações sobre as diferenças de gênero quanto à linguagem utilizada no contexto de disputas entre crianças.

O interesse dessa investigação para a ação educacional deriva da hipótese, fundamentada na teoria piagetiana, de que a criança representa a maneira como organiza e compreende a realidade na linguagem oral e em sua atividade lúdica, como também em outras manifestações simbólicas. É, portanto, por meio dessas representações que entramos em contato com o seu pensamento. Na escola de educação infantil, vemos que a criança é instada a fazer a passagem do mundo do símbolo para o mundo do signo (linguagem), a fim de iniciar sua escolaridade formal: agora se impõe um código coletivo e arbitrário, com seu sistema de signos sem guardar nenhuma relação com o significado. A exigência da aprendizagem escolar é passar de um pensamento egocêntrico e transdutivo, baseado em sistemas de significação, característico da criança pré-operatória, para um pensamento operatório e coletivo, baseado em sistemas lógicos. Embora a criança nessa idade já tenha alcançado a função semiótica ela passa por um processo evolutivo de construção (CAMPOS, 1998). É nesse processo de re-significação do que já foi construído que a oportunidade de brincar coletivamente de faz-de-conta em pequenos grupos possibilita a utilização da linguagem verbal entre iguais, desenvolvendo assim a necessidade de se fazer compreender por meio dos signos coletivos e arbitrários.

O jogo representa, para a criança, um lugar de experimentação do uso da linguagem: ela comunica seu pensamento ao outro, experimenta o outro como interlocutor, usando ainda a linguagem para exercitar sua imaginação e realizar seus jogos de ficção ou faz-de-conta (TEIXEIRA, 1998).

Postula-se que o jogo simbólico é uma forma de comunicar e expressar pensamentos, sentimentos e fantasias, uma linguagem que possui características, vocabulário, regras semânticas e sintáticas próprias. Ariel (2002) considera que o jogo de imaginação é uma linguagem intra e interpessoal, e que, para atingirmos o pensamento infantil, é necessário que compreendamos essa linguagem. O autor considera que o jogo de ficção é um produto e um veículo cultural. As várias funções do jogo simbólico são abordadas sob alguns aspectos: seu poder de sublimação, catarse e equilíbrio emocional; sua função reguladora da vida social e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Verificou-se, ao longo deste estudo, a inter-relação entre o jogo simbólico e a linguagem, que se constituem em manifestações da função semiótica ou simbólica

de acordo com Piaget (1990). Para esse autor, a linguagem empregada durante a brincadeira da criança é fundamental, constituindo-se numa linguagem de gestos, movimentos e mímicas e também de palavras. Dessa forma, confirmou-se a hipótese inicial da presente investigação: existe uma estrita relação entre a oportunidade de realizar o jogo simbólico coletivo e o desenvolvimento da linguagem socializada em crianças do último período da educação infantil.

O presente estudo sugere que as crianças pequenas, quando expostas a situações coletivas que possibilitem o envolvimento no jogo simbólico, podem desenvolver sua capacidade comunicacional. A linguagem socializada poderia, dessa forma, ser estimulada e emergir desde a mais tenra idade por meio da preservação do espaço lúdico coletivo das crianças.

No entanto, o presente trabalho investigou um grupo pequeno de participantes de idade entre 5 e 6 anos. No sentido de aprofundar a compreensão sobre a relação entre o jogo simbólico e a linguagem em crianças, sugerem-se novas investigações com maior número de participantes, divididos em grupos de diferentes idades.

O aspecto evolutivo das duas manifestações da função semiótica e a relação entre elas pode ser investigado no presente trabalho, pois o espaço de tempo entre o primeiro e o último encontro foi de quatro meses. No entanto, acredita-se que novas pesquisas com maior duração de tempo possam aprofundar a compreensão do caráter evolutivo do jogo simbólico e da linguagem em crianças de educação infantil.

Este estudo investigou a relação entre os aspectos evolutivos do jogo simbólico e da linguagem em crianças do último período da escola de educação infantil. Sendo assim, não teve a pretensão de ser um estudo do tipo pesquisa-ação, nos moldes do trabalho de Hermida (2009), em que houve o envolvimento da equipe de educadores no planejamento e execução da pesquisa de campo. No entanto, no decorrer dos diversos encontros realizados com a equipe do centro de Educação Infantil onde foi realizada esta investigação, houve demanda de atividades direcionadas aos educadores sobre a importância do jogo no contexto escolar. Assim sendo, foram realizadas oficinas sobre o jogo simbólico com a equipe pedagógica. Planeja-se dar continuidade a essas atividades, nesta e em outras instituições de educação infantil, por entender-se que existe uma demanda reprimida

de capacitação de profissionais para a implantação de um ambiente educativo que estimule o jogo simbólico coletivo. O produto das gravações realizadas durante a coleta de dados, que soma aproximadamente 2400 minutos, será editado em 20 minutos, contendo os episódios mais significativos e apresentado aos educadores das escolas de Educação Infantil, como material ilustrativo, para a capacitação de profissionais, que possam atuar como mediadores do livre exercício do jogo simbólico no espaço escolar.

Além disso, o diferencial deste trabalho em relação a outros estudos realizados sobre o tema foi o espaço organizado para a realização das Oficinas de Jogo Simbólico: um canto que simula o espaço interno de uma casa e outros ambientes, no qual as crianças têm a possibilidade de se envolver integralmente no jogo coletivo, conforme descrito e ilustrado no Capítulo 7. A partir da observação do brincar das crianças, os educadores estabelecem uma espécie de diálogo com as necessidades lúdicas dos mesmos, podendo intervir no espaço oferecido para o jogo simbólico, dosando os objetos disponíveis de forma a possibilitar novas interações entre os pares no jogo, e entre estes e os objetos. Desta forma, os educadores não interferem diretamente na ação das crianças, permitindo que a espontaneidade da situação lúdica seja preservada. Esse espaço existe em algumas poucas instituições de educação infantil localizadas no sul do país, no entanto, no Espírito Santo, não foram encontradas escolas que utilizem essa organização do ambiente educativo. Assim sendo, a contribuição do presente estudo aponta para a possível capacitação de educadores e implantação de Oficinas de Jogo Simbólico em instituições de educação infantil em nosso estado.

10 REFERÊNCIAS

ANIJOVICH, R.; MALBERGIER, M.; SIGAL, C. **Una introducción a la enseñanza para la diversidad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 2004.

ARIEL, S. **Children's Imaginative play: a visit to wonderland child psychology and mental health**. Greenwood: London, 2002.

ASSIS, O. Z. M. **Função semiótica simbólica: imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem**. 1980. 49 f. Projeto: Formação de recursos humanos para a educação pré-escolar. Aperfeiçoamento de pessoal em serviço com vistas à implantação do PROEPRE. Departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1980.

ASSIS, O. M. Z. **Desenvolvendo a função simbólica na pré-escola**. Santa Catarina: Secretaria de Educação, 1985.

BRASIL. Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia – CFP **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 2000.

BRASIL. Resolução 196/96 do Ministério da Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 11.274/2006 do Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, 2006.

BULBARELLI, K. Ensino para a diversidade: uma sala de aula sem fronteiras. **Insight: Psicoterapia e Psicanálise**, n. 121, p. 18-22, set. 2001.

CAMPOS, M. C. M. **A produção da narrativa em pré-escolares e a influência da Intervenção num contexto de estória e jogo: uma análise psicopedagógica**. 1997. 206 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

COLOMBO, M. E. **Lenguaje: una introducción al estudio psicológico de las habilidades humanas para significar**. Buenos Aires: Eudeba, 2009.

CONTI, L.; SPERB, T. M. O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 1, p. 59-67, jan./abril 2001.

CORSO, H. V. A gênese do símbolo e a entrada na cultura: a reflexão epistemológica 141póia a reflexão psicopedagógica. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 22, n. 67, p. 51-58, 2005.

DENEGRI, M. **El uso de formatos**: una herramienta para el análisis del juego simbólico. Temuco: Universidad Autonoma de Madrid, 1996.

DESSEN, M. A. Tecnologia de vídeo: registro de interações sociais e casos de fidedignidade em estudos observacionais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 11, n.3, p. 223-227, set./dez. 1995.

EIFERMAN, R. R. Social play in childhood. In: HERRON, R. E.; SUTTON-SMITH, B. (Eds.) **Child's play**. New York: Wiley, 1971. p. 270-297.

FARIA, N. R. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989.

FEIN, G. C.; APFEL, N. Some preliminary observations on knowing and pretending. In: SMITH, M.; FRANKLING, M. B. (Eds.). **Symbolic functioning in childhood**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1979. p. 233-257.

FELDMAN, I. et al. Ambiente educativo – Educação Infantil. In: CARLBERG, S. (Org.). **O processo educativo**: articulações possíveis frente à diversidade; relato de uma práxis. Curitiba: EISBG – São José dos Campos: Pulso, 2006, p. 46-59.

FELDMAN, I. ; SOUZA, M. L. de A percepção da brincadeira de faz-de-conta por crianças de uma instituição de educação infantil. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 4, n. 1, p. 26-35.

FENSON, L. et al. The development progression of manipulative play in the first 2 years. **Child development**, v. 47, p. 232-235, 1976..

FREITAS, M. L. L. U. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências e Cognição**, v. 15, n. 3, p. 145-163, 2010.

GARCIA, O.; MARTIN-ANDRADE, B.; LINAZA, J. L. El juego simbólico en los niños pasiegos: muñecas y vacas. **Cultura y Educación**, v. 1, 1996.

- GIFFIN, H. The coordination of meaning in creation of a shared make-believe reality. In: BREHERTON, I. (Org.). **Symbolic Play: the development of social understanding**. Orlando/Florida: Academic Press Inc., 1984. p. 73-100.
- GOSSO, Y.; MORAIS, M. L. S.; OTTA, E. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. **Estudos em Psicologia**, v. 11, n. 1, p.17-24, 2006.
- HAAS, M. Children in the junkyard. **Childhood Education**, Haifa, Israel: Oranim School of Education of the Kibbutz Movement, Haifa University, p. 345-352, 1996.
- HARTLEY, R. E.; GOLDENSON, R. M. **The complete book of children's play**. New York: Crowell, 1957.
- HERMIDA, J. F. O jogo simbólico na primeira infância. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 176-192, ago./2009
- HERRON, R. E.; SUTTON-SMITH, B. **Child's play**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1971.
- HILL, P.; McCUNE-NICOLICH, L. M. Pretend play and patterns of cognition in Down's syndrome children. **Child Development**, v. 52, n. 2, p. 611-617, 1981.
- HUEARA, L. et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 12, n. 3, p. 351-368, set-dez 2006.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1980.
- INHELDER, B. et al. Le débuts de la fonction symbolique. **Archives of psychologie**, n. 41, p.187-243, 1972,.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas de educação infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MELLOU, E. The values of dramatic play in children. **Early Child Development and Care**, v. 104, p. 105-114, 1994.

- NICOLAU, P. Comunicación y juego. Usos del lenguaje infantil en diferentes situaciones de juego. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 28, p. 29-36, 1995.
- NICOLICH, L. Beyond sensorimotor intelligence: assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. **Merrill-Palmer Quarterly**, n. 23, p. 89-100, 1977.
- NOWAK-FABRYKOWSKI, K. Can symbolic play prepare children for their future? **Early Childhood Education**, v. 10, p. 63-69, 1994.
- OLIVEIRA, A. L. P. S. et al. A linguagem da criança no estágio do pensamento pré-operacional intuitivo. **Cadernos da PUC**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 111-151, 1974.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento e creches do Município de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 56, p. 30-65, fevereiro, 1986.
- ORTEGA, A. C. et al.. Aspectos psicogenéticos do pensamento dialético no jogo Mastergoal. In: NOVO, H. A.; MENANDRO, M. C. S. (Org.) **Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano**. Vitória: UFES. Programa de pós-graduação em psicologia: CAPES, PROIN, 2000. p. 73-90.
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense–Universitária, 1978.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2007.
- PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 1, p. 11-28, jan./abr. 2006.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.
- ROBERTS, A. **Out to play: the middle years of childhood**. Aberdeen, Scotland: Aberdeen University Press, 1980.
- ROSENBLAT, D. Development trends in infant play. In. TIZARD, B.; HARVEY, C. (Eds.), **Biology of Play**. London: Heinemann, 1977. p. 32-44.

ROITMAN, E.; MESSER, H.B., SIPRES, P. O jogo simbólico: estudo do papel da assimilação deformante. **Cadernos da PUC**, Rio de Janeiro, n. 2, 1974, p.84-109.

RUSSELL, C. L.; RUSSNIAK, R. N. Language and symbolic play in infancy: Independent or related abilities. **Canadian Journal of Behavioral Science/ Revue canadienne des sciences du comportement**, v. 13, n. 2, p. 95-104, April 1981.

SINGER, J. S. **The child's world of make-believe**: experimental studies of imaginative play. New York: Academic Press, 1973.

SINGER, D. G.; SINGER, J. S. **The house of make-believe**: children's play and developing imagination. Massachusetts: Harvard University Press, 1992.

SMILANSKY, S. **The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children**. New York: Wiley, 1968.

SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 3, p. 383-391, 2008.

SPERB, T. M.; CONTI, L. A dimensão meta-representativa da brincadeira de faz-de-conta. **Paidéia**, p. 74-89, fev./ago. 1998.

TEIXEIRA, A. E. H. G. **Jogo simbólico**: um estudo sobre o brincar em ambientes educacionais diferentes. 1998, 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

VIEIRA, T. Aspectos motivacionais e cognitivos do uso de objetos em jogo de faz-de-conta. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, 1994, v. 10, n. 2, p. 231-248, 1994.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1999.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

APÊNDICES

Apêndice A

Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (instituição)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA (INSTITUCIONAL)

Título da Pesquisa: **Relação entre aspectos evolutivos do jogo simbólico e da linguagem:** um estudo com crianças de 5 anos

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Ortega.

Pesquisadores: Iara Feldman (PPGP Ufes), Carla Rodrigues Barcelos, Fabíola Röhrig, Gustavo Roberto da Silva, Jéssica Pontara Marciano (Departamento de Psicologia – UFES).

Telefones para contato: (27) 32255836 (orientador); (27) 32078100 (pesquisadora Iara Feldman); (27) 3335-2501 (PPGP); (27) 3335-7211 (Comitê de Ética em Pesquisa)

Justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa: justifica-se este Projeto pela importância de pesquisas na área da psicologia do desenvolvimento sobre novas possibilidades de se analisar a relação entre o jogo simbólico e a linguagem. Com ele, objetiva-se investigar crianças de educação infantil em situação de jogo simbólico. As situações serão gravadas e filmadas em áudio e vídeo. Asseguramos o sigilo de todas as informações coletadas.

Benefícios da pesquisa: Com a pesquisa, procura-se compreender a importância do exercício do jogo simbólico (brincadeira de faz-de-conta) para o desenvolvimento da linguagem em crianças de educação infantil.

Esclarecimentos e direitos: A participação da criança na pesquisa será realizada mediante a autorização, por escrito, de seu responsável e a partir de seu próprio consentimento; serão garantidos a liberdade e o direito da criança se recusar a participar da pesquisa; a participação da criança nesta pesquisa não ocasionará riscos à sua saúde física ou mental; serão fornecidas informações sobre quaisquer etapas desta pesquisa sempre que houver necessidade.

Confidencialidade e avaliação dos registros: Todos os tipos de informação que possam identificar os participantes desta pesquisa deverão ser mantidos sob sigilo, por tempo indeterminado, tanto pelas pesquisadoras quanto pela instituição na qual os dados serão coletados. Os pesquisadores pretendem elaborar, a partir dos resultados encontrados, artigos que possam ser publicados em revistas científicas especializadas e resumos que possam ser divulgados em congressos na área, a fim de capacitar os alunos de graduação e de pós-graduação em Psicologia.

Consentimento pós-informação: Após ter recebido as devidas informações e esclarecimentos sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa vinculada a ele, concordamos com a participação das crianças vinculadas a esta instituição e da utilização do espaço físico e de materiais pertencentes à instituição.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Identificação do diretor da escola:

Nome da
instituição: _____

Nome do diretor: _____

RG: _____

Órgão Emissor: _____

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

Diretor da escola

Orientador da Pesquisa

Responsável pela coleta de dados

Vitória, ____ de _____ de 2010.

Apêndice B

Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa
(participante)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da Pesquisa: *Relação entre aspectos evolutivos do jogo simbólico e da linguagem*: um estudo com crianças de 5 anos.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Ortega.

Pesquisadores: Iara Feldman (PPGP Ufes), Carla Rodrigues Barcelos, Fabíola Röhrig, Gustavo Roberto da Silva, Jéssica Pontara Marciano

Telefones para contato ☎(27) 32255836 (orientador); (27) 32078100 (pesquisadora Iara Feldman); (27) 3335-2501 (PPGP); (27) 3335-7211 (Comitê de Ética em Pesquisa)

Informações sobre o participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Informações sobre o responsável pelo participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Aceitei autorizar a participação da criança nesta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito à observação da conduta e da linguagem da criança durante a brincadeira.

Fui esclarecido de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Estou ciente de que a criança participará de uma situação de brincadeira, que será gravada em áudio e vídeo, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado, ainda, de que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado.

Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito da criança de poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, _____, responsável legal por _____, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresse livremente meu consentimento para a inclusão da criança como participante deste estudo.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

Responsável pelo participante

Responsável pela pesquisa

Vitória, _____ de _____ de 2010.

Apêndice C

Certificado de aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa

Apêndice D
(digitalizado)

Protocolos de Análise e Classificação do Jogo Simbólico e da Conversação dos Participantes nos Seis Encontros.

Apêndice E

Tabelas dos Resultados do Jogo Simbólico e da Linguagem de cada Participante nos Seis Encontros

TABELA 1 - FASES E TIPOS DE JOGO SIMBÓLICO DO PARTICIPANTE JULIO NOS SEIS ENCONTROS.

Fases e Tipos	Primeiro Encontro		Segundo Encontro		Terceiro Encontro		Quarto Encontro		Quinto Encontro		Sexto Encontro		Geral	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Fase I Tipo IB	4	23,53	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	2,72
Fase I Tipo IIB	1	5,88	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,68
Fase I Tipo IIIA	0	0,00	2	9,52	1	3,45	0	0,00	1	4,17	0	0,00	4	2,72
Fase I Tipo IIIC	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	4,00	0	0,00	0	0,00	1	0,68
Total Fase I	5	29,41	2	9,52	1	3,45	1	4,00	1	4,17	0	0,00	10	6,80
Total da Fase II	12	70,59	15	71,43	26	89,65	24	96,00	19	79,17	30	96,77	126	85,72
Ausência de JS	0	0,00	4	19,05	2	6,90	0	0,00	4	16,66	1	3,23	11	7,48
Total de Cenas	17	100	21	100	29	100	25	100	24	100	31	100	147	100

TABELA 2 – ESTÁGIOS E TIPOS DE CONVERSAÇÃO DO PARTICIPANTE JULIO NOS SEIS ENCONTROS.

Estágios e Tipos	Primeiro Encontro		Segundo Encontro		Terceiro Encontro		Quarto Encontro		Quinto Encontro		Sexto Encontro		Geral	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Total do Estágio I	1	5,88	3	14,28	1	3,45	1	4	1	4,17	0	0	7	4,76
Estágio IIA- 1º Tipo	7	41,18	13	61,91	13	44,83	13	52,00	14	58,33	11	35,48	71	48,30
Estágio IIA- 2º Tipo	3	17,65	3	14,28	9	31,03	3	12,00	2	8,33	15	48,39	35	23,81
Estágio IIB- 1º Tipo	0	0,00	2	9,53	3	10,34	5	20,00	3	12,5	4	12,90	17	11,56
Estágio IIB- 2º Tipo	0	0	0	0,00	2	6,90	2	8,00	1	4,17	1	3,23	6	4,08
Total do Estágio II	10	58,83	18	85,72	27	93,10	23	92	20	83,33	31	100	129	87,76
Estágio IIIB	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	4,17	0	0,00	1	0,68
Total do Estágio III	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	4,17	0	0,00	1	0,68
Ausência de LV	6	35,29	0	0,00	1	3,45	1	4	2	8,33	0	0,00	10	6,80
Total de cenas	17	100	21	100	29	100	25	100	24	100	31	100	147	100

TABELA 3 - FASES E TIPOS DE JOGO SIMBÓLICO DO PARTICIPANTE FELIPE NOS SEIS ENCONTROS.

Fases e Tipos	Primeiro Encontro		Segundo Encontro		Terceiro Encontro		Quarto Encontro		Quinto Encontro		Sexto Encontro		Geral	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Fase I	3	17,65	0	0,00	1	4,35	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	2,80
Tipo IB														
Fase I	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,44	0	0,00	0	0,00	1	0,70
Tipo IIA														
Fase I	2	11,76	2	8,70	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	2,80
Tipo IIB														
Fase I	0	0,00	2	8,70	0	0,00	0	0,00	2	7,41	0	0,00	4	2,80
Tipo IIIA														
Fase I	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	6,90	1	3,70	0	0,00	3	2,09
Tipo IIIB														
Total da Fase I	5	29,41	4	17,40	1	4,35	3	10,34	3	11,11	0	0,00	16	11,19
Total da Fase II	10	58,82	13	56,52	16	69,56	21	72,42	21	77,78	22	91,67	103	72,03
Ausência de JS	2	11,77	6	26,08	6	26,09	5	17,24	3	11,11	2	8,33	24	16,78
Total de Cenas	17	100	23	100	23	100	29	100	27	100	24	100	143	100

TABELA 4 – ESTÁGIOS E TIPOS DE CONVERSAÇÃO DO PARTICIPANTE FELIPE NOS SEIS ENCONTROS.

Estágios e Tipos	Primeiro Encontro		Segundo Encontro		Terceiro Encontro		Quarto Encontro		Quinto Encontro		Sexto Encontro		Geral	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Total do Estágio I	2	11,76	5	21,74	1	4,34	3	10,34	4	14,81	0	0	15	10,49
Estágio IIA- 1º Tipo	6	35,30	12	52,18	4	17,40	16	55,17	7	25,93	7	29,17	52	36,36
Estágio IIA- 2º Tipo	0	0,00	3	13,04	12	52,17	1	3,45	13	48,15	12	50,00	41	28,67
Estágio IIB- 1º Tipo	0	0,00	0	0,00	2	8,69	2	6,90	0	0,00	0	0,00	4	2,80
Estágio IIB- 2º Tipo	0	0,00	1	4,34	0	0,00	1	3,45	1	3,70	2	8,33	5	3,50
Total do Estágio II	6	35,30	16	69,56	18	78,26	20	68,97	21	77,78	21	87,50	102	71,33
Estágio IIIB	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	4,17	1	0,70
Total do Estágio III	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	4,17	1	0,70
Ausência de LV	9	52,94	2	8,70	4	17,40	6	20,69	2	7,41	2	8,33	25	17,48
Total de cenas	17	100	23	100	23	100	29	100	27	100	24	100	143	100

TABELA 5 - FASES E TIPOS DE JOGO SIMBÓLICO DA PARTICIPANTE MAYA NOS SEIS ENCONTROS

Fases e Tipos	Primeiro Encontro		Segundo Encontro		Terceiro Encontro		Quarto Encontro		Quinto Encontro		Sexto Encontro		Geral	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Fase I	4	26,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	3,64
Tipo IB														
Fase I	0	0,00	1	5,88	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,91
Tipo IIB														
Fase I	2	13,33	2	11,76	0	0,00	3	15,79	0	0,00	0	0,00	7	6,36
Tipo IIIA														
Fase I	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	10,53	0	0,00	0	0,00	2	1,82
Tipo IIIB														
Total da Fase I	6	40	3	17,64	0	0,00	5	26,32	0	0,00	0	0,00	14	12,73
Total da Fase II	2	13,33	7	41,18	12	75	11	57,89	17	77,27	20	95,24	69	62,73
Total da Fase III	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Ausência de JS	7	46,67	7	41,18	4	25	3	15,79	5	22,73	1	4,76	27	24,54
Total de Cenas	15	100	17	100	16	100	19	100	22	100	21	100	110	100

TABELA 6 - ESTÁGIOS E TIPOS DE CONVERSAÇÃO DA PARTICIPANTE MAYA NOS SEIS ENCONTROS

Estágios e Tipos	Primeiro Encontro		Segundo Encontro		Terceiro Encontro		Quarto Encontro		Quinto Encontro		Sexto Encontro		Geral	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Total do Estágio I	4	26,67	8	47,06	0	0,00	3	15,79	3	13,64	1	4,76	19	17,27
Estágio IIA-1º Tipo	1	6,66	6	35,29	9	56,25	5	26,31	7	31,83	13	61,90	41	37,27
Estágio IIA-2º Tipo	0	0,00	1	5,88	0	0,00	2	10,53	10	45,45	2	9,53	15	13,64
Estágio IIB-1º Tipo	0	0,00	0	0,00	1	6,25	2	10,53	1	4,54	2	9,53	6	5,45
Estágio IIB-2º Tipo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	4,75	1	0,91
Total do Estágio II	1	6,66	7	41,17	10	62,5	9	47,37	18	81,82	18	85,71	63	57,27
Ausência de LV	10	66,67	2	11,77	6	37,5	7	36,84	1	4,54	2	9,53	28	25,46
Total de cenas	15	100	17	100	16	100	19	100	22	100	21	100	110	100

TABELA 7 - FASES E TIPOS DE JOGO SIMBÓLICO DA PARTICIPANTE RINAT NOS SEIS ENCONTROS

Fases e Tipos	Primeiro Encontro		Segundo Encontro		Terceiro Encontro		Quarto Encontro		Quinto Encontro		Sexto Encontro		Geral	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Fase I Tipo IIB	0	0,00	0	0,00	1	5,26	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,97
Fase I Tipo IIIA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5	0	0,00	0	0,00	1	0,97
Fase I Tipo IIIC	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5	0	0,00	0	0,00	1	0,97
Total da Fase I	0	0,00	0	0,00	1	5,26	2	10	0	0,00	0	0,00	3	2,91
Total da Fase II	4	66,67	8	66,67	16	84,21	16	80	18	90	24	92,31	86	83,5
Ausência de JS	2	33,33	4	33,33	2	10,53	2	10	2	10	2	7,69	14	13,59
Total de Cenas	6	100	12	100	19	100	20	100	20	100	26	100	103	100

TABELA 8 - ESTÁGIOS E TIPOS DE CONVERSAÇÃO DA PARTICIPANTE RINAT NOS SEIS ENCONTROS

Estágios e Tipos	Primeiro Encontro		Segundo Encontro		Terceiro Encontro		Quarto Encontro		Quinto Encontro		Sexto Encontro		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Estágio IIA-1º Tipo	4	66,67	1	8,34	8	42,10	11	55	11	55	10	38,46	46	44,66
Estágio IIA-2º Tipo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5	11	42,31	11	10,68
Estágio IIB-1º Tipo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	25	2	7,69	7	6,80
Estágio IIB-2º Tipo	0	0,00	0	0,00	1	5,27	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,97
Total do Estágio II	4	66,67	1	8,34	9	47,37	11	55	17	85	23	88,46	65	63,11
Estágio IIIB	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5	0	0,00	1	0,97
Total do Estágio III	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5	0	0,00	1	0,97
Ausência de LV	2	33,33	11	91,66	10	52,63	9	45	2	10	3	11,54	37	35,92
Total de cenas	6	100	12	100	19	100	20	100	20	100	26	100	103	100