

MARIA ADELINA ACCIAIUOLI BARBOSA

O DESENVOLVIMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

UMA ABORDAGEM ATRAVÉS
DA ACTIVIDADE LÚDICA

FACULDADE DE PSICOLGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

1986

76

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O DESENVOLVIMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA
UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DA ACTIVIDADE LÚDICA



MARIA ADELINA ACCIAIUOLI FARIA BARBOSA

*Dissertação apresentada às provas de aptidão
científica e capacidade pedagógica
Outubro 1986*

TRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Direcção: Prof. Maria Isolina Pinto Borges
Prof. Joaquim Belo Bairrão Ruivo

TE/16

TE/20

15373

Índice

	Pág.
PORQUÊ ESTUDAR O JOGO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA?	3
CAPÍTULO PRIMEIRO: O CONCEITO DE JOGO	
1. Introdução	8
2. Perspectivas Teóricas	9
2.1. Teorias clássicas	10
2.2. Abordagens actuais do jogo	15
3. Conceito de Jogo	24
3.1. Condições psicológicas	25
3.2. Contexto	33
3.3. Comportamentos observáveis	34
CAPÍTULO SEGUNDO: JOGO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	
1. Introdução	38
2. Jogo de Exercício Sensório-Motor	41
3. Jogo Simbólico	54
4. Jogo de Regras	64
5. Jogo e Desenvolvimento Cognitivo	64
CAPÍTULO TERCEIRO: REVISÃO DA INVESTIGAÇÃO	
1. Introdução	68

39/15
15/2

	Pág.
2. Estudos Gerais	69
3. Estudos Específicos das Dimensões Componentes do Jogo Simbólico	90
3.1. Descontextualização	91
3.2. Descentralização	92
3.3. Substituição ou Transformação	97
3.4. Integração	116
3.5. Planeamento	121
 CAPÍTULO QUARTO: O JOGO NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VI DA - ESTUDO EXPLORATÓRIO	
1. Introdução	126
2. Objectivos do Estudo	130
3. Metodologia	131
3.1. Amostra	131
3.2. Material	137
3.3. Procedimentos	139
4. Tratamento e Análise dos Resultados	143
4.1. Registo de comportamentos	143
4.2. Classificação dos comportamentos	145
4.3. Treino de classificação e acordo inter-observa- dores	153

1.06

	Pág.
4.4. Apresentação dos resultados	154
4.5. Análise dos resultados	159
5. Considerações Finais	172
BIBLIOGRAFIA	175
ANEXOS	199

PORQUÊ ESTUDAR O JOGO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA?

O comportamento lúdico nos três primeiros anos de vida da criança constitui o objecto do estudo que a seguir apresentamos. Antes, porém, gostaríamos de reflectir acerca das razões que nos levaram a escolher este tema.

Porquê estudar o jogo?

Até há relativamente pouco tempo (década de sessenta), o jogo foi negligenciado como tópicu de interesse científico. Na origem dessa situação parecem estar, essencialmente, dois factores: por um lado, a atitude cultural tradicional, opondo jogo a trabalho, desvaloriza-o como diversão frívola, relativamente às tarefas importantes da vida; por outro lado, o conceito revela-se extremamente difícil de definir em termos que permitam o seu tratamento científico.

No entanto, temos razões para crer que a situação se modificou. As preocupações actuais pela qualidade de vida do homem, em geral, e da criança em particular, levaram a que conceitos como "tempos livres", "jogo", "actividade lúdica" e "desporto" passassem a fazer parte da terminologia das ciências humanas e, em especial, da Psicologia. Na realidade, o número de livros e artigos científicos escritos, assim como de estudos realizados nos últimos 20 anos, acerca destes conceitos, no âmbito da Psicologia, ultrapassou todas as expectativas. No que diz respeito à Psicologia do Desenvolvimento, a actividade lúdica infantil tem sido considerada quer na sua dimensão emocional e afectiva, quer na sua dimensão cognitiva e de oportunidade de aprendizagem. Neste contexto, Piaget

desempenhou um papel de relevo, ao considerar o comportamento lúdico um vector importante do desenvolvimento cognitivo.

Assim, na medida em que consideramos que a abordagem do processo de desenvolvimento do jogo, pode fornecer indicacões importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo, sentimo-nos estimulados a proceder ao seu estudo. Além disso, aceitar a concepção da existência de uma estreita relação entre comportamento lúdico e funcionamento cognitivo, permite-nos afirmar que, não só a observação do primeiro pode constituir um meio válido de avaliação do segundo, mas também que o jogo representa uma oportunidade importante de prática e consolidação de competências susceptíveis de serem utilizadas noutros contextos. Porque nos parece que a relevância destes aspectos, no delinear de estratégias de avaliação/intervenção psicológica na criança é evidente, sentimo-nos reforçados na escolha realizada.

Porquê estudar o jogo nos três primeiros anos de vida?

A faixa etária dos três primeiros anos coloca as questões citadas - compreensão do processo de desenvolvimento e necessidade de estratégias adequadas de avaliação/intervenção psicológica - de uma maneira especial.

Dum ponto de vista teórico, neste período etário assistimos à passagem de um funcionamento sensório-motor ao pensamento baseado na representação. Dada a importância que esta capacidade recém-adquirida vai assumir em todo o processo ulterior de desenvolvimento cognitivo, pensamos que o estudo da correspondente passagem do jogo de exercício sensório-motor ao jogo simbólico, nos poderá fornecer indicações valiosas para a sua compreensão.

Dum ponto de vista prático, tendo presente a estreita relação entre comportamento lúdico e funcionamento cognitivo, a observação sistemática do primeiro poderá constituir um instrumento válido de avaliação do desenvolvimento, num período etário em que os métodos tradicionais se revelam particularmente fracos. As crianças de dois/três anos exibem competências cognitivas de transição entre os funcionamentos sensorio-motor e pré-operatório, cuja avaliação se torna especialmente difícil através dos instrumentos psicométricos existentes (1). Além disso, a avaliação através da observação do comportamento lúdico pode revelar-se de extrema utilidade com crianças deficientes.

Finalmente, e considerando que a avaliação psicológica só terá sentido se integrada no processo de intervenção, parece-nos que o estudo do jogo nesta faixa etária, poderá fornecer importantes achegas para a elaboração de programas de promoção do desenvolvimento, em particular com crianças deficientes. Embora a longo prazo este possa constituir o objetivo dos nossos esforços, de momento limitar-nos-emos a estudar o jogo nos três primeiros anos, tendo em vista a obtenção de informação que viabilize a posterior construção de um instrumento de avaliação do desenvolvimento cognitivo, a partir da observação do comportamento lúdico.

O trabalho que a seguir apresentamos, é constituído por duas partes. A primeira parte, de natureza teórica, divide-se em três capítulos e pretende fundamentar o estudo empírico que se segue. Assim, no primeiro capítulo, é feita uma breve revisão das perspectivas teóricas, segundo as quais o

(1) Note-se que não existe nenhum "baby-test" aferido à população portuguesa. Por outro lado, a "Escala de Inteligência Sensorio-Motora de Casati-Lézine" cujos trabalhos de adaptação estão em curso, apresenta como limite superior os 24 meses.

jogo tem sido conceptualizado, pretendendo-se mostrar a divergência de orientações que poderá estar na origem das dificuldades sentidas em encontrar uma definição não ambígua do conceito. São também referidas algumas características que têm sido atribuídas ao comportamento lúdico e que permitirão distingui-lo de outras condutas similares. O *segundo capítulo* é especialmente dedicado à apresentação do modelo piagetiano, em que o jogo é conceptualizado numa perspectiva estruturalista-desenvolvimental, estreitamente ligado ao funcionamento cognitivo. Tendo como referência o paradigma piagetiano, no *terceiro capítulo* procederemos à revisão da investigação realizada acerca do desenvolvimento do comportamento lúdico. A síntese apresentada incidirá sobre os trabalhos que abordam o jogo dos primeiros anos de vida da criança, isto é, o jogo de exercício sensório-motor e as primeiras manifestações do jogo simbólico. Procurar-se-á pôr em evidência os resultados da investigação acerca do processo de desenvolvimento sofrido pelo comportamento lúdico em geral e, em especial, das dimensões - componentes do jogo simbólico (descontextualização, descentralização, substituição, integração e planeamento).

A segunda parte do trabalho consiste num estudo exploratório acerca do desenvolvimento do comportamento lúdico, realizado com uma amostra de crianças portuguesas, com idades compreendidas entre os 10 e os 30 meses. Será descrita a metodologia utilizada, serão apresentados os resultados obtidos e será discutido o seu significado, no *quarto* e *último capítulo*. Finalmente, esperamos que no *cômputo geral* tenhamos contribuído de algum modo para a compreensão da "organização do símbolo na criança portuguesa" (1).

(1) Este trabalho insere-se no Projecto I "Organização do símbolo na criança portuguesa" da Linha de Acção nº 1 "Activação do Desenvolvimento Psicológico" do Centro de Psicologia da Universidade do Porto do Instituto Nacional de Investigação Científica.

1. INTRODUÇÃO

"Em termos práticos, jogo tem sido definido como aquilo que as crianças fazem quando são livres de fazerem o que querem" (Krasnor & Pepler, 1980, p. 85). Ora, aquilo que as crianças (e os adultos) fazem, durante os períodos de atividade livre, engloba uma grande quantidade e variedade de comportamentos. Assim, embora na prática, jogo possa definir-se deste modo amplo e vago, em termos teóricos tal não parece possível, sobretudo se pretendemos fazer investigação acerca do mesmo.

Na realidade, não existe consenso entre os autores acerca do que se entende por "jogo". Os factores que têm sido apontados como responsáveis por tal, são, por um lado, a grande diversidade de comportamentos que o conceito engloba (Almy, Monighan, Scales & Van Hoorn, 1984; Chaillé, 1978; Christie & Johnsen, 1983; Fein, 1979 a; Krasnor & Pepler, 1980; Rubin, Fein & Vanderberg, 1983; Smith & Vollstedt, 1985; Sutton-Smith, 1979, 1980; Sutton-Smith & Kelly-Byrne, 1984; Vanderberg, 1981) e, por outro lado, a variedade de contextos científicos nos quais tem sido perspectivado - das ciências naturais e biológicas às ciências sociais e humanas (Almy, Monighan, Scales & Van Hoorn, 1984; Rubin, Fein & Vanderberg, 1983; Smith & Vollstedt, 1985; Sutton-Smith, 1979, 1980; Sutton-Smith & Kelly-Byrne, 1984). As definições apresentadas variam desde concepções estruturais a concepções funcionais ou causais. O jogo tem ainda sido considerado como origem de quase toda a realização humana e alicerce de toda a cultura (Huizinga, 1949).

Apesar de todos os problemas que se levantam à tentativa de definição não ambígua do conceito de jogo, não po-

demos concordar com a posição de Schlosberg (1947) segundo a qual "a categoria actividade lúdica é tão vaga e indefinida que é praticamente inútil na psicologia moderna" (Scholsberg, 1947, p. 231), nem tão pouco, como Ellis (1973) considerá-lo uma categoria artificial. Nesse sentido procuraremos ao longo deste capítulo:

- Apresentar sumariamente as primeiras teorizações acerca do jogo, surgidas no campo da filosofia dos séculos XVIII e XIX, e proceder à revisão das conceptualizações da actividade lúdica infantil, no contexto da Psicologia;
- Proceder à análise das características que têm sido atribuídas à actividade lúdica, clarificando e operacionalizando o conceito de jogo.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Dois paradigmas têm dominado a literatura acerca do jogo, desde os seus primórdios na filosofia do séc. XVIII até à sua mais recente formulação (Sutton-Smith, 1979, 1980). No primeiro, o jogo é encarado como uma actividade, geralmente com objectos, em que o jogador, por vezes solitário, se envolve de livre vontade, obtendo como resultado benefícios individuais em termos de organização cognitiva ou criativa. Podemos considerar que este é o paradigma que predomina nas abordagens do tema, no âmbito da psicologia e da filosofia. Por outro lado, na área da antropologia, do folclore ou da sociolinguística, a actividade lúdica é abordada como um modo de organização do comportamento colectivo, ou seja, como uma for

ma de comunicação humana que reflecte o processo de aculturação da sociedade. Dada a natureza dos nossos objectivos, na apresentação das diversas perspectivas, segundo as quais o jogo tem sido abordado, daremos particular relevância às que se inserem no primeiro paradigma.

2.1. TEORIAS CLÁSSICAS

Antes de nos debruçarmos sobre as diversas perspectivas segundo as quais a Psicologia tem abordado o conceito de jogo, parece-nos interessante referir as teorias clássicas acerca do mesmo, na medida em que poderemos encontrar aí as raízes de alguns conceitos actuais (Rubin, 1982). As teorias dos sécs. XVIII e XIX podem agrupar-se em quatro categorias: a) Teoria do excesso de energia; b) Teoria do relaxamento e recreio; c) Teoria da prática ou pré-exercício; d) Teoria da recapitulação.

Teoria do Excesso de Energia

A ideia base da teoria do excesso de energia, de que o jogo é um "escape" de energia remonta à Grécia Antiga e ao conceito aristotélico de catarse, mas é em Friedrich von Schiller (1954), poeta e filósofo do séc. XVIII, que encontramos o primeiro tratamento clássico do tema. Von Schiller considerava que os organismos dispunham de uma certa quantidade de energia, cuja maior parte seria gasta na satisfação das necessidades primárias. A energia não consumida, libertar-se-ia do organismo através da actividade lúdica. Assim, as crianças, não sendo responsáveis pela sua sobrevivência, despendiam mais tempo a brincar. Uma análise cuidada dos escritos de Schiller, permite encontrar algumas das ideias ainda hoje

prevalentes acerca do jogo (Rubin, 1982; Rubin, Fein & Vanderberg, 1983). Por um lado, von Schiller (1954) considerava o jogo uma actividade simbólica que permitia a transformação da realidade através da representação - ideia comum a muitos teóricos actuais, entre eles Piaget e Vygotsky. Por outro lado, distinguia duas expressões distintas de jogo: a "superfluidade material" (jogo com objectos materiais) e a "superfluidade estética" (jogo simbólico ou dramático), que correspondem grosso modo às categorias de "jogo de exercício" e "jogo simbólico" de Piaget (1978 a), Bühler (1935) e Smilansky (1968).

A concepção de jogo de Spencer (1873) filósofo e psicólogo do séc. XIX, também se insere nesta corrente, na medida em que considera o jogo como o resultado de uma actividade supérflua de simples descarga de energia. Baseado neste pressuposto, Spencer (1873) distingue várias categorias de jogo, segundo o tipo de actividade: a) actividade supérflua sensorio-motora; b) jogo artístico-estético; c) jogo de coordenação; d) mímica. São também facilmente estabelecidas as relações entre a concepção de Spencer (1873) e Piaget (1978 a), não só na importância da mímica, mas também nas categorias consideradas. Note-se no entanto, que nem von Schiller (1954), nem Spencer (1873) estabeleceram qualquer relação entre as diferentes expressões de actividade lúdica consideradas e o desenvolvimento.

Teoria do Relaxamento e Recreio

Contrariamente à anterior, as teorias do relaxamento e recreio consideram que o jogo resulta do deficit de energia e não de excesso (Almes, Monighan, Scales & Van Hoorn,

1984; Rubin, Fein & Vanderberg, 1983). A primeira formulação da teoria de recreio é atribuída a um filósofo do séc. XIX, Lazarus (1883). Segundo Lazarus, o jogo seria a actividade através da qual o homem recuperaria da fadiga física e mental provocada pelo trabalho. Na mesma linha de Lazarus (1883) outro filósofo, Patrick (1916) especifica que o jogo, envolvendo actividade física "racionalmente antiga" (como caçar e pescar) constitui uma estratégia de relaxamento da fadiga do trabalho, essencialmente fadiga mental. Estendendo a sua concepção ao jogo infantil, Patrick (1916) considera que este é motivado por "hábitos e memórias raciais".

De entre as teorias clássicas, esta é a mais susceptível de críticas. Como explicar o jogo infantil como resultado da necessidade de recuperar do stress? Como explicar que pessoas com trabalhos mais leves despendam mais tempo em actividades lúdicas que outras com tarefas mais pesadas? (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983).

Teoria da Prática ou Pré-exercício

Enquanto as teorias do "excesso de energia" e do "relaxamento e recreio" encaram o jogo em termos fisiológicos de restabelecimento do equilíbrio energético do organismo, na teoria da prática ou pré-exercício, a actividade lúdica constitui um fenómeno de desenvolvimento. Foi Groos (1976) (1) quem primeiro colocou a questão da existência de diferentes formas de expressão lúdica.

De formação darwiniana, Groos considera que a infância, constituindo um período de imaturidade, tem como finali

(1) Publicado pela primeira vez em 1901.

dade permitir à criança preparar-se para a vida adulta. Essa preparação processar-se-ia através do jogo. Segundo Groos, "o jogo é pré-exercício, e não simples exercício, porque contribui para o desenvolvimento de funções gerais (como a inteligência) e especiais, cuja maturação apenas é atingida no final da infância" (Piaget, 1978 a, p. 158). Para Groos, o jogo não é uma actividade autotélica mas tem uma finalidade adaptativa. A razão de existência da actividade lúdica consiste na oportunidade de prática de condutas adaptativas, ideia aliás presente em concepções actuais (Bruner, 1972; Sutton-Smith, 1966). Outros aspectos salientes e actuais da teoria da prática ou pré-exercício são, por um lado a noção de que no jogo, a criança se preocupa mais com o processo do que com o resultado do comportamento (isto é, a actividade lúdica é uma conduta determinada pelo organismo), e, por outro lado, a concepção da evolução da forma de expressão lúdica com o desenvolvimento infantil (Rubin, 1982; Rubin, Fein & Vanderberg, 1983).

Teoria da Recapitulação

Segundo a teoria da recapitulação (Hall, 1920), no jogo infantil a criança "revive" a história da humanidade. De facto, S. Hall (1920) estabelece a correspondência entre os estádios da evolução da humanidade e as manifestações lúdicas infantis: os jogos de saltar, trepar, correr, reflectem o "estádio animal"; os jogos do "pilha" e "esconde-esconde", o "estádio da selva"; a criação de animais de estimação corresponde ao "estádio nómada"; os jogos das bonecas, "casinhas" e escavações na areia, traduzem o "estádio agrícola-patriarcal"; e, finalmente, o "estádio tribal" reflecte-se nos jogos de equipas. Os jogos actuais não seriam mais que reflexos de comportamentos de épocas ou raças primitivas (Rubin, Fein & Van

derberg, 1983). Por outro lado, nesta concepção, a actividade lúdica também desempenha funções catárticas. Assim, libertando-se através do jogo de padrões inatos de comportamento, a criança estaria mais apta a adquirir formas de conduta mais complexas. A ideia da função catártica do jogo é retomada nas algumas concepções de actividade lúdica de inspiração psicanalítica (Menninger, 1942).

Como é evidente, esta concepção de jogo foi muito criticada, pois não só não há evidência que confirme a sequência de actividades lúdicas sugerida, mas também os dados não verificam a hipótese de base de que as competências aprendidas por uma geração são herdadas pela próxima. Wallon (1978) acrescenta que "esta hipótese de uma recapitulação automática por parte da criança das épocas vividas pelos seus antepassados, procede da velha confusão entre o biológico e o social, que conduz à representação do comportamento do indivíduo como consequência imediata e, de certo modo, mecânica, da sua constituição psicofisiológica" (Wallon, 1978, p. 82). Por outro lado, esta corrente falha também na explicação das formas de jogo que implicam tecnologia (Ellis, 1973).

Embora cientificamente inconsistentes na sua totalidade, as teorias clássicas de jogo têm grande valor heurístico, já que algumas das ideias aí expressas são retomadas em conceptualizações actuais (Rubin, 1982):

- "O jogo permite à criança transformar a realidade e desenvolver representações simbólicas do mundo", de von Schiller (1954) e Spencer (1873), re-encontrada em Bühler (1935), Piaget (1978 a) e Smilansky (1968);
- "Há diferenças qualitativas no jogo infantil per-

mitindo a formação de categorias", de von Schiller (1954) e Spencer (1873), reencontrada em Piaget (1978 a) e Smilansky (1968);

- "O jogo permite a prática de actividades adaptativas", de Groos (1976), reencontrada em Bruner (1972);
- "O jogo infantil modifica-se à medida que a criança cresce", de Groos (1976), reencontrada em Piaget (1978 a);
- "O jogo desempenha uma função catártica", de Hall (1920), reencontrada em Menninger (1942).

2.2. ABORDAGENS ACTUAIS DO JOGO

Entre os teóricos actuais do jogo podemos distinguir aqueles que se preocupam com a sequência de mudança de configuração do comportamento lúdico num espaço de tempo relativamente longo, de outros, particularmente interessados nos aspectos motivacionais do jogo. Designamos os primeiros por estruturo-desenvolvimentalistas, na medida em que o seu interesse se focaliza na análise da estrutura e desenvolvimento do comportamento (de uma expressão precoce a uma mais madura) enquanto que numa abordagem funcionalista a ênfase é colocada na frequência e condições de ocorrência da actividade lúdica.

Abordagens Funcionalistas

Nesta perspectiva, o jogo é abordado em termos da situação imediata de ocorrência e das variáveis que a determinam (Berlyne, 1966; Ellis, 1973; Fein, 1981; Hutt, 1979;

Shultz, 1979).

Berlyne (1966) não apresenta teoria específica acerca da actividade lúdica, sendo esta conceptualizada no contexto da sua teoria geral do comportamento. Nesta, dois conceitos são fundamentais: "exploração específica" e "exploração diversa". Quando o organismo é confrontado com estímulos novos; complexos ou incongruentes, de difícil assimilação, entra num estado de desconforto (descrito como "curiosidade"), provocado pela falta de informação, e reage com comportamentos que Berlyne designa por "exploração específica". Pelo contrário, quando confrontado com situações de assimilação demasiado fácil, o organismo procura novos estímulos, desenvolvendo condutas de "exploração diversa". No modelo de Berlyne existe um nível óptimo de estimulação, no qual o organismo se sente confortável. Se esse nível é ultrapassado, positiva ou negativamente, cria-se um estado de tensão aversivo. Nesse sentido, os comportamentos de exploração "específica" e "diversa" têm como objectivo restabelecer o nível óptimo de excitação (1). Na medida em que o comportamento lúdico é encarado como uma manifestação de exploração diversa, o jogo desempenha um papel importante na manutenção do equilíbrio do nível de excitação do organismo, sendo desencadeado por um estado de tensão aversivo (Berlyne, 1966; Fein, 1979; Rubin, Fein & Vanderberg, 1983).

Na mesma perspectiva, Ellis (1973) também atribui ao comportamento lúdico a função de promover um nível óptimo de excitação. Ao contrário de Berlyne (1966), para quem o jogo retira o organismo de um estado negativo, Ellis (1973) atribui à actividade lúdica a função de o conduzir a um estado po

(1) Empregamos o termo "excitação" porque não encontramos vocábulo português que melhor traduza "arousal".

sitivo, na medida em que, "neste modelo, o nível de excitação é elevado na presença de estimulação e baixo na sua ausência" (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983, p. 710). Neste sentido o jogo é encarado com um "comportamento de busca de estimulação".

Para Hutt (1979) o problema não se põe em termos de "nível óptimo" de excitação mas de "nível moderado". Segundo o modelo de Hutt, na vivência humana há uma alternância contínua entre demasiada e pouca (ou quase nenhuma) estimulação. Mantendo a noção de Berlyne (1966) de que estados extremos de excitação, positivos ou negativos, são aversivos, Hutt (1979) considera que na alternância entre um e outro, o organismo atravessa períodos de excitação moderada, durante os quais tem lugar a actividade lúdica. O jogo nesta perspectiva desempenha pois um papel secundário, na medida em que não intervém no nível de excitação do organismo, ou seja, é considerado um epifenómeno.

Finalmente, Fein (1981) e Shultz (1979) apresentam um modelo conceptual do comportamento lúdico, que também inserimos na abordagem funcionalista. Segundo estes autores, a actividade lúdica desempenha uma função de moderadora da excitação, "em contextos familiares nos quais as necessidades biológicas e os requisitos sociais estão ausentes" (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983, p. 711). Os comportamentos lúdicos constituem respostas orientadas na medida em que proporcionam estimulação ideacional, perceptível ou quinestésica, ou seja, durante o jogo, o "organismo produz um acontecimento novo e, por conseguinte, a excitação aumenta" (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983, p. 711). Se este aumento de excitação é razoável, é experienciado com alguma incerteza e, portanto, com um afecto medianamente negativo. No entanto, na sequência do comportamento, a redução da incerteza origina afecto positivo. Os autores apresentam um exemplo duma actividade lúdica que ilus

tra bem este processo; "uma criança pode sentir-se apreensiva em lançar-se por um escorregão, mas essa apreensão parece causar-lhe algum prazer e ela lança-se; depois vai repetindo o acto, até que a apreensão inicial desaparece; então o comportamento é novamente repetido, mas agora a criança lança-se numa outra posição, de forma a voltar a experimentar a apreensão inicial, e assim sucessivamente". Este modelo explicativo do comportamento lúdico permite-nos compreender a razão porque a criança repete a mesma brincadeira vezes sem fim, ou porque alguns temas de jogos simbólicos infantis correspondem a acontecimentos desagradáveis da vida real.

Note-se que os autores (Berlyne, 1966; Ellis, 1973; Fein, 1981; Hutt, 1979; Shultz, 1979) que se inserem na abordagem funcionalista, não procuram estabelecer diferenças entre as várias formas de actividade lúdica (como por exemplo jogo simbólico, jogo social, jogo físico) visando antes uma formulação explicativa comum a todas. Nesta, a ênfase é colocada nas "características intrapsíquicas do organismo humano e nas características estimuladoras dos objectos com os quais brinca" (Sutton-Smith, 1979, p. 2).

Abordagens Estruturalistas

Entre os autores que abordam o jogo numa perspectiva estruturalista, Piaget é talvez o mais saliente, embora a actividade lúdica não seja mais do que um tópico da sua teoria geral do desenvolvimento cognitivo. Definindo-o como "primado da assimilação sobre a acomodação" (Piaget 1978 a, p. 92), Piaget considera o jogo "solidário do pensamento, do qual constitui um polo mais ou menos diferenciado" (Piaget, 1978 a, p. 157). Nesse sentido, para Piaget, a manifestação lúdica acompanha o processo de desenvolvimento cognitivo, ex

plicando-se através das estruturas mentais que a criança vai adquirindo: a cada estágio do desenvolvimento cognitivo corresponde uma forma específica de actividade lúdica, cuja manifestação está dependente da emergência da estrutura mental correspondente (1).

Tal como em Piaget, a abordagem do jogo em Vygotsky insere-se na problemática geral do desenvolvimento e funcionamento dos processos cognitivos superiores (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983). Também à semelhança de Piaget, Vygotsky (1979) considera o desenvolvimento mental uma sequência de mudanças qualitativas na organização da experiência; mas, enquanto em Piaget a influência dos factores biológicos é primária, relativamente à cultura (mediada através da linguagem), em Vygotsky a influência cultural é determinante no processo de desenvolvimento, desde muito cedo. Assim, se em Piaget a criança é inerentemente egocêntrica e o desenvolvimento consiste num processo de socialização, para Vygotsky, a criança é inerentemente social e o desenvolvimento consiste num processo de individualização (Fein, 1979 b).

Ao considerar o papel do jogo no desenvolvimento infantil, Vygotsky (1976) coloca duas questões: Como se processa o desenvolvimento do jogo, isto é, qual a sua origem e gênese? Qual o papel que o jogo desempenha no desenvolvimento geral?

Segundo Vygotsky (1976) a origem do jogo é eminentemente emocional, na medida em que a actividade lúdica resul

(1) Dada a relevância do modelo piagetiano na compreensão do comportamento lúdico infantil e no desenvolvimento do nosso trabalho, esse será o objecto do próximo capítulo, pelo que nos escusamos de nos alargar aqui.

ta do conflito entre desejos não satisfeitos da criança e a sociedade que impede a sua satisfação. O jogo constitui "um mundo imaginário no qual podem ser realizados desejos não realizáveis" (Vygotsky, 1976, p. 539). Na abordagem do comportamento lúdico, segundo este autor, a esfera afectiva é essencial, pois "não abordar o problema do jogo do ponto de vista da satisfação dos desejos da criança, seus motivos de acção e suas aspirações afectivas, resulta numa terrível intelectualização do jogo" (Vygotsky, 1976, p. 535). O jogo é sempre uma situação imaginária, na qual são retidos elementos da vida real, em particular as regras que determinam as relações na situação original. Uma importante característica da "situação imaginária" é a sua dependência da disposição da criança em submeter o seu comportamento a regras extraídas de experiências anteriores, desempenhando papéis conhecidos. Mesmo quando desempenha o seu próprio papel (por ex: "ser filho de"), no jogo, a criança é levada a tomar consciência desse papel. A noção de "situação imaginária" não coincide com a noção de "jogo simbólico" na medida em que "todos os jogos de regras também são situações imaginárias" (Vygotsky, 1976, p. 543). Vygotsky considera que "jogar um jogo de regras como por exemplo xadrez significa criar uma situação imaginária, na medida em que "o rei, a rainha e as outras peças só podem mover-se de maneiras específicas; porque "ganhar" ou "perder peças" são puros conceitos de xadrez" (Vygotsky, 1976, p. 542). Para este autor, o jogo "é o mecanismo que permite que as relações indivíduo-meio mudem, de uma situação directa em que o meio imediato domina, para uma situação indirecta em que o indivíduo domina o meio imediato" (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983, p. 708).

Quanto à questão do papel que o jogo desempenha no desenvolvimento, Vygotsky considera que "o jogo é fonte de desenvolvimento e define a zona de desenvolvimento próximo". (Vy

gotsky, 1976, p. 552), ou seja, o jogo constitui uma plataforma de crescimento psicológico geral na medida em que permite à criança experimentar e praticar comportamentos novos, de uma forma relaxada e positiva (Ortega Ruiz, 1986). Contrariamente a Piaget, Vigotsky (1976) considera o jogo um mecanismo adaptativo que promove o desenvolvimento cognitivo. Para que os processos cognitivos superiores se desenvolvam, as "coisas" devem tornar-se "objectos de pensamento" e as acções práticas, operações mentais. É o jogo que precipita a emancipação do significado, do objecto ou da acção.

Também Sutton-Smith (1966, 1979, 1980) e Bruner (1972) salientam a importância do jogo no desenvolvimento, na medida em que no contexto lúdico o organismo pode descobrir e praticar, impunemente, novas estratégias comportamentais. Enquanto Bruner se refere essencialmente à aquisição de competências motoras, Sutton-Smith enfatiza a possibilidade que o jogo oferece de proceder a novas combinações simbólicas.

Abordagem Psicanalítica

A perspectiva segundo a qual a psicanálise coloca a questão do jogo, afasta-se um pouco das anteriormente referidas. Apesar das especulações de Freud acerca da actividade lúdica apenas constituírem um pequeno aspecto do seu trabalho, o impacto destas, nos trabalhos que se seguiram, foi profundo. Nesse sentido procuraremos sumariamente assinalar as suas ideias essenciais, assim como o posterior desenvolvimento destas.

→ O jogo em Freud, tal como em Piaget, Vygotsky e outros, surge como um aspecto particular do comportamento huma

no. Para Freud, o jogo é, simultaneamente, um meio de a criança satisfazer desejos e de dominar acontecimentos traumáticos.

Nas primeiras referências que Freud faz à actividade lúdica, o jogo é essencialmente uma via da criança satisfazer desejos não realizáveis de outro modo. O jogo permite à criança escapar às restrições e sanções da realidade e exprimir impulsos, geralmente demasiado agressivos, para se manifestarem noutros contextos. "O oposto de jogo não é o que é sério mas o que é real" (Freud, 1959, p. 144, citado por Rubin, Fein & Vanderberg, 1983). A concepção do jogo como um meio de resolução de situações traumáticas, surgiu mais tarde, a propósito da compulsão à repetição. No jogo "as crianças repetem aquilo que na vida real as impressionou e fazendo isso, ab-reagem a intensidade da impressão (...) tornando-se senhoras da situação" (Freud, 1961, p. 11, citado por Rubin, Fein & Vanderberg, 1983).

Segundo Freud, o jogo é uma actividade exclusiva das crianças. Com o desenvolvimento do ego, "é substituído por outras actividades mais realistas e sociavelmente aceitáveis (gracejos, piadas ou mesmo actividade artística criativa), mas a dinâmica do jogo mantém-se nas motivações inconscientes destas actividades" (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983, p. 702).

As duas ideias base - satisfação de desejos e domínio de situações traumáticas - orientaram o trabalho dos seus seguidores. Peller (1954), numa perspectiva de desenvolvimento, procurou explicar as diferenças da estrutura do jogo infantil de acordo com os estádios da evolução psicosexual. Considerou que as diferentes manifestações lúdicas se relacionavam com a problemática essencial dos estádios evolutivos. Nos primeiros estádios, pré-edipianos, o jogo é solitário e envol

ve a manipulação de partes do corpo, na medida em que também as ansiedades da criança se relacionam com prazeres e frustrações corporais. Por outro lado, o jogo do estádio edipiano traz o desejo da criança compensar a sua impotência perante os adultos, envolvendo-se em jogos simbólicos nos quais representa papéis adultos. Finalmente, nos estádios pós-edipianos, o jogo traduz a interiorização da instância superegóica, na medida em que a criança se torna capaz de participar em jogos de regras.

A concepção do jogo como meio de satisfação de desejos, leva Menninger (1942) a salientar a função catártica deste. Segundo Menninger (1942), a criança, ao realizar ludicamente desejos inaccessíveis de outro modo, descarrega a sua agressividade. O jogo agressivo desempenharia um papel importante no equilíbrio do comportamento. Para além de Menninger, também outros teóricos de outros quadrantes se interessaram por este aspecto. A investigação realizada no contexto da Teoria da Aprendizagem Social acerca dos resultados do jogo agressivo, conduziu no entanto, a conclusões diferentes: na realidade o jogo agressivo não reduz a agressividade, mas pelo contrário, dá origem a outros comportamentos agressivos (Bandura, 1969).

A concepção do jogo como meio de resolução de situações traumáticas, conheceu em Erickson o seu principal desenvolvimento teórico e em Melanie Klein a sua essencial aplicação prática. Segundo Erickson (1977), o jogo permite a criação de "situações-modelo" em que se torna possível reviver acontecimentos do passado, representar e alterar a situação real e antecipar o futuro. Por outro lado, baseada no exemplo do "caso do Joãozinho" de Freud, Melanie Klein (1932) propõe que, à semelhança do adulto, a criança poderia ser submetida a tratamento psicanalítico, utilizando as produções lúdicas

como material dinâmico. "O jogo constitui instrumento insubstituível da técnica analítica utilizada com crianças" (Borges, 1971, p. 285). Apesar de todas as críticas de que foi alvo, a terapia através do jogo é, actualmente, muito utilizada na prática clínica infantil.

Nesta rápida referência à abordagem psicanalítica do jogo, não tivemos a pretensão de proceder a uma apresentação exaustiva da mesma, mas apenas de salientar algumas noções-base, assim como alguns nomes de relevo.

3. CONCEITO DE JOGO

"Jogo é uma disposição comportamental que ocorre em contextos descritíveis e reproduzíveis e que se manifesta sob uma variedade de comportamentos observáveis" (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983, p. 698). Nesta proposta de definição de actividade lúdica podemos facilmente distinguir os três níveis que têm, essencialmente, determinado a sua conceptualização, isto é:

- as condições psicológicas que presumivelmente determinam a sua ocorrência e a distinguem de outras condutas;
- o contexto em que ocorre;
- a sua definição em termos de comportamentos observáveis ou de processos de identificação mais intuitivos.

Consoante a perspectiva teórica em que nos colocar

mos, o jogo será conceptualizado enfatizando mais o indivíduo-jogador, o comportamento por ele realizado, ou o contexto no qual a actividade lúdica decorre.

3.1. CONDIÇÕES PSICOLÓGICAS

Quando, na definição de jogo, a ênfase é posta no sujeito que brinca, são consideradas fundamentais certas características psicológicas deste, na medida em que permitem não apenas determinar a ocorrência de comportamentos lúdicos, mas também distingui-los de outras condutas similares.

1. Uma primeira característica do jogo, definindo-o em função da "disposição psicológica do sujeito", reúne o acordo de grande número de autores (Berlyne, 1966; Bruner, 1972; Almy, Monighan, Scales & Van Hoorn, 1984; Krasnor & Peller, 1980; Rubin, Fein & Vanderberg, 1983; Smith & Vollstedt, 1985; Weisler & Mc Call, 1976). Esta característica não pode ser observada directamente, sendo inferida da observação e consiste no facto de o jogo ser intrinsecamente motivado, isto é, o comportamento lúdico não tem a sua origem em requisitos sociais ou em quaisquer outros motivos exteriores ao sujeito. Nesse sentido, a actividade lúdica tem sido conceptualizada, quer como modo de resolver a discrepância existente entre informação disponível e a possibilidade de o organismo a processar (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983), quer como mestria (White, 1959) ou exercício de competências recentemente adquiridas (Piaget, 1978 a), quer ainda como um meio de reencontrar um agradável estado de tensão interna, pela redução da estimulação (Berlyne, 1966).

2. No entanto, nem todas as condutas intrinsecamente motivadas são lúdicas, na medida em que o sujeito que

brinca, não o faz apenas em resposta a motivos internos, focalizando-se a sua atenção nos meios e não nos fins, o que, de facto, não acontece noutras condutas com a mesma origem motivacional, como por exemplo, certo tipo de trabalho. Esta característica do comportamento lúdico é bem evidente na concepção piagetiana de jogo, como "primado da assimilação sobre a acomodação" (Piaget, 1978 a, p. 92) (1), mas também está presente em Bruner (1972) e em Smith e Vollstedt (1985). Na medida em que os objectivos a alcançar no jogo são auto-impostos, o comportamento do sujeito é espontâneo. De facto, ao brincar, a criança (2) está mais interessada na realização da própria acção do que nos resultados que daí possam advir.

Tratando-se de uma actividade espontânea, o jogo constitui uma oportunidade de combinação e reorganização, em moldes inovadores, de esquemas sensório-motores e representativos, já familiares à criança. Se, para Piaget (1978 a), a criança só procede a combinações inovadoras de esquemas quando o seu nível de funcionamento cognitivo lho permite - o modo como a criança brinca reflecte o seu nível desenvolvimental - para Vygotsky (1976), pelo contrário, o jogo, permitindo à criança experimentar novas organizações de comportamentos, constitui uma área de desenvolvimento próximo. Também Sutton-Smith (1966, 1979, 1980) e Bruner (1972) vêem na actividade lúdica, a ocasião da criança desenvolver um conjunto de estratégias que posteriormente poderá utilizar noutros contextos mais sérios.

3. A terceira característica de jogo, definido em

(1) Cf. adiante, capítulo segundo.

(2) Utilizamos "criança" em substituição do termo mais geral "sujeito", não porque se trate de aspectos que se apliquem exclusivamente à criança mas porque esta é o centro do nosso estudo.

termos de condições psicológicas de ocorrência, é susceptível de se confundir com os critérios anteriores (Smith & Vollstedt, 1985), na medida em que levanta a questão de o comportamento lúdico se orientar em função do estímulo ou do organismo. No entanto, parece-nos importante atentarmos neste aspecto, uma vez que vai permitir distinguir o jogo e exploração.

A questão da diferenciação entre jogo e exploração foi abordada por vários autores (Berlyne, 1966; Hughes, 1978; Hutt, 1976, 1979; Nunnally & Lemond, 1973; Weisler & Mc Call, 1976; Wohlwill, 1984). Na medida em que ambos os comportamentos, lúdico e exploratório, são intrinsecamente motivados e autotélicos, a sua distinção evidente, torna-se por vezes difícil, sobretudo quando o jogo se manifesta nas suas formas mais precoces. No entanto, jogo e exploração traduzem comportamentos realmente diferentes.

Weisler e Mc Call (1976), procedendo à revisão da literatura existente, propõem definições distintas para jogo e exploração. "O comportamento exploratório consiste num exame perceptivo-motor, relativamente estereotipado, de um objecto, de uma situação ou acontecimento, com o objectivo de reduzir uma certa incerteza subjectiva (isto é, de adquirir informação)" (Weisler & Mc Call, 1976, p. 493). Neste sentido, é o estímulo que dirige a exploração. Podemos mesmo acrescentar que subjacente ao comportamento exploratório, está a questão (à qual pretende responder): O que é isto? Para que serve?

Por outro lado, "jogo consiste em comportamentos ou sequências de comportamentos, determinados pelo organismo, aparentemente de motivação intrínseca e que são realizados "por sua própria causa" (isto é, têm o seu fim em si mesmos),

sendo conduzidos num estado de relativo relaxamento e de afeto positivo" (Weisler & Mc Call, 1976, p. 494). Ao contrário da exploração, o comportamento lúdico não tem como objectivo a recolha de informação acerca do contexto; não se trata de comportamento determinado pelo estímulo, mas de uma conduta que lhe é apropriada. A questão, à qual a actividade lúdica procura responder, é pois: O que posso fazer com este objecto?

As referidas concepções de jogo e exploração, evidenciam determinados índices comportamentais que, característicos de uma ou outra categoria, as distinguem claramente. No entanto, Wohlwill (1984) propõe que estes índices não sejam encarados como critérios absolutos, mas como características tipicamente - e não invariavelmente - associadas a uma ou outra forma de actividade. Refere especificamente três índices: grau de estereotipia do comportamento, focagem da atenção no objecto e estado afectivo da criança.

O primeiro índice - estereotipia de comportamento - é considerado, por vários autores como critério de definição da actividade exploratória, enquanto o jogo se caracterizaria pela flexibilidade (Krasnor & Pepler, 1980; Smith & Vollstedt, 1985), ou seja, o comportamento lúdico "apresenta variações de forma e/ou contexto" (Smith & Vollstedt, 1985, p. 1044). Quer encarada como invariância de comportamento, de situação para situação e de indivíduo para indivíduo (Hughes, 1978), quer como sequência invariável de condutas (Berlyne, 1966; Hutt, 1976; Weisler & Mc Call, 1976) a exploração é actividade estereotipada. No entanto, investigação recente (Wohlwill, 1984) mostrou que nem sempre assim é. Embora a exploração de signifique comportamentos menos susceptíveis de variações inter-sujeitos e inter-situações, a estereotipia comportamental nem sempre se verifica.

Outra característica que tradicionalmente, é associada à exploração, prende-se com o objecto de atenção do sujeito. De facto, Hutt exprime a diferença entre comportamento infantil exploratório e lúdico, considerando que durante a exploração, as crianças apresentam "todos os receptores orientados para o objecto e a sua expressão geral é de concentração (...) no jogo, durante a maior parte do tempo, os receptores não estão sincronizados (isto é, a visão e a manipulação não se dirigem, simultaneamente, para o objecto) e o comportamento apresentado relativamente ao objecto, pode ser descrito como indiferente" (Hutt, 1976, pp. 209-210). Aliás este critério está de acordo com o anterior: parece evidente que durante o período de tempo em que a atenção da criança se focaliza num estímulo, a probabilidade de manifestar comportamentos variados diminui. No entanto, Wohlwill (1984) chama a atenção para o jogo de construção, durante o qual o grau de atenção focalizada no objecto é sensivelmente idêntico à situação de exploração.

Finalmente, o terceiro critério é o estado afectivo da criança. Segundo Hutt (1976), a exploração, na medida em que se desenrola sob um certo estado de tensão, provocada, quer pela concentração, quer pela sensação de incerteza subjectiva, caracteriza-se por um estado afectivo neutro ou negativo. Por outro lado, Berlyne (1966) coloca o problema, distinguindo entre "exploração específica" e "exploração diversa" (1) que correspondem aos conceitos de "exploração-inspecção" (ex: inspecção das características de um objecto) e "exploração afectiva" (ex: visita turística) de Wohlwill (1984). Estes conceitos distinguem-se um do outro pelo facto de o objectivo do primeiro ser a obtenção de informação, enquanto que a "exploração afectiva" visa gratificação. Neste sentido, a

(1) Cf. supra p. 16.

afirmação segundo a qual a actividade exploratória se desenrola num estado afectivo neutro ou negativo, deixa de se aplicar indistintamente, para se referir apenas a determinadas situações, na medida em que o comportamento exploratório pode ter uma componente afectivo. Por outro lado, o jogo também pode ocorrer sem manifestação de afectos positivos. Assim, igualmente ao nível da expressão de afectos, se verifica que alguns dos critérios tradicionais de distinção entre jogo e exploração devem ser utilizados com as devidas precauções e não aplicados em absoluto.

A questão levantada por Wohlwill (1984) quanto à universalidade dos três critérios referidos (grau de estereotipia, atenção focalizada e estado afectivo) na distinção entre jogo e exploração conduz-nos à análise de um outro critério - o desencadeador (organismo vs estímulo) do comportamento. De facto, este parece ser o critério principal: o jogo é sempre uma conduta determinada pelo organismo, enquanto a actividade exploratória é sempre dirigida pelo estímulo (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983).

Tratando-se de duas actividades distintas, jogo e exploração mantêm entre si relações, quer onto, quer microgenéticas. Numa perspectiva desenvolvimental, a investigação tem demonstrado que o comportamento lúdico se sucede, ontogeneticamente, à exploração. Esta sucessão, "exploração-jogo", torna-se mais evidente se limitarmos o comportamento lúdico ao jogo com objectos (1). Também microgeneticamente, a exploração precede o jogo, pelo menos no sentido em que a criança não manifesta comportamento lúdico perante objectos, se ante

(1) Piaget explica claramente esta sucessão, ao considerar que no jogo a criança apenas aplica esquemas que já lhe são familiares. Estes, aprendidos no contexto da exploração, são depois aplicados ludicamente.

riormente não tiver procedido à exploração do material, de modo a que a sensação de incerteza, relativa à natureza e características deste, tenha sido reduzida ao mínimo (Nunnally & Lemond, 1973; Wohlwill, 1984).

4. A quarta característica de jogo permite restringir a grande variedade de comportamentos considerados lúdicos, a uma forma específica dessas condutas, isto é, ao jogo simbólico ou de "faz de conta". O critério que distingue o comportamento lúdico simbólico de outras actividades, também lúdicas, é a sua descontextualização, entendida no sentido lato do termo. Nesta forma de jogo, de "faz de conta", a acção da criança não tem o seu significado instrumental, mas é "como se fosse...", assim como os objectos utilizados, podem sê-lo em representação de outros, ausentes. Não nos alargaremos aqui, acerca desta manifestação lúdica, uma vez que ela será objecto de estudo detalhado adiante (1).

5. Outra característica que tem sido utilizada na definição de jogo é a inexistência de regras (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983). Tal como o anterior, este determinante da actividade lúdica permite a distinção de uma forma específica de jogo. A inexistência de regras define, de facto, de terminada actividade lúdica, de expressão livre, que poderemos denominar "jogo livre", por oposição ao "jogo de regras" (2). No entanto, considerar como entidades distintas estas duas formas de expressão lúdica suscita alguns problemas. Na realidade, não só Piaget (1978 a) mostrou que o jogo de regras

(1) Cf. adiante capítulos segundo e terceiro.

(2) Estas duas formas de actividades lúdica exprimem-se, em inglês, por dois vocábulos diferentes, respectivamente "play" e "game". Dado o facto de em português, ambos os vocábulos se traduzirem por "jogo", optámos por os diferenciar em "jogo livre" e "jogo de regras".

constitui uma manifestação cognitivamente mais elaborada do jogo livre, sucedendo-lhe desenvolvimentalmente, como também Garvey (1976) salienta que no jogo sociodramático são estabelecidas regras que determinam como os vários intervenientes se devem comportar. Na medida em que se trata de "regras baseadas em conceitos (sobre que atitudes e comportamentos são apropriados a um papel ou actividade particular), geralmente apresentam-se como orientações normativas" (Garvey, 1976, p. 578). Vanderberg (1981) acrescenta que as regras do jogo sociodramático, na medida em que são menos rígidas e não estão definidas a priori (mas são estabelecidas de comum acordo entre os participantes), constituem os percursos das que regulamentam o "jogo de regras". A evidência empírica aponta, de facto, para uma evolução, do jogo absolutamente livre caracterizado pela inexistência de qualquer regulamentação - jogo de exercício sensório-motor e jogo simbólico solitário - ao jogo de regras estritas e definidas à priori, passando pelo jogo sociodramático, em que a regra se vai esboçando a partir de orientações normativas, estabelecidas no início do jogo e susceptíveis de serem alteradas em qualquer momento. "Tal como símbolo substitui a prática desde que surge o pensamento, também a regra substitui o símbolo e integra a prática, desde que as relações sociais se constituem" (Piaget, 1978 à, p. 149).

6. Finalmente, a sexta característica que alguns autores atribuem ao jogo, traduz o grau de participação do sujeito que brinca. Se Garvey (1976) acentua o aspecto da participação activa do sujeito, na definição de jogo, Smith e Vollstedt (1985) consideram-no demasiado vago para permitir a distinção entre o que é e o que não é actividade lúdica.

Retiradas de diferentes perspectivas teóricas, estas seis características da actividade lúdica (definida em

termos das condições psicológicas que determinam a sua ocorrência e a distinguem de outros comportamentos), permitem a inclusão ou exclusão de determinadas formas de expressão do jogo. O número de critérios de definição considerados varia consoante a perspectiva teórica em que nos colocarmos.

3.2. CONTEXTO

O jogo também tem sido definido em função do contexto em que ocorre. O contexto lúdico "exprime o que uma determinada cultura considera jogo, assim como o grau em que acredita que disposições contextuais específicas são necessárias ou desejáveis para a expressão daquele" (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983, p. 700). O contexto é pois entendido como a organização ambiental que conduza o sujeito à manifestação de condutas lúdicas.

A maior parte dos estudos empíricos sobre o comportamento lúdico tem sido realizado pelos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento. Nestes estudos, o contexto tem sido definido em função de diversas variáveis, tais como: a) o número de crianças e adultos presentes, assim como o grau de familiaridade entre si; b) o conjunto de brinquedos, ou outro material disponível; c) o acordo estabelecido entre a criança e o adulto, de modo a que esta se sinta livre de brincar com o material que quiser e da forma que entender, ou então, da maneira pré-convencionada; d) o papel do adulto que pode ser mais passivo ou mais activo; e) ambiente que permita à criança sentir-se confortável e segura; e, finalmente f) o espaço de tempo, determinado de forma a que a criança possa manifestar condutas lúdicas, mas sem lhe provocar aborrecimentos ou mal estar. Estas variáveis são definidas nos vários estudos, determinando o contexto em que é presumível que o jo-

go se manifeste, e traduzem não só a perspectiva teórica subjacente, mas também a concepção cultural de actividade lúdica. Por conseguinte, é importante que o contexto lúdico se insira na cultura de origem da totalidade de crianças que constituem a amostra do estudo, porque de contrário, a validade dos resultados é posta em questão.

3.3. COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS

As dificuldades experimentadas na procura de uma definição não ambígua de jogo, levam-nos a concordar que "este conceito, tal como os de inteligência, linguagem ou agressão, é mais facilmente definido em termos comportamentais que teóricos" (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983, p. 701). De facto, quando o jogo é definido operacionalmente, ou seja, em comportamentos observáveis, dando origem a taxonomias, os problemas diminuem sensivelmente. Alguns autores (Garvey, 1976; Hutt, 1979; Parten, 1932; Piaget, 1978 a; Smilansky, 1968) abordaram o estudo da actividade lúdica, a partir de categorizações de comportamentos. De entre estas, salienta-se a taxonomia piagetiana (Piaget, 1978 a), de base cognitiva e a taxonomia de Parten (1932) baseada nos aspectos sociais do jogo.

Piaget (1978 a) considera três formas de manifestações diferentes de actividade lúdica correspondentes a três estádios de desenvolvimento cognitivo: a) o "jogo de exercício" no período sensório-motor; b) o "jogo simbólico" no período pré-operatório; e c) o "jogo de regras" no período operatório. Igualmente baseada na concepção cognitiva do jogo, Smilansky (1968) propõe uma adaptação da taxonomia piagetiana considerando as categoriais: a) "jogo funcional"; b) "jogo de construção"; c) "jogo dramático"; d) "jogo de regras". Estas categorias, à excepção do "jogo de construção", correspondem

sensivelmente às piagetianas. Parten (1932), por outro lado, considera seis categorias sociais de jogo: a) "comportamento não ocupado"; b) "jogo solitário" (ou seja, o jogo da criança que brinca com materiais diferentes dos de outras crianças que se encontram próximo); c) "comportamento de espectador" (a criança observa os outros, eventualmente conversa, mas não participa na cena lúdica); d) "jogo paralelo" (ou seja, o jogo da criança que brinca com objectos semelhantes aos de outras crianças na sua proximidade, mas não tenta participar na brincadeira); e) "jogo associativo" (ou seja, o jogo da criança que brinca com outras crianças, mas não há organização da actividade nem distribuição de papéis); f) "jogo cooperativo" (ou seja jogo num grupo organizado). Estas taxonomias têm em comum o facto de constituírem hierarquias desenvolvimentais. Aliás, Rubin e colaboradores procedem a estudos sobre o processo de desenvolvimento de jogo, em crianças em idade pré-escolar, utilizando categorias de comportamentos constituídas a partir das taxonomias de Smilansky e de Parten (Rubin, 1977; Rubin & Krasnor, 1980; Rubin, Maioni & Hornung, 1976; Rubin, Watson & Jambor, 1978).

A abordagem do jogo através de categorias de comportamentos observáveis apresenta algumas vantagens, salientadas por Rubin, Fein & Vanderberg (1983). De facto, este nível de análise, não só facilita a categorização do comportamento lúdico, como também permite estudar mais facilmente aspectos específicos de um determinado tipo de condutas, dando origem a mini-teorias, cuja convergência pode conduzir à formulação de uma conceptualização mais geral. Por outro lado, esta abordagem parcelar tem ainda a vantagem de salientar determinadas implicações, em termos desenvolvimentais, de aspectos pontuais que, se considerados no geral, correriam o risco de perder-se.

Em resumo, tudo indica que o consenso acerca do conceito de jogo está longe de ser encontrado, pois que, mesmo quando os teóricos se esforçam por operacionalizar o constructo, segundo critérios objectivos e observáveis, chegam a concepções mais ou menos divergentes. Ao fazermos a revisão das variáveis consideradas na operacionalização do conceito, pretendemos especificar e clarificar os critérios gerais segun- dos os quais a actividade lúdica tem sido conceptualizada pe las diversas perspectivas teóricas, pois que "o fracasso em desenvolver uma definição não ambígua do jogo não é razão para o rejeitar como conceito científico viável" (Vanderberg, 1982, p. 17).

CAPÍTULO SEGUNDO

JOGO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

1. INTRODUÇÃO

Concebendo o jogo como um vector do desenvolvimento cognitivo, Piaget fornece-nos uma análise extremamente coerente da actividade lúdica e das suas diferentes formas de manifestação, ao longo do crescimento infantil (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983). Na realidade, perante a multiplicidade de concepções de actividade lúdica, que procuramos abordar no capítulo anterior, parece-nos que o modelo piagetiano é aquele que melhor se adequa à necessidade de compreensão do processo de desenvolvimento do jogo. Considerando a evidência de que, à medida que a criança cresce, o modo como brinca também se altera, a teoria piagetiana de explicação do jogo através da estrutura do pensamento, permite-nos uma abordagem compreensiva do mesmo. Nesse sentido, constitui objecto do presente capítulo.

Na medida em que Piaget considera o jogo solidário do pensamento, definindo-o como "primado da assimilação sobre a acomodação" (Piaget, 1978 a, p. 92), antes de procedermos à apresentação da concepção da actividade lúdica, parece-nos importante uma breve revisão das noções de assimilação e acomodação, centrais no modelo piagetiano de funcionamento e desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget, " a cognição humana é uma forma específica de adaptação biológica dum organismo complexo a um meio complexo" (Flavell, 1985, p. 4). Assim, como as outras formas de adaptação biológica, a cognição exhibe dois processos simultâneos e complementares, a assimilação e a acomodação. A assimilação consiste na interpretação de objectos ou acontecimentos, em termos das estruturas existentes no organismo, enquanto a acomodação implica tomar em consideração as

propriedades reais que os objectos ou acontecimentos possuem, isto é, a acomodação consiste na "apreensão mental dos atributos estruturais dos dados do meio". (Flavell, 1985, p. 5). Enquanto a assimilação se refere ao processo de adaptação de estímulos externos às estruturas mentais internas, a acomodação consiste no processo complementar de adaptação das estruturas mentais às características dos estímulos.

Em termos piagetianos, na interacção com fins adaptativos, do organismo com o meio, a assimilação e a acomodação são igualmente importantes e ocorrem sempre em interdependência. Quando um destes processos predomina sobre o outro, estamos perante uma situação de jogo (predomínio da assimilação) ou uma situação de imitação (predomínio da acomodação). Neste sentido, nem o jogo nem a imitação podem ser consideradas situações de adaptação.

Na concepção do desenvolvimento da cognição, Piaget recorre aos mesmos conceitos que utiliza na explicação do funcionamento cognitivo, isto é, aos dois processos complementares que constituem a adaptação. Na realidade, o desenvolvimento traduz-se pelas modificações que ocorrem a nível das estruturas internas. Estas constituem-se em constante interacção com o meio, através dos processos de assimilação e acomodação. As tentativas repetidas do organismo de acomodação e de assimilação de estímulos novos, provocam mudanças graduais nas estruturas, ocorrendo o que designamos por desenvolvimento.

Na medida em que constitui um dos polos do comportamento adaptativo, o jogo traduz o grau de elaboração das estruturas cognitivas subjacentes. Deste modo, o comportamento lúdico, acompanha o processo de desenvolvimento cognitivo, permitindo a distinção de três formas de jogo: "jogo de exercí-

cio simples", "jogo simbólico" e "jogo de regras", correspondendo respectivamente, ao período sensório-motor, ao período pré-operatório e ao período operatório.

O jogo de exercício simples consiste na repetição de condutas sensório-motoras, familiares à criança, sem modificação da sua estrutura, por puro prazer funcional. Na sequência desta forma de comportamento lúdico que não supõe o pensamento, nem qualquer estrutura representativa, o jogo simbólico implica a representação fictícia de um objecto ausente, na medida em que o símbolo lúdico constitui uma comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, deformada pela assimilação. Por conseguinte, o jogo simbólico faz a sua emergência no período pré-operatório. Sucedendo desenvolvimentalmente a esta forma de comportamento lúdico e exigindo a capacidade de estabelecimento de relações sociais ou inter individuais, o jogo de regras surge no período operatório. Assim como o jogo simbólico integra o jogo sensório-motor, também o jogo de regras pode apresentar-se com o mesmo conteúdo das formas anteriores (jogo de berlindes, de conteúdo sensório-motor ou "charadas", de conteúdo simbólico).

Paralelamente a estas três formas de actividade lúdica, Piaget (1978 a) refere ainda uma quarta possibilidade de manifestação - o jogo de construção. Acompanhando as três formas citadas, correspondentes a graus sucessivos de complexidade de estrutura mental, o jogo de construção encontra-se a meio caminho entre o jogo e a adaptação inteligente e entre o jogo e a imitação.

Uma vez que o nosso interesse se centra nos primeiros anos de vida, passaremos a uma análise mais detalhada das formas de comportamento lúdico sensório-motor e simbólico, procurando salientar a estreita relação entre o grau de ela-

boração do jogo e as estruturas mentais subjacentes.

2. JOGO DE EXERCÍCIO SENSÓRIO-MOTOR

Na medida em que o jogo é concebido como "primado da assimilação", todas as condutas sensório-motoras são susceptíveis de se transformar em esquemas lúdicos, desde que repetidas por puro prazer funcional. Por conseguinte, ao abordarmos o comportamento lúdico sensório-motor, teremos que proceder à análise das modificações que se operam a nível das estruturas cognitivas, ao longo deste período. Segundo Piaget, este é constituído por seis estádios, caracterizados por graus crescentes de complexidade das estruturas subjacentes (Piaget, 1977 a) e que traduzem momentos diferenciados da aquisição das categorias do pensamento: objecto, espaço, causalidade e tempo (Piaget, 1977 b).

1. O primeiro estádio sensório-motor ocupa, sensivelmente, o primeiro mês de vida da criança e caracteriza-se pelo exercício dos reflexos. O recém-nascido está apetrechado com uma variedade de reflexos, dos quais alguns não têm interesse do ponto de vista cognitivo-desenvolvimental, na medida em que não se alteram ao longo do tempo (ex: espirro) ou desaparecem (ex: Moro). No entanto, outros, como a sucção ou o reflexo plantar ou ainda, o movimento dos olhos, vão sofrer modificações em função do exercício repetido e da sua aplicação a objectos variados. A partir da observação do reflexo da sucção ao longo do primeiro mês de vida, Piaget verifica a ocorrência de pequenas modificações (consolidação, estabilização, generalização e diferenciação) no esquema respectivo.

Considerando que as condutas deste primeiro estágio constituem a "adaptação reflexa", Piaget salienta a importância do meio, que considera "indispensável a este funcionamento" (Piaget, 1977 a, p. 33). A adaptação reflexa comporta pois uma parte de acomodação do organismo ao meio, mas esta acomodação é indissociável de uma assimilação progressiva, inerente ao exercício do reflexo. "O reflexo consolida-se em virtude do seu próprio funcionamento" (Piaget, 1977 a, p. 34).

No que diz respeito à construção do real, o mundo dos primeiros tempos de vida da criança é formado por quadros perceptivos susceptíveis de reconhecimento mas sem permanência, constituindo cada um, um espaço próprio.

Na medida em que o exercício dos reflexos tem como objectivo a adaptação deste (na dupla dimensão da acomodação e da assimilação, as quais de momento se mantêm indiferenciadas), não podemos falar ainda de condutas lúdicas ou de imitação.

2. A utilização progressiva dos reflexos conduz aos primeiros hábitos, marcando o acesso ao segundo estágio sensório-motor. Este estágio, que se prolonga até aos primeiros movimentos intencionais (sensivelmente pelo quarto mês), caracteriza-se, por um lado, pela evolução e aperfeiçoamento dos esquemas sensório-motores e, por outro, pela coordenação gradual de dois esquemas.

Os esquemas da sucção, visão, audição, fonação e preensão recebem, ao longo deste estágio, uma grande quantidade de prática diária, de que resulta a sua elaboração e aperfeiçoamento progressivo. Quer ao nível da sucção, quer da visão, da audição, da fonação, quer ainda da preensão, no decurso deste estágio, o exercício puro dos reflexos conduz às reac

ções circulares primárias e estas às primeiras coordenações adquiridas entre esquemas. As reacções circulares, isto é, "o exercício funcional conducente à manifestação ou re-descoberta de um resultado novo interessante" (Piaget, 1977 a, p. 55) deste nível de desenvolvimento, centram-se mais no corpo próprio da criança do que em objectos exteriores, pelo que são designadas "primárias".

As reacções circulares primárias, não apresentando em si mesmas carácter lúdico, na sua maior parte prolongam-se em jogo. Embora não possamos traçar uma fronteira precisa, constata-se que, após testemunho de uma grande atenção e de um esforço de adaptação, a criança repete os mesmos comportamentos, simplesmente pelo prazer que isso lhe provoca, sorrindo ou mesmo rindo e sem a expectativa de resultados que caracteriza a reacção circular com fins adaptativos: já não se trata de condutas de adaptação mas de comportamentos lúdicos. Assim, poderão constituir-se em esquemas lúdicos, condutas como "brincar com a língua", "chuchar no dedo", "jogos da voz", "movimentos da cabeça e das mãos, acompanhados de sorrisos", "olhar para os dedos que mexem", etc. No entanto, os esquemas adquiridos por reacção circular não constituem apenas esquemas lúdicos. Uma vez adquiridos, podem servir de meios a adaptações mais complexas, isto é, podem dar origem a comportamentos novos de coordenação de esquemas. Assim, um esquema nunca é, em si mesmo, lúdico ou adaptativo (ou mesmo imitativo), mas é o contexto ou o funcionamento que o caracterizam como tal.

Por oposição ao jogo, neste estágio, surgem as primeiras manifestações de imitação: se alguém imitar uma acção que a criança acabou de realizar, esta voltará a repeti-la, ou seja, a criança deste estágio é capaz de imitar alguém que repita aquilo que ela própria tenha acabado de

realizar.

No que diz respeito à construção das categorias do pensamento, verificamos que, embora nesta idade o comportamento da criança se comece a orientar para os objectos, estes ainda não têm existência em si mesmos: se desaparece do seu campo perceptivo, o objecto deixa de existir. Não havendo permanência do objecto, também não há um campo espacial geral, mas vários espaços (visual, auditivo, táctil, etc.), derivados da acção da criança e sem unificação de relações entre si. De igual modo, o tempo está limitado ao que abrange um acontecimento, sem qualquer diferenciação entre o passado e o presente.

3. As primeiras reacções circulares secundárias marcam o acesso ao terceiro estágio do período sensório-motor. A reacção circular secundária, que consiste na "repetição de um gesto ou acto que provocou um resultado interessante relativamente ao meio externo" (Piaget, 1977 a, p. 139), estabelece a transição entre a reacção circular primária do estágio anterior e as primeiras condutas verdadeiramente inteligentes do quarto estágio. Assim, a reacção circular secundária, embora de complexidade superior, mantém o carácter repetitivo da reacção circular primária, por um lado e, por outro, já apresenta coordenação inteligente, embora não haja ainda dissociação entre esquemas-meio e esquemas-fim, como nas condutas do estágio seguinte. "As reacções circulares secundárias anunciam a adaptação inteligente sem, no entanto, constituírem verdadeiros actos de inteligência" (Piaget, 1977 a, p. 161), na medida em que não há intencionalidade. A reacção circular secundária não consiste na repetição de tudo o que surge no campo perceptivo da criança, mas só é desencadeada quando um efeito fortuito da sua acção é compreendido como resultado dessa actividade.

Quando a criança é confrontada com objectos novos, verifica-se a generalização dos seus esquemas secundários, ou seja, a criança evidencia as suas condutas habituais, assimilando sem mais o objecto desconhecido aos seus esquemas, constituindo-se os "procedimentos para fazer durar um espectáculo interessante", que traduzem a concepção mágico-fenomenística da causalidade deste estágio. A criança acredita que a simples repetição de esquemas familiares conduzirá ao resultado que deseja, sem ter em conta a inexistência de relação entre a sua acção e o efeito pretendido. Não é ainda capaz de adoptar uma atitude de experimentação activa, como fará no quinto estágio, ou de tentar compreender a situação, seleccionando, entre o seu repertório de esquemas, aquele que é o adequado.

No que diz respeito ao jogo, Piaget (1978 a) refere que tal como as reacções circulares primárias do estágio anterior, também as condutas deste, ou seja, as reacções circulares secundárias e os procedimentos destinados a fazer durar espectáculos interessantes, são susceptíveis de se prolongar por puro prazer funcional. "A acção sobre os objectos, desencadeada com cada nova reacção secundária, num contexto de interesse objectivo e de acomodação atenta e, por vezes, de uma certa inquietude, transforma-se em jogo, desde que o fenómeno novo seja compreendido pela criança, deixando de constituir alimento a condutas de adaptação" (Piaget, 1978 a, p. 97). Embora a distinção entre exercício adaptativo e exercício lúdico seja mais facilmente estabelecida neste do que no estágio anterior, exemplos claros e inequívocos de jogo, nesta fase, são ainda de difícil identificação (Flavell, 1985). Na definição de uma conduta lúdica, Piaget atribui particular importância à mímica da criança. "A mímica da criança é suficiente para ela mostrar se está a brincar com o objecto ou se o tenta reconhecer" (Piaget, 1978 a, p. 97).

Constituindo a imitação, a forma de comportamento oposta do jogo (a imitação define-se pelo primado da acomodação sobre a assimilação), este estágio caracteriza-se pelas primeiras manifestações de reprodução de sons e movimentos do reportório da criança. Assim, a criança já é capaz de reproduzir acções de outra pessoa, mesmo em situações em que ela própria não tenha acabado de realizar esses actos. No entanto, esta imitação limita-se ainda a esquemas familiares e viáveis no seu próprio corpo.

Os progressos referidos a nível do comportamento da criança do terceiro estágio, supondo um grau de complexidade maior das estruturas subjacentes relativamente às dos estádios anteriores, têm repercussões a nível da formação das categorias do pensamento. Na realidade, o universo caótico dos primeiros estádios começa a demonstrar um início de organização. No que diz respeito à noção de permanência do objecto, embora não se verifique ainda uma conduta de busca activa do objecto desaparecido, este estágio é marcado por progressos acentuados nessa área. A criança deste estágio é capaz de procurar um objecto escondido, desde que o desaparecimento tenha ocorrido na sequência dos seus movimentos de acomodação. Consequentemente, a nível da formação do campo espacial, os grupos práticos e heterogéneos dos estádios anteriores coordenam-se entre si, constituindo-se os grupos subjectivos, ou seja, "grupos que ligam um sujeito que se ignora a si próprio com um objecto semi-permanente" (Piaget, 1977 b, p. 88). Do mesmo modo que os grupos espaciais práticos se coordenam entre si, dando origem aos grupos subjectivos, também as séries temporais práticas dos estádios anteriores se coordenam entre si, resultando nas séries subjectivas, ou seja, no terceiro estágio, "o tempo começa a aplicar-se à sucessão dos fenómenos, mas apenas na medida em que esta sucessão é provocada pela acção da criança" (Piaget, 1977 b, p. 286). Em estreita re

lação com o objecto, cuja permanência se começa a esboçar neste estágio, a causalidade apresenta-se ainda imbuída de aspectos mágicos: a criança age e depois espera que o efeito ocorra. A coincidência entre uma atitude ou um gesto da criança e um espectáculo, leva-a a pensar que a sua acção é eficaz na produção daquele. O gesto ou atitude assim considerados eficazes, são repetidos fora do contexto material e espacial (Piaget, 1977 b).

4. Por volta dos 8-9 meses de vida da criança, ocorrem certas transformações, não apenas a nível dos mecanismos da inteligência, mas também da aquisição das categorias do pensamento, que se traduzem nos primeiros comportamentos realmente inteligentes. As condutas do quarto estágio sensório-motor caracterizam-se pela coordenação dos esquemas secundários e pela sua aplicação a situações novas. Por conseguinte, implicam a distinção nítida entre meios e fins. Na medida em que a acção não funciona mais por simples repetição, mas pela subordinação de esquemas transitivos a um esquema final, a coordenação destes é intencional. É esta intencionalidade da acção, que surge pela primeira vez no quarto estágio, que define o acto propriamente inteligente. Na realidade, nas condutas típicas desta fase há definição a priori da finalidade do acto e é a prossecução dessa finalidade que implica o ajustamento dos meios aos fins.

Os progressos importantes que constituem as condutas deste estágio, reflectem-se em avanços a nível da formação das categorias do pensamento. Assim, no que se refere à noção de permanência do objecto, a criança desta fase de desenvolvimento é capaz de procurar activamente um objecto que se encontra fora do seu campo perceptivo. Não podemos ainda considerar que a noção de objecto permanente se encontra completamente adquirida, na medida em que a criança não é ainda

capaz de ter em conta os deslocamentos do objecto, mesmo visíveis (a reacção típica do quarto estágio consiste na procura em A de um objecto que a criança viu esconder em B, mas que anteriormente havia encontrado em A). A este estágio da noção de objecto corresponde um progresso importante na elaboração do campo espacial: a criança elabora as operações reversíveis que constituem o início do grupo objectivo (Piaget, 1977 b). De facto, a coordenação dos esquemas secundários permite o estabelecimento de relações espaciais entre os objectos, marcando o início da objectivação do espaço. No que se refere à causalidade, também durante esta fase do desenvolvimento, as séries causais ultrapassam as relações globais entre a actividade própria e os movimentos exteriores, para se começarem a objectivar e a espacializar. A criança deste estágio de desenvolvimento começa a descobrir que existe um contacto espacial entre a causa e o efeito e, por conseguinte, apercebe-se que qualquer objecto pode ser fonte de actividade. Como consequência, as séries temporais começam a ordenar-se em função da sucessão de acontecimentos (e não apenas em função das acções da criança), constituindo o início da objectivação do tempo.

As importantes modificações que ocorrem a nível das estruturas cognitivas, de que as condutas adaptativas são a manifestação, também se exprimem a nível do comportamento lúdico. Por um lado, as condutas de aplicação de meios conhecidos a situações novas são susceptíveis, aliás como as anteriores, de se prolongar em manifestações lúdicas, na medida em que podem ser executadas pelo prazer de agir. O que era adaptação inteligente torna-se jogo, por deslocamento do interesse para a acção em si mesma, independentemente da finalidade a atingir. Por outro lado, a mobilidade dos esquemas permite a formação de verdadeiras combinações lúdicas, em que a criança é livre de passar de um esquema a outro, pelo simples prazer funcional.

Como distinguir a actividade lúdica, da adaptação inteligente, ao nível do quarto estágio sensório-motor? Quando em presença de objectos novos, a criança experimenta sucessivamente os esquemas do seu repertório, ou seja, tenta assimilar o objecto às estruturas existentes, consideramos que se trata de condutas inteligentes propriamente ditas, na medida em que há adaptação dos esquemas a uma realidade externa que constitui um problema. Pelo contrário, quando os esquemas se associam uns aos outros, segundo um processo análogo, mas se sucedem sem uma finalidade exterior, trata-se de actividade lúdica: os objectos, aos quais são aplicados os esquemas, não constituem qualquer problema, servindo apenas como oportunidade de exercício. No entanto, nestas condutas, há algo mais que uma série de combinações de esquemas, sem esforço de acomodação. Trata-se do que Piaget designou por "uma espécie de ritualização de esquemas", em que estes, "isolados do seu contexto adaptativo, são como que jogados plasticamente" (Piaget, 1978 a, p. 98). Segundo Piaget, a ritualização de esquemas sensório-motores constituem os percursos dos jogos simbólicos. "Para que o ritual lúdico se transforme em símbolo, basta que a criança, em vez de apresentar simplesmente o ciclo de movimentos habituais, tenha consciência da ficção" (Piaget, 1978 a, p. 99), o que ocorrerá no sexto estágio. De momento, a criança limita-se a reproduzir sem mais, os mesmos esquemas de acção.

No que diz respeito à imitação, Piaget (1978 a) refere progressos importantes, ao longo deste estágio. Na realidade, a criança começa a ser capaz de imitar não apenas comportamentos diferentes daqueles que já conhece e domina, mas também esquemas cuja realização própria não pode ver (ex: abrir e fechar a boca). No entanto nesta fase, as imitações

da criança são mais parecidas do que exactas (1).

5. Por volta do final do primeiro ano de vida, o comportamento da criança sofre importantes modificações. Na verdade, se a criança do quarto estágio, perante um objecto novo, se limita a seleccionar do seu reportório, o esquema que lhe é adequado, a criança do quinto, através das chamadas experiências para ver, vai descobrir um novo esquema. Por outro lado, das reacções circulares secundárias do terceiro estágio e das condutas a que estas deram origem, vão derivar as reacções circulares terciárias. A diferença destas relativamente às primeiras reside no facto de que "o efeito novo, obtido fortuitamente, não é apenas reproduzido, mas é modificado com a finalidade de estudar a sua natureza" (Piaget, 1977 a, p. 232).

Na medida em que a reacção circular terciária procura a novidade, considera-se que marca o início das condutas experimentais. Na descoberta de meios novos por experimentação activa, a criança utiliza esse método (de experimentação) para encontrar a solução de problemas novos. Três condutas particulares são citadas por Piaget (1977 a), como características deste estágio, na medida em que são adquiridas por experimentação activa. São elas: utilização da relação entre um objecto e o seu suporte ("conduta do suporte"), utilização do prolongamento de um objecto ("conduta do fio") e utilização de um instrumento ("conduta da vara").

Uma vez que o sexto estágio do período sensório-motor se caracteriza pela intervenção da representação, podemos considerar o quinto como o "último estágio puro sensório

(1) Flavell (1985) refere que estudos recentes têm observado este tipo de comportamentos de imitação em bebés com 1 mês. No entanto, uma observação cuidada destes, permite a Uzgiris (1981) considerar que não se trata do mesmo tipo de condutas daquelas que Piaget (1978 a) situa no quarto estágio sensório-motor.

-motor" (Flavell, 1985, p. 25). Por conseguinte, caracteriza-se pela estruturação do meio externo em objectos permanentes e pela objectivação e espacialização correlativas da causalidade e do tempo. O objecto, constituindo-se em substância individual e permanente, insere-se nos grupos objectivos de deslocamentos.

A nível do jogo, o quinto estágio vai promover a transição das condutas lúdicas do estágio anterior, acentuando o seu carácter de ritualização, para o símbolo lúdico do sexto estágio. Em estreita relação com as reacções circulares terciárias ou experiências para ver e por ocasião da obtenção dum acontecimento fortuito, a criança do quinto estágio diverte-se, por vezes, a combinar esquemas, sem relação entre si e sem objectivos de experimentação, repetindo em seguida ritualmente esses esquemas, constituindo jogos de combinações motoras. Estas são, no entanto, imediatamente (ou quase) lúdicas, ao contrário das combinações do quarto estágio que derivam de esquemas adaptados. Enquanto na reacção circular secundária ou terciária adaptada, a criança tende a repetir ou fazer variar o fenómeno para melhor se acomodar, nas combinações lúdicas, a criança complica a situação e depois repete minuciosamente todos os gestos, pelo simples prazer do exercício da actividade. Tal como nos estádios anteriores, também agora o jogo se apresenta sob a forma de extensão da assimilação para além dos limites da adaptação.

Os rituais lúdicos do quinto estágio prolongam os do estágio anterior, mas enquanto estes se limitavam à repetição de esquemas já constituídos, sem finalidade lúdica, aqueles constituem-se quase imediatamente em jogo. O progresso em termos de ritualização, que estas formas de actividade lúdica traduzem, é acompanhado por um progresso correlativo na direcção do simbolismo. De facto, na medida em que o ritual en

globa esquemas igualmente aplicáveis em contextos não lúdicos, tem como resultado a sua descontextualização e, por conseguinte, a sua evocação simbólica, o que vai acontecer na fase seguinte quando o símbolo lúdico se desliga do ritual. Nesse sentido, podemos considerar os esquemas lúdicos do quinto estágio, esquemas pré-simbólicos.

Finalmente, no que diz respeito à imitação, a diferença entre os comportamentos do quarto e do quinto estádios, é mais de grau do que de natureza. Nesta fase, a criança é capaz de proceder à imitação sistemática de modelos novos, assim como de esquemas que implicam movimentos invisíveis sobre o próprio corpo. A reprodução dos modelos agora é mais precisa do que anteriormente.

6. O sexto estágio estabelece a transição entre o funcionamento sensorio-motor e pré-operatório. Iniciando-se sensivelmente pelos dezoito meses, este estágio é marcado por uma aquisição essencial em todo o desenvolvimento cognitivo ulterior, isto é, a capacidade de representação.

A representação consiste na "capacidade de representar objectos através de símbolos e de agir inteligentemente em relação a uma realidade interna simbolizada" (Flavell, 1985, p. 26). Assim, enquanto a criança do quinto estágio descobre novos meios por experimentação activa, a criança do sexto inventa novos meios por combinação mental. O comportamento da criança desta fase demonstra a emergência da capacidade de produzir e de compreender a utilização de símbolos, ou seja, a função semiótica.

Se as aquisições importantes deste estágio vão permitir à criança situar-se num mundo em que os objectos ausentes, assim como os seus deslocamentos estão representados, im

plicando a representação correlativa das séries causais e temporais, também a nível da imitação e do jogo, dão origem à "imitação diferida" e às primeiras manifestações de comportamento lúdico simbólico, pelo que procederemos à sua análise adiante.

A breve revisão que fizemos do desenvolvimento no período sensório-motor permitiu-nos verificar que durante os primeiros dezoito meses de vida, todos os esquemas adquiridos pela criança, são susceptíveis de se transformar em situações de jogo. Os exercícios funcionais sensório-motores, que constituem o jogo, não são exclusivos desta fase de desenvolvimento, reaparecendo em momentos posteriores sempre que ocorra uma aprendizagem interessante (ex: nos primeiros tempos após ter aprendido a guiar, qualquer um sente grande prazer no "guiar por guiar", sem mais nada!). Mas, na medida em que o desenvolvimento vai permitindo outras formas de jogo, a frequência, quer absoluta, quer relativa, deste tipo de actividade lúdica, tem tendência a diminuir.

Entre os jogos de exercício sensório-motor (1) podemos distinguir três grandes grupos:

- "Jogos de exercício simples", ou seja, comportamentos lúdicos que se "limitam à reprodução tal e qual de uma conduta geralmente adaptada a uma finalidade útil, mas que é retirada do seu contexto e repetida pelo simples prazer de exercício do seu poder" (Piaget, 1978 a, p: 122). Incluimos nesta categoria, todas as manifestações lúdicas atrás

(1) Note-se que os jogos de exercício não são obrigatoriamente sensório-motores, mas podem apresentar outro conteúdo. Por exemplo, jogos de combinação de palavras ou "trocadilhos" são jogos de exercício, de conteúdo verbal.

referidas, características dos estádios segundo a quinto, excepto os "rituais lúdicos".

- "Combinações sem finalidade" consistem no exercício de actividades que "não são repetidas tal e qual foram adquiridas no plano de adaptação inteligente, mas em que o sujeito constitui combinações novas que são de imediato de natureza lúdica" (Piaget, 1978 a, p. 123). Como exemplo desta categoria de jogo sensório-motor, Piaget cita o caso do contacto com material variado como berlindes, cubos, etc., que a criança pode combinar sem uma finalidade definida à priori.
- "Combinações com finalidade lúdica": quando o exercício de esquemas conduz a combinações com finalidade, transforma-se em a) jogo simbólico, se acompanhado de imaginação representativa; b) jogo de regras, se se "socializa"; ou finalmente, conduz a adaptações reais e ultrapassa o âmbito do jogo.

3. JOGO SIMBÓLICO

O "esquema simbólico" do sexto estágio sensório-motor, estabelecendo a transição entre o jogo de exercício sensório-motor e o jogo simbólico, constitui a forma mais primitiva deste. O esquema simbólico consiste na "reprodução de um esquema sensório-motor fora do seu contexto e na ausência do seu objectivo habitual" (Piaget, 1978 a, p. 127).

A passagem da inteligência empírica à combinação

mental determina a transformação da imitação externa em imitação diferida e do jogo sensório-motor em jogo simbólico. A criança do sexto estágio utiliza os esquemas habituais mas, em vez de os accionar na presença dos objectos aos quais se aplicam normalmente, são-lhes assimilados objectos novos, não se tratando, no entanto, de uma adaptação efectiva. Por outro lado, estes novos objectos, em vez de darem origem a uma simples extensão do esquema (como no caso da assimilação generalizadora própria da inteligência), são utilizados com o único fim de permitir à criança mimar ou evocar os esquemas em questão. Na medida em que há assimilação fictícia de um objecto a um esquema e que este é exercido sem acomodação, há símbolo lúdico.

No que diz respeito à imitação, o sexto estágio caracteriza-se por progressos importantes: a criança é capaz de imitar modelos novos e complexos sem tacteares (como acontecia do quinto estágio), objectos não humanos, mesmo inanimados e, sobretudo, é capaz de reproduzir modelos ausentes, ou seja, a imitação é interiorizada (imitação diferida). Embora o símbolo lúdico tenha em comum com a imitação o carácter diferido da reacção, os esquemas simbólicos constituem condutas lúdicas e não imitadas, na medida em que o objecto presente é assimilado, independentemente das suas características objectivas, ao objecto habitual da reacção imitada.

O símbolo do sexto estágio constitui pois um progresso relativamente ao "índice" sensório-motor. O índice não é mais do que "uma parte ou aspecto do objecto, permitindo a sua antecipação sem representação mental, por simples activação do esquema" (Piaget, 1978 a, p. 103). Em contrapartida, o símbolo "assenta numa simples semelhança entre o objecto presente, significante, e o objecto ausente, significado simbolicamente por ele" (Piaget, 1978 a, p. 103). Na medida em que

dissocia nitidamente significante e significado, o símbolo lúdico quase atinge o nível de "signo", mas enquanto este último é um significante arbitrário ou convencional, o primeiro é um significante motivado (isto é, representa uma semelhança com o significado) (1). Ou seja, o signo implica uma relação social (evidente na linguagem), enquanto que a motivação característica do símbolo pode ser o produto do pensamento individual.

Uma vez que o símbolo lúdico não deriva da influência do signo, nem da socialização verbal, a sua origem deve procurar-se na assimilação anterior, dada a continuidade funcional entre os sucessivos estádios. Na realidade, o símbolo lúdico é funcionalmente (e não estruturalmente) preparado, desde a assimilação generalizadora do segundo estádio sensório-motor. Na medida em que um esquema é aplicado a objectivos cada vez mais afastados do objecto inicial, considera-se que foi generalizado, com equilíbrio entre assimilação e acomodação. Mas também na medida em que o objectivo novo é encarado como substituto do objecto inicial, verifica-se o primado da assimilação que conduz a uma relação que anuncia, funcionalmente, o símbolo. Esta relação não é ainda simbólica, porque significante e significado não estão suficientemente diferenciados. No entanto, "a assimilação lúdica dos segundo e terceiro estádios constitui o ponto de partida do símbolo" (Piaget, 1978 a, p. 106). A assimilação lúdica dos estádios quarto e quinto conduz ao acentuar da distinção entre significante e significado. A reprodução de esquemas, tal e qual são agidos na adaptação inteligente, mas fora do seu contexto habitual, no decurso dos rituais lúdicos do quarto e quinto está

(1) Na medida em que os primeiros símbolos lúdicos surgem quando a criança começa a falar, os primeiros signos parecem ser contemporâneos dos primeiros símbolos.

dios, apresenta um início de diferenciação entre significante e significado (o significado seria o esquema realizado "a sério"). É por isso que os esquemas dos rituais lúdicos do quinto estágio são considerados pré-simbólicos. O esquema simbólico do sexto estágio é pois o final sensório-motor da diferenciação progressiva entre significante e significado. O significante é constituído pelo objecto escolhido para representar o objectivo inicial do esquema e pelos movimentos executados ficticiamente sobre ele, enquanto que o esquema sensório-motor (tal e qual se desenrolaria "a sério") e o objecto ao qual habitualmente é aplicado, constituem o significado. No sexto estágio há portanto representação (uma vez que o significante se dissociou do significado), no prolongamento da construção sensório-motora dos estádios anteriores.

No caso particular do símbolo lúdico, a passagem do sensório-motor ao representativo faz-se através da imitação. Como atrás referimos, os progressos deste estágio a nível dos mecanismos intelectuais, permitem a interiorização da imitação. Consequentemente, a imitação diferida, facilitando a acomodação interna dos esquemas às situações novas, reforça as condutas inteligentes e, do mesmo modo, a assimilação lúdica, na medida em que fornece os elementos representativos necessários à constituição do jogo simbólico propriamente dito. É assim que, antitéticos de início, jogo e imitação (na medida em que cada um constitui o primado de um dos polos do comportamento adaptado, assimilação e acomodação, respectivamente) se tornam complementares.

A diferença essencial entre o símbolo lúdico e a representação adaptada, consiste no facto de que, no acto inteligente, a assimilação e a acomodação estão sempre sincronizadas e, por conseguinte, equilibradas entre si, enquanto no símbolo lúdico, pelo contrário, o objecto actual é assimilado a



um esquema anterior sem relação objectiva com ele e é para evocar esse esquema anterior e os objectos ausentes que a ele se referem, que a imitação intervém a título de significante. No símbolo lúdico, a imitação não se refere ao objecto presente, mas ao objecto ausente evocado e assim, a acomodação imitativa subordina-se à assimilação (Piaget, 1978 a, p. 104).

Resumindo, ao nível sensório-motor, o jogo prolonga a assimilação, a imitação prolonga a acomodação e a inteligência estabelece o equilíbrio entre as duas. Ao nível da representação, a imitação, desenvolvendo a acomodação não apenas aos objectos presentes mas também aos ausentes, adquire a função de formação de significantes, relativamente a significados adaptados ou lúdicos, consoante derivam da assimilação acomodada, característica da inteligência, ou da assimilação deformante, característica do jogo.

Na terminologia piagetiana, "esquema simbólico" refere-se aos esquemas sensório-motores do sexto estágio, exercidos simbolicamente. Nesse sentido não constitui ainda jogo simbólico propriamente dito, na medida em que se refere a uma acção relativa ao próprio comportamento da criança.

No que diz respeito à evolução do jogo simbólico, Piaget (1978 a) distingue três estádios: o primeiro estende-se, sensivelmente, do ano e meio até ao final do terceiro ano; o segundo, engloba o período dos 4 aos 7 anos; e o terceiro vai dos 7/8 aos 11/12 anos, aproximadamente.

Estádio I

O desenvolvimento do comportamento simbólico, ao longo deste primeiro estágio, determina três etapas na formação dos jogos simbólicos.

A *projecção de esquemas simbólicos sobre objectos novos* (tipo I A) constitui a primeira manifestação de jogo simbólico propriamente dito. Uma vez constituído o esquema simbólico, a criança passa a atribuí-lo a outras pessoas e mesmo a outros objectos. Este tipo de comportamentos (em que a acção se descentra da própria criança) marca a separação definitiva do símbolo, do exercício sensório-motor, na medida em que este é projectado como representação independente. Ex: a criança dá de comer à boneca.

Por *projecção de esquemas de imitação sobre objectos novos* (tipo I B), Piaget designa uma outra forma de jogo simbólico, do mesmo nível de desenvolvimento do anterior. Embora aparentemente diferente do anterior, constitui o seu complementar e consiste igualmente na projecção de esquemas simbólicos. Estes, contudo, não resultam da acção própria (isto é, não consistem na descentração da acção própria), mas constituem a imitação de modelos. Ex: a criança faz de conta que lê o jornal.

Tanto no tipo I A como no tipo I B, a assimilação lúdica refere-se a um número maior de intermediários, isto é, receptores da acção, do que acontecia no esquema simbólico, ao mesmo tempo que a acção se descentra da própria criança. Estes dois tipos de jogo simbólico traduzem a dissociação completa do simbolizante relativamente ao simbolizado.

A segunda etapa da formação dos jogos simbólicos é marcada pela emergência de comportamentos de tipo II.

Por *assimilação simples de um objecto a outro* (tipo II A), Piaget designa comportamentos em que a assimilação de um objecto a outro, servindo de pretexto, dá origem ao jogo simbólico. Ex: a criança vê uma concha, diz "chávena" e só de

pois é que pega nela e faz de conta que bebe por ela.

A *assimilação do corpo próprio a outrém ou a quais quer objectos* (tipo II B), ou seja, "jogo de imitação", constitui o prolongamento da forma lúdica de tipo I B. Ex: a criança imita a porteira a limpar o chão, mas anuncia antes: "é a Sra ... a lavar o chão".

Nas condutas de tipo II A, a criança limita-se a reproduzir as suas próprias acções, na presença de objectos novos (que assimila ao objecto habitual) mas, contrariamente ao que acontecia nas condutas de tipo I A, a assimilação precede o movimento imitativo e é anunciada verbalmente antes da acção, em vez de ser provocada pela acção.

As condutas de tipo II B fazem apelo à imitação; no entanto não se trata de imitação pura, estando esta subordinada à assimilação, uma vez que a criança não se limita a copiar o outro permanecendo ela própria, mas assimila-se completamente ao modelo. Tal como nas condutas de tipo I A, a assimilação é anunciada verbalmente, antes da realização da acção.

Nas condutas de tipo II (A e B), o símbolo aparece como o produto entre a assimilação lúdica e a imitação.

A terceira etape de formação dos jogos simbólicos é marcada pela emergência de condutas do tipo III, ou seja, *combinações simbólicas*. Piaget distingue quatro formas diferentes (A, B, C e D) deste tipo de conduta, correspondentes a níveis de complexidade crescente.

As *combinações simples* (tipo III A) constituem a primeira manifestação de condutas de tipo III. Consistem no prolongamento dos jogos de tipo II (A e B) com elaboração de ce

nas lúdicas completas, em vez de assimilações simples de objectos a outros ou imitações isoladas.

As formas elementares de tipo III A surgem sensivelmente ao mesmo tempo que as condutas de tipo II. O que distingue estes dois tipos de condutas é que, no tipo II, há assimilação ou imitação de alguém, enquanto no tipo III A, os personagens são evocados em imaginação ou representados por qualquer coisa. É na segunda metade do terceiro ano de vida, que as condutas de tipo II e III A se dissociam completamente. As combinações simples consistem em manifestações simbólicas que vão da simples transposição de cenas da vida real à invenção de seres imaginados. Na medida em que as séries paralelas de assimilação (tipo II A) e de imitação (tipo II B) se fundem nas condutas tipo III A, encontramos nestas elementos de imitação e de assimilação deformante. A reconstituição do real é misturada com combinações imaginárias.

As *combinações compensatórias* (tipo III B) constituem o segundo nível das combinações simbólicas. Consistem na assimilação do real através da ficção simbólica, mas na representação a realidade é alterada (não é reproduzida tal e qual). Reagindo contra algo que não lhe é permitido realizar, ou contra uma situação de medo, a criança reconstrói o real de maneira a que este lhe seja agradável, ou seja, o real é reconstruído com transposições compensatórias.

As *combinações liquidatárias* (tipo III) constituem um modo da criança aceitar situações desagradáveis. Desligando-a do seu contexto desagradável, a situação é progressivamente assimilada por incorporação a outras condutas. Este tipo de combinações demonstra claramente a função do jogo simbólico, isto é, assimilação do real ao eu sem necessidade de acomodação do eu ao real. Do ponto de vista da estrutura, nestas

condutas há imitação exacta, mas a finalidade é subordinar o modelo (e não subordinar-se ao modelo). A reconstituição do real é pura.

As *combinações simbólicas antecipadoras* (tipo III D) consistem em situações em que a criança aceita uma ordem ou conselho, mas antecipa simbolicamente as consequências da desobediência ou da imprudência. Neste tipo de condutas há assimilação lúdica, mas em que a antecipação funciona como uma representação adaptada. Apesar de adequada à experiência e de implicar trabalho dedutivo, a antecipação mantém-se lúdica, na medida em que não se trata de antecipação propriamente dita, mas de uma reconstituição atribuída a outro, imaginário, cumprindo o símbolo a sua função de assimilação ao eu.

Uma característica comum às condutas lúdicas do primeiro estágio (tipos I, II e III) é de que consistem em actividades solitárias, para a realização das quais a criança não necessita da participação de outrém.

Estádio II

O segundo estágio de desenvolvimento do jogo simbólico inicia-se sensivelmente pelos 4 anos, caracterizando-se por um declínio na frequência deste tipo de comportamento, na medida em que o símbolo, aproximando-se do real, vai perdendo o seu carácter de deformação lúdica.

O jogo simbólico deste estágio apresenta três características que o distanciam das condutas lúdicas do estágio anterior e dão origem a formas de jogo diferentes.

Combinação simbólica ordenada

Por interferência de um elemento de ordem, as combinações deste estágio diferem das combinações do anterior, as quais, segundo Piaget, se caracterizam pela incoerência.

Imitação exacta do real

A preocupação crescente da criança pela verosimilhança do jogo em que se envolve, conduz a que o símbolo lúdico evolua no sentido de uma cópia do real, em que apenas os temas gerais se mantêm simbólicos (os detalhes das cenas tendem a aproximar-se da acomodação exacta).

Início do simbolismo colectivo

Implica a diferenciação e o ajustamento de papéis. Esta forma de jogo simbólico, por um lado, supõe progresso a nível da ordem e coerência dos actos representados e, por outro, implica um certo desenvolvimento no sentido da socialização, ou seja, exige a passagem do egocentrismo inicial à reciprocidade.

Estádio III

Estendendo-se dos 7/8 anos até sensivelmente os 11/12, este estágio é caracterizado pelo declínio acentuado da frequência de jogo simbólico (com um aumento correlativo da frequência de jogos de regras). Os jogos simbólicos deste período são essencialmente colectivos, assistindo-se a uma maior coordenação dos papéis representados, traduzindo uma evolução no sentido da socialização.

4. JOGOS DE REGRAS

"Jogos de regras consistem em jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola) ou intelectuais (jogos de cartas), que implicam competição entre os participantes (de outro modo a regra seria inútil) e são regulamentados, ou por um código transmitido de geração em geração em geração, ou por acordos de momento" (Piaget, 1978 a, p. 151). Na medida em que a regra não pode ser compreendida nem aplicada sem um esforço de raciocínio, este tipo de manifestação lúdica só surge na criança do período das operações concretas. Sem nos querermos deter sobre esta forma lúdica (o que ultrapassaria os nossos objectivos), parece-nos, contudo, importante salientar que a concepção piagetiana de jogo, como assimilação do real ao eu, é susceptível de ser aplicada também neste caso. Na realidade, segundo Piaget, o jogo de regras constitui precisamente um equilíbrio subtil entre a assimilação do real ao eu e a vida social, na medida em que concilia a primeira com as exigências da reciprocidade (Piaget, 1978 a).

5. JOGO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Da exposição da concepção piagetiana do jogo, ressaltam duas ideias fundamentais: a primeira, de que "o jogo consiste no primado da assimilação sobre a acomodação" apresenta como corolário a segunda de que "o comportamento lúdico reflete o desenvolvimento das estruturas cognitivas".

Considerar, como Piaget, o jogo solidário do pensamento, uma vez que constitui um dos polos do comportamento adap

tivo, tem implicações importantes a nível do papel que lhe é atribuído no desenvolvimento. Na medida em que, por um lado, o desenvolvimento consiste em modificações que ocorrem a nível das estruturas e que, por outro, as estruturas se constituem em interacção com o meio, através dos processos de adaptação, assimilação e acomodação, considerar que o jogo é essencialmente assimilação do real ao eu, resulta em negar-lhe um papel naquele processo. Na realidade, segundo Piaget, o jogo, não promovendo a acomodação do eu, desempenha um papel diminuído no desenvolvimento das operações. A sua função reside na consolidação das estruturas já adquiridas, sem participação na formação de outras. É por essa razão que Piaget considera que a partir de certa idade assistimos ao declínio do jogo: à medida que a criança se adapta ao mundo natural e social, isto é, à medida que o eu se subordina à realidade, menos necessidade tem de proceder à assimilação deformada do real (como acontece no jogo). A evidência empírica, (Fein, 1979 a), contrariamente ao que seria de esperar segundo a concepção do jogo como mera assimilação, demonstrou que a actividade lúdica (em especial o jogo simbólico) podia exercer efeito positivo na activação do desenvolvimento cognitivo.

No entanto, afirmar que Piaget não atribuiu significado cognitivo ao jogo, seria falsear a situação. Tal como demonstrou, o comportamento lúdico varia em função do grau de complexidade das estruturas cognitivas. Nesse sentido, a observação da actividade lúdica pode fornecer indicações válidas acerca do nível de funcionamento cognitivo. Esta dimensão da concepção piagetiana da actividade lúdica, deu origem a uma série de estudos empíricos, especialmente em relação ao período de transição entre o funcionamento sensório-motor e representativo. Os marcos desenvolvimentais identificados por Piaget na evolução do jogo, foram objecto de uma série de investigações. Entre estas (cuja revisão constituirá o assunto do pró-

ximo capítulo), podemos distinguir estudos gerais de observação naturalista de jogo espontâneo (sensório-motor e simbólico) e estudos de âmbito mais restrito. Estes últimos debruçaram-se sobre as dimensões-componentes do jogo simbólico, segundo as quais se processa o desenvolvimento daquele.

Analisando as formas de jogo simbólico identificadas por Piaget, os autores verificaram que certas características do comportamento simbólico eram responsáveis pela sua diferenciação, traduzindo o processo de desenvolvimento. Assim, o que marca a passagem dos esquemas simbólicos do sexto estágio sensório-motor às condutas de tipo I, é a descentração da acção da criança, do seu próprio corpo para o de outrém. Esta dimensão do jogo simbólico designa-se "descentralização" (1). No que diz respeito às condutas de tipo II, verifica-se que a sua principal diferença relativamente às anteriores consiste no facto de que estas (tipo II) são anunciadas pela criança antes de executadas. Esta característica traduz a dimensão planeamento (2). Finalmente, a principal diferença entre as condutas de tipo II e de tipo III reside no facto de que estas últimas implicam a combinação de acções. Esta característica traduz a dimensão integração (3). Designando o que Piaget considera a simulação de um objecto a outro, "nível de transformação" (4), isto é, a capacidade de a criança utilizar um objecto como representação de um outro, os estudos específicos acerca do desenvolvimento do comportamento lúdico simbólico vão incidir sobre estas dimensões do jogo simbólico: descentralização, substituição, integração e planeamento, tentando verificar empiricamente a tendência desenvolvimental apresentada por Piaget.

(1) Vd adiante capítulo terceiro pp. 92-97.

(2) Vd adiante capítulo terceiro pp. 121-123.

(3) Vd adiante capítulo terceiro p. 116.

(4) Vd adiante capítulo terceiro p. 98.

CAPÍTULO TERCEIRO

REVISÃO DA INVESTIGAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Na sequência da apresentação do processo de desenvolvimento do jogo infantil nos primeiros anos de vida, segundo a perspectiva piagetiana, procuramos neste capítulo proceder à revisão da investigação realizada sobre o assunto. Tentaremos verificar em que medida os resultados obtidos a partir da observação do comportamento de crianças em situação de jogo, confirmam ou questionam a tendência desenvolvimental expressa.

As formas de comportamento lúdico observáveis na faixa etária a que nos temos vindo a referir, são o "jogo de exercício sensório-motor" e o "jogo simbólico". Será portanto sobre a investigação realizada acerca destes que incidirá a presente síntese. Esta centrar-se-á nos trabalhos realizados a partir da década de setenta, na medida em que a divulgação da concepção piagetiana sobre o modo como a criança brinca (índice de nível de funcionamento cognitivo), esteve na origem da maior parte da investigação.

Dado que o estudo da génese e evolução do jogo simbólico permite esclarecer certos aspectos relativos à emergência e desenvolvimento da representação, os autores têm-se debruçado mais sobre este do que sobre o jogo sensório-motor.

Iniciaremos a nossa revisão pela apresentação de estudos gerais acerca da evolução do comportamento lúdico sensório-motor e simbólico, debruçando-nos em seguida sobre os trabalhos que procuram analisar detalhadamente o processo de desenvolvimento das várias dimensões-componentes do jogo simbólico.

2. ESTUDOS GERAIS

A primeira referência (Mc Call, 1974) que surge na literatura, acerca da análise do comportamento lúdico sensório-motor através da observação de crianças em situação de jogo livre, consiste numa série de estudos, não apenas acerca desta conduta, mas também sobre a manipulação exploratória de objectos. De facto, com o objectivo de investigar possíveis diferenças nos comportamentos lúdico e de manipulação exploratória, devidas a determinadas características dos estímulos, à idade e sexo das crianças e ainda à familiaridade destas com o material, Mc Call (1974) conduziu uma série de estudos em que cada uma destas variáveis foi analisada minuciosamente. Considerando, por um lado, o comportamento exploratório e, por outro, o comportamento de jogo, pretendeu verificar qual o efeito de variáveis como complexidade da forma, plasticidade e potencial sonoro do material, idade e sexo dos sujeitos e grau de familiaridade dos objectos, numa amostra de cerca de 50 crianças com idade entre 8 meses e meio e 11 meses e meio. No que se refere ao comportamento de exploração, este foi apenas analisado em termos de tempo de manipulação do objecto, enquanto que o jogo o foi, não apenas em termos de quantidade, mas também de qualidade. As categorias de comportamento consideradas na observação das crianças em situação de jogo livre, dividem-se em dois grandes grupos: categorias de "contacto com os brinquedos" e categorias de "comportamentos especiais de jogo" (Mc Call, 1974, p. 38). Entre as primeiras são diferenciados comportamentos de "preensão isolada do objecto" (a criança tem um só objecto na mão), "preensão em paralelo" (a criança pega em dois objectos simultaneamente), "abocanhar" (a criança leva um objecto à boca), "manipulação sem orientação visual" (a criança manipula um objecto mas não observa a sua própria acção), "manipulação com orien

ação visual" (a criança manipula o objecto e simultaneamente observa a sua própria acção), "manipulação enérgica" (a criança bate com o objecto, atira-o, abana-o, etc.). As categorias de "comportamentos especiais de jogo" são: "reação circular secundária" (a criança repete uma reacção circular secundária por puro prazer funcional); "reação circular terciária" (repetição de uma reacção circular terciária por puro prazer funcional); "comportamento apropriado" (a criança aplica ao objecto o comportamento que lhe é específico); "jogo paralelo" (a criança ao mesmo tempo que brinca com um objecto segura outro com a outra mão, mas não estabelece qualquer relação entre eles); e "jogo integrado" (a criança contacta simultaneamente com dois objectos, estabelecendo relação entre eles).

Os resultados obtidos, quer relativamente ao comportamento exploratório, quer ao jogo, convergem para as mesmas conclusões gerais. Verifica-se que o potencial de resposta dos brinquedos influencia, quer o tempo despendido pela criança a brincar, quer a qualidade e variedade do seu comportamento. Quanto maior o potencial de resposta do objecto, mais rico é o jogo da criança (1). A idade da criança e o seu nível de funcionamento cognitivo reflectem-se no seu jogo sensorio-motor: por um lado, as crianças mais velhas apresentam comportamentos cognitivamente mais elaborados e, por outro, verifica-se uma tendência para as crianças despendem maiores períodos de tempo seguido, com brinquedos que provocam respostas do nível do seu desenvolvimento cognitivo. Não foram encontradas diferenças significativas consistentes, associadas ao sexo da criança, quer relativamente à natureza do comportamento lúdico, quer em relação aos brinquedos utilizados preferencialmente. Finalmente, os resultados indicam que a fami

(1) Referimo-nos apenas às conclusões que dizem respeito à análise do comportamento lúdico, uma vez que é esse o nosso objecto de estudo.

liaridade da criança com o objecto (cotada a partir da informação dada pela mãe) não tem efeitos significativos a nível da quantidade de tempo despendido a brincar com ele.

Embora se trate de um estudo exploratório com alguns problemas metodológicos (2), parece-nos importante salientar as conclusões que se referem ao efeito da variabilidade. De facto, verificou-se que a realização das crianças entre os 8 meses e meio e 11 meses e meio traduz uma progressão desenvolvimental nítida. Durante este período de tempo a frequência do comportamento "abocanhar" diminui sensivelmente enquanto que as "reações circulares", a "manipulação com orientação visual" e "comportamentos apropriados" aumentam durante os mesmos três meses. Refira-se no entanto, que do material utilizado no estudo, apenas o telefone e o brinquedo de tracção permitiam a manifestação de comportamentos apropriados não ambíguos, o que poderá explicar a sua fraca ocorrência (.12, .25 e .57 aos 8 meses e meio, 10 e 11 meses e meio, respectivamente). Por outro lado e no que diz respeito às categorias comportamentais consideradas, condutas do mesmo nível desenvolvimental de "abocanhar", como apalpar, não foram cotadas o que poderá ter enviesado os resultados. Constituinte um estudo pioneiro neste domínio, desencadeou um número considerável de pesquisas, em que o efeito da variabilidade sobre o comportamento lúdico foi investigado em maior profundidade.

Nesse sentido, Zelazo e Kearsley (1980) propõem-se estudar as implicações a nível do desenvolvimento cognitivo de uma série de comportamentos, cuja emergência ocorre pelo final do primeiro ano de vida, através da observação do jogo

(2) A análise dos resultados foi feita a partir da frequência de ocorrência dos comportamentos, mas a duração das sessões de observação não foi a mesma para todas as idades.

espontâneo de 64 crianças, de idades compreendidas entre os 9 meses e meio e os 15 meses e meio.

Por volta dos 12 meses, a criança começa a exibir um certo número de comportamentos, qualitativamente diferentes daqueles que apresentava anteriormente: surgem as primeiras palavras (Bayley, 1969), a criança é capaz de ajustar o movimento do braço ao peso do objecto que quer agarrar (Mounoud & Bower, 1974), surgem comportamentos que implicam a capacidade de assimilar rapidamente informação nova (Kagan, Kearsley & Zelazo, 1978; Zelazo, 1979), a reacção ao estranho faz-se notar claramente (Morgan & Ricciuti, 1969). A hipótese avançada para explicar estas modificações comportamentais é a de que, a partir sensivelmente dos 9 meses, emerge a capacidade cognitiva de "activar hipóteses" (Kagan, 1971, 1972). Segundo Zelazo (1982.c) esta capacidade traduz-se pela possibilidade de gerar "associações específicas para situações específicas", tornando-se evidente a partir dos 12 meses. Neste estudo, Zelazo e Kearsley (1980) operacionalizam a capacidade da criança de "activar hipóteses", como a frequência e a variedade de comportamentos apropriados manifestados perante um conjunto de objectos, numa situação de jogo livre.

As actividades lúdicas evidenciadas pelas crianças da amostra, em sessões de observação individuais de 15 minutos, foram classificadas como "jogo estereotipado" (a criança recorre a comportamentos indiferenciados como abocanhar, abanar, bater, etc.), "jogo relacional" (a criança associa dois ou mais objectos de uma maneira não funcional) e "jogo funcional" (a criança utiliza um brinquedo de uma forma definida a priori e culturalmente veiculada). A estas três categorias mutuamente exclusivas foi acrescentada uma outra de "jogo indiferenciado" (que inclui os comportamentos não classificados em nenhuma das três anteriores). A variável "número

de diferentes usos apropriados de brinquedos" também foi cotada, pretendendo traduzir, juntamente com a frequência de jogo funcional, a referida capacidade de estabelecer associações específicas.

A análise da distribuição da frequência dos três tipos de comportamento lúdico considerados, demonstra que o jogo se vai tornando cada vez mais específico, em termos objectais, e funcionalmente apropriado. Se o jogo estereotipado representa 87% do jogo aos 9 meses e meio, vai diminuir drasticamente aos 11 meses e meio para cerca de 49%, para finalmente atingir o valor de 22% aos 15 meses e meio. O jogo funcional, pelo contrário, se praticamente inexistente aos 9 meses e meio representa 34% e 52% do jogo infantil, respectivamente aos 13 meses e meio e 15 meses e meio. Assim, "num espaço de 5 meses, o jogo infantil com objectos realistas evolui de actividade indiscriminada e estereotipada para a disposição de relacionar objectos de modo não funcional, para, finalmente, consistir no uso funcional de objectos específicos" (Zelazo & Kearsley, 1980, p. 112). O jogo funcional traduz pois uma forma mais madura de manipulação de objectos que o jogo relacional e estereotipado.

Os autores consideram que a mudança qualitativa que ocorre no jogo funcional, sensivelmente a partir dos 11 meses e meio, traduz uma importante "metamorfose cognitiva", e não simplesmente a maturação neuromotora que Bayley (1969), Gesell, Ilg e Ames (1979) e Griffiths (1954) supõem. "As modificações que se observam no jogo durante este período, não são simples artefactos de mudanças que ocorrem a nível motor" (Zelazo & Kearsley, 1980, p. 113), na medida em que, quer o jogo funcional, quer os jogos relacional e estereotipado, envolvem actos motores aproximadamente equivalentes em termos de complexidade. A evidência aponta para a concepção de que as

mudanças comportamentais se devem mais ao desenvolvimento cognitivo do que a capacidades neuromotoras. A transformação cognitiva que ocorre entre os 9 meses e meio e os 15 meses e meio e que possibilita à criança iniciar uma sequência de acções adequadas a um brinquedo específico, traduz-se pela facilidade crescente em activar conhecimentos prévios relativos à função do objecto e de os orientar para comportamentos compatíveis. O uso funcionalmente apropriado de objectos anuncia a emergência da capacidade de gerar ideias acerca das situações. De resto, note-se que os exemplos de jogo funcional (1) citados por Zelazo e Kearsley (1980) incluem esquemas pré-simbólicos e manifestações precoces de jogo simbólico.

Este estudo, mostrando como a emergência da capacidade cognitiva de proceder a associações específicas se torna bem evidente no comportamento lúdico espontâneo da criança, reforça a concepção inicial de que o modo como a criança brinca com objectos constitui um índice válido do seu nível de funcionamento cognitivo.

Resumindo, a evidência empírica dos estudos citados (Mc Call 1974; Zelazo & Kearsley, 1980) referentes ao jogo de exercício sensório-motor, esclarece como as aquisições da criança a nível cognitivo se traduzem em comportamentos lúdicos diferenciados, de complexidade crescente. Assim, assistimos à modificação progressiva das suas actividades lúdicas sensório-motoras, desde o jogo indiferenciado ou estereotipado (em que a criança aplica indistintamente os esquemas do seu repertório a qualquer objecto, encarado como oportunidade do exercício do comportamento, sem objectivos adaptativos) até ao jogo

(1) Exemplos de jogo funcional são: "colocar tampa no bule", "mexer com a colher no interior da chávena", "levar auscultador do telefone ao ouvido", "emitir vocalizações enquanto segura o auscultador do telefone no ouvido", etc.

funcional (1). Esta forma de conduta lúdica estabelece a transição para o jogo simbólico sobre o qual nos deteremos em seguida. Procuraremos proceder à análise da emergência e evolução do comportamento simbólico na sequência do jogo sensório-motor.

Embora no que se refere ao jogo simbólico haja referência a estudos dos anos vinte e trinta (Bühler, 1930; Stern, 1924), em que este era integrado em trabalhos gerais acerca da infância, e da década de quarenta (Sears, 1947), em que foi utilizado como teste projectivo, os anos setenta marcaram uma orientação diferente na abordagem do símbolo no comportamento lúdico.

O primeiro estudo sistemático, referido na literatura, em que o jogo infantil é perspectivado como função de aquisições a nível cognitivo, foi realizado em Paris, sob orientação da Escola de Genève (Sinclair, 1970). Doze crianças de idades compreendidas entre os 12 e os 23 meses, foram mensalmente observadas, em situação de jogo com objectos. Inhelder, Sinclair, Lézine e Stambak (Sinclair, 1970) procederam à análise da evolução da actividade lúdica infantil, procurando estabelecer relações entre comportamentos observados e estádios de desenvolvimento cognitivo, numa perspectiva piagetiana.

Os comportamentos evidenciados pelas crianças, durante as sessões de observação, perante vários objectos (colher, prato, biberão, esponja, boneca, urso de peluche, etc.) foram classificados numa das três categorias: actividades de recolha de informação acerca das características dos objectos

(1) Utilizamos a expressão "jogo funcional" com o mesmo significado que lhe é atribuído por Zelazo e Kearsley (1980; Zelazo 1982 c).

(ex: se é macio, se é pesado, se faz barulho); actividades se gundo as quais a criança estabelece relações entre o material (ex: junta dois ou mais objectos, põe um objecto dentro de ou tro ou em cima de outro) e finalmente, actividades de "como se" que implicam o recurso a esquemas simbólicos (ex: usa fo lha de papel como se fosse um lençol para cobrir a boneca).

Tratando-se de um estudo piloto, a análise dos re sultados foi relativamente simples. Consistiu na obtenção de padrões de comportamento, calculados quantitativamente a par tir do número de diferentes acções realizadas e de objectos utilizados por minuto. Os padrões de comportamento lúdico, evidenciados pelas crianças, permitiram a definição de três grupos diferenciados correspondentes aos níveis etários: 12-16, 16-19 e 19-26 meses. Estes traduzem graus de elaboração crescente de comportamento, nas referidas categorias de acti vidades, "de recolha de informação", "de organização" e "simbóli cas"(1). De salientar que, neste estudo, apenas são referidas actividades simbólicas a partir dos 16 meses: "nenhum compor tamento de 'faz de conta' pôde ser identificado no nível dos 12-16 meses" (Sinclair, 1970, p. 124). Entre os 16 e 19 meses, aparecem referências a comportamentos de descentralização da actividade simbólica para outros (encarados ainda como agen tes passivos), enquanto que, no nível 19-26 meses, a criança já se mostra capaz de integrar objectos substitutos no seu jo go de faz de conta. Embora tratando-se de um estudo piloto, os objectivos pretendidos foram alcançados, na medida em que se verificou que os dados da observação permitiam elucidar o nodo como se desenvolve a função simbólica e estabelecer re lações entre o funcionamento cognitivo e o comportamento lú-

(1) Note-se que os comportamentos incluídos na categoria "actividades de recolha de informação" não têm carácter lúdico, mas constituem situa ções de aprendizagem.

dico, reforçando a ideia de que a observação do jogo espontâneo da criança constituía uma estratégia adequada de estudo do primeiro.

Incentivada pelos resultados positivos encontrados neste estudo-piloto, a mesma equipe (Inhelder, Lézine, Sinclair & Stambak, 1972) procedeu a um outro, de âmbito mais lato, no qual se pretendia estudar, não só a evolução da actividade simbólica, mas também a forma como se processa a passagem do funcionamento sensório-motor à representação. A amostra deste estudo era constituída por 67 crianças (32 do sexo masculino e 35 do sexo feminino), com idades compreendidas entre 10 e 41 meses. Cada criança foi observada, pelo menos uma vez, numa sessão de jogo livre de 15 minutos perante material familiar, seleccionado de modo "a fazer parte do mundo das crianças da amostra" (Inhelder, Lézine, Sinclair & Stambak, 1972, p. 190). Dois observadores independentes procederam ao registo simultâneo de todos os comportamentos da criança, em intervalos de minuto. As vocalizações emitidas durante o jogo foram gravadas com o objectivo de facilitar a posterior codificação dos registos.

Os comportamentos observados foram classificados inicialmente como "actividades sem objectos" e "actividades com objectos". As condutas que envolviam objectos distinguiam-se em "actividades interpretáveis" e "actividades não interpretáveis". Finalmente, estas incluíam "actividades sobre o próprio corpo com um objecto", "actividades com um objecto" e "actividades com dois objectos". Os resultados foram analisados em termos de percentagem dos comportamentos classificados em cada uma das categoriais relativamente ao número total de condutas, por nível etário (1). A leitura dos quadros dos

(1) Os níveis etários considerados foram: 10-11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25-27, 28-30, 31-41 meses.

resultados (Inhelder, Lézine, Sinclair & Stambak, 1972, p. 195) permite distinguir claramente dois grupos etários, em função do tipo de actividades predominantes. Até cerca dos 18 meses, a quase totalidade dos comportamentos observados consiste em "actividades com objectos, não interpretáveis", características de uma inteligência sensório-motora. A partir dos 18 meses, as "actividades interpretáveis" aparecem de modo significativo, indicando a emergência da função semiótica. Entre os 16 e 18 meses é possível identificar "uma etape de transição durante a qual a criança se dedica, por um lado, à constituição de conjuntos de objectos culturalmente utilizados de modo semelhante e, por outro, a actividades "ambíguas", cujo carácter imitativo não é suficientemente claro, etape que marca o prelúdio da função semiótica" (Inhelder, Lézine, Sinclair & Stambak, 1972, p. 208). No que diz respeito ao recurso ao símbolo, nos comportamentos observados verifica-se um aumento considerável da percentagem de "actividades interpretáveis" entre os 10, 18 e 31-41 meses, respectivamente, 1%, 10% e 36% da totalidade das condutas evidenciadas.

Uma análise mais cuidada dos resultados acrescenta ainda outros dados, que vêm confirmar a hipótese de base, da possibilidade de utilizar a observação do jogo infantil como índice de desenvolvimentno cognitivo, na medida em que foi possível determinar comportamentos típicos de níveis etários diferentes. Assim, entre os 10-12 meses (e, provavelmente, antes) o comportamento lúdico da criança caracteriza-se por uma "indiferenciação das relações entre esquemas de acção e objectos manipulados" (Inhelder, Lézine, Sinclair & Stambak, 1972, p. 213). Isto é, a um objecto, a criança aplica indistintamente todos os esquemas do seu reportório e, inversamente, o mesmo esquema de acção é aplicado a uma grande variedade de objectos. Um pouco mais tarde, entre os 12-14 meses já se verifica a existência de uma certa selecção dos esquemas a uti

lizar, em função das características do objecto, que, com o desenvolvimento, se tornará mais precisa: "os objectos serão então utilizados de forma adequada, correspondente ao seu uso habitual" (Inhelder, Lévine, Sinclair & Stambak, 1972, p. 214). No final do período sensório-motor, a criança adquiriu a possibilidade de utilizar correctamente os objectos que a rodeiam e de os integrar em actividades que lhe são familiares, retirando-os do seu contexto real. Esta aquisição, implica um longo processo evolutivo que se traduz pela transformação de "esquemas de acção" em "actos significantes" (Piaget, 1978 a). "Estes actos significantes não são ainda comportamentos simbólicos em sentido estrito, pois não implicam um objecto ou acontecimento ausente" (Sinclair, Stambak, Lévine, Rayna & Verba, 1982, p. 143). É na sequência dos actos significantes, que surgem as primeiras condutas simbólicas as quais, para Inhelder e colaboradoras, implicam a descentralização da acção da criança para um objecto animado. Este objecto, se de início é considerado pela criança, um partenaire passivo, (ex: a criança dá de comer à boneca), desempenha numa etapa posterior um papel activo na cena lúdica (ex: a criança coloca a colher na mão da boneca, atribuindo-lhe a possibilidade de comer por si só). Mais tarde a criança é capaz de integrar no seu jogo simbólico objectos substitutos, representantes de outros, ausentes.

Na mesma linha de interesses, Belsky e Most (1981) procedem à observação da evolução da actividade manipulatória de objectos, desde a sua manipulação indiferenciada ao jogo "descontextualizado", recorrendo a uma grelha de comportamentos, organizados segundo uma sequência desenvolvimental conceptualizada a priori. A partir da observação do comportamento de uma amostra de 40 crianças entre os 7 meses e meio e os 21 meses (1), o objectivo do estudo é pois verificar a validade da

(1) As crianças da amostra distribuem-se em número igual por cada um dos dez níveis etários considerados: 7 meses e meio, 9, 10 meses e meio, 12, 13 meses e meio, 15, 16 meses e meio, 18, 19 meses e meio e 21 meses.

referida sequência enquanto tradutora do processo de desenvolvimento da actividade exploratória e lúdica infantil.

O comportamento evidenciado pelas crianças, face a diversos brinquedos, durante 30 minutos, foi classificado segundo uma grelha com doze categorias, desde a exploração indiferenciada de objectos a várias categorias de jogo simbólico de complexidade crescente. A sequência proposta inclui portanto níveis de exploração do material, orientada para a recolha de informação acerca de características específicas dos objectos, para além de categorias diferenciadas de jogo. Este comportamento exploratório diferenciado, que parece responder à questão da criança "O que é isto? Para que serve?" (Weisler & Mc Call, 1976, p. 493) antecede o comportamento lúdico propriamente dito, o qual parece procurar responder à questão "O que posso fazer com este objecto?" (Weisler & Mc Call, 1976, p. 494).

Os doze níveis de comportamentos que constituem a sequência desenvolvimental de Belsky e Most (1981) são: "abocanhar" (levar à boca qualquer objecto, indiscriminadamente); "manipulação simples" (manipulação visualmente orientada de um objecto); "funcional" (manipulação visualmente orientada de um objecto e culturalmente apropriada às características do mesmo); "relacional" (relaciona dois ou mais objectos de um modo não apropriado); "funcional-relacional" (relaciona dois ou mais objectos de um modo culturalmente apropriado); "evocação activa" (evocação do objecto através da acção); "auto-simbólico" (acto simbólico auto-dirigido); "simbólico" (relativo a outrém); "substituição" (utiliza um objecto funcionalmente indefinido como se fosse um outro de forma semelhante); "sequência simbólica" (repetição de um acto simbólico simples ou combinação de diferentes actos simbólicos); "sequência simbólica com substituição" (sequência simbólica em que são utilizados objectos substitutos); "dupla substituição" (jogo simbólico em que dois

objectos são transformados noutros dois, num acto simples).

Cada criança foi observada enquanto brincava com dois conjuntos diferentes, mas equivalentes, de brinquedos, em sua própria casa, durante meia hora (15 minutos com cada conjunto de brinquedos), na presença da mãe à qual foi dada indicação de não interferir no jogo do seu filho, limitando-se a responder, "o mais naturalmente possível", quando solicitada. O registo dos comportamentos foi feito através da gravação da descrição das actividades da criança por um dos observadores.

O tratamento dos resultados da observação, num primeiro momento, envolveu a classificação, de acordo com os níveis da sequência, do comportamento de maior complexidade manifestado pela criança em cada intervalo de dez segundos. Num fase posterior, para cada criança, foi calculada a frequência de cada categoria de comportamentos. A análise da realização das crianças da amostra permitiu concluir que os doze níveis da sequência desenvolvimental da hipótese, traduziam realmente comportamentos diferenciados, cuja emergência ocorre em momentos distintos do processo de desenvolvimento. Na realidade, verificou-se que a frequência de comportamentos de exploração indiferenciada ("abocanhar" e "manipulação simples") atingindo um máximo aos 7 meses e meio, diminui linearmente à medida que a criança cresce, (1) enquanto que a frequência de comportamentos simbólicos (desde o comportamento "auto-simbólico" até à "dupla substituição") aumenta também linearmente a partir do final do primeiro ano. As categorias "funcional", "relacional", "funcional-relacional" e "evocação activa", na medida em que estabelecem a ligação entre a exploração indiferenciada e o jogo simbólico, analisadas em conjunto, apresentam

(1) Também Mc Call (1974) refere que a frequência do comportamento "abocanhar" diminui nitidamente por volta dos 9 meses.

uma distribuição curvilínea (aumentando notoriamente entre os 10 e 15 meses, decresce em seguida).

Embora as categorias de comportamentos considerados neste estudo (Belsky & Most, 1981) não correspondam exactamente às utilizadas por Inhelder, Lézine, Sinclair e Stambak (1972) ambos apontam a mesma tendência desenvolvimental. As pequenas discrepâncias encontradas, a nível da idade de emergência de comportamentos simbólicos, prendem-se com os contextos em que as observações foram realizadas. (em casa da criança e em laboratório, respectivamente). "Se o jogo simbólico é mais frequente e/ou apresenta níveis mais elevados de desenvolvimento, em casa, isso pode dever-se ao facto desses comportamentos serem aprendidos no contexto familiar e se limitarem, de início, a objectos específicos" (Mc Cune Nicolich & Fenson, 1984, p. 92). Na realidade, ambos salientam a importância também referida por Zelazo, Kearsley e Leonard (Zelazo, 1982 a, 1982 b, 1982 c; Zelazo & Kearsley, 1980; Zelazo & Leonard, 1983), que assume o "virar do primeiro ano", como um período muito rico em novas aquisições, assinalando a emergência da capacidade cognitiva que, permitindo estabelecer relações entre objectos, prepara o terreno para a manifestação da função semiótica. "(...) esta actividade, que implica o estabelecimento de relações apropriadas e mesmo não apropriadas entre materiais, deve preceder o jogo simbólico, na medida em que as condutas de jogo simbólico implicam relações apropriadas entre objectos" (Belsky & Most, 1981, p. 635).

A relevância do estabelecimento de relações entre objectos como precursor do jogo simbólico também é confirmada pelos resultados a que chegaram Fenson, Kagan, Kearsley e Zelazo (1976). Utilizando uma grelha com três categorias de comportamentos, "relacionais", "simbólicos" e "sequenciais" (sequências de esquemas simbólicos), classificaram as condutas obser

vadas numa amostra de 57 crianças, distribuídas pelos níveis etários dos 7, 9, 13 e 20 meses. Embora nenhuma criança de 7 meses apresente condutas "relacionais", estas são uma constante no nível dos 9 meses, assinalando a emergência próxima de comportamentos simbólicos, os quais, ausentes até este momento, surgem em cerca da metade das crianças de 13 meses e na totalidade das de 20.

Considerando que o jogo relacional é simultâneo, no tempo de emergência, de outros marcos desenvolvimentais como o "quarto estágio da aquisição da permanência do objecto" (Piaget, 1977 b), da "reação ao estranho" (Morgan & Ricciuti, 1969), do "protesto de separação" (Kotelchuck, Zelazo, Kagan & Spelke, 1975), da "atenção crescente a acontecimentos discrepantes" (Kagan, 1972) e da "hesitação prolongada no contacto com estímulos não familiares" (Schaffer, Greenwood & Parry, 1972), poderemos encarar todas estas condutas como manifestações comportamentais da capacidade interna de relacionar e comparar esquemas. "A emergência de actos relacionais nos finais do primeiro ano e a emergência de actos simbólicos na primeira metade do segundo ano, modificando radicalmente a estrutura do jogo infantil, traduzem o desenvolvimento de novas capacidades cognitivas importantes" (Fenson, Kagan, Kearsley & Zelazo, 1976, p. 235).

Utilizando um procedimento metodológico diferente dos estudos atrás citados, na medida em que procedem à observação de jogo espontâneo e após modelagem de uma amostra de 85 crianças de idade entre os 9 e 30 meses (1), Largo e Howard (1979) pretendem estudar o desenvolvimento do comportamento lú

(1) Os níveis etários considerados foram: 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27 e 30 meses.

dico infantil. Neste sentido classificam os comportamentos evidenciados pelas crianças, quer espontaneamente, quer após modelagem, numa de três categoriais: "Comportamento lúdico com características exploratórias", "Comportamento lúdico com características funcionais" (onde, sob designações diferentes, são distinguidos esquemas auto-simbólicos, esquemas simbólicos des centrados para agentes passivos, esquemas simbólicos descentrados para agentes activos, esquemas simbólicos com objectos substitutos, combinações de esquemas simbólicos) e, finalmente "Comportamento lúdico com características espaciais".

A análise dos resultados permitiu verificar uma relação significativa entre comportamentos de jogo espontâneo e após modelagem. "Quando o comportamento modelado é desenvolvidamente mais avançado que o jogo espontâneo da criança; esta, ou ignora o modelo, ou fica confusa e inibida" (Largo & Howard, 1979, p. 308). A progressão desenvolvimental encontrada foi no sentido do predomínio do "jogo exploratório", no final do primeiro ano, ao "jogo funcional" com esquemas auto-simbólicos, no início do segundo ano, ao "jogo simbólico descentrado a partir dos 15 meses e às combinações de esquemas simbólicos pelos 21 meses. No que se refere ao comportamento lúdico com características espaciais, verificou-se a manifestação de jogo relacional, implicando o estabelecimento de relações entre objectos, dos 9 aos 15 meses e a compreensão de relações espaciais após os 24 meses.

Os estudos citados (Belsky & Most, 1981; Fenson, Kagan, Kearsley & Zelazo, 1976; Inhelder, Lézine, Sinclair & Stambak, 1972; Largo & Howard, 1979; Sinclair, 1970) parecem concordar com o facto de que a manifestação de jogo simbólico entre os 12-13 e os 20 meses coincide grosseiramente com o sexto estágio sensório-motor de Piaget, identificado como o momen

to de emergência da capacidade de representação, (1). No entanto, é importante que tenhamos presente que a própria actividade simbólica vai sofrer modificações ao longo do desenvolvimento, tornando-se progressivamente mais complexa. Se Fenson, Kagan, Kearsley e Zelazo (1976) se limitam a distinguir entre comportamentos simbólicos e sequências de esquemas simbólicos, apontando como momento de emergência dos primeiros, os 13 meses e dos segundos, os 20, já Belsky e Most (1981), considerando seis níveis diferenciados de jogo simbólico, se prestam a uma análise mais cuidada da sua evolução. Assim, as primeiras manifestações de actividade simbólica são relativas ao próprio ("esquemas auto-simbólicos") e só ocorrem aos 12 meses, enquanto que os "esquemas simbólicos orientados para outrém", aparecendo esporadicamente aos 13 meses e meio, tornam-se constantes a partir dos 15. Quanto às "sequências de esquemas simbólicos" e "comportamentos simbólicos com substituição", embora também surjam pontualmente pelos 13 meses e meio, só a partir dos 15 e 16 meses e meio, respectivamente, se manifestam de um modo mais sistemático, conhecendo a categoria de "sequências de esquemas simbólicos" um aumento de frequência mais rápido do que a categoria "substituição". Aliás, o processo desenvolvimental do comportamento simbólico verificado em Belsky e Most (1981) e em Largo e Howard (1979) com excepção das combinações de esquemas simbólicos, coincide sensivelmente com os resultados de um estudo-piloto longitudinal, conduzido por McCune Ni

(1) Note-se, que se Sinclair (1970) e Inhelder, Lévine, Sinclair e Stambak (1972) referem explicitamente que os primeiros comportamentos simbólicos só surgem a partir dos 16 meses, tal justifica-se em função do critério utilizado pelas autoras, na definição de comportamento simbólico, pois que, recorrendo à noção de "actos significantes", só consideram "esquema simbólico" comportamentos simultaneamente descontextualizados e descentrados da acção própria. Se considerarmos que comportamentos auto-dirigidos constituem uma primeira manifestação do símbolo lúdico, como os outros autores fazem, podemos falar em jogo simbólico, em idades anteriores aos 16 meses.

colich (1977).

Seguindo de perto a concepção piagetiana da gênese da actividade simbólica, Mc Cune Nicolich (1977) propõe uma sequência em cinco níveis de desenvolvimento, em função dos quais vai classificar as condutas de jogo livre com objectos. Observou mensalmente um grupo de cinco crianças, ao longo de um ano. A idade das crianças, aquando da primeira observação, variava entre 14 e 19 meses. Os níveis que constituem a sequência são: "esquema pré-simbólico"; "esquema auto-simbólico"; "jogo simbólico simples"; "combinações de jogo simbólico" diferenciadas em "combinações de esquemas simbólicos simples" e "combinações de esquemas simbólicos múltiplos"; "jogos simbólicos planeados" diferenciados em "esquemas simbólicos simples planeados" e "combinações planeadas de esquemas".

Os diferentes níveis da sequência distinguem-se pela distância a que se situam do comportamento sensório-motor. Os dois primeiros não envolvem, verdadeiramente, representações simbólicas em termos piagetianos, situando-se, portanto, a nível dos quinto e sexto estádios do período sensório-motor. Os gestos "pré-simbólicos" do primeiro nível constituem comportamentos sensório-motores que prefiguram os actos simbólicos, enquanto que nos comportamentos "auto-simbólicos" é a acção que constitui o símbolo, distinguindo-se da acção real pela sua descontextualização. Os comportamentos "simbólicos simples" do terceiro nível situam-se a uma distância maior relativamente à acção sensório-motora. "Ser capaz de estender os esquemas simbólicos e incluir outros actores ou de adoptar simbolicamente esquemas de acção de outro objecto ou pessoa, traduz um nível mais elevado de abstracção do que simbolizar a acção própria" (Mc Cune Nicolich, 1977, p. 95). Numa concepção piagetiana estrita estes é que constituem os verdadeiros símbolos, pois traduzem a representação de um esquema de acção com

pletamente desligado do próprio. Segundo Piaget, o esquema simbólico, além de descontextualizado, deve orientar-se para outros além do próprio, isto é, deve descentrar-se do sujeito. Werner e Kaplan (1963) consideram que quando os esquemas atingem este nível de autonomia, tornam-se teoricamente capazes de combinações, o que justifica as categorias "combinações de esquemas simbólicos simples" e "combinações de esquemas simbólicos múltiplos" da sequência de Mc Cune Nicolich. O que distingue estas, das combinações do nível seguinte, é que "nestas não são tidas em conta as relações convencionais entre partes" (Mc Cune Nicolich, 1977, p. 95), isto é, a sequência de acções aparece ao acaso e não é planeada: a criança não se preocupa com a lógica da sequência dos esquemas. Só posteriormente, quando dos "jogos simbólicos planeados", a criança ordena logicamente as acções que vai representar. A categoria "jogos simbólicos planeados" inclui dois tipos diferentes de comportamento: "esquemas simbólicos simples planeados" e "combinações planeadas de esquemas", que Piaget distingue em termos desenvolvimentais, fazendo-os corresponder, respectivamente, aos tipos II e III do primeiro estágio da evolução do jogo simbólico. No entanto, Mc Cune Nicolich (1977) observa que a sua emergência no jogo infantil é simultânea, traduzindo ambas a uma "distância maior do símbolo à actividade real, dada a existência de planeamento anterior ao acto realizado" (Mc Cune Nicolich, 1977, p. 96).

Quando comparamos estes cinco níveis da sequência de Mc Cune Nicolich (1977) com os referidos níveis de comportamento simbólico da sequência de Belsky e Most (1981), verificamos uma certa coincidência entre si, embora a dimensão (pré-) planeamento da acção não seja considerada por estes últimos. Os pequenos desajustamentos encontrados, quanto ao momento de emergência dos vários comportamentos num e noutro estudos, prendem-se com diferenças em termos do critério de cotação da rea

lização da criança. Enquanto em Belsky e Most (1981) basta a simples ocorrência de um comportamento de maior grau de complexidade, para cotar a realização da criança num nível mais elaborado, Mc Cune Nicolich (1977) é bastante mais rigorosa, pois "uma simples ocorrência do comportamento de um determinado nível não é necessariamente suficiente para sugerir que a criança fez a transição de um nível mais baixo para um mais elevado" (Mc Cune Nicolich, 1977, p. 91).

Nesta síntese da investigação acerca da evolução do jogo infantil e, em particular, das primeiras manifestações de jogo simbólico, parece-nos importante referir, ainda, dois outros estudos, cujos resultados confirmam as conclusões apontadas. Trata-se de dois estudos longitudinais realizados no Japão (Shimada, Kai & Sano, 1981; Shimada, Sano & Peng, 1979), em que o jogo espontâneo de duas amostras de 4 e 18 crianças, respectivamente, foi observado mensalmente entre os 12 e 24 meses. Embora tenham sido identificados padrões individuais de conduta, isto é, de "estilo de jogo" (1), uma vez mais os resultados apontam para uma progressão do comportamento lúdico, de uma expressão simples a manifestações de complexidade crescente.

Assim, para além das variáveis estruturais do jogo infantil, que traduzem aspectos de desenvolvimento cognitivo, um outro tipo de variáveis, de estilo de jogo, também contribui para a qualidade da actividade lúdica da criança. São variáveis de estilo de jogo, a "taxa de actividade" (número de comportamentos lúdicos manifestados por unidade de tempo), a

(1) O "estilo de jogo" de uma criança define-se pela diversidade de objectos com que contacta ou de actividades que executa com um objecto em particular e, na medida em que pode ser afectado por factores situacionais (familiaridade ou complexidade dos brinquedos, presença de pessoas desconhecidas, etc.), reflecte de certo modo o estado afectivo ou motivacional da criança.

"diversidade de objectos" (número de objectos diferentes com que a criança contacta durante um período de observação), o "envolvimento focado num objecto" (tempo total dispendido pela criança com o objecto com que contactou com maior frequência) e "afecto positivo" avaliado a partir do riso ou sorriso da criança (Fein & Apfel, 1979 a).

Fein e Apfel (1979 a) conduziram um estudo longitudinal com uma amostra de 15 crianças, observadas aos 18 e 24 meses em situação estruturada de jogo e aos 22 e 23 meses em situação naturalista. Todas as observações foram realizadas em casa da criança. O objectivo do trabalho era verificar se, e de que modo, as variáveis estruturais e de estilo de jogo são influenciadas pela idade das crianças e pelo contexto situacional. A análise dos resultados demonstrou que tanto um tipo de variáveis como outro era sensível quer à idade da criança, quer ao contexto da observação. Esta conclusão vem chamar a atenção para a importância do controle da variável contexto, em estudos em que a idade, traduzindo um nível de desenvolvimento cognitivo, é utilizada como a única variável de que depende a realização da criança. "A conceptualização de variáveis estruturais como índices de competência cognitiva requer uma conceptualização equivalente do contexto em que a competência se exprime, através da realização" (Fein & Apfel, 1979 a, p. 248).

Resumindo, dos estudos citados (Belsly & Most, 1981; Fein & Apfel, 1979 a; Fenson, Kagan, Kearsley & Zelazo, 1976; Inhelder, Lézine, Sinclair & Stambak, 1972; Largo & Howard, 1979; Mc Cune Nicolich, 1977; Shimada, Kai & Sano, 1981; Shinada, Sano & Peng, 1979; Sinclair, 1970) parece não restarem dúvidas de que as manifestações do jogo simbólico, associadas à idade, revelam a intervenção e a coordenação de várias dimensões-componentes daquele, traduzindo o desenvolvimento da função semiótica. De facto tudo indica que não é apenas a frequên

cia e duração do jogo simbólico que aumenta com a idade, mas, é sobretudo a sua diversidade e exactidão da acção simbólica realizada relativamente à acção real correspondente" (Jeffrey & Mc Conkey, 1976).. As dimensões, segundo as quais se processa o desenvolvimento do jogo simbólico, são a "descontextualização", a "descentralização" a "substituição" ou "transformação", a "integração" e o "planeamento" (1).

Constituindo a representação um aspecto central do desenvolvimento cognitivo, a compreensão da sua génese e evolução implica o estudo detalhado das competências básicas e das componentes subjacentes ao comportamento simbólico. Assim se explica a necessidade de proceder a estudos sistemáticos acerca das várias dimensões-componentes e das suas combinações, cuja revisão nos propomos apresentar em seguida dada a relevância dos resultados encontrados para a compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo nesta faixa etária.

3. ESTUDOS ESPECÍFICOS DAS DIMENSÕES COMPONENTES DO JOGO SIMBÓLICO

Ao proceder a esta síntese optámos, para melhor clareza de exposição, por abordar cada componente do jogo simbólico isoladamente, na tentativa de apreender o seu processo de desenvolvimento, o qual se traduzirá em comportamentos diferenciados de complexidade crescente. No entanto, esta abordagem isolada de cada componente resulta artificial, na medida em que, embora emergindo em alturas diferentes, cada uma dessas

(1) Ver adiante pp. 91 - 124 em que consiste e como evolui cada uma das dimensões-componentes do jogo simbólico.

dimensões se mantêm para além do momento de emergência da seguinte. Processando-se o seu desenvolvimento em estreita interligação, só encarando-as na sua globalidade acederemos à compreensão do processo de desenvolvimento do jogo simbólico como tal. As investigações que a seguir abordaremos, agrupam-se de acordo com o seu objecto essencial de estudo.

Tendo em conta os seus objectivos específicos, estes estudos diferem metodologicamente dos atrás referidos (1) pois não se trata da observação naturalista de comportamentos espontâneos. São utilizadas técnicas particulares, como a modelagem, a fim de eliciar determinadas condutas. O recurso à modelagem, comum a muitos destes estudos, conduz à manifestação de maior número de comportamentos do que o que seria observado durante o mesmo período de tempo de jogo espontâneo, sem alterar o nível de realização da criança. De facto, vários autores (Corrigan, 1982; Fein, 1975; Fenson, 1984 a; Largo & Howard, 1979; Mc Call, Parke & Kavanaugh, 1977; Watson & Fisher, 1977) provaram que a criança não imita comportamentos para além da sua compreensão, mas apenas apresenta aqueles que compreende e controla. Aliás, Overton e Jackson afirmam, a propósito, que "o treino da utilização dos objectos apenas conduz à representação simbólica a partir do momento em que a criança se tornar capaz, por "outros processos", de produzir essa mesma simbolização" (Overton & Jackson, 1973, p. 313).

3.1. DESCONTEXTUALIZAÇÃO

No que diz respeito à descontextualização, primeira dimensão do comportamento simbólico que é posta em jogo, a literatura não refere qualquer estudo em que tenha sido aborda-

(1) Exceptuando Largo & Howard, 1979.

dada isoladamente, mas apenas em simultâneo com outras. Aliás, pela própria definição de esquema simbólico, esta dimensão está sempre presente. O comportamento descontextualizado é uma réplica exacta, em termos gestuais, do comportamento da vida real, mas surge desligado do contexto situacional em que este costuma ocorrer e dos sinais comportamentais que geralmente acompanham as necessidades reais (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983). Constitui pois a primeira manifestação de jogo simbólico. Na medida em que a descontextualização se refere também à necessidade decrescente de a criança recorrer a objectos protótipos dos reais, nas suas actividades lúdicas, retomá-las-emos aquando da dimensão "substituição" que implica a transformação de objectos substitutos e, posteriormente, a criação de objectos imaginários.

3.2. DESCENTRALIZAÇÃO

O segundo componente do jogo simbólico, que traduz uma certa evolução a nível da função semiótica, é a descentralização.

Na sequência dos esquemas pré-simbólicos e no desparar do jogo de faz de conta, a criança começa a mostrar que tem consciência da natureza simbólica das suas actividades lúdicas. Os primeiros comportamentos simbólicos, nos quais a criança é o único participante, referem-se às suas actividades diárias. Nestas, a criança tem em consideração simultaneamente, a acção real e a situação simbólica que a representa, constituindo, assim, a primeira relação símbolo-referente. Tal como Piaget (1978 a) faz notar neste caso, o símbolo é a acção da criança e, ao mesmo tempo, é a acção da criança que é simbolizada; embora símbolo e referente sejam conceptualizados separadamente, aqui, estão fundidos na acção.

As primeiras manifestações de comportamento simbólico são, portanto, auto-dirigidas; a criança actua simultaneamente como agente e receptor da acção. Estes esquemas auto-simbólicos demonstram a centralização das formas precoces de simbolização. No entanto, à medida que se processa o desenvolvimento, essa centralização vai-se esbatendo e a criança começa a alargar o simbolismo para além de si própria, incluindo outros agentes e/ou receptores da acção nos seus esquemas. Aliás, os estudos citados (Belsky & Most, 1981; Fein & Apfel, 1979a; Fenson, Kagan, Kearsley & Zelazo, 1976; Inhelder, Sinclair, Lézine & Stambak, 1972; Largo & Howard, 1979; McCune-Nicolich, 1977; Shimada, Kai & Sano, 1981; Shimada, Sano & Peng, 1979; Sinclair, 1970) de observação naturalista do comportamento espontâneo de crianças em situação de jogo livre, estão de acordo quanto ao facto de que, até aos 12-13 meses, as manifestações simbólicas da criança se limitam aos esquemas auto-simbólicos, mas que, a partir daí, a frequência de comportamentos descentrados da acção própria vai aumentando, traduzindo a evolução da função semiótica, na medida em que estes implicam um nível de abstracção mais elevado.

A evolução desta dimensão do jogo simbólico foi estudada em particular por Lowe (1975), através da observação do comportamento de uma amostra de 244 crianças (1), de idades compreendidas entre os 12 e 36 meses, em situação estruturada de jogo. A análise das condutas observadas permitiu concluir a existência de uma progressão desenvolvimental, em que os esquemas utilizados são de complexidade crescente. Na realidade as primeiras manifestações simbólicas consistiam em comportamentos auto-dirigidos (ex: a criança finge que come com uma colher), mas à medida que a criança crescia, estes passaram a

(1) Esta amostra pretende ser representativa dos vários níveis sócio-económico-culturais da população inglesa.

orientar-se para outros receptores ou agentes passivos (ex: a criança dá de comer à boneca com a colher), para, finalmente integrarem agentes activos (ex: a criança põe uma colher na mão da boneca para que ela coma sózinha). Uma conclusão relevante deste estudo, é a constatação de que esta evolução do comportamento simbólico não se verifica ao mesmo tempo para todos os esquemas de acção. As primeiras acções que se descentralizam da própria criança correspondem aos esquemas mais precocemente adquiridos.

A propósito da complexificação do comportamento simbólico, segundo a dimensão "descentralização", Watson e Fisher (1977) propõem-se verificar a validade de uma sequência desenvolvimental relativa ao agente da acção utilizado pela criança numa situação de jogo, através da observação de uma amostra de 36 crianças, distribuídas em três grupos, respectivamente de 14, 19 e 24 meses. A sequência desenvolvimental proposta, para o período entre um e dois anos, é constituída por quatro níveis: de início, a criança é o próprio agente da acção (ex: pousa a cabeça numa almofada e faz de conta que dorme); no segundo nível, a criança utiliza como agente um outro passivo (ex: põe a boneca a dormir); enquanto que no terceiro, um objecto substituto pode ser o agente (ex: a criança utiliza um bloco de madeira a substituir a boneca) (1); no quarto e último nível da sequência, o agente será um outro, activo (ex: a criança põe a boneca para dormir, como se esta fosse capaz de executar a acção por si só).

O design utilizado no estudo envolveu várias fases: a criança após um primeiro momento de familiarização com o ambiente e o material existente, durante o qual pôde brincar à

(1) Note-se que o terceiro nível implica, não apenas a dimensão descentralização, mas também a "substituição".

sua vontade, aprendeu por modelagem determinados esquemas simbólicos ("beber por uma chávena", "dormir" e "lavar a cara e as mãos com um toalhete") em que o agente da acção foi variando de acordo com os quatro níveis atrás referidos. No final da demonstração o experimentador abandonou a sala deixando a criança em situação de jogo livre, com o mesmo material. Momentos depois, o experimentador voltou e pediu à criança que repetisse os esquemas anteriormente modelados. Os comportamentos evidenciados pela criança durante as várias fases foram gravados em video. Durante toda a observação a mãe esteve presente, tendo-se o seu papel limitado à resposta a solicitações que a criança lhe tenha dirigido, não tomando, portanto, qualquer iniciativa de interacção.

Os resultados confirmaram a sequência prevista relativa à emergência dos diferentes tipos de agentes da acção utilizados pela criança, nos seus esquemas simbólicos. De facto verificou-se que a criança "evolui no sentido da compreensão das suas próprias acções, para a compreensão de que os objectos são agentes de acção independentes" (Watson & Fisher, 1977, p. 835). Esta evolução permite à criança diferenciar entre um agente e a acção tipicamente a ele associado e, por conseguinte, essa acção poderá ser atribuída a outros agentes mesmo que não semelhantes ao original, como no caso em que a criança faz um bloco de madeira comportar-se como se fosse uma pessoa. Em geral, a mãe (ou outra pessoa) é o primeiro agente activo que a criança integra no seu jogo. Porque a mãe é de facto capaz de agir, a organização da sua actividade não requer da criança o mesmo grau de simbolização do que se se tratasse de uma boneca (Mc Cune Nicolich & Fenson, 1984). No que se refere a considerar a boneca como agente activo, os autores nem sempre têm recorrido aos mesmos critérios. Para alguns (Corrigan, 1982; Bretherton, Bates, Mc New, Shore, Williamson & Beeghly-Smith, 1981; Fenson 1984 a; Shimada & Sano, 1984) a boneca é conside

rada agente activo se a criança lhe atribuir, para além da possibilidade de realizar a acção por si só, sentimentos e vocalizações.

Como conclusão deste estudo, os autores levantam a hipótese de ser acrescentado à sequência desenvolvimental, um quinto nível, no qual a criança seria capaz de utilizar um objecto substituto inanimado (como por exemplo, um bloco de madeira) como agente activo, reconhecendo, no entanto, a necessidade de verificação experimental. Uma questão que os resultados do estudo levantam e que tem implicações a nível de concepção do desenvolvimento cognitivo, prende-se com o facto de a realização das crianças na fase de jogo livre após a modelagem, ter sido superior à sua performance no momento em que lhes era pedido que repetissem os comportamentos modelados. De facto, verificou-se que as crianças, na fase de jogo livre, tinham tendência a manifestar comportamentos sensivelmente ao nível da sua mais elevada capacidade cognitiva e a ignorar aqueles que já dominavam há muito tempo, o que leva a considerar que as preferências espontâneas das crianças traduzem o seu nível de desenvolvimento. A reforçar esta ideia, verificou-se ainda que na fase em que era requerida a imitação de comportamentos, as crianças não os reproduziam todos, tendendo a manifestar aqueles que traduziam o seu nível cognitivo e a ignorar os de níveis mais baixos. Neste caso, os autores consideram que a "imitação requerida" traduz uma medida de memória, pois "não é pedida à criança uma imitação imediatamente após a modelagem do comportamento, mas pretende-se que a criança se recorde de um esquema ensinado pelo menos 10 minutos antes" (Watson & Fisher, 1977, p. 835). Tudo parece indicar que as crianças se recordam dos comportamentos modelados que correspondem ao nível da sua capacidade cognitiva actual, tendendo a esquecer aqueles que já dominam há muito tempo, correspondentes a fases anteriores do desenvolvimento.

Os resultados obtidos (Lowe 1975; Watson & Fisher, 1977) confirmam as conclusões dos estudos de âmbito geral segundo os quais, por volta dos 14 meses, a criança é capaz de descentrar os seus esquemas simbólicos. No entanto, acrescentam uma diferenciação quanto ao tipo de agentes considerados; começando por utilizar agentes passivos (ou receptores da acção), só por volta do final do segundo ano a criança é capaz de integrar nos seus esquemas agentes activos, isto é, passa a atribuir ao receptor a capacidade de realizar a acção por si próprio.

3.3. SUBSTITUIÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO

A substituição ou transformação (1), isto é, a capacidade de a criança utilizar nos seus esquemas um objecto indefinido de uma forma criativa, ou um objecto com função definida de um modo diferente do habitual (Piaget, 1978 a), constitui a terceira componente do comportamento lúdico/simbólico, traduzindo um desenvolvimento importante da função semiótica. É no jogo simbólico que a criança aprende a transformar um objecto ou esquema de acção particular, noutra objecto ou esquema ausente (Matthews, 1977).

Segundo Piaget, a acção e a percepção são os dois processos sensório-motores de conhecimento dos objectos e, como tal, são centrais no desenvolvimento do símbolo: o símbolo, perceptivamente motivado, deriva e exprime-se através da acção sensório-motora. Neste sentido, se inicialmente está totalmente dependente do esquema de acção e da forma dos objectos, tor

(1) Os termos "substituição" e "transformação" utilizados respectivamente na literatura francesa e na anglo-saxónica, são aplicados neste contexto com o mesmo significado.

na-se cada vez menos dependente destes factores à medida que é interiorizado. Com o desenvolvimento, a criança vai sendo capaz de transformar objectos cada vez mais distantes do representado, tanto no que respeita à forma, como à função. O "nível de transformação" (ou substituição) pode ser definido pela "capacidade de distanciar os objectos simbólicos dos seus referentes, em termos de atributos como a forma e a função" (Jackowitz & Watson, 1980, p. 543).

De salientar que a substituição de objectos no esquema simbólico, tanto pode ocorrer a nível do receptor como do agente da acção. Como a capacidade de alargar o simbolismo integrando outros receptores da acção, constitui um momento mais precoce da dimensão descentralização, que a integração de agentes activos, iniciaremos a nossa revisão pelos estudos que pretendem verificar como evolui a capacidade de substituição da criança a nível do primeiro. "A observação do jogo livre de crianças sugere que a capacidade de transformar objectos-receptores da acção é mais precocemente adquirida" (Jackowitz & Watson, 1980, p. 545). Assim e partindo da concepção piagetiana que considera fundamentais a acção e a percepção na expressão e desenvolvimento do símbolo, os autores procuraram determinar de que modo a maior ou menor semelhança dos objectos receptores-substitutos face ao representado, a nível quer da forma quer da função, influencia o comportamento simbólico da criança e como evolui com a idade.

No que diz respeito à influência que a forma dos objectos-substitutos exerce a nível da capacidade de transformação da criança, Fein e Robertson (1975) realizaram um estudo empírico no qual foram observadas crianças entre 20 e 26 meses, em situação de jogo livre. A estas crianças foram apresentados dois conjuntos de brinquedos, um dos quais incluía protótipos realistas de bonecas, carros, camiões, etc. enquanto que os ob

objectos que constituíam o segundo conjunto se afastavam mais, a nível da forma, daqueles que representavam, tendo sido aliás, escalonados quanto ao grau de realismo. Verificou-se que em situação de jogo livre, as crianças recorriam com maior frequência a objectos cuja forma se aproximava mais do real e que a utilização destes variava com a idade. A tendência desenvolvimental encontrada foi no sentido do maior para o menor grau de realismo, isto é, à medida que a criança cresce, a capacidade de integrar no seu jogo simbólico objectos não protótipos, aumenta.

Um estudo pioneiro que procurou fazer variar simultaneamente a forma e função do objecto-substituto, foi o de Elder e Pederson (1978). Utilizando uma amostra de 72 crianças distribuídas por três níveis etários: 2 anos e meio (entre 2:6 e 2:11), 3 anos (entre 3:0 e 3:5), e 3 anos e meio (entre 3:6 e 3:11), procuraram verificar a existência de diferenças desenvolvimentais a nível, por um lado, da dependência da criança da presença de um objecto substituto e, por outro, da importância do grau de semelhança deste relativamente ao representado.

Neste estudo, após a apresentação de seis objectos de uso corrente (ex: pente) perante os quais as crianças manifestaram esquemas de acção adequados, foram consideradas três condições experimentais diferentes. A amostra foi dividida em três grupos equivalentes quanto à idade e sexo e cada um foi submetido a uma das situações experimentais: (a) substituição por um objecto semelhante, isto é, de forma semelhante e função neutra (ex: peça de madeira achatada); (b) substituição por um objecto diferente, isto é, com forma diferente e função definida mas diferente da do objecto representado (ex: bola de borracha); (c) sem objecto. Em cada uma das situações era pedido à criança que realizasse o comportamento adequado ao objecto representado (ex: faz de conta que te penteias).

Os resultados obtidos pelas crianças demonstraram que a idade é uma variável importante na realização do comportamento simbólico. Se bem que na condição substituição por um objecto semelhante todas as crianças tivessem obtido realizações quase perfeitas, apenas as que tinham idade superior a três anos tiveram realizações igualmente boas nas condições "substituição por um objecto semelhante" e "por um objecto diferente". No entanto, apenas as crianças com idades superiores a três anos e meio foram capazes de realizar os comportamentos pretendidos na ausência de qualquer objecto, demonstrando assim que o significado deste, suficientemente interiorizado, permitiu a sua representação simbólica.

De salientar que a realização das crianças do grupo dos dois anos e meio foi melhor na ausência de qualquer objecto do que na presença de um objecto com características muito diferentes do referente. De facto, quando colocadas perante um objecto-substituto com características muito distintas do representado, as crianças recorriam a esquemas de acção adequadas a estes, não tendo em conta o referente, como lhes era pedido, verbalizando mesmo a impossibilidade de o fazer. Por exemplo, quando perante uma bola de borracha é pedido à criança que a utilize como se fosse um pente, ela fá-la rolar, comentando "não posso, isto é uma Bola!" Luria (1959) interpreta esta tendência para responder de acordo com os dados da percepção, como uma incapacidade da criança de deixar o "discurso" dirigir o comportamento, especialmente em situações de conflito. Esta dificuldade das crianças entre os dois anos e meio e os três, de utilizar um objecto funcionalmente definido e estruturado como se fosse um outro, pode explicar-se de três modos diferentes:

- o objecto substituto é demasiado diferente morfológicamente do referente;

- a criança conhece o objecto-substituto e reage a tratá-lo de um modo diferente;
- o objecto-substituto desencadeia na criança comportamentos incompatíveis com o esquema simbólico de signado.

Pretendendo verificar qual a validade destas três hipóteses na explicação daquela dificuldade, os mesmos autores conduzem um outro estudo (Pederson, Rook-Green & Elder, 1981) com uma amostra que apenas inclui os níveis etários dos dois anos e meio e dos três anos. Utilizando como referentes os mesmos objectos do estudo anterior, recorrem a três objectos substitutos para cada um: um com forma e tamanho diferente mas de função ambígua e dois também morfologicamente diferentes mas de função definida, um dos quais desencadeia facilmente na criança comportamentos de manipulação, enquanto o outro não. A comparação dos resultados das crianças dos dois grupos etários, quando lhes é pedido que apresentem o esquema de acção adequado ao objecto referente, com os três substitutos, permitiu concluir que à medida que as competências simbólicas vão sendo adquiridas pela criança, o aspecto morfológico do substituto passa a jogar um papel cada vez menor. Por outro lado, verificou-se também que o facto do objecto-substituto ter uma função bem definida e conhecida da criança seria um obstáculo à simbolização, especialmente no nível etário mais baixo. Estes resultados parecem apontar no sentido de que, se bem que as três hipóteses colocadas sejam pertinentes na explicação deste tipo de dificuldades de simbolização, o principal responsável seria o conhecimento que a criança tem do objecto-substituto, impedindo-a de o tratar como se fosse um outro, pois que tal implicaria já um grau de abstracção mais elevado, não acessível a crianças desta idade.

Apesar dos estudos citados evidenciarem que o "nível

de transformação" da criança se modifica com a idade, estando directamente relacionado com características do objecto-substituto (como a sua forma e função), não nos são fornecidas indicações precisas quanto ao peso relativo destes dois atributos na facilitação da simbolização. Nesse sentido, Jackowitz e Watson (1980), procuraram estudar essa relação fazendo variar sistematicamente a forma e função dos objectos simbólicos. Assim, utilizando uma amostra de crianças mais novas, entre 16 e 23 meses, procuram analisar como evolui com a idade, a influência relativa dos dois atributos considerados dos objectos-substitutos. Propõem uma sequência desenvolvimental em cinco níveis, cuja validade pretendem verificar:

- o objecto substituto tem forma e função semelhantes ao representado (objecto protótipo);
- o objecto substituto tem ou (a) forma semelhante e função diferente do representado ou (b) forma diferente e função semelhante ao representado;
- o objecto substituto tem forma diferente do representado e função ambígua;
- o objecto substituto tem forma e função diferente do objecto representado;
- não há objecto substituto (portanto não há forma nem função).

O estudo consistiu em exemplificar para cada criança da amostra, comportamentos simbólicos com objectos substitutos em cada uma das cinco situações anteriormente referidas, intervalando cada um com um período de tempo durante o qual a criança poderia apresentar o comportamento demonstrado. Antes de dar início à sequência das cinco situações, a criança era

confrontada com o objecto representado, (1) ao qual se referiam os substitutos. Embora o objecto real fosse sempre o primeiro a ser apresentado a todas as crianças, os outros substitutos foram-no sendo segundo ordenações diferentes, para controle de efeitos de familiaridade com a situação, ou fadiga da criança.

Os resultados, analisados segundo a idade e o sexo das crianças e a condição de apresentação dos objectos, validam a sequência de transformações prevista. Na realidade, na primeira situação, a semelhança de forma e função do objecto substituto, relativamente ao representado, agiu duplamente como condição facilitadora da manifestação do comportamento, o que justifica que a quase totalidade das crianças da amostra o tenha usado. Na segunda situação, a semelhança de um dos atributos do objecto-substituto e a disparidade do outro, relativamente ao referente, agiram, respectivamente, como condição facilitadora e inibidora. No entanto, é de salientar que não se verificaram diferenças significativas entre os efeitos facilitadores da semelhança de forma e de função, na frequência com que as crianças exibiam o comportamento modelado. Na terceira situação, o efeito inibidor da disparidade de forma entre objecto substituto e referente não foi compensado pelo efeito da ambiguidade do atributo função. Na quarta, ambos os atributos - forma e função - tiveram efeitos inibidores sobre a realização das crianças, devido ao facto de não apresentarem semelhanças com o objecto representado. A quinta e última situação, na qual a criança é confrontada com a ausência de objecto, levantou problemas quanto à sua localização na sequência, pois que não havia qualquer interferência devida à forma ou função. No entanto, também não havia nenhuma dimensão facilitadora, o que de facto se revelou crucial, porque as crianças da amostra fo

(1) Os objectos representados eram um telefone e uma chávena.

am incapazes de exibir os comportamentos pretendidos na ausência de qualquer objecto. Este dado reforça a ideia da necessidade de um suporte objectal, ainda que mínimo, para que as crianças desta idade possam manifestar esquemas simbólicos. Note-se que nos estudos citados (Elder & Pederson, 1978; Pederson, Rook-Green & Elder, 1981) as crianças da amostra tinham pelo menos dois anos e meio, o que explica a manifestação de esquemas simbólicos na ausência de qualquer objecto. Embora o objectivo deste estudo fosse unicamente verificar o recurso a esquemas simbólicos, por parte da criança, perante uma variedade de objectos substitutos e, por conseguinte, o registo e análise dos resultados tenham sido feitos nesse sentido, parece-nos importante salientar que, mesmo na primeira situação em que a criança é confrontada com os verdadeiros objectos, há comportamento simbólico na medida em que a acção é escontextualizada. Neste caso, o símbolo refere-se ao esquema de acção e não ao objecto.

Os estudos citados (Elder & Pederson, 1978; Jackowitz & Watson, 1980) levam-nos a concluir pela existência de uma tendência desenvolvimental, também encontrada em Killen e Zigiris (1981) no sentido de o recurso a objectos substitutos e fazer dos mais para os menos semelhantes morfologicamente, assim como dos funcionalmente idênticos para os funcionalmente distintos, passando por aqueles cuja função é ambígua.

Partindo igualmente destas preocupações desenvolvimentais, Ungerer, Zelazo, Kearsley e O'Leary (1981) vão proceder a um estudo mais amplo, no qual não é apenas posto em questão o papel da forma e função dos objectos-substitutos, mas também o dos objectos imaginários. Se forma e função não são problema a nível do objecto imaginário (uma vez que não em forma nem função) tal questão pode pôr-se a nível dos objectos do contexto. Outro tópico de interesse que estes auto

res procuram também esclarecer, prende-se com a relação entre semelhança física dos objectos substitutos ou do contexto, relativamente ao representado e acção da criança, na expressão dos símbolos no jogo. Qual tem mais peso no estabelecimento da relação simbólica: a acção ou a semelhança morfológica?

Para responder a estas questões foi conduzido um estudo com uma amostra de 61 crianças distribuídas por quatro níveis etários: 18, 22, 26 e 34 meses. A cada criança era apresentado um conjunto de brinquedos, que incluía representações realistas de objectos comuns (como serviço de chá, telefone, escova e espelho) com funções bem definidas, e outros materiais de uso indefinido (como cubos, esponja e pano). Utilizando o referido material, a criança deveria reproduzir determinados comportamentos lúdicos, previamente modelados por um adulto. Cada um dos comportamentos exibidos pelas crianças foi classificado numa de quatro categorias, em função do grau de suporte físico fornecido à representação e da adequação, em termos funcionais, da acção da criança em relação ao objecto representado. As categorias consideradas foram "forte suporte físico com acção" referente a comportamentos adequados ao objecto representado que integram objectos substitutos de forma idêntica àquela (1) (ex: a criança pega num bloco de madeira rectangular, leva-o ao ouvido como se fosse o auscultador de um telefone e diz "olá!") ou objectos imaginários, em situações nas quais a criança utiliza o contexto como suporte da representação (ex: a criança pega numa chávena de chá, diz "chá" e finge que bebe pela chávena, imitando o barulho) e "forte suporte físico sem acção" que se refere ao mesmo tipo de comportamentos da anterior, mas a acção da criança, quer utilizando objectos substitutos (ex: a criança pega num blo-

(1) Os exemplos citados para cada categoria consistem em comportamentos observados no estudo.

co cilíndrico laranja e chama-lhe "cenoura"), quer imaginários (ex: a criança pega numa chávena de chá, mostra-a e diz "chá") não é apropriada ao representado. As duas restantes categorias referem-se a comportamentos exibidos, com fraco suporte físico: "fraco suporte físico com acção" é constituída por comportamentos adequados ao objecto representado, em que os substitutos utilizados apresentam forma diferente daquele (ex: a criança finge que se penteia com um biberão, dizendo que se está a pentear) ou em situações em que a criança representasse objectos imaginários, não recorrendo ao contexto, conduta que não foi observada em nenhuma criança. A última categoria, "fraco suporte físico sem acção", referir-se-ia a comportamentos do mesmo tipo do anterior, mas em que a acção da criança não fosse adequada; no entanto, não foram observados quaisquer comportamentos que pudessem ser incluídos nesta categoria.

Tendo em conta que a "descontextualização é a dimensão que permite que o jogo simbólico ocorra com um suporte objectal cada vez menor" (Mc Cune Nicolich & Fenson, 1984, p. 35), a sua estreita relação com a dimensão "substituição" torna-se bem evidente neste estudo, na medida em que uma das variáveis é exactamente o papel do contexto (Fenson, 1984 b; Fenson & Schell, 1985).

A análise dos resultados obtidos permitiu avançar conclusões importantes para a compreensão da evolução do "nível de transformação" da criança, no jogo simbólico. De facto, tendo-se encontrado diferenças significativas na proporção de crianças pertencentes a grupos etários sucessivos, que apresentaram comportamentos classificados na categoria de "fraco suporte físico com acção", confirma-se a hipótese de o uso simbólico de objectos morfológicamente diferentes dos referentes, aumentar com a idade. Por outro lado, verificando-se tam

bém diferenças significativas na proporção de crianças que manifestaram condutas, com objectos substitutos e imaginários, da categoria "fraco suporte físico sem acção", a hipótese de que a possibilidade de expressão de símbolos, sem recurso a acção funcional aumentava com a idade, também se revelou verdadeira. Finalmente, e de acordo com dados anteriores (Elder & Pederson, 1978; Jackowitz & Watson, 1980; Pederson, Rook-Green & Elder, 1981) parece evidente que a capacidade de expressar símbolos utilizando objectos substitutos muito dissemelhantes do referente, ou mesmo, recorrendo à imaginação, aumenta significativamente com a idade.

Outra questão a que o estudo pretendeu responder, refere-se ao peso relativo entre a acção da criança e a semelhança morfológica do objecto substituto, na relação simbólica. Comparando as categorias "forte suporte físico com acção", "forte suporte físico sem acção", "fraco suporte físico com acção", nos quatro níveis etários considerados, verificou-se que a forma do objecto parecia jogar o papel mais importante. De facto, quando a variável semelhança física foi controlada (forte suporte físico), não se encontraram diferenças significativas entre as categorias com e sem acção, em qualquer dos níveis etários; enquanto que, no sentido contrário, isto é, quando se fixou a variável acção (com acção funcional), já se encontraram diferenças significativas entre as categorias de forte e fraco suporte físico.

Outro tópico de interesse, que a análise deste estudo permite elucidar, é a existência da mesma tendência desenvolvimental encontrada a nível de substituição, quando se trata de objectos imaginários. Na realidade, os dados apontam para o mesmo tipo de evolução atrás citado, no sentido de uma maior para uma menor necessidade de semelhança física, embora as diferenças entre níveis etários, quando se trata de ob

objectos imaginários, sejam menos marcantes. De salientar que o facto de não se terem registado quaisquer comportamentos na categoria de "fraco suporte físico com acção", com objectos imaginários simbólicos, vem reforçar a ideia da relevância das características perceptivas dos objectos a nível da substituição.

Finalmente, a última questão prende-se com o efeito na facilidade de simbolização, da função acordada ao objecto substituto, isto é, se o facto de o objecto-substituto ter características funcionais bem definidas ou ambíguas, tem alguma influência no jogo simbólico. Para classificar este aspecto, foram analisadas separadamente as situações objecto-substituto e objecto-imaginário. No que respeita à situação objecto-substituto, verificou-se a tendência desenvolvimental já referida (Elder & Pederson, 1978), no sentido da criança recorrer primeiramente a objectos substitutos de função ambígua e só mais tarde ser capaz de utilizar objectos de função bem definida e diferentes do uso culturalmente atribuído ao representado. Em relação ao objecto imaginário, a questão coloca-se de um modo diferente, uma vez que, sendo imaginário, o objecto não tem função; daí que a análise seja feita em termos do uso culturalmente atribuído aos objectos do contexto. Objectos com características funcionais claramente definidas e culturalmente associadas ao objecto representado, são mais favoráveis à ocorrência de comportamento simbólico com objectos imaginários, que outros, funcionalmente ambíguos. No entanto, objectos com características funcionais bem definidas, mas não habitualmente associados ao objecto representado, poderão gerar conflito, "sendo unicamente utilizados por crianças mais velhas, capazes de recorrer à representação, e de o ultrapassar" (Ungerer, Zelazo, Kearsley & O'Leary, 1981, p. 188). Esta conclusão, aliás, está de acordo com os resultados obtidos por Jackowitz e Watson (1980) quando,

na sequência desenvolvimental do nível de transformação, consideram que o uso dum objecto substituto de forma diferente e função semelhante ao referente, constitui um nível anterior ao recurso a um objecto com forma diferente do representado e função ambígua. Por conseguinte, parece-nos que não faz sentido colocar a questão unicamente em termos de ambiguidade vs definição da função, mas há também que considerar a semelhança vs diferença das funções dos objectos substituto e representado.

Parece-nos ainda importante salientar a relevância que assumem as vocalizações e verbalizações emitidas pela criança enquanto realiza as acções, na categorização dos comportamentos. Apesar da reconhecida importância da transformação/substituição de objectos, no jogo simbólico, não tem havido consenso na literatura, quanto à operacionalização desta dimensão. Nalguns estudos (Fenson, Kagan, Kearsley & Zelan, 1976; Inhelder, Lévine, Sinclair & Stambak, 1972; Lowe, 1975; Mc Cune Nicolich, 1977; Sinclair, 1970; Ungerer, Zelan, Kearsley & O'Leary, 1981) o comportamento da criança é creditado como integrando objectos substitutos, se e só se a atenção de transformação fôr evidente, isto é, se se basear no duplo conhecimento do significado convencional do objecto utilizado, por um lado, e, por outro, do significado expresso na substituição. Este duplo conhecimento do significado do objecto-substituto pode manifestar-se quer através da verbalização da criança, quer do uso deste, tanto convencionalmente e como simbolicamente, quer ainda, pelo uso do mesmo objecto como substituto de vários referentes (Mc Cune Nicolich, 1981). Por outro lado, segundo outros estudos (Belsky & Most, 1981; Fein, 1975; Largo & Howard, 1979; Shimada, Kai & Sano, 1981; Shimada, Sano & Peng, 1979; Waton & Fisher, 1977; Waton & Jackowitz, 1984), para um objecto ser considerado substituto de um outro, basta que a criança o utilize de um modo

diferente do seu uso convencional. Esta diferença de critérios entre os autores conduz a que as conclusões a que os estudos chegaram quanto ao momento de emergência da capacidade de transformação variem entre os 20 e os 13-14 meses. Parece-nos no entanto que se trata de um falso problema, na medida em que ambos os critérios se referem a níveis diferenciados de desenvolvimento, da mesma dimensão do simbolismo. O facto de se exigir da criança o conhecimento do duplo significado do objecto substituto comportamentalmente operacionalizado, não implica que não possa ser considerada a dimensão-componente de transformação/substituição em momentos anteriores, mas apenas que, deste modo, esta se apresenta a um nível mais elaborado de complexidade.

Sumariando, embora os estudos citados se cinjam a aspectos parcelares, parece não haver dúvida de que à medida que se processa o desenvolvimento cognitivo e, em particular, a função simbólica, o "nível de transformação" da criança vai sofrendo modificações. Assim, se de início, nos seus esquemas simbólicos, a criança recorre a objectos protótipos (mesma forma e mesma função) de objectos da vida real, essa capacidade de transformação vai-se alargando, permitindo a integração de objectos dissemelhantes quanto à forma e/ou função, culminando com a ausência de qualquer substituto real, isto é, com o recurso a objectos imaginários. Neste nível assumem particular importância as características morfológicas /ou funcionais do contexto, facilitando a sua expressão se apresentam de modo culturalmente associado ao objecto representado. A reforçar esta ideia parece-nos apropriado referir um outro estudo (Overton & Jackson, 1973) com crianças mais velhas (3 a 8 anos) em que se verifica que o processo de desenvolvimento citado a propósito da representação simbólica de esquemas de acção dirigidos para objectos substitutos do referente, se repete aquando da aquisição da representação

de objectos estáticos, em idades mais tardias. De facto, quando se trata da representação de objectos estáticos (como por exemplo, escova de dentes), verifica-se que inicialmente (até aos 4-5 anos), a criança necessita que a representação e o objecto representado se assemelhem, recorrendo portanto a uma parte do seu corpo (por exemplo o dedo indicador) para executar o esquema simbólico, e que à medida que o desenvolvimento cognitivo se processa passa a ser capaz de realizar o esquema pretendido na ausência de qualquer suporte objectal, e sem recorrer ao próprio corpo.

Esta capacidade da criança utilizar simbolicamente um objecto como se fosse outro, tem sido objecto de várias conceptualizações. Stern (1924) considera que nesse processo, a criança selecciona as características que são comuns ao objecto representado e ao objecto substituto, ignorando aquelas que os diferenciam, isto é, utiliza um "pensamento por analogia" (C. Bühler, 1935; Griffiths, 1935; K. Bühler, 1930). Essa selecção torna-se possível quando a criança já constituiu uma representação interna de objectos e actividades familiares. Bühler (1935) acrescenta que formas mais elaboradas de jogo simbólico traduzem a capacidade da criança representar classes de objectos para além de elementos individuais, tornando-se as representações da criança em protótipos idealizados. Segundo Griffiths (1935), as formas precoces de jogo simbólico envolvem uma correspondência global entre um padrão mental e o objecto, e não uma análise pormenorizada, característica posterior. O simbolismo manifestar-se-ia na presença de uma equivalência entre o padrão e o objecto, suficientemente estabelecida. De certo modo, a criança estaria apenas a exprimir o que sabe acerca do modo como o objecto pode ser utilizado fora do contexto habitual. No entanto, formas posteriores de jogo simbólico, como o recurso a outros objectos ou mesmo à representação gestual, já envolvem outros proces-

os. A este nível o simbolismo não é tanto "um processo de correspondência entre um padrão interno e a estimulação externa, mas um processo de selecção de características ou, em crianças mais velhas, de produção de características (através de gestos), governado por um esquema mental" (Fein, 1975, p. 292). O desenvolvimento do jogo simbólico, segundo Werner e Kaplan (1963) traduz a capacidade crescente da criança de criar símbolos independentes da estimulação externa e da representação dos acontecimentos a que se referem.

O comportamento de jogo simbólico que temos vindo a referir consiste na aplicação, por parte da criança, de esquemas de acção em que os receptores constituem representações de objectos da vida real, aos quais habitualmente esses esquemas são aplicados. Este tipo de comportamento consiste no que Piaget (1978 a) chamou "assimilação simples de um objecto a outro", em que o agente da acção é a própria criança e o receptor é que é simbólico. Mas, com o desenvolvimento, a criança torna-se capaz de estender essa capacidade de substituição ao próprio agente da acção.

Os dois principais estudos empíricos que alargam o estudo da capacidade de transformação da criança, do objecto-receptor ao objecto-agente da acção, são de Fein (1975) e de Watson e Jackowitz (1984). Com uma amostra de 66 crianças de dois anos (entre 22 e 27 meses) Fein (1975) pretendeu verificar se a manifestação de um esquema simbólico em crianças desta idade é influenciada pelo número de substituições a que tem que proceder. Partindo de uma actividade simbólica simples, "animal-brinquedo bebe por uma chávena vazia", pretende verificar se, quando a criança tem de proceder a uma dupla substituição (a nível do agente e do receptor da acção) a sua performance é inferior aos casos em que só é necessária uma, seja ela a nível do receptor ou do agente da acção. Assim, utilizando qua

do objectos, dos quais dois são réplicas aproximadas de objectos reais (cavalo de peluxe e chávena de plástico) enquanto os outros dois apresentam características morfológicas apenas remotamente associadas à realidade (forma de cavalo em metal e concha do mar), Fein (1975) procedeu ao registo da percentagem de crianças que produziram o comportamento pretendido em três situações diferentes: substituição simples, a nível do receptor; substituição simples, a nível do agente; dupla substituição (receptor e agente simultaneamente).

Verificou-se que a realização das crianças dependia largamente do número de substituições a que tinham de operar, tendo-se encontrado algumas diferenças significativas entre as duas primeiras situações e a terceira. Aos dois anos as crianças são capazes de utilizar esquemas simbólicos sempre que não necessitem de proceder a qualquer transformação; cerca de 70% fazem-no quando têm de operar uma substituição simples, mas apenas cerca de 33% são capazes de proceder a uma transformação dupla. "O jogo simbólico aos dois anos varia em função do número de substituições de objectos" (Fein, 1975, p. 295). Segundo Vygotsky (1976) a criança necessita de um pivô de suporte à transformação simbólica. A função simbólica já opera mas os símbolos e a simbolização não estão ainda completamente emancipados da percepção. Por outro lado, tendo procedido a dois tipos de registos, isto é, ao registo do comportamento espontâneo da criança e ao registo do seu comportamento após modelagem por um adulto, verificou-se que se mantinha a variação do jogo simbólico, em função do número de transformações necessárias. Uma vez que a modelagem não melhorou a realização das crianças a nível da substituição (simples e dupla), não se confirma a posição de El'Konin (1966) que considera que a imitação facilita a capacidade de fingir que um objecto é outro. "As crianças imitam aquilo que já compreendem e as transformações simbólicas a que operam têm ori

gens noutras fontes para além da imitação de adultos" (Fein, 1975, p. 295).

Embora este estudo de Fein (1975) tenha sido o primeiro que procurou fazer variar em simultâneo o receptor e o agente da acção, não foram definidos à priori critérios de grau de transformação dos objectos, nem houve a preocupação de determinar, exactamente, como se combinam as substituições operadas aos dois níveis. Para colmatar esta lacuna, Watson e Jackowitz (1984) procederam a um estudo, postulando que fazendo variar sistematicamente as transformações do receptor e do agente, é possível observar uma sequência desenvolvimental consistente, baseada na interacção entre os dois componentes. A análise desta sequência fornecer-nos-á pistas importantes acerca dos processos desenvolvimentais subjacentes.

Com base em estudos anteriores, acerca da descentração da acção do próprio para outros objectos (Watson & Fisher, 1977) e acerca da evolução do nível de transformação do objecto-receptor (Jackowitz & Watson, 1980); Watson e Jackowitz (1984) propõem um modelo aditivo de interacção entre os dois componentes, agente e receptor da acção. Tendo-lhes sido atribuído um peso relativo (0, 1, 2), os três níveis desenvolvimentais encontrados em cada um dos dois estudos (1) foram combinados entre si, de forma a esgotar todas as possibilidades, isto é, procedeu-se a nove combinações. Estas foram ordenadas segundo a soma dos pesos relativos, respectivamente, do agen

(1) Como atrás referimos Watson e Fisher verificaram uma progressão desenvolvimental: a) o próprio como agente da acção; b) um objecto substituto semelhante como agente passivo; c) um objecto substituto dissemelhante como agente passivo. Jackowitz e Watson encontraram três níveis de transformação do receptor: a) objecto-substituto protótipo; b) objecto-substituto com forma semelhante e função diferente; c) objecto substituto com forma e função diferente do representado (objecto dissemelhante).

te e do receptor da acção, tendo-se obtido uma sequência em cinco níveis: a) o próprio como agente e objecto protótipo como receptor ($0 + 0 = 0$); b) o próprio como agente e objecto substituto semelhante como receptor ($0 + 1 = 1$), ou objecto substituto semelhante (1) como agente e objecto protótipo como receptor ($1 + 0 = 1$); c) o próprio como agente e objecto substituto dissemelhante (2) como receptor ($0 + 2 = 2$) ou objecto substituto dissemelhante como agente e objecto protótipo como receptor ($2 + 0 = 2$) ou ainda, objecto substituto semelhante como agente e objecto substituto semelhante como receptor ($1 + 1 = 2$); d) objecto-substituto semelhante como agente e objecto substituto dissemelhante como receptor ($1 + 2 = 3$) ou objecto substituto dissemelhante como agente e objecto substituto semelhante como receptor ($2 + 1 = 3$); e) objecto substituto dissemelhante como agente e objecto substituto dissemelhante como receptor ($2 + 2 = 4$).

A análise dos comportamentos observados numa amostra de 48 crianças, com idades compreendidas entre 14 e 25 meses, após modelagem de cada uma das nove combinações citadas, sobre o esquema simbólico "falar ao telefone", demonstrou a sequência desenvolvimental aditiva, prevista. Esta sequência revela um processo desenvolvimental subjacente relativamente simples: "o desenvolvimento de uma competência numa tarefa particular baseia-se numa combinação aditiva das competências componentes de tal modo que, uma das competências componentes não predomina sobre a outra definindo limites, nem que um dos componentes actua como catalizador para determinar o nível de competência do outro. Independentemente da origem da

- 1) "Objecto semelhante" significa um objecto substituto de forma idêntica ao representado e função diferente.
- 2) "Objecto dissemelhante" significa um objecto substituto de forma e função diferente do representado.

transformação, duas transformações simbólicas são mais difíceis que uma só" (Watson & Jackowitz, 1984, p. 1093). Este modelo sequencial que também foi encontrado por Corrigan (1982), refere-se à interação aditiva em que novos níveis são acrescentados a níveis já existente (Flavell, 1972).

Concluindo, os estudos citados parecem confirmar a hipótese de que, também a nível da substituição ou transformação, existe uma tendência desenvolvimental que vai permitir à criança manifestar comportamentos simbólicos de complexidade crescente, que traduzem a sua capacidade cognitiva.

3.4. INTEGRAÇÃO

Uma outra dimensão do comportamento simbólico, sobre a qual os autores se têm debruçado, é a integração, isto é, a capacidade da criança combinar dois ou mais esquemas simbólicos formando sequências - "combinações sequenciais".

Os estudos de âmbito geral (Belsky & Most, 1981; Fenson, Kagan, Kearsley & Zelazo, 1976; Largo & Howard, 1979; McCune Nicolich, 1977; Shimada, Kai & Sano, 1981; Shimada, Sano & Peng, 1979) referem a distinção entre dois tipos de combinações sequenciais - combinações de esquemas simples e combinações de esquemas múltiplos - emergindo em momentos diferentes do desenvolvimento. Parecem ser unânimes em considerar que as primeiras combinações de esquemas simples se manifestam no jogo simbólico espontâneo das crianças por volta dos 20 meses, enquanto que só entre os 24 e os 30 meses surgem combinações de esquemas múltiplos. Verifica-se pois uma tendência desenvolvimental, de esquemas simbólicos simples a combinações (ou sequências) de esquemas simples e destas a sequências de esquemas múltiplos, até ao momento em que, emer-

gindo uma outra dimensão da representação, o planeamento, a criança antecipa a ordenação do seu comportamento simbólico (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983).

Considera-se uma sequência de esquemas simples, a repetição de um mesmo esquema, dirigido a diferentes receptores (ex: a criança finge que dá de comer a duas bonecas), ou envolvendo a utilização de dois ou mais objectos em sucessão (ex: a criança finge que bebe por duas chávenas). Quando a criança é capaz de combinar vários esquemas simples diferentes, falamos de sequências de esquemas múltiplos. Estas podem ser ordenadas, se reflectem uma relação lógica ou ecológica entre os esquemas, (ex: deitar chá imaginário numa chávena e depois fingir que o bebe) ou desordenada, quando não se verifica tal relação (Mc Cune Nicolich, 1977; Fenson 1984 a, 1984 b; Fenson & Schell, 1985; Shimada & Sano, 1984).

Dois estudos empíricos (Fenson & Ramsay, 1980, 1981) procuraram apreender o processo de desenvolvimento simbólico a nível da integração e quais as suas implicações em termos de funcionamento cognitivo.

Fenson e Ramsay (1980) procuram explorar a relação temporal entre as dimensões descentralização e integração, que emergem ao longo do segundo ano de vida, com o objectivo de determinar se, e em que medida, partilham os mesmos mecanismos cognitivos. Utilizando simultaneamente um design longitudinal e um transversal, propõem-se estudar sistematicamente as relações possíveis entre as duas dimensões consideradas, aos 13 meses e meio, aos 19 meses e meio e aos 24 meses e meio. Para o estudo transversal, a amostra é constituída por 72 crianças, distribuídas pelos três níveis etários considerados (mesmo número de rapazes e raparigas) enquanto que no design longitudinal foram observadas 19 crianças, por três

vezes, correspondentes aos três níveis etários referidos. O material apresentado às crianças em ambos os casos era o mesmo, sendo constituído por objectos familiares, susceptíveis de desencadear os comportamentos pretendidos.

O comportamento, evidenciado pelas crianças, foi classificado segundo sete categorias, quatro das quais se referem à dimensão descentralização, correspondendo as restantes à dimensão integração. As categorias foram estabelecidas com base em estudos anteriores, nomeadamente de Watson e Fisher (1977) e de Mc Cune Nicolich (1977): a) esquemas auto-simbólicos; b) esquemas dirigidos a objectos inanimados; c) esquemas dirigidos a outros animados passivos; d) esquemas dirigidos a outros animados activos; e) combinações de esquemas simples; f) combinações ordenadas de esquemas múltiplos; g) combinações desordenadas de esquemas múltiplos. Os resultados foram analisados em termos da percentagem de crianças a que havia sido atribuída pelo menos a ocorrência de um comportamento correspondente à respectiva categoria.

A análise dos resultados obtidos nas várias categorias de cada dimensão, pelas crianças dos três grupos etários, nos estudos transversal e longitudinal, confirma, de modo geral, a tendência desenvolvimental atrás referida, quer para a descentralização, quer para a integração. Há uma única excepção para o momento de emergência das combinações de esquemas múltiplos: Mc Cune Nicolich (1977) refere que as combinações desordenadas antecedem, desenvolvimentalmente, as combinações ordenadas, enquanto que, em Fenson e Ramsay (1980), tendo sido frequentes as sequências ordenadas, foram raros os registos de combinações desordenadas. Tal discrepância pode no entanto explicar-se pela metodologia utilizada. Enquanto em Fenson e Ramsay (1980) o material, disposto de forma ordenada, foi seleccionado de modo a facilitar o estabelecimento de re

lações lógicas, Mc Cune Nicolich (1977) apresentou às crianças os brinquedos "a monte", dificultando a manifestação de combinações ordenadas de esquemas.

A co-variação das categorias descentralização e integração, só foi analisada para os dois níveis etários superiores, uma vez que as frequências de grande parte das categorias ao nível dos 13 meses e meio, eram demasiado baixas. Verificou-se então uma correspondência significativa entre as categorias de "esquemas dirigidos a objectos inanimados" e "esquemas dirigidos a outros animados passivos" e "combinações de esquemas simples", nos dois níveis etários analisados e, entre "esquemas dirigidos a outros animados activos" e "combinações de esquemas múltiplos", mas apenas no nível dos 24 meses e meio. Assim, pelos 19 meses, a maior parte das crianças é capaz de utilizar esquemas dirigidos a objectos inanimados (1) e esquemas dirigidos a outros animados passivos e de constituir sequências de esquemas simples, mas é só por volta dos 24 meses que se tornam capazes de proceder a combinações de esquemas múltiplos (ordenadas e/ou desordenadas) e de recorrer a esquemas em que intervêm outros agentes activos.

O espaço de tempo (cerca de 6 meses), que medeia entre a emergência de combinações de esquemas simples e de esquemas múltiplos, justifica amplamente a sua distinção e sugere que estes dois tipos de sequências requerem diferentes competências cognitivas. De facto, enquanto as primeiras se limitam à reprodução do mesmo esquema simbólico, já dominado pela criança, as combinações de esquemas múltiplos envolvem a

(1) Note-se que se Fenson e Ramsay (1980) referem que mais de metade da amostra do estudo longitudinal só apresenta comportamentos descentrados da acção própria aos 19 meses e meio, tal poderá dever-se ao grande espaço de tempo (6 meses) que medeou entre as observações.

coordenação de duas acções diferentes. Sejam ordenadas ou desordenadas, as combinações de esquemas múltiplos exigem que a criança seja capaz de relacionar mentalmente duas acções, o que implica um nível mais elaborado de desenvolvimento cognitivo. Esta hipótese é confirmada por Fenson e Ramsay (1981) que, recorrendo à modelagem para estudar a formação de combinação de esquemas, durante o segundo ano de vida, verificaram que, por volta dos 15 meses, a criança não é capaz de realizar sequências de esquemas múltiplos modeladas, embora consiga reproduzir cada um dos esquemas componentes, isoladamente. O seu insucesso não é pois atribuível à não familiaridade dos esquemas que compõem a sequência, mas à impossibilidade de os relacionar mentalmente. A este propósito, um paralelo pode ser estabelecido entre jogo e linguagem: também antes de ser capaz de combinar duas palavras, a criança já as utiliza isoladamente. Assim, "é tentador especular que a emergência de competências de combinação, tanto a nível do jogo simbólico como da linguagem, depende de mecanismos mediadores comuns, que começam a funcionar pelos 19 meses" (Fenson & Ramsay, 1981).

Tanto as combinações de esquemas simples como a sequência de esquemas múltiplos podem ser constituídas por comportamentos centrados ou descentrados, integrar agentes passivos ou activos e recorrer a objectos substitutos ou mesmo imaginários. Nesse sentido, a análise dos esquemas que compõem as combinações constitui uma importante fonte de informação acerca da qualidade do jogo da criança e, por conseguinte, do seu nível desenvolvimental.

Pretendendo conceptualizar as combinações sequenciais de jogo simbólico, Mc Cune Nicolich e Fenson (1984) recorrem à análise das sequências sensório-motoras, que ocorrem entre os 12 e os 17 meses, proposta por Bruner (1970). Segun

do Bruner (1970) antes de serem integrados numa sequência, os esquemas de acção devem ser realizados pela criança, sem que isso lhe exija muita atenção. Considera então três processos de formação de sequências: repetição com variações que, segundo Mc Cune Nicolich e Fenson (1984), seria responsável pelas combinações de esquemas simples; integração, em que o esquema passa a fazer parte de um todo; e elaboração diferenciada, em que um comportamento previamente realizado de forma global se articula numa sequência clara das partes constituintes. Estes dois últimos processos ocorrem na formação das combinações ordenadas de esquemas múltiplos, enquanto nas sequências desordenadas parece mais tratar-se da justaposição dos esquemas constituintes. A ligação entre dois esquemas diferentes, como acontece nas combinações de esquemas múltiplos, implica a integração dos significados dos esquemas numa única estrutura. Neste sentido, "estas combinações assemelham-se às reacções circulares secundárias sensório-motoras, em que os esquemas inicialmente repetidos, são intencionalmente diferenciados, à medida que a criança actua sobre o meio" (Mc Cune Nicolich, 1981, p. 789).

3.5. PLANEAMENTO

O momento a partir do qual a criança é capaz de planejar o seu comportamento simbólico, antes de o realizar, constitui um marco desenvolvimental importante (Fein, 1975; Mc Cune Nicolich, 1977, 1981; Mc Cune Nicolich & Fenson, 1984; Piaget, 1978 a). A dimensão "planeamento" pode ser inferida a partir da verbalização da criança anunciando o que pretende fazer a seguir, ou da sua atitude, quer à procura de material necessário ao comportamento planeado, quer na realização de um acto preparatório ao simbólico) (ex: tira o chapéu à boneca antes de a pentear).

No estudo geral da evolução do jogo simbólico atrás referido, Mc Cune Nicolich (1977) embora distinga entre esquemas simbólicos simples planeados e combinações planeadas de esquemas, verifica que o momento de emergência destes dois tipos de comportamento é sensivelmente o mesmo, isto é, entre os 20 e 26 meses.

Field, De Stefano e Koewler (1982), observando o comportamento lúdico espontâneo, em situação de interacção, de uma amostra de 49 crianças, com idades compreendidas entre 1 a 5 anos, verificaram uma progressão desenvolvimental no sentido do jogo realista ao jogo simbólico com transformação de objectos ("tipo de transformação material" segundo Matthews, 1977 (1)) ao jogo simbólico com transformação de pessoas ("tipo de transformação ideacional" segundo Matthews, 1977), ao jogo simbólico planeado. A amostra foi dividida em três níveis etários cujas idades eram, respectivamente, 2, 3 e 4 anos. A observação do jogo das crianças decorreu em contexto pré-escolar, durante as manhãs de dois semestres (de Fevereiro a Julho) de dois anos consecutivos, por períodos de 5 minutos. A comparação dos resultados obtidos pelas crianças dos três níveis, permitiu verificar um aumento significativo de frequência de jogo simbólico planeado, entre os grupos dos dois e três anos. Tal constatação sugere que, pelo final do segundo

1) Matthews (1977) distingue dois tipos de transformação no jogo simbólico: a transformação material e a transformação ideacional. A "transformação material" refere-se a objectos tangíveis, realmente existentes no contexto e pode ser "substituição" (atribuição de uma característica funcional a um objecto que não a possui realmente) ou "animação" (atribuição de características e funções de ser vivo a um objecto inanimado). A "transformação ideacional" refere-se a ideias ou imagens mentais e pode ser "atribuição de material não substancial" (referência a material que não existe, pelo menos no contexto), "atribuição de situação não substancial" (referência a factores situacionais que não existem no contexto real) ou "atribuição de personalidade" (representação activa das características de uma pessoa ou animal).

ano de vida, ocorre um progresso importante a nível da função semiótica que se traduz pela manifestação de comportamentos simbólicos de maior complexidade.

A emergência de comportamentos planeados constitui na realidade um progresso desenvolvimental importante na medida em que traduz a distinção nítida entre "significante" e "significado". O comportamento simbólico planeado exhibe "uma estrutura hierárquica, em que um acontecimento interno anterior (a existência de planificação é inferida a partir da condu^{ta} externa) funciona como significado, e o comportamento simbólico observável, como significante" (Mc Cune Nicolich & Fenson, 1984, p. 90).^{*} O jogo simbólico planeado é considerado internamente dirigido, uma vez que é gerado a nível mental. Se as primeiras sequências simbólicas são estruturalmente lineares, dado que os esquemas são temporalmente ordenados com base nos elementos do contexto, o comportamento (pré-)planeado, exigindo a coordenação intencional de pelo menos duas representações, requer uma estrutura hierárquica. Neste tipo de comportamento há inicialmente uma intenção para agir, que podendo ser verbalizada ou manifestar-se pela procura de objectos ausentes (esta busca de objectos ausentes mostra que o acto simbólico é mais o resultado de processos mentais que de estímulos presentes), dirige a conduta subsequente, traduzindo uma estrutura hierárquica. Note-se que as formas mais elaboradas de comportamento simbólico nas suas várias dimensões componentes, descentralização, substituição e integração requerem também estruturas hierárquicas: utilizar uma boneca como agente activo exige a transformação de um papel passivo em activo; integrar um objecto substituto no esquema simbólico implica a designação interna da substituição; a constituição de combinações ordenadas de esquemas múltiplos requer interiorização dessa ordenação.

A intenção com que procedemos á presente revisão da investigação foi de validar empiricamente a concepção piagetiana da evolução do comportamento lúdico nos primeiros anos de vida, enquanto índice de desenvolvimento cognitivo. De facto, a investigação demonstrou que:

- De uma expressão inicial muito simples (de aplicação indiferenciada de esquemas sensório-motores) o comportamento lúdico modifica-se progressivamente, à medida que a criança cresce, no sentido de uma maior complexidade;
- Pelo final do primeiro ano, o jogo infantil de cariz sensório-motor vai cedendo lugar ao jogo simbólico;
- Ao longo do segundo ano, o jogo simbólico conhece importantes alterações que traduzem um crescente afastamento relativamente à acção sensório-motora;
- O desenvolvimento do jogo simbólico processa-se segundo cinco dimensões-componentes: descontextualização, descentralização, substituição, integração e planeamento;
- Embora os autores tenham procedido a estudos em que cada uma destas dimensões foi isolada, a conceptualização do processo de desenvolvimento do jogo simbólico exige a sua integração num modelo que considere as suas interligações.

CAPÍTULO QUARTO

O JOGO NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS
DE VIDA: ESTUDO EXPLORATÓRIO

1. INTRODUÇÃO

No capítulo anterior procuramos apresentar a síntese da revisão a que procedemos da investigação realizada acerca do processo de desenvolvimento do comportamento lúdico nos três primeiros anos de vida da criança. Na apresentação feita, referimo-nos a dois tipos de estudos que designámos por "estudos gerais" e "estudos específicos das dimensões - componentes do jogo simbólico". Verificámos uma certa convergência nos resultados encontrados e pudemos delinear uma tendência geral da evolução do comportamento lúdico. Verificamos que as primeiras manifestações do comportamento lúdico consistiam no exercício de esquemas sensório-motores que designamos por "jogo de exercício sensório-motor".

Uma vez que a expressão lúdica infantil se modifica à medida que a criança vai procedendo a novas aquisições, pudemos assistir a um aperfeiçoamento progressivo do jogo de exercício sensório-motor. De uma situação inicial, de aplicação indiscriminada dos esquemas conhecidos a qualquer objecto ao seu alcance, a criança vai melhorando a sua realização, seleccionando, do seu repertório de esquemas, aqueles que se adequam às características dos objectos com que brinca. Esta adequação dos esquemas de acção às características dos objectos, limita-se, inicialmente, à consideração do seu aspecto físico. Isto é, antes de ter em conta os atributos funcionais, a criança selecciona os esquemas lúdicos sensório-motores em função das características morfológicas e físicas dos objectos. É assim que, por exemplo, um boneco de borracha é apertado entre as mãos e um objecto rígido é utilizado para exercitar o esquema de bater. À medida que a criança vai crescendo, a exploração do meio que a rodeia vai-lhe ensinando que os objectos também têm uma função e que há um comportamento específico a

aplicar a cada um. Estas aprendizagens permitem-lhe alargar o âmbito do comportamento lúdico e os objectos passam a ser integrados no jogo, tendo em conta os seus atributos funcionais: um boneco de chiar será manipulado de forma a que chie. Sensivelmente pela mesma altura, a criança também aprende que certos objectos são susceptíveis de serem combinados: um objecto côncavo pode servir para encaixar um convexo, um outro pode ser colocado em cima de um terceiro, etc. O estabelecimento deste tipo de relações, que a criança aprende no contexto da exploração do meio que a rodeia, contribui também para a constituição de condutas lúdicas. É assim que, com a diferenciação dos esquemas lúdicos, surgem os comportamentos "relacionais": a criança integra no seu jogo condutas de estabelecimento de relações entre objectos.

O processo contínuo de aquisição de novas competências, vai permitir à criança ir alargando a sua compreensão do mundo que a rodeia. Assim, se de início a capacidade de estabelecer relações entre os objectos assenta no reconhecimento das características físicas destes, numa fase posterior, os atributos funcionais e o reconhecimento do seu significado social vão contribuir para o estabelecimento de novas relações. Agora a criança não combina objectos apenas porque as características morfológicas daqueles assim o permitem, mas passa também a ter em conta a utilidade e significado que a cultura em que está inserida lhes atribui. Como todas as aquisições da criança, também esta nova descoberta (do estabelecimento de relações com base em características socialmente atribuídas aos objectos) se vai manifestar no jogo: por exemplo, a criança coloca uma chávena-brinquedo sobre o respectivo pires.

Estes comportamentos de utilização funcional de um objecto, de acordo com o significado que culturalmente lhe é atribuído, ou de estabelecimento de relações socialmente defi

nidas entre objectos, que constituem a actividade lúdica da criança nos finais do primeiro ano de vida, assumem particular importância, na medida em que estabelecem a transição entre o jogo sensório-motor e o jogo simbólico. Nesse sentido, são designados "esquemas pré-simbólicos". Estes esquemas, que ainda não constituem condutas simbólicas propriamente ditas, distinguem-se no entanto, dos esquemas sensório-motores, na medida em que, através da acção que executa, a criança mostra que compreende a utilidade ou significado social do objecto. É assim que entre as condutas lúdicas do período sensório-motor, podemos distinguir três níveis diferenciados de complexidade que traduzem também níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo:

- Num primeiro nível: "aplicação de esquemas indiferenciados" - as condutas de aplicação indiferenciada de esquemas serão características do segundo ou terceiro estádios sensório-motores, consoante se trate de esquemas primários ou secundários.
- Com o acesso ao quarto estágio de desenvolvimento sensório-motor, em que a criança começa a ser capaz de coordenar esquemas-meios com esquemas finais, subordinando os primeiros aos segundos, a actividade lúdica com os objectos diferencia-se; num segundo nível de desenvolvimento do jogo colocaremos a "aplicação de esquemas diferenciados". Neste nível de desenvolvimento, a criança é capaz de seleccionar entre os esquemas que conhece, aqueles que são apropriados aos objectos aos quais são aplicados, tendo em conta as características morfológicas e físicas destes. No nível de "aplicação de esquemas diferenciados" incluímos ainda as condutas de estabelecimento de relações entre

objectos, baseadas nos atributos físicos daqueles.

- O terceiro nível: "aplicação de esquemas pré-simbólicos" - inclui condutas em que a criança demonstra conhecer o significado social do objecto. Quer se trate de esquemas simples, quer se trate do estabelecimento de relações entre objectos, consideramos que estes comportamentos lúdicos traduzem um nível de preparação do jogo simbólico, anunciando a emergência da função semiótica.

No que diz respeito ao comportamento lúdico simbólico, os estudos empíricos a cuja revisão procedemos, são unânimes em afirmar que ao longo do segundo e terceiro anos de vida, o jogo simbólico solitário sofre um importante processo de desenvolvimento, no decurso do qual surgem condutas de complexidade crescente. No entanto, o modo como os "estudos gerais" e os "estudos específicos" abordam o desenvolvimento do comportamento lúdico simbólico, é diferente. Enquanto os estudos ditos específicos analisam o processo de desenvolvimento do jogo simbólico centrando-se numa dimensão - componente, nos chamados estudos gerais, são constituídas à priori categorias de comportamentos que atravessam as várias dimensões componentes. Basicamente, estes estudos pretendem validar uma progressão desenvolvimental definida a priori. Pensamos que estas diferenças de abordagem se prendem com e se explicam, através dos diferentes objectivos que prosseguem. Enquanto que nos estudos específicos, o objectivo é a compreensão do modo como se processa o desenvolvimento simbólico, os estudos gerais têm preocupações mais práticas e visam essencialmente a elaboração de uma escala de desenvolvimento de comportamento lúdico. No entanto, verifica-se uma certa convergência dos resultados obtidos por uns e outros, como procurámos fazer notar ao longo do capítulo anterior.

2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Tendo em conta que, por um lado, os estudos específicos das dimensões-componentes do jogo simbólico anteriormente referidos, perdem a dimensão global do processo de desenvolvimento daquele, e que por outro, os estudos gerais citados se limitam à consideração de categorias de comportamentos definidas à priori, pensamos que um estudo em que o comportamento lúdico simbólico seja analisado globalmente em função dos níveis diferenciados das dimensões componentes, permitirá a formulação de um modelo integrado de compreensão do processo de desenvolvimento do jogo simbólico. O estudo que será apresentado seguidamente, pretende ser uma abordagem exploratória desse modelo, consistindo na observação do comportamento espontâneo de uma amostra de crianças em situação de jogo livre, com objectos.

Embora o nosso interesse se focalize na análise do comportamento simbólico, também serão observadas e classificadas condutas de jogo sensório-motor, dada a ligação desenvolvimental que se verifica entre estas duas formas de actividade lúdica.

O objectivo do presente estudo é pois, levantar algumas hipóteses que conduzam à formulação de um modelo explicativo do desenvolvimento do comportamento lúdico, nos três primeiros anos de vida, que permita, numa etape posterior, elaborar um instrumento de avaliação daquele.

3. METODOLOGIA

3.1. AMOSTRA

A amostra do estudo é constituída por 37 crianças de idades compreendidas entre os 10 e os 30 meses, distribuídas por onze níveis etários, respectivamente 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28 e 30 meses.

Tendo em conta os objectivos do estudo, os critérios que presidiram à selecção da amostra foram:

- Idade: uma vez que o intervalo entre dois níveis etários consecutivos era de 2 meses, as crianças seleccionadas deveriam ser observadas no dia em que completavam a idade do respectivo nível etário;
- Sexo: não só a totalidade de crianças observadas deveria incluir o mesmo número de rapazes e raparigas mas também essa igualdade se deveria verificar em cada nível etário considerado;
- Idade gestacional e condições de nascimento: as crianças seleccionadas deveriam ter nascido de termo e sem problemas de parto que pudessem ter implicações futuras a nível de desenvolvimento;
- Saúde e desenvolvimento: crianças consideradas saudáveis e cujo desenvolvimento se processasse adequadamente, seriam escolhidas para a amostra;
- Situação familiar: seriam seleccionadas para a amostra crianças pertencentes a famílias nuclea-

res, sem história de separação ou divórcio dos pais;

- Meio sócio-económico-cultural: tendo em vista controlar esta variável procurou-se que o meio de origem das crianças da amostra fosse homogêneo.

A amostra do estudo é uma amostra de "conveniência" (1) que foi constituída pelo sistema de "bola de neve". Numa primeira fase, foi contactado um grupo de pais cujos filhos se encontravam nas condições descritas e que aceitaram participar no estudo. A estes pais foi pedido que servissem de intermediários para o contacto com outros e assim, numa segunda fase, foram seleccionadas mais 10 crianças. As restantes foram contactadas através de alunos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e de licenciados em Psicologia, a trabalhar em contextos educacionais.

Dadas por um lado as características específicas do estudo, nomeadamente no que se refere à situação de observação das crianças (2), e por outro lado, a curta tradição de estudos deste género entre nós, deparamos com certas dificuldades em cumprir todos os critérios de selecção atrás referidos, na constituição da amostra. De facto, a preocupação de verificar os critérios "idade", "idade gestacional e condições de nascimento", "saúde e desenvolvimento", "situação familiar" e "meio sócio-económico-cultural", levou a que a variável sexo não fosse controlada. Assim das 37 crianças que constituem a amostra, 21 são de sexo masculino, isto é, 57% da amostra. No entanto, em todos os níveis, excepto o dos 28 meses, que é constituído por 2 rapazes, existe pelo menos uma criança de cada sexo. O quadro 1 indica a distribuição da amostra segundo o nível etário e o sexo das crianças.

(1) Ou seja, "purposive sample".

(2) Vd adiante descrição da situação de observação, pp. 141-143.

QUADRO 1 - Distribuição da amostra segundo
o Nível Etário e o Sexo

Nível Etário	Sexo		TOTAL
	Masculino	Feminino	
10	1	1	2
12	3	1	4
14	1	2	3
16	3	2	5
18	3	1	4
20	2	3	5
22	1	2	3
24	1	1	2
26	2	2	4
28	2	-	2
30	2	1	3
TOTAL	21	16	37

No que diz respeito à idade das crianças da amostra, definimos como limites inferior e superior, respectivamente, 10 e 30 meses, na medida em que consideramos ser esta, a faixa etária que melhor permite a análise, não apenas do comportamento lúdico sensório-motor, mas também das primeiras manifestações de jogo simbólico. Tendo em conta que pelos três anos, o jogo simbólico deixa de ser essencialmente solitário, para começarem a surgir os primeiros jogos colectivos (1), faremos incidir o nosso estudo no segundo ano de vida da crian-

(1) Por jogos colectivos entendemos as formas de jogo simbólico que envolvem mais do que uma criança, implicando uma certa diferenciação de papéis.

ça. Assim, entre os referidos 10 e 30 meses, considerámos onze níveis etários, com intervalos de 2 meses entre si. Pensamos que intervalos de 2 meses serão suficientemente amplos, para permitir a observação de diferenças de comportamento associadas ao desenvolvimento, e suficientemente pequenos, para permitir uma análise detalhada dessas diferenças. Uma vez definidos intervalos de 2 meses entre níveis etários consecutivos e, considerando que procedemos à observação de cada criança em duas ocasiões diferentes, parece-nos fundamental que uma das observações se realize na data em que a criança completa a idade do nível etário a que pertence.

A definição dos critérios de selecção da amostra "idade gestacional e condições de nascimento" e "saúde e desenvolvimento", prendem-se com a preocupação de excluir crianças em situações especiais.

No que diz respeito à situação familiar das crianças da amostra, pretendeu-se que fosse o mais estável possível, na medida em que se verificou que esta variável pode ter repercussões a nível do comportamento lúdico infantil (Hetherington, Cox & Cox, 1979).

Finalmente, a forma como a amostra foi constituída, não permitiu que se procedesse a uma inquirição correcta para cálculo do nível sócio-económico-cultural das crianças. No entanto, o método utilizado - sistema de "bola de neve" - conduz a uma certa tendência de homogeneidade de níveis sociais. O meio sócio-económico-cultural das crianças foi calculado a partir de uma adaptação da escala de Warren. Os itens considerados foram: profissão do pai e da mãe, nível de instrução do pai e da mãe, zona de residência e tipo de habitação. O quadro 2 apresenta a caracterização das crianças da amostra quanto aos itens considerados.

QUADRO 2 - Caracterização da Amostra Quanto ao Nível Sócio-Económico-Cultural

Prof. Pai	Prof. Mãe	Nível Instrução Pai	Nível Instrução Mãe	Zona Resid. a)	Tipo Hab. b)
Engenheiro	Secretária	Licenciatura	C.Sup.Curto	2	1
Economista	Advogada	Licenciatura	Licenciatura	1	1
Direct.Comerc.	Secretária	Freq.C.Sup.	C.Sup.Curto	2	1
Estudante	Estudante	Freq.C.Sup.	Freq.C.Sup.	2	1
Func.Público	Bancária	C.Médio	C.Médio	3	2
Bancário	Secretária	C.Superior	C.Sup.Curto	1	2
Advogado	Prof.Ens.Sec.	Licenciatura	Licenciatura	2	2
Advogado	Estudante	Licenciatura	C.Sup.	2	1
Vendedor	Psicóloga	C.Médio	Licenciatura	1	2
Engenheiro	-	Licenciatura	Antigo 7º Ano	2	1
Gerente Fabril	Anotadora TV	Antigo 7º Ano	C.Sup.Curto	2	2
Direct.Comerc.	Secretária	Antigo 7º Ano	C.Sup.Curto	2	3
Desp.Alfândega	Secretária	Antigo 7º Ano	C.Sup.Curto	3	2
Func.Seguros	Mon.Serv.Educ. Museu	Freq.C.Sup.	Bacharelato História	2	2
Engenheiro	-	Licenciatura	C.Sup.Curto	1	2
Engenheiro	Psicóloga	Licenciatura	Licenciatura	2	1
Prof.Ens.Sec.	Estudante	C.Sup.	11º Ano	2	3
Administ.Emp.	Secretária	Antigo 7º Ano	C.Sup.Curto	2	1
Médico	Secretária	Licenciatura	C.Sup.Curto	2	1
Economista	Educ.Inf.	Licenciatura	C.Médio	1	2
Direct.Comerc.	Secretária	Freq.C.Sup.	C.Sup.Curto	2	2
Médico	Secretária	Licenciatura	C.Sup.Curto	2	2
Téc.Estatíst.	Médica	Freq.Economia	Licenciatura	1	2
Vendedor	-	Freq.Economia	Antigo 7º Ano	2	2
Tec.Electrot.	Prof.Primária	C.Média	C.Médio	2	2
Engenheiro	Assist.Fac.	C.Sup.	Licenciatura	2	2
Dir.Comercial	Engenheiro	Freq.Economia	Licenciatura	2	1
Engenheiro	Prof.Ens.Sec.	Licenciatura	Licenciatura	1	2
Dir.Comercial	-	Freq.Engenh.	C.Sup.	2	2
Psicólogo	Médica	Licenciatura	Licenciatura	2	2
Dir.Comercial	-	C.Superior	C.Médio	1	1
Arquitecto	Assist.Fac.	Licenciatura	Mestrado	2	1
Vendedor	Secretária	Antigo 7º Ano	C.Sup.Curto	1	1

(Cont.)

QUADRO 2 (Continuação)

Prof. Pai	Prof. Mãe	Nível Instrução Pai	Nível Instrução Mãe	Zona Resid. a)	Tipo Hab. b)
Arquitecto	Func.Seguros	Licenciatura	Antigo 7º Ano	2	1
Economista	Secretária	Licenciatura	C.Sup.Curto	2	2
Prof.Primário	Prof.Primário	Freq.Letras	Freq.Psicol.	3	2
Emp.Escrit.	Tecn.Turismo	Antigo 7º Ano	C.Sup.Curto	1	2

índices apresentados para a zona de residência significam:

- Zona de construção de luxo
- Zona superior ao normal da localidade
- Zona normal na localidade

índices apresentados para o tipo de habitação significam:

- Vivenda ou palacete em boas condições; andar muito grande em boas condições
- Vivenda em condições regulares; andar médio ou pequeno em boas condições
- Casa económica; andar médio ou pequeno em médias condições

A análise do quadro 2 permite concluir que não há grandes diferenças entre as crianças, a nível do meio sócio-económico a que pertencem.

3.2. MATERIAL

O material fornecido à criança é constituído por um conjunto de brinquedos e objectos familiares. Na escolha deste houve a preocupação de que se tratasse simultaneamente de material atraente, de fácil manipulação e que permitisse a manifestação de uma grande variedade de comportamentos lúdicos. Constituem o material:

- Um urso de peluche com 30 cm de altura;
- Uma boneca de plástico com 35 cm de altura, cabelos compridos (susceptíveis de serem penteados), com pernas e braços articulados, vestida e calçada;
- Um telefone de plástico, com disco rotativo que imite som quando rodado. As dimensões do telefone são, aproximadamente 15 x 17 x 12 cm;
- Um serviço de chá de plástico colorido de brinquedo, constituído por duas chávenas (4,5 cm de altura) e respectivos pires (10 cm de diâmetro); duas colheres de plástico (11 cm); uma cafeteira (12 cm de altura) e ainda dois copos (5 cm de altura);
- Um fogão-brinquedo com dois discos (17 cm de comprimento);
- Uma frigideira-brinquedo;

- Uma escova de plástico de brinquedo (14 cm);
- Um pente de plástico de brinquedo (14 cm);
- Um espelho de brinquedo (14 cm);
- Um colar de contas (45 cm de comprimento);
- Um carro de corrida de plástico com condutor de encaixar, da "Planitoy" (17,5 cm de comprimento);
- Um carro de bombeiros de brinquedo (9 cm);
- Um carro de brinquedo (7 cm);
- Uma camionete com atrelado, de brinquedo (15 cm);
- Uma "estação de serviço" da Lego com duas bombas de gasolina e um boneco. As dimensões aproximadas do conjunto são 9,5 x 19,5 x 7,5 cm;
- Uma concha do mar (diâmetro +/- 13 cm);
- Dez cubos de madeira vermelhos, com 3 cm de aresta;
- Um pano com 60 x 50 cm.

Embora a investigação (Goldberg & Lewis, 1969; Largo & Howard, 1979; Lowe, 1975; Mc Call, 1974; Rosenblatt, 1977) tenha demonstrado que na faixa etária dos três primeiros anos, não há diferenças entre rapazes e raparigas quanto ao tipo de brinquedos preferidos, procurou-se que o conjunto do material incluísse brinquedos considerados tipicamente femininos, (serviço de chá, boneca, fogão e frigideira, colar), brinquedos considerados tipicamente masculinos (carro de corrida, carro de bombeiros, segundo carro, camionete com atrelado, estação de serviço) e brinquedos considerados neutros

(cubos, concha do mar, telefone, urso de peluche, pano, escova, pente e espelho).

A classificação dos brinquedos em "tipicamente masculinos", "tipicamente femininos" e "neutros", foi estabelecida a partir da opinião de um júri formado por três mães e dois pais de crianças, com idade inferior a três anos. Objectos que não reuniram o acordo do júri foram excluídos do conjunto. O mesmo júri foi unânime em considerar que os objectos seleccionados eram atraentes e com grandes probabilidades de serem familiares a crianças do mesmo meio sócio-económico-cultural.

Procurou-se também que o material incluísse objectos com significado e utilidade culturalmente definida e outros considerados neutros, uma vez que a sua função era ambígua. Nestes incluímos os cubos, a concha e o pano. A inclusão da boneca, do urso de peluche e do boneco da estação de serviço, teve como objectivo facilitar a manifestação de esquemas simbólicos descentrados da acção própria. Por outro lado, a inclusão de objectos tematicamente relacionados, poderia servir de estímulo à manifestação de combinações de esquemas. Finalmente, pensamos que o conjunto de objectos escolhidos, não apenas facilita a manifestação de esquemas simbólicos de níveis diferenciados de complexidade, mas permite também à criança apresentar esquemas sensório-motores.

3.3. PROCEDIMENTOS

O presente estudo consiste, portanto, na observação de uma amostra de crianças em situação de jogo livre com objectos. Cada criança foi observada duas vezes, num intervalo não superior a 48 horas, coincidindo uma das observações com

a data em que completava a idade do nível etário a que pertence.

As observações realizaram-se no domicílio da criança, à hora que as mães indicaram como um dos momentos em que o/a seu/sua filho/a se encontrava geralmente bem disposto/a, sem fome, sem sono e em que costumava estar a brincar. Assim, as duas observações realizaram-se sensivelmente à mesma hora.

A razão que nos levou a proceder a duas sessões de observação, prende-se com o facto de estarmos conscientes da influência de grande número de variáveis de momento, sobre a realização da criança, embora a escolha do lugar e hora de observação, desde o início, tivesse tido a preocupação de reduzir ao mínimo essa influência. Pareceu-nos no entanto, que o intervalo entre as sessões não deveria ser superior a 48 horas, na medida em que, de outro modo, a segunda observação se afastava demasiado do dia em que a criança completava a idade pretendida. O intervalo mínimo de 24 horas e máximo de 48, foi considerado aquele em que a competência da criança não se modificava significativamente, mas em que as suas disposição e motivação eram susceptíveis de serem diferentes (Uzgiris & Hunt, 1975).

A duração de cada sessão de observação foi fixada em 15 minutos, período que a investigação (Mc Cune Nicolich & Fenson, 1984) aponta como o ideal para permitir, a crianças desta idade, manifestarem uma certa variedade de comportamentos, sem conduzir à saturação.

A equipe de observação era constituída por dois elementos, um dos quais procedia à gravação da situação em "video-tape", enquanto o outro apresentava o material e conduzia a entrevista à mãe. Os dois elementos da equipe foram sempre

os mesmos, durante todo o estudo.

Num primeiro contacto com a família, na maior parte das vezes pessoal e em casa da criança, eram explicados sucintamente aos pais, quais o objecto e objectivos do estudo em que iriam participar. Nesta ocasião, era verificado se a criança reunia as condições para inclusão na amostra e eram combinadas as datas das observações. Este primeiro contacto permitia também uma certa familiaridade da criança com um dos observadores.

Descrição da Situação

Numa primeira fase, enquanto um dos observadores procedia à montagem do equipamento de gravação, o outro explicava à mãe qual iria ser a sua participação no jogo do/a filho/a. Era-lhe dito que deveria sentar-se junto da criança e manter-se aí, de modo a que aquela se aproximasse ou afastasse consoante o desejasse (a criança era livre de circular por onde quisesse). Era-lhe dito também que devia estar disponível para responder às solicitações da criança, não devendo, no entanto, tomar qualquer iniciativa nem demonstrar qualquer comportamento.

Não só a presença da mãe, mas também a percepção da sua disponibilidade emocional, são condições necessárias para que a criança se sinta suficientemente segura para se envolver no jogo (Sorce & Emde, 1981). Por outro lado, um papel demasiado activo por parte da mãe, invalidaria os resultados da criança.

Durante estes primeiros momentos, a criança era deixada à sua vontade, indo-se familiarizando com os observado-

res.

Numa segunda fase, um dos observadores despejava no chão, junto da criança, o saco que continha o material, de modo a que todos os objectos ficassem igualmente visíveis e ao seu alcance (a disposição dos objectos era ao acaso), enquanto lhe dizia que brincasse com aqueles brinquedos, à sua vontade. A gravação iniciava-se no momento em que o material era apresentado.

Com o objectivo de desviar a atenção da criança que, sentindo-se demasiado observada, poderia inibir-se, o observador que havia apresentado o material, estabelecia uma conversa informal com a mãe, durante a qual ia recolhendo algumas informações acerca de:

- Contexto familiar: quantas pessoas vivem com a criança, a sua idade, sexo, parentesco ou relação com a criança;
- Rotina diária da criança: onde e com quem está a criança durante o dia;
- Criança: indicações gerais acerca de como decorreram a gravidez e o parto e de como se está a processar o seu desenvolvimento, a partir de indicadores gerais como "primeiros passos"; "primeiras palavras", "controle dos esfíncteres", etc. Procura-se também recolher informações acerca de aquisições recentes da criança.

No final era ainda perguntado quais a profissão e o nível de instrução do pai e da mãe.

Sempre que necessário a entrevista era interrompi-

da para que a mãe (e por vezes o observador) pudesse responder às solicitações da criança.

Quinze minutos após o início da sessão, a gravação era interrompida. Por vezes a criança continuava a brincar com o material mais alguns momentos. Nalguns casos a gravação foi interrompida antes do quarto de hora determinado, uma vez que as crianças apresentavam sinais de saturação. No entanto, todas as sessões tiveram uma duração mínima de 10 minutos.

O procedimento seguido na segunda observação era rigorosamente o mesmo, excepção feita para o conteúdo da conversa com a mãe, como é evidente.

4. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. REGISTO DOS COMPORTAMENTOS

As duas sessões de jogo de cada criança da amostra foram gravadas em "video-tape". Tendo em vista a codificação e análise do comportamento lúdico das crianças, procedeu-se à transcrição das gravações. Utilizando o "esquema de registo da observação de jogo" de Jeffree e Mc Conkey (1976), procedemos à descrição exaustiva de todos os comportamentos manifestados pela criança. No esquema de registo de Jeffree e Mc Conkey são considerados 5 itens: actor, acção, instrumento, contexto e duração, em que "actor" se refere ao agente da acção (ex: criança, boneca); a "acção" é indicada por um verbo de acção (ex: pentear, deitar); o "instrumento" representa o objecto utilizado na realização da acção (ex: pente); o "contexto" refere-se a outros objectos, para além do instrumento,

envolvidos na acção (ex: cama); e, finalmente, a "duração" é expressa em segundos. Assim, por exemplo, o comportamento da criança de pentear a boneca durante 5 segundos, seria registado do seguinte modo, segundo o esquema de registo de Jeffrey e Mc Conkey:

<i>Actor</i>	<i>Acção</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Contexto</i>	<i>Duração</i>
criança	pentear	pente	boneca	5

Uma vez que o nosso interesse era apenas o registo da ocorrência do comportamento, não procedemos à anotação da duração do mesmo. Assim, considerámos que se tratava de um novo comportamento, cada vez que havia alteração de, pelo menos, um dos items referidos. Por outro lado, dada a importância que assumem, na classificação dos esquemas lúdicos, as vocalizações da criança, acrescentamos um novo item "vocalização". Assim, por exemplo, a acção de uma criança que pegou no auscultador do telefone, o levou ao ouvido e disse "está", foi registada do seguinte modo:

<i>Actor</i>	<i>Acção</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Contexto</i>	<i>Vocalização</i>
criança	pega	auscultador		
criança	encosta	auscultador	ouvido	"está"

A escolha do esquema de registo de Jeffrey e Mc Conkey, embora alterado, como método de transcrição das gravações, prende-se com preocupações de objectividade da transcrição.

Para cada criança, foi elaborada uma listagem de comportamentos manifestados, em cada sessão de observação. Tendo em conta que a duração das sessões não foi a mesma para todas as crianças (algumas foram interrompidas antes dos

15 minutos previstos), procedeu-se ao registo dos 10 primeiros minutos de cada sessão. Os comportamentos listados foram numerados. Desde logo se verificou que o número de comportamentos manifestados pelas crianças durante o mesmo período de tempo (10 minutos), era muito variável.

4.2. CLASSIFICAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS

1. A partir das referidas listagens, procedemos à classificação dos comportamentos das crianças em "lúdico" e "não-lúdico". Na definição de comportamento lúdico, seguimos a concepção piagetiana que considera que todo o esquema executado, em que a assimilação predomina sobre a acomodação, constitui uma conduta de jogo (Piaget, 1978 a). Assim, distinguimos entre comportamentos lúdicos e comportamentos de adaptação inteligente (de exploração) em que a criança é confrontada com um problema a resolver e, em que, portanto, não podemos falar de "assimilação pura", mas de uma procura de equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. Também foram considerados "não-lúdicos", comportamentos de interacção social em que a criança usa o objecto num gesto social, como oferecer ou mostrar, ou em troca social como dar e receber, sempre que executados fora do contexto lúdico: a criança pode dar uma chávena à mãe, mas esse acto ser integrado no seu jogo de faz de conta.

2. Num segundo momento, os comportamentos identificados como lúdicos foram classificados em condutas de jogo sensório-motor ou de jogo simbólico. Foram considerados comportamentos simbólicos, os esquemas "descontextualizados", isto é, aqueles que, constituindo réplica exacta, em termos gestuais, dos comportamentos da vida real, surgem desligados do contexto situacional em que costumam ocorrer e dos sinais com

portamentais que acompanham as necessidades reais (1). Os restantes comportamentos lúdicos, em que a dimensão "descontextualização" estava ausente, foram considerados condutas de jogo sensório-motor.

3. Consoante o grau de complexidade que apresentam os esquemas lúdicos sensório-motores são, numa terceira fase, classificados num dos três níveis atrás referidos (2):

- *Conduta de aplicação de esquema indiferenciado*
(EI)

Refere-se às situações em que a criança aplica indiscriminadamente um esquema do seu reportório a um objecto, isto é, na aplicação do esquema, a criança não tem em conta as características morfológicas e físicas do objecto, nem a sua função. São exemplos:

<i>Actør</i>	<i>Acção</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Contexto</i>	<i>Vocalizações</i>
Criança	Sacode	Urso		
Criança	Bate	Boneca	Chão	

- *Conduta de aplicação de esquema diferenciado*
(ED)

Refere-se a situações em que a criança selecciona, do seu reportório de esquemas, aqueles que se adequam às características morfológicas e físicas dos objectos. Também são

(1) Vd capítulo terceiro.

(2) Vd supra pp. 126-129 introdução ao capítulo quarto.

consideradas "condutas de aplicação de esquema diferenciado", as situações em que a criança estabelece relações entre objectos baseadas nos atributos físicos destes. São exemplos:

<i>Actor</i>	<i>Ação</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Contexto</i>	<i>Vocalizações</i>
Criança	dobra	pano		
Criança	põe sobre	cubo	cubo	
Criança	põe dentro	cubo	frigideira	

- *Conduta de aplicação de esquema pré-simbólico (EPS)*

Refere-se a situações em que a criança manipula os objectos de acordo com o seu significado ou função culturalmente definida ou estabelece relações entre objectos, com base nestes atributos. São exemplos:

<i>Actor</i>	<i>Ação</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Contexto</i>	<i>Vocalizações</i>
Criança	roda	carro	chão	
Criança	encosta	auscultador-telefone	ouvido	
Criança	põe sobre	chávena	pires	

4. No que diz respeito às condutas de jogo simbólico, procedemos à sua classificação segundo o grau de elaboração das dimensões-componentes presentes no comportamento. Em vez de estabelecermos categorias comportamentais definidas à priori ou de procedermos à análise dos comportamentos, segundo uma única dimensão, classificamo-las multidimensionalmente. Assim, consoante o número de dimensões-componentes (descontextualização, descentralização, substituição/transmutação, integração, planeamento) cada comportamento vai ser definido por mais ou menos índices. Cada índice indica o grau

de elaboração do comportamento, segundo a dimensão considerada. Os níveis de complexidade considerados em cada dimensão foram determinados a partir da revisão da investigação a que procedemos (1).

- *Descontextualização (D)*

Na medida em que se trata de esquemas simbólicos, esta dimensão está sempre presente. Não foi pois diferenciada em níveis de complexidade.

- *Descentralização (Dc)*

Como atrás referimos, esta dimensão traduz a capacidade progressiva da criança, de descentrar a acção de si própria. Os níveis considerados foram:

- *esquema auto simbólico (Dc a)*

esquema em que a criança é simultaneamente actor e receptor da acção;

- *esquema descentrado para receptor passivo (Dc r)*

esquema em que a criança descentra a acção para um objecto receptor da acção;

- *esquema descentrado para agente activo (Dc aa)*

esquema em que a acção é descentrada para receptor, encarado como agente activo. São exemplos:

(1) Vd capítulo terceiro

	<i>Actor</i>	<i>Ação</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Contexto</i>	<i>Vocalizações</i>
Dc a	criança	encosta	auscultador	telefone	ouvido
	criança	encosta	copo		boca
					olá!
					Ruídos de deglutição
Dc r	criança	roda	carro		chão
	criança	dá de comer	colher		boneca
Dc aa	boneca	comer	colher		brum-brum

- *Substituição/transformação (S)*

Esta dimensão traduz a capacidade da criança, de integrar nos seus esquemas simbólicos, objectos representantes de outros. Os atributos dos objectos substitutos considerados, foram a forma e a função. Estes podem ser idênticos ou diferentes dos atributos dos objectos representados. Os níveis considerados foram:

- *substituição por objecto protótipo (Sa)*

O objecto substituto tem a mesma forma e a mesma função do representado.

- *substituição por objecto com a mesma forma do objecto representado e função não definida (Sb)*

- *substituição por objecto com a mesma forma e função diferente do representado (Sc)*

- *substituição por objecto com forma diferente e mesma função do representado (Sd)*

- *substituição por objecto com forma diferente do representado e função não definida (Se)*
- *substituição por objecto com forma e função diferente do representado (Sf)*

Dadas as condições do material, não foram observados comportamentos de todas as seis possibilidades. Por outro lado, havíamos considerado a possibilidade de a substituição ocorrer a nível do agente da acção, do receptor, ou de ambos, considerando níveis diferentes a ocorrência de uma substituição simples (a nível do agente ou do receptor) ou de uma substituição dupla (agente e receptor simultaneamente). Apenas observamos substituições simples.

São exemplos:

	<i>Actor</i>	<i>Ação</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Contexto</i>	<i>Vocalizações</i>
Sa	criança	encosta	copo	boca	ruídos de deglutição
Sc	criança	encosta	cubo	boca	ruídos de deglutição
Sf	criança	roda	chávena	chão	brum-brum

- *Integração (I)*

Esta dimensão reflecte a capacidade da criança combinar esquemas simbólicos, procedendo a combinações sequenciais. Os níveis considerados foram:

- *Combinações de esquemas simples (IES)*

A criança repete o mesmo esquema de acção dirigido a receptores diferentes.

- *Combinações ordenadas de esquemas múltiplos (IO)*

A criança combina dois esquemas de acção diferentes, ordenando-os segundo uma relação lógica ou ecológica.

- *Combinações desordenadas de esquemas múltiplos (ID)*

A criança combina dois esquemas de acção diferentes, sem que exista qualquer relação entre eles.

Na cotação desta dimensão também foram tidos em conta os esquemas que constituem as combinações, os quais foram classificados individualmente segundo as restantes dimensões.

São exemplos:

	<i>Actor</i>	<i>Acção</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Contexto</i>	<i>Vocalizações</i>
IES	criança	mete	colher	boca	ruídos de deglutição
	criança	dá de comer	colher	boneca	
IO	criança	dá de comer	colher	boneca	
	criança	dá de beber	copo	boneca	
ID	criança	encosta	auscultador	ouvido	tá! tá!
	criança	roda	disco telefone		

- *Planeamento (P)*

Esta dimensão traduz a capacidade de a criança antecipar e planear o seu comportamento lúdico-simbólico. Os níveis considerados foram:

- *esquema simples planeado (PES)*
Antes de realizar o esquema, a criança anuncia a sua realização.
- *combinação planeada de esquemas (PEC)*
Antes de realizar uma sequência de esquemas, a criança anuncia a sua realização.

Tal como no caso da integração, também neste caso, os esquemas são classificados individualmente segundo as outras dimensões.

São exemplos:

	<i>Actor</i>	<i>Ação</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Contexto</i>	<i>Vocalizações</i>
PES	Criança	mexe	colher	chávena	vou mexer o chá
PEC	Criança	põe	bomba gaso lina	carro	vou meter gasolina para o carro andar
	Criança	roda	carro	chão	brum-brum

Assim, os comportamentos lúdicos simbólicos manifestados pelas crianças, foram classificados segundo as dimensões presentes. Por exemplo, o comportamento:

<i>Actor</i>	<i>Ação</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Contexto</i>	<i>Vocalizações</i>
Criança	roda	chávena	chão	brum-brum

é considerado D Dcr Sf, significando que se trata de um comportamento descontextualizado, descentrado para um receptor passivo, representado por um objecto substituto com forma e função diferente do designado. As dimensões integração e planeamento não estão presentes.

4.3. TREINO DE CLASSIFICAÇÃO E ACORDO INTER-OBSERVADORES

Tendo em vista a fidelidade da cotação dos comportamentos, procedeu-se ao treino da pessoa que realizou a sua classificação. A esta pessoa foi dito que se pretendia proceder à classificação do comportamento de crianças em situação de jogo com objectos. Foi-lhe apresentada a definição de "comportamento lúdico" e "comportamento não-lúdico" atrás referida. Foram-lhe também apresentadas as características de jogo sensório-motor nos três níveis definidos, assim como as dimensões-componentes de jogo simbólico nos seus diferentes graus de elaboração.

Após um pequeno período de treino em que procedemos à discussão/comentário da classificação de alguns comportamentos apresentados, foi pedido ao observador que classificasse os comportamentos das crianças da amostra em lúdico e não-lúdico e os comportamentos lúdicos, segundo os critérios referidos. Nos casos em que a transcrição do comportamento suscitasse dúvidas quanto à sua classificação, poderia ver a gravação. Não foram dadas quaisquer indicações quanto à idade das crianças.

Para verificação da fidelidade da classificação, nós próprios procedemos à observação de doze crianças, escolhidas ao acaso. No que diz respeito à classificação inicial em comportamento lúdico e não lúdico, nas doze crianças observadas verificamos 100% de acordo. No que se refere à classificação de comportamentos, o acordo verificado foi de 99%. O quadro 3 indica o grau de acordo da classificação, discriminado por criança.

QUADRO 3 - Acordo na Classificação do
Comportamento de Doze Crianças

Criança Nº	Total de Com- portamentos	Nº de Compor- tamentos de acordo	Acordo
7	53	53	100%
9	55	54	98%
14	96	95	99%
16	129	128	99%
18	105	105	100%
19	40	40	100%
28	101	100	99%
29	73	72	99%
30	72	72	100%
33	83	81	98%
36	57	57	100%
37	67	65	97%
	931	922	99%

4.4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O quadro 4 apresenta os resultados obtidos por cada criança da amostra, discriminando as diferentes categorias de comportamentos. Tendo em conta que cada comportamento simbólico foi classificado segundo o grau de elaboração das dimensões presentes, são apresentadas todas as combinações dos diferentes níveis das cinco dimensões, que as crianças manifestaram.

ção de Frequência dos Esquemas Lúdicos

Jogo Simbólico

D

Dc aa Sa Sc Sf	IO			ID			PES		PEC IO Dc r Sa Sf	TOTAL
	Dc a	Dc r	Dc aa	Dc a	Dc r	Dc aa	Dc a	Dc aa		
	Sa Sc Sf	Sa Sc Sf	Sa Sc Sf	Sa Sc Sf	Sa Sc Sf	Sa Sc Sf	Sa	Sa		
										54 51
										73 91 96 92
										53 29 55
2	2			2						49 55 71 40 96
	11	2 2 2 1	10							51 129 96 105
	2 2 10 8	6	4	2						40 46 102 173 101
	2 8		2			4				86 50 68
2	10 2	2	14 2 4	4		2				197 101
	2 12 14	2	4 40 6 2	2	2			6 1	2 2	73 72 104 141
2	2		6 12 2 4	2				5		83 100
4	6 6		30 2							120 57 67

QUADRO 5 - Distribuição de Frequência dos Esquemas Lúdicos (em %)

Nível Etário	Criança Nº	Jogo Sensorio-Motor EI ED EPS	Jogo Simbólico															TOTAL *						
			IES									IO			ID				FES		PEC IO			
			Dc a			Dc r			Dc aa			Dc a			Dc r				Dc aa			Dc a Dc aa		Dc r
Sa	Sc	Sf	Sa	Sc	Sf	Sa	Sc	Sf	Sa	Sc	Sf	Sa	Sc	Sf	Sa	Sc	Sf	Sa	Sc	Sf	Sa	Sa	Sa	Sf
10	1 2	93 7 88 12																						100 100
12	3 4 5 6	51 30 10 70 21 5 83 14 2 73 8 18				10																		101 99 100 100
14	7 8 9	43 15 15 34 17 34 35 29 5				13	6			4 4														100 99 100
16	10 11 12 13 14	55 20 - 42 29 13 35 28 7 28 20 8 40 20 17	4 2 4 14 8 4	2	6 4 3 10 5	7 13	2	4 4 3 10 2	4 4 4 5	4 4 5	3										3			99 102 100 102 100
18	15 16 17 18	20 12 39 13 19 5 24 20 32 49 14 5	2 7 3 5 7 2 1	22 2 7 8	10 1	2	3 2 4	2 25 4 4				4 2 2 1	8											101 101 99 101
20	19 20 21 22 23	33 23 28 - 11 17 45 20 13 12 9 23 37 20 10	5 9 11 11 1 3 12	3 20 10 23 6	4	5	4 9 13	13			4 2 6 8	3												102 100 101 100 101
22	24 25 26	9 20 23 20 16 32 3 18 28		9 1 5 8 13	1 1 2	1 1 2		19 9 8 6			2 12		2									6		99 100 101
24	27 28	13 14 12 21 19 17	10 2 1 4	13 1 1 11 1 2	3 4	2	6	12 4			5 1 2	7 2 4	4									2		101 101
26	29 30 31 32	22 25 22 19 7 8 12 10 11 12 21 11	7 7 5 1	18 3 25 11 1 4	1 1	1		12 2 4			3 12 2 10 1	5 56 6 1 1	1 1								3			100 100 103 97
28	33 34	13 12 8 10 6 8	7 4 2 1	23 4 19 5	4 1	4 1	4	10 16	5		2	7 12 2 4	2									6		100 100
30	35 36 37	10 7 15 12 14 21 25 24 16	3 11 9 1	14 4 2 21 4	2 1 4	2 1 4	2 5 6 3	5 5		7		25 2												102 101 98

* Em alguns casos o total não é 100, porque houve necessidade de proceder a arredondamentos

As características do material não permitiram que as crianças apresentassem todos os níveis de condutas considerados na dimensão substituição. Apenas foram observados esquemas em que as crianças utilizaram objectos protótipos de objectos representados (Sa), objectos com a mesma forma dos representados mas função diferente (Sc) e objectos com forma e função diferentes dos representados (Sf).

Também na dimensão planeamento apenas são referidas as categorias de esquemas manifestados pelas crianças.

Duma rápida leitura do quadro 4, ressalta imediatamente que as crianças diferem muito no número de esquemas lúdicos manifestados. Por conseguinte, dado que qualquer análise comparativa de resultados, entre crianças, baseada nas frequências absolutas, não teria significado, procedemos à elaboração do quadro 5, no qual é apresentada a distribuição dos mesmos, em percentagem. Em cada categoria de comportamento, as percentagens foram calculadas relativamente ao total de esquemas lúdicos manifestados pela criança. Os totais encontrados não atingem sempre os 100%, como seria de esperar, porque houve necessidade de proceder a arredondamentos (1).

Finalmente, para facilitar a análise dos resultados obtidos a nível do jogo simbólico, apresentamos o quadro 6, onde são indicadas, em percentagem, as frequências de cada uma das cinco dimensões-componentes, segundo os níveis de complexidade considerados, para cada criança da amostra.

(1) Foram arredondados por excesso todos os valores cujo algarismo das décimas fosse igual ou superior a 5.

QUADRO 6 - Distribuição de Frequências de Jogo Simbólico Segundo as Únicas Dimensões Componentes (em %)

Sé-rio	Criança	D	JOGO SIMBÓLICO										Total Esq. Simbólicos		
			DC			S			I			P			
			a	r	aa	a	c	f	ES	O	D	ES		EC	
	1														0
	2														0
	3	10		10		10									10
	4	3	3			1	2								3
	5	1	1			1									1
	6	1	1			1									1
	7	27	21	6		10	17		4						27
	8	14	14			14									14
	9	31	16	15		29	2		4						31
	10	24	10	14		18	2	4	6						24
	11	16	7	7	2	16			4						16
	12	30	20	10		17		13		1	1				30
	13	45	18	22	5	28		17							45
	14	24	19	5		14		10	6	1					24
	15	29	2	25	2	29				2					29
	16	63	15	48		16	5	43	16	5					63
	17	24	9	15		23		1	4	1					24
	18	32	20	12		30	2	1	2	6					32
	19	18	10	3	5	18					3				18
	20	72	30	41		59		13	13	7					72
	21	23	13	10		23				1					23
	22	56	29	27		49	1	6	5	5					56
	23	34	26	8		32		2	4	4					34
	24	48	2	43	2	31	1	15	14	1					48
	25	32	10	20	2	30		2	4	2					32
	26	51	26	25		51			3	6	2				51
	27	61	25	34	3	57	3	2	9	7					61
	28	44	6	26	12	29	3	12	3	6	1				44
	29	32	7	23	1	32				3					32
	30	65	6	59		64		1		29	1				65
	31	68	24	44		64	4		9	10					68
	32	56	26	27	4	46	1	9	4	9	1	5	1		56
	33	66	19	43	4	59	4	4	5	5		6			66
	34	76	7	64	5	58	3	15	14	10					76
	35	68	9	57	3	50	15	3	8	13					68
	36	53	21	21	11	53			4	5					53
	37	34	28	6		28		6	4	4					34

4.5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A amostra do presente estudo não apresenta características que permitam uma análise aprofundada dos resultados, o que explica o carácter exploratório de que se revestem as conclusões avançadas. Por um lado, o número total de sujeitos é pequeno (37) (1) e por outro, o número de casos observados nos diferentes níveis etários é variável, o que aumenta a fragilidade da amostra. No entanto, pensamos que reúne condições que permitem a verificação de algumas conclusões apontadas pe investigação citada (2) assim como a formulação de algumas hi póteses, ainda que exploratórias e carentes de corroboração futura.

A leitura do quadro 5 permite-nos afirmar que, na realidade, se verifica uma diferenciação do comportamento lú dico com a idade. Uma análise mais detalhada pode, no entanto, fornecer-nos elementos mais precisos acerca dessa evolu ção, permitindo-nos dar resposta a algumas questões:

- a) Como se processa a passagem do comportamento lú dico de cariz sensorio-motor ao jogo simbólico?

A revisão da investigação a que procedemos no capí tulo anterior, indica que, com o desenvolvimento, o jogo com características sensorio-motoras vai cedendo lugar ao jogo simbólico. Na realidade, uma análise dos resultados encontrados na nossa amostra, confirma essa evolução. O quadro 7 indica a percentagem de esquemas lúdicos sensorio-motores e sim bólicos manifestados por cada criança.

(1) Embora não se afaste muito do número de sujeitos considerados noutros estudos semelhantes.

(2) Vd capítulo terceiro.

QUADRO 7 - Distribuição da Frequência de Jogo
Sensório-Motor e Jogo Simbólico (em %)

Nível etário	10		12			14			16				18				20				22			24		26			28		30						
Criança	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
J. Sensório-motor	100	100	90	97	99	99	73	86	69	76	84	70	55	76	71	37	76	68	82	28	77	44	66	52	68	49	39	26	68	35	32	44	34	24	32	47	66
J. Simbólico			10	3	1	1	27	14	31	24	16	30	45	24	29	63	24	32	18	72	23	56	34	48	32	51	61	44	32	65	68	56	66	76	68	53	34

Embora possamos verificar grandes diferenças individuais, é nítido que existe uma tendência evolutiva, que vai desde a manifestação exclusiva de esquemas sensório-motores, até ao predomínio de esquemas simbólicos. Esta tendência torna-se mais evidente se considerarmos as médias dos resultados, por nível etário (quadro 8).

QUADRO 8 - Distribuição da Frequência Média de
Jogo Sensório-Motor e Jogo Simbólico,
por Nível Etário (em %)

Nível etário \ Jogo	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30
Sensório-motor	100	97	76	72	63	59	56	48	45	29	48
Simbólico		4	24	28	37	41	44	52	55	71	52

A leitura do quadro 8 torna bem evidente que, se até ao final do primeiro ano de vida, o comportamento lúdico

da criança é quase exclusivamente sensório-motor, pelos 14 meses já são manifestas algumas condutas simbólicas. A percentagem média de comportamentos simbólicos tem tendência a aumentar ao longo do segundo ano de vida: até ao ano e meio é nítido o predomínio de esquemas sensório-motores, mas a partir daí nota-se um certo equilíbrio entre as duas formas de comportamento lúdico. Finalmente, o início do terceiro ano é marcado por um predomínio de esquemas simbólicos.

Uma leitura apressada deste quadro poderia fazer supor que no nível dos 30 meses se verificava uma alteração à tendência geral de desenvolvimento, mas, se analisarmos os resultados individuais das três crianças que representam o nível (quadro 7), constatamos que há diferenças entre elas. De facto, em duas crianças, a relação jogo sensório-motor / jogo simbólico mantém-se na esteira dos resultados do nível anterior e apenas numa se verifica uma certa divergência. Dado o número reduzido (três) de sujeitos deste grupo etário, a média é fortemente afectada por esse resultado. Se por um lado, este tipo de situações faz salientar a existência de diferenças individuais importantes entre as crianças, para além de um processo geral de desenvolvimento, por outro lado apresenta a desvantagem de interferir nos resultados gerais e poder enviesar as conclusões susceptíveis de serem retiradas.

Outros exemplos que gostaríamos de assinalar são as crianças 16 e 29, cujos resultados contrariam as médias dos respectivos grupos etários. Na realidade, se a criança 16 apresenta um número de esquemas simbólicos muito superior aos restantes elementos do seu nível etário, o caso da criança 29 é exactamente o oposto. Uma análise detalhada destes casos, com base no quadro 6, indica-nos o seguinte: embora o jogo da criança 16 seja muito rico (apresenta 129 esquemas lúdicos) o nível de complexidade dos seus esquemas lúdicos simbólicos, a

nível das dimensões descentralização e integração, é sensivelmente o mesmo das restantes crianças da sua idade. Trata-se mais de diferenças quantitativas do que qualitativas. A nível da dimensão substituição é que realmente parece haver alguma diferenciação entre a realização desta criança e a de outras da sua idade. No entanto, como adiante veremos, os resultados obtidos a nível desta dimensão, foram altamente afectados pelas características do material, o que dificulta a sua interpretação.

No que diz respeito à criança 29, também uma análise mais detalhada (quadro 6) permite verificar que as diferenças da sua realização, relativamente às outras crianças do seu grupo, são sobretudo a nível quantitativo: o nível de complexidade dos seus esquemas lúdicos é sensivelmente igual ao grau de elaboração observado no seu grupo etário.

Os casos das crianças 16 e 29 chamam a atenção para a importância de uma análise qualitativa da realização das crianças, como complemento desta abordagem inicial meramente quantitativa. Antes de passarmos a esse tipo de análise, gostaríamos de assinalar o grupo dos 20 meses, em que são notórios os contrastes entre os resultados das cinco crianças que representam o nível etário (tal como o quadro 7 exprime), embora em termos de complexidade de condutas verifiquemos uma certa homogeneidade (quadro 6).

b) Que conclusões podemos retirar acerca do processo de desenvolvimento do comportamento lúdico na faixa etária considerada, a partir de uma análise essencialmente qualitativa?

b1) O que se passa a nível do jogo de exercício sensorio-motor?

O jogo de exercício sensório-motor havia sido diferenciado em três níveis: esquemas indiferenciados, esquemas diferenciados e esquemas pré-simbólicos.

Uma análise do quadro 5, que apresenta a percentagem de frequência de cada um destes três níveis de jogo sensório-motor, para cada criança da amostra, permite afirmar que, para além da tendência geral de diminuição de ocorrência deste tipo de jogo, cada categoria de conduta apresenta um padrão individual de evolução. Este pode ser descrito com maior detalhe a partir do quadro 9, onde são indicadas as médias das percentagens de frequência de cada tipo de conduta sensório-motora, em cada nível etário considerado.

QUADRO 9 - Distribuição da Frequência Média de Jogo Sensório-Motor, por Nível Etário (em %)

Jogo Sensório-motor \ Nível etário	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30
EI	91	69	37	40	27	25	11	17	16	12	16
ED	10	20	20	23	16	17	18	17	16	9	15
EPS		9	18	9	20	18	28	15	13	8	17
TOTAL *	100	98	75	72	63	60	57	49	45	29	48

* Alguns valores não coincidem com os apresentados no quadro 8 porque houve necessidade de proceder a arredondamentos.

No que se refere à conduta de aplicação de esquemas

indiferenciados, verificamos uma diminuição linear da ocorrência deste tipo de comportamento. Constituindo a quase totalidade do comportamento lúdico aos 10 meses, mantém-se como conduta predominante até cerca do ano e meio, para decrescer acentuadamente a partir do final do segundo ano de vida da criança.

O comportamento de aplicação de esquemas diferenciados aumenta linearmente, até atingir um máximo pelos 16 meses, para ir diminuindo lentamente a partir daí. Nos níveis dos 28 e 30 meses a sua expressão é francamente menor (ressaltando o caso da criança 37 no nível dos 30 meses).

Finalmente, a utilização de esquemas pré-simbólicos, aumentando até aos 22 meses, diminui a partir daí.

Na realidade, embora cada nível de jogo de exercício sensorio motor siga o seu processo individual de evolução, o final do segundo ano parece ser um marco importante a partir do qual a diminuição de ocorrência deste tipo de conduta é evidente.

b2) Que conclusão podemos retirar a partir da análise da dimensão descentralização na evolução do jogo simbólico? (1)

A nível da dimensão "descentralização" haviam sido identificados três graus diferenciados de complexidade do comportamento: esquemas auto-simbólicos, esquemas descentrados para receptor passivo e esquemas descentrados para agente ac

(1) Uma vez que a dimensão descontextualização está sempre presente no jogo simbólico, não se justifica uma análise individual desta dimensão, uma vez que já o fizemos na alínea a).

tivo.

O quadro 6 apresenta a distribuição da frequência de condutas dos três níveis de complexidade, para cada criança da amostra, a partir da qual pode ser identificada uma tendência desenvolvimental geral. Assim, podemos verificar que no nível dos 12 meses (idade a partir da qual surgem os primeiros esquemas simbólicos) a maior parte das crianças (3 em 4) apresenta esquemas auto-simbólicos. Apenas uma criança desta idade manifesta esquemas descentrados para um receptor, e, curiosamente, não apresenta qualquer esquema auto-simbólico. A partir dos 14 meses, todas as crianças apresentam esquemas auto-simbólicos.

No respeitante aos esquemas descentrados para um receptor passivo, verificamos que quase todas (2 em 3) as crianças do nível dos 14 meses evidenciam condutas deste tipo. A partir desta idade, a expressão de comportamentos deste grau de complexidade é uma constante. A observação do quadro 10, que apresenta a distribuição da frequência média dos esquemas simbólicos, segundo esta dimensão, por nível etário, permite-nos acrescentar algo quanto a este tipo de conduta.

QUADRO 10 - Distribuição da Frequência Média de Esquemas Simbólicos Segundo a Dimensão Descentralização, Por Nível Etário

Nível etário \ Dc	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30
Dc a		1	17	15	12	22	13	16	16	13	19
Dc r		3	7	12	25	18	29	30	38	54	28
Dc aa				1	1	1	1	8	1	5	5

De facto, uma análise do quadro 10, não só permite verificar que a partir dos 14 meses (o resultado dos 12 meses está contaminado pelo número elevado de esquemas descentrados manifestados pela criança 3) a apresentação de esquemas descentrados para um receptor passivo é uma constante, como também se constata um aumento linear de frequência média do mesmo, na faixa etária considerada.

No que se refere aos esquemas descentrados integrando agentes activos, verificamos a sua ocorrência esporádica entre os 16 e os 24 meses. A partir dos 2 anos, parece manifestar-se de um modo mais consistente.

Finalmente, na análise da evolução do comportamento simbólico, segundo a dimensão descentralização, parece-nos de salientar, como marcos desenvolvimentais, os 12 meses, (emergência de esquemas auto-simbólicos), os 16 meses, isto é, sensivelmente o ano e meio (manifestação consistente de esquemas descentrados para receptor) e finalmente os 24 meses, ou seja, o início do terceiro ano (evidência de esquemas descentrados para agente activo).

b3) Que sugere a análise da dimensão substituição?

A dimensão substituição/transformação havia sido diferenciada em seis níveis, consoante os atributos forma e função dos objectos substitutos os afastam ou os aproximam dos objectos que representam. No entanto, verificamos que as características do material não facilitaram a manifestação de condutas de todos os níveis. Assim, esquemas dos níveis b (objecto com a mesma forma do representado e função ambígua), d (objecto com a mesma função do representado mas forma diferente) e e (objecto com forma diferente do representado e função ambígua) não foram manifestados.

Por outro lado as características realistas da maior parte dos objectos que constituíam o material conduziu a que a quase totalidade dos esquemas lúdicos manifestados, incluís sem objectos substitutos protótipos dos representados, pelo que a este nível a distribuição da frequência segue a distri buição geral do jogo simbólico.

A análise do quadro 6 demonstra que, no que diz res peito aos esquemas simbólicos com objectos com a mesma forma e função diferente dos representados (Sc), estes apresentam uma distribuição irregular, sendo manifestados por uma ou duas crianças de cada nível etário, mas sem que se desenhe uma ten dência desenvolvimental. Relativamente aos esquemas com objec tos substitutos com forma e função diferente dos representa dos (Sf), surgem pela primeira vez, na quase totalidade (4 em 5) das crianças dos 16 meses e a partir daí a sua ocorrência mantém-se praticamente constante. No entanto, também a este nível, não há evidência de evolução com a idade das crianças. O quadro 11 apresenta a distribuição da frequência média dos esquemas simbólicos, segundo esta dimensão, por nível etário.

QUADRO 11 - Distribuição da Frequência Média de Esquemas Simbólicos Segundo a Dimensão Substituição, Por Nível Etário

Nível etário \ S	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30
Sa		3	18	19	25	36	37	43	52	59	44
Sc		1	6	1	2	1	1	3	1	4	5
Sf				9	15	4	6	7	3	10	6

A leitura do quadro 11 evidencia que, na realidade, a metodologia utilizada neste estudo não é mais adequada à análise do processo de desenvolvimento do jogo simbólico, segundo a dimensão substituição. Aliás, parece lógico que, dispondo as crianças de material realista para a execução dos seus esquemas lúdicos, o recurso a objectos substitutos não semelhantes aos representados, dependa de outras variáveis para além do desenvolvimento. Pensamos que a metodologia usada nos estudos citados (1) a propósito desta dimensão, isto é, o recurso à modelagem, se adequa melhor aos objectivos, que a observação do comportamento espontâneo.

b4) Como se processa o desenvolvimento do jogo simbólico segundo a dimensão integração?

No que diz respeito à dimensão "integração", havíamos definido três níveis de combinação de esquemas: combinações de esquemas simples, combinações ordenadas de esquemas múltiplos e combinações desordenadas de esquemas múltiplos.

O quadro 6 apresenta a distribuição de frequência de cada um dos três níveis de combinação considerados, para todas as crianças da amostra, permitindo identificar como se processa o desenvolvimento do jogo a nível desta dimensão. Até ao final do primeiro ano de vida, nenhuma criança da amostra evidenciou qualquer combinação de esquemas. De facto, as primeiras foram manifestadas por duas das três crianças do grupo dos 14 meses, tratando-se de combinações de esquemas simples. A partir desta idade, praticamente todas as crianças manifestam este tipo de conduta.

(1) Vd capítulo terceiro

No que diz respeito às combinações ordenadas de esquemas múltiplos, verifica-se que a sua emergência ocorre posteriormente. De facto, apenas duas das cinco crianças dos 16 meses procederam a uma combinação ordenada de esquemas múltiplos. No entanto, a partir do ano e meio, a evidência deste tipo de combinações torna-se uma constante em todas as crianças.

Quanto às combinações desordenadas, a sua ocorrência foi muito reduzida e esporádica, pelo que pensamos que não faz sentido proceder a qualquer análise. Na realidade, pensamos que se trata de um tipo de jogo simbólico sem significado desenvolvimental, conclusão que coincide com Fenson e Ramsay (1980).

O quadro 12 apresenta a distribuição da frequência média do jogo simbólico, segundo a dimensão integração, por nível etário.

QUADRO 12 - Distribuição da Frequência Média dos Esquemas Simbólicos Segundo a Dimensão Integração, Por Nível Etário

Nível etário \	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30
I											
IES			3	3	6	4	7	6	3	10	5
IO				1	4	4	3	7	13	8	7

A leitura do quadro 12 permite assinalar o final do segundo ano de vida da criança como o momento a partir do qual assistimos a um enriquecimento do seu comportamento lúdico. Na verdade, a manifestação de esquemas lúdicos integrados em sequências aumenta nitidamente a partir dos 24 meses, atribuindo-lhe um carácter mais continuado. De salientar também que as combinações de esquemas simples parecem desempenhar o papel de precursores das sequências de esquemas múltiplos.

b5) A dimensão planeamento

Embora tivéssemos considerado dois níveis diferenciados da dimensão planeamento - esquemas simples planeados e esquemas combinados planeados - não esperávamos que ocorressem condutas deste grau de complexidade em quantidade que permitisse uma análise detalhada desta dimensão. Na realidade, a dimensão planeamento, exigindo um grau mais elevado de abstracção, anuncia a sua emergência mais tardiamente que as restantes. Tal como o quadro 6 indica, apenas duas crianças, de 26 e 28 meses respectivamente, evidenciaram este tipo de conduta, não nos permitindo qualquer conclusão acerca do processo de desenvolvimento do jogo simbólico, a nível desta dimensão, para além da constatação de que a sua manifestação exige uma consistência maior de formação do símbolo que as restantes dimensões. Podemos mesmo considerar que o planeamento emerge quanto o jogo simbólico adquiriu já um certo distanciamento, a nível da descentralização, substituição e integração.

c) Que relações é possível estabelecer entre as várias dimensões de jogo simbólico?

Os resultados encontrados a nível das dimensões des

centralização, substituição e integração convergem para a identificação de marcos desenvolvimentais, caracterizados por modificações importantes a nível da estrutura do jogo simbólico.

Um desses marcos desenvolvimentais coincide com o período entre os 16 e os 18 meses, isto é, sensivelmente o ano e meio. Na realidade, por esta altura, os esquemas simbólicos, até então centrados na acção própria da criança, orientam-se de forma nítida para outros objectos, que funcionam como receptores da acção. Paralelamente, foi a partir desta idade que assinalamos a manifestação de combinações de esquemas simples, de um modo consistente. Finalmente, embora os dados de que dispomos acerca da dimensão substituição apresentem algumas limitações, foi também a partir desta idade que as crianças do estudo integraram no seu jogo objectos substitutos com forma e função diferente dos representados.

A convergência destes elementos, que se reflectem num enriquecimento importante do jogo infantil, legitima a hipótese de que os 16-18 meses constituem um período de modificações a nível da estrutura do jogo simbólico.

Do mesmo modo, também os 24 meses se salientam como um período no qual ocorrem alterações evidentes. Os receptores da acção simbólica, até aí considerados meros receptáculos passivos da acção, passam a ser encarados como possuindo capacidade de agir por conta própria, constituindo agentes activos. Simultaneamente, a criança passa a apresentar sequências continuadas de acção. O seu jogo deixa de consistir na execução isolada de esquemas de acção, passando a evidenciar uma certa estrutura, organizando-se tematicamente. A ocorrência simultânea destas modificações do jogo simbólico permite-nos inferir que se trata de manifestações comporta -

mentais de alterações que ocorrem a nível cognitivo. De facto, pensamos que a aquisição de uma nova estrutura cognitiva, enriquecendo o pensamento infantil, poderá explicar a manifestação de condutas lúdicas de maior complexidade, da criança de dois anos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalizar, gostaríamos de tecer algumas considerações que não pretendem ter o carácter definitivo de conclusões, mas que consistem em algumas reflexões acerca do trabalho realizado, susceptíveis de se constituírem em pistas ou hipóteses a investigar futuramente.

Na concepção do estudo que agora concluímos, partimos do pressuposto piagetiano de que o comportamento lúdico da criança constituía um índice do seu nível de funcionamento cognitivo. Por conseguinte, consideramos que a análise do jogo dos três primeiros anos de vida poderia fornecer indicações valiosas acerca do processo de desenvolvimento cognitivo, nessa faixa etária. Para além de uma preocupação meramente teórica (de compreensão do processo), motivava-nos a expectativa do estabelecimento das bases necessárias à elaboração de um instrumento de avaliação do desenvolvimento.

Com esse objectivo, procedemos à análise dos resultados obtidos a partir da observação do comportamento lúdico espontâneo de uma amostra de crianças. Reconhecendo que a amostra apresentava algumas limitações susceptíveis de se reflectirem nos resultados, procuramos manter-nos atentos a esse aspecto. Foi nossa intenção, neste estudo, apresentar uma meto-

dologia de abordagem do jogo que preservasse a sua globalidade enquanto comportamento, ao mesmo tempo que permitia a sua análise detalhada. Considerando que com a emergência da função simbólica, o comportamento lúdico se complexifica de modo a que a sua abordagem unidimensional (segundo categorias comportamentais definidas à priori) restrinja a sua compreensão, propoemos uma grelha de análise multidimensional. Os resultados a que chegamos permitiram-nos, à semelhança de outros autores, delinear uma tendência desenvolvimental do jogo. Para além disso, e acrescentando algo às conclusões dos estudos anteriores, pudemos estabelecer algumas relações entre as várias dimensões de desenvolvimento do jogo simbólico. No entanto, limitações metodológicas restringiram o âmbito destas: por um lado, o tamanho e características da amostra; por outro, não só o material não apresentava a variedade necessária, como também o comportamento lúdico espontâneo se revelou não ser o meio de abordagem ideal ao estudo da dimensão "substituição". Contudo, duas notas se impõem:

- o comportamento lúdico infantil sofre um processo de desenvolvimento que acompanha a complexificação correlativa das estruturas cognitivas;
- salientando-se de uma tendência desenvolvimental geral, é notória a existência de diferenças individuais, entre crianças do mesmo nível de desenvolvimento.

Estas parecem constituir as condições necessárias à legitimação da elaboração de um instrumento de avaliação do desenvolvimento a partir de uma grelha de observação do jogo. Um instrumento com estas características não só viria colmatar lacunas sentidas a nível da avaliação psicológica, quer de crianças desta idade, quer de crianças mais velhas, deficientes, a

quem a aplicação de testes estandardizados levanta problemas particulares, mas poderia também revelar-se uma fonte de informação melhor que os métodos tradicionais. Ao contrário dos testes estandardizados, que apresentam à criança uma situação problema definida, para a resolução da qual ela é continuamente encorajada, em situação de jogo livre, a definição da situação, a manutenção da atenção e a persistência na tarefa, dependem exclusivamente da criança. Por conseguinte, o jogo, não minimizando possíveis diferenças individuais entre as crianças, é susceptível de fornecer maior riqueza informativa acerca destas. Estamos conscientes, no entanto, que para a construção de um instrumento com estas características, é necessário um corpo de evidência mais consistente. Este estudo pretendeu, contudo, constituir uma primeira abordagem exploratória.

BIBLIOGRAFIA

* Assinalam-se com asterístico as referências não consultadas directamente

- AINSWORTH, M.D. & WITTFIG, B.A. (1967) - Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B.M. Foss (Ed.) *Determinants of infant behavior* (vol.4). New York: Willey.
- ALMY, M., MONIGHAN, P., SCALES, B. & VAN HOORN, J. (1984) - Recent research on play: The teacher's perspective - in L. Katz, P.J. Wagemaker & K. Steiner (Eds.) *Current topics in early childhood education* (vol. V). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- AROUTCHEFF, P. (1983) - Voici les jouets qu'aiment les enfants. In Les premières années de la vie. *Science & Vie*. n° hors serie.
- BANDURA, A. (1969) - *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BATES, E., BENIGNI, L., BRETHERTON, I., CAMAIONI, L. & VOLTERRA, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- BATESON, G. (1976). A theory of play and fantasy. In J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.). *Play: Its role in development and evolution*. New York: Penguin.
- BAYLEY, N. (1969). *Bayley Scales of Infant Development*. New York: The Psychological Corporation.
- BELSKY, J., GOODE, M.K. & MOST, R. (1980) - Maternal stimulation and infant exploratory competence: Cross sectional, correlational and experimental analyses. *Child Development*, 51, 1168-1178.
- BELSKY, J. & MOST, R.K. (1981) - From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology*

chology, 17, 630-639.

BERLYNE, D.E. (1966) - Curiosity and exploration. *Science*, 153, 25-33.

BJORKLUND, G. (1979). *The effects of toy quantity and qualitative category on toddlers' play*. Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development San Francisco, March 1979.

BORGES, M.I. (1971). Geets C. - "Melanie Klein" - Ed. Univ., Paris, 1971. *Revista da Faculdade de Letras. Série Filosofia*, I. 2/3, 283-296.

BORGES, M.I. (1972). A imagem mental na psicologia genética. *Revista da Faculdade de Letras. Série Filosofia*, II. 1/2, 79-98.

BORGES, M.I. (1975/76). A função simbólica: Implicações. *Revista Portuguesa de Psicologia*. 12/13, 87-106.

BORGES, M.I. (1983) - *A organização do objecto e os primeiros meses de vida da criança*. Lisboa: Regras do Jogo.

BORGES, M.I., BARBOSA, M.A., RODRIGUES, M.A., CRUZ, O., LOPES, J. & PIREZ, A. (1985a). O desenvolvimento psicológico da criança nos dois primeiros anos: Alguns aspectos. In J. Cruz, L. Almeida, O. Gonçalves (Eds.) *Intervenção psicológica na educação*. Porto: APLP.

BORGES, M.I., BARBOSA, M.A., RODRIGUES, M.A., CRUZ, O., LOPES, J. & PIREZ, A. (1985b). *Escala de Inteligência Sensorio-Motora de Casati-Lézine: Fundamentação teórica*. Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto: Texto policopiado.

- BRETHERTON, I. (1984a). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. In I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*. Orlando, Florida: Academic Press Inc.
- BRETHERTON, I. (Ed.) (1984b). *Symbolic play: The development of social understanding*. Orlando, Florida: Academic Press Inc.
- BRETHERTON, I., BATES, E. & McNEW, S. & SHORE, L. & WILLIAMSON, C. & BEEGHLY-SMITH, M. (1981). Comprehension and production of symbols in infancy: An experimental study. *Developmental Psychology*, 17, 6, 728-736.
- BRETHERTON, I. & BEEGHLY, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 6, 906-921.
- BRUNER, J.S. (1970). The growth and structure of skills. In K. Connolly (Ed.). *Mechanisms of motor skill development*. New York: Academic Press.
- BRUNER, J.S. (1972). The nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- BRUNER, J.S., JOLLY, A. & SYLVA, K. (Eds.) (1976). *Play: Its role in development and evolution*. New York: Penguin.
- ÜHLER, C. (1935). *From birth to maturity*. London: Routledge & Kegan Paul.
- ÜHLER, K. (1930). The imagination of the child at play. In *The mental development of the child*. New York: Harcourt Brace.
- ÜHALLÉ, C. (1978). The child's conceptions of play, pretending and

toys: Sequences and structural parallels. *Human Development*, 21, 201-210.

CHRISTIE, J. F. & JOHNSEN, E. P. (1983). The role of play in social-intellectual development. *Review of Educational Research*, 53, 1, 95-115.

COHEN, N. L. & TOMLINSON-KEASEY, C. (1980). The effects of peers and mothers on toddlers' play. *Child Development*, 51, 921-924.

COLLINS, W. A. (1982). *The concept of development: The Minnesota Symposia on Child Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

CORMAN, H. H. & ESCALONA, S. K. (1969). Stages of sensorimotor development: A replication study. *Merril Palmer Quarterly*, 15, 351-361.

CORRIGAN, R. (1982). The control of animate and inanimate components in pretend play and language. *Child Development*, 53, 1343-1353.

DANSKY, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51, 576-579.

DUNN, J. & WOODING, C. (1977). Play in the home and its implications for learning. In A. Tizard & D. Harvey (Eds.). *Biology of Play*. Philadelphia: Lippincott.

ELDER, J. & PEDERSON, D. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 49, 500-504.

EL'KONIN, D. (1966). Symbolics: Its function in the play of young chil

dren. *Soviet Education*, 8, 35-41.

*ELLIS, M. J. (1973). *Why people play*. Englewood-Cliffs, N. J. Prentice Hall.

ERICKSON, E. H. (1940). Studies in the interpretation of play: I-Clinical observations of play disruption in young children. *Genetic Psychological Monographs*, 22, 557-671.

*ERICKSON, E. H. (1977). *Toys and reasons*. New York: Norton.

ESCALONA, S. K. (1973). Basic modes of social interaction: Their emergence and patterning during the first two years of life. *Merrill Palmer Quarterly*, 19, 204-233.

FAGAN, R. (1976). Modelling how and why play works. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.). *Play: Its role in development and evolution*. New York: Penguin.

FEIN, G. G. (1975). A transformational analysis of pretending. *Developmental Psychology*, 11, 291-296.

FEIN, G. G. (1979 a). Play and the acquisition of symbols. In L. Katz, M. Glockner, C. Watkins & M. Spencer (Eds.). *Current topics in early childhood education* (vol. II). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

FEIN, G. (1979 b). Echoes from the nursery: Piaget, Vygostky and the relationship between language and play. In E. Winner & H. Gardner (Eds.). *Fact, fiction and fantasy in childhood*. *New Directions in Child Development*, 6, San Francisco: Jossey-Bass.

FEIN, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.

- FEIN, G. (1979 b). Echoes from the nursery: Piaget, Vygostky and the relationship between language and play. In E. Winner e H. Gardner (Eds.). *Fact, fiction and fantasy in childhood. New Directions in Child Development*, 6, San Francisco: Jossey-Bass.
- FEIN, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- FEIN, G. G. & APFEL, N. (1979 a). The development of Play: Style, structure and situations. *Genetic Psychologic Monographs*, 99, 231-250.
- *FEIN, G. G. & APFEL, N. (1979 b). Some preliminary observations on knowing and pretending. In N. Smith & M. Franklin (Eds.). *Symbolic functioning in childhood*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- FEIN, G. G., JOHNSON, D., KOSSON, N., STORK, L. & WASSERMAN, L. (1975). Sex stereotypes and preferences in the toy choices of 20 month old boys and girls. *Developmental Psychology*, 11, 4, 527-528.
- *FEIN, G. G. & ROBERTSON, A. R. (1975), *Cognitive and social dimensions on pretending in two-year-olds*. New Haven: Yale University ERIC n° ED. 119806.
- FENSON, L. (1984 a). Developmental trends for action and speech in pretend play. In I. Bretherton (Ed.). *Symbolic Play: The development of social understanding*. New York: Academic Press Inc.
- FENSON, L. (1984 b). The developmental progression of play. Paper presented at the Johnson & Johnson Pediatric Round Table n° 11. *Play interactions: The contribution of play materials and parent involvement to child development*. Key Biscayne. Florida. October, 7-10.

QUADRO 4 -

Nível Etário	Criança Nº	Jogo Sensório-Motor			Dc a		Dc r		Dc aa		Dc a		Sa
		EI	ED	EPS	Sa	Sc	Sf	Sa	Sc	Sf	Sa	Sc	
10	1	50	4										
	2	45	6										
12	3	37	22	7			7						
	4	64	19	5	1	2							
	5	80	13	2	1								
	6	67	7	17	1								
14	7	23	8	8		7	3				2	2	
	8	10	5	10	4						4		
	9	19	16	3	4	1	8						
16	10	27	10		2	1	3				2		
	11	23	16	7	2		2		1		2		
	12	25	20	5	10		2	5			4		
	13	11	8	3	3		4	5			2	10	
	14	38	19	16	4			5					
18	15	10	6	20	1		11		1				
	16	17	24	7	9	4	3	13			4	2	
	17	23	19	31	5		7	1			4		
	18	51	15	5	7	2	1	8					
20	19	13	9	11	2		1		2				
	20	-	5	8	4	2	9				2	4	
	21	46	20	13	11		10						
	22	20	16	40	19	1	5	40			10		
	23	37	20	10	12			6			6		
22	24	8	17	20			8	1	4	1			1
	25	10	8	16	5		4			1			
	26	2	12	19	10		9						
24	27	25	27	24	20	4	1	26	1	1	6		2
	28	21	19	17	4			11	1	2	4	2	
26	29	16	18	16	5			13		1			
	30	14	5	6				2	1				
	31	12	10	11	7			26			4		1
	32	17	30	15	7	1		15	1	6	2	6	
28	33	11	10	7	6	3		19	3	3			
	34	10	6	8	2	1		19	5	1	4		1
30	35	12	8	18	3			17	5	2	2	6	
	36	7	8	12	6			12		2			
	37	17	16	11	6	1		3	1		4	2	

76

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O DESENVOLVIMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA
UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DA ACTIVIDADE LÚDICA



MARIA ADELINA ACCIAIUOLI FARIA BARBOSA

*Dissertação apresentada às provas de aptidão
científica e capacidade pedagógica
Outubro 1986*

TRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Direcção: Prof. Maria Isolina Pinto Borges
Prof. Joaquim Belo Bairrão Ruivo

- FENSON, L., KAGAN, J., KEARSLEY, R. & ZELAZO, P. (1976). The developmental progression of manipulative play in the first two years. *Child Development*, 47, 232-236.
- FENSON, L. & RAMSAY, D. (1980). Decentration and integration of the child's play in the second year. *Child Development*, 51, 171-178.
- FENSON, L. & RAMSAY, D. (1981). Effects of modeling action sequences on the play of twelve, fifteen and nineteen-month-old children. *Child Development*, 52, 1028-1036.
- FENSON, L., SAPPER, V. & MINNER, D. (1974). Attention and manipulative play in the one-year-old child. *Child Development*, 45, 757-764.
- FENSON, L. & SCHELL, R. E. (1985). The origins of exploratory play. *Early Child Development and Care*, 19, 3-24.
- FIELD, T., DE STEFANO, L. & KOEWLER, J. H. (1982). Fantasy play of toddlers and preschoolers. *Developmental Psychology*, 18, 4, 503-508.
- FINK, R. S. (1976). Role of imaginative play in cognitive development. *Psychological Reports*, 39, 895-906.
- FISCHER, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- FISCHER, K. W. & SILVERN, L. (1985). Stages and individual differences in cognitive development. *Annual Review of Psychology*, 36, 6, 613-648.

- FLAVELL, J. (1972). An analysis of cognitive-developmental sequences. *Genetic psychology Monographs*, 86, 279-350.
- FLAVELL, J. (1982 a). Structures, stages and sequences in cognitive development. In W. A. Collins (Ed.). *The concept of development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- FLAVELL, J. (1982 b). On cognitive development. *Child Development*, 53, 1-10.
- FLAVELL, J. (1985). *Cognitive Development*. (2^d ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- FOLGER, M. K. & LEONARD, L. (1978). Language and sensorimotor development during the early period of referential speech. *Journal of Speech and Hearing Research*, 21, 519-527.
- FRANKLIN, M. (1973). Nonverbal representation in young children: A cognitive perspective. *Young Children*, 29, 33-53.
- *FREUD, S. (1959). Creative writers and daydreaming. In J. Strachey (Ed.). *The standard edition of the complete works of Sigmund Freud (vol. IX)*. London: Hogarth.
- *FREUD, S. (1961). *Beyond the pleasure principle*. New York: Norton.
- FRODI, A. BRIDGES, L. & GROLNICK, W. (1985). Correlates of mastery-related behavior: A short-term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, 56, 1291-1298.
- GALIFRET-GRANJON, N. (1981). *Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant*. Paris: PUF.
- GARVEY, C. (1976). Some properties of social play. In J. S. Bruner, A.

Jolly & K. Sylva (Eds.). *Play: Its role in development and evolution*. New York: Penguin.

GESELL, A., ILG, F. & AMES, L. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos. O bebê e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

GOLDBERG, S. & LEWIS, M. (1969). Play behavior in the year-old infant: Early sex differences. *Child Development*, 40, 21-32.

GOLOMB, C. & CORNELIUS, C. B. (1977). Symbolic play and its cognitive significance. *Developmental Psychology*, 13, 240-252.

GOUIN-DÉCARIE, T. (1973). *Intelligence et affectivité chez le jeune enfant*. (2^a ed.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

*GRIFFITHS, R. (1935). *A study of imagination in early childhood*. London: Kegan.

*GRIFFITHS, R. (1954). *The abilities of babies*. London: University of London Press.

GROOS, K. (1976). The play of man: Teasing and love-play. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva. *Play: Its role in development and evolution*. New York: Penguin.

GUNNAR, M. R., SENIOR, K. & HARTUP, W. W. (1984). Peer presence and the exploratory behavior of eighteen and thirty-month-old children. *Child Development*, 55, 3, 1103-1109.

*HALL, G. S. (1920). *Youth*. New York: Appleton.

HAY, D. (1986). Infancy. *Annual Review of Psychology*, 37, 135-161.

- HETHERINGTON, E. M., COX, M. & COX, R. (1979). Play and social interaction in children following divorce. *Journal of Social Issues*, 35, 26-49.
- HILL, P. M. & Mc CUNE-NICOLICH, L. (1981). Pretend play and patterns of cognition in Down's syndrome children. *Child Development*, 52, 611-617.
- HRNCIR, E. J., SPELLER, G. M. & WEST, M. (1985). What are we testing? *Developmental Psychology*, 21, 226-232.
- HUGHES, M. (1978). Sequential analysis of exploration and play. *International Journal of Behavioral Development* 1, 83-97.
- *HUIZINGA, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- HUTT, C. (1976). Exploration and play in children. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.). *Play: Its role in development and evolution*. New York: Penguin.
- HUTT, C. (1979). Exploration and play. In B. Sutton-Smith (Ed.). *Play and learning*. New York: Gardner Press.
- INHOLDER, B., LÉZINE, I., SINCLAIR, H. & STAMBAK, M. (1972). Les débuts de la fonction symbolique. *Archives de Psychologie*, 41, 187-243.
- JACKOWITZ, E. R. & WATSON, M. W. (1980). Development of object transformations in early pretend play. *Developmental Psychology*, 16, 543-549.
- JEFFREE, D. & Mc CONKEY, R. (1976). An observation scheme for recording

children's imaginative doll play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 189-197.

KAGAN, J. (1971). *Change and continuity in infancy*. New York: Wiley.

*KAGAN, J. (1972). Do infants think? *Scientific American*, 226, 3, 74 - 82.

KAGAN, J. (1982). *Psychological research on the human infant: An evaluative summary*. A William Grant Foundation Publication.

KAGAN, J. KEARSLEY, R. B. & ZELAZO, P. R. (1980). *Infancy: Its place in human development*. (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

KILLEN, M. & UZGIRIS, I. C. (1981). Imitation of actions with objects: the role of social meaning. *The Journal of Genetic Psychology*, 138, 219-229.

*KLEIN, M. (1932). *The psychoanalysis of children*. London: Hogarth.

*KOTELCHUCK, M., ZELAZO, P. R., KAGAN, J. & SPELKE, E. (1975). Infant reaction to parental separations when left with familiar and unfamiliar adults. *Journal of Genetic Psychology*, 126, 255-262.

KRASNOR, L. R. & PEPLER, D. (1980). The study of children's play: Some suggested future directions. In K. Rubin (Ed.). *Children's play. New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

LAMB, M. E. & SHERROD, L. R. (Ed.) (1981). *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

book of child psychology (4th ed.) vol. I. New York: John Wiley & Sons.

- *MORGAN, G. A. & RICCIUTI, H. (1969). Infant's responses to strangers during the first year. In B. M. Foss (Ed.). *Determinants of infant behaviour*. Vol. 4. London: Methuen.
- *MOUNOUD, P. & BOWER, T. G. R. (1974). Conservation of weight in infants. *Cognition*, 3, 29-40.
- MUSATTI, T. (1986). Representational and communicative abilities in early social play: A case study. *Human Development*, 29, 49-60.
- MUSSEN, P. H. (1983). *Handbook of child psychology*. (4th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- NUNNALLY, J. C. & LEMOND, C. L. (1973). Exploratory behavior and human development. In H. Reese (Ed.). *Advances in child development and behavior*. Vol. 8. New York: Academic Press.
- OATES, J. (Ed.) (1979). *Early cognitive development*. London: The Open University Press.
- ORTEGA RUIZ, R. (1986). El juego simbólico: Algunos aspectos sobre su origen, naturaleza y función. *Apuntes*, nº 16.
- OVERTON, W. & JACKSON, J. (1973). The representation of imagined objects in action sequences: A developmental study. *Child Development*, 44, 309-314.
- *PARTEN, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- *PATRICK, G. T. W. (1916). *The psychology of relaxation*. Boston: Hough

ton-Mifflin.

- PEDERSON, D., ROOK-GREEN, A. & ELDER, J. L. (1981). The role of action in the development of pretend play in young children. *Developmental Psychology*, 17, 756-759.
- PELLER, L. E. (1952). Models of children's play. *Mental hygiene*, 36, 66-83.
- *PELLER, L.E. (1954). Libidinal phases, ego development and play. *Psychoanalytic Study of the Child*, 9, 178-198.
- PEPLER, D. J. & RUBIN, K. H. (Eds.) (1982). *The play of children: Current theory and research*. Basel: S. Karger.
- PHILLIPS JR., J. (1975). *Teoria de Piaget sobre as origens do intelecto*. Lisboa: Socicultur.
- PIAGET, J. (1966). A response to Brian Sutton-Smith. *Psychological Review*, 73, 111-112.
- PIAGET, J. (1972). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PIAGET, J. (1973). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PIAGET, J. (1977 a). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. (9^a ed.). Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1977 b). *La construction du réel chez l'enfant*. (6^a ed.). Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1978 a). *La formation du symbole chez l'enfant* (7^a ed.). Pa

ris: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1978 b). *A psicologia da inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

PIAGET, J. & INHELDER, B. (1973). *La psychologie de l'enfant*. (5^e Ed.). Paris: PUF.

PIAGET, J. & INHELDER, B. (1977). *A imagem mental na criança*. Porto: Livraria Civilização Editora.

PULASKI, M. A. (1973). Toys and imaginative play. In J. Singer (Ed.). *The child's world of make-believe: Experimental studies of imaginative play*: New York: Academic Press.

RAMSAY, D. & CAMPOS, J. (1978). The onset representation and entry into stage 6 of object permanence development. *Developmental Psychology*, 14, 79-86.

ROPER, R. & HINDE, R. A. (1978). Social behavior in a play group: Consistency and complexity. *Child Development*, 49, 570-579.

ROSENBLATT, D. (1977). Developmental trends in infant play. In B. Tizard & D. Harvey (Eds.). *Biology of play*. London: William Heinemann Medical Books Ltd.

RUBENSTEIN, J. & HOWEES, C. (1976). The effects of peers on toddler interaction with mother and toys. *Child Development*, 47, 597-605.

RUBIN, K. (1977). Play behaviors of young children. *Young Children*, 32, 16-24.

RUBIN, K. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social

skills and social cognition. In K. Rubin (Ed.). *Children's play. New Directions for Child Development*. San Francisco. Jossey-Bass Inc., Publishers.

RUBIN, K. (1982). Early play theories revisited: Contributions to contemporary research and theory. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.). *The play of children: Current theory and research*. Basel: Karger.

RUBIN, K. H., FEIN, G. G. & VANDENBERG, B. (1983). Play. In P. Mussen. (Ed.). *Handbook of child psychology*. (4th. ed.). Vol. IV. New York: John Wiley & Sons.

RUBIN, K. & KRASNOR, L. R. (1980). Changes in the play behaviour of preschoolers: A short-term longitudinal investigation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 12, 278-282.

RUBIN, K., MAIONI, T. & HORNUNG, M. (1976). Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47, 414-419.

RUBIN, K., WATSON, K. & JAMBOR, T. (1978). Free play behaviors in preschool and kindergarden children. *Child Development*, 49, 534-536.

SARACHO, O. (1984). Construction and validation of the Play Rating Scale. *Early Child Development and Care*, 17, 199-230.

SARACHO, O. (1985). Young children's play behaviors and cognitive styles. *Early Child Development and Care*, 22, 1-18.

SCHAFFER, M. R., GREENWOOD, A. & PARRY, M. (1972). The onset of wariness. *Child Development*, 43, 165-175.

- SCHLOSBERG, H. (1947). The concept of play. *Psychological Review*, 54, 229-231.
- SCHWARTZMAN, H. B. (1979). The sociocultural context of play. In B. Sutton-Smith (Ed.). *Play and learning*. New York: Gardner Press Inc.
- *SEARS, R. R. (1947). Influence of methodological factors on doll play performance. *Child Development*, 18, 190-197.
- SHIMADA, S., KAY, Y. & SANO, R. (1981). Development of symbolic play in late infancy. *RIEEC Research Bulletin*. RRB-17, Tokyo.
- SHIMADA, S. ONO, H. & SANO, R. (1982). Setting effects on the symbolic play of twenty-four months old children. *RIEEC Research Bulletin*, RRB-19, Tokyo.
- SHIMADA, S. & SANO, R. (1984). Pretend actions and utterances in the play of thirty-month-olds. *RIEEC Research Bulletin*, RRB-21, Tokyo.
- SHIMADA, S., SANO, R. & PENG, F. C. (1979). A longitudinal study of symbolic play in the second year of life. *RIEEC Research Bulletin*, RRD-1, Tokyo.
- SHORE, C., O'CONNELL, B. & BATES, E. (1984). First sentences in language and symbolic play. *Developmental Psychology*, 20, 5, 872-880.
- SHULTZ, T. R. (1979). Play as arousal modulation. In B. Sutton-Smith (Ed.). *Play and learning*. New York: Gardner Press.
- SIEGEL, L. (1981). Infant tests as predictors of cognitive and language development at two years. *Child Development*, 52, 545-557.

- SINCLAIR, H. (1970). The transition from sensorymotor behavior to symbolic activity. *Interchange*, 1, 119-129.
- SINCLAIR, H., STAMBAK, M., LÉZINE, I., RAYNA, S. & VERBA, M. (1982). *Les bébés et les choses*. Paris: PUF.
- SINGER, J. (Ed.) (1973). *The child's world of make-believe: Experimental studies of imaginative play*. New York: Academic Press.
- SMILANSKY, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: Preschool children*. New York: Wiley.
- SMITH, P. K. & VOLLSTEDT, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56, 1042-1050.
- SMOLAK, L. & LEVINE, M. P. (1984). The effects of differential criteria on the assessment of cognitive-linguistic relationships. *Child Development*, 55, 973-980.
- SORCE, J. & EMDE, R. N. (1981). Mother's presence is not enough: Effect of emotional availability on infant exploration. *Developmental Psychology*, 17, 737-745.
- *SPENCER, H. (1873). *Principles of psychology* vol. 2. (3^a ed.). New York: Appleton.
- STERN, V. (1982). The symbolic play of lower-class and middle-class children: Mixed messages from the literature. In L. Katz (ed.). *Current topics in early childhood education* (vol. IV). New Jersey. Ablex Publishing Corporation.
- *STERN, W. (1924). *Psychology of early childhood*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- SUTTON-SMITH, B. (1966). Piaget on play: A critique. *Psychological Review*, 73, 104-110.
- SUTTON-SMITH, B. (Ed.) (1979). *Play and learning*. New York: Gardner Press Inc.
- SUTTON-SMITH, B. (1980). Children's play: Some sources of play theorising. In K. Rubin (Ed.). *Children's Play. New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey Bass. Inc. Publishers.
- SUTTON-SMITH, B. & KELLY-BYRNE, D. (1984). The phenomenon of bipolarity in play theories. In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.). *Child's play: Developmental and applied*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- THELEN, M. H., MILLER, D. J., FEHRENBACH, P. A., FRAUTSCHI, N. M. & FISHBEIN, M. D. (1980). Imitation during play as a mean of social influence. *Child Development*, 51, 918-920.
- TIZARD, B. & HARVEY, D. (Eds.) (1977). *Biology of play*. London: William Heinemann Medical Books Ltd.
- TRAN-THONG (1980). *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine* (8^e ed.). Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- UNGERER, J. A., ZELAZO, P. R., KEARSLEY, R. B. & O'LEARY, K. (1981). Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development*, 52, 186-195.
- *UZGIRIS, I. C. (1981). Two functions of imitation during infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 1-12.

- UZGIRIS, I. C. & HUNT, J. Mc V. (1975). *Assessment in infancy: Ordinal Scales of Psychological Development*. Urbana: University of Illinois Press.
- VANDERBERG, B. (1981). Play: Dormant issues and new perspectives. *Human Development*, 24, 357-305.
- VANDERBERG, B. (1982). Play: A concept in need of a definition? In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.). *The play of children: Current theory and research*. Basel: S. Karger.
- VANDERPLAS-HOLPER, C, (1979). *Education et développement social de l'enfant*. Paris: PUF.
- *Von SHILLER (1954). *On the aesthetic education of man*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- VYGOTSY, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.). *Play: Its role in development and evolution*. New York: Penguin.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (2nd. ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- WAGNER, R. K. & STERNBERG, R. J. (1984). Alternative conceptions of intelligence and their implications for education. *Review of Educational Research*, 54, 2, 179-223.
- WALLON, H. (1978). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- WATSON, J. S. (1972). Smiling cooing and "the game". *Merrill Palmer Quarterly*, 18, 323-339.

- WATSON, M. W. & FISHER, K. W. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 828-836.
- WATSON, M. W. & JACKOWITZ, E. (1984). Agents and recipient objects in the development of early symbolic play. *Child Development*, 55, 1091-1098.
- WEISLER, A. & Mc CALL, R. (1976). Exploration and play: Resumé and re-direction. *American Psychologist*, 31, 492-508.
- * WERNER, H. & KAPLAN, B. (1963). *Symbol formation*. New York: Wiley.
- WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 5, 297-333.
- WOHLWILL, J. (1983). Relationships between exploration and play. In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.). *Child's play: Developmental and applied*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- YAWKEY, T. D. & PELLEGRINI, A. D. (Eds.) (1984). *Child's play: Developmental and applied*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- ZELAZO, P. R. (1979). Reactivity to perceptual-cognitive events: Application for infant assessment. In R. B. Kearsley & I. E. Sigel (Eds.). *Infants at risk: Assessment of cognitive functioning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- ZELAZO, P. R. (1982 a). An information processing approach to infant cognitive assessment. In M. Lewis & L. Taft (Eds.). *Developmental disabilities: Theory, assessment and intervention*. Jamaica, New York; S. P. Medical and Scientific Books.

ZELAZO, P. R. (1982 b). Alternative assessment procedures for handicapped infants and toddlers: Theoretical and practical issues. In D. Bricker (Ed.). *Application of Research findings of intervention with at-risk handicapped infants*. Baltimore: University Park Press.

ZELAZO, P. R. (1982 c). The year-old infant: A period of major cognitive change. In T. Bever (Ed.). *Regressions in development: Basic phenomena and theories*. Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

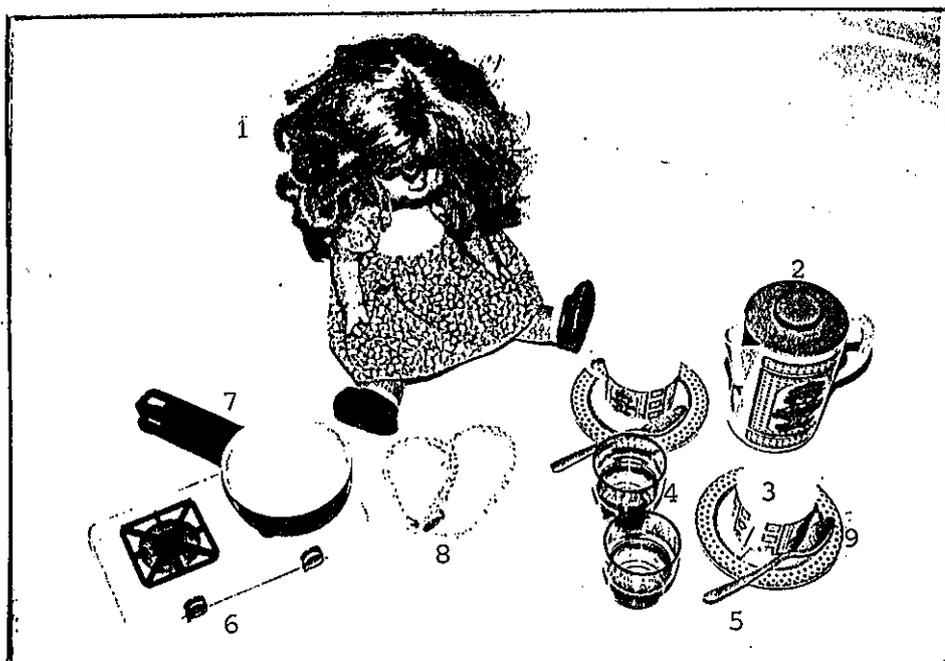
ZELAZO, P. R. (1983). The development of walking: New findings and old assumptions. *Journal of Motor Behavior*, 15, 99-137.

ZELAZO, P. R. & KEARSLEY, R. (1980). The emergence of functional play in infants: Evidence for a major cognitive transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 95-117.

ZELAZO, P. R. & LEONARD, E. (1983). The dawn of active thought. In K. W. Fischer (Ed.). *Levels and transitions in children's development*. *New Directions for Child Development*, 21. San Francisco: Jossey Bass.

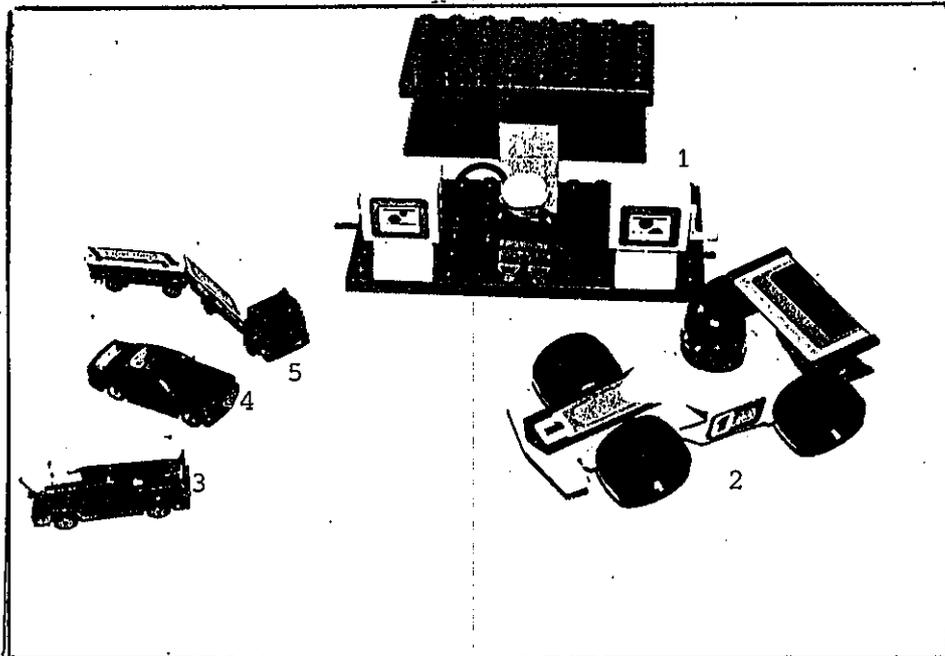
ANEXOS

BRINQUEDOS TÍPICAMENTE FEMININOS



- 1 - Boneca
- 2 - Cafeteira
- 3 - Chávena
- 4 - Copo
- 5 - Colher
- 6 - Fogão
- 7 - Frigideira
- 8 - Colar
- 9 - Pires

BRINQUEDOS TÍPICAMENTE MASCULINOS



- 1 - Estação de serviço
- 2 - Carro de corrida
- 3 - Carro dos bombeiros
- 4 - Carro
- 5 - Camioneta com atrelado

CAPÍTULO PRIMEIRO

O CONCEITO DE JOGO

"All scientific knowledge arose from
playful activities conducted in a free
field entirely for their own sake".

Konrad Lorenz

quem a palavra amizade tem um só significado, pela sua incansável colaboração, pelos seus valiosos comentários, pela sua paciência e apoio persistente. À Orlanda e à Isabel Macedo Pinto, pela disponibilidade, espírito de equipe e ambiente de amizade facilitador. À Sylvianne, pela palavra certa no momento certo. À Céu, na partilha de preocupações, a sua capacidade de ajuda. À Isabel Soares, pela disponibilidade e interesse manifestado. Ao Abel e ao Pedro, pela troca de impressões sempre possível. À Marina, ao Leandro e ao Óscar, pela receptividade ao confronto de ideias. À Mafalda, à Luisa, à Barbara, pela paciente colaboração na tarefa interminável de observar comportamentos e à Lurdes que me ajudou a encontrar crianças, o meu obrigado.

À Ana, ao Frederico, ao Duarte Nuno, ao Eurico, à Joana, à Bruna, ao Gonçalo, ao Nuno, ao João, à Sofia, ao Zé, ao Afonso, ao Duarte, ao Ricardo, à Benedita, à Filipa, ao Francisco, à Sara, à Mafalda, ao Rui, à Tatiana, ao Pedro, à Catarina, ao Eduardo, ao Manel, ao João Bernardo e à Marta e aos pais deles, o meu reconhecimento pela colaboração.

A toda a equipe de apoio à docência, agradeço a amável e pronta colaboração.

À Maria Clotilde agradeço o esforço e o gosto colocado na dactilografia deste trabalho.

Gostaria também de agradecer ao INIC que, através do Centro de Psicologia da Universidade do Porto - Linha de Acção nº 1, subsidiou este estudo.

Finalmente não poderia deixar de me dirigir a meus Pais e Irmãos, em quem sempre encontrei apoio e incentivo para continuar. À Ana e à Elisa, o meu obrigado.

Maria Adelina Acciaioli Barbosa

No âmbito das minhas funções de assistente estagiária da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, a realização deste trabalho contribuiu para a minha formação não só de aprendiz de investigador, de assistente ou de psicóloga, mas também de aluna, de professora, de colaboradora, de colega e de amiga.

Porque de jogo se tratou, como num jogo, partidas . houve . de vitória fácil e risonha e partidas . houve . de vitória mais difícil, em que o empenhamento, a força para avançar e o espírito de equipe de todos aqueles que jogaram a meu lado, foram determinantes. E porque o jogo mais importante que jogamos foi o desafio que o jogo constituiu para mim, na definição e concretização de um projecto, a todos quero deixar aqui expressa a minha gratidão.

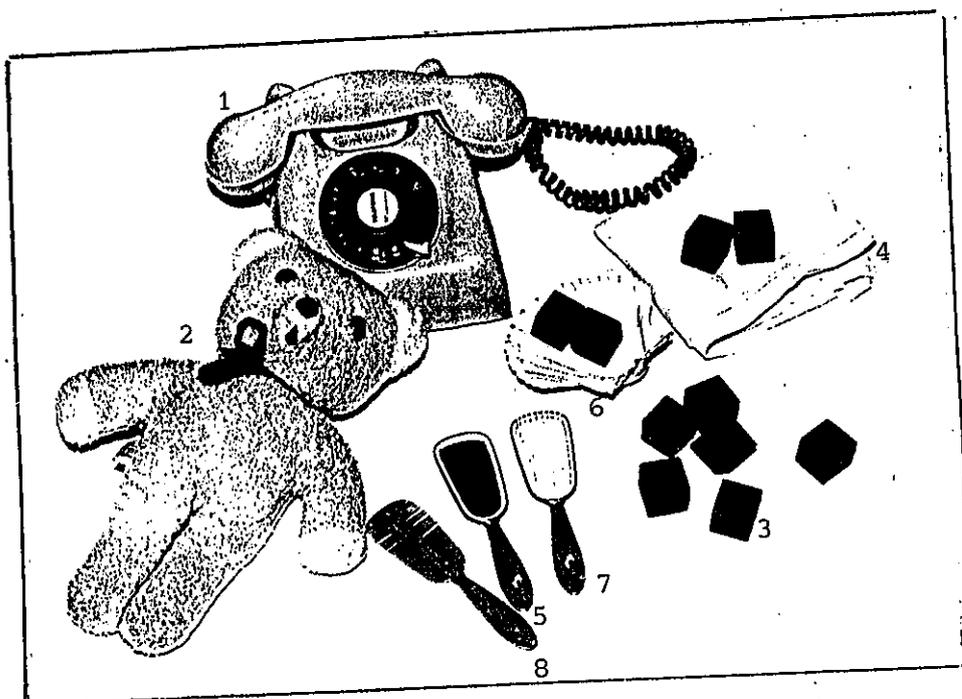
À Professora Doutora Maria Isolina Borges dirijo uma palavra especial pela orientação e estímulo contínuo; ao longo deste trabalho. As suas palavras amigas, de confiança e encorajamento, foram determinantes em momentos difíceis.

Ao Professor Doutor Joaquim Bairrão Ruivo, estou grata pelo apoio, confiança e amizade que soube transmitir e que foram importantes para a realização deste trabalho.

Ao Dr. Garcia de Abreu, pelas valiosas sugestões para a parte empírica do estudo, obrigado.

E aos que jogaram comigo de uma maneira mais próxima e intensa, gostaria de me dirigir em especial. Ao Zé Luis, o meu obrigado pela amizade e disponibilidade que tornaram possível o estudo empírico, pela crítica estimulante e apoio incondicional que me ajudaram a "fugir para a frente". Ao João, para

BRINQUEDOS NEUTROS



- 1 - Telefone
- 2 - Urso de peluche
- 3 - Cubos
- 4 - Pano
- 5 - Espelho
- 6 - Concha
- 7 - Escova
- 8 - Pente

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 2121
Data 23/1/87