

**TESE DE DOUTORADO**

**ADRIANA EMILIA HEITMANN GONÇALVES TEIXEIRA FONTES**

**OS NÍVEIS DE COMPREENSÃO INTERPESSOAL DE SELMAN  
NO CONTEXTO DO JOGO SIMBÓLICO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

i

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SECÇÃO CIRCULANTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

OS NÍVEIS DE COMPREENSÃO INTERPESSOAL DE SELMAN  
NO CONTEXTO DO JOGO SIMBÓLICO

Autor: Adriana Emilia Heitmann Gonçalves Teixeira Fontes  
Orientador: Profa.Dra.Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Adriana Emilia Heitmann Gonçalves Teixeira Fontes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 30/08/2004

Assinatura: Orly Zucatto Mantovani de Assis  
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Maria Inez Celso  
Jussara C.B. Totella  
Roselymbreuss  
H. A. ?  
Orly Zucatto Mantovani de Assis

2004

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	F737n
	UNICAMP
V	EX
TOMBO BC/	62502
PROC.	16-86-06
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	26/03/05
N.º CPD	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Fontes, Adriana Emilia Heitmann Gonçalves Teixeira.

F737n Os níveis de compreensão interpessoal no contexto do jogo simbólico /  
Adriana Emília Heitmann Gonçalves Teixeira Fontes. – Campinas, SP: [s.n.],  
2004.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Selman, Robert L. 3. Relações interpessoais  
nas crianças. 4. Jogos simbólicos. 5. Educação infantil. I. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação II. Título.

04-146-BFE/RP



## Agradecimentos...

- A Deus, autor e consumidor da minha fé, o Grande realizador de sonhos. A Ele toda a honra, glória e louvor, pelos séculos dos séculos. Amém!
- A minha família, pelo incentivo e constantes orações (incluindo a preciosa "Lylla").
- Ao meu querido marido André, pelo apoio, carinho, amor e paciência durante esta jornada.
- A irmã Ruth Hayashi Yamamoto, pelo excelente trabalho de revisão de texto.
- Ao meu primo Frederico, pela análise estatística dos dados deste trabalho.
- A minha querida e doce aluna Alessandra Vassellucci, pela ajuda no trabalho de tradução.
- À querida Talita, pessoa maravilhosa, meiga e gentil, companheira de todas as horas.
- As preciosas amigas Alice e Cleonice, pela amizade e consolo nos momentos difíceis.
- A querida amiga Dra. Norma Ferreira do Nascimento, Diretora da Biblioteca Egas Munir, Cooperativa de Ensino Superior, CRL (Portugal), pela ajuda vinda d'além mar. Jamais esquecerei o que fizestes por mim!
- A Mara e Célia, amigas do coração, pelo carinho que sempre tiveram por mim.
- Ao Pastor Joel e família pelo suporte em oração. A luta foi grande, mas nós vencemos!
- Às professoras que participaram do exame de qualificação por sua valiosa contribuição: Profa.Dra. Rosely Palermo Brenelli e Profa.Dra.Jussara Cristina Barboza Tortella.
- À CAPES, pelo apoio financeiro que tornou possível a minha participação no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.
- Às funcionárias da Secretaria de Pós-Graduação: Wanda, Nadir, Rita, Gislene, pelo carinho, atenção e disponibilidade.
- Às funcionárias da Biblioteca da Faculdade de Educação: Rose, Yoko, Lavínia, Márcia, Marly, pessoas especiais que me ajudaram em minhas dúvidas.
- A minha orientadora Profa.Dra.Orly Zucatto Mantovani de Assis, pela oportunidade de realizar um sonho, por ter sido um instrumento nas mãos de Deus para abençoar minha vida. Obrigada por tudo, de coração!
- A todos os amigos e irmãos que fiz durante a realização deste trabalho, em especial a Yara e Mara, responsáveis pelas instituições de educação infantil participantes deste trabalho.

## RESUMO

Este estudo integra os outros estudos que vêm sendo realizados no Laboratório de Psicologia Genética da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Está inserido numa perspectiva de uma linha de pesquisa voltada ao Conhecimento Social e fundamentado na Teoria de Jean Piaget e na Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Selman. Sendo assim, tem a pretensão de discutir a importância e a utilização do jogo simbólico como instrumento de observação e análise dos níveis de compreensão interpessoal advindos do simbolismo coletivo estabelecido entre as crianças durante a brincadeira simbólica. A compreensão dos jogos de papéis que se estabelecem entre as crianças durante o jogo simbólico pode levar a compreensão do próprio desenvolvimento humano. As relações que ocorrem entre o indivíduo e o meio dá origem a situações carregadas de novidades e únicas em si mesmas.

Os sujeitos da pesquisa foram quarenta e oito crianças de ambos os sexos, de idade compreendida entre 5 e 6 anos e que freqüentam instituições de educação infantil (Emei e Cemei). As amostras foram subdivididas em grupos de três elementos, sendo constituídos por duas meninas e um menino ou dois meninos e uma menina de mesma idade e classe.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, fundamentada nos estudos de Jean Piaget sobre o jogo simbólico e sua evolução do período sensório-motor ao pré-operatório. As interações estabelecidas entre as crianças durante a brincadeira simbólica foram analisadas, tendo como referencial teórico a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Selman e os Níveis de Compreensão Interpessoal ou de Tomada de Perspectiva Social (TPS). Realizadas as filmagens, procedeu-se a sua transcrição para posterior análise. Foram filmadas 8 sessões em cada instituição, totalizando 16 sessões. A partir das transcrições das interações lúdicas, realizou-se uma primeira análise descritiva dos diálogos e monólogos dos sujeitos. O conteúdo de cada situação lúdica foi analisado e classificado conforme o modelo proposto por Selman dos níveis de compreensão interpessoal, as estratégias de negociação e

experiências compartilhadas e a classificação do jogo simbólico segundo Piaget, considerando as características da Fase II: combinação simbólica ordenada, imitação exata do real e simbolismo coletivo. Foram descritos também os temas e o cenário lúdico considerando os temas desenvolvidos e as estratégias de negociação realizadas entre as crianças as quais serão descritas, tendo como instrumento a ficha de observação e registro desenvolvida pela pesquisadora.

Verificou-se diferenças na relação idade x níveis nos grupos observados. No caso das crianças de 5 anos, verificou-se um índice maior de comportamentos interpessoais de nível 0. No caso de comportamentos de nível 1, a incidência deste nível foi considerável, tanto em crianças de 5 como de 6 anos. O comportamento de nível 2 aparece nos dois grupos de sujeitos, mas em menor número. Não se pode afirmar que há diferenças entre as respostas dos sujeitos da Emei e do Cemei, pois os níveis de compreensão interpessoal dependem mais da experiência do sujeito do que da idade.

## ABSTRACT

This study integrates the other studies that are done in the Laboratory of Genetic Psychology at State University of Campinas – UNICAMP. It is included in a perspective that focus the Social Knowledge and fundamented in Jean Piaget's Theory and in Selman's Cognitive Development Theory.

As so, it intends to discuss the importance and the use of the symbolic game as an instrument of observation and an instrument that helps analyze the different levels of comprehension among the kids that comes from their symbolism during the symbolic games they play. The comprehension of the pretending games played by children during these symbolic games can surely take us in a level to understand how is the human development. The relations that are established in between person and environment give us the origin of many new and unique situations.

Forty-eight children, both boys and girls, took part of the search. Their ages were in between 5 and 6 years old and they all go to elementary schools (Emei and Cemei). The results were subdivided in three groups of elements, which took part two girls and a boy or two boys and a girl with same ages and form the same classes at school.

The methodology that was used in this search was a study of case, fundamented in Jean Piaget's studies about the symbolic games and its evolution from the "motor-sensorial" period up to "pre-operative" period. All the situations established among the kids during the symbolic games were analyzed, according to the Cognitive Development Theory, from Selman and the levels of self-comprehension or Social Perspective-Taking. When the shoots were taken, they were also transcript for further analyses. There were 8 sections in each institution, turning the total into 16 sections. From these transcripts about the ludic behavior, a first analyze about all the conversations in between the children and their monologues were taken. The subject from each played game situation was analyzed and classified. All according to the propose model by

Selman about the self-comprehension levels; negotiation strategies; shared experiences and the classification of the symbolic game throughout Jean Piaget's Theory, considering all the characteristics from Phase II: symbolical ordered combination, exact imitation of real behavior and collective symbolism. There were also transcribed the themes as well as the played games scenery and all of the strategies of negotiation taken by the children. As an instrument of help the searcher used an observation form and a written journal.

Among the groups observed, It was verified that there were differences in the relation Age X Levels. Between the 5 years-old children a Level 0 of self-behavior were more often. Level 1 behavior was considerable in between the 5 years-old children as well as the 6 years-old children. Level 2 behavior took place in both 5 and 6 years-old children, but in a lower level. It's impossible to affirm that the answers given by the children from Emei and Cemei were different, because the self-comprehension Level is usually more focused in the child's experience, than in their age.

## SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS .....	xiii
LISTA DE TABELAS.....	xiv
LISTA DE QUADROS.....	xv
LISTA DE FIGURAS.....	xviii
<i>Introdução</i> .....	1
<b>Capítulo I</b> FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	7
<b>Capítulo II</b> PERCORRENDO O CAMINHO DA FANTASIA: DO ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR AO PRÉ-OPERATÓRIO.....	45
1. <i>O período sensório-motor</i> .....	45
2. <i>O período pré-operatório</i> .....	50
3. <i>A classificação do jogo simbólico</i> .....	57
3.1. <i>Fase I - Tipos II</i> .....	60
3.2. <i>Fase I – Tipos III</i> .....	61
3.3. <i>Fase II</i> .....	62
3.4. <i>Fase III</i> .....	64
<b>Capítulo III</b> FAZ-DE-CONTA: A LINGUAGEM SECRETA DA CRIANÇA.....	67
1. <i>Por que a criança brinca?</i> .....	71
2. <i>O brincar na visão de Winnicott e Chateau: breve comparação</i> .....	75
<b>Capítulo IV</b> DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL POR MEIO DO JOGO: REVISÃO TEÓRICA.....	81
1. <i>O jogo simbólico e o desenvolvimento da linguagem</i> .....	83
2. <i>O jogo simbólico e a Teoria da Mente</i> .....	84
3. <i>Alguns benefícios do simbolismo lúdico no desenvolvimento infantil</i> .....	86

4. <i>A relação entre jogo simbólico e compreensão social: a participação de familiares na brincadeira simbólica</i> .....	88
5. <i>O espaço para a brincadeira simbólica: reflexão</i> .....	90
6. <i>O jogo simbólico e vida adulta saudável: uma relação pertinente</i> .....	93
7. <i>Outros benefícios e atividades motivadoras do jogo simbólico</i> .....	94
8. <i>Diferença de temas desenvolvidos na brincadeira simbólica de meninas e meninos</i> .....	98
9. <i>Os amigos imaginários</i> .....	101
10. <i>O brincar e a cultura lúdica infantil</i> .....	103
<b>Capítulo V</b>	
SUGESTÕES PARA OBSERVAÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO.....	105
1. <i>Modelo de observação natural</i> .....	106
1.1. <i>Forma bi-dimensional de observação do jogo</i> .....	107
2. <i>Roteiro de Observação do Desempenho de Papéis</i> .....	108
3. <i>As categorias do jogo simbólico de Gowen</i> .....	113
4. <i>O uso de formas: uma ferramenta para a análise do jogo simbólico</i> .....	125
5. <i>O sistema ESAR: Programa de Sessões Lúdicas</i> .....	128
6. <i>Manual para Professores para observação dos níveis de compreensão interpessoal de Selman</i> .....	130
7. <i>Outras pesquisas</i> .....	140
<b>Capítulo VI</b>	
A PESQUISA.....	143
1. <i>Hipótese da pesquisa</i> .....	147
2. <i>Objetivos</i> .....	147
3. <i>Procedimento para a coleta de dados</i> .....	148
4. <i>Caracterização da amostra</i> .....	149
5. <i>Metodologia</i> .....	151
<b>Capítulo VII</b>	
ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	155
1. <i>Síntese Avaliativa dos Resultados</i> .....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
ANEXOS.....	187
1. <i>Breve biografia de Robert Selman</i> .....	188
2. <i>Relações paralelas entre Estágios Lógicos, de Tomada de Perspectiva Social e Julgamento Moral segundo Selman</i> .....	190
BIBLIOGRAFIA.....	229

## LISTA DE ANEXOS

1. Breve biografia de Robert Selman
2. Relações paralelas entre Estágios Lógicos, de Tomada de Perspectiva Social e Julgamento Moral segundo Selman
3. Exemplos de questões de tomada de papéis do estudo longitudinal de Kohlberg
4. Transcrições das interações lúdicas

## LISTA DE TABELAS

1. Quantidade (e porcentagens) de estratégias em cada Estratégia de Negociação Interpessoal para cada orientação
2. Forma bi-dimensional de observação do jogo
3. Classificação dos Sujeitos – EMEI
4. Classificação dos Sujeitos – CEMEI
5. Roteiro para Observação e Avaliação dos Níveis de Compreensão Interpessoal (NCI)
6. Síntese da análise dos níveis de compreensão interpessoal - EMEI
7. Síntese da análise dos níveis de compreensão interpessoal - CEMEI
8. Número Relativo de Níveis de Compreensão Interpessoal

## LISTA DE QUADROS

1. Estágios de desenvolvimento da Tomada de Perspectiva Social – TPS
2. Níveis dos conceitos de relacionamento social na amizade (infância, pré-adolescência e adolescência)
3. Níveis de Tomada de Perspectiva Social (crianças pré-escolares e pré-adolescentes)
4. Descrição dos níveis de TPS (conceito de pessoas e de relações)
5. Temas de compreensão interpessoal relacionados aos conceitos de indivíduo, amizades, organizações em grupo e relações de pai-criança
6. Estratégias interpessoais prototípicas, codificadas nos níveis de desenvolvimento 0-3 em cada orientação
7. Códigos – Temas para o jogo de faz-de-conta
8. Exemplos de codificação de jogo por células
9. Roteiro de Observação do Desempenho de Papéis
10. Registro de Observação Intensiva
11. Roteiro utilizado para observação nas pré-escolas
12. Estágios no desenvolvimento do jogo simbólico
13. Categorização dos jogos em macro e micro categoria (Denegri, 1996)

14. Programa de Sessões Lúdicas
15. Temas para a brincadeira simbólica
16. Níveis de compreensão interpessoal: estratégias de negociação e experiências compartilhadas
17. Experiências compartilhadas (código para professores)
18. Códigos para Níveis de Compreensão Interpessoal - Experiências Compartilhadas (EC) - Manual para observação do comportamento infantil
19. Códigos para Níveis de Compreensão Interpessoal – Estratégias de Negociação (EN) - Manual para observação do comportamento infantil
20. Códigos para Níveis de Compreensão Interpessoal - Experiências Compartilhadas (EC) - Manual para professores
21. Códigos para Níveis de Compreensão Interpessoal – Estratégias de Negociação (EN) - Manual para professores
22. Temas Desenvolvidos nas Interações Simbólicas – EMEI
23. Temas Desenvolvidos nas Interações Simbólicas – CEMEI
24. Transcrição das interações lúdicas – EMEI (Infantil)
25. Transcrição das interações lúdicas – EMEI (Pré)
26. Transcrição das interações lúdicas – CEMEI (Infantil)

**27. Transcrição das interações lúdicas – CEMEI (Pré)**

**28. Níveis de Compreensão Interpessoal no Contexto do Jogo Simbólico**

## LISTA DE FIGURAS

1. Relações entre domínios da cognição física e social
2. Modelo de 4 (níveis) X 2 (orientações), para classificar as estratégias de negociação interpessoal (desempenho) e sua relação com a ontogênese da capacidade de coordenar perspectivas sociais (competência)

## INTRODUÇÃO

Este trabalho integra outros estudos que vêm sendo realizados no Laboratório de Psicologia Genética da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Está inserido numa perspectiva de uma linha de pesquisa voltada ao Conhecimento Social e fundamentado na Teoria de Jean Piaget e na Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Selman. Sendo assim, este estudo tem o objetivo de discutir a importância e a utilização do jogo simbólico como instrumento de observação e análise dos níveis de compreensão interpessoal advindos do simbolismo coletivo estabelecido entre as crianças durante a brincadeira simbólica.

O jogo simbólico abre-se como uma possibilidade ao lúdico, à liberdade de expressão de movimentos, idéias, valores e da própria criatividade. A interação social que ocorre entre os sujeitos neste espaço do imaginário infantil faz parte da construção do eu psicológico infantil. O brincar livre e espontâneo pode fundamentar as premissas para uma vida adulta mais saudável e criativa.

Muitos autores que estudam o brincar infantil referem-se à distinção que se estabelece entre o jogo humano e o animal, este último ligado à questão da exploração e da própria sobrevivência. No caso do ser humano, este necessita se relacionar e se comunicar com outros representantes da mesma espécie. O brincar traz em si características peculiares, como o prazer, o devaneio, a imaginação, a fantasia. Brincando, a criança desenvolve-se cognitivamente, afetivamente e socialmente, utilizando-se da linguagem, de suas habilidades motoras, da imagem mental, do jogo simbólico, da

imitação e do desenho, manifestações da Função Semiótica ou Simbólica que caracterizam o período pré-operatório, segundo Piaget.

Piaget, sabiamente, ressaltou a importância deste período no desenvolvimento infantil, considerando a criança como alguém capaz de interagir com o meio e construir o conhecimento a partir desta interação, por meio de seus esquemas de ação.

No período sensório-motor, a criança constrói seus esquemas de ação, adaptando-se à realidade pela coordenação e atuação desses esquemas e, em se tratando do brincar, vê-se como a criança manifesta seus desejos e necessidades por meio de movimentos, de gestos, os quais mais tarde se tornarão fundamentais para o jogo simbólico. No final deste período, inicia-se a interiorização dos esquemas de ação que se transformam em esquemas simbólicos, e a criança começa agora a imitar o mundo ao redor: tudo é diferente, tudo é imitável. O adulto é sua principal referência, seu porto seguro.

Já no final do período sensório-motor há uma explosão de novidades, a predominância da assimilação sobre a acomodação, um despertar para o mundo simbólico, para o mundo do faz-de-conta. Este mundo torna-se, assim, um caminho para *“a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos”* (Oliveira, 2002, p. 159).

Brincando, a criança pouco a pouco vai compreendendo os signos sociais, as regras que regem a sociedade, as diversas profissões (médico, enfermeira, bombeiro, professora, policial, etc), além de aprender a se relacionar com o outro e desenvolver, deste modo, sua comunicação interpessoal. Por meio do jogo simbólico, a criança desempenha papéis diversos e chega a perceber que pode agir no mundo real através de seu mundo imaginário. Significantes e significados vão se diferenciar, traduzindo a imagem mental da criança em relação ao meio em que vive.

A compreensão dos jogos de papéis que se estabelecem entre as crianças durante o jogo simbólico pode levar a compreensão do próprio desenvolvimento humano. As relações que ocorrem entre o indivíduo e o meio dá origem a situações carregadas de novidades e únicas em si mesmas. No contato com o outro, *“os indivíduos desenvolvem formas mais complexas de resolver um problema, de se relacionar com as pessoas, de simbolizar o mundo e perceber suas próprias*

*necessidades*” (Oliveira, Guanaes e Costa, 2004, p.70). Portanto, o jogo simbólico torna-se um meio para observar e analisar o comportamento imitativo e as relações interpessoais que ocorrem entre um grupo de crianças no desenrolar de sua imaginação e dos papéis desempenhados por cada um.

O mundo imaginário criado pela criança é composto de pessoas, de situações, de histórias, de objetos que são manipulados e usados como substitutos de outros. Um pequeno pedaço de papel pode se transformar numa pipa, um pequeno bloco de madeira num trator. Uma infância imersa no mundo mágico do faz-de-conta torna o adulto mais criativo, capaz de resolver conflitos, de tomar decisões, de enfrentar a vida numa perspectiva positiva. Para Oliveira, *“a imaginação desenvolve-se por toda a vida”* (Oliveira, 2002, p.162).

Há que se considerar que este mundo imaginário advém das experiências sociais e pessoais pelas quais a criança passa, e que a própria fala infantil representa uma linguagem cotidiana reflexo de sua relação com o outro e com o mundo. Sendo assim, *“a realidade psicológica de cada indivíduo é narrativa e dinâmica, essencialmente embutida nos contextos histórico, político, cultural, social e interpessoal”* (Oliveira, Guanaes e Costa, 2004, p.79).

Quanto ao brincar, a Declaração da IPA<sup>1</sup>, inicialmente elaborada em novembro de 1979 em Malta e revista pelo Conselho Internacional da IPA, em Viena, em setembro de 1982 e em Barcelona em 1989, ressalta que as crianças, independente de sua raça, cultura e da própria história, sempre brincaram, além de destacar cinco características sobre o brincar<sup>2</sup>:

**BRINCAR**, a par da satisfação das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação e educação, é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das capacidades potenciais de todas as crianças.

**BRINCAR** é comunicação e expressão, associando pensamento e ação.

---

<sup>1</sup> IPA Brasil – Associação Brasileira pelo Direito de Brincar, filiada a IPA – International Association for the Child’s Right to Play (United Nations Peace Messenger, Unicef Consultative Status, ECOSOC Roster)

<sup>2</sup> Texto retirado do site <http://www.ipa-br.org.br/declaracao/oquebrincar.htm>

**BRINCAR** é um ato instintivo voluntário e espontâneo. É uma atividade natural e exploratória.

**BRINCAR** ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social.

**BRINCAR** é um meio de aprender a viver e não um mero passatempo.

Portanto, o brincar constitui-se o principal componente do desenvolvimento infantil, focalizando-se na criatividade, na desenvoltura da criança em suas atividades gráficas, corporais, cognitivas, levando-a a descobrir o mundo, por meio de sua imaginação. O adulto consciente da importância do brincar, principalmente o brincar simbólico, poderá proporcionar uma série de momentos, de atividades que ajudem a criança no desempenho de papéis. Suas observações são fundamentais, pois, durante o jogo, a criança demonstrará o conteúdo emocional e afetivo que advém de suas vivências em família, seus valores morais e sociais, bem como suas estratégias de negociação diante de um conflito.

Selman (1980) desenvolveu um estudo longitudinal sobre os níveis de compreensão interpessoal, advindos da interação entre as crianças, durante uma situação de conflito, descrevendo-os como Tomada de Perspectiva Social. Sua teoria, conhecida como Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, está baseada nos estudos de Jean Piaget. O autor tinha por objetivo compreender como a criança progrediria de um estado egocêntrico para o recíproco, ou seja, como a criança lentamente se descentraliza, para então perceber o ponto de visto do outro. Os níveis de desenvolvimento da Tomada de Perspectiva Social (TPS) são divididos em: nível 0 - TPS indiferenciada e egocêntrica (3-6 anos); nível 1 - TPS diferenciada e subjetiva (5-9 anos); nível 2 TPS auto-reflexiva e recíproca (7-12 anos); nível 3- TPS da 3ª pessoa e mútua (10-15 anos); nível 4 TPS profunda e simbólica (> 12 anos).

Os níveis desenvolvidos por Selman constituíram-se assim num parâmetro para a presente pesquisa no que se refere a descrição destes no contexto do jogo simbólico, ou seja, cada nível descrito representa as principais características do comportamento da criança numa situação de simbolismo coletivo, considerando as interações lúdicas

entre os sujeitos e seus respectivos desdobramentos nos temas de brincadeiras desenvolvidos entre eles.

Ao brincar em grupo, a criança é levada a pensar sobre seus próprios pontos de vista e do outro, a compartilhar idéias e a descentrar-se. Para DeVries, a criança deve ser levada a descentrar-se, para construir seus próprios padrões morais e suas perspectivas e sentimentos em relação aos outros. *“O raciocínio moral, bem como o raciocínio intelectual, envolve processos cognitivos tais como descentramento, avaliação da causalidade e relações entre meios-fins”* (DeVries, 1998, p.50). Um fato importante a ser relevado é o ambiente educacional, terreno fértil para o desenvolvimento social da criança, principalmente quando se pauta em fundamentos construtivistas.

A interação social que se estabelece durante a brincadeira fundamenta-se na relação eu-outro. Portanto, *“os significados de cada ato, de cada papel ou posição, assumidos ou não pelos indivíduos, só são entendidos na totalidade dinâmica de cada situação”* (Oliveira, Guanaes e Costa, 2004, p.79).

O jogo simbólico, analisado sob a luz dos níveis de compreensão interpessoal de Selman, traria uma melhor e maior reflexão sobre este tipo de jogo para o desenvolvimento infantil, os espaços destinados a brincadeira simbólica, bem como para um olhar mais atento daqueles que trabalham com crianças pequenas para o desempenho de papéis e o respectivo conteúdo psicológico adjacente a ele. A oportunidade para a observação de conflitos e sua posteriori resolução por parte das crianças dá condições ao adulto de interferir e intervir de forma consciente para que o desenvolvimento social e moral seja trabalhado e consolidado ao longo da vida da criança, levando-a a estratégias de negociação em níveis mais elevados.

Quanto a organização deste trabalho, no Capítulo I será descrita a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Selman e seus principais trabalhos sobre a Tomada de Perspectiva Social (TPS). Os níveis de compreensão interpessoal descritos pelo autor podem ser analisados num continuum de suas pesquisas, percebendo-se assim um progresso quanto à discussão teórica e metodológica sobre estes níveis. Tal capítulo representa assim os *Fundamentos Teóricos* do presente estudo, juntamente com a Teoria de Jean Piaget, descrita no Capítulo II, *Percorrendo o caminho da fantasia: do*

*estágio sensório-motor ao pré-operatório.* Neste capítulo, procurou-se caracterizar os períodos sensório-motor e pré-operatório, desvelando os processos cognitivos subjacentes a cada um deles bem como a classificação feita pelo autor do jogo simbólico infantil, considerando-se a idade dos sujeitos da pesquisa.

O Capítulo III, *Faz-de-conta: a linguagem secreta da criança*, traz uma breve reflexão sobre o faz-de-conta como uma linguagem própria da criança pequena que advém de sua visão egocêntrica de mundo. Destaca-se alguns autores que versam sobre a importância do brincar, incluindo uma breve comparação de definições de Winnicott e Chateau, e o posicionamento dos Referenciais para a Educação Infantil quanto à sua relevância para o desenvolvimento da criança.

No Capítulo IV, cujo título é *Desenvolvimento Cognitivo por meio do jogo: breve revisão teórica*, encontram-se algumas pesquisas relacionadas ao jogo simbólico que tratam de assuntos diversos pertinentes a este tipo de jogo: o jogo simbólico e o desenvolvimento da linguagem, o jogo simbólico e da Teoria da Mente, os amigos imaginários, o espaço para a brincadeira simbólica, a relação entre o jogo simbólico e a compreensão infantil, dentre outros.

Alguns instrumentos de observação do jogo simbólico são descritos no Capítulo V, *Sugestões para observação do jogo simbólico*, como o Modelo de Observação Natural de Sponseller (1979), o Roteiro de Observação do Desempenho de Papéis de Hohmann (1995), a Descrição de Categorias do Jogo Simbólico de Gowen (1995), o trabalho por Roteiros, Episódios e Ações de Denegri (1996), o Roteiro de Magnani (1998), adaptado de Hohmann (1995), o Sistema ESAR, um Programa de Sessões Lúdicas desenvolvido por Batista (2004), o Manual para Professores e Crianças para codificar os níveis de compreensão interpessoal de DeVries (1991,1992), dentre outros.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Os trabalhos de Robert Selman<sup>3</sup> seguem a linha de pesquisa da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo. Na década de 70, antes de publicar seu livro *The Growth of Interpersonal Understanding* (1980), escreveu diversos artigos para explicitar suas pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento e os níveis de compreensão interpessoal<sup>4</sup> entre crianças e adolescentes, utilizando para tanto a Psicologia Genética de Jean Piaget e os trabalhos de Lawrence Kohlberg.

Selman (1973), focalizou sua pesquisa na análise do conceito de tomada de perspectiva social na teoria piagetiana. Os estágios determinados por Selman foram definidos segundo uma dada estrutura, ou seja, há uma seqüência lógica e invariante entre os estágios (o estágio 2 implica conseqüentemente o estágio 1, mas pode não implicar o estágio 3), os quais possuem natureza lógica e social.

O autor coloca a seguinte questão: poderia a habilidade de tomada de perspectiva social ser definida, de acordo com uma seqüência ontogênica de estágios, semelhante em forma e, teoricamente, aos estágios cognitivos de Piaget e aos estágios

---

<sup>3</sup> Segue em anexo uma breve biografia do autor (Anexo 1).

<sup>4</sup> Alguns autores brasileiros utilizam a expressão *níveis de entendimento interpessoal atuados de Selman*, advindo da tradução do livro de Retha DeVries "A Ética na educação Infantil" (1998). Porém, Orlando Lourenço, autor português, já havia mencionado a obra de Robert Selman, usando o termo *compreensão interpessoal* em suas obras, publicadas antes do livro mencionado. Portanto, manter-se-á este termo, ou

de raciocínio moral de Kohlberg? Para o autor, vários estudos indicam uma correspondência estrutural paralela entre os estágios de desenvolvimento cognitivo e moral, porém estes estágios não se constituem em condição *sine-qua-non* para os estágios morais. Os estágios de tomada de perspectiva, conceitualmente, são considerados como intermediários entre os estágios cognitivos e morais (Anexo 2).

Deve-se considerar que o estágio cognitivo da criança indica sua capacidade em resolver problemas e conflitos sociais que envolvem o julgamento moral, e sua habilidade em compreender as relações sociais que se estabelecem ao seu redor. Por isso, o autor tenta definir empírica e conceitualmente, dentro de uma estrutura do desenvolvimento, os estágios da tomada de perspectiva social, considerando os estágios descritos por Piaget sobre o desenvolvimento da criança, tendo o cuidado de não tornar o estudo uma aplicação simplista dos estágios piagetianos.

Para o autor, a tomada de perspectiva social define uma ampla gama de conteúdos sociais: opinião sobre o outro, necessidades, intenções, convicções, vida emocional, capacidade intelectual, etc. Selman (1973) baseou-se nos trabalhos de Mead, Baldwin e em Kohlberg, para explicitar a origem e a história da tomada de perspectiva social, a qual está fundamentada em Piaget e no conceito desenvolvido por ele de egocentrismo. Tais autores bem como Flavell (apud Selman, 1973) estudaram o desenvolvimento da habilidade das crianças em compreender o outro, a reagir ao outro e transformar o seu ponto de vista. No caso de Flavell, Selman afirma que, do ponto de vista funcional, faltou a identificação, em seus estudos, de uma seqüência de níveis verticais que correspondessem à tomada de perspectiva social. Tal seqüência depende de alguns critérios: 1. os estágios implicam uma ordem variante que dependem das mudanças do ambiente; 2. os estágios dependem de uma estrutura ou organização que deve reunir uma variedade e tipos diferentes de respostas; 3. os estágios incluem uma integração hierárquica, ou seja, os estágios mais elevados incluem os menos elevados.

Assim, uma concepção estrutural de tomada de perspectiva social (role-taking) apresenta-se sob uma série de formas e conteúdos que interagem entre si e que representam o desenvolvimento da compreensão da natureza da relação entre o eu e

---

seja, a tradução de *interpersonal understanding* em português de Portugal (talvez o termo *atuados* tenha sido acrescentado devido a tradução, mas não é usado por Selman nem por Lourenço).

as perspectivas do outro. Os conteúdos podem ser a capacidade, os atributos, os sentimentos, motivos, reações e julgamentos sociais.

Os estágios ou níveis da tomada de perspectiva social foram desenvolvidos por meio de uma análise empírica de entrevistas com sujeitos de diferentes idades, envolvendo a resposta a perguntas sobre dilemas sociais e morais. Estes estágios foram obtidos por meio da análise da habilidade do sujeito em diferenciar e compreender diferentes perspectivas sob dois níveis: 1. tomada de perspectiva social no contexto dos dilemas morais e 2. tomada de perspectiva social, baseada em dilemas que enfatizam uma situação social.

Num primeiro momento da pesquisa, Selman (1973) dedicou-se às crianças de 4 a 10 anos e sua concepção de justiça. Posteriormente utilizou a aplicação dos estágios da tomada de perspectiva social em crianças de diversas idades. Neste artigo, o autor delinea as principais características dos estágios, ressaltando seus aspectos estruturais e de conteúdo que podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 1<sup>5</sup>

ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL (TPS)			
	Estrutura	Conteúdo	Relação Estrutura-Conteúdo
<b>Estágio 0: TPS egocêntrica (4-6 anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>há uma falta de distinção entre uma visão subjetiva de uma situação social e possíveis alternativas, ou seja, a criança não faz nenhuma distinção entre uma interpretação pessoal de ação social (ou de si e do outro) e o que considera a verdadeira ou correta perspectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o conhecimento psicológico e social predominante na criança deste estágio deriva da observação dos estados psicológicos de si mesmo e do outro. A criança é capaz de falar sobre suas emoções (se está triste, furioso, feliz), além de ponderar suas próprias respostas nestas situações. O mundo social da criança neste estágio está no plano da ação, não de dados sociais ou psicológicos internos. Falta à criança a habilidade social-cognitiva de ver a relação causa e efeito do raciocínio da ação que define, em parte, a subjetividade humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a relação lógica entre conteúdo e estrutura neste estágio é melhor compreendida dentro do contexto do conceito de "realismo", desenvolvido por Piaget. O mundo social não é interpretado através do outro, e os dados simplesmente são "como parecem ser". Há uma pequena distância entre o sujeito e o mundo objetivo. Outras pessoas habitam seu mundo social, mas a criança não interpreta assim, nem mesmo reflete sobre seu significado.</li> </ul>
<b>Estágio 1: TPS social-informal (entre 6 a 8 anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>neste estágio, a criança percebe que o outro pode ter um modo diferente de ver, julgar e interpretar uma ação ou situação social. O eu e o outro são vistos, agora, como sujeitos com interpretações potencialmente diferentes da mesma situação social, o que é determinado pelas informações das quais dispõe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A criança percebe outras pessoas como processadores de informações, intérpretes de situações sociais. A criança compreende que agora tem um modelo (o outro) no qual pode basear suas escolhas ou ações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a relação lógica entre o conteúdo e a estrutura da TPS neste estágio está baseada na concepção do eu e do outro como sujeitos. A consciência da criança do conceito do outro indica que: 1. cada pessoa tem seu próprio ponto de vista (estrutura) e 2. um pode imputar um grupo limitado de aspectos ocultos do ponto de vista do outro (conteúdo – a intenção sob a ação declarada).</li> </ul>
<b>Estágio 2: TPS eu-reflexivo (entre 8 a 10 anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aspecto central deste estágio é o fato de a criança considerar pontos de vista diferentes dos seus, ou seja, a visão subjetiva do outro. Neste estágio, a TPS demonstra um avanço, se comparado ao estágio 1, porque a criança vê o outro como sujeito e consegue compartilhar suas opiniões em sua relação com este sujeito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O eu e o outro refletem sobre ações sociais, utilizando seu próprio raciocínio; o eu está consciente de que o outro pode considerar a intencionalidade ou não intencionalidade das suas ações. A criança tem consciência de que o outro pode ter uma variedade de razões (talvez razões contraditórias que conduzem a escolhas diferentes em relação a uma única ação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A lógica da relação entre estrutura e conteúdo neste estágio pode ser assim descrita: a habilidade para ver o ponto de vista do outro e de si mesmo implica na habilidade correspondente de sair do eu e refletir sobre seus próprios pensamentos (eu-reflexivo). Deste modo a criança reflete sobre suas próprias ações e as do outro, levando-a a comparar, assim, seus pontos de vista, suas tomadas de perspectiva social (conteúdo).</li> </ul>

<sup>5</sup> Este quadro foi construído mediante as informações obtidas no artigo "A structural analysis of the ability to take another's social perspective: stages in the development of role-taking ability" (Selman, 1973).

Para exemplificar os estágios propostos por Selman, usar-se-á um exemplo dado pelo próprio autor, um dilema moral que envolve a história de uma menina chamada Holly que prometeu ao pai não subir em árvores, porém, numa dada situação (vê um gato preso a uma árvore), a menina é confrontada a quebrar a promessa. Escutando várias crianças e suas opiniões sobre a história, Selman destacou neste dilema moral a tomada de perspectiva social nos diferentes estágios, utilizando a pergunta “Você acha que o pai de Holly ficará bravo, se ela subir na árvore?”.

No *Estágio 0* de TPS, a criança focaliza-se no gatinho, e não no que o outro pensa sobre a situação. Ela diria: “*Não, ele ficaria contente, porque ele gosta de gatinhos.*” Por que ele ficaria feliz? “*Porque eu gosto de gatinhos*”. Neste caso, esta criança não consegue integrar seu ponto de vista com o de outros.

A resposta de uma criança no *Estágio 1* de TPS em relação ao dilema apresentado, seria: “*Se o pai dela souber que subiu na árvore, ele pode ficar bravo. Mas se ele souber por que ela fez isso, ele vai perceber que ela teve uma boa razão*”. Esta criança reconhece a pessoa (o pai) como aquele que pode compreender as intenções do outro (Holly).

As razões de uma criança no *Estágio 2* de TPS poderiam representar uma resposta de uma criança de 10 anos. “*Se o pai de Holly pensar que ela fez uma boa ação, então ele não ficará bravo pelo fato de ter subido em uma árvore*”. O assunto em questão é se a filha está considerando a posição do pai como um julgamento de tomada de perspectiva e o que o pai pensará sobre a atitude de Holly, em relação ao problema.

Selman (1973, p.14) descreve outros dois estudos empíricos para comprovar a validade dos estágios de TPS. O primeiro contou com 10 meninos de 10 anos que participaram de um estudo longitudinal de desenvolvimento social e moral, realizado por Kohlberg. Embora a amostra fosse pequena, os sujeitos foram entrevistados por cinco vezes, num intervalo de 3 anos. A cada entrevista, eram propostos aos sujeitos dez dilemas de ordem social e moral. Estas entrevistas eram então analisadas de acordo com os estágios de Tomada de Perspectiva Social (TPS). Os resultados foram obtidos por meio do cálculo das porcentagens entre os sujeitos, afirmando a relação significativa entre idade e os estágios de TPS.

Um segundo estudo foi realizado com 40 meninos e meninas de classe média (10 crianças de 4, 6, 8 e 10 anos). Algumas modificações nos dilemas utilizados no primeiro estudo levaram às seguintes conclusões: a. ambos dilemas de tomada de perspectiva moral ou social foram apropriados para crianças destas idades e; b. poderiam somar-se perguntas de sondagem para explorar a criança nos estágios de tomada de perspectiva. Os resultados apontaram uma relação significativa entre idade e tomada de perspectiva, mas não para diferenças de sexo.

Selman (1975) discute em outro trabalho a teoria dos estágios da infância, pré-adolescência e adolescência e os conceitos de relacionamento social na amizade. Sua hipótese é a de que estes conceitos se desenvolvem por meio dos níveis de tomada de perspectiva do ponto de vista individual e da estrutura das relações interpessoais. O autor destaca assim quatro níveis:

Quadro 2<sup>6</sup>

NÍVEIS DOS CONCEITOS DE RELACIONAMENTO SOCIAL NA AMIZADE (infância, pré-adolescência e adolescência)			
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• os relacionamentos são baseados nos valores subjetivos de uma pessoa sobre atos interpessoais e sobre a percepção das conseqüências das ações do outro, quanto às suas próprias expectativas.</li> <li>• a criança, embora dominada pela emoção e por seu egocentrismo, é capaz de diferenciar as perspectivas subjetivas de si e do outro; começa a compreender que sobre as mesmas circunstâncias e situações, os pensamentos e sentimentos de outras pessoas podem ser iguais ou diferentes dos seus, ou que o outro pode pensar diferentemente sobre eventos sociais. Sendo assim, todas as pessoas têm habilidades interpretativas subjetivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• os relacionamentos estão baseados em situações ou contextos específicos e expectativas recíprocas de ambas as partes.</li> <li>• a criança incorpora esta consciência dentro de um novo contexto. Percebe a si mesma e a outra como sujeitos, capaz de coordenar seu ponto de vista e da outra, podendo excluir perspectivas que não lhe interessem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• os relacionamentos são baseados na generalização e continuidade temporal de expectativas mútuas de cada parte, através de situações ou contextos.</li> <li>o pré-adolescente é capaz de coordenar perspectivas e perceber que há uma infinita natureza intersubjetiva.</li> <li>• Consegue distinguir o ponto de vista de uma terceira pessoa, inclusive da perspectiva recíproca entre duas pessoas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• os relacionamentos são baseados no significado profundo que cada um dá ao comportamento do outro e no entendimento sobre a complexidade dos valores e crenças do outro.</li> <li>• neste nível, o sujeito pode comparar e contrastar qualitativamente grupos e tipos de perspectivas.</li> </ul>

<sup>6</sup> Este quadro foi construído mediante as informações obtidas no artigo "Interpersonal thought in childhood, preadolescence, and adolescence: a structural analysis of developing conceptions of peer relationships" (Selman, 1975).

As correspondências horizontais entre níveis de tomada de perspectiva, nível de concepções pessoais e o nível de relações de conceitos foram examinadas nos níveis 2 e 3, por meio de dilemas interpessoais propostos pelo autor, incluindo questões padronizadas (abertas-fechadas). Os dados obtidos convalidaram a teoria de Selman quanto à percepção do relacionamento interpessoal.

Selman destaca que psicólogos que estudam aspectos estruturais e lógicos do desenvolvimento social e seus processos necessitam considerar três pontos importantes: 1. Quais aspectos ou categorias da experiência social são valiosos ao estudo da estrutura do desenvolvimento?; 2. Qual a relação de uma dada área do raciocínio social e a cognição lógica, a cognição física, conceitos matemáticos e outras áreas conceituais da experiência social? e; 3. O que é, de fato, a natureza da correspondência entre raciocínio social e relações sociais atuais; como pode cada relacionamento ser conceitualizado? (Selman, 1975, p.2).

O interesse maior do autor é compreender a relação que a criança estabelece consigo mesma e com o outro, quanto às relações interpessoais. Enfatizou o estudo dos estágios sobre o desenvolvimento dos conceitos de relacionamento interpessoal, em particular: relacionamento entre pares, relacionamento entre criança-pais, relacionamento em grupo, relacionamentos de autoridade, relacionamento entre familiares, relações sociais, etc.

Para Selman, os níveis dos conceitos de relacionamento social na amizade aparecem logicamente no desenvolvimento do ser humano e provêm a estrutura dos estágios das concepções de relacionamento interpessoal. Portanto, os níveis de tomada de perspectiva são vistos como reais, e não como constructos hipotéticos, pois representam um processo e somente são reais, quando operam em algum contexto social (ibid, p.6).

Um estudo foi feito por Selman (1975), por meio de um filme de 8 minutos, com sujeitos de 6 a 20 anos, o qual trata de um dilema (uma história) de um menino que perdeu o cachorro (Mike) e o amigo que deseja dar-lhe outro em seu aniversário (Tom). A questão é: o que esta ação poderia influenciar na relação de amizade entre os dois?

Ele destaca duas categorias básicas que permeiam os relacionamentos: 1. o conceito de pessoas e; 2. concepções de relações (no caso, relações de amizade). Tais

categorias perpassam os níveis de desenvolvimento interpessoal, por isso desenvolvem-se psicologicamente em sincronia com estes níveis, sendo estruturalmente isomorfas.

Dentro da categoria de pessoas, Selman define três subcategorias: a. subjetividade (conteúdo mental subjetivo: sentimentos, natureza de pensamentos, motivos, etc); b. consciência de si mesmo (refere-se à habilidade do sujeito em refletir sobre sua própria subjetividade) e c. personalidade. Esta última inclui cinco subcategorias: *formação* (como as pessoas fazem para ter amigos), *indução* (no que uma pessoa se baseia para decidir se o outro pode ser amigo ou não), *manutenção* (que fatores são importantes para manter amizades), *exclusão* (no que as pessoas se baseiam para rejeitar outros como amigos) e *término* (que fatores contribuem para o rompimento de amizades).

Voltando à história dos dois meninos (Tom e Mike), Selman coloca o seguinte dilema: “Se Tom der a Mike um novo cachorro no seu aniversário e Mike não gostar, será que eles ainda serão amigos?” Por meio deste dilema, o autor faz a análise, utilizando os quatro estágios já citados. Para Selman,

A maior ênfase deste projeto é validar nossas técnicas para avaliação das concepções de relacionamento interpessoal bem como examinar a performance dos sujeitos nestas medidas e em relação à tomada de perspectiva (1975, p.12)

É importante destacar que o estágio interpessoal implica o nível de tomada de perspectiva, mas a tomada de perspectiva não implica o estágio interpessoal, segundo o autor. Sendo assim, como o sujeito estrutura as relações interpessoais, seus significados e valores? Para Selman, “o nível de desenvolvimento de tomada de perspectiva provê um novo princípio de organização através do qual o sujeito pode estruturar ou observar os relacionamentos interpessoais” (ibid, p.14).

Resumindo, no nível 1, os relacionamentos são calcados numa parte subjetiva dos atos interpessoais, ou seja, o sujeito tem sua própria percepção das conseqüências de suas ações e expectativas de outras pessoas. No nível 2, os relacionamentos desenvolvem-se dentro de situações ou contextos específicos, além de contar com

expectativas recíprocas de ambas as partes. Já no nível 3, os relacionamentos são baseados na generalidade ou continuidade temporal de expectativas mútuas de cada parte, através de situações ou contextos. No nível 4, os relacionamentos baseiam-se numa situação comum de compreensão em que cada parte compreende o sistema de crenças e valores do outro.

Selman (1975) apresenta então um modelo estrutural-desenvolvimentista de cognição social e discute as implicações da aproximação deste com a pesquisa de intervenção social. Este modelo de desenvolvimento está relacionado com raciocínio social e julgamento moral.

Com relação ao modelo de cognição social, o autor afirma que a estrutura do raciocínio social desenvolve-se por uma sucessão de variáveis de 4 estágios: (0) o “nível egocêntrico”, em que a criança assume que outros sentem ou agem como ele em situações semelhantes; (1) o “nível subjetivo”, em que a criança reconhece que outros pensam, sentem e que têm intenções que são distintas de si próprio; (2) o “nível auto-reflexivo”, em que a criança toma consciência das suas perspectivas e da existência dos outros reciprocamente, e; (3) o “terceiro nível de perspectiva pessoal”, em que uma pessoa, numa díade, está consciente da subjetividade de cada um.

O autor salienta que o estudo sobre cognição social é relativamente novo para o campo da pesquisa sobre desenvolvimento, mas que tem causado um impacto no pensamento de muitos educadores e pesquisadores quanto a dúvidas na relação que se estabelece entre o modelo de cognição social e o desenvolvimentista-estrutural, o qual implica a intervenção social.

O enfoque desenvolvimentista-estrutural ao desenvolvimento social baseia-se na preocupação com o raciocínio social e julgamento moral, ou seja, como as crianças raciocinam sobre o fenômeno social, e não somente como o fazem aleatoriamente. Assim sendo, o “como” do raciocínio social é chamado de estrutura e o modelo desenvolvimentista-estrutural acentua este processo de raciocínio.

De acordo com esse enfoque, a estrutura do raciocínio social desenvolve-se através de uma seqüência invariável de estágios, em que cada estágio é qualitativamente distinto do anterior, ou seja, está hierarquicamente relacionado ao da fase anterior, quanto à reorganização das idéias e conceitos mais adequados em novos

patamares. Além disso, baseia-se em vários domínios do raciocínio: raciocínio sobre experiência lógico-matemática, sobre a experiência do mundo físico bem como a experiência de domínio social. As pesquisas em cada uma dessas áreas têm demonstrado que há similaridades estruturais quanto ao desenvolvimento de cada estágio e em cada domínio.

Para Selman, há uma questão básica a ser resolvida: se uma criança estiver em uma certa fase, em um certo domínio, o que poderemos dizer sobre seu próximo estágio de raciocínio? Será que a teoria dos estágios implicaria numa uniformidade restrita de pensamento sobre a realidade e o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra? Segundo o autor, não há como afirmar esta uniformidade, pois o desempenho da criança em um estágio depende do contexto em que está inserido, de como está raciocinando e de sua capacidade cognitiva geral. Porém, conceitualmente, podem-se perceber similaridades entre os estágios, por meio de vários domínios de conhecimento. Percebe-se assim, uma evidência empírica entre os estágios social e cognitivo, uma redução do social ao pensamento lógico-matemático. Embora existam similaridades básicas, há também distinções básicas entre os estágios do conhecimento físico e cognição social, salientando o autor que o último envolve o processo de tomada de perspectiva social (TPS).

Para observarmos pessoas em suas relações sociais, precisamos entender suas características subjetivas no contexto da atividade de interação humana, um processo muito diferente do conhecimento relativamente passivo, impessoal que, muitas vezes, se estabelece entre os indivíduos de uma sociedade. O modelo desenvolvimentista-estrutural de Selman (1975) focaliza sua atenção nos níveis de desenvolvimento quanto à forma de pensar da criança, na relação de sua perspectiva em relação ao outro, um processo denominado tomada de perspectiva social.

O progresso da criança nesse processo é observado, utilizando-se jogos sociais e dilemas morais como procedimentos metodológicos. Neste sentido, Levin e Rubin (apud Selman, 1984) utilizaram em seu estudo a compreensão social e o uso de estratégias em crianças pré-escolares quanto as suas relações interpessoais num contexto de brincadeira livre. O presente trabalho objetiva analisar as interações e estratégias de crianças de 5 e 6 anos em seus jogos de faz-de-conta, considerando

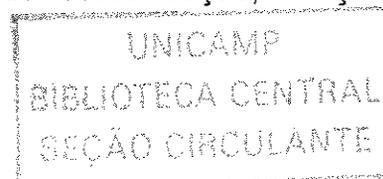
estas interações na perspectiva de Piaget, ou seja, no simbolismo coletivo, e as representações espontâneas do grupo durante a brincadeira simbólica, bem como classificá-las quanto os níveis de tomada de perspectiva social segundo Selman (1984).

Tais níveis são descritos por Selman (1975), afirmando que cada nível acrescenta sempre uma nova interpretação, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 3<sup>7</sup>**

<b>NÍVEIS DE TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL</b> (crianças pré-escolares e pré-adolescentes)			
<b>Nível 0</b> <b>Egocêntrico</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>
• embora a criança possa separar as suas atitudes ou pontos de vista do outro (você gosta de cenouras, eu não), acredita que em contextos similares outros sentirão ou agirão como ela, naquela mesma situação.	• neste nível, denominado subjetivo, há uma clara demonstração de que a perspectiva da criança está separada do outro, ou seja, sua subjetividade, seu pensamento, sentimentos e intenções são distintos de outras crianças.	• é o nível auto-reflexivo, ou seja, a criança se torna consciente das suas perspectivas e do outro, reconhecendo que seus próprios julgamentos subjetivos estão abertos à crítica e avaliação, e sua concepção de outras pessoas é reconstruída no sentido de que os outros podem vê-la como sujeito.	• neste nível de perspectiva, o pré-adolescente é capaz de hipotetizar e tornar-se consciente do ponto de vista de uma terceira pessoa, percebendo-a como alguém simultaneamente consciente da subjetividade de cada um – de cada um mutuamente. Níveis mais elevados podem ocorrer na adolescência e na fase adulta.

As descrições realizadas sobre os níveis de tomada de perspectiva basearam-se em pesquisas sobre conteúdos aplicáveis. Os níveis foram deduzidos dentro de um contexto social: resolução de problemas, habilidades de comunicação, relações interpessoais, raciocínio moral, etc.



<sup>7</sup> Este quadro foi construído mediante as informações obtidas no artigo *A structural-developmental model of social cognition: implications for intervention research* (Selman, 1975).

Na realidade, estas habilidades em desenvolvimento se cruzam uma com as outras, na vida do ser humano. Como a preocupação do autor foi com o propósito teórico de sua pesquisa, explorou o papel da tomada de perspectiva em cada área e na relação de eu com o outro. Embora a ordem de aparecimento dos níveis de tomada de perspectiva seja invariável, a idade torna-se um parâmetro para o aparecimento funcional de um determinado nível que varia, de acordo com o contexto em que é aplicada ou o modo de avaliação.

Em seus trabalhos, Selman (1975) examinou então o papel da TPS em dois domínios: raciocínio moral e relações interpessoais (relações entre pares, pais-criança, grupo, etc). Sua hipótese sustenta-se no paralelismo dos níveis de tomada de perspectiva e os de raciocínio moral ou interpessoal. Acredita, porém, que um estágio de raciocínio moral ou interpessoal implica um nível específico de tomada de perspectiva, mas que um nível específico de tomada de perspectiva necessariamente não implica estruturalmente estágios paralelos interpessoais ou morais, ou seja, a criança pode ter um nível de tomada de perspectiva numa área, mas pode-se não ver ou encontrar seu uso em outro.

O autor, para estudar esta área de desenvolvimento social na infância e pré-adolescência, apresentou às crianças, aleatoriamente, dilemas familiares interpessoais, em filmes de oito a dez minutos de duração. Cada dilema está orientado para assuntos sobre relacionamento entre pares, irmãos, grupos, pais-criança, etc.

Num dilema, uma jovem menina, Kathy, perguntou a uma nova menina na cidade, Jeanette, se poderia ir ao circo com ela na próxima tarde. Infelizmente este convite conflitou com uma data já marcada, há um tempo, com uma amiga, Debby, para brincar no parque. Para complicar, Debbie, a velha amiga, não gosta de Jeanette, a menina nova.

Seguindo a apresentação do dilema, o autor fazia perguntas para as quais a criança teria que aplicar seus conceitos de amizade. Selman estava interessado nas concepções de como são formadas as amizades, como elas são mantidas e quais fatores causam a sua dissolução. Para o autor, cada estágio de tomada de perspectiva, como um processo estrutural, ajudaria a entender os estágios das concepções em desenvolvimento sobre o papel dos relacionamentos interpessoais.

No nível 1 de tomada de perspectiva, embora a criança possa construir uma representação de si mesmo e do outro como sujeitos únicos, ela não vê a reciprocidade entre pessoas nem seus diferentes pontos de vista como algo importante. Conseqüentemente, no estágio 1 do conceito interpessoal, a criança vê a amizade predominantemente sob a perspectiva somente de uma das partes, não ambas. As relações estão mais baseadas nas ações de uma das partes do que nas intenções subjacentes. De acordo com o raciocínio da criança no estágio 1, se o ato de Kathy de ir para o circo com Jeanette é visto com desaprovação por Debby, isto é suficiente para terminar a amizade.

No nível 2 de tomada de perspectiva, há uma consciência da reciprocidade de pontos de vista subjetivos. As relações interpessoais são ainda determinadas por eventos sociais particulares, ao invés de o ato social estar baseado na relação entre os pares.

Contudo, há uma consciência da necessidade de se considerar as perspectivas de ambas as partes, numa perspectiva recíproca. Se se preocupar em manter a amizade de Debbie, Kathy tem que considerar seu próprio sentimento e o de Debbie. Se uma delas se sentir infeliz em relação a um evento, a amizade tende a se acabar. Felizmente, segundo Selman, as amizades neste estágio podem ser reconstituídas na mesma velocidade em que são desfeitas.

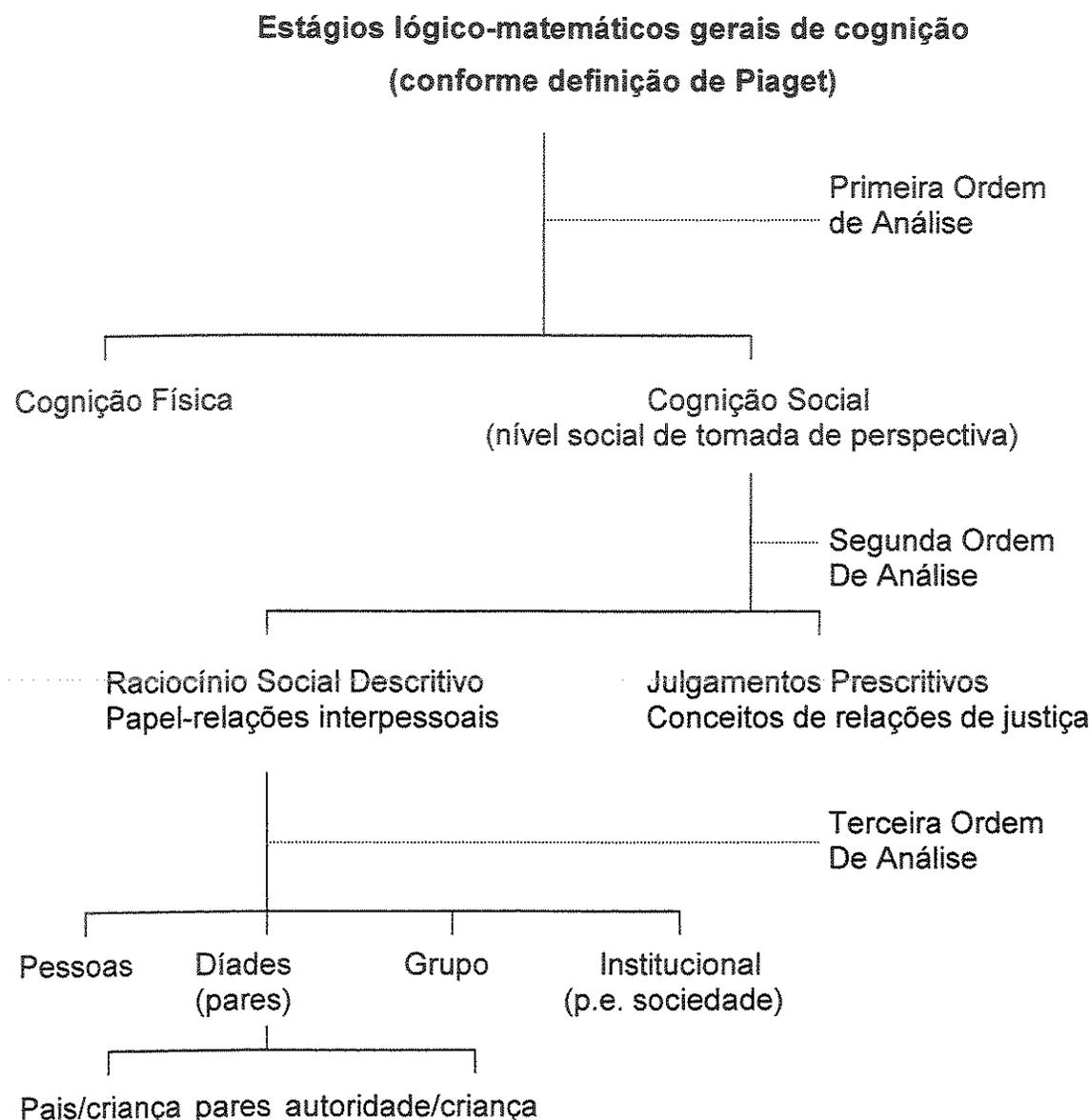
No estágio 3 de conceitos de relação interpessoais, a relação (amizade) determina o ato e não o contrário como no estágio anterior. A amizade é vista como baseada na mutualidade ou no interesse comum, construído com o passar do tempo, não simplesmente na reciprocidade do aqui e agora como no estágio 2.

Para Selman, um determinado nível de tomada de perspectiva (A) é necessário, mas não suficiente para um estágio paralelo interpessoal (B), o que significa que podem existir na realidade só três de quatro teoricamente possíveis relações entre os dois. Em qualquer estágio pode haver assuntos que não se relacionam com o nível de tomada de perspectiva interpessoal ou raciocínio interpessoal ( $\bar{A} \cdot B$ ). Pode haver sujeitos com estrutura para tomada de perspectiva interpessoal e raciocínio interpessoal ( $A \cdot B$ ), ou sujeitos com o nível de tomada de perspectiva, mas não o nível interpessoal ( $A \cdot B$ ). Conseqüentemente há uma implicação lógica, pois, de acordo com



**Figura 1**

Relações entre domínios da cognição física e social <sup>8</sup>



Tal modelo implica que as estruturas lógicas não são, necessariamente, desenvolvidas numa área (a física) e aplicadas à outra (a social). Elas são desenvolvidas independentemente, em cada domínio, ou por meio da inserção das estruturas entre os domínios, no desenvolvimento.

<sup>8</sup> Selman, R.L. *A structural-development model of social cognition: implications for intervention research.* (1975, p.10)

Para Selman (1975), muitos estudos focalizaram primeiramente as estruturas lógicas, as quais aparecem dentro do domínio físico e posteriormente no social. As operações lógicas poderiam, assim, desenvolver-se mais cedo, quando a criança lida com objetos físicos, em detrimento das pessoas que a cercam, havendo menos dificuldades na estruturação do conteúdo do domínio físico.

Um estudo comparativo foi realizado por Selman sobre o domínio lógico-físico, tomada de perspectiva interpessoal e raciocínio moral em pré-adolescentes socialmente bem ajustados ou muito pobres (o grupo escolhido para a pesquisa foi definido por meio de indicação dos sujeitos para classes especiais, devido a dificuldades de aprendizagem apresentadas bem como de relacionamentos interpessoais, mas sem complicações orgânicas). Os sujeitos foram vinte e quatro meninos entre as idades de 7 e 12 os quais foram comparados a uma amostra de alunos, sem os problemas mencionados. Considerou-se idade, sexo, raça, Q.I. em uma série de medidas de raciocínio social e lógico-físico (ibid, p.11).

Realizou-se então a comparação de níveis de raciocínio lógico-físico e social para o grupo clínico e normal. O grupo normal executou as tarefas em fases aproximadamente paralelas, nos quatro domínios. A performance do grupo clínico foi baixa, mas houve um progresso nos conceitos estruturais (lógico-físico e tomada de perspectiva) e de conteúdos (interpessoal e moral).

O grupo clínico, em geral, apresentou um atraso quanto ao desempenho cognitivo (lógico-físico) e em suas capacidades de tomada de perspectiva, em comparação ao grupo normal. Estas capacidades mais básicas, porém, não foram aplicadas nos domínios de raciocínio moral e interpessoal. Para este tipo de grupo, a intervenção pode se dar no sentido de elevar o raciocínio interpessoal de crianças até o nível mais básico do funcionamento cognitivo e social-cognitivo.

Segundo Selman, "*a tomada de perspectiva não se desenvolve magicamente num vazio destituído de experiência social*" (1975, p.13). Para o autor, níveis paralelos de tomada de perspectiva e raciocínio interpessoal podem desenvolver-se simultaneamente ( $A \cdot B$ ,  $A \cdot B$ ,  $\bar{A} \cdot B$ ). Na realidade, é provável que, por meio de experiências morais, interpessoais ou intervenções, o desenvolvimento dos domínios

estruturais mais elevados de tomada de perspectiva ou pensamento lógico possa ser estimulado. Certamente esta é uma área interessante à pesquisa, segundo o autor.

No caso das crianças do estudo citado, se uma criança estivesse num nível extremamente abaixo de raciocínio interpessoal, seria considerada como uma criança do grupo clínico ou parafraseando um antigo provérbio, segundo o autor, *“uma criança sábia pode comportar-se como um tolo, mas um tolo não pode raciocinar como uma criança sábia”* (ibid, p.13). Para Selman, a média do raciocínio interpessoal ou cognitivo social adequado é necessária, mas não suficiente para as relações interpessoais.

O autor conclui que baixos níveis de relacionamento interpessoal levam a um comportamento social pobre, mas que eles estão associados, de certo modo, a dificuldades de comportamento. Isto é diferente no caso do raciocínio social adequado para relações sociais, ou seja, níveis extremamente baixos podem ter um certo efeito limitativo quanto à maturidade de comportamento social. Para o autor, este modelo também implica uma outra interpretação mais rígida, ou seja, melhorando o comportamento, o sujeito também melhora o raciocínio.

Selman (1975) sintetiza as implicações destes estudos da seguinte forma: 1) É, provavelmente, mais fácil para os educadores estimularem mudanças nos domínios ligados aos conteúdos como raciocínio interpessoal ou moral que nos domínios estruturais relativamente mais elevados da lógica e tomada de perspectiva. 2) para crianças que não possuem dificuldades de aprendizagem, a educação cognitiva social pode ter o efeito de fortalecer as estruturas mais elevadas (tomada de perspectiva), por estimulação de uma gama extensiva de habilidades, baseadas neste processo, tornando-se a base geral do movimento estrutural para a próxima fase. Há, porém, crianças com rendimentos menores em domínios interpessoais ou raciocínio moral, mas que apresentam desenvolvimento de habilidades de tomada de perspectiva adequada. 3) finalmente, mesmo que o treinamento social-cognitivo seja importante, isto não é tudo; embora seja um passo importante, no sentido de elevar o nível de cognição social, isto não garante mudança de comportamento (Selman, 1975, p.14).

Para Selman, mesmo que o raciocínio interpessoal atinja níveis normais, se comparado à idade, as relações interpessoais ainda podem ser imaturas. *“A pesquisa de intervenção pode ajudar não só clarificar as relações entre domínios sociais e*

*cognitivos, mas também entre raciocinar e relacionar”* (ibid, p.14). O principal objetivo de Selman é compreender como a criança interage e se comunica com outras crianças, demonstrando um nível (social-cognitivo) de entendimento de si em relação ao outro. Para o autor,

A criança tem a capacidade potencial de saber e refletir sobre a habilidade humana e olhar dentro de si bem como voltar e seguir em frente e encontrar no outro uma ferramenta intelectual poderosa e potencialmente adaptável (Selman, 1980, p.16).

Há três diretrizes citadas pelo autor, para melhor definir a tomada de perspectiva social (TPS) em suas origens genéticas:

1. “A tomada de perspectiva social inclui um desenvolvimento da compreensão sobre como os pontos de vista humanos são relatados e coordenados com os de outros e não simplesmente a informação social ou psicológica de perspectivas individuais como um construto para a tomada de papéis.
2. A tomada de perspectiva social também envolve um desenvolvimento da compreensão das características psicológicas intrínsecas e capacidades individuais, não somente a complexa coordenação de operações cognitivas descentradas, ou seja, ela tem, intrinsecamente, um componente social. Embora possa ser incorporada dentro de um modelo mais formal de pensamento descentrado, por exemplo, na teoria piagetiana, o conteúdo social ou psicológico é igualmente tão importante como a estrutura lógica ou operatória.
3. A tomada de perspectiva social descreve uma compreensão básica, dando suporte ao relacionamento entre o eu e o outro. A tomada de perspectiva provê uma infraestrutura teórica em que a compreensão infantil de um número significativo de relacionamentos sociais e psicológicos possa ser organizado; a tomada de perspectiva social pode ser vista como uma ferramenta analítica para o investigador, bem como a chave para o desenvolvimento da habilidade social-cognitiva ou habilidade infantil” (Selman, 1980, p.22).

A ênfase, segundo o autor, é dada mais à estrutura do que ao conteúdo do pensamento, sobre seus padrões universais do que sobre emoções ou comportamento do ser humano. Por isso, sua pesquisa é tida como piagetiana, pois focaliza a forma do pensamento e sua relação com as estruturas cognitivas mais do que a afetividade ou diferenças individuais ou grupais.

O desempenho de papéis foi outro assunto abordado por Selman (1980), destacando os trabalhos de Kohlberg e Mead. Segundo Selman, Kohlberg inovou, ao utilizar, pela primeira vez, a técnica dos dilemas morais para a criação da teoria do raciocínio moral bem como para sua validação, baseando-se em Mead e Piaget. No caso de Mead (apud Selman, 1980), seus postulados também influenciaram as idéias de Selman, pois acreditava que o desempenho de papéis é imprescindível ao eu e constitui-se como fundamental à inteligência social. Para Mead, *“sem a interação social, não pode existir um eu psicológico”* (ibid, p.24). Portanto,

este crescimento do eu e da compreensão social acontece por uma série de 'estágios', o primeiro dos quais é caracterizado como estágio de jogo. Aqui a criança pratica (jogos de papéis) e imita ações de pessoas familiares; primeiramente a criança é o pai, depois o filho; o dono da loja e depois o comprador, o menino bom e depois o mau. Esta fase é seguida pelos estágios de jogos mais organizados em sua coordenação social sem grande complexidade” (Selman, 1980, p24).

Portanto, o jogo simbólico coloca-se como um instrumento para observação das relações interpessoais, da coordenação de perspectivas e conseqüentemente, dos níveis de tomada de perspectiva (TPS).

Deve-se considerar o jogo no plano da ação, pois representam, necessariamente, a coordenação dos planos interno e mental. A passagem de um estágio para outro acontece mediante o entendimento reflexivo do próprio eu, ou seja, o indivíduo pode diferenciá-lo como eu-ator ou eu-observador numa dada situação. *“O ser racional nasce da habilidade do organismo em assumir a atitude do grupo dentro de um processo cooperativo da sociedade”* (ibid, p.25).

Selman também baseou suas pesquisas em Flavell (apud Selman, 1980), tido como pioneiro no estudo do conhecimento social. Este autor e seus colaboradores

estudaram o desenvolvimento cognitivo-social em relação ao desenvolvimento da habilidade de comunicação da criança pequena, utilizando uma classificação de quatro categorias (0, A, B e C) posteriormente traduzidas para 0, 1, 2 e 3, de acordo com os níveis de tomada de perspectiva social de Selman.

Uma criança é capaz de coordenar duas relações: uma operação cognitivo-social recíproca, quando compreende que o outro pode assumir a sua perspectiva, e a inversa desta operação recíproca, quando a criança compreende que pode assumir a perspectiva do outro, de forma simultânea. Selman destaca que, embora muitos estudos tenham sido realizados sobre a cognição social, os trabalhos de Flavell e Mead trouxeram as principais bases teóricas para a conceitualização da tomada de perspectiva. Ele menciona o trabalho de Feffer (apud Selman, 1980), o qual também foi influenciado pela teoria piagetiana e, apesar da tentativa de codificar a estrutura da tomada de perspectiva, ignorou o conteúdo social (o entendimento de si) no qual opera essa estrutura.

Os dados e experiências apresentados mostram a classificação em relação aos níveis de tomada de perspectiva, dos conceitos infantis sobre indivíduo, suas crenças sobre o ser humano e seu entendimento sobre a coordenação de diferentes pontos de vista. O autor acredita que a tomada de perspectiva social é um ingrediente fundamental à natureza do desenvolvimento cognitivo-social, incluindo as mudanças de entendimento de relações entre pessoas e mudanças de conceitos que ocorrem internamente, como sentimentos, pensamentos, ações, etc.

Tais níveis foram delimitados por meio de entrevistas feitas às crianças, as quais tentavam resolver determinados dilemas morais. O autor parte do princípio de uma ligação entre o raciocínio moral e a tomada de perspectiva social, o que já tinha sido sugerido por Mead e Piaget. O raciocínio moral da criança irá depender de sua tomada de perspectiva. Os estágios de tomada de perspectiva social foram definidos numa seqüência ontogenética, parecidos com os estágios morais de Kohlberg.

Quanto aos níveis, eles são divididos em duas seções: pessoas e relações, facilitando o entendimento de como a criança se desenvolve psicologicamente, como ocorre sua compreensão interna e, posteriormente, como expressa, compreende e coordena seus pontos de vista. Cada nível é composto por dois títulos, por exemplo, no

caso do nível 0, “indiferenciada” descreve o estilo de conceitos de pessoas, enquanto o segundo, “egocêntrica”, representa o estilo de conceitos de relações.

Quadro 4<sup>9</sup>

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL (TPS)		
Conceitos de Pessoas e de Relações		
	Conceitos de Pessoas	Conceitos de Relações
<b>Nível 0: TPS Indiferenciada e Egocêntrica</b> (entre 3 a 6 anos)	<i>Indiferenciado.</i> Neste nível, as crianças não diferenciam claramente as características físicas e psicológicas das pessoas. Sentimentos e pensamentos podem ser observados e reconhecidos, mas há confusão entre sujeito-psicológico e objeto-físico e entre atos e sentimentos ou comportamento intencional e não intencional.	<i>Egocêntrico.</i> O eu e o outro são claramente diferenciados como entidades físicas, mas não psicológicas. Aqui a criança não reconhece a interpretação do outro de uma mesma situação, ou seja, seus conceitos de perspectivas sobre relações são limitados pela falta de diferenciação em relação a estas perspectivas.
<b>Nível 1: TPS Diferenciada e Subjetiva</b> (entre 5 a 9 anos)	<i>Diferenciado.</i> Neste nível, há a diferenciação das características físicas e psicológicas das pessoas. Assim sendo, os atos intencionais e não intencionais são diferenciados, e uma nova consciência é generalizada no sentido de considerar o indivíduo com uma subjetividade única, ou seja, com pensamentos, opiniões, sentimentos próprios.	<i>Subjetivo.</i> As perspectivas subjetivas do eu e do outro são claramente diferenciadas. O estado subjetivo do indivíduo pode ser observado de modo simples, por meio das características físicas. A tomada de perspectiva é concebida num único caminho, ou seja, se uma criança bate em seu colega por qualquer motivo, o outro responde da mesma forma, com a mesma ação.
<b>Nível 2: TPS Eu/Reflexivo</b> (entre 7 a 12 anos)	<i>Eu-reflexivo/segunda-pessoa.</i> Neste nível a criança já consegue pensar sobre suas próprias ações e sobre as do outro. Os estados de sentimento e pensamento de uma pessoa são vistos como potencialmente múltiplos, por exemplo, curiosidade, medo, felicidade, mas constituem-se em aspectos isolados e sequenciais.	<i>Recíproca.</i> Diferenças entre perspectivas são vistas neste nível, dentro de um grupo de valores e propósitos de cada pessoa. Aqui há a reciprocidade de pensamentos e sentimentos, não somente de ações. A reciprocidade é entendida como um caminho de mão dupla, porém ambas as partes se satisfazem num relativo estado de isolamento: conseguem perceber o eu e o outro, mas não o sistema de relacionamento entre eles.
<b>Nível 3: TPS Perspectiva mútua de terceira pessoa</b> (entre 10 e 15 anos)	<i>Terceira pessoa.</i> Neste caso, os adolescentes pensam dentro de um sistema de valores e atitudes, admitindo a perspectiva de uma terceira pessoa e saindo de sua própria perspectiva imediata e compreendendo o eu como um sistema, uma totalidade. Os adolescentes concebem-se como atores, agindo e refletindo sobre o efeito de suas próprias ações.	<i>Mútua.</i> A perspectiva da terceira pessoa permite mais do que levar ao outro a sua perspectiva, mas coordenar as perspectivas e interações entre o eu e o outro simultaneamente. Os sujeitos vêem a necessidade de realizar uma coordenação de perspectivas recíprocas e acreditar numa satisfação, compreensão ou resolução de conflitos sociais, onde as relações são vistas como sistemas contínuos em que pensamentos e experiências são mutuamente compartilhadas.
<b>Nível 4: TPS Detalhada e de Sociedade Simbólica</b> (de 12 anos até a idade adulta)	<i>Em profundidade (detalhada).</i> Duas novas noções caracterizam as concepções de pessoas neste nível. Primeiro, ações, pensamentos, motivos ou sentimentos são psicologicamente determinados, mas não necessariamente compreendidos como uma reflexão do eu. Há a generalização da noção de inconsciente nos indivíduos e a emergência de uma nova noção de personalidade como um produto das características, crenças, valores e atitudes que fazem parte de seu próprio desenvolvimento histórico.	<i>Sociedade simbólica.</i> O indivíduo agora conceitualiza perspectivas subjetivas de pessoas em torno de cada um (mutualidade) não mais no plano de expectativas comuns, mas simultaneamente em relação a níveis profundos ou multidimensionais de comunicação. Neste nível, o adolescente ou o jovem adulto pode abstrair múltiplas perspectivas mútuas (generalizadas para o outro) para uma perspectiva moral, legal e convencional de sociedade em que os indivíduos podem participar.

<sup>9</sup> Este quadro foi construído mediante as informações obtidas no livro *The growth of interpersonal understanding* (Selman, 1980, p.35-40).

Selman e seus colaboradores se empenharam em vários estudos para validar esta teoria sobre os níveis de tomada de perspectiva social e a própria definição de tomada de perspectiva, a qual comporta um componente estrutural e outro conceitual que caminham paralelamente, culminando assim nos níveis .

A análise afirmou a hipótese de que o desenvolvimento da habilidade infantil de integrar as perspectivas do eu e do outro podem ser descritas de acordo com uma seqüência invariante de níveis” (Selman, 1980, p.46).

O autor ressalta ainda sua preocupação em identificar um contexto ou contextos em que a tomada de perspectiva possa ser utilizada, como o jogo infantil, tido como uma ferramenta para ajudar o profissional a definir estruturas no desenvolvimento de mudanças em compreensão interpessoal (ibid, p.47).

Neste caso, insere-se o presente trabalho, que objetiva analisar os níveis de compreensão interpessoal no contexto do jogo simbólico. Por meio da observação e reflexão das situações lúdicas desenvolvidas pelas crianças durante o jogo, pode-se detectar em que níveis se encontram e propiciar assim, a abertura para um trabalho pedagógico pautado em atividades que propiciem níveis elevados de estratégias de negociação e experiências compartilhadas que culminariam num melhor relacionamento entre as crianças. Ou seja, crianças que se relacionam com o outro por meio de atitudes agressivas poderiam ser levadas pelo professor ou profissional responsável a repensar sua atitude bem como a do outro, e usar estratégias para adquirir um brinquedo, por exemplo, que não se reduza a uma agressão física. Sendo assim, a criança pode avançar de um nível de compreensão interpessoal 0 para 1. O brincar simbólico da criança favorece a oportunidade de avaliar as estratégias utilizadas por ela diante de conflitos e como os resolve mediante a interação com o outro. A situação de jogo torna-se um lugar privilegiado, um contexto interessante que abre espaço a pesquisas sobre o pensamento infantil, caracterizado pela emergência de sentimentos, valores, emoções, passíveis de observação e análise.

Tais contextos, segundo Selman (1980), advêm dos valores sociais vividos pela sociedade moderna, como a política, o meio social, o ambiente familiar e o individual.

Neste sentido, o indivíduo tem a possibilidade e a habilidade de fazer escolhas sobre situações e eventos que envolvem seu cotidiano.

Alguns questionamentos são apresentados por Selman: Como as crianças conhecem e compreendem a realidade social? Como a nova ordem social poderia influenciar a qualidade de amizades e relacionamentos estabelecidos pelas crianças, e como poderia manter e desenvolvê-los durante a infância, a pré-adolescência e adolescência? Muitos cientistas e psicólogos sociais tentam responder a estas questões, mas o caminho é conhecer o desenvolvimento da compreensão social da criança, suas crenças, suas atitudes e seu próprio pensamento sobre as relações sociais, mesmo diante das mudanças sociais. Selman levanta a seguinte hipótese:

o desenvolvimento dos conceitos sociais pode ser organizado dentro de uma série universal de estágios invariantes de desenvolvimento ou modos de organização, por meio dos quais a criança experiencia progressivamente as estruturas sociais (ibid, p.74).

Os pesquisadores devem considerar, segundo Selman, quatro pontos básicos que marcam a existência de: a) uma diferença qualitativa entre os estágios; b) uma seqüência invariante de desenvolvimento através destes estágios; c) uma totalidade da estrutura por meio dos sistemas dos estágios e; d) uma integração hierárquica entre os estágios. A preocupação central é o desenvolvimento dos conceitos sociais e como são utilizados na atualidade pelas pessoas, como são capazes de diferentes níveis de compreensão, do ponto de vista de seus relacionamentos.

Quanto às *diferenças qualitativas*, estas são fundamentais à análise dos estágios de compreensão social. Isto porque, de um a outro estágio, ocorre sempre uma reestruturação das relações sociais, não implicando numa adição de novos dados (Selman, 1980, p.76). Essa reorganização qualitativa, para o autor, acontece como se velhos elementos ou conceitos fossem colocados juntos num novo e único caminho, para formar novos conceitos e estruturas (ibid, p.77).

A *seqüência invariante* significa que a seqüência dos estágios não pode ser alterada, apesar do meio ou fatores psicológicos serem capazes de alterar a sua progressão. Em relação à *totalidade da estrutura*, cada estágio representa uma

estrutura total por meio da variedade de conceitos. Uma determinada resposta da criança não representa somente uma situação específica, mas a lógica característica do pensamento, por meio de uma variedade de processos sociais. Para Selman,

embora as diferenças entre os domínios da cognição social sejam reconhecidas de acordo com a teoria do desenvolvimento, as similaridades entre conceitos em cada domínio devem estar baseadas em estruturas ou organizações cognitiva-sociais específicas (Selman, 1980, p. 78).

Este modelo hierárquico implica que a criança seja capaz de formas mais avançadas de raciocínio social, mas, que em alguma situação, pode usar estratégias de níveis anteriores para solução de problemas. Nesta perspectiva hierárquica, a criança não é considerada como passiva diante do adulto. No grupo, desenvolve suas estruturas cognitivas que provêm mecanismos para a reinterpretação (assimilação) de experiências sociais, dependendo de seu nível. A criança é capaz de mudar sua própria organização social para atingir níveis cognitivos mais avançados.

O autor faz também uma diferenciação entre *estágio* e *nível*, pois utiliza estes termos em sua explicação do modelo de compreensão interpessoal. O uso do primeiro termo representa um modo de pensar, um construto que requer características formais e um componente estrutural e de conteúdo, ao passo que o segundo comporta somente uma seqüência acerca de determinada área de eventos sociais ou relações, referindo-se *“ao desenvolvimento de aspectos da tomada de perspectiva em sua natureza, relativamente formal, e ao sistema de conceitos interpessoais que representa sua natureza, quanto ao seu conteúdo”* (ibid.p.81). Para Selman,

ambos nível e estágio referem-se a modos ou estilos de raciocínio moral (desenvolvimento, coerência lógica, etc.) os quais correspondem a certos níveis de tomada de perspectiva. Nesta descrição, o pensamento sobre um certo tipo de assunto é designado como sendo um certo nível. Nós usamos estágios para nos referirmos aos mais completos conceitos em domínios e níveis para ambos conceitos menores e respostas sobre diversos assuntos (1980, p.90).

O movimento de um estágio para outro ocorre por meio de um mecanismo denominado por Selman de *conflito conceitual*, ou seja, a consciência que a criança possui do meio externo, de sua realidade social que advém da sua compreensão interna, a qual envolve um sistema de crenças e valores. O autor exemplifica: uma criança pode presenciar os pais numa discussão e logo após observar uma demonstração qualquer de afeto (um abraço, um beijo). Neste caso, a criança poderia mudar seus conceitos sobre relacionamento ou amizade, devido às situações vivenciadas (meio externo).

Selman interessou-se, então, em compreender teoricamente como as crianças compreendem as mudanças de relações entre indivíduos (com seus diferentes papéis e perspectivas) e a natureza da experiência do conflito ou perspectivas, dentro dos mesmos indivíduos. Uma outra questão é abordada pelo autor: Como as crianças constroem suas próprias categorias de experiência social?

Esta pergunta, para ser respondida, deve considerar quatro domínios de conceitos: pessoas, amizade, grupo, pais e filhos. Este grupo de domínios, por sua vez, é traduzido num mapa que representa a construção do desenvolvimento cognitivo-social do mundo interpessoal da criança (no caso, crianças que apresentam um desenvolvimento normal). O autor utilizou vários recursos para obter dados sobre estes domínios: entrevistas abertas, conversas com crianças e adultos, conversas em pares de crianças e adolescentes na escola, técnicas projetivas, desenho, sessão de terapia, discussões em classe dentre outras. Segue o *mapa*<sup>10</sup> elaborado pelo autor:

---

<sup>10</sup> Selman, R. *The growth of interpersonal understanding*, 1980, p.84.

**Quadro 5**

Temas de compreensão interpessoal relacionados aos conceitos de indivíduo, amizades, organizações em grupo e relações de pai-criança

Indivíduo	Amizade	Grupo	Relações Pai-Criança
1. Subjetividade: propriedades ocultas (pensamentos, sentimentos, motivos); conflitos entre pensamentos e sentimentos dentro da pessoa	1. Formação: Por que (motivos) e como (mecanismos) as amizades são formadas; o amigo ideal	1. Formação: por que (motivos) e como (mecanismos) os grupos são formados; o membro ideal	1. Formação: motivos para ter crianças e por que as crianças precisam de pais
2. Consciência do eu: consciência da habilidade em observá-lo com seus próprios pensamentos e ações	2. Proximidade: tipos de amizade, amizade ideal, intimidade	2. Coesão-lealdade: unidade no grupo	2. Amor e Emoção: entre pais e crianças
3. Personalidade: estável ou de características preditivas (uma pessoa tímida, etc.)	3. Confiança: fazendo coisas para os amigos; reciprocidade	3. Conformidade: extensão e razão	3. Obediência: por que as crianças fazem o que falam seus pais?
4. Mudança de personalidade: como e por que as pessoas mudam (crescem, etc.)	4. Ciúme: sentimentos sobre intrusos dentro de novos estabelecimentos de amizades	4. Normas-Papéis: tipos de papéis e razões para cada um	4. Punição: a função da punição dos pais e a perspectiva da criança
	5. Resolução de conflitos: como os amigos resolvem problemas	5. Tomando decisões: fixação de metas, resolução de problemas, trabalho em grupo	5. Resolução de conflitos: formas adequadas para pais e crianças resolverem seus conflitos
	6. Término: como as amizades se acabam	6. Liderança: qualidades e funções do grupo 7. Término: por que o grupo se acaba ou membros são excluídos?	

Para cada domínio foi produzido um filme de 6 a 8 minutos sobre dilemas familiares cujos atores eram adolescentes e pré-adolescentes, respeitando-se a idade das crianças (7 a 11 e de 11 para cima). Selman se interessou em comparar a compreensão interpessoal de crianças em geral com aquelas que apresentavam alguma dificuldade em seus relacionamentos social e em suas próprias percepções. O autor afirma que mesmo com crianças pequenas, as categorias podem ser aplicadas em suas interações e sua compreensão.

Em outro trabalho Selman (1984) demonstra as implicações do uso de métodos de desenvolvimento e modelos para propósitos clínicos e alguns estudos sobre a influência da competência social das crianças, em seu estabelecimento e manutenção de relacionamentos entre pares, com ênfase no déficit de habilidade social em fazer amigos, apresentado por muitas crianças.

O autor cita algumas pesquisas como de Dodge, Coie e Brakke (apud Selman, 1984) dentre outras, as quais indicam que crianças rejeitadas e de baixo nível social demonstram mais comportamentos de ordem negativa em suas interações com os colegas (agressões físicas, verbais e sentimento de posse). Outras apontam a dificuldade de algumas crianças consideradas como “não tão populares” em estabelecer vínculos de amizade (Renshaw e Asher apud Selman, 1984). Ele parte da hipótese de que crianças não tão populares e que possuem problemas sociais poderiam ser tratadas como atrasadas quanto ao desenvolvimento de estratégias, em relação às mais avançadas.

Selman (1984) utilizou para o estudo do desenvolvimento da conduta interpessoal, no contexto da competência sócio-cognitiva e de comportamento social, a abordagem ontogenética e ortogenética. A primeira diz respeito à compreensão da conduta do indivíduo, mas, segundo o autor, é insuficiente para explicar o modelo proposto, por não admitir a regressão a níveis anteriores. Neste caso, *“o estudo do desenvolvimento da conduta interpessoal deve permitir movimentos regressivos e progressivos, e deve ser responsável pela influência de fatores externos e internos do momento sobre nível de conduta exibido”* (ibid, p.289).

Sendo assim, Selman utiliza a abordagem ortogenética segundo Werner, (apud Selman, 1984) a qual se refere,

ao princípio geralmente regulativo em que o desenvolvimento prossegue a partir de um estado de relativa globalidade e falta de um estado de diferenciação e integração hierárquica. Assim, a abordagem ortogenética envolve uma análise do desenvolvimento ou hierárquica de um número de diferentes tipos de processos orgânicos que possuem um potencial ou direção ascendente, processos dos quais a ontogênese faz parte (Selman, 1984, p.289).

Tal postulado ortogenético permite também o estudo da patogênese, da microgênese e a comparação entre as vidas mentais primitivas ou de culturas de espécies avançadas. Embora tenha enfatizado esta abordagem, Selman refere-se a ontogênese como fundamental para a análise do desenvolvimento da conduta do indivíduo, em interações interpessoais, e para o uso de estratégias de negociação.

O modelo de análise do desenvolvimento por meio de estratégias de negociação interpessoal focaliza as diversas formas pelas quais os indivíduos lidam com outras pessoas. Para o autor, não há expectativas de que a criança utilize apenas uma estratégia ou orientação específica, pois suas estratégias variam de acordo com as influências internas e externas do momento e de determinado contexto.

Um exemplo dado por Selman (1984) pode esclarecer o desenvolvimento das estratégias e dos conseqüentes níveis: uma criança pode, num nível inferior, usar estratégias de nível 0 (comportamento mais agressivo) para conseguir um brinquedo que seu amigo não lhe quer dar. Num nível mais elevado (1 ou 2), a criança pode usar estratégias para modificar o pensamento do outro, levando-o, por exemplo, a emprestar um objeto ou brinquedo que ela quer no momento. Vê-se aqui o que o autor denomina “componente de controle afetivo”, ou seja, é a maneira pela qual os indivíduos percebem e lidam com seu desequilíbrio afetivo em um contexto interpessoal (ibid, p.290).

Além do componente afetivo, o autor cita o *componente de propósito primário* (motivação consciente dominante, subjacente ao comportamento); o *componente de ação*, o qual se refere a como os indivíduos em suas interações agem na tentativa de satisfazer suas necessidades e as necessidades do outro, buscando sempre a interação e o equilíbrio e o *componente de ação-orientação*, que se refere aos atos individuais, na tentativa de satisfazer as necessidades do eu e do outro, culminando, assim, num certo equilíbrio. Os três primeiros componentes possuem um papel importante quanto à distinção de estratégias que, muitas vezes, parecem similares, mas que refletem estruturas diferentes em nível de desenvolvimento.

Considere-se novamente o exemplo dado por Selman: uma criança que quer um brinquedo, mas seu colega não o quer dar. Diante deste fato, sai correndo da sala, dizendo que vai embora. O comportamento desta criança pode significar várias coisas, dependendo da sua construção, propósito e controle afetivo. A estratégia utilizada pode ser considerada, neste contexto, de nível 0, pois demonstra um comportamento impulsivo desta criança. Por outro lado, pode esta estratégia ser considerada de nível 2, no sentido da tentativa de a criança influenciar o outro, para que se sentisse mal e pudesse obter o brinquedo. O autor utilizou, então, a classificação de estratégias, de

acordo com quatro níveis de desenvolvimento e duas orientações interpessoais, da forma descrita na Figura 2.

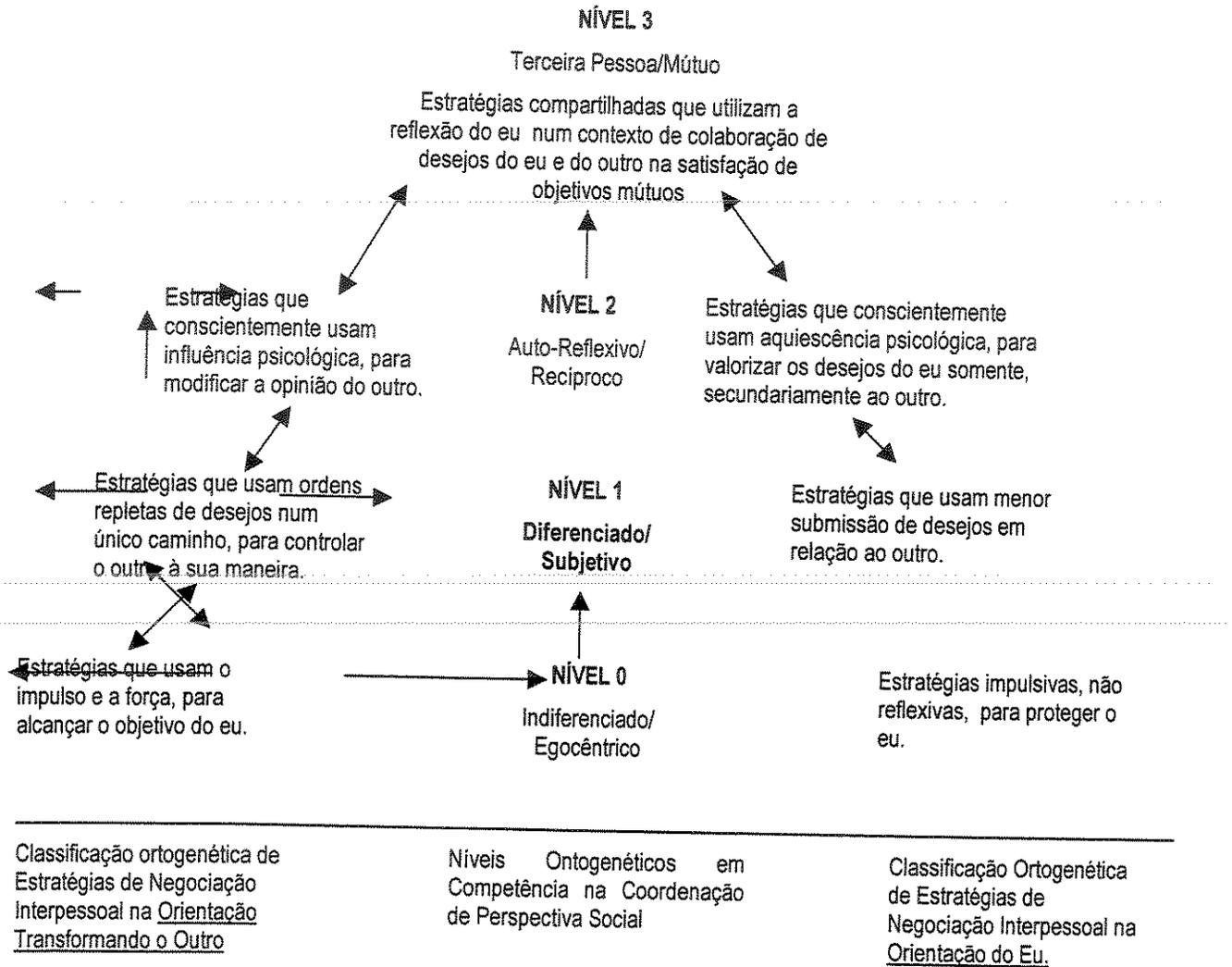
Quanto às orientações, na transformação do outro, a criança tenta transformar pensamentos, sentimentos ou ações de seu colega. Por exemplo, uma criança pode simplesmente empurrar a outra, para que possa utilizar o bebedouro e satisfazer sua necessidade. No outro tipo de transformação (de si mesmo), a criança consegue refletir sobre seus próprios atos, podendo afastar-se do bebedouro, para que o colega possa utilizá-lo. O desenvolvimento interpessoal movimenta-se de uma à outra orientação, para que ocorra uma diferenciação e integração destas orientações.

A figura que se segue mostra o modelo de observação do comportamento, segundo os níveis de desenvolvimento e as dimensões da personalidade (as orientações):

.....

**Figura 2**

Modelo de 4 (níveis) X 2 (orientações), para classificar as estratégias de negociação interpessoal (desempenho) e sua relação com a ontogênese da capacidade de coordenar perspectivas sociais (competência)<sup>11</sup>.



Em relação às estratégias categorizadas por meio do nível de desenvolvimento e orientação de ação, Selman (1984) provê o seguinte quadro :

## Quadro 6

Estratégias interpessoais prototípicas, codificadas nos níveis de desenvolvimento 0-3 em cada orientação<sup>12</sup>

	Orientação de Transformação do Outro	Orientação de Transformação do Eu
Nível 0. . .	Verbalmente afasta desejos expressos pelo outro	Toma atitude impulsiva Usa retirada automática de afeto Responde com obediência como um robô
Nível 1. . .	Ordena que os outros façam o que ele quer Faz ameaças de força Emprega justiça para benefício próprio	Tem iniciativa hesitante; desiste em favor do outro Atua como vítima Apela para quem está na posição de mais forte a ajudá-la
Nível 2. . .	Usa persuasão amigável Busca aliados para apoiar suas idéias Busca objetivos para impressionar o outro (talentos, conhecimento, etc.)	Afirma seus desejos, mas considera-os como secundários em relação aos desejos do outro Segue a liderança do outro, mas oferece sugestões Confronta o outro, demonstrando desigualdade
Nível 3. . .	Antecipa e integra possíveis reações do outro às suas próprias sugestões Equilibra as relações sobre suas próprias metas concretas Negocia com um ponto de vista para coerência de relacionamentos ao longo do tempo	

Este modelo de *nível X orientação* demonstra que o desenvolvimento do indivíduo ocorre de duas formas: para cima, em termos de nível e de modo integrado quanto a ambas as orientações. Para o autor, uma criança pode agir no nível 2, em situações calmas, e em outras, no nível 0, quando experimenta algum tipo de

<sup>11</sup> Selman, R.L. *Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications of and for a development model* (1984, p.291).

<sup>12</sup> Selman, R.L. *Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications of and for a development model* (1984, p.292).



**Tabela 1**

Quantidade (e porcentagens) de estratégias em cada Estratégia de Negociação Interpessoal para cada orientação <sup>13</sup>					
Sujeito e Orientação	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Todos os níveis
Karl:					
Transformando o outro					
Transformando o eu					
Total:					
Peter:					
Transformando o outro					
Transformando o eu					
Total:					
Ambos os meninos:					
Total:					

Quanto aos resultados, nenhum dos sujeitos conseguiu usar estratégias de nível 3, na mesma freqüência que as estratégias de nível 1, porque as estratégias de nível 3 requerem um esforço maior por parte da criança, pois envolvem o aspecto emocional e um tempo maior para as negociações.

No primeiro ano as negociações foram classificadas em nível 1, sendo que, no final do segundo ano, houve uma oscilação entre os níveis, demonstrando uma diferenciação de padrões de relacionamento em interação e ocasiões diferentes. Para Selman, um baixo número de estratégias de níveis mais elevados pode ser o resultado do isolamento de uma ou outra criança. As porcentagens alcançadas pelos sujeitos foram: nível 0 (4%), nível 1 (59%) e nível 2/3 (37%).

O modelo apresentado por Selman (1984), considerando-se como unidade de análise as estratégias de negociação individual, pode ser aplicado em outras áreas e

<sup>13</sup> Selman, R.L. *Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications of and for a development model* (1984, p.297).

utilizado em intervenções clínicas. Ele permite classificar o comportamento da criança e identificar possíveis limitações quanto ao seu desenvolvimento, podendo suscitar alguns questionamentos: qual a flexibilidade da criança em ambas as orientações? Qual o nível mais elevado de comportamento exibido pela criança? Sob que condições a criança emprega estratégias de uma orientação específica ou de um nível específico? Que tipos de estratégias devem ser trabalhadas no repertório da criança? (Selman, 1984, p.301). Tais questões permearão a análise das relações interpessoais dos sujeitos da presente pesquisa no contexto do jogo simbólico, mas especificamente no simbolismo coletivo expresso nas representações espontâneas das crianças.

Algumas considerações foram feitas pelo autor quanto ao modelo e à pesquisa propostos nesse artigo: 1. o modelo de negociação-níveis X orientações é derivado da observação do comportamento da criança em contextos da vida real; 2. as observações demonstram que nem sempre o indivíduo irá interagir ou negociar em todos os relacionamentos ou contextos, em um mesmo nível, nem usará estratégias de apenas uma orientação interpessoal; 3. as duas orientações interpessoais e os quatro níveis de negociação interpessoal são essencialmente descrições cartográficas de comportamentos de negociação, no contexto de uma dupla ou grupo; 4. somente um contexto interativo pode permitir a avaliação dos níveis e orientações reais usados; 5. estratégias de nível inferior não são, por definição, imaturas ou patológicas (para crianças pequenas elas são esperadas, como agarrar, dar ordens, que são estratégias que refletem o desenvolvimento normal e apropriado para tal idade, embora o adulto considere tais comportamentos como indesejáveis); 6. o autor enfatiza que qualquer estratégia, independente de sua orientação ou de seu nível de desenvolvimento, representa uma tentativa de se exercitar algum tipo de controle sobre uma dada situação; 7. a estratégia de transformação do eu é a maneira específica de se controlar uma situação; a estratégia de transformação do outro se refere ao controle que é atingido, ao se modificar o outro. O controle está no âmago de todas as estratégias de negociação (difere quanto ao nível de desenvolvimento) (ibid, p. 302).

Algumas implicações do modelo proposto por Selman podem ser observadas num dos trabalhos de DeVries (1996). A autora destaca o desenvolvimento social e moral da criança por meio da compreensão interpessoal, relatando que “o

*desenvolvimento moral e social é em alguns momentos descrito em termos do aumento da habilidade infantil em assumir e refletir sobre a perspectiva do outro*” (DeVries, 1996, p.265). Seu objetivo é demonstrar como professores podem ajudar as crianças pequenas a considerar pontos de vistas diferentes de seus, ou seja, de seus colegas. Por meio de exemplos, faz uma análise de cada um deles tendo como referência os níveis de tomada de perspectiva de Selman, examinando dois tipos da compreensão interpessoal: negociações e experiência compartilhadas.

Para a autora (1996), a avaliação da compreensão interpessoal torna-se importante para compreender a seqüência de desenvolvimento que toda criança passa quanto a sua capacidade em assumir a perspectiva do outro. O conhecimento dos níveis de tomada de perspectiva social pode ajudar a interpretar as experiências infantis. As situações de conflito que surgem entre o relacionamento estabelecido entre as crianças na sala de aula podem oferecer uma rica oportunidade para que elas utilizem estratégias de negociação e avancem assim, em suas perspectivas e na compreensão interpessoal.

O modelo proposto por Selman também foi utilizado, segundo Papalia (2001), em estudos realizados na nova Zelândia e Islândia, mostrando que as crianças possuíam *“uma compreensão mais sofisticada da amizade, segundo o modelo de Selman”* (p.590), pois aprendiam a partir das relações sociais estabelecidas com seus pares.

No Brasil, estudos recentes foram realizados no Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp, visando uma contribuição para as investigações do Conhecimento Social, utilizando como construto teórico a teoria piagetiana e a de Robert Selman quanto aos níveis de compreensão interpessoal. É nesta vertente que se colocam o presente trabalho e os de Tortella (1996, 2001), Paulino (2001) e Vinha (2003).

Tortella (2001) estudou as representações que as crianças fazem de suas concepções de amizade em sujeitos de 5 e 6 anos. Baseada nos estudos de Jean Piaget, procurou compreender como as crianças constroem a noção de amizade e quais as conseqüentes definições comuns a esta faixa estaria por meio de um estudo

de caso em uma classe de Emei que adota o PROEPRE<sup>14</sup>, o qual se procedeu em dois momentos: 1. entrevista com alunos (individual) para levantamentos das noções da criança sobre amizade e as relações subjacentes desta e; 2. acompanhamento das atividades coletivas realizadas pelas crianças.

A autora utilizou a classificação de Selman sobre amizade, considerando cinco estágios de compreensão reflexiva das amizades: *estágio 0* (atividades físicas momentâneas); *estágio 1* (assistência de mão única); *estágio 2* (cooperação leal); *estágio 3* (relacionamentos íntimos e mutuamente compartilhados) e; *estágio 4* (amizades interdependentes e autônomas) (Tortella, 1996, p.76). Quanto à resolução de conflitos entre amigos, Selman (apud Tortella, 1996, p.78), estabeleceu também cinco níveis.

Os trabalhos de Selman nos parece ser um dos mais completos sobre o assunto desta pesquisa, embora os temas abordados em nossa pesquisa não possam ser comparados totalmente com os desse autor, encontramos muitos pontos de convergência durante nossas análises (Tortella, 1996, p. 217).

Para Tortella (ibid), a análise qualitativa dos resultados da pesquisa culminou na comprovação da hipótese de que a noção que as crianças possuem sobre amizade e suas relações revelam características da faixa etária dos sujeitos. As respostas dadas pelos sujeitos foram categorizadas nos estágios 0 e 1, segundo a descrição feita por Selman.

Paulino (2001) realizou um estudo sobre como as pessoas podem construir a solidariedade, investigando os julgamentos de sujeitos de 6 a 7 anos em dois tipos de ambiente: A (baseado em relações autoritárias) e B (em relações de cooperação). Para tanto, utilizou as provas de diagnóstico do comportamento operatório de Jean Piaget e quatro dilemas morais para constatar a solidariedade entre pares e na presença da autoridade.

Os resultados apontam uma evolução dos sujeitos a serem solidários devido a vivência de experiências significativas de reciprocidade e respeito mútuo, porém não

---

<sup>14</sup> O termo Emei é dado às Escolas Municipais de Educação Infantil; PROEPRE é a sigla utilizada para Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, desenvolvido pela Profa.Dra. Orly Zucatto

teve a pretensão de classificar os sujeitos em solidários ou não, *“mas possibilitar que se dirijam ações para que aqueles, que não se apresentaram dispostos a atitudes virtuosas, possam vir a ser”* (Paulino, 2001).

A autora também utilizou na análise dos dados, os níveis de compreensão interpessoal de Selman para verificar as respostas sobre a solidariedade dadas pelos sujeitos e entender a evolução da capacidade de adotar a perspectiva do outro (ibid, p.138). As respostas dadas pelos sujeitos são consideradas pela autora no nível I e II segundo a classificação de Selman.

Um outro trabalho que compõe este grupo de pesquisas na linha do Conhecimento Social e da Teoria de Selman é o de Vinha (2003), que buscou investigar, por meio de um estudo de caso, se o ambiente escolar teria influência no modo como as crianças se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais. Teixeira (1998), assim como Paulino (2001), também utilizaram comparações de ambientes educacionais diferentes, variável comum nestas pesquisas.

Os sujeitos da pesquisa de Vinha (ibid) foram crianças de escolas públicas de duas classes da 3<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental. Tais escolas foram categorizadas da seguinte forma: (A) ambiente caracterizado por relações autocráticas e (B) ambiente pautado por relações democráticas.

A autora procurou examinar as diferenças no ambiente de ambas as classes (como ocorriam as relações interpessoais), ou seja, o ambiente sociomoral, bem como a atuação das professoras e das crianças em relação a resolução e interpretação de conflitos sociais. Situações-problema envolvendo conflitos interpessoais e atividades com desenhos de manifestações de conflitos comuns na escola foram utilizados por Vinha (2003). A análise dos dados obtidos pela autora baseou-se na teoria de Jean Piaget e no estudo de Robert Selman sobre os níveis de compreensão interpessoal.

Os resultados apontaram uma diferença entre a classe A e B quanto aos níveis de compreensão interpessoal na resolução de conflitos hipotéticos e nas interações entre as díades. As crianças (sujeitos da classe A) demonstraram maior empenho na resolução de seus conflitos e na busca de soluções de acordo com os níveis propostos por Selman. A autora conclui que

O ambiente escolar influencia a forma como as crianças interpretam e solucionam seus conflitos hipotéticos, visto que há diferenças significativas na maneira como os alunos analisaram e resolveram as situações-problema propostas (Vinha, 2003, p.393).

No ambiente democrático da classe B, a autora constatou um maior desenvolvimento entre os sujeitos segundo os níveis propostos por Selman, apesar dos sujeitos, tanto da classe A como B, apresentarem idades e nível sócio-econômico semelhantes.

Järvelä & Häkkinen<sup>15</sup> (2000), da Universidade de Oulu, Finlândia, também utilizaram o modelo proposto por Selman em sua pesquisa. Os autores apresentam um modelo de como a discussão baseada na WEB pode ser analisada, presumindo habilidades de tomada de perspectiva e conhecimento recíproco entre os participantes, e capacidade em desenvolver uma discussão educacionalmente relevante. Os sujeitos da pesquisa foram professores em exercício dos Estados Unidos (N=40) e Finlândia (N=30) que usavam uma ferramenta chamada "Conferencing on the Web (COW)", para colaborar na criação de descrições de casos em diferentes áreas de ensino e aprendizagem.

Os resultados dos estudos apontaram diferentes níveis, confirmando a hipótese da relação entre um alto nível de tomada de perspectiva e alto nível de discussão. Análises mais específicas da qualidade de cada nível de discussão focalizaram a tomada de perspectiva em comunicação, além de ser discutida a relevância da teoria da tomada de perspectiva de Selman como uma ferramenta de análise para as discussões feitas por meio da WEB.

Observa-se como os pressupostos de Selman têm fundamentado diversas pesquisas ao longo dos anos. Porém, cabe ressaltar que a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo baseia-se nos estudos do grande epistemólogo Jean Piaget. No próximo capítulo, serão destacadas as principais características dos estágios sensório-motor e pré-operatório, segundo a teoria piagetiana, para compreender e refletir sobre o

---

<sup>15</sup> A pesquisa de Järvelä e Häkkinen tem como título *Levels of Web-based discussion: theory of perspective taking as a tool for analysing interaction* (2000).

comportamento da criança em relação aos níveis de compreensão interpessoal de Selman no contexto do jogo simbólico.

## **CAPÍTULO II**

### **PERCORRENDO O CAMINHO DA FANTASIA: DO ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR AO PRÉ-OPERATÓRIO**

#### **1. O período sensório-motor**

Piaget preocupou-se em desvendar os processos cognitivos inerentes ao ser humano, desde o início de sua existência, por meio de um estudo profundo da origem dos conhecimentos. Seus trabalhos mostraram que a criança constrói as noções de espaço, tempo e causalidade por meio de sua interação com os objetos do mundo físico.

Para isso, caminhou por diversas teorias e postulados quanto a este problema (empirismo, apriorismo e inatismo, dentre outras). O sujeito, para Piaget, não poderia ser reduzido a um mero observador dos objetos nem mesmo o conhecimento, ser compreendido como algo que está fora deste sujeito. Piaget afirma que,

o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporia: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de teorias entre formas distintas (Piaget, 1970/2002, p.8).

Sendo assim, inicialmente não há a distinção entre sujeito e objeto. O sujeito construirá progressivamente o conhecimento em contato com o meio, ou seja, por um movimento externo e interno que ocorre, tendo o corpo como referência, característica do período sensório-motor. A criança interage com o meio através de suas próprias ações e percepções, fundamentais à construção dos objetos e do próprio pensamento conceitualizado.

No período sensório-motor, as ações da criança estão centradas no próprio corpo, não manifestando uma conscientização do seu eu, nem do seu mundo interno e externo. A construção do eu só será possível, quando do contato com o outro (a mãe, o pai, irmãos, familiares, etc.). Assim sendo, segundo Piaget,

esse universo primitivo não comporta objetos permanentes até uma época coincidente com esse interesse pela pessoa dos outros, sendo os primeiros objetos dotados de permanência constituídos precisamente por esses personagens (ibid, p.9).

A realidade da criança sensório-motora não comporta estruturalmente a diferenciação entre sujeitos e objetos, o que acontecerá mais tarde por meio das ações. Para o bebê, seu corpo é o centro de todas as realizações, sendo que *“a ação primitiva é testemunho simultâneo de uma indiferenciação completa entre o subjetivo e o objetivo”* (ibid, p.10). É o que Piaget chama de *“egocentrismo radical”*.

Tanto a indiferenciação entre sujeito e objeto como a centração em suas próprias ações levam a uma não coordenação entre si, pois *“cada uma constitui um pequeno todo isolável”* (ibid, p.10). Para Piaget,

o sujeito só se afirmará, quando, posteriormente, coordenar livremente suas ações e o objeto só se constituirá, ao submeter-se ou ao resistir às coordenações de movimentos ou de posições num sistema coerente” (Piaget, 1970, p.10).

É no período sensório-motor que a criança, por meio das assimilações recíprocas, consegue gradualmente coordenar meios e fins, o que caracteriza a emergência dos primeiros atos inteligentes. O sujeito coloca-se, assim, como fonte de ações e do próprio conhecimento, pois consegue coordenar o deslocamento dos objetos, dando início ao que Piaget denomina como “grupo de deslocamentos”. Por outro lado, *“o objeto adquire uma certa permanência espaço-temporal, tendo como resultado a espacialização e a objetivação das próprias relações causais”* (ibid, p.12).

Por meio da diferenciação do sujeito e dos objetos, a criança não se centra mais somente no próprio corpo, mas coloca-se como um objeto como outro qualquer, numa relação espaço-temporal e causal, agindo sobre o mundo físico e social.

Em relação às ações primitivas (não coordenadas entre si) da criança, elas são classificadas por Piaget quanto a sua estrutura, em hereditárias (como no caso dos reflexos de sucção) e imprevistas. No primeiro caso, e por assimilação, a criança incorpora novos objetos não previstos na sua programação orgânica (ibid, p.13). Em relação à situação imprevista, Piaget dá-nos o seguinte exemplo:

O bebê procura agarrar um objeto pendurado, mas, durante uma tentativa infrutífera, limita-se a tocar nele, seguindo-se uma oscilação que lhe interessa a título de espetáculo desconhecido. Tentará então reencontrar o mesmo espetáculo, donde resulta o que se pode chamar uma assimilação reprodutora (refazer o mesmo gesto) e a formação de um início de esquema (Piaget, 1970, p.13).

Neste exemplo, há um jogo de assimilações reprodutoras e recognitivas: a criança tentar refazer um mesmo gesto para iniciar um mesmo movimento de um objeto que lhe foi interessante (início da formação de esquema) e, na presença de um outro objeto em situação similar (um objeto pendurado no berço), assimila-o ao esquema adquirido anteriormente. Ao repetir a mesma ação, mas em outra situação, há uma assimilação generalizadora. *“Estes três aspectos, o da repetição, reconhecimento e generalização”* (ibid, p.13), estarão interligados.

Um outro tipo de assimilação marca a extensão desse mesmo mecanismo descrito: a assimilação recíproca. A criança, no contexto da coordenação das ações,

assimila *“um mesmo objeto a dois esquemas ao mesmo tempo”* (ibid, p.13), marcando o início deste tipo de assimilação. Piaget exemplifica:

se o objeto balançado ou sacudido produz um som, pode tornar-se alternada ou simultaneamente uma coisa para olhar ou uma coisa para ouvir, o que resulta numa assimilação recíproca que leva, entre outras coisas, a agitar qualquer brinquedo, para analisar os ruídos que ele possa emitir. Em tal caso, a finalidade e os meios mantêm-se relativamente indiferenciados, mas, numa segunda etapa em que prima a novidade, a criança fixar-se-á num objetivo antes de poder alcançá-lo e utilizará diferentes esquemas de assimilação como meios para lá chegar: balançar com sacudidelas, etc., a cobertura do berço para fazer oscilar os brinquedos sonoros que foram suspensos naquela e que permanecem fora do alcance da mão, etc. (Piaget, 1970, p.13).

Neste caso ocorre uma indiferenciação entre meios e fins, mas este momento é suplantado pela construção de novas combinações, em que a criança, para alcançar um objeto, utilizará diversos esquemas de assimilação como meios para atingir seu objetivo. Estas combinações ocorrem por meio das abstrações, que devem ser compreendidas diferentemente para os objetos e para os esquemas de ação que a criança exerce sobre eles. *“Assim, reconhecer num objeto suspenso uma coisa para balançar implica, antes de tudo, uma abstração a partir dos objetos”* (ibid, p.14).

A diferenciação entre sujeito e objeto ocorre por meio de coordenações que podem ser de dois tipos: 1. as coordenações que ligam entre si as ações do sujeito e; 2. as coordenações que se referem às ações de uns objetos sobre outros. Essa abstração, que depende de relações de ordem, encadeamento, etc., posteriormente é denominada por Piaget de abstração reflexiva. As primeiras constituem a base das estruturas lógico-matemáticas e as segundas dizem respeito à organização espaço-temporal dos objetos, sendo *“o ponto de partida dessas estruturas causais cujas manifestações sensoriomotoras já são evidentes e cuja evolução subsequente é tão importante quanto a dos primeiros tipos”* (ibid, p.15).

As coordenações referem-se, então, às ações dos sujeitos, à diferenciação entre sujeito e objeto, as quais irão progressivamente transformar-se em operações por meio da interiorização. As coordenações elementares, que marcam a indiferenciação entre sujeito e objeto e as coordenações com diferenciações, embora representem um

avanço quanto à interação do sujeito com o meio, ainda não se constituem, segundo Piaget, num sistema conceitualizado. Neste sentido, no período sensório-motor, os esquemas não são considerados como conceitos, ou seja, são de ordem prática e material, e não utilizados em pensamento

O aparecimento da Função Semiótica ou Simbólica, caracterizada pelas manifestações da linguagem, do jogo simbólico, da imagem mental, da imitação e do desenho mudam este cenário: as ações tornam-se interiorizadas e conceitualizadas. Por exemplo: *“além do poder de se deslocar de A para B, o sujeito adquire o de representar esse movimento AB, assim como o de evocar pelo pensamento outros deslocamentos”* (Piaget, 1970, p.16).

Em relação à interiorização das ações, inicialmente a tomada de consciência da ação é parcial. Embora o sujeito consiga representar o trajeto AB, não percebe os detalhes deste movimento. Para Piaget, *“a tomada de consciência procede, portanto, por escolha e esquematização representativa, o que já implica uma conceituação”* (ibid, p.17). No caso da coordenação dos movimentos AB, BC, CD, etc, o sujeito no nível sensório-motor, por meio da estrutura do grupo de deslocamentos, consegue perceber a passagem de um para outro, devido aos indícios provenientes da percepção. Os esquemas referentes às ações são, então, transformados em conceitos móveis, os quais podem ser representados.

Piaget define a interiorização das ações ou pensamento como o processo que *“consiste em reproduzir-lhes o curso ou em imaginá-las por meio de símbolos ou signos (imagens mentais ou linguagem), sem que por isso sejam modificadas ou enriquecidas”* (ibid, p. 17). A interiorização é então uma conceitualização, pois os esquemas transformam-se em noções, mesmo que simples, chamadas de “pré-conceitos”. Como o conceito depende da representação e da linguagem, a interiorização das ações refere-se à reconstrução das ações num patamar superior, o que requer *“a elaboração de uma série de novidades irredutíveis aos instrumentos do patamar inferior”* (Piaget, 1970, p.18).

Por outro lado, Piaget afirma que não há representação adequada, em nível de pensamento, no nível da ação sensório-motora. Mesmo que haja uma coordenação de

esquemas entre o sujeito e os objetos, eles permanecem atuais, ligados ao presente. Pelo contrário, no nível da ação conceitualizada,

o sujeito da ação (quer se trate do eu ou de um objeto qualquer) é pensado com suas características duradouras (predicado ou relações); os objetos da ação também, e a própria ação é conceitualizada como transformação particular no âmbito de muitas representáveis entre os termos dados ou entre termos análogos (ibid, p.18).

## 2. O período pré-operatório

Com o aparecimento da Função Semiótica na sexta fase do período sensório-motor, a criança de um ano e meio a dois anos consegue descentrar suas ações em relação ao próprio corpo, considerando-se um objeto como outros quaisquer no espaço. O sujeito, então, diferencia o significante (símbolo, signo e imagem) do significado. Neste sentido, a linguagem constitui-se no significante mais relevante, para que o sujeito estabeleça, por imitação, a comunicação com o outro, adaptando-se ao mundo social. O início da inteligência representativa dá-se, assim, por meio das coordenações que o sujeito estabelece com os objetos e também com os adultos.

Tal comportamento representativo pré-operatório, chamado Função Simbólica ou Semiótica, é marcado por cinco manifestações, segundo Piaget: linguagem, desenho, imagem mental, imitação e jogo simbólico. Em seu livro *A Formação do Símbolo na Criança* (1978), Piaget classifica o jogo simbólico em três fases diferentes, considerando em cada uma tipos de jogos que seguem uma seqüência lógica, de acordo com a idade da criança. Tal classificação foi utilizada por Teixeira (1998) em outro trabalho. O jogo simbólico tem papel fundamental na formação dos conceitos e da própria representação cognitiva.

Em relação a aquisição da linguagem, Becker (2003) afirma que esta se torna possível mediante a construção desta função semiótica ou simbólica, que leva o indivíduo a uma troca simbólica com o meio que não se restringe ao nível biológico. A linguagem, constituída como fala, prolonga o processo de abstração reflexionante. Para o autor,

a função semiótica abre ao indivíduo um universo de linguagens, culturas e conceitos cujos limites, se existem, são desconhecidos. Essa assimilação leva a possibilidades infindáveis de transformações da subjetividade (Becker, 2003, p.39).

Este período representa também a coordenação interna do sujeito, fonte *“das futuras estruturas operatórias ou lógico-matemáticas e das coordenações externas entre objetos, portanto da causalidade lato sensu, com suas estruturações espaciais e cinemáticas”* (Piaget, 1970, p.19). Há neste período o aparecimento de um conjunto de novidades que não depende somente da transmissão verbal: 1. o sujeito consegue fazer inferências elementares, classificações, correspondências, etc. e 2. com os “por quês” da criança percebe-se o início das explicações causais. Contudo,

a passagem das condutas sensoriomotoras para as ações conceitualizadas deve-se não apenas à vida social mas também aos progressos da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação em representações. Sem esses fatores prévios, em parte endógenos, tanto a aquisição da linguagem quanto as transmissões e interações sociais seriam impossíveis, pois eles constituem uma das condições necessárias destas (ibid, p.20).

Piaget porém formula o seguinte questionamento: *“Por que o período de 2-3 a 7-8 anos mantém-se pré-operatório e por que, antes de um subperíodo de 5-6 anos em que o sujeito alcança uma semiológica, deve-se falar até mesmo de um primeiro subperíodo em que as primeiras ‘funções constituintes’ ainda não estão elaboradas?”* (ibid, p.20).

Isto é devido à passagem da ação ao pensamento, ou seja, do esquema sensoriomotor ao conceito, a qual não ocorre bruscamente, mas por meio *“de uma diferenciação lenta e laboriosa, ligada às transformações da assimilação”* (Piaget, 1970, p.21). O conceito, fundamento da classificação, depende da compreensão da assimilação dos objetos entre si (do “todos” e dos “alguns”). As assimilações por esquemas sensoriomotores ocorrem pela indiferenciação do objeto e das ações do sujeito em relação a ele. No caso das assimilações por conceitos, estas acontecem somente com os objetos, os quais podem ser ausentes ou presentes, levando o sujeito

a libertar-se *“de seus vínculos com a situação atual”* (ibid, p.22). O sujeito é capaz de fazer classificações, seriações, correspondências com maior mobilidade e liberdade.

Para Piaget, os conceitos advêm dos esquemas verbais, os quais são empregados por crianças de dois a quatro anos. Tais esquemas não são simplesmente esquemas sensório-motores puros, apesar de conservar aspectos generalizáveis, concernentes à ação do sujeito e sua aplicabilidade a novos objetos. Inicialmente, encontram-se entre os esquemas de inteligência sensório-motora e os conceituais assim como, segundo o autor, *“os esquemas simbólicos são intermediários entre os jogos de exercício e os símbolos lúdicos”* (Piaget, 1978, p.281).

Os primeiros esquemas verbais, considerados como pré-conceitos, pois caminham para a formação dos conceitos propriamente ditos, transformam a palavra em signo, fazendo com que a criança seja capaz de reconstituir ações passadas e indicando, assim, um início de representação. Para Piaget, *“o pré-conceito e o símbolo lúdico procedem ambos por assimilação direta, sem identidades nem generalidades verdadeiras, por ‘participação’ pré-lógica e não por operações* (ibid, 291). O pré-conceito encontra-se entre o individual e o geral, e baseia-se na assimilação e não numa acomodação generalizada. Dos 4 a 7 anos, o pré-conceito se direciona à operatoriedade e a uma generalização progressiva, pois a generalidade completa só será atingida com a reversibilidade. No entanto, entre os pré-conceitos e o sistema de conceitos encontra-se o pensamento intuitivo.

Esses pré-conceitos *“ficam a meio caminho entre o esquema de ação e o conceito, por não se dominar com bastante distanciamento a situação imediata e presente, como deveria ser o caso da representação em contraste com a ação”* (Piaget, 1970, p.24). A causalidade desse nível permanece psicomórfica, ou seja,

os objetos são espécies de seres vivos dotados de poderes calcados sobre os da própria ação, como os de empurrar, puxar, atrair, lançar, etc., e tanto à distância quanto em contato, sem se preocupar com a direção das forças ou com uma direção exclusiva que é a do agente independentemente dos pontos de impacto sobre os objetos passivos (ibid, p.24).

Para Piaget, o primeiro subestágio do pensamento pré-operatório (de 2 a 4 anos, aproximadamente), é representado pelos pré-conceitos e pré-relações que servem como mediadores entre o sujeito e os objetos. Neste primeiro estágio, a criança não compreende *“a relação da subclasse com a classe, por falta de uma determinação do ‘todos’ e do ‘alguns’”* (ibid, p.23). No segundo subestágio do período pré-operatório (5-6 anos), há o aparecimento de um fato que marca a inteligência sensoriomotora: *“a passagem de um egocentrismo radical para uma descentração relativa por objetivação e espacialização”* (Piaget, 1970, p.25).

No nível sensoriomotor a criança centrava-se no próprio corpo. Dos 2 aos 4 anos, a conceitualização é compreendida como assimilação dos objetos às ações do sujeito. Há aqui a reconstrução num novo patamar do que foi adquirido no período sensoriomotor, uma centração inicial e análoga que se transforma em uma *“descentração entre conceitos ou ações conceitualizadas e não mais movimentos somente, descentração essa que é também devida às coordenações progressivas que, no caso particular, assumirão a forma de funções”* (ibid, p.25).

Piaget destaca neste nível as funções constituintes (tornar-se-ão constituídas no estágio das operações concretas), as quais são desprovidas de reversibilidade e das conservações necessárias. O autor ressalta que

a função constituinte, enquanto orientada, representa a estrutura semilógica mais apta a traduzir as dependências reveladas pela ação e seus esquemas, mas sem que elas atinjam ainda a reversibilidade e a conservação que caracterizam as operações (Piaget, 1970, p.27).

A função constituinte dirige-se à lógica e à causalidade, ou seja, para as coordenações dos atos do sujeito e à dependência material dos objetos. O indivíduo diferencia-se da classe no contexto das ações conceitualizadas, devido às classificações. O sujeito, mesmo não tendo um pensamento reversível nem sendo dotado de transitividade, consegue observar a identidade que é o ponto de partida das conservações de conjuntos, de quantidade de matéria, etc. Nas provas de conservação de Piaget pode-se notar a falta de conservação neste nível pré-operatório.

Apesar de não possuir tal reversibilidade, a criança pequena entrega-se à brincadeira livre e espontânea, classificando e seriando os objetos de que dispõe, para realizar tal atividade, *“pois a atividade simbólica dá livre curso aos jogos fictícios (Inhelder, 1997)<sup>16</sup>*. Para a autora,

Esta primeira diferenciação entre a realidade e sua representação simbólica é o ponto de partida de uma evolução prodigiosa da imaginação que atingirá, ao nível da adolescência, às combinações mentais, o jogo das hipóteses. A ação simbólica marca, assim, a primeira libertação do real e a passagem ao virtual (Inhelder, 1997).

No contexto do jogo simbólico, percebe-se claramente a presença do pensamento intuitivo e de um tipo de raciocínio por Piaget denominado de transdutivo, o qual precede a indução e a dedução, além de ser ausente de reversibilidade e relações. O raciocínio transdutivo prolongaria as coordenações de esquemas sensório-motores no plano das representações, permitindo ao sujeito a deformação da realidade que caracteriza o jogo simbólico ou “faz-de-conta”. A transdução passará a ser lógica, quando suas descentrações se tornarem reversíveis.

Convém assinalar que somente o aparecimento da linguagem não explica a superioridade do pensamento lógico em relação à inteligência sensório-motora, que possui como equivalente funcional os conceitos e relações de ordem prática, segundo Piaget, cujas coordenações dos esquemas culminam em esboços representativos na sexta fase desse estágio. A linguagem, pois, entendida como palavra ou signo coletivo, permite ao sujeito evocar esquemas que até então eram considerados como práticos. Na sexta fase do período sensório-motor, a assimilação e a acomodação, embora tenham atingido um equilíbrio provisório, dissociam-se no plano representativo e da linguagem, devido à intervenção, segundo Piaget, de novas situações que envolvem não só o espaço perceptivo mas também o social.

Assim como nas fases sensório-motoras, o equilíbrio no plano representativo segue o mesmo caminho, iniciando por um mecanismo de centração que explica a

---

<sup>16</sup> A criança, por meio da substituição simbólica e do próprio esquema simbólico, começa a representar ações fictícias utilizando objetos diversos no curso de suas brincadeiras (um pedaço de madeira pode se transformar num carro, num biscoito ou em qualquer outro objeto, além de desempenhar papéis que envolvem personagens e pessoas de seu convívio social em diversas cenas lúdicas).



*forças calcadas sobre a atividade própria, física, psíquica e mesmo moral* (ibid, 321). No caso das noções animistas, encontra-se a estrutura quase simbólica do pré-conceito, que une o esquema assimilador com a imagem exterior. Piaget faz, então, uma analogia do animismo com o símbolo secundário ou inconsciente: o jogo ou o sonho procedem de uma assimilação entre o externo e o interno, por falta de equilíbrio com a acomodação (falta de consciência do eu) (Piaget, 1978, p.323).

No final da primeira infância, as assimilações egocêntricas se atenuam, e o pensamento que até então era pré-conceitual (animista e artificialista) torna-se operatório, devido à causalidade espaço-temporal. Entre estes dois tipos de pensamento encontra-se o pensamento intuitivo que garante os intermediários, por meio de uma equilibração progressiva da assimilação com uma acomodação generalizada, *“deixando assim a primeira de ser direta e a segunda, de ser imagística, para tender ambas na direção do esquema geral e reversível”* (ibid, 325).

O declínio do artificialismo e do animismo está ligado à tomada de consciência do sujeito, diante da descoberta da interioridade do pensamento. Com relação aos nomes, estes começam a ser localizados nas coisas; os sonhos, no quarto e o pensamento, na voz. Somente aos 7 anos é que a atividade mental tende a ser concebida como interior.

Piaget também analisa a coordenação dos pontos de vista da criança que influi na estrutura dos conceitos, *“livrando-a de seu egocentrismo simbólico para levá-la a uma socialização do pensamento”* (ibid, 327). Salienta, porém, que a causalidade mágico-fenomenista (baseada numa assimilação egocêntrica) se traduz num pré-conceito que acompanha as transições entre a representação cognitiva e o símbolo lúdico, a qual pode ser notada em seus exemplos sobre as reações relativas ao ar e a coordenação dos pontos de vista.

As formas iniciais e egocêntricas da causalidade (mágico-fenomenista) são descentralizadas pela coordenação dos pontos de vista, anunciando, assim, o pensamento operatório. Os instrumentos do pensamento que inicialmente eram projetados nas coisas, eram, em seguida, “refletidos” a título de funções interiores. Para Piaget,



Os jogos de exercício são classificados por Piaget em *jogos de exercício simples*, *jogos das combinações sem finalidade*, *jogos das combinações com finalidade* e *jogos de pensamento*. Esses jogos são instáveis, ou seja, não comportam qualquer interesse real para o próprio conteúdo do pensamento, diminuindo com o aparecimento da linguagem (ibid, p.52).

O período sensório motor abre o caminho para a exploração e percepção pela criança do próprio corpo, do meio externo, levando-a a uma satisfação de ordem prática por meio das reações circulares (primárias, secundárias e terciárias) que se aprimoram ao longo do desenvolvimento infantil. Os seis estágios deste período vão delineando a construção inicial que a criança faz de sua própria inteligência e do mundo que a circunda.

O conhecimento é adquirido no contato com o mundo, um mundo sensorial que oferece toda sorte de estímulos visuais, táteis, auditivos dentre outros. A indiferenciação inicial de pessoas e objetos dá lugar a partir dos 6-8 meses de vida a um reconhecimento de situações e sujeitos, além da capacidade em aplicar seus esquemas em novos contatos com o meio, com o objeto. A criança progride então intelectualmente, construindo sua imagem de mundo.

O sexto estágio do período sensório-motor torna-se o prenúncio do desenvolvimento da capacidade de representação da criança. Para Piaget (1975), a representação precede da interiorização de ações. Os esquemas atingem aqui uma melhor coordenação realizando-se interiormente, ou seja, pelo pensamento e sob a ajuda de representações simbólicas incompletas. A criança não mais imita objetos ou pessoas presentes, mas representa-os brincando, em sua ausência (Teixeira, 1998, p.13).

O período pré-operatório é caracterizado pela capacidade de representação da criança, denominada por Piaget como Função Semiótica ou Simbólica, a qual comporta cinco manifestações presentes no desenvolvimento infantil neste estágio: imitação, imagem mental, linguagem, desenho e o jogo simbólico. A linguagem torna a criança capaz de reconstruir ações passadas e antecipar outras futuras. Tal capacidade resulta em algumas importantes conseqüências para o desenvolvimento mental: 1. início do

pensamento tendo como base a linguagem interior; 2. aparição do sistema de signos e; 3. interiorização da ação não mais no plano motor, mas no intuitivo.

No final do período sensório-motor, a criança começa a diferenciar significantes (signos e símbolos) dos significados (objetos e acontecimentos). Porém, Piaget considera a existência de sistemas de significações nesta fase, os quais podem ser descritos como formas, fins ou meios, etc. O único significante se daria na forma do que Piaget denomina *índice* (em oposição a signos e símbolos) ou *senal* (condutas condicionadas), os quais não conduzem à evocação de um objeto ausente, ou mesmo a representação em si, que engloba signos e símbolos. A formação da função simbólica ou semiótica, ligada à atividade representativa, consiste na diferenciação entre significantes e significados, sendo que os primeiros permitem a evocação da representação dos segundos (Piaget, 1964).

O pensamento de uma criança pré-operatória é irreversível, intuitivo, dependente de deduções por analogia, pré-lógico (limita-se à resolução de problemas que não envolvam movimentos ou transformações. Diante deste quadro, junta-se uma outra característica importante, o egocentrismo. O pensamento egocêntrico leva o sujeito a centrar-se em si mesmo, em seus próprios pontos de vista, ocorrendo assim um desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação. A evolução do pensamento pré-operatório se fará no sentido do equilíbrio, ou seja, da descentração. Este tipo de pensamento também desdobra-se em três tipos de tendências intelectuais, cuja origem é a indiferenciação entre o eu da criança e o mundo: realismo, animismo e artificialismo.

Estas características estão intrincadas na representação simbólica da criança. Tal representação procede da não satisfação da criança diante de suas necessidades afetivas e intelectuais e da não adaptação a um mundo físico e social que mal compreende. Por isso, assimila a realidade ao seu eu por meio de seu próprio conjunto de significantes construído mediante suas vontades e desejos. Para Piaget, o jogo simbólico não consiste em simples assimilação do real ao eu, mas assimilação assegurada por uma linguagem simbólica e pode ser modificada de acordo com as necessidades da criança.



um outro” as assimilações apresentam-se de modo direto, determinando o jogo ou inserindo-lhe pretexto. Um exemplo fornecido por Piaget ilustra este tipo de assimilação simples de um objeto a outro: uma criança (2;1) pega um punhado de areia, deixando-a escorrer por entre os dedos, dizendo que isto seria chuva.

### **Tipo II B - Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos (ou jogo de imitação)**

Nesse tipo de jogo intervêm simultaneamente a imitação e a assimilação simbólica, quando, por exemplo, uma criança (L.; 4;3), imita um repicar de sinos, ficando numa posição de imobilidade. Nesse exemplo pode-se observar que a imitação está presente subordinada à assimilação lúdica. O sujeito assimila-se inteiramente a outrem (“Eu sou Suzanne”) ou a outro objeto (“Eu sou uma igreja”). Piaget observa que nesses jogos o gesto imitativo desempenha a função de simbolizante, sendo a personagem ou objetos evocados, o simbolizado. Nesse sentido, o símbolo é o produto de uma colaboração entre a assimilação lúdica e a imitação. Já nos jogos anteriores o papel da imitação limitava-se à reprodução das condutas do próprio sujeito (esquemas simbólicos) ou a aplicação a novos objetos das condutas observadas em outrem (Tipo I B)

## **3.2 FASE I - TIPO III**

### **Tipo III A - Combinações simples**

Esses jogos situam-se entre a simples transposição da vida real e a invenção de seres imaginários, reunindo elementos de imitação e de assimilação deformante, como no exemplo dado por Piaget, quando uma criança (J., 4;0), por meio de um “pumbo” (um animal qualquer), um ser imaginário, sentia-se encorajada a aprender, voltando então suas atividades por cerca de dois meses, a este ser imaginário. Esse animal morre, e se transforma, na imaginação desta criança, num cachorro, num

inseto, na medida que J. vai adquirindo conhecimento sobre outros animais. Com base nesses dados, percebemos que nas combinações simbólicas, o sujeito cria companheiros imaginários que se tornam presentes na medida em que servem de ouvintes ou de espelhos para o eu.

### **Tipo III C - Combinações liquidantes**

Quando enfrenta situações penosas ou desagradáveis a criança pode compensá-las ou aceitá-las. Nesse caso procura revivê-las por meio de uma transposição simbólica. Um exemplo muito interessante é dado por Piaget, quando ele mesmo bateu nas mãos de sua filha Jacqueline com um ancinho, o que a fez chorar. Piaget pede desculpas falando que fora desastrado, mas Jacqueline não acredita, achando que ele teria feito de propósito. Depois, propõe a troca de papéis, sendo ela o pai, batendo-lhe nos dedos, e repetindo as palavras de desculpas, exatamente como Piaget havia dito.

Segundo Piaget, essas formas de jogo que consistem em eliminar uma situação desagradável revivendo-a ficticiamente, mostram claramente a função do jogo simbólico, que é a de assimilar o real ao eu, libertando este das necessidades de acomodação.

### **Tipo III D - Combinações simbólicas antecipatórias**

Nesse tipo de jogo o sujeito aceita uma ordem ou um conselho, antecipando simbolicamente as conseqüências da desobediência que se seguiriam, no caso de recusar-se a acatá-los. Piaget e sua filha Jacqueline (4;7) num certo dia, roçaram-se em urtigas. Ele diz à filha que tivesse cuidado, e esta por sua vez, imita uma menina que acabou por se picar.

## **3.3 FASE II**

Observa-se que dos 4 aos 7 anos em média, os jogos simbólicos, depois de atingirem o seu apogeu, começam a declinar-se. Não que eles diminuam em número ou intensidade afetiva, mas aproximando-se ainda mais do real, o símbolo acaba

perdendo o seu caráter de deformação lúdica, para tornar-se uma representação imitativa da realidade.

Os jogos desta fase apresentam três características principais:

### **Combinação simbólica ordenada**

Dos 4 aos 5 anos observa-se um progresso com relação ao jogo, que passa a apresentar cenas ordenadas. Esse progresso também é percebido na conversa da criança que já apresenta uma relativa continuidade de idéias no seu diálogo, como no caso de Jacqueline, aos 4;7, que conta uma história representando vários papéis, ora sendo a menina que entregava leite em sua casa e que estava com coqueluche, ora sendo ela mesma (Piaget, 1975).

### **Imitação exata do real**

Os jogos de 4 a 7 anos mostram uma grande tendência de imitação exata da realidade. Nota-se esse fato até mesmo nas construções materiais que acompanham o jogo: casas, berços, mesas e fogões, desenhos e modelagens, etc. Nesse tipo de jogos o símbolo lúdico evolui no sentido de uma simples cópia do real. Piaget nos dá um exemplo a esse respeito: sua filha, aos 7;0, constrói um cemitério com muitos detalhes, como cruz, muros de pedra, etc. No dia seguinte, muda de brincadeira, fazendo-se de médica.

### **Simbolismo coletivo**

Esses jogos implicam a existência de dois ou mais jogadores que assumem papéis que se diferenciam cada vez mais e tornam-se complementares. Esses tipos de jogos derivam dos progressos da socialização. Piaget ilustra muito bem este tipo de simbolismo coletivo falando de suas próprias filhas, quando Jacqueline convida Lucienne para brincar, dizendo a ela que seria "Thérèse" e ela, "Joseph". Num outro momento, invertem os papéis.

Assim sendo, o jogo evolui na direção da socialização, em que a criança consegue colocar-se sob o ponto de vista do outro, começando também a determinar regras durante seus jogos. Para Bergen (1988), os simples jogos de regras podem ser

uma fonte importante de prazer nos anos pré-escolares. Entretanto, as crianças observam as regras como um fluído flexível, adaptadas facilmente à necessidades imediatas.

O autor dá-nos um exemplo de três meninos, tendo o mais velho 4 anos e 6 meses, os quais jogam um jogo denominado "jogo da neve", que consiste em jogar neve um no outro. Um dos meninos fala sobre a necessidade de fazer uma regra sobre a questão de se jogar neve nos rostos das pessoas. Pensam por um instante, decidindo que não poderiam jogar neve nos rostos uns dos outros. O jogo novamente tem início, e as crianças brincam com o mesmo entusiasmo. Embora as crianças possam inventar regras, elas têm mais problemas com regras fixas nos jogos. Tentar forçar as crianças a aderirem às regras em simples jogos geralmente gera frustração, e conseqüentemente o abandono do esforço. Elas jogam melhor quando fazem suas próprias regras (K.H.Rubin, 1980). As crianças pré-escolares têm consciência da existência das regras nos jogos. Nos jogos cooperativos, as crianças não têm que usar estratégias que requeiram um auto-roteiro. O jogo favorece ao desenvolvimento cognitivo em alguns propósitos importantes durante os anos pré-escolares, porque dão às crianças praticidade em coordenar suas ações com as de outros (Kamii & DeVries, 1980).

Finalmente, é importante considerar o jogo como uma atividade prazerosa para as crianças pré-escolares. O jogo se distingue pelo prazer que gera. Enquanto as fontes de prazer diferem em idades e culturas, o jogo freqüentemente é acompanhado por risos, sorrisos, e uma maneira relaxada que sugere o prazer (Damon, 1983). Segundo o autor, as crianças pré-operatórias derivam seu prazer de sensações perceptivas físicas e de movimento, e do sentimento do que "é mau". Ganham prazer na troca social, mesmo que não tenham uma meta particular.

### **3.4 FASE III**

Esta fase que se situa entre 7 e 8 e 11 a 12 anos, é caracterizada pelo declínio do simbolismo e progresso do jogo de regras. Nela, as construções simbólicas são cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas da vida real.

O jogo de regras caracteriza-se pelo seu caráter coletivo, pela competição entre as crianças, que possuem um único objetivo: ganhar. A criança abandona o jogo egocêntrico dando lugar a um espírito de cooperação entre os jogadores. Este espírito, segundo Piaget, aplica-se também aos jogos simbólicos coletivos, em que há, dos 7 aos 10 e 11 anos, uma estreita coordenação de papéis e o desabrochar da socialização no nível seguinte (p.180).

Um exemplo dado por Piaget mostra a passagem do jogo simbólico ao jogo de regras:

(...) por volta dos dez anos, os mapas tornam-se inteiramente objetivos. Mas o jogo simbólico reaparece ainda num outro plano. T., que começa a apaixonar-se pela História, diverte-se reconstituindo o vestuário, os móveis, as casas etc. das épocas mais diversas: desenha e constrói ele próprio, com a maior habilidade, todo o material e veste com trajes romanos, medievais, renascentistas, Luís XIV, do século XVIII, Império etc., os ursos e macacos minúsculos que ele aloja em quartos e dependências adequadas! Com uma paciência incansável, examina minuciosamente os seus manuais e toda uma literatura para chegar, com um colega de classe, a passear seus personagens de século em século. Portanto, o simbolismo está aqui reduzido à sua expressão mais simples: puro pretexto lúdico para um trabalho a dois, confere uma nota divertida a um labor contínuo, simultaneamente intelectual e artístico. É preciso ter visto um macaquinho de peruca, de tricórnio, de colete de seda e gola de rendas, num mobiliário do século XVIII de cartolina brilhante, para compreender o prazer que dois colegiais de onze anos podem sentir dedicando suas horas de lazer a uma evocação espiritual do passado (Piaget, 1975, Obs. 92, p.182).

Neste tipo de jogo, Piaget observou dois tipos de regras: as transmitidas e as espontâneas. Pode também se dividir em jogos de regras institucionais e jogos de regras de natureza contratual e momentânea.

Para Mantovani de Assis (1996), os jogos de regras podem ser classificados em combinações sensório-motoras (amarelinha, corridas, jogos de bolas de gude ou com bolas, etc.) e combinações intelectuais (cartas, xadrez, damas, etc.), envolvendo a competição entre os participantes, tornando assim a regra necessária. Estes jogos *“são regulados por normas transmitidas de gerações para gerações, ou por acordo*

*momentâneo estabelecido pelos participantes*". Enfim, o papel que o jogo desempenha no desenvolvimento da criança é fundamental. Jogando, a criança desenvolve-se física e intelectualmente, exercitando assim, seus esquemas sensório-motores, seu simbolismo e todas as suas capacidades. Para Macedo,

Os jogos são respostas que damos a nós mesmos ou que a cultura dá à perguntas que não se sabe responder. Joga-se para não morrer, para não enlouquecer, para manter a saúde possível em um mundo difícil, com poucos recursos pessoais, culturais, sociais (1995, p.9).

A seguir, observar-se-á as idéias de outros autores sobre o brincar infantil, ou seja, sobre o faz-de-conta, considerado como a linguagem secreta da criança. Esta linguagem, para o adulto, pode ser fonte de informações sobre os sentimentos, comportamentos, valores e expectativas infantis advindas de seu cotidiano, e passível de observação e análise.

### **CAPÍTULO III**

#### **FAZ-DE-CONTA: A LINGUAGEM SECRETA DA CRIANÇA**

Muitos autores empenharam-se em estudar o comportamento infantil por meio do jogo, como Piaget, Vigotski, Freud, e os mais contemporâneos, Melanie Klein (1969), Winnicott (1979), Chateau (1987), Kishimoto (1994), Denegri (1996), Teixeira (1998), dentre outros. O jogo, tanto social (de regras) como o simbólico, é utilizado como ferramenta para observação e análise do comportamento da criança. Portanto, são várias as contribuições das diversas áreas, como a Psicologia Genética, a Psicologia Social e a Psicanálise.

Para Fagulha (1985)<sup>17</sup>, a atividade lúdica é considerada como o meio privilegiado, para que o adulto entre em contato com as crianças. É por meio da brincadeira que a criança expressa seus desejos, ansiedades, valores, expectativas, reproduzindo e imitando situações provenientes do seu dia-a-dia. Considerada como a linguagem secreta da criança, o adulto pode e deve observar seu brincar simbólico, no sentido de ajudá-la no desempenho de papéis e resolver possíveis problemas advindos de seu contexto social.

Por meio da brincadeira simbólica, a criança transforma a realidade e objetos, cria enredos e coloca-se como soberana num mundo denominado de faz-de-conta. Nas brincadeiras desenvolvem diversos temas, demonstrando fantasias inconscientes segundo Freud, como a união entre os pais, a chegada de um novo bebê, e tantas outras situações.

Fagulha (1985) ressalta que, mesmo que a criança retire da realidade "qualquer coisa" (situações, fatos, acontecimentos) para criar, segundo sua fantasia, situações imaginárias, isto não dispensa o adulto de prestar maior atenção ao brincar infantil e de tomar o cuidado em não desenvolver certos estereótipos diante das atividades infantis.

os rapazinhos que querem brincar as suas necessidades de ser cuidado e cuidar, tão facilmente expressas no brincar com as bonecas ou com os animais de pelúcia, sentem desde cedo a recusa dos pais diante destas brincadeiras – 'os meninos não brincam com bonecas (Fagulha, 1985, p.7).

No período pré-operatório, marcado pelo egocentrismo, vê-se a necessidade da criança de explorar o mundo por meio do jogo simbólico, de utilizar o espaço do faz-de-conta para expressar seus desejos, resolver conflitos, e cabe aqui mencionar a curiosidade de meninos pré-escolares em relação a este espaço, as bonecas, aos objetos que representam a cozinha e outras atividades femininas.

Muitos pais, contudo, não compreendem que é perfeitamente normal um menino de cinco anos interessar-se em brincar com bonecas. Este fato pode ser ainda reforçado, se a criança possui um novo irmão na família, se acompanha o cuidado da mãe com o bebê. Paralelamente ao estágio pré-operatório descrito por Piaget, temos a

---

<sup>17</sup> Texto não publicado

fase fálica, segundo Freud, em que a criança começa a interessar-se pelos órgãos genitais, pelas diferenças de sexos, destacando-se o Complexo de Édipo, no caso dos meninos.

O problema de muitas crianças não se encontra nelas mesmas, mas nas concepções errôneas que os adultos estabelecem sobre as brincadeiras infantis. Tais concepções podem causar danos psicológicos e sociais que perpassarão o desenvolvimento da criança e talvez possa levá-la, futuramente, a adquirir alguma dificuldade de aprendizagem (uma dislexia, problemas de lateralidade, por exemplo) e a um tratamento psicopedagógico. Por isso, quantos problemas se poderiam evitar se o brincar tivesse seu devido lugar no desenvolvimento infantil.

Até mesmo os psicopedagogos têm utilizado o jogo simbólico como fonte de informação sobre o interior da criança, a fim de ajudá-la em seus conflitos que a levaram a alguma dificuldade de aprendizagem, além de fazer um trabalho paralelo com os pais. Portanto, o faz-de-conta é mais do que um período de brincadeira espontânea, é o lugar do expressar das emoções, dos sentimentos, das fantasias, da descoberta, da imaginação.

A teoria psicanalítica também utiliza o jogo como instrumento de observação do comportamento infantil. Melanie Klein (1969), reconhecendo a importância do brincar infantil, desenvolveu uma técnica por meio do brinquedo com crianças pequenas que se inscreve dentro das suas muitas contribuições à teoria psicanalítica. Inicialmente utilizou o desenho como instrumento para suas interpretações sobre o comportamento infantil, embora tratasse em 1919 de crianças do período de latência em diante. Isto porque se considerava perigosa à exploração do inconsciente de crianças muito pequenas. Para a autora,

Essa análise era o começo da técnica psicanalítica através do brinquedo, porque desde o início a criança expressava suas fantasias e ansiedades principalmente ao brincar, e eu interpretava conseqüentemente, para ela o seu significado, com o efeito de que surgia material adicional em seu jogo (Klein, 1969, p.27).

O próprio Piaget (1975) afirma que, por meio do jogo simbólico, uma das manifestações da Função Semiótica ou Simbólica, a criança é capaz de reviver

situações que lhe causaram dor, angústia, alegria por meio do distanciamento que é possibilitado pelo faz-de-conta. Sendo assim, todo este conteúdo simbólico poderia ser observado e interpretado pelo adulto no contexto do jogo.

Melanie Klein chegou à conclusão de que, assim como o adulto expressa seus sentimentos por meio das palavras, a criança demonstraria seu comportamento por meio de suas atividades com brinquedos, princípio que a autora aplicou à mente da criança, por meio da associação livre (postulado fundamental da Psicanálise).

Entre 1920 e 1923, Melanie Klein atendeu muitos casos, como o de Rita, uma menina de dois anos e nove meses cujos pais estavam preocupados com seu comportamento inibido que era observado em seus atos de brincar. Inicialmente sua brincadeira resumia-se a vestir e despir sua boneca de modo obsessivo. Este caso trouxe a convicção à autora de que o objetivo da Psicanálise da criança *“é compreender e interpretar as fantasias, os sentimentos, as ansiedades e as experiências expressas ao brincar ou, se as atividades lúdicas estão inibidas, as causas da inibição”* (ibid,p.28).

Logo percebeu que a terapia só teria sentido se a criança sentisse o local (consultório ou sala de brinquedos) como algo diferente do seu convívio diário em família. Portanto, logo deixou de fazer o tratamento na casa de seus pacientes e começou a fazê-lo em seu consultório.

A autora ressalta que qualquer atividade que envolve o brincar, o rabiscar, faz com que *“cada pormenor do comportamento, como as modificações de postura ou de expressão facial, possam fornecer a chave para o que se está passando na mente da criança”* (Klein, 1969, p.37). Diante de todo o seu trabalho com a técnica do brinquedo, Melanie Klein ainda sofreu alguns questionamentos no sentido de esclarecer se as crianças pequenas entenderiam as interpretações dadas por ela quanto às suas análises. Acredita que as crianças têm uma compreensão interior (insight) maior do que os adultos, e que estes muitas vezes as subestimam.

Por meio da análise proposta pela autora, a criança, ao utilizar os brinquedos, reexperimentava emoções e fantasias primitivas e, assim, diminuiria suas ansiedades, o que a levou a compreender o inconsciente infantil e suas conseqüentes fantasias. No caso de Rita, ficou impressionada com a rigidez de seu superego, ou seja, representava

sempre uma mãe severa, castradora, perseguidora, levando-a a concluir que o superego aparece muito mais cedo do que preconizava Freud em seus estudos.

Concluiu ainda que tais fantasias infantis, no caso das meninas, representam "*ataques fantasiados da menina do corpo da mãe*" (ibid, p.39), o que chamou de impulsos sádico-anais e sádico-uretrais, características da claustrofobia (medo de ser aprisionado ou enterrado no corpo da mãe). Quanto ao ego, suas defesas iniciais dirigem-se contra as ansiedades advindas dos impulsos e fantasias destrutivas.

Assim, ao interpretar o conteúdo das ansiedades infantis, acabou diminuindo a ansiedade das crianças que atendeu como seus pacientes. Isto só foi possível, segundo Klein, por meio da linguagem simbólica utilizada através do brinquedo, forma de expressão inerente ao comportamento infantil.

... o bloco de armar, a pequena figura, o carro, não só representam coisas que interessam à criança em si, senão que ao brincar com elas, tem sempre uma variedade de significados simbólicos que estão igualmente vinculados às suas fantasias, desejos e experiências (Klein, 1969, p.44).

Tal interpretação da brincadeira infantil familiariza-se com a interpretação dos sonhos de Freud, uma descoberta de Klein para acessar o inconsciente infantil. A autora delineou algumas conclusões teóricas ao processo de formação simbólica e a análise por meio do brinquedo, considerando vários tipos de pacientes (enfermo, neurótico e a criança normal): 1. o simbolismo tornava a criança capaz de transferir para outros objetos, pessoas, seus interesses, fantasias, ansiedades e culpa; 2. quando a criança não consegue expressar-se por meio dos símbolos e vive uma vida de fantasia, e isto pode indicar uma séria perturbação (esta seria resultado da relação do mundo com a realidade caracterizada como esquizofrenia); 3. "*as situações externa e interna são sempre interdependentes, visto que a introjeção e a projeção operam lado a lado, desde o começo da vida*" (ibid, p.46); 4. a integração do ego depende da compreensão da importância dos processos da cisão bom/mau, na qual a ansiedade seria o resultado da síntese destes dois aspectos.

Em relação aos estudos de Melanie Klein, deixa-se claro que as referências aqui utilizadas não farão parte do aporte teórico e nem da discussão dos resultados,

tratando-se apenas da inclusão de informações a respeito da presença de um conteúdo inconsciente no simbolismo infantil.

## 1. Por que a criança brinca?

Como já dizia Chateau (1987), o brincar está para a criança assim como o trabalho está para o adulto. E este é o significado da instituição de educação infantil: um lugar para o brincar. Mas, como estaria este lugar sendo utilizado nas instituições pré-escolares de nosso país?

No Referencial Curricular para a Educação Infantil, em seus três volumes, observa-se a relevância que é dada ao brincar, tanto para crianças de 0 a 3 como de 4 a 6 anos. O brincar deve estar presente em todas as atividades, nos projetos desenvolvidos, no próprio espaço da sala de aula, e é definido como *“uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”*. (MEC, 1998).

Brincando, a criança se comunica por meio de gestos, sons, palavras, desempenha papéis e desenvolve, assim, sua imaginação. Ao recriar situações, fatos vividos do seu cotidiano, vê-se a presença de dois elementos fundamentais que levam a criança a aprender mais sobre si e sua relação com o outro: a fantasia e a imaginação.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil sobre Formação Social e Pessoal (Volume 2) destaca que algumas capacidades importantes são desenvolvidas por meio do brincar: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação; vê-se nas brincadeiras de faz-de-conta a diferenciação de papéis: a criança brinca de pai, de mãe, de polícia, de médico, etc.

A criança imita na ausência de um modelo, evocando emoções, sentimentos e significados vividos em outros contextos. O brincar é o espaço da coordenação das experiências adquiridas pela criança, uma atividade interna baseada no desenvolvimento da imaginação e interpretação da realidade (ibid, p.23). É por meio do faz-de-conta que a criança cria, escolhe papéis e aprende a resolver conflitos, problemas e negociar regras de convivência.

O Referencial ressalta ainda que a brincadeira simbólica sempre parte de uma motivação individual, pois depende do desenvolvimento emocional de cada criança. A criança aprende a compartilhar suas idéias e seus pontos de vista por meio da interação social, além de elaborar suas próprias noções de moral e justiça. Neste mesmo Referencial há orientações didáticas para o professor quanto ao faz-de-conta, o qual deve organizar roupas, sapatos, brinquedos e outros objetos que facilitem o desempenho de papéis da criança pequena. Tal atividade favorece a interação entre as crianças, a imitação espontânea e a construção de imagens mentais na ausência de um objeto ou de uma pessoa.

Com certeza o faz-de-conta está presente em todas as áreas do conhecimento, estabelecidas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, seja no Movimento, na Música, nas Artes Visuais, na Linguagem Oral e Escrita, na Natureza e Sociedade e na Matemática. Como instrumental didático, o Referencial coloca-se como um guia para os profissionais que trabalham em creches e pré-escolas.

Mas, voltando à questão dos materiais que devem ser organizados para facilitar o envolvimento da criança na brincadeira simbólica, muitos professores acabam por valorizar a arrumação da sala para as atividades dirigidas, a maioria delas voltadas à alfabetização. O “canto da casinha” ou “canto do faz-de-conta” ficam muitas vezes intactos. Embora muitas instituições trabalhem com propostas pedagógicas diversificadas e baseadas na teoria de Piaget ou em Freinet, por meio de “cantos” de trabalho, há aquelas que ainda negligenciam o espaço para o brincar espontâneo da criança. Qual seria então o real problema da sobrevalorização da alfabetização, em relação ao brincar? Será a falta de conhecimento por parte dos profissionais dos benefícios do brincar espontâneo ou a pressão dos pais e da própria sociedade?

Na atual situação educacional de nosso país, crianças que freqüentam a pré-escola podem já, antes de terminar este nível, ingressar no ensino fundamental. Infelizmente tal procedimento, na maioria dos casos, reflete a ansiedade dos pais no sentido de que a criança adquira conhecimentos além de sua capacidade, não se respeitando o período cognitivo em que se encontra.

Por outro lado, alguns problemas comuns podem interferir no jogo de faz-de-conta: o número excessivo de atividades na vida da criança, a TV, os jogos eletrônicos

e o próprio computador. Para Singer (2001), pesquisas indicam que, ao incentivar crianças de quatro anos de idade em suas brincadeiras simbólicas, isto pode servir como um reservatório de criatividade, imaginação e auto-estima para toda a vida. O professor deve interferir de modo adequado, participando da brincadeira, quando convidado, encorajando a criança a envolver-se simbolicamente na brincadeira.

Para este autor, *“a recompensa do adulto é assistir à criança, florescendo no espírito do jogo, e guardar um sentimento mágico dentro de si por toda a vida”* (Singer, 2001). O jogo simbólico desenvolve a coordenação motora, a linguagem e leva a criança a resolver problemas por meio de suas interações com outras crianças. O jogo pode ser considerado como o principal trabalho da criança, mas isto só é possível, se visto como diversão.

Para Fagulha (1985), um outro problema que deve ser ponderado é do tipo de brinquedo que tem sido oferecido pelo mercado de consumo, brinquedos muitos deles sofisticados que necessitam da ajuda do adulto, para que a criança possa manipulá-los. Os brinquedos, segundo a autora, servem aos objetivos deste mercado, restringindo, assim, a possibilidade de a criança fantasiar. *“São cópias exatas de um mundo adulto, que fazem o mesmo que os objetos da realidade fazem e que, tal como estes, são substituídos de acordo com as modas, com as conseqüências correspondentes”* (ibid, p.7)

A autora explica que, quando se fala sobre o brincar, logo se imagina *“uma menina cuidando da sua boneca, ou um bebê brincando com a roca, ou um grupo de rapazinhos a jogar bola...ou...ou...”* (ibid, p.8). Saliencia que os adultos consideram o brincar da criança como algo não sério, fazendo assim a distinção entre o brincar e a realidade. No caso da criança, ela faz esta distinção naturalmente, sem a ajuda do adulto, pois o brincar é o seu modo de viver e de crescer, segundo a autora.

Diante deste fato, muitos filósofos, educadores, psicólogos, sociólogos e outros profissionais têm se interessado por esta área do desenvolvimento infantil. Vê-se, primeiramente, a necessidade da observação sistemática do brincar da criança e o seu desdobramento num imenso prazer que surge por meio desta atividade. Citando Winnicott, a autora afirma que não é tanto o conteúdo da brincadeira o mais importante para a criança, mas a concentração despendida por adultos e crianças.

Fagulha (1985) coloca algumas questões: “O que se passa nessa atividade que justifique tal importância? Por que é que as crianças brincam?”. Surgem então várias respostas, devido às diferentes posições teóricas e aos conhecimentos oriundos da própria Ciência, como a teoria da evolução, que influenciou muitas pesquisas no século XIX sobre o brincar, no sentido de considerar as atividades dos seres vivos como a busca da satisfação das necessidades básicas (conservação da vida e da espécie). A autora destaca,

que já em Platão e Aristóteles encontramos o reconhecimento da importância da atividade de brincar para a preparação da atividade adulta e para o desenvolvimento das capacidades. A necessidade de respeitar o interesse natural da criança e as suas atividades espontâneas, encontramos-la igualmente nos grandes reformadores pedagógicos, como Rousseau, Pestalozzi e Fröebel. Sentiram e defenderam a necessidade de dar à criança a possibilidade de uma expressão mais livre dessa atividade importante (Fagulha, 1985, p.09).

## 2. O brincar na visão de Winnicott e Chateau: breve comparação

O brincar foi um tema que despertou interesse de grandes pesquisadores do século passado, como Winnicott e Chateau. Talvez não tenham se conhecido, pois nenhum deles, em suas obras, fez menção um do outro. Mas há algo em comum que os une: o mesmo tema, um mesmo título. Para retratar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, partem de uma mesma pergunta, “Por que a criança brinca?” (Chateau) ou “Por que as crianças brincam?” (Winnicott). A primeira diferença talvez fique por conta de uma declinação do plural.

A criança, por meio da brincadeira, desenvolve-se física e emocionalmente, além de lidar com seus conflitos internos, como o ódio e a agressão. Para o autor, “*deve-se aceitar a presença da agressividade, na brincadeira da criança, e esta se sente desonesta se o que está presente tiver de ser escondido ou negado*” (ibid, p.162). A criança gosta de brincar, e este é um fato indiscutível para Winnicott. O adulto deve estar atento e fornecer à criança materiais que favoreçam a brincadeira simbólica e criar um ambiente em que ela se sinta segura em exprimir seus sentimentos, sejam eles

considerados bons ou maus, por meio do brincar. Um fator dominante na brincadeira infantil seria a angústia. Para Winnicott,

Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia, se não forem dominados" (1979, p.162).

Por meio da brincadeira, a criança lida com seus sentimentos de angústia e ansiedade; a angústia acaba levando a criança à brincadeira compulsiva, segundo o autor. Ele destaca ainda que "*a criança adquire experiência brincando*". As experiências internas e externas da criança traduzem-se na brincadeira, na fantasia e no desenvolvimento de sua personalidade. O mundo real é compreendido por meio de sua vivência, suas invenções de brincadeiras, pela presença do adulto e de outras crianças. "*A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência*" (ibid, p.163). O indivíduo se desenvolveria assim, por meio de suas próprias experiências de vida.

O autor já salientava o papel do adulto quanto a favorecer um espaço à brincadeira e a reconhecer o ensino de brincadeiras tradicionais, sem coibir a iniciativa infantil. Quanto ao brincar, inicialmente a criança o realiza sozinha ou com a mãe, sem a presença de outras crianças. Posteriormente, começa a interagir com as outras crianças, fazendo amigos e inimigos. Neste sentido, "*a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais*" (Winnicott, 1979, p.163).

A personalidade infantil seria integrada por meio da brincadeira, da religião, das artes. A brincadeira se constituiria na ligação do mundo interno e externo da criança. O autor menciona as brincadeiras que as crianças realizam com o próprio corpo, como a masturbação e as explorações sexuais. Por isso, no início do texto, refere-se a angústia como fonte de sensualidade e às atividades lúdicas como uma alternativa para se trabalhar esta sensualidade.

Seguindo o mesmo pensamento de Melanie Klein, acredita que a brincadeira pode ajudar a criança a reintegrar sua personalidade, no caso de estar confundindo a realidade interior com a exterior, ou seja, o real e o imaginário. Portanto, o brincar seria



Ele também faz uma classificação dos jogos infantis, começando com os *jogos funcionais*, que correspondem aos jogos que aparecem no período sensório-motor, segundo Piaget. Estes jogos envolvem o próprio corpo da criança, seus movimentos, a fala, etc. durante o primeiro ano de vida. Neste caso, “o jogo tem o papel de exercitar as funções” (ibid, p.17). Está presente aqui a reação circular, a repetição de movimentos para manter um resultado que foi interessante para a criança.

A atividade lúdica, essencialmente humana, é fonte de todos os jogos posteriores. É voltada para o sujeito, como se o sujeito fizesse uma reflexão sobre si mesmo. O que interessa à criança não é o processo, mas o resultado de sua atividade. Mas, por que a criança brinca? Será que somente para se divertir ou obter um prazer sensual, como também coloca Winnicott? Chateau afirma que os jogos funcionais se originam de uma necessidade e uma satisfação sensual, e que os jogos do bebê se nivelam aos dos animais, por se tratar apenas de uma atividade prática variável.

O jogo em si é concebido como uma atividade séria, que inclui regras, cansaço e divertimento. A criança acaba desempenhando diversos papéis, tornando-se absorpta com a criação de seus personagens, por meio da imaginação e de seu distanciamento do real. A atividade lúdica é “misteriosa e cheia de encantos” (Chateau, 1987, p.12), fonte de todas as atividades superiores. Sendo assim, “o jogo constitui um mundo à parte que não tem mais lugar no mundo dos adultos” (ibid, p.21).

A criança acaba imitando o adulto, demonstrando em suas representações o desejo de tornar-se adulto. Utiliza então sua criatividade, criando um mundo seu onde tem o poder de criar as regras do jogo, as quais não têm o mesmo valor para o adulto. Ela poderia assim dizer,

Afasto de mim o mundo comum, o mundo dos adultos, o mundo do trabalho. Conservo apenas aquela pequena porção de universo que me interessa e que eu, de certa forma, recriei através de meus símbolos lúdicos. Quero ignorar, por algum tempo, esse mundo duro em que estou confinado, e, como que submisso, coloco-me nesse outro mundo onde sou como um rei. O distanciamento é, portanto, nesse caso, mais amplo e também mais difícil (ibid, p.24).

É interessante como o autor escreve parte do texto como se se colocasse no lugar da criança, como se ela mesma expressasse suas idéias, opiniões e posicionamentos quanto a sua atividade de brincar. *“Copio no meu jogo a seriedade do trabalho. É um pseudo-trabalho, implicando uma pseudo-seriedade”* (Chateau, 1987, p.25). O jogo está ora entre o sonho, a ficção e o trabalho, ora sendo os dois ao mesmo tempo.

Mas há um campo da atividade lúdica que Chateau (1987) chama de jogos ascéticos, ou seja, jogos que envolvem o gosto das crianças em se autoflagelarem, em se morderem, puxar os cabelos, beliscar, etc. Neste caso, as crianças estariam demonstrando sua força de vontade, sua valentia e seu desejo de contar vantagens por meio do jogo que, segundo o autor, nada mais é do que uma prova, uma manifestação da personalidade infantil.

Os jogos de competição ou de valentia aparecem por volta de 6/7 a 10/11 anos, e baseiam-se em regras, torneios e lutas. Todos os jogos descritos levam a uma conclusão: a criança procura por meio deles afirmar o seu eu. Para Chateau, *“o prazer próprio do jogo é, portanto, um prazer sensorial, mas um prazer propriamente moral”* (ibid, p.28). Quando uma criança não quer brincar, pode ocorrer que tenha algum problema quanto à afirmação de sua personalidade, sentindo-se inferior, sem perspectiva de futuro.

Por isso, estudar o jogo infantil é estudar sua personalidade, é perceber o jogo infantil como uma válvula de escape para seus conflitos internos. A representação aparece na criança e torna o seu jogo intencional e consciente, não mais somente funcional. Ela é capaz de representar o passado, o presente e antecipar o futuro. Tanto Winnicott como Chateau consideravam o jogo infantil como a fonte do lúdico, da experiência de vida, da realização moral e social, requisitos fundamentais para o desenvolvimento da criança. Todas as pesquisas relatadas demonstram a necessidade de um olhar diferenciado do adulto em relação ao jogo de faz-de-conta, uma janela aberta à imaginação e ao desenvolvimento cognitivo e emocional infantil.

A seguir, uma breve revisão teórica enfatiza a importância do jogo para o desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivo e emocional, destacando a contribuição de autores como Singer & Singer (1990), Lillard (1993), Teixeira (1998),

dentre outros, os quais delineiam o assunto sob vários ângulos e perspectivas diferentes.

## **CAPÍTULO IV**

### **DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL POR MEIO DO JOGO: REVISÃO TEÓRICA**

O que leva uma criança a explorar um objeto, mesmo não conhecendo seu significado? Por que a criança do período sensório-motor sente prazer em jogos que envolvem o aparecer e desaparecer de objetos e partes do corpo (pés, mãos, etc)? Como uma criança pequena poderia externar seus sentimentos? Seria capaz de sentar-se e passar horas conversando com um adulto, falando de seus desejos, objetivos e

angústias? Já destacava Rousseau, um dos grandes filósofos franceses, que a criança não é um adulto em miniatura, portanto não deve ser tratada como tal. A criança externaliza seus sentimentos e conflitos por uma linguagem que lhe é própria: o faz-de-conta ou jogo simbólico. Apesar de este tipo de jogo possuir outras definições, serão utilizados neste trabalho os termos acima citados.

Um dos componentes que caracteriza o jogo simbólico é a imaginação. Naturalmente as crianças acabam desenvolvendo sua imaginação na pré-escola por meio de diversas atividades e, principalmente, por meio do jogo. A criança tem como única tarefa em sua infância brincar, ser criança.

É incrível como as crianças no último estágio do período sensório-motor se interessam por este tipo de brincadeira espontânea, demonstrando, assim, sua capacidade cognitiva em utilizar os esquemas que já possui e integrar as novas informações e habilidades, por meio da atividade exploratória e manipulativa dos objetos ao seu redor. Tal atividade continua a desenvolver-se ao longo da vida da criança, presente também no período pré-operatório, considerado como aquele que é marcado pela capacidade de representação da criança, ou seja, pela Função Simbólica ou Semiótica que ocorre por meio das manifestações do jogo simbólico, imagem mental, imitação, linguagem e desenho.

A criança, por meio do brincar, explora e repete atividades que, eventualmente, produzem novos tipos de esquemas. Não se pode negar que neste contexto a criança aumenta seu vocabulário, aprendendo a lidar com pontos de vista diferentes dos seus na sua interação com seus amigos e adultos. Singer & Singer (1990) afirmam que o comportamento exploratório e o próprio jogo fazem parte de um mesmo processo, embora sejam vistos como conceitualmente separados. Colocam a seguinte questão: o faz-de-conta ajuda a criança em suas habilidades físicas, cognitivas e sociais? Para os autores,

o faz-de-conta não somente provê a prática quanto à manipulação de objetos e símbolos, mas também envolve uma exploração contínua destas novas estruturas mentais e físicas, criadas por meio do jogo (Singer & Singer, 1990, p.122)

A pesquisa de Jay Belsky e Robert Most (apud Singer & Singer, 1990, p.122) com crianças de sete meses e meio a 20 meses indicam a progressão do jogo em relação à idade: *jogo funcionalmente correto*, forma primitiva do jogo em que o brincar reside na exploração do próprio corpo por meio de atos repetitivos e das reações circulares; *faz-de-conta consigo mesmo*, em que a criança utiliza brinquedos, produzindo seus respectivos sons, sozinha e *faz-de-conta com o outro*, tipo de brincadeira que aparece entre três e cinco anos.

Posteriormente estes estágios incluem: *substituição de objetos* (um bloco torna-se um carro), *seqüência* (a criança pode dizer: "Estou indo para o trabalho. Agora estou em casa") e *duplas substituições* (ao mesmo tempo a criança utiliza objetos diferentes: um cavalo de brinquedo pode ser uma criança e um bloco pode ser a mamadeira que irá utilizar para alimentá-la). Em cada nível de jogo, as crianças são capazes de construir uma compreensão de seu próprio mundo, baseadas em suas habilidades e seus novos esquemas. O envolvimento dos pais ou responsáveis durante a brincadeira é fundamental, para estimular a exploração e o desenvolvimento espontâneo do jogo simbólico.

## 1. O jogo simbólico e o desenvolvimento da linguagem

Mas quais habilidades cognitivas a criança poderia construir no contexto do jogo simbólico? Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia-a-dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

No caso da linguagem, Piaget, em seu livro *A linguagem e o pensamento da criança* (1966), ressalta a importância da análise da linguagem espontânea da criança de 2 a 7 anos em suas relações sociais. Suas observações e conseqüente classificação da linguagem infantil basearam-se na relação da criança com outras crianças e com o próprio adulto, e nas conversas estabelecidas no contexto dos seus jogos e atividades.

Teixeira (1998) utilizou a classificação de Piaget em sua pesquisa com crianças pré-escolares de 5 e 6 anos para identificar as categorias presentes nos diálogos estabelecidos entre elas, constituindo-se numa linguagem de gestos, movimentos, mímicas e palavras. Piaget a divide em dois grandes grupos, *egocêntrica* e *socializada*, subdividindo o primeiro grupo em repetição (ecolalia), monólogo, monólogo a dois ou coletivo, e o segundo em informação adaptada, crítica e zombaria, ordens, súplica e ameaças, perguntas e respostas. Para Piaget (1966), prevalece no caso das crianças de 4 a 7 anos um pensar e agir egocêntricos. No entanto, a linguagem socializada dos sujeitos da pesquisa representou 60% dos diálogos, demonstrando o esforço da criança em compreender os pontos de vista e perspectivas do outro. A cooperação é observada por Piaget do ponto de vista funcional, assim como o egocentrismo, do ponto de vista estrutural. A linguagem infantil não depende somente da interação que a criança estabelece com seus pares e com os adultos, mas do meio em que vive, de suas experiências culturais e sociais (Teixeira, 1998, p.219).

O desenvolvimento da linguagem infantil, que parte da egocêntrica para a socializada, é caracterizado por outros autores da seguinte forma: 1) há uma diminuição das perguntas e por quês; 2) há uma diminuição do uso de pronomes pessoais ou possessivos (eu, meu, minha); 3) aumento considerável do uso de adjetivos descritivos; 4) há um aumento de verbos no passado, juntamente com uma diminuição de verbos usados no presente; 5) há um aumento de onomatopéias (efeitos sonoros); e 6) um aumento não considerável de orações, analogias e metáforas, como por exemplo, o uso de expressões como "faça de conta que" (Singer & Singer, 1990, p.133). As crianças que, segundo os autores, possuem amigos imaginários (característica da criança pré-operatória), usam longas expressões em sua linguagem espontânea, durante os períodos de brincadeira simbólica. O adulto, para os autores, pode ajudar a criança a desenvolver ainda mais seu vocabulário e suas expressões.

A criança pode imitar o som de um carro, de uma moto, de um bebê chorando e, assim, expressar-se por meio de onomatopéias em seus jogos simbólicos, numa atmosfera de surpresa e interesse. A comunicação que se estabelece neste tipo de jogo da criança consigo mesma e em relação ao outro (adulto ou criança) provê um meio

riquíssimo de informações para quem se interessa pelo jogo e sua conseqüente interpretação.

O jogo simbólico torna-se, assim, um momento único que pode ser utilizado por profissionais que trabalham com crianças pré-escolares, e podem nutrir a temática do jogo, ajudando as crianças em seu desenvolvimento cognitivo e emocional. O *“jogo imaginativo é divertido, mas no meio das alegrias do faz-de-conta as crianças podem estar se preparando também para a realidade”* (Singer & Singer, 1990, p.152).

## 2. O jogo simbólico e a Teoria da Mente

Este tipo de jogo tem sido estudado também na perspectiva da Teoria da Mente (Lillard,1993). A autora acredita que há três habilidades que são inerentes a estas duas áreas: a habilidade de representar um objeto como duas coisas diferentes ao mesmo tempo, a habilidade de ver um objeto como representante de outro e a habilidade de fazer representações mentais (ibid, p.348).

O jogo simbólico, compreendido como uma atividade que envolve alegria e prazer, ajuda a criança a construir suas estruturas cognitivas e a agir num mundo real e imaginário. A criança empenha-se na substituição de objetos por outros, utilizando-se da imaginação para representar diversos temas, situações ou histórias (por exemplo, a Bela Adormecida).

Algumas características são apontadas por Lillard (ibid. p.349) para tentar responder o que exatamente estaria envolvido no jogo simbólico: 1. a própria criança; 2. a realidade onipresente; 3. a representação mental, que é diferente da realidade; 4. a presença da representação sobre a realidade, existindo dentro de um mesmo espaço e tempo e; 5. Consciência sobre a participação da criança nos itens 2, 3 e 4.

Durante a brincadeira, a criança sabe o que é um bloco de madeira, sabe o que é um carro e sabe fazer-de-conta que este bloco é um carro, usando verbalizações para fazer o ruído característico deste. Portanto, todas as características descritas ainda incluem uma sexta que é a própria atividade do jogo, que pode ser mental ou corporal, segundo Lillard (1993, p.349).

Com certeza, ao imitar um animal, a mãe ou qualquer outro personagem, pessoa ou objeto, a criança utiliza-se de seus movimentos para concretizar sua brincadeira simbólica. Por isso, confirma-se sua importância para o desenvolvimento não só da imaginação, mas para as estruturas cognitivas das crianças e para suas habilidades motoras.

A criança tem consciência, ou seja, identifica mentalmente o objeto por meio da imagem mental, e isto ocorre internamente, por meio de suas representações mentais, além dos conhecimentos e esquemas já adquiridos sobre o que é real e do que é fantasia. E esta é uma das características da Teoria da Mente. Sendo assim, o mundo do faz-de-conta configura-se como mais flexível do que o real, demonstrando a habilidade de negociação da criança em resolver problemas e conflitos. Para a autora, *“o conteúdo do faz-de-conta pode ser comunicado por meio das ações infantis (. . .) a criança claramente tem um pé no mundo do faz-de-conta e outro no mundo real, e é a dominadora da existência de ambos”* (Lillard, 1993, p.350-353).

Lillard (1993) focaliza a metarepresentação (característica da Teoria da Mente) sob dois tipos de jogos: o jogo dramático e o brincar com bonecas. No caso do jogo dramático, ele requer a coordenação de ações, a adoção de papéis e a integração de idéias e pontos de vista entre os pares. O brincar com bonecas envolve o domínio e o controle da criança, pois pode fazer com elas o que quiser.

Mas quais habilidades cognitivas poderia a criança adquirir por meio do faz-de-conta? Segundo Singer & Singer (1990), por meio deste tipo de brincadeira, a criança: 1. pode expandir seu vocabulário e aprender não somente o nome dos objetos mas também formar sentenças, frases, utilizar adjetivos e advérbios, em sua interação com estes objetos; 2. pode elaborar eventos e temas sobre uma variedade de situações, desde comer, participar de festas de aniversário, ir ao médico, etc.; 3. aprende estratégias para resolver problemas; 4. desenvolve sua criatividade, ou seja, sua habilidade de produzir uma variedade de associações flexíveis e 5. relembra ou antecipa eventos (passados, presentes ou futuros).

Para Leslie (apud Lillard, 1993, p.364), a criança inicialmente faz uma representação primária do mundo, vendo-o e representando-o da forma como ele se apresenta. Salieta ainda que *“o jogo de faz-de-conta é uma área em que as crianças*

*mostram muito cedo a sua competência para compreender representações mentais”, e que este envolve dois componentes: um representacional e outro de ação. O fato de a criança compreender que uma pessoa pode representar um objeto de modo diferente, acontece devido ao componente representacional.*

### **3. Alguns benefícios do simbolismo lúdico no desenvolvimento infantil**

Outros autores ressaltam como um dos benefícios do jogo simbólico o sentimento de bem estar, de alegria e realização. Fein (apud Singer, 1990, p.65) descreve alguns critérios para o jogo simbólico ou faz-de-conta: 1. Atividades familiares podem ser desempenhadas na ausência de material necessário ou um contexto social; 2. Uma criança pode tratar um objeto inanimado como animado (oferecer comida a um urso de brinquedo); 3. Um objeto ou gesto pode ser substituído por outro (um bloco torna-se uma panela) e 4. Uma criança normalmente realiza uma atividade executada por outra pessoa (fingindo ser um doutor, por exemplo).

No caso das crianças de quatro a cinco anos, para Singer,

o jogo simbólico muda. Simples, discretas, as ações tornam-se integradas dentro de um jogo; as crianças se focalizam menos em si mesmas e incluem outros em jogos complexos, assumindo e invertendo papéis e dependendo menos de objetos reais, usando imagens não prototípicas ou inventando objetos no jogo. Aos 4/5 anos as crianças tendem a organizar seus jogos ao redor de uma meta específica. Se estiverem jogando um jogo de pirata, a meta é encontrar o tesouro escondido. A preparação, em termos de achar fantasias, fazer um barco, velejar sobre mar, e ir finalmente para debaixo d'água para procurar o tesouro, envolve ações integradas, papéis múltiplos, objetos imaginários e a concretização da meta: o tesouro (Singer, 1990, p.66).

A criança começa, no final do período sensório-motor, a realizar seus primeiros atos simbólicos, como no caso de Mariana (2;0) que, ao observar uma pata de brinquedos que põe ovos, pegou um dos penicos de suas bonecas, sentou-se, colocou dentro os ovos e, num gesto de faz-de-conta, como se fizesse força, tirou um dos ovos como se ela tivesse botado o ovo e disse: “Ovo, ovo!!”. Gabriel (3;4) sobe na mesa e pula numa pequena cama elástica do pai usada para ginástica e grita: “Estou

mergulhando! Estou mergulhando!” Pega a chave da avó e diz: “Achei um peixe. E rabudo!”. Logo se encosta no sofá com a chave apontada em direção da avó: “Vou te molhar! Tchiii! Já te molhei, vovó! Agora de novo!” (repete o mesmo movimento)<sup>18</sup>.

Num outro exemplo, Eduardo passeia com seu filho de dois anos no supermercado e este sobe atrás do carrinho e faz-de-conta que pega algo e coloca dentro dele, dizendo: “*Eu sou lixeiro*”. Este período, chamado por Piaget de pré-operatório, marca o tempo em que a criança pode, pelas asas da imaginação, tornar-se o diretor, o produtor e o artista de seu próprio show. O jogo simbólico é pura assimilação, o momento em que a criança, por meio da representação, faz a diferenciação entre significantes e significados e a transposição simbólica, a utilização de um objeto para representar outro. No contexto do jogo simbólico, há a emergência de ações e sentimentos, dentre os quais pode-se notar o aumento de reciprocidade e troca social, da criatividade e imaginação, da imitação, expressões e gestos.

Há pesquisas que relatam uma relação entre o jogo simbólico, a popularidade e aceitação entre as crianças. Em muitos momentos, as meninas acabam dominando o jogo, delimitando papéis e objetos que serão utilizados na brincadeira, demonstrando uma liderança maior entre as meninas e sua conseqüente popularidade entre as demais crianças, sejam elas meninas ou meninos (Teixeira, 1998).

#### **4. A relação entre jogo simbólico e compreensão social: a participação de familiares na brincadeira simbólica**

Youngblade e Dunn (1995) salientam que o jogo simbólico ou faz-de-conta tem suscitado o interesse de muitos pesquisadores quanto ao desenvolvimento cognitivo e à competência social das crianças. Alguns outros relacionam o faz-de-conta ao desenvolvimento da linguagem, à tomada de perspectiva (no caso de Selman e outros), à interação familiar, à formação de amizades na pré-escola e no ensino fundamental e mais recentemente, ao desenvolvimento da Teoria da Mente (Lillard, 1993).

O objetivo destes autores foi investigar, por meio da observação do faz-de-conta em diferentes contextos de relacionamentos, a sofisticação deste jogo e explorar a

---

<sup>18</sup> Exemplos gentilmente cedidos por Wânia M.M.Fonseca e Eduardo

relação entre ele e a compreensão social subsequente. Destacam que a criança pode diferir quanto ao tipo de brincadeiras simbólicas em seus diferentes relacionamentos, ou seja, pode brincar de uma maneira com o irmão e de outra, com a mãe ou outra pessoa.

A interação com o adulto foi destacada como facilitadora da emergência deste tipo de jogo, porém a intervenção e participação de mães e irmãos pode acontecer em níveis diferentes. A mãe pode brincar, ajudando a criança com algum comentário sobre objetos ou palavras que não consiga discernir. Já no caso dos irmãos, estes participam como atores, oferecendo a possibilidade de novos temas e enredos. Esta diferença na participação de mães e irmãos durante o jogo de faz-de-conta poderia ser traduzida em termos do desenvolvimento cognitivo social da criança. O adulto deve ter o bom senso de participar, sem interromper o jogo com questões ou outras atividades, pois o jogo simbólico é uma atividade espontânea, de momento, que requer do adulto atenção e observação. Pode sugerir temas à criança, ajudando-a a desenvolver sua brincadeira simbólica, além de oferecer-lhe materiais e objetos que incentivem sua imaginação.

Quanto ao envolvimento da mãe na brincadeira, Youngblade e Dunn (1995) utilizaram em sua pesquisa uma escala de cinco pontos: responsabilidade, atenção, controle/intrusão e afeição. Por outro lado, concluíram que a criança empenha-se melhor no faz-de-conta com presença de irmãos e não com a mãe. Esta participação da criança com o irmão indica a associação com a compreensão afetiva subsequente. Concluindo,

Os resultados desta investigação revelaram diferenças individuais na quantidade e sofisticação do jogo de faz-de-conta infantil e sugere que estas diferenças são advindas das experiências das crianças quanto aos relacionamentos com suas mães e irmãos (Youngblade e Dunn, 1995,1488).

Segundo os autores, "*o faz-de-conta requer muitas das mesmas habilidades que o entendimento mental*" (Leslie e Lillard apud Youngblade e Dunn, 1995:1473). Este jogo ajuda a criança em sua relação entre a sua vida mental e o mundo real, facilitando a compreensão da representação mental interna em relação aos estímulos externos.

Göncü (apud Youngblade e Dunn, 1995, p.1474), argumenta que o faz-de-conta possui um componente intersubjetivo que aparece por meio da afetividade. Ao desempenhar papéis e estabelecer interações com os colegas durante o jogo, a criança experimenta emocionalmente situações significativas. Para tanto, utilizam uma linguagem própria, uma metacomunicação que envolve gestos, palavras, onomatopéias, ações para construir suas representações.

Uma tabela de temas para o faz-de-conta foi codificada pelos autores, descrevendo possíveis situações e enredos que as crianças desempenham durante este jogo:

**Quadro 7<sup>19</sup>**

<b>Códigos - Temas para o Jogo de Faz-de-Conta</b>	
Atividades Femininas	Brincando de casinha – cozinhando, cuidando de tarefas tipicamente femininas; mamãe-bebê, temas relacionados com a família; brincar com bonecas – ex. Barbies, bonecas bebê, marionetes (com temas domésticos).
Atividades Masculinas	Fixando coisas; cortando grama; consertando carro; ferramentas; tarefas “masculinas”; pescando; caçando.
Ocupações adultas	Enfermeira, doutor, hospital, professor, balconista, carteiro, vendedor, bombeiro, polícia, trabalhadores comunitários, arqueólogos, artistas, etc., salão de beleza e faz-de-conta envolvendo temas como “indo para o trabalho”.
Violência/Agressão	exército, matança, polícia-e-ladrão, soldados, armas, tiroteio, inimigos invasores mortais, arcos e flechas, fingir que está lutando.
Animais	Imitação de animais ou dinossauros; fazendas, zoológicos.
Atividades Diárias	Dormir, comer, ir ao banheiro; ir ao shopping; telefonar.
Transportes	Dirigir um carro, navio, avião, etc.; viajar a algum lugar.

<sup>19</sup> YOUNGBLADE, L.M. & DUNN, J. *Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs*. Child Development, 1995, 66, 1472-1492.

Figuras Fantásticas	Monstros, fantasmas, SuperHomem, Batman, personagens da Disney, rei/rainha.
Aventura	Cowboys do velho oeste; ajuda/salvamento; figuras de ação - Joe, Star Trek; fenômenos da natureza (tempestade de neve, furacão, etc); alpinismo.
Música	Marchando numa banda, parada, sendo um líder; fazendo de conta que está numa banda.
Atividades adultas não-convencionais	Fumar, beber, beijar, sexo.
Objetos não literais	Construir coisas com blocos, objetos se tornam não literais; construindo fortes, barracas.
Vizinhos/amigos/relacionamentos sociais	Amigos, vizinhos
Feriados/festas/eventos especiais	Feriados, rituais especiais, festas de aniversário, casamentos, etc.

## 5. O espaço para a brincadeira simbólica: reflexão

Um outro fato importante é o espaço que vem sendo dado ao brincar infantil. Na sociedade moderna, o espaço que deveria ser dado ao brincar tem sido preenchido com outras atividades, como jogos de videogame e o computador, símbolos da mais alta tecnologia. Mesmo as instituições de educação infantil têm relegado a um segundo plano as atividades livres e espontâneas como o jogo simbólico. Tais atividades são realizadas somente quando “sobra um tempo”, tempo este dedicado a atividades dirigidas e de alfabetização, como demonstra a pesquisa de Magnani (1998). A autora revela em seu trabalho a necessidade de resgatar o brincar nas instituições de educação infantil, ressaltando a importância de uma melhor formação e conscientização do educador.

Por meio de uma pesquisa de campo realizada em Maringá (Paraná), conclui que a forma como está estruturada a educação pré-escolar nesta cidade não possibilita às crianças o seu desenvolvimento lúdico. Faz uma comparação entre as escolas de Maringá e Campinas, sendo que no caso desta última, as instituições de educação infantil que participaram da pesquisa estão vinculadas ao Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (PROEPRE), no qual o trabalho lúdico é valorizado.

Utilizou também um roteiro adaptado de Hohmann (1979) para facilitar a observação nas instituições escolhidas para a pesquisa. Quanto ao papel do professor

na brincadeira infantil, a autora acredita que pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento da criança. Para a autora,

a escola perde muito tempo com as explicações orais ou atividades escritas que não possuem nenhum significado para a criança. A escola precisa resgatar o brincar espontâneo na sala de aula, de forma que isto não se restrinja apenas ao período do recreio ou então a brinquedoteca (Magnani, 1998, p.101-102)

O ambiente proporcionado à criança na instituição de educação infantil também é um ponto a ser considerado. A qualidade do ambiente pré-escolar tem um profundo efeito sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, especialmente no que se refere à imaginação. Um lugar para brincar (seja um canto da sala ou uma sala em especial) tem que ser aconchegante, colorido, com materiais diversos. Cadeiras e mesas podem se transformar numa cabana, assim como pedaços grandes de papelão, numa casa de faz-de-conta. Os materiais devem ser organizados em caixas e prateleiras para facilitar sua utilização e visualização pelas crianças.

Algumas escolas constroem divisórias para determinar os cômodos de uma casa, a qual pode ter um quarto, uma cozinha, uma sala, fornecendo a mobília necessária que representa o cotidiano dos alunos. Quando não se tem um espaço específico para o faz-de-conta, um canto da sala de aula deve ser reservado para esta brincadeira. Neste caso, o adulto deve proporcionar materiais e objetos como roupas, sapatos, bijuterias, maquiagem, mapas, pequenos animais, carros, contemplando assim tanto o interesse de meninas como meninos. Em algumas instituições o espaço da sala de aula destinado ao faz-de-conta acaba sendo freqüentado somente por meninas, pois os objetos representam somente atividades e características femininas. Por outro lado, o canto do faz-de-conta, muitas vezes, se restringe a uns poucos objetos quebrados, bonecas sem um dos membros (sem cabeça, sem perna, sem braço), batons quebrados, etc.

Deve-se considerar que as crianças também se interessam por brinquedos simples, por sucata, transformando, por exemplo, um rolo de papel toalha num telescópio, num binóculo ou em outro objeto. Caixas podem se transformar em

geladeira, em mesa, numa casa com porta e janelas, cenário perfeito para o faz-de-conta.

Não se pode determinar que o faz-de-conta ocorra somente na sala de aula, pois a criança pode brincar simbolicamente em qualquer outro lugar. Outros cantos ou ambientes podem ser criados, como o canto dos animais, deve ter a ajuda de um adulto (pode-se criar pequenos animais como coelhos, galinhas, por exemplo). Na área externa, deve haver caixas, barris, pneus, balanças, escorregadores, gangorras, escadas, casinha de faz-de-conta e outros equipamentos. A casa de faz-de-conta, ou de bonecas, que em algumas instituições é feita de alvenaria, em algum espaço da área externa ou até mesmo de outros materiais resistentes, é um lugar

perfeito para todos os tipos de jogo dramático. Dentro da sua liberdade, as crianças deixam a imaginação fluir: a casa se torna o forte, sede, loja, caverna, cabana da ilha, a guarida de piratas, castelo, tenda indígena, casa da bruxa. Também oferece para a criança um lugar especial para estar só por um momento, uma oportunidade que é essencial ao crescimento da criança e seu bem-estar (Singer & Singer, 2001, p.137).

## **6. O jogo simbólico e vida adulta saudável: uma relação pertinente**

Outras pesquisas têm sido realizadas para provar que a brincadeira simbólica é fundamental para uma vida adulta saudável, levando o indivíduo a ser mais criativo diante dos problemas e situações do dia-a-dia. Mas, como resgatar a importância do brincar simbólico? E ainda, como ajudar pais e professores a incentivarem e implementarem este jogo infantil? Deve-se partir da premissa de que a criança necessita da fantasia, da imaginação, de desempenhar papéis, de imitar, de viver seu mundo de faz-de-conta.

Singer & Singer (2001) tratam desta questão, no sentido de oferecer sugestões de atividades para pais e professores, com um mínimo de interferência. Isto porque o jogo simbólico é uma atividade espontânea, que não requer planejamento ou roteiro como a dramatização. O adulto, portanto, deve ter o cuidado de participar da brincadeira, quando convidado, ou simplesmente constituir-se num trampolim para a criança, no sentido de envolvê-la na brincadeira de faz-de-conta.

Os autores destacam que um dos motivos para pais e professores não se envolverem nas brincadeiras infantis é a falta de tempo. Em alguns momentos, a televisão acaba se tornando um recurso útil e uma alternativa para dar à criança uma ocupação. Esta alternativa acaba levando à criança uma série de imagens de violência que afetam o comportamento infantil, sendo que algumas se tornam mais agressivas com os próprios pais e colegas de escola.

Há, desta forma, necessidade de um trabalho sério com pais e professores, para que estes percebam a riqueza do brincar, do faz-de-conta, e que podem aprender muito, quando da sua participação junto às crianças. Devem ter consciência de que as crianças imitam os adultos, seus gestos, suas ações, seu modo de ser, e que utiliza durante o jogo simbólico materiais diversos em representação de outros, como um pedaço de madeira para representar um biscoito, um carro ou qualquer outro objeto.

Em suas brincadeiras, a criança utiliza sua capacidade de imaginar situações, fatos, objetos e coisas, ou seja, sua habilidade em produzir imagens mentais. A criança começa a brincar com blocos, constrói uma torre (característica do jogo de construção), sendo capaz de realizar em sua mente um drama, uma história, que o leva a lugares que o adulto talvez não possa alcançar por meio da imaginação. Quanto à importância do faz-de-conta para a infância, Singer & Singer concluem que

uma infância rica em jogo de fantasia fundamenta a vida adulta não só com imaginação e um senso de graciosidade, mas também com habilidades adaptáveis que são úteis e necessárias para lidar com uma sociedade complexa. O faz-de-conta, o fingir ser alguma coisa ou alguém, atividades que começam cedo na infância e continuam na vida adulta, são básicas para o ser humano (ibid, p.24).

Quando meninos e meninas cozinham, costuram e lavam pratos durante o jogo de faz-de-conta; quando fingem ser médicos, bombeiros, astronautas, etc., estão aprendendo toda sorte de fatos sobre o mundo que os rodeia. Um jogo como “vamos ao supermercado?”, ajuda a criança a aprender sobre conceitos como cor, odor, tamanho, peso, preço, etc. Sendo assim, escolhem objetos, lêem preços, pagam suas compras, levam suas coisas para casa e preparam a comida; aprendem seqüência e estrutura que é fundamental para o planejamento mental.

Ao encorajamos as crianças a brincarem com estes jogos, abrimos a porta para muitos caminhos de contato e interação com outras crianças e para o desempenho de papéis. Ao atribuírem papéis a si mesmos e aos colegas, as crianças acomodam-se às demandas do jogo ou do grupo, desenvolvendo suas habilidades de flexibilidade e resolução de problemas.

## 7. Outros benefícios e atividades motivadoras do jogo simbólico

Há vários outros benefícios específicos que caracterizam o jogo de faz-de-conta e que têm sido documentados pela pesquisa científica, como bom humor, consciência de si mesmo, habilidade para imaginar, habilidades verbais, consciência emocional e sensibilidade, aprendizagem de papéis para atuar nas situações sociais, flexibilidade em novas situações sociais e criatividade. Estudos indicam que as crianças que são encorajadas a jogarem simbolicamente são mais alegres, sorridentes e dão sinais de satisfação, contentamento, de *bom humor*. As crianças que não têm a mesma oportunidade são mais lentas, tristes ou agressivas. Acabam perturbando o jogo de outras crianças, encontrando em si mesmas o objeto de cólera contra pais e professores, sendo freqüentemente rotuladas de “más”, agressivas, etc. (Singer & Singer, 2001).

Os autores também colocam algumas questões que podem representar a preocupação de muitos adultos: o jogo de faz-de-conta pode ser perigoso? Pode-se ensinar a criança a brincar simbolicamente? Tais questões parecem simplistas e ingênuas, mas interessantes quanto ao seu conteúdo. Alguns pontos são levantados pelos autores sobre a questão do jogo simbólico e sua relação com o desenvolvimento saudável da criança: 1. muitos pais receiam que seus filhos confundam fantasia e realidade, preocupando-se com os “amigos imaginários” criados pelos filhos; 2. na literatura psiquiátrica, há alguns casos de crianças que se envolvem com o mundo imaginário, criando reinos fictícios em que têm total controle, e acabam, assim, não interagindo com outras crianças; e 3. os jovens que demonstram sérias dificuldades de adaptação à sociedade, ansiedade e stress, tiveram problemas no período do seu desenvolvimento que engloba a representação.

São apontados alguns problemas que já foram destacados neste trabalho, e que devem ser considerados pelo adulto, interessado no desenvolvimento saudável da criança: 1. número excessivo de atividades na vida da criança e 2. a televisão que se torna a babá da criança em alguns momentos do dia. O número excessivo de atividades na vida da criança ocorre freqüentemente, por ansiedade dos próprios pais, que obrigam os filhos a irem para aulas de natação, informática, línguas, sem contudo considerar as preferências e gostos da criança e, pior ainda, sem entender que a criança precisa brincar, expressar-se livremente. Muitas crianças acabam tendo problemas de saúde por passar por um stress infantil, doença dos tempos modernos ou acabam, posteriormente, tendo uma dificuldade de aprendizagem, por não terem desenvolvido na infância conceitos como lateralidade, orientação espaço temporal e imagem corporal.

Em relação à televisão, o adulto pode, juntamente com a criança, escolher os programas apropriados a sua idade e aproveitar a oportunidade para que a criança possa utilizar o conteúdo assistido em seus jogos de faz-de-conta, representando papéis como soldados, reis e rainhas, astronautas, policiais, etc. Os autores ressaltam a influência adulta, até mesmo quanto a seu comportamento, como sorrir, falar baixo, gestos esperados durante o contato do adulto com a criança, a qual começa a imitá-lo em seus primeiros jogos simbólicos.

A criança começa a tentar imitar as expressões faciais do adulto, palavras, gestos, e fora desta imitação, eles moldam os enredos para seus primeiros jogos fictícios. Um adulto pode ajudar uma criança a desenvolver a sua imaginação, jogando pequenos jogos com ela. Um ursinho ou um animal escondido debaixo de uma cadeira ou atrás de um sofá, ou um jogo de esconde-esconde pode ser muito excitante para crianças de dois a três anos (Singer & Singer, 2001, p.30) .

Por outro lado, pesquisas indicam que o incentivo às habilidades de faz-de-conta em crianças de 4 anos pode servir por toda a vida como um reservatório de criatividade, vivacidade e auto-estima. O adulto deve encorajar a criança a procurar sua própria direção e não interferir ou dominar o jogo. *“A recompensa é assistir à criança florescer no espírito do jogo”* (Singer, 2001).

Entretanto, para conseguir maiores benefícios dos jogos simbólicos infantis, as crianças necessitam da ajuda dos adultos. Estes podem sugerir um jogo, ajudando a criança numa cena, providenciando roupas e objetos, além de desenvolver o diálogo inicial, até que as crianças assumam totalmente o jogo.

Os adultos que persistem em participar com sugestões e correções diminuem o valor do jogo. Os eventos, seqüências ou fatos são imprevistos. Há a necessidade da ajuda do adulto, quando houver algum desentendimento durante o jogo. Neste sentido, o conhecimento dos níveis de compreensão interpessoais de Selman seria muito útil. Por outro lado, devemos deixar que as crianças brinquem de faz-de-conta, seguindo seus próprios caminhos, com seus próprios materiais e idéias.

Singer & Singer (2001) fazem, como muitos autores, uma classificação básica em três categorias para os jogos infantis:

1. Jogos de Vizinhança: envolvem ordinariamente papéis desempenhados por pessoas da comunidade: lixeiros, professores, vendedores, etc;
  - É interessante levar as crianças para conhecerem alguns lugares da comunidade: posto de saúde, restaurante, floricultura, etc.
  - Falar sobre as experiências que adquiriram ao visitar cada lugar para a preparação do jogo;
  - Questionar as crianças sobre o papel de cada profissional;
  - Providenciar material (roupas, objetos entre outros) propício à situação e tema abordados.
2. Jogos solitários: jogos que são especialmente adaptados para crianças que, por alguma razão ou outra, brincam sem a presença de outras crianças e;
3. Jogos de aventura: dão à criança uma chance de trabalhar com sua imaginação. Muitos destes jogos aparecerão aos 4-5 anos de idade.

Estes jogos são meramente exemplos de tipos de atividades que os adultos podem sugerir às crianças, para iniciar o jogo, podendo ser considerados como um recurso para o desenvolvimento da sua imaginação. As atividades descritas por Singer & Singer "*ajudam a criança no desenvolvimento de todas as suas habilidades* (2001, p.15), tais como coordenação motora, linguagem, resolução de problemas". Não se

pode negar que a criança, dos 2 aos 6 anos, dia após dia demonstra a sua capacidade intelectual, emocional e da própria imaginação. O período pré-operatório é um período de exploração, do domínio de um mundo de fantasia.

O contar histórias é uma atividade que aumenta a possibilidade de a criança criar novos temas e novas possibilidades de jogo neste mundo. Ao contar uma história, o adulto pode reunir um grupo de brinquedos que representem os personagens, levando a criança a participar ativamente do enredo. Atividades com poemas e canções também podem ajudar as crianças a se tornarem mais criativas. Às crianças mais tímidas o adulto pode encorajá-las com materiais e sugestões de temas e atividades. O adulto assume então vários papéis: observador, participante, estimulador do jogo. Por isso, deve ter dois desejos: 1. querer participar das brincadeiras infantis e 2. prontidão para utilizar os materiais do cotidiano da criança de modo imaginativo.

Assim sendo, a criança, brincando, aprende conceitos como números, cores, formas, seqüência (por exemplo, ao ouvir uma história, sabe que existe um começo, meio e fim, que o sol nasce e se põe todos os dias, etc), além de aumentar seu vocabulário. Aprendem também o uso de expressões de cortesia, como "obrigado", "por favor", "seja bem-vindo", habilidades motoras, o estabelecimento de relações sociais e emocionais com seus pais, professores e amigos.

Para os interessados na observação do jogo simbólico infantil, Singer & Singer colocam-nos algumas questões que podem ajudar nesta atividade: quem inicia o jogo? Com que freqüência as crianças mudam de papéis? O que faz uma criança dominar o jogo? Há alguma criança que se recusa em assumir qualquer papel, ou insiste num favorito, como fingir ser o papai, um macaco ou um super-herói? Há pequenos grupos que sempre querem jogar juntos?

Muitos pesquisadores têm analisado este tipo de jogo e sugerido formas de registro e observação deste jogo espontâneo. Teixeira (1998) menciona alguns deles, inclusive o de Hohmann (1995), que descreve uma ficha de observação que pode ser muito útil para o registro do comportamento da criança, durante o jogo<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Teixeira, A. E. H. G. *Jogo simbólico: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes*. Tese de Mestrado, Unicamp, 1998.

## 8. Diferença de temas desenvolvidos na brincadeira simbólica de meninas e meninos

É surpreendente observar como os valores transmitidos pelos pais são absorvidos pelas crianças no momento do jogo simbólico. Embora meninos e meninas brincassem juntos, primeiramente separavam os brinquedos de meninos e meninas, ou seja, carros, animais em miniatura para meninos e panelas, bonecas e outros objetos para meninas (Teixeira, 1998). Como vivem num mundo egocêntrico, as brincadeiras ocorriam dentro do contexto de um simbolismo coletivo, porém as crianças usavam um monólogo coletivo, ou seja, cada criança elaborava e desempenhava seu papel na brincadeira. É como se observasse vários temas ocorrendo ao mesmo tempo, embora em alguns momentos houvesse a interação entre as crianças: meninos e meninas. A autora observou também que ocorria um número maior de interações entre as meninas, um maior entrosamento durante a brincadeira.

Segundo Wolf e colaboradores (apud Singer, 1990, p.78), as meninas falam muito sobre sentimentos em suas discussões e histórias, incluindo a referência a emoções e aspectos psicológicos de eventos ou situações que geralmente advêm de temas sobre a vida familiar (mãe, pai, bebê, casa). Por exemplo, Teixeira (1998) remete-nos a uma observação que realizou, de duas meninas no canto do faz-de-conta (espaço da sala de aula destinado a este tipo de atividade): o enredo era a febre que supostamente a boneca, que representava um bebê, tinha e que teriam que levá-la ao médico. Uma das meninas deu a sugestão de dar-lhe um remédio, "Cataflin" (na realidade, este remédio é o Cataflan, um antiinflamatório) que estaria em cima da geladeira.

Esta cena demonstra a capacidade da criança em representar e imitar fatos do seu cotidiano, incluindo detalhes e atribuindo estados físicos e psicológicos aos objetos. Usam, portanto, expressões que indicam um certo planejamento de ações e, sendo assim, o jogo torna-se um espaço não só de simples imitação, mas de crescimento e desenvolvimento cognitivo. Por meio do brincar, a criança aprende a resolver e solucionar problemas simples.

Os jogos e temas criados pelos meninos envolvem um espírito de aventura, personagens fictícios como super-heróis, provenientes dos desenhos infantis transmitidos na TV. Um menino, depois de brincar de correr por um tempo com sua mãe, esconder-se, cair no chão e outras atividades, disse a seguinte frase: "Mãe, sabe por que eu gosto de você? Você é tão malvada!" Percebe-se como os meninos demonstram sua apreciação por temas e assuntos relativos à maldade e à agressividade, necessitando vencer obstáculos, enfrentar monstros e fantasmas.

Block (apud Singer, 1990, p.79) salienta a diferença do brincar entre meninas e meninos buscando em Piaget os conceitos de assimilação e acomodação para embasar seus estudos: a menina usaria estratégias assimilativas durante o jogo simbólico, para processar novas informações, e os meninos, estratégias acomodativas, quando confrontados com informações discrepantes em relação às suas compreensões anteriores. Neste caso, a instituição de educação infantil coloca-se como um ambiente fundamental para a desmistificação destas diferenças, proporcionando espaços que possam ser explorados tanto por meninas como meninos.

Portanto, no "canto do faz-de-conta" há que se ter roupas masculinas (sapatos, calças, gravatas, camisas, etc) e não só femininas, como é de costume em muitas instituições de educação infantil. Os meninos, que são mais ativos e exploratórios em suas brincadeiras, também necessitam de objetos e brinquedos para enriquecer seus jogos simbólicos. Embora alguns autores afirmem que lingüística e socialmente as meninas são mais competentes do que os meninos, o adulto tem um papel fundamental, para que haja um envolvimento de todas as crianças, sem discriminação de sexo.

Um dado interessante foi observado: as meninas assumem no jogo o papel de líder, ou seja, acabam organizando e planejando a brincadeira, distribuindo papéis às demais crianças, além de interagirem mais com os meninos do que estes com elas. Colocam-se, assim, mais acessíveis ao diálogo, à aceitação dos meninos em suas brincadeiras. Uma menina aproximou-se de um menino e disse: "*Você quer ser meu marido?*" E ele respondeu: "*Não, hoje não, obrigado*". A menina tenta uma maior aproximação do menino, que representa a figura masculina, o pai, o policial, o médico,

o bombeiro, etc. Em outros momentos, a menina pode dizer: *“Faz-de-conta que você é meu namorado”* (Teixeira, 1998).

Este tema acaba aparecendo em muitas das brincadeiras infantis, talvez pelo fato de a criança ter acesso a cenas de programas de televisão, como novelas e filmes, de pessoas que demonstram carinho por meio de beijos, abraços. O conteúdo é transformado em fantasia, em representação simbólica. Por isso, os pais devem ter consciência dos seus atos no seio familiar, tomando o cuidado de não propiciar à criança situações que a levem ao desenvolvimento de conceitos errados sobre família, sexo, dentre outros assuntos.

Voltando à questão do ambiente pré-escolar, os brinquedos assumem um papel primordial no desempenho de papéis, no jogo simbólico. A criança necessita de um número variado de objetos, de roupas, carros, maquiagem, bijuterias, bonecas, pratos, e tantos outros, porém não se pode desconsiderar brinquedos simples feitos pelas próprias crianças ou mesmo pelos adultos. Uma pequena caixa de fósforos pode se transformar em um carro, uma espiga de milho em uma boneca, e assim por diante. Isto depende da cultura, dos valores de cada país e região.

## 9. Os amigos imaginários

Neste mundo do faz-de-conta, da imaginação, encontram-se também os amigos imaginários criados pela criança. É comum a criança conversar com alguém invisível que dorme, come, brinca como ele. Em muitos casos, este comportamento causa certa preocupação aos pais, os quais o traduzem como um problema psíquico ou de ordem demonológica. O exemplo a seguir ilustra o comportamento e pensamento infantil a respeito deste assunto: *“A Letícia sempre fala de Ana, sua amiga invisível. Mariana, a irmã, não a conhece, pois a amiga invisível visita Letícia quando ela não está ou quando está dormindo. Mariana pediu: Letícia, quando a Ana vier eu quero conhecê-la! Letícia esperou a Mariana sair de perto e comentou com a mãe: Mãe, e agora? Se a Ana vier a Mãe vai saber que ela não existe. Passados dois meses, Mariana ainda queria conhecer Ana. Falou então à mãe: Mãe, fala para a Letícia que eu também sei*

*brincar com a amiguinha que não se vê. A mãe deu o recado para Letícia, e então as duas meninas combinaram um dia para receber a visita de Ana*<sup>21</sup>.

Muitas pesquisas demonstram evidências destes amigos imaginários entre dois e seis anos e sua influência na vida adulta, ou seja, em seus sonhos, superstições e monólogos interiores. A crença num amigo imaginário poderia ter ligação com a criatividade e desenvolvimento cognitivo. Singer ressalta que

o desenvolvimento da sensibilidade, elaboração e originalidade são aspectos criativos ligados aos companheiros de jogos imaginários. De uma perspectiva cognitiva, os elementos-chave conectados ao crescimento intelectual incluem o funcionamento simbólico, descontextualização, relações objetais e simbolizações (Singer, 1990, p.98).

Um questionário direcionado aos pais foi elaborado pelo autor, para obter informações mais detalhadas dos amigos imaginários infantis, ou seja, se a criança possuía um amigo imaginário (ou mais), se aparecia sempre ou não, se estabelecia uma conversa com este amigo, etc. Elaborou questões sobre a idade e sexo do amigo imaginário, seus nomes e possíveis origens, e em que idade a criança teve seu primeiro amigo e se o compartilhou com os pais, amigos ou irmãos mais velhos. Destaca ainda que as crianças que permanecem na frente da televisão por mais de quatro horas adquirem conteúdo suficiente para escolher seus amigos imaginários. A mídia produz diversos desenhos e figuras de super-heróis (Super-Homem, Homem Aranha, Batman, etc) que levam as crianças a imitação e ao desenvolvimento de sua imaginação.

Além disso, Singer (1990) criou um índice para pesquisar a frequência com que a criança cria um amigo imaginário, por meio de um questionário dado aos pais os quais indicavam a presença ou a ausência deste amigo na vida de seu filho. Suas respostas foram comparadas com as das próprias crianças, que demonstraram uma porcentagem maior de resposta positiva (65%) em relação aos seus pais (55%).

A pesquisa também demonstrou que há diferenças entre meninos e meninas quanto aos amigos imaginários. Há uma tendência maior de as meninas possuírem um

---

<sup>21</sup> Relato de Simone Roskosz, mãe de Letícia e Mariana.

amigo imaginário, que pode ser também do sexo oposto (42%). No caso de os meninos possuírem um amigo imaginário feminino, a porcentagem foi de 13%, sendo que há uma indicação maior de comportamento imaginativo por parte das meninas. Concluiu também que as crianças de classes sociais menos favorecidas costumam ter um número maior de amigos imaginários.

Ainda em relação aos meninos, os dados da pesquisa comprovaram que a pouca exposição aos programas de televisão de ação e aventura e a criação de amigos imaginários, resultaram na diminuição de comportamentos agressivos. Adultos que demonstram um comportamento desajustado ou múltiplas personalidades, isto poderia advir da não criação, na infância, de amigos imaginários ou de abusos sexuais. Sendo assim, os amigos imaginários podem representar um potencial criativo vasto para o adulto, para seu desenvolvimento normal e saudável. Portanto,

precisamos apreciar a imaginação humana e seu potencial, ao ver as crianças afirmando seu poder, seu auto-controle e seu senso de posse e, de um modo curioso, resolver a tensão entre individualidade e preocupação social por meio de amigos fictícios e sociedades imaginárias (Singer, 1990, p.116).

## 10. O brincar e a cultura lúdica infantil

Kishimoto tem contribuído também para a discussão da importância do jogo no desenvolvimento infantil, demonstrando em suas obras a importância desta atividade na vida da criança. Desenha juntamente com outros autores a trajetória do brincar em algumas concepções clássicas de educadores historicamente renomados como Froebel, Dewey, Freud, além de suscitar discussões sobre as brincadeiras tradicionais infantis e seus desdobramentos em outros contextos.

(...) toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo, de acordo com suas conveniências (Brougère apud Kishimoto, 2002, p.19).

O autor destaca que, para analisar o brincar, há a necessidade de considerar a cultura em que está inserido, ou seja, compreender a *cultura lúdica* como “um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (Brougère apud Kishimoto, 2002, p.23).

O jogo delinea-se como um meio de interpretação da realidade por meio da criança, uma fonte de cultura e da prática social que a leva a dominar um mundo mágico e simbólico. Quanto à cultura lúdica, ela é interpretada como esquemas de brincadeiras, que evoluem por meio dos temas propostos pelas próprias crianças, as quais determinam suas próprias regras. Ao brincar, a criança apropria-se do seu meio, de sua cultura, produto da interação social. É um movimento que ocorre internamente, mas que caminha juntamente com o externo, com a cultura.

A cultura hoje não é oferecida só pelos livros, na escola, na família, mas por meio da televisão e do próprio brinquedo. A televisão oferece uma série de alternativas em desenhos e programas, porém a qualidade de muitos deles deixa a desejar. O conteúdo tratado nestes programas gira em torno da violência, levando a uma mudança de comportamento nas próprias crianças. O tempo gasto na frente de uma tv, do computador, do videogame é grande, se comparado ao que é dado aos estudos e a brincadeiras livres, espontâneas e de rua.

Autores renomados historicamente como Froebel, conhecido como *psicólogo da infância* ou *pai do jardim da infância*, fala sobre o brincar numa perspectiva romântica, integrando em suas concepções e idéias as noções sobre Deus e a natureza. O brincar é concebido como uma atividade espontânea, por meio da qual a criança se expressaria livremente. O significado da educação para este autor relaciona-se com o caráter espiritual do ser humano e com a própria natureza. O autor foi chamado também de *poeta da natureza*, pois acreditava nesta como expressão simbólica da vida e no brincar como atividade espontânea, livre e essencial ao desenvolvimento infantil.

No capítulo seguinte serão expostas diversas sugestões para observação do faz-de-conta como apoio ao trabalho daqueles que se interessam pela brincadeira simbólica, buscando assim, fornecer instrumentos que possibilitem a interpretação do comportamento infantil neste tipo de jogo.

## **CAPÍTULO V**

### **SUGESTÕES PARA OBSERVAÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO**

O interesse pela avaliação do jogo por meio de uma estratégia, de um modelo, de um roteiro de observações ou até mesmo sugestões de atividades foram considerada por vários autores. Teixeira (1998) faz uma análise e descrição de alguns instrumentos de observação e pesquisas sobre o jogo simbólico que podem ser utilizados para a compreensão do comportamento infantil nas interações simbólicas. Outras sugestões são dadas neste trabalho, incluindo o Manual de Observação dos Níveis de Compreensão Interpessoais de Selman elaborado por DeVries (1991, 1992), o sistema ESAR proposto por Batista (2004) dentre outras.

Bergen (1988) apresenta três modelos de pesquisa, sendo um deles o *modelo natural* de observação bi-dimensional, usado para estudar quaisquer dos tipos de jogos descrito por Piaget, segundo a linha desenvolvimentista. Os outros, o *modelo experimental*, usado para estudar o desenvolvimento da substituição do objeto nas transformações que ocorrem na brincadeira de faz-de-conta, e o *auto-relatório de método de análise*, destinado a estudar os jogos dos primeiros anos da criança, não serão tratados neste trabalho.

## 1. Modelo de observação natural

Esse modelo natural de observação descreve as categorias sociais do jogo, ou seja, solitário, paralelo, associativo, cooperativo e as categorias cognitivas do jogo segundo Piaget (de exercício, simbólico, jogos com regras). O instrumento codificador é bi-dimensional, com uma dimensão correspondendo às categorias sociais de jogo (na coluna vertical) e outra correspondendo às categorias cognitivas de jogo de Piaget (na coluna horizontal). O modelo combina as categorias social e cognitiva dentro das células que correspondem a complexidade do jogo. Por exemplo, na primeira célula, encontramos instâncias comportamentais da criança na prática do jogo entre pares. Similarmente, o jogo sócio-dramático (cooperativo/simbólico) pode ser visto na célula 14. O instrumento observacional de codificação pode ser visto na figura, com exemplos de comportamento de jogo em cada célula. Este modelo pode ser usado com crianças

pré-escolares, cujos jogos incluem poucos exemplos orientados mas numerosos quanto à interação social (associativo).

O instrumento codificador pode também ser utilizado como um “modelo” de avaliação para observar o jogo de uma criança (exemplo, se uma criança parece ter problemas empenhada no próprio jogo ou que parece estar num nível superior do que sua idade indica ser apropriada). Cautelas devem ser tomadas quanto a esse modelo. Primeiro, para estudos de jogo em ambientes naturais, o próprio ambiente pode influenciar os tipos de comportamentos observados. A variação sistemática de materiais pode mostrar que o jogo observado é indicativo do nível de desenvolvimento infantil e que está influenciado pelas variáveis do ambiente.

Segundo, porque o jogo solitário tem sido demonstrado como tendo qualidades diferentes nos níveis de idade (mais jovens/mais velhos) e, categorizando o jogo solitário dentro de uma forma menos madura (ou seja, prático/funcional solitário) ou mais madura (ou seja, construtivo/solitário) pode ser considerada uma especificidade importante quando estudamos crianças de pré-escola e jardim de infância (Barnes, 1981).

### 1.1. Forma bi-dimensional de observação do jogo

O modelo de Sponseller (apud Bergen, 1988) e sua conseqüente complexidade pode ser melhor compreendido no seguinte quadro onde o jogo é codificado por meio de células:

**Tabela 2**

Forma bi-dimensional de observação do jogo<sup>22</sup>

	Prático	Simbólico	Jogos
--	---------	-----------	-------

---

<sup>22</sup> BERGEN, D. *Play as a medium for learning and development*. Pittsburg: Heinemann, 1988, pp.38.

Onlooking	1	2	3
Solitário	4	5	6
Paralelo	7	8	9
Associativo	10	11	12
Cooperativo	13	14	15

Criança: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_

Alguns exemplos de codificação por células podem ser observados no quadro estruturado por Sponseller (1988):

### Quadro 8

EXEMPLOS DE CODIFICAÇÃO DE JOGO POR CÉLULAS	
<p><b>Célula</b></p> <p>1. Onlooking-Prático: lentamente caminha através de uma área grande, observando as crianças subindo e descendo do escorregador e balançando no banco.</p> <p>2. Onlooking-Simbólico: observando outra criança dando pipoca a um boneco.</p> <p>3. Onlooking-Jogos: a criança observa a atenção dispensada pelo professor a duas crianças que jogam o passa anel.</p>	<p>9. Paralelo-Jogos: correndo com outras crianças mas não competindo com elas, somente consigo mesma.</p> <p>10. Associativo-Prático: rolando nos colchões com outras crianças, rindo e aumentando a atividade em resposta a ação da outra criança.</p> <p>11. Associativo-Simbólico: construindo um celeiro com outra criança, ajudando-a a empilhar os blocos, sugerindo como fazer o telhado, adicionando a parede, mas também fazendo alguma construção independente.</p>

<p>4. Solitário-Prático: andando sozinho na ponta dos pés sobre traveseiros, carpete, piso, subindo e descendo escadas.</p> <p>5. Solitário-Simbólico: fazendo peças de quebra-cabeça de animal andarem e falarem com outras peças.</p> <p>6. Solitário-Jogos: arranjando carros numa ordem especial em linha, selecionando-os de acordo com seu próprio gosto, movendo-os numa seqüência em que um será ganhador.</p> <p>7. Paralelo-Prático: pintando com os dedos na mesa, do lado de outra criança, tudo o que foi focado no seu próprio jogo.</p> <p>8. Paralelo-Simbólico: na mesa, dando de comer a uma boneca numa casinha de bonecas, embora outras crianças são convidadas em jogo similar, mas ficam separadas.</p>	<p>12. Jogo-Associativo: brincando de um jogo com outra criança, como que puxando uma criança num vagão, então sentando no vagão para a outra criança arrastar, ora puxando-a, ora sendo puxada.</p> <p>13. Cooperativo-Prático: lançando a bola atrás e para a frente para outra criança por um período de tempo extenso.</p> <p>14. Cooperativo-Simbólico: empenhando-se no jogo sócio-dramático como "mãe" ou "pai" e demonstrando ações apropriadas por um período de tempo longo.</p> <p>15. Jogo-Cooperativo: participando no jogo de juntar ou escondendo e achando por um período de tempo longo.</p>
--	---

## 2. Roteiro de Observação do Desempenho de Papéis

Hohmann e colaboradores (1995) sugerem também um modelo para observação do jogo simbólico em crianças pré-escolares, ou seja, de seu desempenho de papéis durante sua brincadeira de faz-de-conta. Os autores relata-nos um exemplo:

Timmy e Ricky, equipados com capacetes, botas e casacos de bombeiros, estão atarefados em carregar seu 'carro de bombeiros' com uma escada e uma mangueira, quando o telefone toca. Ricky atende. 'Há um incêndio na casa da Becky!'. Repete o Timmy como um eco, enquanto saltam para o carro e partem velozmente para a área de blocos, onde lutam com a casa da Becky em chamas."

Lisa está ocupada em lavar a louça dentro de uma 'casa' de cartão, quando passa o Billy com um boné de taxista e lhe grita pela janela: 'Cheguei em casa, querida!'. 'Está bem, meu amor', responde a Lisa. 'Preciso de roupa'. Diz Billy - e agarra-se num par de calças e num vestido. Fica com as calças para ele e atira o vestido à Lisa. Ele diz: 'Toma lá a tua roupa, querida (Hohmann, Mary et al., 1995, p.227).

No desempenho de papéis, o faz-de-conta é a forma de as crianças representarem experiências que tiveram e seu conhecimento sobre pessoas e situações. Por meio do desempenho de papéis, utilizam-se do que observam ao seu redor para “dar asas a sua imaginação”: visitar amigos, ir a uma festa, ir à feira, assistir a um casamento, ir a um funeral, e outras situações.

Para Hohmann e colaboradores (1995), o adulto deve reconhecer, apoiar e encorajar as crianças de três a quatro anos a representarem suas experiências por meio do desempenho de papéis, proporcionando-lhes materiais e oportunidades que irão consolidar e fortalecer seu conhecimento sobre o mundo que a cerca.

A autora dá algumas sugestões pelas quais os adultos podem incentivar e apoiar as crianças no desempenho de papéis:

- *Destinar um canto da sala especificamente ao desempenho de papéis:* em muitas salas de pré-escola, o canto da casinha é especificamente destinado ao desempenho de papéis. As crianças podem ampliar sua brincadeira até o canto dos blocos ou até mesmo ao mini-supermercado.

- *Equipar a área de desempenho de papéis com uma série de materiais auxiliares diversificados:* carros e caminhões de todas as espécies e tamanhos, veículos de construção e alfaías agrícolas, aviões, helicópteros, barcos, comboios, conjunto de sinais de trânsito, figuras humanas para a casa de bonecas, mobílias para a casa de bonecas, animais de borracha, de madeira e/ou plástico, fogão, geladeira de tamanho adequado para à criança, talheres, panelas, tigelas; coisas para cozinhar (frutas e legumes de plástico), embalagens vazias, etc.

- *Proporcionar equipamento de recreio ao ar livre para o desempenho de papéis:* ao ar livre, o desempenho de papéis tende a ser mais barulhento, onde as crianças aproveitam tudo o que encontram para brincar de faz-de-conta.

- *Incentivar as crianças que estão se iniciando no desempenho de papéis:* muitas crianças podem querer assumir um papel mas com a ajuda de um adulto. Para tanto, o

adulto deve proporcionar oportunidades de observar diversas pessoas em diversos papéis. Por exemplo: uma mãe e o seu bebê podem fazer uma visita e as crianças que não têm irmãos mais novos podem ver algumas das coisas que “ser uma mãe” pode implicar. O adulto pode também, por exemplo, chamar uma criança ao telefone e pedir-lhe que venha ver o que ele está a fazer. Também pode perguntar à criança o que gostaria de ser, sugerindo alguns papéis que possa escolher, ficando junto dela até que se integre no seu papel e com as outras crianças.

Um Roteiro de Observação do Desempenho de Papéis é sugerido por Hohmann (1995) para identificarmos os elementos que aparecem durante o período pré-escolar e determinar quais deles a criança utiliza ao brincar.

### Quadro 9

Roteiro de Observação do Desempenho de Papéis	
Criança _____ Ao observar uma criança, vê-a fazer o seguinte:	
Atividade: _____ Ao observar um episódio de desempenho de um papel, vê as crianças fazerem o seguinte:	
	OBSERVAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fingir ser outra pessoa</li> <li>• partilhar com outras o papel simulado</li> <li>• utilizar um objeto (ou material auxiliar) em representação de outro</li> <li>• utilizar ações e sons como substitutos das ações e sons verdadeiros</li> <li>• utilizar palavras para representar uma situação ou ambiente imaginários</li> <li>• falar com outras crianças dentro do contexto da situação de desempenho de um papel</li> <li>• ficar num episódio de desempenho de papel durante um período de tempo significativo.</li> </ul>	

A Fundação High/Scope<sup>23</sup> sugere também um registro de observação intensiva da criança durante cinco dias, incluindo os seguintes pontos (a observação é feita assinalando-se com um círculo uma das alternativas):

### Quadro 10

#### Registro de Observação Intensiva

<sup>23</sup> Fundação americana que possui diversos programas audiovisuais destinados à pré-escola e que estão disponíveis para aluguel ou venda (High Scope Foundation, 600 Noth River Street, Ypsilanti, Michigan - 48 197).

*Tempo de planejamento*

- expressão de opções e planos

*Tempo do trabalho*

- a execução do plano inicial
  - projetos a longo prazo
  - resolução de problemas com materiais
  - atividade centrada
  - diversidade de atividades e contatos
  - representação espontânea utilizando materiais
  - representação espontânea no jogo dramático
- não observada
- a criança usa um objeto em representação de outro
- a criança usa ações ou sons para fingir que está fazendo qualquer coisa
- a criança usa palavras para preparar cena
- a criança assume o papel de outra pessoa (5 ou mais minutos)
- os objetos inanimados são usados como personagens no jogo dramático da criança
- a criança fala com linguagem adequada ao papel
- a criança coordena o desempenho de papéis com as outras crianças (cinco ou mais minutos)
- representação através de meios artísticos.

O roteiro proposto por Hohmann (1995) foi adaptado e utilizado por Magnani (1998) em sua pesquisa sobre o brincar infantil para facilitar a observação nas instituições escolhidas, como pode se verificar no quadro a seguir:

**Quadro 11**

---

**Roteiro utilizado para observação nas pré-escolas**

---

Data:

Nome da escola:

---

---

Quantidade de crianças:

Período:

1. A sala de aula está dividida em espaços que permitam às crianças jogarem livremente?

Tais espaços incluem:

- a) ( ) o jogo de faz-de-conta
- b) ( ) o jogo de construção
- c) ( ) o jogo de regras
- d) ( ) nenhum dos jogos

2. As crianças têm liberdade de criar as próprias representações das coisas?

- a) ( ) As crianças escolhem os seus materiais para fazerem representações.
- b) ( ) As crianças constroem representações a partir das próprias percepções das coisas em vez de partirem de um modelo adulto pré-estabelecido.
- c) ( ) Os adultos incentivam e dão apoio às crianças no seu desempenho de papéis.
- d) ( ) Os adultos falam com as crianças sobre as suas representações.
- e) ( ) As crianças não encontram espaço para fazerem as suas representações.

3. A área de recreio ao ar livre inclui os seguintes materiais e/ou equipamentos?

- a) ( ) balanço
- b) ( ) escorregador
- c) ( ) gaiola
- d) ( ) trepa-trepa
- e) ( ) triciclo/carrinho
- f) ( ) bolas
- g) ( ) piscina/tanque de água
- h) ( ) tanque de areia
- i) ( ) materiais de construções
- j) ( ) outros
- k) ( ) nenhum deles.

4. Como acontece a brincadeira ao ar livre?

- a) ( ) Das crianças que brincam, estas estão ativas sob o ponto de vista físico, correndo, caminhando, trepando, empurrando, puxando e balançando-se.

- 
- b) ( ) Algumas das crianças não brincam.
- c) ( ) Os adultos participam ativamente, juntamente com as crianças.
- d) ( ) Os adultos participam incentivam, apóiam, desenvolvem as brincadeiras das crianças.
- e) ( ) Os adultos dão início aos jogos e participam deles.
- 

### 3. As categorias do jogo simbólico de Gowen

Gowen (1995), um outro autor que trabalha com a questão do jogo simbólico, dá-nos também algumas sugestões de como o adulto poderia contribuir para o desenvolvimento do faz-de-conta da criança.

Com apenas um ano de vida, Cindy coloca uma mamadeira na boca de uma boneca. “Brmmm, brmmm, brmmm, faz Derek, de dois anos ao puxar um caminhão de brinquedo no chão. Aos três anos, Tywana puxa um caminhão com uma boneca dentro dizendo em alta voz: “Vejo você depois. Vou para o trabalho (Gowen, 1995).

Essas crianças estão empenhadas numa atividade comum da pré-escola conhecida por muitos nomes: jogo simbólico, jogo de faz-de-conta, jogo de fantasia, jogo dramático ou jogo de imaginação. Embora possua tantos nomes, essa atividade exerce papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança durante os anos pré-escolares.

O autor faz uma descrição muito interessante dos estágios de desenvolvimento do jogo simbólico, considerando suas categorias, descrições e acrescentando exemplos. Sugere aos adultos algumas formas de participar do jogo das crianças no sentido de favorecer o andamento da brincadeira de faz-de-conta (Gowen, 1995):

#### Quadro 12

Estágios no desenvolvimento do jogo simbólico<sup>24</sup>

ESTÁGIOS NO DESENVOLVIMENTO DO JOGO SIMBÓLICO		
<i>Categoria</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplos</i>
Pré faz-de-conta	A criança empenha-se numa atividade de faz-de-conta mas não dá confirmação evidente de que o seja.	A criança coloca brevemente o telefone no ouvido; rapidamente coloca uma madeira na boca da boneca.
Puro faz-de-conta	A criança empenha-se no comportamento de faz-de-conta voltada para si.	A criança leva o copo à boca, fazendo barulho como se estivesse bebendo alguma coisa.
O faz-de-conta e o outro	A criança empenha-se no faz-de-conta indo em direção a outras crianças.	A criança alimenta uma boneca com uma mamadeira de brinquedo ou copo; empurra um caminhão no chão imitando seu ruído.
Substituição de objetos	A criança usa um objeto sem sentido de maneira criativa ou imaginativa, ou usa objetos no ato de faz-de-conta como meio de diferenciá-los do seu uso habitual.	A criança alimenta a boneca com um bloco como se fosse uma mamadeira; coloca uma peça do jogo no prato e diz que aquilo é um hambúrguer.
Objetos e seres imaginários	A criança faz-de-conta que é um objeto, uma substância, pessoa ou animal.	A criança esvazia um pote de chá e diz "café"; move-se pela sala fazendo sons de motor, como se imaginasse uma motocicleta.
Agente ativo	A criança anima um brinquedo (ex., uma boneca, um animal).	A criança espera que um animal de brinquedo atravesse um tapete, coloca a mão na boca da boneca como se estivesse alimentando a si mesma.
Seqüência sem história	A criança repete um singelo ato de faz-de-conta/ esquema com múltiplos receptores.	A criança dá à mãe um copo com água, então dá à boneca também.
Seqüência com história	A criança usa mais esquemas do que a primeira na atividade simbólica.	A criança agita o copo, bebe e diz "Mmmm, que gostoso!".
Planejando	A criança empenha-se no jogo de faz-de-conta evidenciando planejamento.	A criança diz que irá alimentar o nenê antes de colocar a mamadeira de brinquedo na boca da boneca.

O autor descreve cada uma das categorias expostas no quadro:

- *Pré faz-de-conta*: a criança coloca uma mamadeira na boca de uma boneca, coloca um copo de brinquedo em sua boca ou segura um telefone de brinquedo em seu ouvido. Esses gestos de faz-de-conta, segundo Gowen (1995), indicam que a criança tem algum conhecimento de como os brinquedos podem ser usados simbolicamente, mas a criança não confirma, pelo seu comportamento, se queria realmente fazer de conta que alimentava a boneca, bebia no copo ou falava ao telefone.

<sup>24</sup> GOWEN, Jean W. *The Early Development of Symbolic Play*. In: *Young Children*, March, v.50, n°. III, 1995, pp.76.

Esses gestos de faz-de-conta são atos importantes que devem ser observados pelos educadores. Quando a criança coloca a mamadeira de brinquedo na boca da boneca, o educador pode dizer, "Oh, você está alimentando seu bebê. Você é um bom pai!" Essa resposta afirma o ato natural do faz-de-conta da criança e os educadores podem dar respostas similares a outros atos.

Quando uma criança puxa um carro de brinquedo pelo chão, o educador pode dizer, "Você está dirigindo seu carro. Brummm, brummm. Eu vou pelo seu caminho!" Quando a criança coloca o telefone de brinquedo em sua orelha, o educador pode dizer, "Você está falando ao telefone. Com quem você está falando? Sua mãe?"

- *Puro faz-de-conta*: no início, a criança faz-de-conta utilizando objetos, representando a realidade de seu dia-a-dia (exemplo, dormir, comer). Esses atos, entretanto, são realizados dentro de seu contexto usual. Piaget (1962) descreveu um dos primeiros esquemas simbólicos de sua filha.

No caso de J., ...o verdadeiro símbolo lúdico, com todas as aparências externas da consciência do "como se", teve início ao 1;3 (12), nas circunstâncias seguintes. Ela vê uma toalha cujas bordas franjadas lhe recordam vagamente as de seu travesseiro; apanha-a, retém uma ponta na sua mão direita, chupa o polegar da mesma mão e deita-se de lado, rindo muito. Conserva os olhos abertos mas pisca-os de tempos a tempos, como se quisesse fazer uma alusão aos olhos fechados para dormir. Enfim, rindo cada vez mais, grita nanã (= dormir). (Obs. 64, p.126)

O faz-de-conta de atos como dormir e comer são mais comumente observados nesse caso. Para encorajar as crianças, os educadores podem, ao assistir uma cena como essa, fazer algumas indicações. Por um momento, a criança pode deitar-se, fechar os olhos e colocar em sua boca o dedo ou a coberta, mas não estar necessariamente dormindo. Ela pode simplesmente estar indicando que está fazendo de conta que está dormindo para que a pegue no colo. Frequentemente, elas sorriem quando fazem de conta que estão dormindo.

O educador pode reforçar esse comportamento falando em tons exagerados, e rindo, mostrando assim que ele conhece o que a criança está pretendendo. "O educador pode expandir o jogo e, ao mesmo tempo, sugerir outras formas de faz-de-

*conta, adicionando outros elementos*” (Gowen, 1995). Uma criança pode dizer a outra: “Shhh, nós precisamos ficar quietos e deixar Jimmie dormir”, ou ele pode fazer de conta que cobre a criança com uma coberta. Quando a criança se assenta, o educador pode dizer, “Oh, você já acordou. Você gostaria de tomar café?” Essa sugestão poderia levar a outra forma de faz-de-conta: a de comer.

O faz-de-conta sobre o comer pode ser encorajado quando a criança está brincando com pratos de brinquedo e utensílios de cozinha. Ao colocar um copo de brinquedo ou colher em sua boca, o educador poderia perguntar como que pensando que a criança estivesse pretendendo beber ou comer, ainda que a criança não demonstre. O educador pode dizer, “Oh, eu aposto que você está comendo alguma coisa gostosa. Eu quero comer também.” Assim, o educador pode entrar na brincadeira da criança.

Brinquedos e mobílias podem ajudar a propiciar o faz-de-conta, incluindo cobertores de bebê, almofadas, tapetes, mesas e cadeiras do tamanho da criança, pratos de brinquedo e outros materiais.

- *O faz-de-conta e o outro*: Com o desenvolvimento da criança, o jogo simbólico torna-se menos centralizado em si mesmo, menos egocêntrico. A criança começa a empenhar-se em atividades com outros colegas. Por exemplo, podem fazer de conta que falam ao telefone, alimentam um bebê, dirigem um carro ou passeiam no shopping.

Os educadores podem promover esse tipo de faz-de-conta providenciando brinquedos e roupas que devem representar a vida real da criança, como por exemplo, bonecas, carros de brinquedo, pratos, utensílios de cozinha, fogão, telefones e kits de médico. Entre as roupas: bolsas, lancheiras, maletas, chapéus de vários tipos e bijuterias. Todos esses objetos levam as crianças a representarem o que fazem os adultos. Podem fazer de conta que alimentam um bebê, que dirigem um carro, que fazem o jantar, que falam ao telefone e outros.

Eventos importantes da cultura ou comunidade da criança enriquecem a construção de seu jogo, fazendo com que entendam o seu significado e seu papel em sua vida. Os educadores também podem facilitar o faz-de-conta por meio de sua

interação com as crianças durante o jogo de representação com os brinquedos, além de incluir outras crianças quando há receptividade das demais.

Esse tipo de jogo pode acontecer também no zoológico, na padaria e em outros lugares. Por exemplo, Mike, de três anos, estava a caminho da padaria com sua mãe quando pararam para observar os pedreiros de uma construção. Mike ficou olhando por cerca de 15 a 20 minutos como um deles carregava blocos de cimento num carrinho de mão.

Na padaria, Mike carregou rolos de papel toalha (“blocos de concreto”) dentro de uma cesta (“carrinho de mão”), fazendo um som apropriado. Mais tarde, já em casa, continuou a representar, desenvolvendo seu conhecimento sobre o evento com seus carrinhos e figuras humanas de brinquedo. Sua mãe facilitou a brincadeira fornecendo a Mike a linguagem e conceitos usados naquela profissão.

Providenciando brinquedos apropriados depois de uma visita ao campo (exemplo, animais de fazenda de brinquedo), os educadores podem encorajar as crianças a “pensarem sobre” e desenvolverem por meio do jogo simbólico o conhecimento que eles obtiveram dessa visita.

- *Substituição de objetos*: as crianças, ao desenvolverem suas habilidades no jogo simbólico, tornam-se menos dependentes dos objetos que utilizam para suas representações. Segundo Gowen (ibidem), esta habilidade é muito importante para o desenvolvimento do jogo simbólico. Durante o período representacional, as crianças movem-se de uma inteligência sensório-motora, em que o pensamento está limitado a ações e coisas específicas, à inteligência representacional, em que elas usam palavras (e mais tarde outros símbolos ou signos, como a matemática) para representar conceitos e abstrações (Piaget, 1962; Vygotsky, 1967).

As crianças também empenham-se, nos anos pré-escolares, em duplas substituições, ou seja, usam dois objetos substitutos na mesma ação de faz-de-conta (Fein, 1975; Watson e Jackowitz, 1984; Corrigan, 1987). Nesse processo, a criança usa mais do que um objeto para representar a mesma coisa e/ou usa o mesmo objeto para representar coisas diferentes: uma peça de jogo pode ser ao mesmo tempo um doce ou

até mesmo um bloco de tijolo. Por meio de suas muitas experiências no jogo simbólico, as crianças adquirem um conhecimento intuitivo da verdadeira natureza dos símbolos.

- *Objetos e seres imaginários*: as crianças não somente usam uma variedade de objetos reais como símbolos, como também incorporam objetos e seres imaginários dentro de seu jogo simbólico. Até dois anos, as crianças usualmente apoiam suas idéias sobre substâncias e coisas imaginárias com objetos reais. Por um instante, um café imaginário é despejado por uma criança de um pote de brinquedo, a qual bebe também em um copo de brinquedo. Mais tarde, as crianças incluirão elementos imaginários que não estarão apoiados em materiais de jogo. Por exemplo, uma criança de três anos faz-de-conta que vê uma mosca, esmaga-a, leva-a para o lixo e depois lava suas mãos (Shotwell, Wolf & Gardner, 1979).

Outros momentos do jogo simbólico infantil tem sido observados: uma criança paga seus doces com dinheiro imaginário, roteiro motocicletas imaginárias, incluem parceiros imaginários em suas atividades, e comem uma variedade de comidas imaginárias.

- *Agente ativo*: uma forma especial de substituição de objeto ocorre quando as crianças não somente usam pessoas e animais de brinquedo para representar seres reais mas quando animam esses brinquedos fazendo de conta que se movem e que falam.

Quando a criança está jogando com brinquedos que representam pessoas e animais, os educadores podem ajudá-la interagindo em seu jogo (se a criança é receptiva), pegando outro animal ou figura humana de brinquedo e sugerindo uma animação com o mesmo, travando um diálogo e fazendo com que a criança também converse com seu personagem, perguntando, por exemplo, o que ela está fazendo (se está com fome, se o seu personagem foi trabalhar, etc.).

- *Seqüência com/sem história*: no caso do processo da seqüência sem história, a criança, em seu jogo, repete a mesma ação com diferentes "modelos" desta ação (exemplo, a criança alimenta a si mesma e também a sua mãe). Esse tipo de seqüência tem sido notada no jogo espontâneo de 15 a 25% de crianças com 15 meses de vida (Nicolich, 1977; Gowen et al., 1992).

Na seqüência com história, a criança ordena dois ou mais relatos de comportamento para formar uma pequena história ou drama. Por exemplo, a criança despeja um café imaginário e depois bebe, ou a criança dá de comer a seu bebê, colocando-o depois na cama. Essa forma de jogo tem sido observada em algumas crianças de 15 a 16 meses de idade (Nicolich, 1977; Gowen et al., 1992). Com o desenvolvimento do jogo simbólico, estes mini-dramas tornam-se complexos. O número de elementos de faz-de-conta na história aumenta, tornando-se cada vez mais mais longa (Bretherton et al., 1984).

A seguinte descrição ilustra essa seqüência com história, em que uma menina de 29 meses fazia de conta que o olho de sua boneca (bebê) estava machucado e necessitava de um curativo, decidindo assim, levá-la ao hospital. Uma cadeira serviu como seu carro. Colocou então sua boneca no “carro” (sobre a cadeira), correndo para dentro da “casa” (o outro lado da sala) apanhando alguns brinquedos de bebê. Depois de colocar os brinquedos dentro do “carro”, correu para dentro da “casa” novamente para passar um batom imaginário. Então, entrou dentro do carro, fechou uma porta imaginária, colocou um cinto de segurança também imaginário, fazendo de conta que se dirigia para o hospital.

Os educadores podem ajudar as crianças a desenvolverem dramatizações mais complexas por meio de perguntas e sugestões, como por exemplo, a inclusão de outros elementos na estória durante o jogo porém, com muita cautela.

- *Planejando*: o jogo da criança vai se tornando cada vez mais sofisticado. Ela começa a pensar antecipadamente e planeja como o jogo irá acontecer (Nicolich, 1977; Gowen et al., 1992). Inicialmente esse planejamento indica o que ela irá fazer. Por um momento, a criança pode dizer que comeu algum alimento depois de fazer de conta que o comia. As crianças também podem procurar o objeto “certo” para seu jogo, evidenciando assim, um certo planejamento.

Um menino de 4 anos, que fazia de conta que jogava hockey, parou seu jogo para procurar nos brinquedos e no material de jogo uma bolsa, a qual abriu, colocando-a em sua cabeça, dizendo que era seu capacete. Por volta de 4 a 5 anos, o

planejamento torna-se o comportamento predominante no jogo simbólico das crianças. Elas gastam um bom tempo discutindo e negociando com outras crianças sobre quem irá brincar e quais papéis representarão. Esse processo de negociação contribui para a construção de seu conhecimento de eventos e papéis para o desenvolvimento de habilidades sociais.

O educador pode encorajar o planejamento a partir da discussão com as crianças e perguntando o que eles pretendem ser ou fazer num próximo momento, facilitando o processo de seqüência com história.

Gowen (1995) conclui que o jogo simbólico exerce um papel importante no desenvolvimento da criança durante os anos pré-escolares, começando a emergir no início do segundo ano de vida. O educador, por meio de materiais e de ambiente favorável (a própria sala de aula ou qualquer outro espaço), pode facilitar o desenvolvimento da criança de forma direta. Algumas sugestões são dadas pelo autor de como o adulto poderia interagir com a criança durante o jogo simbólico:

● *Comentar sobre o que a criança está fazendo:* Quando uma criança empurra um caminhão, dizendo "Brummm!", o adulto pode dizer: "Eu estou ouvindo seu caminhão".

Quando uma criança coloca uma mamadeira de brinquedo na boca da boneca, o adulto pode dizer: "Você está alimentando seu bebê. Que boa mãe você é!"

● *Imitar a ação da criança:* Ao empurrar um caminhão, a criança diz "Brummm." O adulto pode empurrar outro veículo, fazendo som de motor. Ao fazer de conta que bebe num copo de brinquedo, o adulto pode pegar outro e imitar o que a criança está fazendo.

● *Reforçar o jogo simbólico da criança:* A criança faz-de-conta que alimenta uma boneca. O adulto pode dizer, "Que boa mãe você é!"

Quando uma criança empurra um brinquedo no chão, o adulto pode dizer, "Menino, você pode realmente fazer esse carro andar!"

Ao colocar pratos de brinquedo na mesa, o adulto pode dizer, "Você já arrumou toda a mesa!"

● *Fazer sugestões indiretas:* Quando a criança está brincando com bonecas que parecem seres humanos, o adulto pode dizer, "Eu acho que seu bebê (esse cavalo, esse homem) está com fome (está dormindo, precisa de banho...).

A criança dá leite a boneca da sua mamadeira de brinquedo. O adulto pode dizer, "Seu bebê já jantou. Eu o coloco para dormir agora."

A criança empurra um carro e depois pára. Frente a essa situação, o adulto pode dizer, "O seu carro está sem gasolina?"

Quando uma criança coloca pratos na mesa, o adulto pode dizer, "Estou com fome. Posso comer um hambúrguer?"

● *Fazer sugestões diretas:* A criança seleciona um círculo, um pedaço de papel vermelho. O adulto pode dizer, "Esse pode ser nossa pizza, OK?"

Coloca um bloco retangular (tamanho de uma barra de manteiga) na mesa. O adulto pode participar da brincadeira dizendo, "Vamos fazer de conta que esse é nossa manteiga."

● *Modelo de comportamento simbólico:* Coloca roupas de baixo da boneca numa caixa, esfrega um bloco num pedaço de tecido, e faz-de-conta que dá banho na boneca. O adulto pode encurtar a distância de um boneco de brinquedo e um carro, colocando-o dentro, e pode dizer em alta voz, "Estou indo ao shopping. Vejo você mais tarde."

Mantovani de Assis, autora cujos trabalhos delineiam-se sob a perspectiva da teoria piagetiana, sugere uma série atividades em "Desenvolvendo a Função Simbólica na Pré-Escola" (1985), acreditando que durante a atividade lúdica, a criança utiliza objetos para representar sua imaginação, sua fantasia:

Não raro conversa e brinca com o 'amigo imaginário'. Uma caixa de papelão é transformada num carro em que ela e seu amigo irão fazer longos passeios. As pedras são os bolinhos que comerão durante a viagem.

Oliveira (1992), por meio do que denominou Interação Brinquedo-Desenho, analisou a forma como as crianças de algumas creches de São Paulo representam simbolicamente dentro de uma situação observacional criada pela autora, possibilitando-lhe fazer uma leitura do discurso intersemiótico das crianças, pela observação de seu comportamento interativo, exploratório, lúdico e gráfico. A Interação Brinquedo-Desenho consiste na observação ativa do comportamento da criança por 50

minutos frente ao seguinte material de brinquedo: uma boneca, um urso de pano, um travesseiro de berço, uma caixa de sapato, alguns trapos de cores e tamanhos variados, uma bacia média, dois tapetinhos, e também um material de desenho: duas folhas de papel sulfite e uma caixa de giz de cera (Oliveira, 1992).

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

A autora baseou-se em Piaget para analisar suas observações, considerando em cada grupo e faixa etária a estruturação sintática e semântica da brincadeira e do desenho, postura corporal, expressão verbal e pré-verbal, exploração do ambiente e interação com as observadoras (duas observadoras anotaram o comportamento verbal e não-verbal da criança, uma registrando e outra interagindo. Para registro complementar foram convidadas psicólogas com treino em observação).

A caracterização dos sujeitos foi complementada pela Escala Brunet-Lézine (1981), a qual constitui-se num instrumento de avaliação. A pesquisa foi realizada em dois anos, de julho de 1986 a julho de 1988.

A pesquisa de Teixeira (1996) traz também sua contribuição quanto à investigação da importância do jogo simbólico na pré-escola. Sua pesquisa faz parte de uma série de investigações realizadas pelo LPG (Laboratório de Psicologia Genética) da Faculdade de Educação da Unicamp, cuja finalidade principal é a de contribuir para o conhecimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano e, conseqüentemente, para a melhoria qualitativa do ensino.

O alto nível de agressividade demonstrado por crianças que passam o dia todo em instituições denominadas creches motivou a realização desse trabalho, sobre como essas crianças têm vivenciado o brincar, o "faz-de-conta", ou segundo Piaget, o jogo simbólico na pré-escola. Essa pesquisa teve o intuito de verificar se jogar simbolicamente diminuiria as condutas anti-sociais geralmente apresentadas por tais crianças.

A proposta inicial desta pesquisa foi observar se a prática do jogo simbólico com crianças de período integral diminuiria suas condutas anti-sociais, levando sempre em consideração que o jogo simbólico é uma forma de expressão espontânea da criança e que,

a conquista da Função Semiótica determina o progresso na socialização e a conseqüente inserção da criança no mundo social. É por meio do jogo simbólico que a criança cria um mundo seu, um mundo ao qual não precisa adaptar-se, pois nele tudo acontece da forma que ela quer (Mantovani de Assis, 1979).

As questões a seguir permearam essa pesquisa no sentido de observar a manifestação do jogo simbólico e a maneira como o adulto tem observado e respeitado essa manifestação a qual, com certeza, poderá dar pistas de como a criança lida com seus sentimentos frente a sua realidade social

O que fazer para que nossas crianças de creche tenham a oportunidade e espaço para realizarem o jogo simbólico e, conseqüentemente, conseguirem um equilíbrio afetivo? Como agir para que elas tenham condições de organizar a própria realidade de modo original, autônomo e interativo? (Oliveira, 1992).

É importante ressaltar que há poucos estudos sobre a relação entre a prática do jogo simbólico e comportamentos pró-sociais em crianças de 3 a 6 anos de idade que freqüentam instituições escolares em período integral (crianças que freqüentam a creche por mais de 8 horas). A pesquisa norteou-se pelo seguinte problema:

Crianças que freqüentam as creches em período integral e que têm oportunidade de jogarem simbolicamente, apresentam maior índice de comportamentos pró-sociais quando comparadas às crianças que freqüentam a pré-escola também por período integral e que não têm a mesma oportunidade? A hipótese da pesquisa foi formulada como se segue: A prática do jogo simbólico com crianças de período integral faz com que haja uma minimização do repertório de condutas anti-sociais das mesmas e um aumento de condutas pró-sociais.

A pesquisadora observou cinco sujeitos que freqüentavam classes de maternal, infantil e pré, num total de 15 crianças, cujas idades variaram de 4 a 6 anos aproximadamente, e que foram escolhidas aleatoriamente pelas respectivas

professoras (Grupo I). As informações a respeito de cada criança foram obtidas por meio de observações e dados fornecidos pelas professoras e monitoras sobre o comportamento de cada criança em sala de aula e nas demais dependências da creche, considerando-se o aspecto social que envolve o relacionamento criança-criança e criança-adulto.

Com relação ao grupo II, não foi especificado nomes dos sujeitos, visto que o comportamento dos mesmos não diferem dos sujeitos do grupo I. O registro deu-se então, sobre o comportamento geral desses sujeitos. A coleta de dados realizou-se por meio de observações feitas na situação psicopedagógica escolhida para esta pesquisa (casinha de bonecas ou *Casinha dos Sonhos*) referentes às crianças do Grupo I. Foram transcritos os diálogos advindos da brincadeira simbólica dessas crianças com a participação da pesquisadora, os quais foram analisados sob a luz da teoria de Jean Piaget quanto à classificação dos jogos simbólicos: *combinações simples, combinação simbólica ordenada, imitação exata do real e simbolismo coletivo*.

Teixeira (1996) concluiu que, na situação psicopedagógica proposta para a pesquisa, as crianças não demonstraram comportamento agressivo. Uma pergunta que se faz é "*porque estes comportamentos não foram apresentados nas atividades do jogo simbólico? Seria porque as crianças se envolviam espontaneamente nesta atividade? Ou ainda, seria porque o jogo simbólico responde às necessidades psicossociais da criança?*". Essas perguntas poderão ser respondidas por pesquisas posteriores. Uma explicação possível para o fato é a de que o tempo teria sido insuficiente para que as crianças exibissem comportamentos em que as condutas pró-sociais vividas nas atividades passassem a ser demonstradas também no contexto escolar como um todo. Ainda uma outra hipótese explicativa: a atitude das professoras dessas crianças não apresentou mudanças significativas e por isso as relações professor X aluno continuaram alimentando as condutas anti-sociais dessas crianças.

Notou-se também que a cozinha era o cômodo preferido pelas crianças. Talvez porque em nossa sociedade a cozinha é sempre um ponto de reunião das pessoas da família, ou ainda, porque as atividades de fazer de conta, que faz a comida, que lava a louça e que põe a mesa sejam prazerosos para a criança. O programa de capacitação proposto pela pesquisa aos profissionais que trabalham em creche abriu a visão quanto

à importância do respeito ao brincar espontâneo da criança e de se criar condições e situações de ação e de representação.

Todavia, ainda não parece ter sido suficiente para que as professoras passassem a se relacionar com os alunos de maneira a propiciar-lhes um ambiente favorável à conquista da autonomia. Isso porque ainda continuaram usando sanções punitivas, recompensas, diálogos inadequados, indicando assim que o programa de capacitação deveria ser ampliado e aprofundado.

Entretanto, pode-se afirmar que esses professores entenderam o significado da Função Simbólica e do jogo simbólico, bem como o papel que representam no desenvolvimento da criança.

#### 4. O uso de formas: uma ferramenta para a análise do jogo simbólico<sup>25</sup>

Uma nova contribuição ao campo de análise do jogo simbólico é dada por Denegri (1996) da Universidade de Temuco no Chile, por meio de sua pesquisa "O uso de formas: uma ferramenta para a análise do jogo simbólico"<sup>26</sup>, a qual será utilizada para analisar as situações lúdicas dos sujeitos de nosso trabalho. A autora categorizou os jogos em uma macro e uma micro categoria:

#### Quadro 13

Categorização dos jogos em macro e micro categoria (Denegri, 1996)

MACROCATEGORIA	MICROCATEGORIA
1. <b>Jogos motores ou de ação:</b> são atividades de manipulação ou de simples atuação sobre objetos ou sobre o próprio corpo, buscando o prazer da ação em si.	1. <b>Jogos motores manipulativos:</b> não têm outra finalidade a não ser a ação em si e o prazer de fazer e manipular. 2. <b>Jogos de ganho:</b> manipulação com a finalidade de construir algo ou ganhar um objetivo (por exemplo, armar quebra-cabeças). 3. <b>Jogos eletrônicos:</b> estão marcados pelo desenho do jogo eletrônico que se

<sup>25</sup> DENEGRÍ, M. *El uso de formatos: una herramienta para el analisis del juego simbólico*. Temuco: Universidade Chile, 1996.

<sup>26</sup> Esta pesquisa faz parte do Projeto CICYT PS 91-0012, dirigido pelo Dr. José Luis Linaza Iglesias, da Universidade Autónoma de Madrid.

<p><b>2. Jogos de símbolos ou de ficção:</b> são aqueles cuja característica principal é a relação <b>significante-significado</b> ou representação de situações fictícias.</p>	<p>manipula.</p> <p><b>1. Jogos simples de símbolo:</b> contém a fórmula básica <b>significante-significado</b> e possivelmente estão acompanhados de um contexto representacional, pois em sua explicação a criança não inclui dados sobre a ficção ou representação.</p> <p><b>2. Jogos simbólicos desenvolvidos ou sócio-dramáticos:</b> jogos sociais de alta complexidade representativa tanto em sua estrutura como em seu conteúdo. Participam ao menos duas crianças e incluem um contexto, uma trama mínima, papéis e a representação fictícia de um conjunto de regras que organiza a ação em prol de uma meta.</p>
<p><b>3. Jogo de regras:</b> são realizados em uma situação de interação social regrada nas quais se produz um intercâmbio de ações e verbalizações que têm uma finalidade e um sentido definido de antemão pelos participantes e assumido coletivamente pelo grupo, que compartilham as representações das coordenações.</p>	<p><b>1. Jogos de regras em espaços abertos:</b> jogos coletivos que requerem um espaço amplo, de grandes deslocamentos dos sujeitos e onde a regra deriva-se de um convênio social (por exemplo: jogar futebol, esconde-esconde).</p> <p><b>2. Jogos regrados de mesa:</b> as regras são impostas pela natureza do objeto ou brinquedo que se emprega. Geralmente são também jogos de adultos (por exemplo: xadrez, damas, loteria).</p> <p><b>3. Atividades de comunicação social lúdica:</b> não são definidos estritamente como jogos pelos sujeitos por manterem uma estrutura lúdica de base (por exemplo: conversar passeando de braços, com um amigo secreto, etc.) Tendem a aparecer no começo da adolescência (Denegri &amp; Linaza, 1996)</p>

Para Denegri (1996),

O jogo constitui uma atividade natural consubstancial ao desenvolvimento dos processos psicológicos básicos e ao mesmo tempo uma atividade educativa de endoculturização. Sua análise permite ascender ao mundo privado das crianças e sua forma de representação do mundo que os rodeia, de que deriva a importância do desenvolvimento de métodos mais confiáveis de aproximação de seu estudo.

Os objetivos de sua pesquisa foram: 1. Apresentar as características essenciais da metodologia de análise do jogo simbólico que se desenvolveu em sua equipe de investigação; 2. Expor as características do uso de formas como ferramenta de análise do jogo simbólico; 3. Realizar atividades práticas de análise de roteiros, episódios e ações a partir da observação de vídeos de jogo simbólico e da leitura de transcrições e; 4. Discutir as estratégias que desenvolveram as crianças ao construir o espaço de ficção e a influência da interação com os adultos e as suas variáveis socioculturais.

Para realizar sua pesquisa, a autora utilizou uma série de jogos, entre eles bonecas, bichos de granja, jogos de chá, carros, mamadeiras, entre outros, além de uma câmera de vídeo convencional, a qual permitiu o registro de atividades lúdicas das crianças. A câmera foi colocada num tripé, tendo sua luz de gravação coberta de maneira que não fosse um elemento de distração para as crianças. Depois, levaram as crianças à sala estabelecendo-se um diálogo no sentido de explicar que estavam ali para jogar e que poderia utilizar os materiais disponíveis.

Após estas explicações, deu-se um sinal para que os investigadores saíssem da sala por um momento, falando às crianças que poderiam começar a brincar. Tomou-se esta medida para que as crianças pudessem jogar de forma espontânea, sem a pressão de se sentirem observadas. Durante esse período, a filmadora permaneceu em funcionamento para gravar o jogo das crianças.

Transcorridos uns vinte minutos, os investigadores regressaram ao lugar de trabalho e perguntaram às crianças o que estiveram jogando, indagando o que representaram por meio do jogo. Depois de realizadas as filmagens, procedeu-se a sua transcrição e análise. A análise se deu a partir das transcrições das interações lúdicas, realizando-se uma primeira análise descritiva que consistiu em dividir cada transcrição em roteiros, episódios e ações, que correspondem a diferentes níveis de organização. Denegri (1996) baseou-se em Linaza (1996) para explicitar o significado de roteiro, episódios e ações.

O *roteiro* é a proposta do marco geral do jogo simbólico, que inclui a especificação dos papéis que desenvolvem-se numa trama (por exemplo: jogar com bonecas). Esses roteiros estão constituídos, por sua vez, por episódios. Os *episódios* são seqüências de ações organizadas por uma dimensão espaço temporal (por

exemplo, levar a criança à escola). Em algumas ocasiões serão os próprios jogadores quem proporão explicitamente uma ação representativa, o que permite identificar o episódio. Em outras ocasiões, sua unidade é mais implícita, aparecendo só após a análise do investigador.

Porém, geralmente, o episódio se encontra formado por uma série de ações, existindo casos em que o episódio está composto por uma única ação, que sem dúvida será a mais representativa do título do episódio. No caso das ações, elas são o núcleo do jogo de ficção, já que jogar é atuar. Em algumas ocasiões podem ser só propostas de ações, simples gestos ou reconhecimento de sucessos acontecidos na ficção.

## 5. O sistema ESAR: Programa de Sessões Lúdicas

Batista (2004) enfatiza em seu trabalho o tratamento da criança hospitalizada e a utilização da brincadeira como atividade terapêutica, bem como uma proposta de intervenção para crianças de 0 a 4 anos centralizada no período simbólico. A autora utiliza o sistema ESAR, elaborado por Denise Garon no Canadá, de inspiração piagetiana, como instrumento de classificação e análise do material de jogos e brinquedos para melhor escolha e compreensão da brincadeira infantil.

De acordo com Garon (1996), a palavra ESAR é composta a partir da primeira letra E que corresponde ao jogo de exercício; S para jogo simbólico, A para jogo de acoplamento ou construção e R para jogo de regras simples e complexas (Batista, 2004, p. 143).

Este sistema pode ser utilizado quando da análise ou classificação de um determinado brinquedo. Um Programa de Sessões Lúdicas, contendo jogos, brincadeiras e histórias representativas para o desenvolvimento de habilidades variadas foi desenvolvido pela autora como pode ser observado a seguir:

### Quadro 14

#### Programa de Sessões Lúdicas

TEMA	OBJETIVOS
------	-----------

SESSÃO 1. Livro: Vamos fazer compras?	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Reconhecer as coisas de que mais gosta de comer, usar e brincar</li> </ul>
SESSÃO 2. Fazendo compras	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Reconhecer os objetos e as formas</li> <li>☛ Discriminar os objetos e as formas</li> </ul>
SESSÃO 3. Encaixe, encaixe	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Coordenação de meios conhecidos</li> <li>☛ Descoberta de meios novos para resolver situações-problema</li> </ul>
SESSÃO 4. "Carinhas" dos sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Reconhecer o que está sentindo</li> <li>☛ Discriminar a "carinha" do que está sentindo no momento</li> </ul>
SESSÃO 5. Dado dos sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Discriminar a "carinha" do sentimento</li> <li>☛ Fazer gestos de sentimentos</li> </ul>
SESSÃO 6. Trio dos sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Formar um trio de sentimentos que é composto por três cartas</li> <li>☛ Identificar os diferentes sentimentos</li> </ul>
SESSÃO 7. Jogo da memória de sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Discriminar as "carinhas" dos sentimentos</li> <li>☛ Identificar as "carinhas" dos sentimentos</li> </ul>
SESSÃO 8. Colar objetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Coordenação de meios conhecidos</li> <li>☛ Coordenação motora fina</li> </ul>
SESSÃO 9. Livro; Mamãe, tenho medo	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Identificar o sentimento de medo</li> <li>☛ Reconhecer as coisas de que mais tem medo</li> </ul>
SESSÃO 10. Kit: Não tenha medo de Bruxas, Fantasmas & Cia!!	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Manusear personagens simpáticos e divertidos</li> </ul>
SESSÃO 11. Jogo da Memória: Tenho Medo!!	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Manusear personagens simpáticos e divertidos</li> <li>☛ Discriminar os personagens</li> <li>☛ Identificar os personagens</li> </ul>
SESSÃO 12. Dado: Que susto!!	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Discriminar a "carinha"</li> <li>☛ Fazer gestos para assustar</li> </ul>

Para cada sessão foram estabelecidos objetivos, materiais, procedimentos, possibilidades de ações observáveis e avaliação, esta última incluindo itens como presença ou ausência dos sistemas de esquemas motores secundários, conhecimento físico, noções que emergem por meio dos sistemas de significação, dentre outros. Quanto ao item brincadeira simbólica, pode-se verificar sua correspondência para alguns dos temas<sup>27</sup> propostos pela autora:

<sup>27</sup> Quadro adaptado de Batista (2004)

**Quadro 15**

## Temas para a brincadeira simbólica

TEMA	BRINCADEIRA SIMBÓLICA
SESSÃO 1. Livro: Vamos fazer compras?	☛ Brincar de fazer compras
SESSÃO 2. Fazendo compras	☛ Brincar de fazer comprar e levá-las para casa ☛ Brincar de beber sucos, passar perfume e passar creme no corpo
SESSÃO 5. Dado dos sentimentos	☛ Brincar de fazer gestos de alegria, de tristeza, de raiva, cansaço, medo e dor.
SESSÃO 9. Livro; Mamãe, tenho medo	☛ Brincar de fazer caretas e de assustar
SESSÃO 10. Kit: Não tenha medo de Bruxas, Fantasmas & Cia!!	☛ Brincar de fazer caretas e de assustar
SESSÃO 12. Dado: Que susto!!	☛ Brincar de fazer gestos de alegria, de tristeza, de raiva, cansaço, medo e dor.

**6. Manual para Professores para observação dos níveis de compreensão interpessoal de Selman**

DeVries e colaboradores (1991) elaboraram um manual para professores que facilita a compreensão dos níveis de compreensão descritos por Selman (1980). Segundo a autora, Selman conceitualizou dois tipos de experiências: de negociação e de experiências compartilhadas<sup>28</sup>. No caso das estratégias de negociação, elas ocorrem quando a dinâmica interpessoal está em desequilíbrio, ou seja, quando há uma certa tensão entre os sujeitos frente a uma situação-problema a ser resolvida. Esta tensão pode ser moderada expressada por meio de uma opinião de uma das partes

<sup>28</sup> No original, a autora utiliza a sigla (NS) para *negotiation strategies* e (SE) para *shared experiences* (DeVries, 1991, p.06).

(concordando ou não, ou ignorando o outro) ou forte, quando o sujeito refere-se ao outro por meio de agressão física ou verbal esperando que este faça o mesmo.

As experiências compartilhadas, ao contrário das estratégias de negociação, escrevem o equilíbrio na dinâmica interpessoal. Este equilíbrio é caracterizado pela ausência de tensão, levando a necessidade de resolução de um conflito. DeVries exemplifica este equilíbrio quando uma criança conhece a outra e riem sobre alguma experiência secreta (ibid, p.06).

A autora descreve então estratégias de negociação e de experiências compartilhadas para cada nível de compreensão interpessoal, como pode ser verificado a seguir:

#### Quadro 16

Níveis de compreensão interpessoal: estratégias de negociação e experiências compartilhadas

NÍVEIS	Estratégias de Negociação (EN)	Experiências Compartilhadas (EC)
Nível 0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o outro é considerado como objeto</li> <li>• as estratégias de negociação neste nível são ações principalmente físicas com o intuito de subjugar o outro por meio da intimidação física.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a experiência é impulsiva e ocorre por meio de um entusiasmo contagiante.</li> </ul>
Nível 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• expressão unilateral das necessidades e desejos do eu: o outro é controlado ou está sob controle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• envolve maior consciência, mas a experiência continua unilateral, ou seja, o sujeito não considera a perspectiva do outro.</li> </ul>
Nível 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• as estratégias refletem a consideração das necessidades e desejos do outro num esforço de coordenação destes com seus: o outro persuade e é persuadido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• as experiências envolvem o compartilhar recíproco da perspectiva do outro com ele mesmo.</li> </ul>
Nível 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• as estratégias caminham para uma compreensão mútua: o outro compreende e é compreendido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• envolvem experiências compartilhadas mútuas e de colaboração.</li> </ul>

Para DeVries, “a vantagem da conceitualização da compreensão interpessoal é que permite a avaliação desta compreensão no momento da interação entre os sujeitos” (1991, p.06). Afirma que os níveis de compreensão interpessoal de Selman não dizem respeito somente ao desenvolvimento individual, e que não podem ser considerados como estágios como no caso de Piaget e Kohlberg. Neste caso, a compreensão

interpessoal é dinâmica, pois numa dada situação, esta compreensão pode ser influenciada por uma série de fatores situacionais e motivacionais.

O manual proposto não tem o objetivo de avaliar professores quanto a sua competência profissional, mas analisar como estes em sala de aula concebem o relacionamento professor-aluno, o processo ensino-aprendizagem e como a criança tem experienciado a sociedade e construído as relações de si e do outro (Ibid, p.07). Os níveis e categorias desenvolvidos pela autora partem de sua relação com o comportamento e funções psicológicas, tais como tom de voz, comportamentos não-verbais dentre outros, considerando três elementos importantes descritos pelo próprio Selman: 1. como o eu e o outro são construídos (componente cognitivo); 2. o caminho em que o desequilíbrio emocional é percebido e controlado (componente afetivo) e; 3. o propósito primário da busca de todo ser (componente motivacional) (Selman & Demorest apud DeVries, 1991, p.07).

Selman e seus colaboradores dedicaram suas pesquisas, segundo a autora, para pré-adolescentes e adolescentes. Um primeiro manual foi desenvolvido por Carolyn R. Stone, Shari Robinson e Susan Taylor (1980), para o Projeto Social da Harvard-Judge Baker, contendo aproximadamente 57 categorias de Estratégias de Negociação. DeVries, partindo deste trabalho, modificou e expandiu seus estudos com crianças e adultos, provendo 88 categorias de estratégias de negociação e experiências compartilhadas por meio da observação sistemática da atmosfera sociomoral de três classes de pré-escola entre professores e alunos. Os dados obtidos foram gravados e transcritos, chegando a 20.000 expressões de compreensão interpessoal. A avaliação da compreensão interpessoal dos professores é somente uma parte do processo e da atmosfera sociomoral da sala de aula, pois as interações infantis são também de suma importância para compreender tal atmosfera autoritária ou de interação desenvolvida pelos professores em relação às crianças.

A seguir, observa-se um quadro demonstrativo dos códigos estabelecidos por DeVries para professores:

Quadro 17

EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS		
Código para Professores		
NÍVEIS	Experiências compartilhadas com crianças	Encontrando experiências compartilhadas entre as crianças
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ reconhece a presença da criança, suas idéias, sentimentos, desejos, ações;</li> <li>☛ unilateralmente focaliza suas próprias idéias, sentimentos, desejos, ações em conversa amigável, brincar de faz-de-conta ou outro jogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ tenta combinar efeitos positivos e as experiências compartilhadas de nível 0.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ focalizar as idéias, sentimentos, desejos, ações de si mesmo e do outro num afeto não-verbal; compartilhar experiências afetivas com as crianças bem como sorrir e rir, falar amigavelmente, brincar de faz-de-conta ou outro jogo; indagar as crianças sobre seus sentimentos de simpatia e antipatia; expressar compreensão quanto ao conforto físico e emocional da criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Tentar encontrar no nível 1 experiências compartilhadas chamando a atenção da criança para seus sentimentos individuais, idéias, desejos, ações.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ inclui a si mesmo como parte do grupo que compartilha das preocupações deste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ tenta encontrar experiências de nível 2 por meio de um encorajamento recíproco de expressões e apreciações, encontrando jogo e interações amigáveis, encorajando sentimentos de comisseração e consolação, restituição e o repartir, apelando às crianças a considerarem os sentimentos do outro, referindo-se às crianças que o outro é importante.</li> </ul>

Considerando a categorização feita pela autora dentro das experiências compartilhadas e estratégias de negociação, destacam-se as categorias propostas para avaliação da relação professor-aluno em sala de aula. O quadro abaixo relaciona os códigos para avaliação do comportamento infantil em suas relações interpessoais (DeVries, 1991, 1992).

Quadro 18

<b>Códigos para Níveis de Compreensão Interpessoal</b> <b>Experiências Compartilhadas (EC)</b> <b>Manual para observação do comportamento infantil</b>	
<b>0-RIAO</b>	☛ Imitando ações do outro: repetição impulsiva da ação do outro
<b>0-PAMO</b>	☛ Papéis em movimento: a criança move-se de um papel a outro sem interagir com o outro
<b>0-CAO</b>	☛ Chamando a atenção do outro por meio de atos tolos
<b>0-ESAC</b>	☛ Empenho solitário em atividade coletiva
<b>0-IVO</b>	☛ Imitando a verbalização do outro: repetição impulsiva de palavras ou sílabas sem sentido que outra criança tenha proferido
<b>1-RM</b>	☛ Reconhecimento mínimo: indica o mínimo de conhecimento positivo ou neutro do outro
<b>1-IAO</b>	☛ Imitando a ação do outro: repetição consciente de brincadeiras ou palavras do outro
<b>1-TGA</b>	☛ Tentando ganhar a atenção do outro
<b>1-CO</b>	☛ Contando com o outro num contexto de jogo
<b>1-FA</b>	☛ Falando amigavelmente: conversas casuais
<b>1-IPB</b>	☛ Interagindo por meio da brincadeira: jogos com pares, ainda paralelos
<b>1-BFC</b>	☛ Brincando de faz-de-conta sem interagir com o outro
<b>1-IVO</b>	☛ Imitando a verbalização do outro: repete a fala do outro por meio de brincadeiras
<b>2-CC</b>	☛ Consolando ou tendo compaixão: a criança expressa sentimentos de simpatia em relação à angústia ou dificuldade do outro, ou tenta consolar
<b>2-PIO</b>	☛ Pensando na idéia do outro: a criança reflete e demonstra compreender a idéia do outro.
<b>2-FAJ</b>	☛ Falando amigavelmente sobre um jogo: empenho numa conversa amigável que reflete a coordenação do eu e do outro
<b>2-RECP</b>	☛ Recordando experiências compartilhadas passadas: refere-se a experiências prazerosas entre o eu e o outro
<b>2-DIS</b>	☛ Dividindo segredos: dizem somente ao outro (ou ouvem) de modo secreto, indicando exclusividade de comunicação
<b>2-BI</b>	☛ Brincadeiras inoportunas: tenta enganar o outro, refletindo a tomada de perspectiva
<b>2-FA</b>	☛ Falando ao adulto de sua própria perspectiva ou do outro: a criança fala algo ao adulto de si e do outro em grupo.
<b>2-BRI</b>	☛ Brincando/caçoando o outro: a brincadeira torna-se uma ferramenta para refletir sobre a perspectiva do outro.

Quadro 19

<b>Códigos para Níveis de Compreensão Interpessoal</b> <b>Estratégias de Negociação (EN)</b> <b>Manual para observação do comportamento infantil</b>	
<b>0-FS</b>	☛ Falando sozinho: fala alguma coisa sem especificamente referir-se a alguém
<b>0-SJ</b>	☛ Sendo julgado pelo outro: esconde-se ou é dominado pelo outro
<b>0-CMD</b>	☛ Competindo de modo desigual: expressa atitude competitiva não amigável
<b>0-NR</b>	☛ Negando ou rejeitando o outro: deliberadamente não responde ao outro
<b>0-BE</b>	☛ Batendo ou empurrando: bate com a intenção de machucar, movendo o outro como um objeto
<b>0-INS</b>	☛ Insultando: faz comentários depreciativos
<b>0-AGA</b>	☛ Agarrando: usa a força física para conseguir alguma coisa
<b>0-DR</b>	☛ Desconsiderando regras: viola regras, tendo consciência disso em relação ao outro
<b>0-FI</b>	☛ Falando impulsivamente: esquiva-se de qualquer interação com o outro
<b>0-AV</b>	☛ Apossando-se verbalmente: repete o nome do outro ou usa expressões para deixá-lo infeliz
<b>1-RA</b>	☛ Requerendo a ajuda de um adulto: pede ao adulto que intervenha em dada situação de conflito com seu par
<b>1-AFI</b>	☛ Afirmando: fala sobre suas idéias, mas não responde ao outro
<b>1-COE</b>	☛ Considerando espaços no jogo
<b>1-ENG</b>	☛ Enganando: viola papéis
<b>1-REI</b>	☛ Reivindicando: afirma que algo pertence a ele
<b>1-NEG</b>	☛ Negando a correção do outro
<b>1-REC</b>	☛ Reclamando: expressa insatisfação sobre sua própria situação
<b>1-COM</b>	☛ Competindo: indica o desejo de ganhar ou simplesmente opor-se ao outro
<b>1-CRI</b>	☛ Criticando: encontra falha no outro
<b>1-EXI</b>	☛ Exigindo: fala ao outro sobre alguma coisa em tom imperativo
<b>1-EXC</b>	☛ Excluindo: exclui o outro da interação ; este tenta reiniciar a amizade
<b>1-PEG</b>	☛ Pegando o que é do outro
<b>1-PER</b>	☛ Perguntando alguma coisa: pergunta alguma coisa para manter sua atividade
<b>1-JBA</b>	☛ Justificando sobre a base de autoridade: envolve a autoridade da escola, pais, professor, etc. para justificar sua posição
<b>1-JBP</b>	☛ Justificando sobre a base de seu ponto de vista idiosincrático: dá razões baseada somente em seu ponto de vista
<b>1-IH</b>	☛ Invocando hábitos: uso ou requerimento de aderência à alguma convenção social

<b>1-CMS</b>	☛ Comprometendo-se mas de um modo sarcástico: usa a forma de compromisso sem a possibilidade de ceder
<b>1-NEG</b>	☛ Negociando: rejeita a idéia ou a ação do outro
<b>1-OFE</b>	☛ Oferecendo: oferece ajuda com a intenção de querer algo em troca
<b>1-PER</b>	☛ Procurando a permissão do adulto para alguma coisa que poderia ser negociada entre as crianças: questiona a permissão do adulto quando as crianças poderiam decidir por elas mesmas
<b>1-IPC</b>	☛ Invocando regras convencionais
<b>1-PVR</b>	☛ Protestando a violação de regras convencionais: protesta contra a violação do outro em relação a uma regra explícita
<b>1-SAR</b>	☛ Sendo sarcástico: comenta para ou sobre o outro de maneira irônica ou sarcástica
<b>1-MOE</b>	☛ Mostrando ou explicando: dá uma explicação sucinta necessária sobre seu próprio trabalho
<b>1-MEX</b>	☛ Mexericando: fala sobre a infração do outro ao professor
<b>1-AME</b>	☛ Ameaçando ou subornando
<b>1-INI</b>	☛ Iniciando e retraindo-se: avança suas idéias mas não reconhece quando outro responde positivamente
<b>2-DPS</b>	☛ Declarando os próprios sentimentos: expressa sentimentos pessoais para atrair a simpatia do outro, considerando seus próprios pontos de vista.
<b>2-DES</b>	☛ Desculpando-se com o outro
<b>2-PER</b>	☛ Perguntando ao outro: pergunta ao outro se concorda com a declaração, ação ou atividade proposta por ele
<b>2-LIS</b>	☛ Lisonjeando: gentilmente elogia o outro
<b>2-PCO</b>	☛ Propondo compromisso: sugere alternativas que podem satisfazer ambas as partes em conflito
<b>2-DIR</b>	☛ Direcionando: fala a alguém fazer alguma coisa em cooperação com ele
<b>2-FAJ</b>	☛ Falando de assuntos sobre justiça
<b>2-IND</b>	☛ Indagando sobre os sentimentos e motivos do outro: comenta ou pergunta sobre os sentimentos do outro
<b>2-PEI</b>	☛ Perguntando por alguma informação: pergunta para informar e facilitar a atividade em que os dois estão empenhados
<b>2-JUS</b>	☛ Justificando no termo "nós": defende ou dá razões para agir ou opinar em termos do ponto de vista do grupo em que está inserido
<b>2-PPA</b>	☛ Pedindo permissão do adulto para si e para o outro: pede permissão para o grupo ou para o outro
<b>2-REG</b>	☛ Invocando regras: explicando uma regra
<b>2-MOS</b>	☛ Mostrando e explicando: explica em termos de coordenação de ações em relação ao outro.
<b>2-SUG</b>	☛ Sugerindo: oferecendo sugestões ao outro
<b>2-VER</b>	☛ Revezando com o outro a coordenação de ações
	<i>Outras Categorias</i>
<b>CS</b>	☛ Compartilhando sorrisos
<b>ANC</b>	☛ Atitudes/palavras não compreensíveis
<b>OA</b>	☛ Olhando para o adulto

Quadro 20

Códigos para Níveis de Compreensão Interpessoal	
Experiências Compartilhadas (EC)	
Manual para professores	
<b>1-MC</b>	☛ Mínimo de conhecimento
<b>1-CA</b>	☛ Criança afirmativa
<b>1-CPA</b>	☛ Adquirindo posse ou aparência
<b>1-CAM</b>	☛ Conversa amigável
<b>1-CD</b>	☛ Cumprimento / Despedida
<b>1-MV</b>	☛ Mímica verbal
<b>2-ACC</b>	☛ Adquirindo cooperação entre as crianças
<b>2-ARE</b>	☛ Adquirindo respostas erradas
<b>2-CEP</b>	☛ Confortando e expressando pena
<b>2-FBC</b>	☛ Falas e brincadeiras amigavelmente coordenadas
<b>2-EIA</b>	☛ Elaborando idéias alheias
<b>2-MIS</b>	☛ Mostrando interesses pelos sentimentos alheios
<b>2-RTE</b>	☛ Referindo-se a troca de experiências futuras
<b>2-CG</b>	☛ Criando grupos com cuidados individuais
<b>2-CO</b>	☛ Convidando outros a fazer algo
<b>2-EANV</b>	☛ Expressando afeição não verbal
<b>2-DPE</b>	☛ Dividindo suas próprias experiências
<b>2-RDEP</b>	☛ Referindo-se a divisão de experiências passadas
<b>2-RL</b>	☛ Ritual de liderança
<b>2-DS</b>	☛ Dividindo segredos
<b>3-DES</b>	☛ Desenvolvendo empatia/simpatia
<b>3-DIA</b>	☛ Desenvolvendo interações amigáveis
<b>3-ER</b>	☛ Encorajando a reciprocidade

Quadro 21

Códigos para Níveis de Compreensão Interpessoal	
Estratégias de Negociação (EN)	
Manual para professores	
0-RN	☛ Rejeição e negação absoluta ao próximo
0-HÁ	☛ Humilhando a criança
0-INC	☛ Incomodando os outros
0-AG	☛ Agarrando fisicamente
1-ANC	☛ Atendendo às necessidades da criança
1-ACA	☛ Adquirindo conteúdos acadêmicos
1-AP	☛ Agindo positivamente
1-INF	☛ Influenciando
1-CRI	☛ Corrigindo respostas incorretas
1-AFIR	☛ Afirmando
1-REC	☛ Reclamando
1-COMP	☛ Competindo
1-CRIT	☛ Criticando
1-REI	☛ Reivindicando
1-DIR	☛ Direcionando
1-NP	☛ Negando permissão
1-EXC	☛ Excluindo
1-DP	☛ Dando permissão
1-IE	☛ Instruindo e explicando
1-PER	☛ Perguntando informações sobre alguma questão
1-JUS	☛ Justificando baseando-se na autoridade
1-JUT	☛ Justificando-se em termos do "EU"
1-APE	☛ Apelando
1-NO	☛ Negando o outro
1-OFER	☛ Oferecendo

<b>1-RDF</b>	☛ Restringindo ou direcionando fisicamente
<b>1-UCP</b>	☛ Utilizando convenções polidas
<b>1-PUN</b>	☛ Punindo com conseqüências arbitrárias
<b>1-SPQ</b>	☛ Solicitando por meio de questões
<b>1-RCP</b>	☛ Reconhecendo comportamentos positivos
<b>1-LID</b>	☛ Liderando recitações
<b>1-PREM</b>	☛ Premiando
<b>1-REFR</b>	☛ Referindo-se a regras
<b>1-CS</b>	☛ Comportando-se sarcasticamente
<b>1-TCA</b>	☛ Tratando com conseqüências arbitrárias
<b>1-PQTA</b>	☛ Perguntando sobre questões de teste ou acadêmicas
<b>2-PC</b>	☛ Pedindo conselhos
<b>2-APS</b>	☛ Administrando seus próprios sentimentos
<b>2-DESC</b>	☛ Desculpando-se
<b>2-OFO</b>	☛ Oferecendo uma opção
<b>2-CHO</b>	☛ Checando com o outro
<b>2-COMP</b>	☛ Comprometendo-se
<b>2-DIR</b>	☛ Direcionando-se ao outro
<b>2-ECI</b>	☛ Encorajando criação de idéias
<b>2-EAR</b>	☛ Encorajando a auto-regulação
<b>2-FJ</b>	☛ Falando de assuntos sobre justiça
<b>2-PA</b>	☛ Persuadindo amigavelmente
<b>2-CUL</b>	☛ Culpando-se
<b>2-ICL</b>	☛ Invocando conseqüências lógicas
<b>2-PIQ</b>	☛ Perguntando informações sobre alguma questão
<b>2-JUS</b>	☛ Justificando-se através do "NÓS"
<b>2-PROM</b>	☛ Prometendo

<b>2-DJR</b>	☛ Dando justificativa às regras
<b>2-ME</b>	☛ Mostrando e explicando
<b>2-EXP</b>	☛ Sugerindo
<b>2-TRO</b>	☛ Trocando a vez
<b>2-ACLN</b>	☛ Advertindo sobre conseqüências lógicas e naturais
<b>3-MP</b>	☛ Mostrando preocupação com os outros
<b>3-ESPI</b>	☛ Encorajando soluções para problemas interpessoais
<b>3-RP</b>	☛ Referindo –se a processos
<b>3-AP</b>	☛ Apresentando problemas ao grupo com o intuito de obter soluções
<b>3-DIR</b>	☛ Dirigindo-se a uma criança para auxiliá-la
<b>3-RPO</b>	☛ Respeitando os pertences dos outros
<b>3-EPV</b>	☛ Estabelecendo pontos de vista
	<i>Categorias não codificadas</i>
<b>AS</b>	☛ Atividades solitárias
<b>RC</b>	☛ Risadas compartilhadas
<b>CS</b>	☛ Compartilhando sorrisos
<b>LH</b>	☛ Lendo histórias
<b>CA</b>	☛ Conversando com adultos
<b>FC</b>	☛ Falando consigo mesmo

## 7. Outras pesquisas

Algumas pesquisas citadas por Singer (1990) retratam categorias e protocolos para observação do jogo simbólico. Sete categorias foram descritas pelo autor: 1. local e características ambientais de espaços e coisas de jogo; 2. estrutura social do jogo; 3. temas maiores, como aventura, família, escola, doutor; 4. papéis assumidos, por exemplo, mãe, pai, bebê, super-herói, vítima; 5. tipos de jogo: sensório-motor, de regras, simbólico; 6. temas dinâmicos: rivalidade entre irmãos, rejeição, separação, etc.



## CAPÍTULO VI

### A PESQUISA

Esta investigação, inserida numa abordagem qualitativa, objetivou o estudo de caso considerado como um método natural, flexível e qualitativo de análise por muitos autores e que se destaca por sua unicidade e singularidade dentro de um contexto mais amplo. Para Bogdan e Biklen,

a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (apud Lüdke e André, 1986).

Nesse sentido, o investigador que opta pelo método de estudo de caso, mesmo tendo inicialmente alguns pressupostos teóricos, deve procurar manter-se atento à emergência de novos dados e elementos que poderão acrescentar novos rumos à pesquisa, no decorrer do estudo.

Lüdke e André (1986) destacam algumas características do estudo de caso as quais permearão o presente trabalho: visa a descoberta, enfatiza a interpretação, retrata a realidade, utiliza diversas fontes de informação, permite generalizações, representa pontos de vista diferentes sobre uma determinada situação social, além de utilizar uma linguagem acessível, se comparado a outros tipos de relatórios no

contexto da pesquisa científica. Vale salientar ainda que este tipo de pesquisa se desenvolve em situações naturais, fornecendo um número considerável de dados e focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada.

Este trabalho coloca-se como uma continuidade do trabalho realizado anteriormente (Teixeira, 1998), o qual pautou-se na reflexão das situações lúdicas ocorridas entre os sujeitos no contexto da brincadeira simbólica. Tais situações evidenciaram momentos de interação e de conflitos entre as crianças, tornando-se elemento importante para a compreensão do comportamento infantil durante o jogo simbólico.

Portanto, o presente trabalho tem o objetivo de analisar as estratégias infantis na situação deste tipo de jogo, utilizando, além da Teoria de Piaget, os níveis de compreensão interpessoal de Selman, pois ambas as teorias se complementam, possibilitando a reflexão e classificação das negociações estabelecidas pelas crianças no jogo. Isto poderia ajudar professores e demais profissionais interessados em ter uma compreensão maior do relacionamento que se estabelece entre as crianças, quando brincam simbolicamente, e de sua atuação junto às crianças para favorecer o uso de estratégias de níveis mais elevados, quando se encontram em situações de conflito.

Por ser uma atividade relevante ao desenvolvimento da criança, o jogo simbólico deve receber especial atenção por parte dos que atuam em instituições infantis e pesquisadores da área. A observação do comportamento da criança em situação de jogo simbólico pode favorecer uma melhor compreensão e intervenção positiva no sentido de propiciar condições físicas e psicológicas para que possa interagir com os colegas e expressar simbolicamente seus sentimentos e desejos. Diversos instrumentos de observação foram desenvolvidos para organizar as informações obtidas pela observação deste tipo de jogo (Teixeira, 1998).

Em relação aos instrumentos de observação, a Teoria de Robert Selman sobre os níveis de compreensão interpessoal e de Tomada de Perspectiva pode ser útil para analisar a progressão do egocentrismo à reciprocidade, ou seja, do desenvolvimento da capacidade infantil para assumir a perspectiva do outro e coordená-la com a própria opinião.

Selman (1980) desenvolveu, então, um modelo de análise para a avaliação da compreensão interpessoal, um instrumento útil para mensurar o comportamento de crianças pequenas quanto aos seus relacionamentos e conflitos com outras crianças, no contexto do jogo simbólico. Os níveis de adoção de perspectiva descritos pelo autor refletem como as crianças formam juízos sobre outros, considerando os fatores cognitivos, afetivos e situacionais que compõem as relações estabelecidas entre as crianças. DeVries (1998) salienta que há três componentes que devem ser considerados na avaliação da compreensão interpessoal: 1. elaboração da própria perspectiva em relação ao outro; 2. reação do indivíduo ao desequilíbrio emocional e; 3. a finalidade do indivíduo na interação.

Para uma compreensão melhor dos níveis de desenvolvimento da Tomada de Perspectiva Social, Selman faz a seguinte descrição que será usada neste trabalho: nível 0 – TPS indiferenciada e egocêntrica (3-6 anos); nível 1 – TPS diferenciada e subjetiva (5-9 anos); nível 2 – TPS auto-reflexiva e recíproca (7-12 anos); nível 3 – TPS da 3ª. pessoa e mútua (10-15 anos) e; nível 4 – TPS profunda e simbólica (> 12 anos). O autor refere-se a essas etapas como níveis e não como estágios, em que cada nível permanece acessível, mesmo que o posterior tenha sido atingido, ou seja, uma pessoa capaz da coordenação da perspectiva no nível 2 pode agir no nível 0 em determinada situação.

No caso do jogo simbólico, a criança tem condições de expressar os sentimentos mais diversos, e de representar situações vividas em seu meio, seja ele familiar ou escolar. Juntamente com outras crianças, é capaz de assumir ou determinar papéis durante a brincadeira simbólica, mantendo, assim, relações interindividuais com cada uma delas.

Por meio dessas relações, a criança aprende a compartilhar seus sentimentos e idéias com o outro, compreendendo seu espaço no jogo, o qual se constitui em coletivo, graças aos progressos da socialização. Durante o jogo simbólico, as crianças também se empenham na resolução de conflitos, demonstrando assim sua capacidade de se relacionar com o outro. Por meio da brincadeira, elas têm oportunidade de compreenderem a si mesmas e de manterem trocas afetivas positivas (Mantovani de Assis, 1996).

Uma vez que a interação e estratégias de negociação estão envolvidas basicamente com a compreensão interpessoal, conclui-se que os níveis de Selman oferecem uma ferramenta prática para a avaliação do desenvolvimento sócio-moral das crianças em situação de jogo. Coloca-se, porém, o seguinte problema: *“Em que nível de compreensão interpessoal crianças de 5 e 6 anos se relacionam durante o jogo simbólico?”*

Sendo assim, o estudo de Selman sobre os níveis de compreensão interpessoais pode ajudar o profissional de educação infantil a observar o progresso realizado pela criança quanto às suas coordenações de perspectivas, e como pensam sobre as regras morais e o outro. Além disso, ao conhecer tais níveis, poderia intervir junto às crianças favorecendo interações de níveis mais elevados que não o puramente baseado em agressão física, ou seja, frente a uma situação de conflito (uma criança quer o brinquedo da outra, por exemplo), atuar para que as crianças refletiam sobre seu comportamento e uma possível solução do problema. Para DeVries,

O entendimento da vida moral da infância ajuda-nos a saber o que podemos sensatamente esperar das crianças em termos de moralidade, tanto a curto quanto a longo prazo; ajuda-nos a reconhecer o desenvolvimento moral e a formular métodos apropriados de apoio ao desenvolvimento (1998, p.50).

Vê-se então que, por meio do faz-de-conta ou jogo simbólico, a criança pequena também é capaz de pensar sobre questões morais e sociais. Para Devries *“As crianças pequenas podem ser descritas como realistas morais, porque seus julgamentos sobre certo e errado, bom e mau, estão baseados naquilo que lhes é observável ou ‘real’*” (ibid, p.40). A criança vivencia situações no dia-a-dia que acabam emergindo, durante a brincadeira, por meio de representações da própria realidade na qual está inserida.

Os estudos analisados no quadro teórico destacam a importância do jogo simbólico e a conseqüente necessidade de se pesquisar este tema. As relações que se estabelecem durante o jogo estão intrinsecamente ligadas com a história de vida do sujeito. Os valores e hábitos desenvolvidos em seu meio social se refletem no desempenho de papéis, bem como as estratégias de negociação que ocorrem durante um conflito no momento do jogo e das interações lúdicas. Cada indivíduo carrega em si



### 3. Procedimentos para a coleta de dados

A realização dessa pesquisa teve a duração de um semestre, aproximadamente. Algumas providências foram tomadas:

#### a) Contato com a Secretaria Municipal de Educação de Valinhos

A pesquisadora procurou a Secretaria de Educação no sentido de solicitar sua autorização para a realização da pesquisa, e logo depois, a diretora da Emei<sup>29</sup>, tendo sido prontamente atendida.

#### b) Contato com a diretora da Cemei<sup>30</sup> de Campinas

A solicitação para a realização da pesquisa também foi atendida pela diretora da Cemei.

As observações na Emei foram realizadas no período da tarde, e na Cemei no período da manhã, respeitando-se assim o horário de funcionamento de cada instituição. Tanto na Emei como na Cemei as professoras colaboraram com a pesquisa, escolhendo de forma aleatória as crianças e favorecendo um espaço para as filmagens.

No caso da Cemei, o espaço utilizado foi a casa de madeira colocada na área externa, a qual é utilizada pelas crianças para suas brincadeiras de faz-de-conta seguindo-se um horário pré-estabelecido para cada turma devido ao pequeno espaço da casa. Na Emei, as observações foram realizadas numa sala destinada à brincadeira simbólica, também utilizado pelas turmas em horários pré-estabelecidos.

---

<sup>29</sup> A sigla Emei refere-se a *Escola Municipal de Educação Infantil*, e atende crianças de 4 a 6 anos.

<sup>30</sup> Neste caso, Cemei refere-se a *Centro Municipal de Educação Infantil*, que atende crianças de 0 a 6 anos.

#### 4. Caracterização da amostra

Os sessenta e nove sujeitos de ambos os sexos, de idade compreendida entre 5 e 6 anos das duas pré-escolas foram selecionados de modo aleatório, dentro da faixa etária em que o simbolismo lúdico está no auge. Essas amostras foram subdivididas em grupos de três elementos, sendo constituídos por duas meninas e um menino ou dois meninos e uma menina de mesma idade e classe. Os grupos da Emei (turma infantil) foram formados em número maior com meninos, pois havia poucas meninas na sala. No caso da turma do pré desta mesma instituição, os grupos foram formados com um número maior de meninas, ressaltando que um grupo deixou de ser formado devido ao número reduzido de crianças que freqüentam esta turma. A pesquisa se tornou possível mediante a autorização dos pais das crianças tanto da Emei como da Cemei e das professoras.

**Amostra A:** constituída por 18 crianças de 5; 0 a 5;6 anos e 15 crianças de 6;0 a 6;3 anos, matriculadas na Emei, em classes de infantil e pré, respectivamente, e que freqüentam a pré-escola em período parcial. O Quadro especifica a identificação dos sujeitos quanto à idade, sexo e grupo, este último colocado para facilitar a identificação dos grupos e a análise das interações e sua classificação dentro da Tomada de Perspectiva Social de Selman (níveis de compreensão interpessoal) no contexto do jogo simbólico.

**Tabela 3**  
Classificação dos Sujeitos - Emei

Sujeitos					
Grupo	Turma	Masculino	Idade	Feminino	Idade
1	Infantil	BRU KRE	5;2 5;3	CAM	5;2
2	Infantil	PAU	5;4	LET TAT	5;3 5;1
3	Infantil	GAB JON	5;1 5;3	RUA	5;1
4	Infantil	CLO	5;1	REN CAR	5;3 5;3
5	Infantil	REN DOU	5;1 5;4	LAR	5;2
6	Infantil	MAI EDU	5;6 5;3	THA	5;4
1	Pré	CAU	6;3	BRU DAN	6;2 6;1
2	Pré	FER JOA	6;0 6;1	GAB	6;3
3	Pré	LEO	6;3	GRA GAB	6;0 6;2
4	Pré	MAT MAU	6;2 6;2	LET	6;1
5	Pré	RAF	6;2	WAL LAT	6;3 6;0

**Amostra B:** constituída por 18 crianças de 5;0 a 5;5 anos e 18 crianças de 6;0 a 6;3 anos, matriculadas no Cemei em classes de infantil e pré respectivamente, e que freqüentam a pré-escola em período parcial. A tabela a seguir especifica a mesma divisão feita com os sujeitos da Emei para facilitar a análise das interações e sua classificação dentro da Tomada de Perspectiva Social de Selman (níveis de compreensão interpessoal) no contexto do jogo simbólico.

**Tabela 4**  
Classificação dos Sujeitos - Cemei

Sujeitos					
Grupo	Turma	Masculino	Idade	Feminino	Idade
1	Infantil	LUC	5;2	RAQ GAB	5;3 5;1
2	Infantil	BRU AND	5;2 5;1	REN	5;2
3	Infantil	RAF	5;3	RAI BEA	5;0 5;3
4	Infantil	LUC FEL	5;1 5;2	DAN	5;0
5	Infantil	MAT	5;3	MIR NAT	5;2 5;5
6	Infantil	RAM MAT	5;2 5;0	MAI	5;1
1	Pré	THA	6;3	VIT ANA	6;0 6;3
2	Pré	HUG WES	6;3 6;2	GRA	6;2
3	Pré	RAF ROD	6;0 6;2	PAM	6;0
4	Pré	CAI	6;1	MAY MAR	6;1 6;3
5	Pré	GUI LEO	6;2 6;0	NAT	6;0
6	Pré	PED	6;1	STE JUL	6;0 6;3

## 5. Metodologia

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, fundamentada nos estudos de Jean Piaget sobre o jogo simbólico e sua evolução do período sensório-motor ao pré-operatório. As interações estabelecidas entre as crianças serão analisadas, tendo como referencial teórico a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Selman e os Níveis de Compreensão Interpessoal ou de Tomada de Perspectiva Social (TPS).

As crianças foram escolhidas aleatoriamente e divididas em grupos de três elementos, conforme a idade e classe, 5 ou 6 anos, constituídos de duas meninas e um menino ou dois meninos e uma menina, com o intuito de observar sua interação durante o jogo em torno de temas diversos, desenvolvidos durante a brincadeira simbólica.

Uma câmera de vídeo convencional foi colocada num tripé num canto da sala. No caso da Emei, os brinquedos utilizados foram cedidos por uma das professoras e levados para a sala onde as crianças costumam brincar, ouvir histórias ou realizar qualquer outra atividades fora da sala de aula. Dentre os materiais e brinquedos utilizados na Emei destaca-se: um balde de fantasias (com roupas, sapatos, bolsa, etc), estantes com objetos de cozinha de brinquedo e com embalagens vazias de produtos alimentícios e de limpeza, maleta de médico, potes com blocos de montar, um secador de cabelos, dois sofás pequenos e um computador (quebrado). Antes de as crianças começarem a interagir com os colegas e brinquedos, explicou-se que estariam ali para brincar, podendo utilizar todos os materiais disponíveis.

Na Cemei, a “casa do faz-de-conta”, como é denominada pelas crianças, é de madeira e está localizada na área externa (praticamente no jardim). É mobiliada como uma casa real, porém com móveis pequenos feitos de madeira: fogão, pia, cama, mesa com quatro cadeiras, uma poltrona. Há também diversos brinquedos como bonecas, banheira, panelas e outros utensílios de cozinha, fantasias, além de estar decorada com quadros, vasos e cortinas. Além disso, há um tanque de brinquedo colocado numa das laterais da casa e que as crianças podem utilizar para lavar suas roupas e também vassouras pequenas para a arrumação e organização final, após cada momento de brincadeira.

Após as explicações, a pesquisadora sai por um tempo de 20 minutos, para que as crianças possam brincar, sem a pressão de se sentirem observados. A filmadora permanece ligada para gravar a brincadeira das crianças. Transcorridos os 20 minutos, a pesquisadora volta ao lugar onde se encontram as crianças, perguntando-lhes sobre o que haviam feito. Realizadas as filmagens, procedeu-se a transcrição para posterior análise. Foram filmadas 8 sessões em cada instituição, totalizando 16 sessões.

A partir das transcrições das interações lúdicas, realiza-se uma primeira análise descritiva dos diálogos e monólogos dos sujeitos. O conteúdo de cada situação lúdica será analisado e classificado conforme o modelo proposto por Selman dos níveis de compreensão interpessoal, as estratégias de negociação e experiências compartilhadas e a classificação do jogo simbólico segundo Piaget, considerando as

características da Fase II: combinação simbólica ordenada, imitação exata do real e simbolismo coletivo. Serão descritos também os temas e o cenário lúdico considerando os temas desenvolvidos e as estratégias de negociação realizadas entre as crianças as quais serão descritas, tendo como instrumento a ficha de observação e registro apresentada a seguir:

**Tabela 5**

Roteiro para Observação e Avaliação dos Níveis de Compreensão Interpessoal (ROANCI) <sup>31</sup>							
Interação Lúdica (grupo):							
• Temas Principais:							
• Temas Periféricos:							
Sujeitos	Tipos de Jogos Simbólicos Fase II			Níveis de Compreensão Interpessoal (NCI)			Tempo de Interação (em minutos)
	combinação simbólica ordenada	Imitação exata do real	Simbolismo coletivo	0	1	2	
<b>Total</b>							

Quanto à classificação dos temas desenvolvidos pelos sujeitos durante a brincadeira, os *principais* referem-se àqueles que acabam envolvendo dois deles por um período de tempo superior a 5 minutos, incluindo monólogos coletivos, substituições de objetos por outros, comportamento imitativo de objetos, coisas ou pessoas no contexto de um simbolismo coletivo e organização de episódios e cenas

<sup>31</sup> Esta ficha de registro foi construída de acordo com os estudos de Piaget e Selman.

de interação lúdica. Os temas *periféricos* são aqueles que aparecem ao longo do tempo de interação dos sujeitos, permeando o assunto abordado como principal na brincadeira simbólica. Podem referir-se ao tema central ou não, constituindo-se assim em monólogos ou monólogos coletivos sobre assuntos diversos de curta duração (menos de 5 minutos).

Seguindo esta classificação, as transcrições foram divididas em momentos de interação lúdica para facilitar a análise e interpretação dos temas da brincadeira simbólica de cada grupo de sujeitos. Cada *momento* (considerando que para cada grupo o número de momentos é variável) representa um dos temas principais desenvolvidos pelos sujeitos ou a continuidade do tema, incluindo novos temas periféricos.

## CAPÍTULO VII

### ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa serão apresentados e analisados por meio das transcrições dos diálogos de cada grupo de sujeitos caracterizados como “interação lúdica”, respeitando-se a idade, turma e instituição de educação infantil (Emei ou Cemei).

Esta análise tem como fundamentação teórica os estudos realizados por Piaget quanto ao jogo simbólico e sua classificação, bem como a teoria desenvolvida por Selman quanto aos níveis de compreensão interpessoal (NCI). Por meio da transcrição das interações lúdicas de cada grupo, foi analisado os temas desenvolvidos pelos sujeitos advindo da brincadeira espontânea dos sujeitos inseridos no espaço destinado a este tipo de jogo já descrito anteriormente.

A transcrição de cada grupo de sujeitos foi dividida em momentos, representando o tempo destinado a um determinado tema principal ou temas periféricos. O número de momentos de interação lúdica variou de grupo para grupo, haja visto o tempo de pausas e o silêncio entre os sujeitos. O quadro a seguir especifica os temas desenvolvidos pelos sujeitos, divididos em principais e periféricos:

Quadro 22

Temas Desenvolvidos nas Interações Simbólicas – EMEI			
Turma	Interação Lúdica	Temas Principais	Temas Periféricos
<b>INFANTIL</b>	1	Ocupação adulta: médico Atividade não convencional: cheirar embalagens  Construção com objetos: construção de castelo com peças de montar	Atividade feminina: brincar de "casinha" Atividade diária: ir ao supermercado Outras: dar remédio, perguntar as horas
	2	Atividade feminina: brincar de casinha, mãe/filha, namorado Eventos especiais: casamento, arrumar a noiva	Atividade corporal: dançar Outras: computador, calculadora
	3	Ocupação adulta: médico Atividade feminina: brincar de casinha	Música: cantar Atividade corporal: dançar como bailarina Outras: brincar com fantoches
	4	Atividade feminina: brincar de casinha Atividade corporal: dançar balé, capoeira Contar história (história da piscina)	Outras: brincar com fantoches, jogar peça de roupa no outro, brincar com a maleta de médico
	5	Ocupação adulta: médico e paciente Atividade não convencional: cheirar embalagens  Outras: brincar com fantoches	Construção com objetos: brincadeira com blocos de montar Música: cantar músicas juninas Outras: computador Ocupação adulta: vender sorvete
	6	Atividade feminina: mãe/filho, incluindo pai	Atividade feminina: fazer comida, ligar o secador, vestir-se de mulher Ocupação adulta: médico Outras: comparações pessoais, discussão sobre cores para homem e mulher, conversa sobre escola
<b>PRÉ</b>	1	Construção com objetos: blocos de montar Atividade feminina: mãe/filha, incluindo marido; noiva Atividade diária: ir ao supermercado	Atividade feminina: brincar com bonecas Música: cantar Outras: brincar com celular
	2	Atividade Corporal: dançar Atividade diária: ir ao supermercado Ocupação adulta: médico Atividade feminina: mãe/filho/pai Eventos especiais: casamento	Música: cantar Atividades diárias: tomar chá, falar ao telefone Outras: falar sobre ratos
	3	Atividade feminina: mãe/filha Atividades diárias: falar ao telefone; fazer compras Atividades não convencionais: comprar bebida alcoólica	Ocupação adulta: médico Atividade feminina: falar de namorado, secar cabelos, fazer comida Outras: comprar computador, comida utilizando um dinheiro de brinquedo, comer chocolate, ir à cidade
	4	Relacionamentos sociais: oferecer algo ao amigo Construção com objetos: blocos lógicos Atividade corporal: dançar Música: cantar Atividade feminina: secar cabelos Ocupação adulta: médico Outras: procura do colar de Let	Atividade diária: escovar os cabelos Ocupação adulta: escutar as batidas do coração com o estetoscópio de brinquedo Outras: falar sobre praia
	5	Eventos especiais: casamento/noiva Ocupação adulta: empregada, marido	Construção com objetos: brincadeira com blocos de construção Ocupação adulta: vender sorvetes Outras: compra de uma caixa de bombons

Quadro 23

Temas Desenvolvidos nas Interações Simbólicas – CEMEI			
Turma	Interação Lúdica	Temas Principais	Temas Periféricos
<b>INFANTIL</b>	1	Atividade feminina: brincar de "casinha", mãe/filha, incluindo o filho, cozinhar	Atividade diária: organizar utensílios da cozinha, fazer limonada, ligar o rádio, fazer café e comida Atividade feminina: cuidar do bebê
	2	Atividades diárias: fazer comida, lavar a louça, lavar roupa	Atividade diária: varrer a casa, falar ao telefone Atividade feminina: cuidar do bebê
	3	Atividade feminina: dar mamadeira ao bebê; marido/mulher Atividades diárias: cozinhar, dormir, falar ao telefone Outras: falar de fatos do cotidiano (cachorro)	Atividades diárias: lavar a louça, cuidar do bebê Outras: brincar de queimar a boca da boneca
	4	Atividade feminina: passeio com o carrinho de bebê e de limpeza, dar mamadeira à boneca, mãe/pai/filho Atividade diária: preparar comida	Atividade diária: varrer o jardim, organizar objetos na cozinha
	5	Figuras fantásticas: brincar e imitar o Huck, o palhaço Dum-Dum	Eventos especiais: noiva Atividade diária: organizar pratos Atividades não convencionais: jogar comida imaginária ou outra coisa no outro Outras: ligar para a polícia
	6	Figuras fantásticas: Batman Atividade feminina: mãe/pai/filho, fazer comida imaginária	Atividades não convencionais: jogar roupa no outro, dar beijo
<b>PRÉ</b>	1	Atividades diárias: lavar louça, fazer comida, procurar faca, compartilhar a comida imaginária	Atividades diárias: fazer compras, lavar as mãos, varrer o chão Eventos especiais: casamento
	2	Atividades diárias: arrumação dos objetos da casa, varrer o chão da casa, lavar a louça, fazer comida Ocupação adulta: arrumar a porta do fogão	Atividades diárias: fritar um ovo, lavar a colher, abrir as janelas da casa
	3	Atividade feminina: mãe/filho/filha Atividade diária: cozinhar, comer a comida imaginária, dormir Atividade masculina: pescar	Atividades diárias: comprar alimentos, arrumar a casa Outras: brincar com o carrinho de compras
	4	Atividades diárias: fazer comida, lavar a louça, lavar roupa Figuras fantásticas: brincar de cigana	Atividade feminina: passear com o carrinho de bebê Atividade diária: fazer compras Ocupação adulta: reformar a casa Outras: fazer lição imaginária, brincar com o fio do Batman, procurar vassouras
	5	Atividade feminina: passear com o bebê Atividade masculina: pescar (no caso, uma baleia)	Atividades diárias: fazer comprar, arrumar a casa, lavar a louça Atividade feminina: mãe/filha/filho Eventos especiais: casamento Outros: namoro
	6	Atividade feminina: organização da casa Atividade diária: preparação de comida, dormir, lavar roupa, tomar café da manhã	Atividade feminina: empregada, mãe/filha/filho, passar roupa, passear com boneca Outras: vestir-se como Batman, fechar a porta para que o outro não entre

Para analisar as interações lúdicas de cada grupo, seguiu-se a classificação por níveis de compreensão interpessoal no contexto do jogo simbólico desenvolvida mediante os estudos de Selman, Piaget e a análise do próprio comportamento da criança durante a brincadeira simbólica, como pode ser observada no quadro a seguir:

**Quadro 28**

<b>Níveis de Compreensão Interpessoal no Contexto do Jogo Simbólico</b>	
<b>Nível 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças empenham-se numa tentativa de compreensão mútua, para manter o relacionamento durante a brincadeira. O outro é percebido como alguém que compreende e é compreendido.</li> <li>• Há uma reciprocidade na interação entre os sujeitos, os quais se empenham em falar de si mesmos, havendo uma troca de experiências de vida.</li> <li>• Os temas escolhidos para a brincadeira demonstram maior planejamento e envolvimento entre os sujeitos. Os temas periféricos aparecem, porém não com tanta frequência como nos níveis anteriores.</li> <li>• O simbolismo coletivo torna-se característica principal deste nível.</li> <li>• O monólogo coletivo desdobra-se na colaboração ou na ação ou no pensamento abstrato.</li> <li>• O sujeito cria histórias fictícias e verbaliza experiências do seu cotidiano.</li> </ul>
<b>Nível 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança já consegue aceitar a perspectiva do outro (ou outros). Pode persuadir uma outra criança no sentido de obter um objeto ou mudar sua idéia sobre algum assunto. Usa com mais frequência a expressão "faz-de-conta", acrescentando a palavra "vamos", refletindo uma conscientização de si mesmo e do outro, quanto à necessidade de brincar em grupo (simbolismo coletivo).</li> <li>• Reflete um sentimento de grupo e de antecipação de fatos ou eventos vivenciados pela criança.</li> <li>• Verifica-se um maior planejamento quanto aos temas escolhidos para a brincadeira simbólica. O tempo destinado a cada tema é maior, porém este é permeado por temas periféricos individuais ou em grupo.</li> <li>• A criança expressa seu pensamento por meio do monólogo coletivo, da associação à ação de cada um, ou seja, uma linguagem mais socializada. O sujeito cria histórias fictícias e verbaliza experiências do seu cotidiano.</li> </ul>
<b>Nível 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apesar de a criança perceber os sentimentos, intenções e idéias do outro, geralmente não considera mais do que uma perspectiva ao mesmo tempo.</li> <li>• A criança vê o outro como alguém que pode submeter-se a sua vontade, podendo, para isso, usar de coação em algum momento da brincadeira.</li> <li>• Não demonstra interesse pelo ponto de vista do outro.</li> <li>• Na brincadeira simbólica há a presença de temas periféricos, porém com maior planejamento de ações e um tempo maior de diálogo entre os sujeitos (apesar de desenvolverem paralelamente temas diferentes). As crianças desenvolvem combinações simbólicas</li> </ul>

	<p>ordenadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No grupo, uma das crianças pode assumir a liderança da brincadeira, designando papéis aos demais sujeitos, sem ser necessariamente contestada.</li> <li>• A criança expressa seus pensamentos, idéias e vivências por meio de monólogo a dois ou coletivo. Cria histórias fictícias durante a brincadeira.</li> </ul>
Nível 0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As estratégias de negociação são impulsivas (correr para longe, esconder, agarrar, gritar, coagir o outro por meio de socos, pegar um objeto da mão de outra criança, jogar brinquedos ou qualquer outro objeto ao chão, etc).</li> <li>• O outro é tido como alguém destituído de sentimentos ou pensamentos.</li> <li>• A criança não considera o ponto de vista do outro. Suas ações são irrefletidas e caracterizadas pela imitação. Pode forçar o outro a assumir um papel ou participar de sua brincadeira.</li> <li>• Os temas desenvolvidos durante a brincadeira simbólica são periféricos, de curta duração e com predominância da imitação exata do real, da imitação ou reprodução de situações entusiásticas e/ou contagiantes, palavras agradáveis ou depreciativas em relação ao outro, gritos ou qualquer outro comportamento desta natureza e da substituição de um objeto por outro.</li> <li>• A criança utiliza-se de monólogo, monólogo a dois ou coletivo para expressar seu pensamento.</li> </ul>

As transcrições realizadas das interações lúdicas podem ser observadas em anexo, discriminando-se os sujeitos por meio de formas geométricas, ou seja, círculo para meninas e triângulo para meninos. O relacionamento dos sujeitos durante a brincadeira simbólica é representado pelo traçado ligando um sujeito ao outro, ou simplesmente pela sua ausência quando não houve uma integração de um dos sujeitos com os demais.

O traçado mais espesso representa um momento de interação maior entre os sujeitos, desenvolvendo um tema principal durante o jogo simbólico. No caso do traçado fino, este representa a tentativa de participação do sujeito na brincadeira e a sua aproximação em relação ao outro para brincar ou propor uma brincadeira, porém, sem maiores êxitos para o encaminhamento de um tema principal. Geralmente este tipo de interação baseia-se em temas periféricos, de curta duração.

A seguir, as interações lúdicas são analisadas mediante o instrumento *Roteiro para Observação e Avaliação dos Níveis de Compreensão Interpessoal (ROANCI)*, criado para avaliar os níveis de compreensão interpessoal e o tipo de jogo simbólico

desenvolvido pelo grupo de sujeitos durante a interação lúdica (este instrumento está descrito na metodologia):

• **Interação Lúdica 1 (Infantil-Emei)**

Nesta situação, observaram-se várias interações que poderiam ser classificadas como de nível 0, ou seja, atitudes impulsivas como bater, gritar ou qualquer outra ação desta natureza, como quando os meninos derrubam alguns brinquedos no chão, gritando: *“Olha, caiu tudo!”*. Num outro momento, Kle faz de conta que agride Bru, porém não concretiza esta ação, ficando assim somente numa ameaça verbal. Na brincadeira com os frascos (as crianças cheiravam as embalagens vazias disponíveis), Bru pega um dos frascos das mãos de Kle, cheira-o e logo se joga ao chão, demonstrando assim um comportamento deste nível. Nesta mesma brincadeira, destaca-se a reprodução de uma situação entusiástica, quando as crianças imitam uma tosse que contagia a todos. Em outra situação, Cam pega uma injeção de brinquedo e sai correndo atrás dos amigos, coagindo-os a terem medo e a gritarem. Depois justifica sua ação, dizendo que a injeção era de brinquedo e, portanto, não apresentaria riscos a ambos.

Quanto ao nível 1, este aparece em alguns momentos de interação entre as crianças. Em um dos momentos da brincadeira, Cam pega o cesto de roupas e ordena para os amigos, em tom autoritário, que escolham alguma peça para vestirem, demonstrando sua liderança na brincadeira. Um comportamento de nível 0 aparece neste momento, ou seja, quando os meninos pegam uma peça de roupa e começam a puxá-la cada um para si. Em outro momento Cam diz: *“Vamos brincar, senão não vai dar tempo”*.

Na interação entre Bru e Cam, pode ser percebido um início de compreensão interpessoal de nível 2, quando planejam e discutem sobre a construção de um castelo, principalmente sobre se o portão deveria ficar fechado ou não. Neste momento da interação, Kle tenta participar da brincadeira, mas Cam rejeita-o, chamando-o de burro, comportamento este caracterizado como de nível 0. Kle possui uma certa dificuldade em comunicar-se, levando os amigos a não aceitarem suas opiniões com espontaneidade.

### • Interação Lúdica 2 (Infantil-Emei)

A liderança da brincadeira é visivelmente assumida por Tat. Pau tenta, desde o início, estabelecer um diálogo com as meninas, mas não logra êxito, a não ser na conversa com Tat sobre “namorado”: *Tat comenta: “A gente não pode se casar de novo, né. Olha a touca”*. Pau responde: *“Claro que pode! Quem tiver um filho pode se casar duas vezes”*. *“Pode se casar duas vezes. Ou pode separar”*, complementa Tat. Este assunto surge por mais de uma vez, durante a brincadeira: *“Você não pode namorar ninguém”*. Tanto Tat como Pau dizem que possuem um namorado (a), falando seus respectivos nomes. Let entra na conversa e também diz que possui namorado. Para Pau, a escolha de namorado (a) tem que ser feita entre os amigos da mesma classe. Estas relações podem ser reconhecidas como de nível 1.

Em dois momentos, verifica-se a presença de comportamento de nível 0. Primeiro, quando Pau chuta um pedaço de pano no formato de uma tira, em direção a Let, quando esta não responde a sua pergunta. Segundo, Pau empurra Let para longe de si, quando esta joga ao chão um véu azul. Como havia pedido que ela guardasse a fantasia e esta não se importou, acabou assim empurrando a amiga. Pau brinca sozinho e usa assim, monólogos durante a interação lúdica.

Tat e Let, apesar de brincarem juntos praticamente o tempo todo da filmagem, não estabelecem interações de nível 2. Seu comportamento e falas demonstram características de nível 1 de compreensão interpessoal, no contexto do jogo simbólico.

### • Interação Lúdica 3 (Infantil-Emei)

As crianças ficam por um tempo considerável, sem falarem entre si. Gab e Jon jogam as fantasias no chão e escolhem o que irão vestir. Rua sente vontade de ir ao banheiro e convida um dos amigos para acompanhá-la, mas este recusa o seu pedido. As interações lúdicas estabelecidas entre os sujeitos inserem-se no nível 0 de compreensão interpessoal.

Em três momentos observam-se exemplos deste nível: 1. Gab joga-se no chão e fica deitado com um fantoche nas mãos; 2. Jon pega um estetoscópio de brinquedo, mas Gab arranca-o de suas mãos para colocar em Rua; 3. Rua joga-se no chão em cima das fantasias, colocando o cesto em sua cabeça (depois no cesto).

Há um início de interação lúdica de nível 1, quando Jon propõe uma outra brincadeira aos amigos (brincar de casinha).

#### • Interação Lúdica 4 (Infantil-Emei)

As meninas escolhem suas fantasias e iniciam sua brincadeira simbólica. O tema geral desenvolvido por um tempo maior foi o de “dança”, ou seja, empenharam-se em imitar uma bailarina, além de suscitar o interesse de Clo, levando-o a rodopiar pela sala e a comentar sobre a dança de capoeira. O monólogo coletivo acontece entre as meninas. Clo tenta, por vezes, participar da brincadeira das meninas, mas acaba ficando apático, mexendo em outros brinquedos disponíveis para a brincadeira. Nesta Interação lúdica verifica-se a comentário de experiências vividas pelas crianças, como no caso de Car e Ren. Car comenta: *“Aí um dia, né, um menino malvado, né, bateu nas minhas costas e empurrou na piscina e daí eu se afoguei”*. *“Eu sei dançar capoeira. Meu pai sabe dançar capoeira”* diz Ren. Car continua sua história: *“Eu já brinquei com minha amiga de capoeira e aí ela me derrubou e eu cortei tudo o queixo”*. Ren pede a amiga que a deixe ver a cicatriz do ferimento. Car continua então sua história: *“Aí de novo eu machuquei o queixo. Aí eu tava outro dia na balança, eu tinha quatro anos, era bebezinho, aí eu caí da balança e cortei tudo aqui”*. Estas interações podem ser tidas como de nível 1.

Durante a brincadeira, houve somente um momento que pode ser considerado como de nível 0. Clo coloca uma tiara na cabeça e, ao ser questionado por Car, tira-a e joga-a no chão.

#### • Interação Lúdica 5 (Infantil-Emei)

As interações estabelecidas pelas crianças, foram na sua maior parte, de nível 1. Apesar de os temas periféricos terem aparecido com freqüência, os temas gerais envolveram os três sujeitos em diálogos mais elaborados. O tema “brincar de médico” foi dentre os temas um dos mais bem desenvolvidos, como se pode notar na transcrição a seguir: Pega a maleta de médico e inicia assim uma outra brincadeira simbólica. *“Aqui tem tesouro. Quem quer brincar de pessoa e paciente?”* Lar prontamente diz que não iria brincar com Ren, mas ele insiste que ela seja sua

paciente: *"Eu não estou doente. Não estou doente nem de mentira nem de verdade".* Dou também rejeita a brincadeira: *"Eu não sou paciente. Eu não estou doente não. Eu não vou tomar injeção. A câmera está doente"*. Acabam fazendo um comentário sobre a filmadora, dizendo que estaria fotografando suas brincadeiras. Novamente Ren volta ao tema anterior: brincar de médico: *"Cadê a injeção?"* Enquanto isso, Dou encontra um velho relógio no meio dos brinquedos. Ren pega o estetoscópio e tenta colocá-lo em Dou, dizendo que iria ouvir seu coração. Faz a mesma tentativa em Lar, mas os dois o rejeitam. Dou pergunta sobre o seu coração e, então, Ren diz: *"O meu? Péra aí. (coloca o estetoscópio para ouvir o próprio coração). Tum, tum, tum. Não tá"*. Dou coloca a mão em seu coração e diz que também o seu não estava batendo. Percebe-se uma certa fabulação em relação à câmera na fala de Dou.

Na brincadeira com fantoches, percebe-se claramente uma fala egocêntrica e um proceder também egocêntrico. Cada criança, apesar de estarem todas envolvidas juntamente num tema geral, cria seus próprios personagens, não aceitando as idéias do outro. Mesmo quando começam a cantar uma música de festa junina, Dou acaba cantando uma outra, fora do contexto inicialmente escolhido. Outro assunto abordado, o de "namorado", cria um clima de instabilidade entre os sujeitos, levando Dou a interagir com suas amigas em nível 0 (sai correndo atrás de Lar, tentando pegá-la. Num outro momento, Dou se aproxima de Lar para tirar os sorvetes de brinquedo de suas mãos. Na brincadeira com as embalagens vazias, Ren importuna os amigos, levando Lar a empurrá-lo).

Quando Dou resolve correr atrás de Lar, esta comenta que iria contar para seus amigos. Dou então pergunta sobre quem seriam estes amigos. Lar responde, fabulando: *"Meu pato, meu urso..."*. Apesar de ter tido uma ocorrência de comportamentos de nível 0, as interações entre os sujeitos podem ser consideradas de nível 1.

#### • Interação Lúdica 6 (Infantil-Emei)

Esta situação foi marcada por um longo período de monólogo coletivo entre os sujeitos. Muitas situações, porém, de nível 0 foram observadas: 1. Edu encontra uma tiara no chão, mas Tha tira de suas mãos; 2. Edu joga uma das fantasias no chão; 3.

Mai menciona algumas palavras depreciativas, chamadas pelas crianças de “palavrão”: Edu fala um palavrão de acordo com as crianças: *“E cacete! Caraio é. . .”*; 4. Edu discute com Mai sobre a filmadora estar ou não funcionando; 5. Edu e Mai voltam a discutir e se pegam quando da comparação de suas respectivas alturas (Tha os separa prontamente); 6. Edu sai correndo atrás de Tha para aplicar-lhe uma injeção de brinquedo; 7. Edu joga uma peça de roupa na cabeça de Mai e; 8. Novamente Edu fala palavras não convencionais: *“Edu comenta: ‘Seu pai morreu, sua mãe morreu’ (encontra um sutiã no chão). ‘Olha a tetuda. Olha a mulher tetuda”* (coloca em seu peito e ri).

É interessante como os meninos escolheram e vestiram roupas femininas. Apesar disso, freqüentemente discordavam sobre os assuntos já mencionados na descrição desta interação lúdica. Quanto ao vestir-se de mulher, os meninos, mesmo assim não perderam a noção de seus valores quanto ao que é de homem e o que é de mulher. Edu quer ir ao banheiro e diz: *“Eu não vou sair assim fantasiado” Tira assim a fantasia, mas logo a coloca novamente.*

Tha mantém um certo controle da brincadeira, sempre tentando restaurar um equilíbrio entre os amigos. Algumas histórias são inventadas pelas crianças, como a de Edu: *“Faz de conta que a agulha entrou dentro da sua mãe (pega a injeção e coloca-a no peito). Aí faz de conta que o carro veio e colocou a agulha e disse: Parado, senão eu atiro. Nunca! Daí ele matou nossa mãe”.* Mai não concorda com a fala de Edu, tentando assim elaborar sua própria história: *“Não. Aí ele chegou assim. . .”.* A fala de Tha é uma fala egocêntrica, pois acaba tentando inventar sua própria história. No caso desta situação, as interações entre as crianças podem também ser caracterizadas como de nível 1. Não houve indícios de interações de nível 2 neste grupo de crianças.

#### • Interação Lúdica 1 (Pré-Emei)

As meninas escolhem suas fantasias no cesto, enquanto Cau observa e pega alguns objetos da estante. Pega uma boneca e diz que estava sem roupa. Imediatamente Dan pega a boneca das mãos de Cau, demonstrando assim um comportamento de nível 0, pois não soube negociar (pedir a boneca para Cau). Bru, no início da brincadeira, entretém-se com os blocos de montar, porém tenta participar da

brincadeira das meninas: *“Ei, mamãe, eu também vou”*. Bru, num tom de voz ríspido, diz que não iria, que ficaria em casa.

Sentadas no sofá, as meninas desenvolvem diálogos que envolvem os papéis de mãe e filha. Cau encontra um celular de brinquedo, mas logo Bru diz em tom autoritário: *“O celular vai ser um pouquinho meu! Tá pensando que eu sou o quê”*. Cau pega um brinquedo e fica observando as meninas. Bru, em tom áspero, diz a Dan: *“Agora vai me dizer que quer uma roupa”*. Cau fala que gostaria, usando a seguinte expressão: *“Eu quero mamãe!”* Bru grita: *“Eu não sou tua mãe!”*. Tanto Bru como Dan tratam Cau com aspereza. Tais comportamentos podem ser considerados como de nível 0. Novamente, num outro momento, encontram-se brincando com as fantasias; Dan coloca um véu azul em sua cabeça, imitando uma noiva.

Bru propõe outra brincadeira: *“Vamos brincar de supermercado”*. Cau comenta: *“Eu tenho um dinheirinho”*. Bru pede dinheiro a Cau para comprar um sorvete. Cau continua: *“Vou ficar rico! Tem milhão! Tem um real, dois real”* (conta as notas de brinquedo). *“Quem quer dinheiro? É um real!”* Bru diz: *“Isso é que é um real”* (mostra uma das notas). *“Isso são dois reais, três reais, quatro reais, cinco reais, cem reais, cem reais”*. *“Vem qui, você está roubando meu dinheiro? Cinco mais cinco. . . Aqui tem dez”*. (joga o dinheiro em Bru). O fato de jogar o dinheiro em Bru representa um comportamento de nível 0, apesar de estarem se relacionando em nível 1. Uma outra tentativa de Cau inserir-se na brincadeira é rejeitada por Bru: ser seu marido.

Os temas foram variados, girando em torno de dois temas gerais principais: a brincadeira de mãe-filha e de supermercado. Estes temas, porém, foram desempenhados pelas crianças num curto período de tempo. O monólogo coletivo foi composto então por temas gerais e periféricos que se permearam ao longo da interação lúdica das crianças.

#### • Interação Lúdica 2 (Pré-Emei)

Por duas vezes Gab acaba interagindo com os amigos em nível 0, ou seja, bate em Fer, por não satisfazer seus desejos imediatos. No início da brincadeira, há a predominância de interações de nível 1. Vários temas são desenvolvidos, mas sem uma seqüência de fatos ou idéias.



### • Interação Lúdica 3 (Pré-Emei)

Esta interação lúdica teve como tema central a brincadeira entre Leo, Gra e Gab sobre “a pinga”. A experiência social em família vivida por Leo pode ser observada em seus atos e na sua própria expressão verbal quanto ao tema: *Eu vou ligar no bar para pedir uma caixa de cervejas. Uma caixa de cerveja para mim, ou pinga. Não tem pinga não, vai comprar. Tem cerveja, quero uma caixa. Vocês duas quer cerveja?* Leo senta-se no sofá e prepara algo para beber. *Deixa eu tomar minha pinga, por favor. Quero logo uma pinga, vai!* (fala alto). Deita-se no sofá e faz uma pequena pausa. *Vou beber mais pinga*. Gra observa o amigo pela câmera filmadora e comenta: *Tá dando para ver tudo aqui*. Novamente Leo fala da “pinga”: *Vou beber mais pinga. Vou beber mais pinga. Agora já bebi vou dormir*. Estica-se nos sofás. *Se vocês forem fazer compras, trazem um litro de pinga*.

Leo fica deitado no sofá como se tivesse realmente ingerido alguma bebida alcoólica. Ele faz de conta que bebe e comporta-se como um adulto, como pode ser observado em sua fala citada anteriormente. Acaba representando também a reação deste adulto em relação aos demais familiares, como pode ser notado, quando manda Gra e Gab embora de casa: *Eu quero que vocês vão embora da minha casa já*. Comenta com a “filha”: *Filha, estou tão triste com seu pai. . .* Bebe então uma bebida imaginária. Leo começa a cantar e diz: *Eu sou cantor de rock*. Pega um frasco e faz-de-conta que bebe algo. *Eu vou fazer uma festa de pinga*. Gra diz querer sentar no sofá, mas as meninas não conseguem sentar, pois Leo tomou conta do espaço. Gra então fala: *Na minha casa eu faço tudo o que eu quiser*. Leo pega o celular e fala: *Alô, eu quero música e pinga. Um show da hora. Tchau!* Gra diz: *Ô mãe, o pai tá bebinho*. *Deixa ele. Sai do sofá. Vai lá comprar pinga. Eu vou comprar mais*. Leo, ainda deitado, diz: *Dinheiro no chão. Joga fora este dinheiro. Vocês estão despedidas*. *Não estamos, porque eu amo você*, comenta Gra.

Apesar de aparecerem aqui alguns conflitos durante a brincadeira, não se pode classificar a interação entre os sujeitos neste contexto como de nível 0 de compreensão interpessoal. Há uma organização de cenas e falas que demonstra e caracteriza uma interação de nível 2. O desempenho de papéis de cada sujeito está definido e é claramente observável.

Cabe ressaltar que os dois primeiros momentos podem ser considerados exemplos de compreensão interpessoal de nível 1. Há um maior envolvimento entre as meninas, mas Leo permanece por perto, observando e mexendo em alguns objetos como o celular, o livro. De acordo com a classificação piagetiana do jogo simbólico infantil, pode-se dizer que os sujeitos nesta interação se empenharam numa imitação exata do real e num simbolismo coletivo.

#### • Interação Lúdica 4 (Pré-Emei)

A brincadeira dos sujeitos nesta interação começa com um certo silêncio, quebrado por alguns monólogos. Cada criança desenvolve um tema diferente e só começam a conversar, quando Let pega uma calcinha e joga na cabeça de Mat, enquanto Mau escova os cabelos. Um conflito de idéias foi estabelecido, quando Mat encontra um objeto no chão e diz ser uma cenoura. Let não concorda, dizendo que é sorvete. Mau entra na conversa e dá sua opinião, dizendo então que aquele objeto é uma pimenta. Logo após, continua a escovar seu cabelo. Let percebe que havia perdido seu colar, e todos começam a procurar na sala e atrás da estante de brinquedos. Os dois primeiros momentos da interação podem ser caracterizados como de nível 0 em compreensão interpessoal. Cada criança empenha-se numa atividade lúdica e busca a participação do outro.

É a partir do terceiro momento de interação que as crianças demonstram um comportamento de nível 1, quando tentam encontrar o colar de Let e ao desenvolverem diversos temas periféricos. Não há uma seqüência de cenas num único tema principal. Os assuntos são diversos, e cada sujeito representa e brinca da forma como quer. Portanto, nesta interação não há indícios de nível 2 de compreensão interpessoal, mas um simbolismo coletivo e imitação exata do real.

#### • Interação Lúdica 5 (Pré-Emei)

As meninas brincam com os objetos de cozinha e vestem-se com algumas fantasias do cesto. Raf brinca com as embalagens vazias e decide sentar-se no chão para construir algo com os blocos lógicos. Logo após, as meninas resolvem fazer uma comida imaginária, mexendo nas panelas de brinquedo. Como assumem os papéis de

mãe e filha, convidam Raf para ser o pai, mas este não aceita o convite: *Let convida Raf a ser seu marido: "Você quer brincar de casinha, quer ser meu marido?" "Eu não!", ele diz. A conversa entre os dois continua: "Por que você está vindo aqui na nossa casinha então?" "Eu quero sorvete!". Wal entra na conversa: "Vai ficar querendo". Wal diz que não tinha sorvete, mas pimenta. Raf não gosta da resposta, e pede para que ela coma a tal pimenta imaginária. Este comportamento de Raf pode ser considerado como de nível 0, ou seja, tal atitude pode ser tida como uma agressão verbal.*

Até este momento, apesar da não participação efetiva de Raf na brincadeira das meninas, presenciaram-se comportamentos de nível 1. O tema "casamento" leva Let e Wal a falarem por um tempo considerável sobre o assunto, o que caracteriza um comportamento de nível 2. Fica claro que Let quer que Raf seja seu marido, mas este não assume este papel. Fica na defensiva, observando o movimento das meninas e sua brincadeira. Let assume parcialmente a liderança da brincadeira. Trata Wal como empregada, mas no decorrer da interação resolve trocar de papel com Let: *"Aí acabou o casamento. Agora você é a empregada. Você tem que me ajudar a me arrumar", diz Wal. Let ajuda então a amiga vestir-se de noiva, e assim continuam a brincadeira. A simbologia do casamento é perfeitamente percebida nesta interação. A imitação realmente caminha para uma representação real dos preparativos para tal formalidade social.*

As próximas interações foram desenvolvidas pelo grupo de sujeitos do Cemei, e analisadas pelo Roteiro para Observação e Avaliação dos Níveis de Compreensão Interpessoal (ROANCI).

#### • Interação Lúdica 1 (Infantil-Cemei)

Neste caso, percebe-se a liderança de Gab durante a brincadeira. Ele define subjetivamente os papéis das outras crianças, concebendo o enredo da brincadeira junto à Raq. O tema "casinha" e a conseqüente arrumação de objetos de cozinha permanecem durante o tempo da interação.

Quando Luc tenta uma aproximação, as meninas o mandam brincar: *"Vai brincar, vai brincar, deixa a gente brincar aqui"*. Vai então para a parte externa da casa onde

está um tanque de lavar roupa de brinquedo. Tenta abrir a torneira, fazendo de conta que lava as mãos. Raq observa Luc e comenta: *"Sabia que pode lavar a mão aqui de mentira? É porque tem torneira"*. Nos momentos seguintes, Gab e Raq ainda estão envolvidas com a brincadeira de casinha, mãe e filha. Preparam comida, pegam uma boneca e fazem de conta que lhe dão uma mamadeira. Luc fica observando as meninas, tentando mexer nos utensílios da pia. As meninas sentam-se à mesa para tomar café. Raq traz um café imaginário à Gab. Esta por sua vez reclama: *"Filha, você está louca! O café está pelando!"* Raq fica desapontada. *"Filho, deixa aí"* (pede a Luc para não mexer nos objetos de cozinha que haviam arrumado). *"Filha, olha os doces"*. Luc pega uma pequena panela e Gab diz: *"Filho, não mexe. Vou pôr no lugar"*. Raq pergunta à Gab: *"Mãe, você está fazendo limonada?"* *"Eu tô arrumando aqui"*.

Os papéis desempenhados por Gab e Raq arrolam-se no contexto de um simbolismo coletivo e uma imitação exata do real. Luc não consegue inserir-se na brincadeira de modo efetivo, mas cria sua própria brincadeira, quando vai até o tanque e tenta abrir a torneira. Isto é imitação exata do real e um comportamento de nível 0 em compreensão interpessoal.

Tratando-se dos níveis de compreensão interpessoal, os momentos da brincadeira podem ser caracterizados como de nível 1. No comportamento de Gab em relação a Luc percebe-se uma coação, um posicionamento autoritário e coercitivo, o que pode levar a um entendimento deste momento de interação como nível 0.

#### • Interação Lúdica 2 (Infantil-Cemei)

Vários foram os temas periféricos que surgiram durante a interação entre os sujeitos: falar ao telefone, varrer a casa, passear com o bebê, lavar a louça ou a roupa. Foi, porém, no primeiro momento que apareceu um tema principal, o da busca de uma fantasia requerida por Bru. Tanto Ren como And ajudaram o amigo Bru a procurá-la. Apesar de Bru não assumir uma postura autoritária diante dos amigos, acaba constituindo-se o centro da brincadeira, devido a sua desenvoltura em criar situações imaginárias e interagir com Ren e And. Todo o diálogo advindo da interação entre os três sujeitos, neste primeiro momento, pode caracterizar esta situação como de nível 2 em compreensão interpessoal. Os demais momentos são caracterizados por

comportamentos de nível 1. No terceiro momento da interação houve uma pequena discussão entre And e Bru, o que pode demonstrar um indício de comportamento de nível 0. No último momento, Bru tenta definir alguns papéis para as demais crianças, mas acaba brincando sozinho com a boneca, fazendo de conta que é um bebê. Como brincam e desenvolvem cada qual a sua atividade, pode-se constatar que, praticamente durante toda a interação, há a presença do nível 1 de compreensão interpessoal, de imitação exata do real e de um simbolismo coletivo.

#### • Interação Lúdica 3 (Infantil-Cemei)

Observam-se nesta interação diálogos que revelam a vivência das crianças em família. Bea é a mais falante das meninas, e comenta com Rai sobre seu cachorro e o que o irmão havia feito (ou seja, maltratado o animal). Bea, no contexto de um simbolismo coletivo com as demais crianças, deixa claro o que entende sobre o papel do homem/pai em família. Incomoda o fato de Raf ficar passivo diante da necessidade de ajuda: *“O Raf não ajuda ninguém. Olha, deixa eu explicar: homem tem que fazer as coisas que são mais difíceis para as mulheres. Mulheres fazem as comidas. . .”*. E ainda complementa: *“Marido não pode fazer isso. Eu tô falando sério, viu Raf. Não estou brincando. O marido não pode trair mulher”*. Percebem-se aqui os valores e atitudes que Bea incorporou de sua vivência social e familiar.

Não há como negar que há um indício vindo do comportamento de Bea de um nível de compreensão interpessoal de nível 2. Em todos os momentos da interação, porém, o nível 1 parece representar o comportamento dos sujeitos. As crianças mudam de temas e assuntos rapidamente, não desenvolvendo um tema principal ao longo da interação lúdica.

Alguns momentos de conflitos se estabelecem entre eles, quando Bea bate em Raf, mas não de forma agressiva, quando discutem sobre um tomate de plástico e ao discutir sobre o papel do marido na família. Tais conflitos, neste caso, não são considerados como característicos de nível 0 de compreensão interpessoal.

#### • Interação Lúdica 4 (Infantil-Cemei)

Nesta situação lúdica, os sujeitos definem seus próprios papéis e assim, empenham-se na representação e na busca de objetos que sirvam de suporte à brincadeira. Os monólogos acontecem e o silêncio se estabelece entre os sujeitos. Fel inicialmente passeia com uma das bonecas, enquanto Dan prepara uma comida imaginária.

Constata-se uma tentativa de Fel em iniciar um diálogo com Luc, mas este demonstra pouco interesse, quando questionada se queria ou não usar os óculos oferecidos por Fel. Fel acaba por definir o papel de pai para Luc, intitulando-se filho e Dan, a mãe.

Dan brinca sozinha, preparando comida e lavando a louça, além de arrumar as panelas em baixo da pia. Fel varre a área externa da casa, enquanto Luc passeia com a boneca. Portanto, cada criança desenvolve uma atividade simbólica diferente, sem envolver um tema principal. Os temas, assim, são mais periféricos e demonstram uma clara imitação exata do real. O simbolismo coletivo fica aparente, quando das tentativas de relacionamento de Fel com as demais crianças. No segundo e terceiro momentos da brincadeira, pode-se caracterizar a relação interpessoal de Fel com as crianças como de nível 1. Mas o nível 0 de compreensão interpessoal permeou toda a brincadeira simbólica dessas crianças.

#### • Interação Lúdica 5 (Infantil-Cemei)

Num primeiro momento, as crianças exploram o espaço, as fantasias e os objetos da casa. Mat inicia então sua brincadeira de palhaço. Veste-se com uma roupa amarela e diz: *“Olá amiguinhos, tudo bem! Eu sou o palhaço Dum-Dum! Cadê meu cachorro! Cadê! Cadê!”*. Nat pede para que ele não faça isso, e assim aponta Mir como sendo sua noiva. Os temas desenvolvidos acabam não tendo uma seqüência de fatos ou eventos. Quanto à questão de Mir ser a noiva de Mat, este não aceita a proposta e grita: *“Eu não quero, eu não quero!”*. Como Mat não aceita a sugestão de Nat, Mir resolve ligar para a polícia e denunciá-lo como um “palhaço louco”. Até o momento pode-se categorizar o comportamento dos sujeitos como de nível 0 de compreensão interpessoal. Logo após, porém, eles se envolvem com a brincadeira de jogar algo em

cima de Mat. Este, bem como o comportamento de Mat em espalhar os brinquedos pelo chão, pode ser tido como de nível 0.

Mat assume o papel de monstro, fazendo um ruído característico e gritando que quer comida. Discutem sobre um tipo de brinquedo, quando Mir e Nat resolvem ir embora. Mat diz em tom autoritário: *“Vocês não vão sair!”*. *“Vou preparar seu jantar!”*, diz Mir. *“Daqui a pouco eu volto!”*. As meninas tentam assim organizar os brinquedos. Mat volta: *“Voltei! Uahhh!”*. Mir implora: *“Me dá uma chance! Eu faço tudo o que você quiser, mas não me mata!”*. Mat diz: *“Ta bom! Uahhh! Se eu voltar aqui e ver vocês aqui, eu não como. Mas se eu voltar e não ver, aí eu como”* (sai correndo). Mir: *“Vou comprar um pouco de geléia pra você!”*. As meninas fazem de conta que estão com medo de Mat, e assim resolvem agradá-lo, comprando uma geléia fictícia. O jogo simbólico destes sujeitos pode ser classificado como imitação exata do real e simbolismo coletivo.

#### • Interação Lúdica 6 (Infantil-Cemei)

As crianças encantam-se com as fantasias e ficam assim entretidas, por um tempo, em escolher o que irião vestir. Já no início da brincadeira Mai designa-se como mãe. Os meninos, então, definem seus papéis: Mat seria o pai e Ram, o filho. Mat faz de conta que prepara uma comida imaginária. Neste instante os sujeitos não dialogam entre si.

Voltam para o cesto de fantasias e novamente escolhem algumas peças de roupa. Mat encontra um pedaço de tecido preto e diz ser do Batman. Tenta colocar em seu pescoço, mas acaba pedindo ajuda a Mai. Ram encontra uma peça de roupa feminina e Mai diz ser de mulher. Mai pega um vestido e tenta colocá-lo. Depois, brinca com os utensílios da cozinha. Mai ainda tenta amarrar o vestido, mas não consegue. Pede então a Mat para ajudá-la. Ram toma a atitude de agarrar Mai, o que a deixa irritada. Ele também coloca uma roupa amarela, levando Mat a inferir que seria um palhaço.

As relações estabelecidas entre as crianças foram muito mais de nível 0 do que 1. Cada uma desenvolve uma atividade diferente, brincando simbolicamente com as fantasias e os objetos da casa. Quando começam a jogar peças de roupa em cima do

amigo e Ram, ao agarrar Mai sem sua vontade, caracterizam um comportamento de nível 0.

#### • Interação Lúdica 1 (Pré-Cemei)

Inicialmente as crianças discutem entre si sobre quem ficaria com os óculos encontrados por Vit. Logo após, as meninas resolvem brincar de casinha. Vit lava a louça e imita o som da água escoando pela torneira. Por um bom tempo dialogam sobre fatos e coisas pertinentes à cozinha. Arrumam também as cadeiras e a cama, pois chegam à conclusão de que a casa está uma bagunça. Tha fica por perto, tentando ajudar as meninas.

Vit procura a faca para preparar a comida imaginária. Neste momento, Tha comenta que seu pai faz comida em casa, levando Ana a confirmar sua opinião de modo autoritário. Até este momento, percebe-se que o comportamento das crianças é de nível 1. O diálogo evolui bem como a brincadeira simbólica dos sujeitos. Nos momentos seguintes, já se observa uma incidência maior de comportamento de nível 2: há um maior entrosamento entre os sujeitos e planejamento de atividades. Pode-se também perceber a emergência de hábitos e atitudes, como no caso de Tha, que lembra as amigas de lavarem as mãos, antes de comerem a comida imaginária feita por elas.

Há uma pequena discussão sobre o repartir de alguns legumes de plástico. No final, Tha acaba pedindo mais comida, porém Vit comenta que iria guardar a comida na geladeira. Ana então grita: *“Espera aí, que a comida é de todo mundo”*, demonstrando assim um certo senso de justiça.

Não houve fato ou situação que pudesse ser considerado como de comportamento de nível 0. O jogo simbólico desenvolvido pelas crianças incluiu representações e imitação exata do real, bem como um simbolismo coletivo.

#### • Interação Lúdica 2 (Pré-Cemei)

As crianças passeiam pela casa, sem realizarem um diálogo aparente, Organizam alguns objetos da casa, arrumam copos e varrem o chão da casa. Depois de um momento de silêncio, Hug fala: *“Não consigo abrir a porta”*. É interessante como

os meninos se interessam pelos objetos e utensílios da cozinha. Wes pega uma colher e faz de conta que a lava na pia da cozinha, utilizando uma onomatopéia para representar o barulho da água caindo.

Hug e Wes decidem também fazer uma comida imaginária, ou seja, fritar um ovo. Gra preocupa-se em arrumar a casa, lavar a louça. Em todos os momentos do simbolismo coletivo do grupo, não há indícios de comportamento de nível 0. Pode-se categorizar os momentos de interação como sendo de nível 1 e o jogo simbólico em imitação exata do real e simbolismo coletivo. Destaca-se também o longo período de silêncio que se estabeleceu entre os sujeitos, minimizando assim a transcrição desta interação.

#### • Interação Lúdica 3 (Pré-Cemei)

A brincadeira inicia-se com a definição de papéis entre os sujeitos. Os temas principais desenvolvidos por eles revelam a importância dada às atividades do lar. Os meninos acabam por assumir a responsabilidade do provedor da casa, ou seja, saem para pescar, garantindo assim o alimento do dia.

A dinâmica do relacionamento entre os sujeitos repousa num nível de relação interpessoal de nível 1 e 2. Eles já demonstram um maior entrosamento em seus papéis e, conseqüentemente, em seus diálogos, durante a representação simbólica. Pam realmente assume o papel de mãe, preocupando-se em oferecer alimento ao “marido” e “filho”.

Pam encaminha a brincadeira para um desfecho interessante: depois da comida, é hora de dormir. Há um pequeno conflito entre Raf e Rod quanto a quem iria dormir na cama. Raf diz: *“Esta cama é minha. Pode sair”*. Mas este conflito é resolvido com a própria atitude de Rod, que sai da cama para que Raf possa descansar. Como os móveis são pequenos, os meninos não conseguem sentir um certo conforto, ao deitarem neles. Resolvem, assim, sair e pescar novamente. Pam comenta: *“Mas nem amanheceu o dia”*. Rod complementa: *“É madrugada, quatro horas da manhã”*. (os meninos vão novamente para o lado externo da casa para pescar). Pam não gosta desta atitude e diz que deveriam voltar para dormir, pois a casa estaria fechada quando voltassem.

Nesta interação, não há a presença de comportamento de nível 0 em compreensão interpessoal. Quanto ao jogo simbólico, pode ser classificado como imitação exata do real e simbolismo coletivo.

#### • Interação Lúdica 4 (Pré-Cemei)

O diálogo estabelecido entre os sujeitos foi rico em detalhes, demonstrando o esforço em jogos de imitação exata do real e de simbolismo coletivo. Os momentos de interação foram perpassados por comportamentos de nível 1 e 2. Os conflitos e as palavras depreciativas utilizadas pelas crianças foram caracterizados como exemplos de comportamento de nível 0.

Os sujeitos permaneceram por um período de tempo considerável, desempenhando papéis dentro de um mesmo contexto, como se pode observar nos temas “lavar roupas” e “cigana”, papel assumido por May. Com certeza, a fala de cada criança deixa transparecer o contato com valores e atitudes, advindos de sua interação com o meio em que vive (seja familiar, escolar ou qualquer outro). Vários foram os temas periféricos que circundaram os principais, desempenhados pelos sujeitos nesta interação lúdica, como fazer comida, lavar a louça, fazer lição, reformar a casa, dentre outros.

#### • Interação Lúdica 5 (Pré-Cemei)

Nesta interação, Gui interessa-se pela boneca e, assim, passa um tempo passeando ao redor da casa. Recebe até um presente de Leo, um “gatinho”, para seu suposto filho. Nat chama a atenção de Gui, dizendo que a boneca era dela. Acaba pegando a boneca e recebendo a ironia de Leo: “*Dá minha bonequinha, dá minha bonequinha, dá minha bonequinha*”. Os meninos decidem arrumar a casa e acabam por lavar a louça. Atentam-se para o bilhete na janela, que diz que não se deveria abrir, porque está quebrada.

Leo faz de conta que quebra um prato, e é um momento ímpar em que se pode observar a presença do jogo simbólico, do fingir ser algo ou alguém: “*Não, vamos fingir que é de verdade. Que isto aqui é cama de verdade, que o sofá é de verdade. . . Vou fazer um peixe*”. Nat refere-se a Gui, depois de observá-lo com a boneca, como um

“papaizinho”. Complementa a conversa com Gui, dizendo: “O que está fazendo?” “Tô arrumando. Tem que mudar a geladeira”, diz Gui. Ela retruca: “Que mudar a geladeira, o que. Cê vai embora? Vai morar com a namorada? Casou? Teve um filho único?”. Depois de ter saído para pescar uma “baleia”, Leo volta querendo mudar alguns móveis da casa.

Vê-se aqui um exemplo típico de imitação exata do real e de simbolismo coletivo. Quanto aos níveis de compreensão interpessoal no contexto do jogo simbólico, os momentos de interação podem ser categorizados em nível 1 e 2. Não há indicação de comportamento de nível 0.

#### • Interação Lúdica 6 (Pré-Cemei)

Apesar de os sujeitos terem desenvolvido muitos temas (principalmente periféricos), os momentos de interação entre os sujeitos demonstram características de um nível de compreensão de nível 1. Ste assume, praticamente, a liderança da brincadeira, e acaba tomando atitudes autoritárias em relação aos amigos, principalmente com Ped.

Os conflitos que surgem em alguns momentos refletem um comportamento de nível 0. Pode-se observar isto nas atitudes de Jul e Ste em relação à Ped. Usam também expressões depreciativas e não comuns numa linguagem formal. O jogo simbólico desenrolou-se num simbolismo coletivo e de imitação exata do real, refletindo atividades cotidianas realizadas por um adulto.

Para uma melhor compreensão dos níveis estabelecidos pelos sujeitos durante a brincadeira simbólica, segue uma síntese de cada grupo, especificada para cada instituição de educação infantil participante da pesquisa.

**Tabela 6**

Síntese da análise dos níveis de compreensão interpessoal - EMEI

EMEI		Níveis de Compreensão Interpessoal no Contexto do Jogo Simbólico				
Turma	Interações Lúdicas	No. Momentos	Composição dos Grupos	Nível 0	Nível 1	Nível 2
Infantil	1	5	† p p	2	1	2
	2	4	† † p	2	2	0
	3	4	† p p	3	1	0
	4	4	† † p	1	3	0
	5	5	† p p	2	3	0
	6	6	† p p	3	3	0
Pré	1	4	† † p	2	2	0
	2	5	† p p	2	2	1
	3	4	† † p	0	3	1
	4	4	† p p	2	2	0
	5	5	† † p	1	3	1

**Tabela 7**

Síntese da análise dos níveis de compreensão interpessoal - CEMEI

CEMEI		Níveis de Compreensão Interpessoal no Contexto do Jogo Simbólico				
Turma	Interações Lúdicas	No. Momentos	Composição dos Grupos	Nível 0	Nível 1	Nível 2
Infantil	1	4	† † p	2	2	0
	2	5	† p p	2	2	1
	3	4	† † p	1	2	1
	4	4	† p p	2	2	0
	5	4	† † p	3	1	0
	6	4	† p p	3	1	0
Pré	1	6	† † p	0	4	2
	2	4	† p p	1	3	0
	3	4	† p p	0	2	2
	4	7	† † p	1	3	3
	5	4	† p p	0	2	2
	6	6	† † p	2	4	0

## 1. Síntese Avaliativa dos Resultados

Os dados foram estatisticamente<sup>32</sup> analisados, conferindo assim um grau de precisão no tratamento e análise dos mesmos. O ambiente de ambas as escolas não foi um fator determinante nas respostas dos sujeitos da pesquisa. Portanto, os níveis de compreensão interpessoal não dependem diretamente da metodologia ou do próprio ambiente da instituição de educação infantil (seja Emei ou Cemei). A análise estatística dos dados que comprovam esta afirmação podem ser verificada a seguir:

### Kruskal-Wallis Test: Nível 0 versus Emei(0) Cemei(1)

Kruskal-Wallis Test on Nível 0

Emei(0)		Cemei(1)			
	N	Median	Ave Rank	Z	
0	11	2,000	13,3	0,89	
1	12	1,500	10,8	-0,89	
Overall	23		12,0		

H = 0,80 DF = 1 P = 0,372

H = 0,89 DF = 1 P = 0,347 (adjusted for ties)

### Kruskal-Wallis Test: Nível 1 versus Emei(0) Cemei(1)

Kruskal-Wallis Test on Nível 1

Emei(0)		Cemei(1)			
	N	Median	Ave Rank	Z	
0	11	3,000	12,5	0,31	
1	12	2,000	11,6	-0,31	
Overall	23		12,0		

H = 0,09 DF = 1 P = 0,758

H = 0,11 DF = 1 P = 0,745 (adjusted for ties)

### Kruskal-Wallis Test: Nível 2 versus Emei(0) Cemei(1)

Kruskal-Wallis Test on Nível 2

Emei(0)		Cemei(1)			
	N	Median	Ave Rank	Z	
0	11	0,000000000	10,7	-0,89	
1	12	0,500000000	13,2	0,89	
Overall	23		12,0		

H = 0,80 DF = 1 P = 0,372

H = 0,99 DF = 1 P = 0,320 (adjusted for ties)

<sup>32</sup> Os dados foram analisados pelo sistema Minitab (Kruskal-Wallis Test)

Por outro lado, verificaram-se diferenças na relação idade x níveis nos grupos observados. No caso das crianças de 5 anos, verificou-se um índice maior de comportamentos interpessoais de nível 0. No caso de comportamentos de nível 1, a incidência deste nível foi considerável, tanto em crianças de 5 como de 6 anos. O comportamento de nível 2 aparece nos dois grupos de sujeitos, mas em menor número. Não se pode afirmar que há diferenças entre as respostas dos sujeitos da Emei e do Cemei, pois os níveis de compreensão interpessoal dependem mais da experiência do sujeito do que da idade. Sendo assim, a hipótese inicial do presente trabalho foi comprovada, no caso dos sujeitos de 6 anos, pois estes apresentaram uma porcentagem maior de comportamentos de nível 1 e 2 se comparada ao nível 0.

Para DeVries (1996), as crianças de 3 anos encontram-se no nível 0. Somente em alguns momentos, verificam-se comportamentos de nível 1 nesta idade. O nível 2 começaria aos 4 ou 5 anos (mais cedo em alguns casos, segundo a autora). Apesar de a criança ser capaz de um nível de compreensão 2, pode, em algum momento, apresentar um comportamento de nível 0 (bater, morder, agarrar, etc), quando negocia algum objeto ou expressa suas próprias idéias.

Porém, em relação aos sujeitos da pesquisa, o nível 1 preponderou em relação aos demais para os sujeitos de 6 anos. Neste nível, a criança ainda não demonstra interesse pelo ponto de vista do outro, o qual é considerado como alguém passível de submissão. Os temas periféricos aparecem com maior freqüência, bem mais elaborados que no nível anterior (nível 0). Pode-se notar o comportamento de liderança de um dos sujeitos no grupo, que designa papéis aos demais além de sugerir temas para a brincadeira simbólica.

Quanto ao tratamento estatístico dos dados referentes a comparação idade x níveis, segue a explicação utilizando-se o mesmo método anterior, bem como um quadro explicativo sobre o número relativo de níveis de compreensão interpessoal no contexto do jogo simbólico:

### Kruskal-Wallis Test: Nível 0 versus Inft (0) Pre (1)\_1

Kruskal-Wallis Test on Nível 0

```

Inft
(0) Pre
(1)_1      N   Median   Ave Rank      Z
0          12   2,000     15,6      2,65
1          11   1,000      8,1     -2,65
Overall    23                   12,0
    
```

H = 7,00 DF = 1 P = 0,008  
H = 7,79 DF = 1 P = 0,005 (adjusted for ties)

### Kruskal-Wallis Test: Nível 1 versus Inft (0) Pre (1)\_1

Kruskal-Wallis Test on Nível 1

```

Inft
(0) Pre
(1)_1      N   Median   Ave Rank      Z
0          12   2,000      9,0     -2,25
1          11   3,000     15,3      2,25
Overall    23                   12,0
    
```

H = 5,05 DF = 1 P = 0,025  
H = 5,65 DF = 1 P = 0,017 (adjusted for ties)

### Kruskal-Wallis Test: Nível 2 versus Inft (0) Pre (1)\_1

Kruskal-Wallis Test on Nível 2

```

Inft
(0) Pre
(1)_1      N   Median   Ave Rank      Z
0          12   0,000000000    9,6    -1,75
1          11   1,000000000   14,6     1,75
Overall    23                   12,0
    
```

H = 3,08 DF = 1 P = 0,079  
H = 3,82 DF = 1 P = 0,051 (adjusted for ties)

**Tabela 8**

Número Relativo de Níveis de Compreensão Interpessoal				
Instituição	Turma	Nível 0	Nível 1	Nível 2
EMEI	Infantil	13	13	2
	Pré	7	13	3
CEMEI	Infantil	13	10	1
	Pré	4	18	9

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, pesquisadores tem se preocupado com os aspectos do desenvolvimento social e moral da criança. Portanto, muitos estudos têm sido realizados na linha do Conhecimento Social, bem como sobre o desenvolvimento da compreensão interpessoal. No mundo globalizado que vivemos, as relações que se estabelecem entre os seres humanos são de fundamental importância para uma vivência em comunidade mais harmônica e cidadã. Por outro lado, os sentimentos e valores requeridos por uma sociedade capitalista baseiam-se num egocentrismo explicitamente observável nas ações e atitudes deste ser globalizado.

Sendo assim, não se pode considerar a criança desvinculada deste cenário. Porém, o entendimento e aplicação dos níveis de compreensão interpessoal de Selman nas instituições de educação infantil poderia salvaguardar os futuros cidadãos de um comportamento egoísta e individualista.

A Teoria de Robert Selman abre uma possibilidade de interpretar o comportamento infantil, possibilitando uma intervenção por parte dos profissionais e adultos que lidam com crianças pequenas mais consciente e voltada para o favorecimento de comportamentos em níveis mais elevados, ou seja, levar a criança a compreender o compartilhar, a não assumir uma atitude agressiva diante do outro, mas a refletir e considerar a perspectiva deste outro, além de se expressar por meio de palavras o que gostaria que seu parceiro fizesse (para Selman, é "tomar a

perspectiva do outro”, literalmente). É levar a criança a caminhar de um pensamento egocêntrico para o socializado.

Os pressupostos teóricos de Selman, baseados na Teoria de Jean Piaget, delineiam o desenvolvimento do indivíduo em níveis ontogenéticos de coordenação de perspectiva social, além de classificar ortogeneticamente as estratégias de negociação interpessoal na orientação do eu e na transformação do outro (Selman, 1984). Ele classifica o comportamento do indivíduo em quatro níveis, denominado-os de Níveis de Tomada de Perspectiva Social (TPS 0, 1, 2 e 3) ou como foi adotado neste trabalho, Níveis de Compreensão Interpessoal de Selman (NCI). Os estudos de Selman revelam a objetividade da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, revelando as nuances da compreensão das características do comportamento interpessoal do sujeito psicológico.

Selman explorou então, o papel da tomada de perspectiva na relação do eu com o outro, afirmando que o aparecimento funcional de um determinado nível varia de acordo com a idade. Os níveis foram deduzidos de vários contextos sociais, como resolução de problemas, relações interpessoais, raciocínio moral dentre outros. Portanto, deixou uma abertura científica para que outros estudos fossem realizados em contextos diferentes.

O espaço do jogo simbólico, brincadeira espontânea infantil, coloca-se como um destes contextos como pano de fundo para compreender as relações interpessoais que se estabelecem entre as crianças pequenas. Considerando-se todas as características peculiares das crianças pré-operatórias, percebe-se a importância de observar o comportamento infantil, principalmente durante a brincadeira simbólica, que constitui-se na linguagem secreta da criança.

O jogo simbólico constitui-se assim em espaço de observação, principalmente das relações que se estabelecem entre as crianças: de liderança, submissão, coação, dependência, aceitação. Além disso, é o momento do expressar de emoções, de sentimentos, de fantasias, da imaginação, da criatividade e da criação de novidades. Por meio da análise do comportamento da criança numa interação lúdica, poder-se-ia avaliar em que nível de compreensão interpessoal esta criança está se relacionando com o seu próximo. Pode assim se constituir num instrumento útil para que o adulto

possa auxiliar a criança a assumir diante de um conflito, níveis mais elevados de compreensão interpessoal, ou seja, diante de uma situação em que uma criança grita e chora para conseguir um brinquedo que está nas mãos de outra criança, possa utilizar outras formas que não a agressão física (bater, morder, por exemplo) para negociar o objeto preterido com a outra criança.

A compreensão da Teoria de Selman por parte dos profissionais que trabalham com educação infantil, certamente traria benefícios às próprias crianças, possibilitando uma intervenção adequada por parte dos educadores, no sentido de propiciar-lhes situações que favoreçam a passagem de um nível em que não conseguem considerar o ponto de vista do outro para um nível em que isto seja possível.

Assim, a intervenção do professor se faz num momento de conflito entre as crianças, quando ambas querem o mesmo brinquedo ou quando se trata da escolha de tema para seus jogos. Essa intervenção deveria ser no sentido de sugerir às crianças que expressassem por meio de palavras o que cada uma gostaria que a outra fizesse, e, assim, não utilizarem agressões físicas ou verbais.

As crianças podem ter um tipo de experiência baseada num compartilhar de sentimentos positivos, de amizade, considerando o ponto de vista do outro. É claro que este tipo de comportamento, "considerar o ponto de vista do amigo", passa por um progresso que insere-se no próprio desenvolvimento infantil: a passagem de um comportamento egocêntrico para o socializado. As experiências compartilhadas devem refletir um sentimento de amizade, de troca de experiências entre os companheiros.

O que se espera alcançar em classes de educação infantil é que as crianças comecem a usar estratégias de negociação de nível 2, bem como experiências positivas de compartilhamento de mesmo nível no seu relacionamento com outras crianças. Ao observar o porque uma criança não consegue pensar sob o ponto de vista do outro, pode-se encorajar a criança a usar palavras ao invés de agredir o outro ou simplesmente fazer-se de vítima.

Os sujeitos da pesquisa relacionaram-se numa porcentagem maior no nível 1 (no caso das crianças de 6 anos) de compreensão interpessoal. Neste caso, há que se compreender que as crianças não consideram ainda a perspectiva do outro,

pensando assim em seus próprios desejos, sentimentos e vontades. Tal comportamento pode ser compreendido como extensivo às relações que estabelecem no dia-a-dia em sala de aula com os amigos e, sendo assim, pode-se trabalhar construtivamente para que este comportamento caminhe para o nível 2 de compreensão interpessoal em relação ao outro.

Portanto, o trabalho realizado em sala de aula por professores podem facilitar ou não o desenvolvimento da compreensão interpessoal das crianças. Para DeVries (1996), como a compreensão interpessoal faz parte de suas vidas, as crianças constroem uma compreensão de si e do outro começando a entender como coordenar diferentes necessidade e perspectivas na sua vida em sala de aula. O professor pode facilitar esta construção usando estratégias de níveis mais elevados, por meio de atividades que levem as crianças a esforçarem-se para estabelecer negociações e estratégias para resolverem seus conflitos. Para a autora, o conflito e sua resolução é parte de um programa construtivista.

Criando regras, tomando decisões, votando, e discutindo sobre dilemas morais e sociais também podem contribuir para a atmosfera sociomoral de respeito mútuo que permeia muitos aspectos da experiência infantil numa escola construtivista. Todas estas experiências contribuem para o desenvolvimento infantil em torno de níveis mais avançados de compreensão interpessoal (DeVries, 1996, p.268).

As experiências proporcionadas num ambiente construtivista devem incluir momentos do brincar espontâneo, do jogo simbólico, com espaços e materiais destinados a este tipo de brincadeira. Brinquedos, fantasias, e tantos outros objetos devem fazer parte deste espaço e da vida da criança pequena. O imaginário infantil deve ser trabalhado, lapidado, pois fortalecerá as raízes de um adulto mais criativo e capaz de resolver conflitos ou reagir numa determinada situação num nível mais elevado de compreensão interpessoal. Talvez esteja aí a abertura para um novo começo, uma nova oportunidade para ampliar os horizontes da compreensão do comportamento infantil e oportunizar à crianças e adultos uma vivência mais significativa em se tratando de relacionamentos interpessoais.

## ANEXOS

## 1. Breve biografia de Robert Selman

Robert L. Selman é professor na área da Educação (Harvard Graduate School of Education – HGSE) e de Psicologia no Departamento de Psiquiatria na Universidade de Harvard, Estados Unidos. É Ph.D. pela Universidade de Cornell e de Boston em Aconselhamento Psicológico, Clínico e Comunitário. Estudou com Lawrence Kolberg na Universidade de Harvard, no Instituto Nacional de Saúde Mental (NIMH), companheiro de pesquisa em seu pós-doutorado em psicologia do desenvolvimento entre as décadas de 60 e 70. Conduziu em 1975 o Manville School, escola para crianças com problemas emocionais severos. Enquanto diretor (cargo que ocupou até 1990), fez com que esta escola dobrasse o número de matrículas, ampliando, assim, seus estudos em psicologia clínica.

Em 1994, Selman e seus colaboradores desenvolveram juntamente com a Fundação de Robert Wood Johnson, uma teoria inovadora baseada na pesquisa do currículo da sala de aula, para promover a competência social e cultural de crianças e adolescentes, incluindo aqueles portadores de problemas interpessoais e de relacionamento em grupo, em níveis elevados. Neste caso, foram consideradas as condições sociais sob as quais vivem estas crianças e adolescentes.

É considerado fundador da Escola de Graduação em Educação da Universidade de Harvard e diretor do Programa de Prevenção e Risco, dentro da área de Desenvolvimento Humano e Psicologia. Tal programa envolveu a comunidade urbana local. Utilizou uma variedade de áreas de conhecimento, incluindo psicologia do desenvolvimento, clínica e cultural, antropologia psicológica e psiquiatria infantil e do adolescente, além de suas próprias pesquisas quanto ao desenvolvimento interpessoal e em grupo.

Suas pesquisas foram traduzidas para o alemão, espanhol, português, islandês e japonês. Foi premiado por vários países, como a Suíça, Islândia entre outros. Seu interesse quanto à pesquisa centra-se nas competências interpessoais de crianças e adolescentes, particularmente das que apresentam problemas psicológicos e sociais. Tais pesquisas foram realizadas com a colaboração de outros pesquisadores que

fizeram parte do grupo de estudos de Selman, intitulado GSID (Group for the Study of Interpersonal Development) fundado pelo autor em 1973.

Selman publicou muitos artigos e livros, alguns dos quais com Caroline L. Watts, Lynn H. Schult e colaboradores do GSID: *Fostering Friendship: Pair Therapy for treatment and Prevention* (1997); *Making a Friend in Youth* (1990) e *The Growth of Interpersonal understanding* (1980), este último utilizado como base para a presente pesquisa sobre os níveis de compreensão interpessoal de Selman, no contexto do jogo simbólico.

Atualmente preocupa-se em estudar o desenvolvimento interpessoal e competência em grupo de crianças da escola primária e secundária, promovendo dois projetos interessantes: 1. sobre uma participação cívica e redução da discriminação, violência e ignorância social e acadêmica (estes projetos refletem as políticas educacionais adotadas pelas escolas) e 2. a promoção de hábitos de saúde e prevenção contra vícios, como o fumo e o álcool na adolescência. Tais pesquisas são promovidas pelo Carnegie Corporation de Nova York bem como a Fundação W.T. Recebeu apoio federal de instituições como a Fundação Devereux, a Fundação Spencer entre outras. É diretor de Ellen Stern Memorial Baker Endowment Fund, o qual ajudou a família Stern e o Centro para Crianças Judge Baker a promover o treinamento de Prevenção e Risco a estudantes em tratamento de doenças mentais e serviços de prevenção a crianças de escolas públicas e privadas.

Seu trabalho mais recente, *"The promotion of social awareness: powerfull lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice"* (2003), refere-se à promoção da consciência social no ensino fundamental e secundário da rede pública, por meio de estudos feitos em diversas disciplinas do currículo oficial, como literatura, linguagem e história. Desenvolveu nesta mesma temática um trabalho com Larusso, *"The influence of school atmosphere and development on adolescents' perceptions of risks and prevention: cynicism versus skepticism"*<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Este trabalho faz parte do livro *Reducing Adolescent Risk* (Ed. D. Romer, 2003). A breve descrição biográfica de Robert L. Selman pode ser acessada no site [www.hugse9.harvard.edu/gsedata/resource\\_pkg.profile?vperson\\_id=328](http://www.hugse9.harvard.edu/gsedata/resource_pkg.profile?vperson_id=328).

## 2. Relações paralelas entre Estágios Lógicos, de Tomada de Perspectiva Social e Julgamento Moral segundo Selman

As tabelas 1 e 2 fazem parte do artigo de Selman "A structural analysis of the ability to take another's social perspective: stages in the development of role-taking ability (março, 1973).

**Tabela 1 - Relações paralelas entre Estágios Lógicos, de Tomada de Perspectiva Social e Julgamento Moral segundo Selman<sup>34</sup>**

Estágios Lógicos	Tomada de Perspectiva Social (TPS)	Estágios de Julgamento Moral
<p><i>Pensamento Pré-operatório (I-A e I-B)</i> O pensamento da criança não é reversível. Há confusão e falta da diferenciação entre causa e efeito. Centração numa única característica do objeto, negligenciando outros aspectos importantes. Não há justificação do raciocínio de outros nem observação de contradições possíveis em sua lógica. Os domínios social e lógico são indiferenciados. A criança focaliza mais os estados do que as transformações. Tem dificuldade de perceber a identidade de uma dada classe e suas diferenças individuais.</p> <p>Operações Concretas – Subestágio 1 (II-A) – Processo de reversibilidade do pensamento. Ações são representadas pelos objetos para trazê-las dentro de</p>	<p><i>Estágio 0 – Ponto de vista egocêntrico</i> A criança tem um senso de diferenciação de si e do outro mas falha na distinção entre a perspectiva social (pensamentos, sentimentos) de si mesmo e do outro. O eu e o outro são vistos como coletores de informações, mas não processadores de informações. A criança pode rotular sentimentos do outro, mas não vê a relação entre causa e o efeito das razões para as ações sociais (4 a 6 anos).</p> <p><i>Estágio 1 – Tomada de perspectiva informativo-social</i> A criança está consciente de que o outro tem uma perspectiva social baseada em suas próprias razões as quais podem ou não ser parecidas com as suas. O outro é visto como um sujeito, ou seja, como sendo capaz de diferenciar atos intencionais e</p>	<p><i>Estágio 0 – Estágio Pré-Moral</i> Julgamentos de certo e errado são baseados nas conseqüências boas ou más e não nas intenções. Escolhas morais derivam dos desejos do sujeito por coisas que a façam feliz. Razões para escolhas e escolhas dele mesmo são indiferenciadas: razões simplesmente afirmam as escolhas, mais do que a tentativa de justificá-las.</p> <p><i>Estágio 1 – Punição e Obediência</i> A criança enfoca sobre uma perspectiva de autoridade ou de poder. Entretanto, a criança compreende que o bom está baseado nas intenções boas. Conseqüências ruins baseadas nas intenções ainda são vistas como sendo certas e boas.</p> <p><i>Estágio 2 – Orientações Instrumentais</i></p>

<sup>34</sup> Segundo o autor, todas as relações que atingem os estágios de tomada de perspectiva social são necessárias mas não suficientes para atingir os estágios morais; o estágio lógico é necessário, mas não suficiente para atingir a tomada de perspectiva social e os estágios morais.

<p>classes de várias ordens ou estabelecer relações entre elas.</p> <p><i>Subestágio 2</i> (II-B) – Operações inversas relacionam-se às operações recíprocas, mas isto ocorre devido ao método baseado em dados empíricos. Pode proceder de uma dimensão para a próxima mas não pode proceder de uma dimensão para a próxima, mas não pode resolver situações nas quais variáveis estão misturadas.</p> <p><i>Operações formais – Subestágio 1</i> (III-A) – Organização da estrutura combinatória. Operações reversíveis de inversão (para classes) e reciprocidade (para relações) começam a integrar-se dentro de um único sistema (o grupo INRC de inversões e reciprocidades).</p>	<p>não intencionais e um processador ou intérprete de dados sociais. A criança pode focalizar somente uma perspectiva ao mesmo tempo (6 a 8 anos).</p> <p><i>Estágio 2 – Tomada de Perspectiva do eu-reflexivo</i> A criança está consciente de que cada indivíduo é consciente de outras perspectivas individuais. Um ponto de vista do outro é influenciado pelo fato de que o outro pode estar consciente de seu ponto de vista (no caso da criança). Colocar a si mesmo no lugar do outro é um caminho de julgamento de suas intenções, propósitos e ações.</p> <p><i>Estágio 3 – Tomada de Perspectiva Mútua</i> A criança compreende que ambos eu e o outro podem ter pontos de vista mútuos e simultâneos como sujeitos. A criança consegue colocar-se fora da díade e considerar o ponto de vista de uma terceira pessoa (10 a 20 anos).</p>	<p>Reciprocidade moral é concebida como uma troca igual de favores ou sopros. Se alguém tiver uma intenção má, está certo de que o eu irá agir. O certo é definido como o que é avaliado através do eu em comparação ao que é avaliado pelo outro.</p> <p><i>Estágio 3 – Orientação para manter expectativas mútuas</i> O correto é definido como uma Regra de Ouro: Faça para os outros o que gostaria que os outros fizessem para você. A criança considera todos os pontos de vista e reflete sobre os motivos de cada pessoa.</p> <p><i>Estágio 4 – Orientação para perspectiva da sociedade</i> O correto é definido em termos da perspectiva de generalização do eu ou a maioria para manter um sistema social estável e características próprias. A consideração de conseqüências para o grupo ou sociedade inclui o impacto do ato sobre as expectativas gerais dos membros da sociedade.</p>
<p><i>Subestágio 2</i> (III-B) – Integração completa de estruturas combinatórias (16 operações binárias) com o grupo de propriedades do grupo INRC que coordena as operações inversas (negação) e recíprocas.</p>	<p><i>Estágio 4 – Sistema de tomada de perspectiva social e convencional</i> O sujeito compreende que a tomada de perspectiva mútua não leva sempre a um entendimento completo. As convenções sociais são vistas como necessárias, porque elas são compreendidas por todos os membros do grupo e são usadas como meios de comunicar a outros e de entender o comportamento e reações do outro (15 a 20 anos).</p>	

Tabela 2 - Breve Descrição Estrutural dos Estágios de Tomada de Papéis

Nível	Operação	Descrição
0	$S f X = O f X$	<p><u>Estágio 0</u>: entendendo que outros têm perspectivas subjetivas</p> <p><u>Estágio 0-A</u>: o sujeito tem um sentido de diferenciação de si e do outro, mas falha na distinção entre a perspectiva social do outro e de si mesmo.</p> <p><u>Estágio 0-B</u>: o sujeito vê a si e o outro como sujeitos que pensam sobre suas ações perspectivas separadamente, mas acredita que todas as pessoas terão pontos de vista similares aos seus.</p>
1	$S f O f X_o$	<p><u>Estágio 1</u>: reconhecimento da separação e singularidade do eu e outro, que o eu e outro podem ver uma situação social de modos muito diferentes.</p> <p><u>Estágio 1-A</u>: o sujeito é consciente de que o outro tem perspectiva social baseada no seu próprio raciocínio o qual pode ou não ser semelhante ao seu.</p> <p><u>Estágio 1-B</u>: o sujeito é consciente de que o outro pode pensar sobre uma terceira pessoa ou sobre si mesmo como um sujeito, mas não baseia suas ações neste conhecimento.</p>
2	$S f O f X_s$	<p><u>Estágio 2</u>: descoberta que o outro pode ver a si como um sujeito, somente quando eu vir o outro como um sujeito; a criança pode ver a relação do eu e do outro de outros pontos de vista.</p> <p><u>Estágio 2-A</u>: o sujeito é consciente de que sua própria subjetividade está sob o exame minucioso feito pelo outro e que sua visão do outro está</p>

		<p>baseada, em parte, na visão que o outro tem dele.</p> <p><u>Estágio 2-B:</u> o sujeito é consciente de que o outro não somente pode ter sua perspectiva, mas também que o outro está consciente quanto a tomar a perspectiva dele.</p>
3	S f (O Δ S)	<p><u>Estágio 3:</u> perspectivas são tomadas num sentido mútuo e sistematicamente simultâneo em lugar de uma maneira seqüencial.</p> <p><u>Estágio 3-A:</u> o sujeito percebe que ambos eu e o outro podem considerar o ponto de vista de cada um simultanea e mutuamente. O sujeito parte de uma situação entre duas pessoas e alcança uma perspectiva de uma terceira pessoa na interação diade.</p> <p><u>Estágio 3-B:</u> O sujeito vê os outros como sendo capazes de alcançar a perspectiva de uma terceira pessoa.</p>
4	<p>S f (O Δ S)</p> <p>S f</p> <p>O f (O Δ S)</p>	<p><u>Estágio 4:</u> o sujeito percebe que ambos eu e o outro compreendem que ambas as partes podem se remover hipoteticamente da situação, podendo ver sua dinâmica.</p> <p><u>Estágio 4-A:</u> o sujeito percebe que a tomada de perspectiva mútua não levará sempre ao completo entendimento; as convenções sociais são vistas como necessárias, porque elas são compreendidas por todos os membros do grupo e são usadas como um meio de comunicação para outros e de compreensão do comportamento e reações do outro.</p> <p><u>Estágio 4-B:</u> o sujeito é consciente da relatividade das</p>

		perspectivas individuais e do grupo social, e que cada um interpreta os "fatos" sociais de acordo com seu próprio sistema de análise, o qual é influenciado por sua própria história, seu sistema social, estado emocional e assim por diante.
--	--	--

### **Nomenclatura:**

#### **A. Representação de Pessoas**

1. S = sujeito ou eu
2. O = outro ou outros
3. X<sub>0</sub> = a pessoa é considerada como um objeto de cognição social de si e do outro
4. X<sub>s</sub> = a pessoa é considerada como um sujeito com pensamentos, sentimentos, motivos

#### **B. Representação de Operações Mentais do Pensamento Social**

1. *f* Um ato geral de cognição social. Pode ser uma operação de tomada de perspectiva, mas não pode ser uma inferência sobre outra.
2. *f* Operação tomada de perspectiva específica, satisfatória, colocando-se o eu no lugar do outro.
3.  $\Delta$  Tomada de perspectiva mútua.

### **3. Exemplos de questões de tomada de papéis do estudo longitudinal de Kohlberg**

#### **3.1. Estudo 1**

Na Europa, uma mulher estava próxima de morrer de um tipo especial de câncer. Há uma droga que os doutores pensam que poderia salvá-la. Esta é uma forma de radium que foi descoberta recentemente na mesma cidade, por um farmacêutico. A droga era muito cara para ser feita, mas o farmacêutico estava aumentando dez vezes

mais do que a droga realmente valia. Ele pagava \$200 pelo radium e vendia a \$2,000 por uma pequena dose desta droga. O marido da mulher doente, Heinz, foi para todo o mundo para pedir emprestado o dinheiro, mas ele só poderia adquirir aproximadamente \$1,000, que é a metade do preço da droga. Ele disse ao farmacêutico que sua esposa estava morrendo, e perguntou se ele não poderia vender mais barato ou deixar para pagar depois. Mas o farmacêutico disse: "Não, eu descobri a droga e eu vou ganhar dinheiro com isso". Então Heinz entrou desesperado e sem dinheiro na loja do homem e roubou a droga para sua esposa.

*Questões de Tomada de Papéis:*

1. Um homem bom poderia roubar a droga para sua esposa?
2. O que você acha que Heinz poderia fazer, se ele não amasse sua esposa?
3. Você roubaria a droga para salvar sua própria vida?
4. O que você faria, se fosse Heinz?
5. O que você pensa que fará o juiz? O que faria, se estivesse no lugar de Heinz?

**3.2. Estudo 2: Exemplo de Tomada de Papéis e Questões de Justiça**

Gladys estava esperando a semana toda para ir ao cinema. No sábado, seus pais deram-lhe dinheiro e assim ela poderia ver um filme especial na cidade. Gladys pegou um ônibus. Quando ela chegou ao cinema, havia já uma longa fila com muitas crianças esperando comprar seus ingressos. Gladys tomou o seu lugar no final da fila. De repente um vento forte tirou o dinheiro da mão de Gladys. Ela deixa a fila para pegar seu dinheiro. Quando ela volta, há mais pessoa na fila e uma nova menina chamada Mary estava em seu lugar. Gladys lhe disse que ela estava ali primeiro e perguntou a Mary se a deixaria voltar. Gladys sabia que se fosse para o final da fila não haveria mais ingressos e assim não poderia entrar para assistir ao filme.

*Justiça*

1. O que Mary poderia fazer? Ela poderia deixar Gladys ficar na fila?
2. É bom para Mary não deixar Gladys voltar para a fila?
3. E se Mary e Gladys fossem realmente boas amigas? Isto poderia fazer diferença para Mary?
4. O que é mais importante: ser bom para um amigo ou ser mais forte?
5. Se Gladys deixasse a fila para comprar um sorvete, em vez de pegar seu dinheiro, poderia fazer alguma diferença na decisão de Mary?
6. E se elas fossem boas amigas e Gladys desse seu sorvete a ela?
7. Na semana passada Gladys emprestou um livro que Mary queria ler. Poderia este fato fazer alguma diferença em relação ao que Mary poderia fazer agora?
8. Se na semana passada Gladys tivesse recusado a emprestar seu livro a Mary?
9. O que você faria se fosse Mary? Por quê?

#### *Tomada de Papéis*

1. Mary sabe porque Gladys deixou a fila?
2. Por que faria diferença, se a Mary soubesse (ou não) por que Gladys deixou a fila?
3. O dono do cinema sabe por que Gladys deixou a fila?
4. Agora eu quero que você faça de conta que eu sou o proprietário do cinema e que você é a Gladys, a menina cujo dinheiro voou de sua mão. Eu quero que você me fale por que você pensa que está certo eu lhe dar o último ingresso.
5. Agora finja que você é Mary, a menina que tomou o lugar de Gladys. Eu quero que você me fale por que você pensa que está certo eu lhe dar o último ingresso.

6. Agora suponha coisas que estavam ao redor (suponha que Mary perdeu o dinheiro e Gladys pegou o seu lugar). O que poderia levar Gladys a fazer isso com Mary? Isso faria agora qualquer diferença para Mary?
7. Se Gladys contasse para a Mary o que aconteceu - isto faria diferença para Mary?

### 3.3. Dilema social de tomada de papéis

Peter é um novo menino na escola. Ele quer que as crianças da classe gostem dele. Sua família não tinha muito dinheiro, mas ele pensa que poderia dar uma festa em sua classe. Sua mãe disse que ela teria que juntar dinheiro para isso. Ele não pode decidir se vai dar a festa ou não.

1. Se Peter quer fazer as outras crianças da classe gostarem dele, você acha que ele deveria dar uma festa ou não? Pense sobre o que as crianças na classe estariam achando.
2. Você acha que as outras crianças irão gostar dele, se der uma festa?
3. Se as crianças descobrirem que a família de Peter é muito pobre e que ele teria para a festa \$10, o que elas poderiam pensar de Peter?
4. O que Peter faria, se ele soubesse que alguém sabe que sua família é pobre? Ele daria a festa para conseguir que as crianças gostem dele?
5. O que você acha que a sociedade pensa sobre pessoas que compram amigos?
6. Você concorda com a sociedade? O que é sociedade?
7. A organização estudantil da escola de Peter fez uma reunião para decidir se os estudantes novos deveriam dar festas em suas classes. A maioria votou "sim" e os resultados foram impressos no jornal da escola.

Depois de ler os resultados dos votos, Peter pegou os \$10 de sua mãe e deu uma festa em sua classe. Você acha que as outras crianças iriam gostar dele porque ele deu uma festa?

8. O que as crianças irão pensar sobre Peter? Eles pensarão que ele é agradável e generoso?
9. O que você pensa sobre a organização estudantil ter decidido que os novos alunos poderiam dar festas para seus colegas?

#### 4. Transcrições das interações lúdicas

##### Quadro 24

Transcrição das interações lúdicas – EMEI (Infantil)

INTERAÇÃO LÚDICA 1							
Sujeitos: <table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>f</td> <td>p</td> <td>p</td> </tr> <tr> <td>Cam</td> <td>Bru</td> <td>Kre</td> </tr> </table>	f	p	p	Cam	Bru	Kre	Transcrição
f	p	p					
Cam	Bru	Kre					
<table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>f</td> <td>p</td> <td>p</td> </tr> </table>	f	p	p	<p>1º. Momento</p> <p>As crianças exploram os brinquedos, principalmente o cesto de fantasias. Logo em seguida decidem brincar, porém desenvolvem temas diferentes (casinha, médico). Bru pega um estetoscópio de plástico e coloca em Cam, dizendo que estaria doente. Ela está envolvida com sua brincadeira de casinha, mexendo e arrumando os brinquedos. Kle levanta-se várias vezes e se aproxima de Cam, mas esta não o convida para participar de seu jogo. Bru imita o som do coração: "Tum, tum, tum". Escuta. (coloca o estetoscópio no peito de Kle). "Agora escuta o meu" (pede para o amigo aproximar-se de seu peito e escutar as batidas de seu coração).</p>			
f	p	p					
<table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>f</td> <td>p</td> <td>p</td> </tr> </table>	f	p	p	<p>2º. Momento</p> <p>As crianças brincam de supermercado e de cheirar as embalagens vazias; outro tema desenvolvido foi da "injeção" e do remédio. <i>Aproximam-se de uma estante com embalagens vazias de produtos diversos (sabão em pó, leite, suco, etc) e começam a pegá-las, cheirá-las e imitar uma tosse que contagia a todos: "Eca, que cheiro". Esta brincadeira continua por alguns minutos, envolvendo assim as três crianças. Outras embalagens são testadas, o que faz com que mudem a opinião quanto ao cheiro ruim ou bom das mesmas.</i></p> <p><i>Ao explorar outros objetos da sala, Cam encontra uma injeção de brinquedo na caixa de remédios e diz: "Vou dar injeção!" Ela pega a injeção e sai correndo atrás dos amigos que gritam veementemente que não querem tomar injeção. Ao perceber o desespero dos</i></p>			
f	p	p					

	<p>meninos, diz que gosta de injeção, fazendo de conta que aplica em seu próprio braço. Bru, observando Cam, comenta que a injeção é de brinquedo, como que justificando o medo real que, supostamente, sente da injeção. Cam oferece então um remédio para os colegas: "Quem quer tomar remedinho?"</p>
<p>† ρ ρ</p>	<p>3º. Momento                  Propõe a brincadeira com fantasias; retorno à brincadeira com embalagens (cheirar).                  Pega o cesto de roupas e fala para os amigos, em tom autoritário, escolherem alguma peça para vestirem. Os meninos escolhem uma blusa e começam a puxá-la em sua direção.                  Cam volta ao tema da brincadeira com as caixas vazias, convidando os meninos: "Quem quer cheirar?" Pega uma outra embalagem e cheira, dizendo que iria desmaiar.</p>
<p>† ρ ρ</p>	<p>4º. Momento                  Os meninos conversam entre si sobre as horas. Derrubam alguns brinquedos no chão.                  Os meninos guardam as fantasias no cesto e sentam-se novamente no sofá para conversar. Kle olha o relógio de Bru e pergunta sobre as horas. Bru responde: "É meia-noite, minha mãe diz que é meia-noite". Derrubam alguns brinquedos no chão e gritam: "Olha, caiu tudo!" Enquanto pegam os brinquedos do chão, Cam só os observa.</p>
<p>† ρ ρ</p>	<p>5º. Momento                  Bru e Cam brincam juntos. Kle tenta participar da brincadeira: Kle fica sentado, pensativo, enquanto Cam e Bru brincam no canto da sala com peças de montar, imitando a construção de uma casa. Fazem a janela, o portão, e acabam comparando a casa com um castelo. Kle tenta participar da brincadeira, dizendo que o castelo estava virado para baixo. Bru e Cam decidem onde será a entrada do castelo.</p>
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 2</b>	
<p>Sujeitos:                  † † ρ                  Let Tat Pau</p>	<b>Transcrição</b>
<p>† † ρ</p>	<p>1º. Momento                  As crianças exploram o cesto de fantasias, escolhendo roupas e acessórios. Let pega um vestido branco e senta-se no chão, enquanto Tat coloca uma saia de tule. Pau resolve também escolher uma peça de roupa e acaba pegando uma blusa preta. Pergunta às meninas: "Quem quer este cintinho?" (chuta um pedaço de pano no formato de uma tira, em direção à Let). Mudam de tema repentinamente, falando sobre assuntos diversos como casamento e novela. Tat questiona Pau sobre com quem iria se casar. Este por sua vez veste a blusa preta que possui várias tiras. Coloca na cabeça e faz várias tentativas, observando como poderia usá-la.</p>
<p>† † ρ</p>	<p>2º. Momento                  O tema "casamento" continua. Há um pequeno diálogo entre Pau e Tat: "A gente não pode se casar de novo, né. Olha a touca". Pau responde: "Claro que pode! Quem tiver um filho pode se casar duas vezes". "Pode se casar duas vezes. Ou pode separar", complementa Tat.</p>

<p>♀   ♀   ρ</p>	<p>3º. Momento As crianças voltam a mexer no cesto de fantasias. Pau tenta dialogar com as meninas, porém não obtém resposta. Quando comenta sobre sua suposta namorada, Tat diz ter também um namorado: Um novo assunto é abordado por Pau: <i>"Você não pode namorar ninguém"</i>. Tanto Tat como Pau dizem que possuem um namorado (a), falando seus respectivos nomes. Let entra na conversa e também diz que possui namorado. Para Pau, a escolha de namorado (a) tem que ser feita entre os amigos da mesma classe. Neste instante, Let coloca um véu azul na cabeça como se fosse uma noiva; Tat faz o mesmo.</p>
<p>♀   ♀   ρ</p>	<p>4º. Momento Pau tenta iniciar uma nova situação lúdica, convidando as meninas para brincarem de supermercado. As meninas não atendem seu pedido, e continuam brincando com as fantasias. Tat arruma Let, dizendo ser a mãe da noiva. Continuam a brincadeira com o tema dança: <i>"Você sabe dançar?" Esta responde afirmativamente que sim. Tat continua: "Faz de conta que você não sabe. Eu vou te ensinar direito". E começam a dançar. Pau tenta participar da brincadeira, mas novamente é rechaçado pelas meninas. Ele resolve então brincar com os blocos, fazendo uma pequena construção.</i></p>
<p><b>INTERAÇÃO LÚDICA 3</b></p>	
<p>Sujeitos: ♀   ρ   ρ Rua   Jon   Gab</p>	<p><b>Transcrição</b></p>
<p>♀   ρ   ρ</p>	<p>1º. Momento Rua convida um dos amigos para ir ao banheiro com ela, mas seu pedido não é aceito: <i>Rua diz: "Estou com vontade de fazer xixi. Vamos fazer xixi comigo?" Nenhum dos amigos decide ir ao banheiro com Rua. As crianças exploram o cesto de fantasias.</i></p>
<p>♀   ρ   ρ</p>	<p>2º. Momento Cada criança estabelece um tipo de tema ou brincadeira. Gab coloca sapatos femininos e começa a brincar com um fantoche. Jon propõe uma brincadeira: <i>"Vamos brincar de médico? Eu sou o médico"</i>. Gab joga-se no chão e fica deitado por um momento com a marionete nas mãos. Neste momento Jon pega o estetoscópio de brinquedo, mas Gab pega de suas mãos para colocar em Rua. <i>"Você está com dor de barriga?" "Não!", diz Rua (as crianças acabam rindo da situação).</i></p>
<p>♀   ρ   ρ</p>	<p>3º. Momento Jon pega o estetoscópio de brinquedo, mas Gab pega de suas mãos para colocar em Rua. Gab chuta a maleta que estava nas mãos de Jon; começa a cantarolar uma música conhecida: <i>"Baby, baba"</i>. Gab retira a fantasia e vai ao banheiro. Enquanto isso, Jon senta-se no sofá ao lado de Rua. Gab retorna do banheiro e coloca novamente a fantasia que havia escolhido (a saia vermelha).</p>
<p>♀   ρ   ρ</p>	<p>4º. Momento Escolha de papéis para brincar de casinha. <i>Jon propõe uma outra situação lúdica: "Vamos brincar de casinha?" As crianças escolhem então seus papéis: Rua é a mãe e Jon, o filho. Gab dá um beijo no</i></p>

	rosto de RUA.
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 4</b>	
Sujeitos:  Ren  Car  Clo	<b>Transcrição</b>
  	<p>1º. Momento</p> <p>As meninas olham as fantasias dentro do cesto, enquanto Clo, sentado no chão, mexe na maleta de médico. As meninas escolhem suas fantasias e sentam-se nos sofás. Clo levanta-se e observa a movimentação das meninas, que decidem brincar de casinha. Clo tenta brincar com as meninas com uma marionete, mas estas estão preocupadas com suas fantasias. Car escolhe uma saia rosa e Ren uma vermelha, mas Clo diz que não era saia e, sim, um pijama. <i>"Que pijama, é saia!"</i>, diz Ren. As meninas classificam as fantasias quanto ao gênero, masculino ou feminino.</p>
  	<p>2º. Momento</p> <p>Ren percebe que Clo brinca sozinho e, assim, convida-o para participar da brincadeira. Ele vai até o cesto de fantasias e escolhe uma roupa. Car pega um par de sapatos e oferece a Clo. Encontram um celular no meio das fantasias e discutem se este iria tocar ou não. Clo pega a camisa preta com tiras e coloca em si. As meninas se vestem como bailarinas e começam então a dançar em círculo. Clo fica num canto da sala tirando e colocando a roupa que havia escolhido. Depois, coloca uma tiara em sua cabeça. Car observa Clo e pergunta: <i>"Você vai pôr a tiara?"</i> Ao ser questionado, tira e joga a tiara no chão. Ren pega a tiara do chão e oferece a Car. Voltam a dançar pela sala, enquanto Clo tira a roupa e começa a mexer em outros objetos da estante de brinquedos. Ren faz um comentário, baseada talvez em sua vivência familiar: <i>"Tem vez que eu visto roupa suja, tem vez que não"</i>. Voltam a dançar, cantar e pular pela sala, enquanto Clo só as observa, sentado no sofá. Car o convida para brincar, mas ele não reage a seu convite. Ren ensina novos passos e quer que a amiga acompanhe. Clo ainda permanece sentado no sofá. As meninas continuam a brincar de dança: <i>"Eu já vi minha irmã dançando balé, né Clo. Isso não é balé, é assim, viu?"</i> Mostra a Car como deveria dançar, levantando as mãos imitando um dos movimentos do balé). Clo levanta e demonstra o mesmo movimento, fazendo um rodopio. Ren observa e diz que não era daquele jeito.</p>
  	<p>3º. Momento</p> <p>Car encontra uma peça de roupa no cesto e exclama: <i>"Uma cueca!"</i> Ren diz que não era cueca, mas uma calcinha que estava jogada no chão. Clo começa novamente a rodopiar. Como Clo resolveu participar da brincadeira de dança, Ren afirma: <i>"Vamos dançar de três. Faz de conta que a gente se encontramos"</i>. Car inventa uma história sobre ter sido empurrada por um menino dentro de uma piscina. Clo tenta expor suas experiências, mas é interrompido pelas meninas. As três crianças começam novamente a mexer no cesto de fantasias. Clo pega a maleta de médico e senta-se no chão. As três crianças voltam a mexer no cesto de fantasias.</p>
  	<p>4º. Momento</p> <p>As meninas continuam a dançar e pular. Clo levanta-se e começa a</p>

	<p>dar alguns passos de capoeira, para demonstrar às meninas que também sabe dançar. <i>"Eu sei dançar capoeira. Meu pai sabe dançar capoeira"</i> diz Ren. Car comenta: <i>"Eu já brinquei com minha amiga de capoeira e aí ela me derrubou e eu cortei tudo o queixo"</i>. Ren pede a amiga que deixe ver a cicatriz do ferimento. Car continua então sua história: <i>"Aí de novo eu machuquei o queixo. Aí eu tava outro dia na balança, eu tinha quatro anos, era bebezinho, aí eu caí da balança e cortei tudo aqui"</i>.</p>
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 5</b>	
<p>Sujeitos:   Lar     Ren     Dou</p>	<b>Transcrição</b>
<p style="text-align: center;">              </p>	<p>1º. Momento                  As crianças mexem nos brinquedos e no cesto de fantasias. Dou convida Lar para brincar de casinha, mas ela responde não. Ren se encanta com o cesto de fantasias e acaba por vestir uma delas, dizendo que ali poderia vestir-se de mulher. Retira a fantasia, logo após Dou ter dito que era de mulher. Lar senta-se no chão para brincar com Dou com blocos: <i>"Aqui pode ser a porta. Aqui pode ser a janelinha"</i>. Dou propõe: <i>"Vamos fazer uma casa grande?"</i></p>
<p style="text-align: center;">              </p>	<p>2º. Momento                  Discutem sobre a meia-calça ser ou não de mulher. Ren pega a maleta de médico e inicia outra brincadeira. Pega o estetoscópio e tenta colocá-lo em Dou, dizendo que iria ouvir seu coração. Outros temas periféricos aparecem aqui, como computador e dinheiro (Ren pega a máquina registradora para brincar). Ren pega alguns fantoches para brincar, despertando o interesse de Lar.</p>
<p style="text-align: center;">              </p>	<p>3º. Momento                  Ren pega alguns fantoches e começa a nomeá-los. <i>"Esse é a lua"</i>. Lar também se interessa pela brincadeira, aproximando-se de Ren. <i>"Essa é a melancia"</i>, diz Lar. <i>"Essa é a banana"</i> (Ren coloca o fantoche na mão). <i>"Quem gosta de banana?"</i> Dou grita <i>"Eu!"</i>, provocando muitos risos entre eles. Lar diz que o seu primo gosta de banana e que ele come muito.                  Dou também se aproxima e pega um dos fantoches. <i>"Olha a cobra, a cobra venenosa"</i> (faz de conta que morde a amiga com o fantoche). <i>"E cadê o sol?"</i>, pergunta a Ren. Lar aponta uma galinha, mas Dou quer saber do sol e da banana. Lar procura também o papagaio e a cobra. Os meninos colocam um fantoche em cada mão; Dou nomeia o seu como um tubarão. <i>"É um saci"</i>, diz Lar. Ren concorda com o amigo, mas Lar não. Diz agora que é um burro, pois o fantoche tinha uma orelha. <i>"Tubarão não tem orelha. Ele não tem orelha"</i> (repete). Continuam a brincadeira com os fantoches por mais alguns minutos. Ren às vezes emite sons altos, como imitando algum animal. Lar encontra um fantoche no formato de uma árvore. <i>"Eu sou uma árvore. Eu sou uma árvore. Cadê, cadê, cadê?"</i> (procura outro fantoche). Ren olha para Lar e diz que aquele fantoche é um crocodilo. Lar recusa sua idéia e percebe que o fantoche está rasgado. <i>"Você que está rasgando"</i>, diz Ren. Lar coloca um fantoche em cada mão, fazendo-os conversar entre si. <i>"Olá, oi, oi!"</i> Ren tenta pegar o fantoche de Dou, colocando um fantoche em cada mão: <i>"Vem me pegar, sua cabecinha"</i> Pega vários fantoches ao mesmo tempo com o que está nas mãos. <i>"Eu</i></p>

	<p>vou prender você!” Dou reclama: “Ele pegou tudo!” Novamente começam a assumir papéis, utilizando os fantoches. Lar resolve ser o sol. Dou diz: “O sol fica no alto! O sol fica no alto!” Ren tenta tirar o fantoche da mão de Lar. Ela propõe então guardar os fantoches na caixa para fazer outra coisa.</p>
<p>f p p</p>	<p>4º. Momento                  Ren propõe outra brincadeira: brincar de cheirar as embalagens vazias. Logo após decidem cantar uma música junina: “Do que a gente brinca?” Mexe nas caixas vazias, enquanto Dou pega um frasco vazio, cheira e diz: “Que cheiro de esgoto. Cheira! Cheira” Faz com que Lar e Dou cheirem, mas este demonstra repulsa ao cheiro e começam a rir. Ren acaba importunando os amigos com esta brincadeira, levando Lar a empurrá-lo. Esta brincadeira de cheirar os frascos continua por mais algum tempo, até Lar começar uma outra brincadeira: “Olha o sorvete! Eu tenho 10 sorvete!” Dou se aproxima para tirar os sorvetes de brinquedo das mãos de Lar. Ren diz: “Eu quero azul”. Lar responde: “Não tem azul. Vamos brincar de fantasia? Olha um sabonete!” Logo se voltam para as caixas vazias. Dou pega uma caixa e coloca na boca de Lar que diz: “É remédio!”. Ren recomeça a brincadeira de cheirar o frasco, enquanto Dou vai atrás da câmera e diz: “Estou vendo vocês. Tá passando vocês, vem ver”.</p>
<p>f p p</p>	<p>5º. Momento                  Lar pergunta aos meninos: “Você sabe alguma música de festa junina?” Dou responde afirmativamente. Lar pergunta a Dou se conhecia a música do balão: “Sabe essa: “O balão vai subindo, vem caindo a garoa, o céu é tão lindo e a noite é tão boa. São João, São João, acende a fogueira do meu coração.” Você sabia esta?” Os meninos ficaram quietos, olhando para Lar, enquanto cantava. Os meninos começam a cantar: “Cai, cai balão, cai, cai balão, aqui na minha mão. Não cai, não; não cai, não; não cai, não, cai na rua do sabão”. “E agora essa”, diz Lar. “São João está dormindo, não acorda não, acorda, acorda, acorda João” (confunde um pouco a música). Dou começa a cantar outra música: “É o amor, é o amor”. Lar fala para Dou que sabe que ele namora a Gabriela. Ele se irrita e diz que ela não sabia de nada. Ren aproxima-se e diz que ele namora, correndo atrás de Lar, querendo pegá-la. Lar diz que iria contar para seus amigos, e Dou pergunta quem seriam estes amigos. “Meu pato, meu urso...”, diz Lar.</p>
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 6</b>	
<p>Sujeitos:                  f p p                  Tha Mai Edu</p>	<b>Transcrição</b>
<p>f p p</p>	<p>1º. Momento                  Tha vira o cesto de fantasias e joga-as pelo chão. Edu decide vestir-se de mulher. Pergunta: “Pode tirar o tênis?” Tha pega o véu azul, enquanto Mai brinca com a caixa de marionetes.                  Mai coloca o fantoche de pato na mão e imita o som do animal: “Quá, quá, quá”. Edu escolhe o colant vermelho e tenta colocá-lo, enquanto Mai pega o secador e faz de conta que é uma arma. Tha pega a caixa de fantoches. E começa a brincar. Mai pergunta: “Onde estão as coisas para cozinhar?” Já com o colant vermelho, Edu pega uma saia de tule rosa e coloca em si. Encontra uma tiara</p>

	no chão, mas Tha a tira da mão de Edu. Este, por sua vez, canta uma música: <i>"Maionese, maionese"</i> Canta esta música e se joga no chão, tirando a roupa. Diz: <i>"Não sou mulher"</i> . Mai oferece sorvete aos amigos, fazendo de conta que prepara algo para os colegas). <i>"Tem de chocolate"</i> . Neste momento Edu pega a camisa preta em tiras e tenta colocá-la. Mai volta a oferecer sorvete: <i>"Quem quer sorvetinho rosa?"</i> Os amigos participam da brincadeira.
f p p	2º. Momento Mai muda o tema da brincadeira: <i>"Eu sou o pai, você é a mulher e você é o filhinho"</i> . Edu decide ser também o pai. Mai diz: <i>"Nós dois somos maridos"</i> . Edu fala para Tha que ela seria a mãe, mas esta não concorda. Dá a Tha uma roupa branca, mas esta a rejeita. Mai diz: <i>"É roupa de noiva"</i> Edu joga a roupa no chão; começa a cantar novamente a música "maionese" além de dançar, acabando por se jogar no chão. Tha não concorda com a brincadeira: <i>"Não estou gostando dessa idéia"</i> . Edu propõe então outra brincadeira: <i>"Vamos brincar de outra coisa"</i> . Mai diz: <i>"Sabe por que não pode fazer bagunça? Porque é uma falta de respeito"</i> . Pega o celular e imita o som da sua campanha: <i>"Tilimlimlim, tilimlimlim"</i> . Edu fala um palavrão de acordo com as crianças: <i>"E cacete! Caraio é. . ."</i> Tha comenta que ele fala palavrão. Ele argumenta que só fala para ela, mas Tha diz que iria contar para a professora: <i>"Vou contar pra professora que você fez bagunça, que deixou o sapato jogado"</i> . <i>"Vou falar que você tá fazendo bagunça também"</i> , diz Edu. Acabam por discutir sobre este assunto por alguns minutos. Mai pega o celular novamente e diz: <i>"Quem quer este celular aqui?"</i> Senta-se no sofá com o celular na mão. De repente, percebe que está sentado no sofá rosa e grita: <i>"Ahhh! Estou sentado no rosa!"</i> (pula rapidamente para o outro sofá vermelho).
f p p	3º. Momento Edu e Mai aproximam-se da estante com as embalagens. Edu ainda está com a camisa preta com tiras. Edu comenta que ali não era supermercado e que a filmadora não estava filmando. Acaba discutindo com Mai. Começa a cantar e dançar pela sala. <i>"Abelím, abelím dourado"</i> . Mai discorda da forma como Edu cantou a música. E Edu continua: <i>"Alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo se..."</i> Os dois meninos começam a cantar e depois se jogam no chão. Mai pede para que os meninos se soltem, dizendo que ela era maior que os dois. Tira o sapato e fica perto de Edu, que é menor que ela. Faz o mesmo com Edu: <i>"Chiiii!"</i> <i>"Sou maior que os dois, não falei?"</i> , diz Tha. Os meninos sentam-se no sofá e começam a conversar sobre a altura dos respectivos pais. <i>"Quando eu for alto eu vou ser mais grande que você"</i> , diz Edu. Tira a roupa (vestido) e dá para Mai, que o coloca rapidamente. Tha afirma que vermelho é cor de mulher. Edu não concorda. Para Mai, vermelho e cor-de-rosa é cor de mulher. Edu comenta: <i>"Então branco e azul é cor de homem"</i> . Tha entra na conversa e dá sua opinião: <i>"Branco é cor de mulher e azul é cor de homem"</i> . Edu complementa: <i>"Branco e azul é de homem, olha a roupa"</i> (aponta o uniforme utilizado pela escola, que é branco e azul). O assunto ainda se estende, como pode ser observado na fala de Mai: <i>"Preto e verde é de homem, laranja é de homem e de mulher, azul é de homem, marrom é de homem, cinza é de homem, dourado é de homem, preto, roxo é de homem, branco"</i> . <i>"Branco é de mulher, ó"</i> (mostra o vestido que estava

	<p>segurando em suas mãos). Segundo Mai, o branco "é de mulher e de homem". Edu afirma: "É de homem, porque estou de camiseta branca". Mudam de assunto, dizendo que estava frio. Edu faz uma pergunta aos amigos e acaba ele mesmo por respondê-la: "Quem é homem? Eu!" Mai levanta a mão. Edu pergunta: "Quem é mulher?" Tha levanta a mão. Esta brincadeira se repete por alguns minutos.</p>
<p>f p p</p>	<p>4º. Momento                  Edu resolve colocar então uma camisola que estava no cesto de fantasias. Diz a Mai que ele é o filho. Mai decide brincar de fazer comida. Edu então pergunta: "Você é mulher?" Mai responde que sim, fazendo de conta que está preparando alguma coisa com os brinquedos de cozinha. Depois pega a injeção que estava dentro da maleta de médico. Edu tira de sua mão e diz a Mai: "Vou furar seu bumbum". Edu quer ir ao banheiro e diz: "Eu não vou sair assim fantasiado" Tira assim a fantasia, mas logo a coloca novamente. Tha tira o seu sapato e coloca outro de salto alto. Mai oferece bolacha e sorvete aos amigos. "Tó, chocolate". Tha não aceita e anda pela sala com dificuldade de se equilibrar. Edu diz: "Você é a mamãe. Faz de conta que a mamãe morreu". "Faz-de-conta que a mamãe sofreu um acidente", diz Mai. Edu continua a conversa: "Faz de conta que a agulha entrou dentro da sua mãe (pega a injeção e coloca-a no peito). Ai faz de conta que o carro veio e colocou a agulha e disse: Parado senão eu atiro. Nunca! Daí ele matou nossa mãe". Mai não concorda com a fala de Edu, tentando assim elaborar sua própria história: "Não. Ai ele chegou assim. . ."</p>
<p>f p p</p>	<p>5º. Momento                  Mai e Edu brigam por um objeto, e Tha diz: "Quem vai pegar eu decido". Os meninos ficam olhando, assustados com a afirmativa de Tha. "Eu decido, porque eu sou maior do que os dois". Edu não gosta da fala de Tha e sai correndo atrás dela para aplicar a injeção de brinquedo. Ela grita, dizendo que não quer tomar a suposta injeção. Edu pára de perseguir a amiga e tenta novamente recolocar o vestido. Tha comenta: "Nós vamos ficar aqui pra sempre" (faz este comentário, talvez pelo tempo que estavam na sala sendo filmados). "Nós não vamos ficar aqui pra sempre, senão a gente não vai ver a nossa mãe", diz Edu. Tha, ironicamente, diz que iriam ficar ali para sempre. Mai coloca uma questão: "Sabe o que é colégio?" Tha retruca: "Nóis chama escola, menino!" Mai completa: "Nem da Maria Belém nem da Carinha de Anjo" (referem-se às novelas infantis passadas na TV). Edu entra na conversa: "Carinha de Anjo não vai na escola". Tha não concorda com o amigo, falando que tal personagem ia para a escola como qualquer outra criança. Mai diz: "No colégio não, na escola" (pega a saia de tule vermelha e joga na cabeça de Edu). Edu comenta: "Fica bem bonito com isso" (e joga na cabeça de Mai, além de outra peça de roupa que encontrou no chão). Mai encontra uma calcinha e ri muito. Observa a peça de roupa e diz: "Vou me vestir de mulher". Edu também resolve vestir-se de mulher (este tema, desde o início, permeou a brincadeira simbólica). Edu coloca um colant e uma tiara rosa na cabeça, enquanto cantarola uma música. Mai também coloca um colant vermelho. Mai comenta que não estava com sono. Edu diz: "Nem eu. Lembra de você que me cutucou? Olha, é secador! É de verdade!"</p>

  	<p>6º. Momento</p> <p>Tha dá a idéia de ligá-lo na tomada. “<i>Se nós ligar vai fazer chiiiiiii!</i>”, diz Edu (imita o som do secador). Edu tenta encontrar uma tomada para ligar o secador. Tha diz que não pode ligar o secador, mas Edu não se importa e pergunta: “<i>Quer secar o cabelo?</i>” Tha diz não, mas Edu, mesmo assim, faz de conta que liga o secador. Mai sai para ir ao banheiro. Tha inicia um outro assunto: “<i>Olha, é assim, seu pai morreu, sua mãe morreu</i>”. Edu comenta: “<i>Seu pai morreu, sua mãe morreu</i>” (encontra um sutiã no chão). “<i>Olha a tetuda. Olha a mulher tetuda</i>” (coloca em seu peito e ri). Tha vê a cena e diz que Edu é “<i>cheio de gracinha</i>” e é gordo (no caso, ele é bem magro). “<i>Você que é gorda!</i>”, diz Edu. Tha fala que ele é gordo igual ao pai. Discutem então sobre este assunto por alguns minutos. Compara Tha com um elefante. Pega o secador e coloca a roupa rosa. Mai chega e senta-se no sofá com a maleta de médico nas mãos.</p>
---	---

**Quadro 25**  
Transcrição das Interações Lúdicas – EMEI (Pré)

<b>INTERAÇÃO LÚDICA 1</b>	
Sujeitos:  Bru  Dan  Cau	<b>Transcrição</b>
  	<p>1º. Momento</p> <p>As meninas primeiramente abrem o cesto de fantasias e começam a escolher suas roupas. Bru coloca o vestido branco, enquanto Cau explora alguns brinquedos da estante. Pega uma boneca e diz: “<i>O nenê tá pelado</i>”. Dan pega a boneca da mão de Cau e a coloca na banheira de brinquedo. Bru pede para o amigo abotoar o vestido que pegou do cesto de fantasias. Enquanto isso Dan coloca a saia de tule vermelha. Cau acaba pegando um balde de blocos e começa a brincar no chão. Bru diz a Dan: “<i>Anda logo, nós vamos na casa da sua tia, é longe. Anda logo, filhinha</i>”.</p>
  	<p>2º. Momento</p> <p>Cau tenta participar da brincadeira: “<i>Ei, mamãe, eu também vou</i>”. Bru, num tom de voz rispido, diz que ele não iria, que ficaria em casa. Pergunta: “<i>Cadê os óculos?</i>” Dan aponta os óculos que estão num canto da sala. Cau tenta novamente participar da brincadeira com as meninas: “<i>Cadê o papai, mamãe?</i>” (as meninas riem). Dan pede paciência a Bru, pois não havia colocado a fantasia. Bru diz: “<i>Filhinha, anda logo</i>”. Cau sugere: “<i>Bate nela</i>”. Dan coloca o colant vermelho e a saia de tule vermelha. Bru imita o som de alguém batendo na porta: “<i>Tum, tum, tum</i>”. “<i>Quem é?</i>”, pergunta Dan. Bru responde: “<i>É a sua prima. Sente filhinha</i>” (as duas sentam no sofá e riem da situação). Trocam de roupa, enquanto Cau guarda os blocos e tenta entrar na brincadeira das meninas, pedindo uma fantasia, a qual é negada, pois dizem que não é de menino. “<i>Tira logo que não vai dar tempo</i>”. Bru pede a Dan que tire a fantasia inicialmente escolhida: o colant e a saia vermelha. Dan tira então a roupa e Bru comenta: “<i>Filhinha, acho melhor que já acabou. O celular vai ser meu</i>”. Cau encontra o celular de brinquedo, porém Bru diz em tom autoritário: “<i>O celular vai ser um pouquinho meu! Tá</i></p>

		<p><i>pensando que eu sou o quê</i>". Cau pega um brinquedo e fica observando as meninas. Bru, em tom áspero, diz a Dan: "Agora vai me dizer que quer uma roupa". Cau fala que gostaria, usando a seguinte expressão: "Eu quero mamãe!" Bru grita: "Eu não sou tua mãe!"</p>
<p>† † ρ</p>		<p>3º. Momento As meninas trocam de roupa, enquanto Cau se senta no chão e brinca sozinho. Pega outros brinquedos e assim se distrai. Começa a cantar: "Ei galera, tá tudo dominado! Tá tudo dominado!" Dan ri de Bru e esta não gosta. "Você quer que eu rio de você?" (está sentada no sofá). "Eu nunca fui seu marido, diz a Cau. Ah! Se eu aparecer no jornal!" Dan faz um comentário sobre a Barbie ser encantada e Bru não gosta. Dan tenta colocar o vestido branco. "Será que a gente vai aparecer na televisão?" "Ah, pára, estou enjoada!", diz Bru. Cau interfere: "Não bate na sua filha, menina! Eu não sou baiana, não!" (canta). "A Bru é baiana". Bru pede para Cau parar com tais comentários. Levanta-se e faz um gesto como se estivesse usando o celular. Trava-se assim um diálogo entre as duas amigas. Dan pergunta: "Pra quem? Pro seu namorado?" " Tá ocupado!". "Quem?" "O celular, né!" Enquanto isso Cau cantarola a música "Eu não sou cachorro, não".</p>
<p>† † ρ</p>		<p>4º. Momento As meninas pegam o véu azul. Dan coloca-o em sua cabeça, imitando uma noiva. Logo depois tira a roupa e diz: "Estou pelada". Neste momento Bru propõe outra brincadeira: "Vamos brincar de supermercado". Cau comenta: "Eu tenho um dinheirinho". Bru pede dinheiro a Cau para comprar um sorvete. Cau continua: "Vou ficar rico! Tem milhão! Tem um real, dois real" (conta as notas de brinquedo). "Quem quer dinheiro? É um real!" Bru diz: "Isso é que é um real" (mostra uma das notas). "Isso são dois reais, três reais, quatro reais, cinco reais, cem reais, cem reais". "Vem qui, você está roubando meu dinheiro? Cinco mais cinco. . . Aqui tem dez". (joga o dinheiro em Bru). "Sai fora, vou fazer xixi". Cau volta, senta no sofá e diz: "Eu sou seu marido". Bru recusa a idéia de Cau.</p>
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 2</b>		
<p>Sujeitos: † ρ ρ Gab Fer Joa</p>		<b>Transcrição</b>
<p>† ρ ρ</p>		<p>1º. Momento Gab vai até o cesto de fantasias e retira um vestido branco. Fer encontra um tecido no formato de um lenço grande, colorido, e diz: "Olha roupa de homem". Joa comenta: "Por que você esqueceu sua roupa aqui?" Refere-se a Gab que, imediatamente, diz não ser dela. Joa continua afirmando que a roupa era dela, apontando para um vestido branco que estava sendo colocado por Gab. "Olha o tênis, mano! Olha o tênis, mano!" Fer fala do tênis que encontrou dentro do cesto de fantasias, sentando-se no chão para colocá-lo. Joa faz o seguinte comentário: "Joa: Vai ficar bóizão!"</p>
<p>† ρ ρ</p>		<p>2º. Momento Fer explora o cesto de fantasias. Gab está sentada no sofá, tentando colocar sua fantasia. Joa está sentado no chão e logo depois mexe nos brinquedos de uma das estantes. Joa decide vestir</p>

	<p>uma saia. Coloca a saia vermelha de tule e começa a dançar pela sala, mas acaba tirando logo a seguir. Fer pega esta mesma saia e a veste. Joa diz a Gab: "Gab, olha o rato!" Sem nenhuma preocupação ou medo responde: "Eu gosto de rato, eu tenho hamster!" Joa comenta que possui dois ratos. Neste instante Fer diz que já havia ido à casa de Joa. Este fica em dúvida, e o amigo acaba ironizando, dizendo que não tinha ido à dele, mas à casa de Gab. Já com a saia vermelha, Fer sai dançando pela sala. Joa comenta: "O Fer casou com a Gab." Gab responde negativamente, porém Joa diz a Fer: "Ai, querida, vamos casar" (tenta carregar Fer no colo). Fer ainda rodopia pela sala como bailarino. Joa imita um cantor de música lírica. Fer grita: "Muito bem". Ele explica que a música é do Robinson Monteiro, e Joa o imita. Fer pega uma bolsa no cesto de fantasias, chamando a atenção de Joa que exclama: "Que bolsa bonita." Pega a bolsa de Fer, mas este a toma das mãos de Joa. Gab pergunta: "É sua de verdade?" Joa volta a cantar. Ele e Fer estão sentados, próximos a Gab.</p>
<p>f      ρ      ρ</p>	<p>3º. Momento</p> <p>Fer faz uma proposta a Gab, que a rejeita: "Você quer casar comigo?" Ela comenta: "Já pensou uma pessoa só aqui?" (fala em relação a brincar sozinha na sala). Pega o véu azul e canta: "Vai casar, vai casar, sinos de Belém!" As crianças acabam rindo muito da situação. Gab anda pela sala e vai perto da câmera. Fer ainda está com a saia vermelha. Gab tira o vestido e o véu. Fer manda Joa pegar o vestido, mas este diz: "Cruzes!" Gab pega só o véu e coloca em si. Logo após o guarda no cesto de fantasias. "Quem quer chazinho?". Os meninos gritam: "Eu". Joa pergunta: "Qual é o seu telefone?" (faz de conta que faz uma ligação do telefone celular de brinquedo).</p>
<p>f      ρ      ρ</p>	<p>4º. Momento</p> <p>Fer resolve distribuir papéis: "Ela é tua mãe, e eu era o marido dela!" (pega a tampa do cesto e faz-de-conta que dirige). Diz ao amigo: "Não liga pra casa não, filho" (faz este comentário, porque percebe que Joa faz de conta que liga para seu pai). Fer diz: "Eu sou seu pai". Gab canta e dança, enquanto guarda alguns brinquedos no cesto de fantasias.</p> <p>Fer tira o celular da mão de Joa para fazer uma ligação. Gab senta-se no meio dos meninos, no sofá. Gab bate em Fer, pois este pegou o copo que equilibrava numa bandeja e grita: "Eu quero sentar!" Joa resolve sair para Gab se assentar. Fer inicia uma nova conversa: "Mamãe, eu quero papá!" Joa diz que "não é papá, mas cocô". Gab brinca com um conjunto de chá, que oferece a Fer. Logo após guarda e pega a boneca-bebê e a banheira. Começam a rir e a empurrar uns aos outros. Gab bate em Fer. Gab decide ir ao mercado "comprar umas coisinhas". Joa pega um urso de brinquedo e começa a jogá-lo como uma peteca para Fer, enquanto Gab brinca com as caixas vazias. Gab faz de conta que volta do supermercado e diz: "Filhinho, eu comprei umas coisinhas pra você. Este é o cereal, filho". Os meninos não dão muita atenção, pois estão brincando com o urso. Mesmo assim Gab continua sua brincadeira: "Como você vai querer, filhinho?" Os meninos acabam respondendo a Gab: "Qual que é mais gostoso?", pergunta Fer. "Este é mais saboroso" (mostra uma das caixas). "Eu peguei o dinheiro". Joa diz: "Aqui tem 40 bombom" (mostra a caixa de</p>

		bombons vazia). Fer assusta-se com a afirmação de Joa sobre os 40 bombons numa única caixa. Gab dá um dinheiro de brinquedo a Fer e diz que ele faria a comida, enquanto ela iria comprar o remédio que estava precisando.
 $\rho$ $\rho$		5º. Momento Ela acaba batendo em Fer, por não fazer o que queria. Este ainda está de saia vermelha, enquanto Joa está deitado no chão. Fer dá um remédio imaginário a Joa e diz: "É de morango". Gab também envolve-se na brincadeira: "Olha, filhinho, o que a mamãe comprou pra você. Vou dar de morango". Joa está deitado no chão recebendo os cuidados dos amigos. Gab pega a maleta de médico e diz: "Eu trabalhava no médico, daí eu comprei. A mãe comprou um remedinho de morango". Joa reclama: "Mamãe, minhas costas está doente". Fer senta-se no sofá e pede a Gab que leve Joa para perto dele. Gab diz a Joa: "Vem cá, filho. Dá o braço". (pega a seringa de brinquedo e dá injeção em Joa). Fer pergunta a Joa se ele havia chorado, enquanto Gab imita o possível choro: "Nhé, né". Os meninos estão perto de Gab, observando o que irá fazer com a seringa e os objetos da maleta de médico. Gab comenta: "O braço dele está doendo". (aplica, assim, a injeção imaginária). "Vou dar um dinheirinho para você comprar um chiclete. É pertinho". (guarda os brinquedos na maleta de médico).
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 3</b>		
Sujeitos:   $\rho$ Gra Gab Leo	<b>Transcrição</b>	
  $\rho$	1º. Momento As meninas entram na sala e já interagem rapidamente com os brinquedos. Leo passeia pela sala, pensando no que vai fazer. Gra resolve: "Vou brincar de médico". Gra pega o telefone celular de brinquedo e diz: "Alô, tá tudo bem, tchau". Leo aproxima-se do cesto de fantasias e fica observando a decoração da parede. Novamente Gra fala ao telefone: "Alô, quem fala. Tá. Outro. Tchau". (novamente conversa com alguém imaginário ao telefone).	
  $\rho$	2º. Momento As meninas continuam sua brincadeira, falando sobre assuntos diversos e vestindo algumas fantasias que encontraram no cesto. Enquanto isso, Leo passeia pela sala, encontra um frasco de xampu vazio, senta-se no sofá e começa a folhear um livro.	
  $\rho$	3º. Momento "Brincadeira da pinga". Leo, neste momento, resolve participar mais ativamente da brincadeira. <i>Eu vou ligar no bar para pedir uma caixa de cervejas. Uma caixa de cerveja para mim, ou pinga. Não tem pinga não, vai comprar. Tem cerveja, quero uma caixa. Vocês duas quer cerveja?</i> Leo senta-se no sofá e prepara algo para beber. <i>"Deixa eu tomar minha pinga, por favor. Quero logo uma pinga, vai!"</i> (fala alto). Deita-se no sofá e faz uma pequena pausa. <i>"Vou beber mais pinga"</i> . Gra observa o amigo pela câmera filmadora e comenta: <i>"Tá dando para ver tudo aqui"</i> . Novamente Leo fala da "pinga": <i>"Vou beber mais pinga. Vou beber mais pinga. Agora já bebi vou dormir"</i> . Estica-se nos sofás. <i>"Se vocês forem fazer compras, trazem um litro de pinga"</i> .	

<p>† † ρ</p>	<p>4º. Momento A brincadeira anterior continua, permeada por outros temas periféricos desenvolvidos pelas meninas, como a ida à cidade para comprar um computador, comida. Leo decide então mandar mãe e filha (Grs e Gab) para fora de casa, causando assim um certo conflito entre elas: <i>"Você está despedida da minha casa. Está despedida da minha casa"</i>. Gra fica indignada: <i>"Sempre eu que sofro nesta casa, amor? Se quiser ser meu marido, pode ajoelhar e pedir desculpas"</i>. (fala com Leo e sai de perto dele). Leo fala em tom autoritário: <i>"Eu quero que vocês vão embora da minha casa já"</i>. Comenta com a "filha": <i>"Filha, estou tão triste com seu pai. . ."</i>. Gab diz a Gra que o pai (Leo) estava bêbado. Mesmo sendo insultadas por Leo, Gra ainda demonstra amor: <i>Vocês estão despedidas"</i>. <i>"Não estamos, porque eu amo você"</i>, comenta Gra. Gra reclama que Leo havia pego seu lugar no sofá. <i>"Sai do meu lugar. Pode sair"</i>. <i>"Eu quero dormir"</i>, salienta Leo. Gra faz de conta que pega um copo de cerveja. <i>"Quem quer cerveja. Eu vou dar um pouco de cerveja para cada um. O mãe, deixa eu sentar no sofá? Quem quer cachaça?"</i> <i>" Eu vou pegar a cachaça. Eu vou tomar tudo a pinga"</i>, diz Leo (começa a jogar alguns brinquedos; tenta entrar dentro do cesto de fantasias).</p>
<p><b>INTERAÇÃO LÚDICA 4</b></p>	
<p>Sujeitos: † ρ ρ Let Mat Mau</p>	<p><b>Transcrição</b></p>
<p>..... † ρ ρ</p>	<p>1º. Momento Let pega a tiara rosa e a coloca na cabeça. Exploram o cesto de fantasias, pegando o véu azul. Os meninos observam os brinquedos, sem enfocarem algum, especificamente. Mat senta no sofá. Depois, ele e Mau mexem nas fantasias. Não há um diálogo propriamente entre eles. Somente realizam monólogos. Let coloca uma saia de tule rosa e dança pela sala. Depois, guarda o véu azul e senta-se no sofá. <i>"Quem quer comprar?"</i> Mat oferece um doce aos amigos: <i>"Quem quer comer pudim? Já tá feito, tá gostoso, tem de chocolate. . ."</i>.</p>
<p>† ρ ρ</p>	<p>2º. Momento Let faz poses em frente da câmera. Os meninos brincam com as panelas de brinquedo, enquanto Let dança pela sala. Neste momento os meninos brigam por um objeto e, quando percebem que estão sendo filmados, param de brigar. Let senta-se no sofá e começa a cantar. Cada um desenvolve sua brincadeira e não estabelecem um diálogo coletivo. Os meninos brincam entre si, mas Let fica sentada, cantarolando. Mau encontra uma calcinha e grita: <i>"Olha a calcinha!"</i>. Mat faz a mesma coisa: <i>"Ah!!!"</i> (grita). Let pega a calcinha e a joga na cabeça de Mat, porém, este pega um balde de blocos lógicos e senta-se no chão. Let insiste em jogar a calcinha na cabeça de Mat. Mau observa as fantasias no cesto. Let continua a brincadeira de jogar a calcinha nos amigos.</p>
<p>† ρ ρ</p>	<p>3º. Momento Mat encontra um objeto no chão e diz que parece uma cenoura. Let não concorda, dizendo que é sorvete. Mau entra na conversa e dá</p>

	<p>sua opinião, dizendo então que aquele objeto é uma pimenta. Logo após, continua a escovar seu cabelo. Let percebe que havia perdido seu colar e todos começam a procurar na sala e atrás da estante de brinquedos. Mau pede a Mat para pentear seu cabelo. Let ainda procura o colar perdido: <i>"Ele é rosa, rosinha. Pai, como eu vou achar agora?"</i>. Mau propõe que ensaiassem uma música. Começa a cantar e os amigos escutam atentamente. Enquanto isso, Mat faz de conta que seca o cabelo do amigo com o secador de cabelos. Let fica admirando o amigo a cantar, como que hipnotizada. Mat mexe nos brinquedos, sem se importar neste momento com Mau. Mau continua a cantar. Let dá uma volta na sala, mas volta a assentar-se ao lado de Mau no sofá. (pausa e risos). Let pede para o amigo cantar outra música. Mau diz: <i>"Vamos ensaiar"</i>. Let está preocupada com o colar, e pede ajuda para encontrá-lo. Mat não dá importância ao desespero da amiga.</p>
<p>♀      ρ      ρ</p>	<p>4º. Momento Let procura o colar e os amigos tentam ajudá-la: <i>"Cadê meu colar, eu ganhei de aniversário"</i> (Let começa a choramingar com medo de a mãe brigar com ela). Neste momento, trava-se um diálogo coletivo entre os sujeitos sobre este assunto e outros periféricos. Mat pega o estetoscópio e tenta brincar com Mau. Coloca o aparelho em seu coração, como para ouvir as batidas. Let fala sobre o colar. Olha para o papel de parede com diversos bichos e começa a contar uma história. Mau e Mat prestam muita atenção. <i>"Ai meu Deus, eu preciso do meu colar"</i>. <i>"Eu preciso do meu colar"</i> (bate o pé com força). Mau diz: <i>"Let, se você fosse mais grande podia ver se está lá em cima"</i> (fala da prateleira que está localizada acima do papel de parede decorativo). <i>"Vê se tá aí"</i>. Let diz não conseguir colocar a mão na prateleira.</p>
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 5</b>	
<p>Sujeitos: ♀      ♀      ρ Wal    Let    Raf</p>	<b>Transcrição</b>
<p>♀      ♀      ρ</p>	<p>1º. Momento As meninas brincam com as panelas de brinquedo. Abrem o cesto de fantasias e ficam pensando no que fazer. Raf brinca com as embalagens vazias da estante. <i>"Vou brincar com isso, isso. . ."</i> (Let escolhe a roupa que vai usar). Ao procurar por um sapato, Wal encontra uma calcinha e ri. Let tira sua blusa amarrada na cintura e a coloca em Wal. Depois, pega o vestido branco e o coloca. Neste momento Raf brinca com as embalagens, tentando interagir com as amigas, porém não recebe nenhum retorno. Wal pede a Let para colocar uma tiara rosa em seu cabelo. Raf pega o balde de blocos e começa a montar no chão. Wal tenta fechar o vestido de Let, mas sente dificuldades. Let pega o véu e o coloca na cabeça.</p>
<p>♀      ♀      ρ</p>	<p>2º. Momento Raf tenta interagir com os amigos, mas inicialmente não tem retorno. Wal pergunta se gostaria de casar com ele, mas ele rejeita: <i>Let convida Raf a ser seu marido: "Você quer brincar de casinha, quer ser meu marido?" "Eu não!", ele diz. A conversa entre os dois continua: "Por que você está vindo aqui na nossa casinha então?" "Eu quero sorvete!"</i>.</p>

<p>♀   ♀   ρ</p>	<p>3º. Momento Wal prepara comida para Let, oferecendo-lhe, logo após, um café. Let está sentada no sofá, recebendo o cuidado de Wal. Ela está vestida com uma das fantasias do cesto (coloca também um sapato de salto alto que dificulta seu andar). Novamente surge o assunto de casamento: Let afirma: "Eu vou casar com o Raf". "Não vou. Vou não". Let trata Wal como uma empregada: "Empregada, limpa meu sofá?" " Eu tinha colocado aqui um paninho". (pausa) "Olha, eu achei" (mostra um objeto qualquer). Let continua sentada no sofá.</p>
<p>♀   ♀   ρ</p>	<p>4º. Momento O tema desenvolvido pelos sujeitos continua sendo o casamento. Let conversa então com Raf, tentando persuadi-lo: "Eu ainda não me casei!" (passeia pela sala e canta uma música). "Que que foi?" "Não quer ser meu marido?" Ele termina a conversa com uma negativa. Let continua a conversa com a amiga Wal: "Aqui vai ser a entrada" (Wal arruma o véu de Let como numa cerimônia de casamento). "Aí acabou o casamento. Agora você é a empregada. Você tem que me ajudar a me arrumar", diz Wal.</p>
<p>♀   ♀   ρ</p>	<p>5º. Momento Wal coloca o vestido branco e espera a amiga ajudá-la com o restante da fantasia. Em seguida, fala à amiga que faça comida. Wal pergunta se é difícil colocar o sapato de salto alto, e Let diz que não. Porém, Wal coloca só um pé. Let abotoa o vestido de Wal. Raf brinca no chão, sozinho. Tenta estabelecer um diálogo com as amigas, mas não obtém sucesso. Let coloca um avental, enquanto Wal, o véu e a tiara. Descobre um buraco no véu e ri. Let pega uma saia de tule rosa no cesto de fantasias, mas logo a devolve. Wal comenta com Let que irá contar à mãe que esteve na sala, brincando de casinha. "Vou escolher este. . ." Let escolhe algumas peças do cesto, como a saia de tule vermelha, a bolsa e parte de cima de um biquíni.</p>

**Quadro 26**

Transcrição das Interações Lúdicas – CEMEI (Infantil)

INTERAÇÃO LÚDICA 1	
Sujeitos: ♀   ♀   ρ Gab   Raq   Luc	Transcrição
<p>♀   ♀   ρ</p>	<p>1º. Momento Cada uma das crianças envolve-se num tipo de brincadeira ou atividade. Gab oferece a Luc um objeto que encontrou na pia da casinha. Enquanto isso, Raq passeia pela casa, explorando o ambiente. Luc está sentado no chão, próximo a Gab. Raq pega uma escova e começa a escovar os cabelos, olhando para o espelho da pequena cômoda. Coloca os óculos que encontrou entre os brinquedos da casinha. "Filha" (diz Luc à Raq). "Empilha!" (aponta alguns pratos de plástico jogados em cima da mesa). Logo após esta ordem, Luc senta-se num pequeno sofá, enquanto Gab organiza os utensílios da cozinha, arrumando a mesa como que para almoçar. Colocam uma toalha e em seguida os</p>



	<p>ainda não é aquela que Bru almeja. And também se aproxima para ver e se prontifica: <i>“Quer que eu pegó?”</i> Bru diz: <i>“É a vermelha de manga comprida que tem um negocinho amarelo aqui”</i> (aponta para o ombro). Ren se cansa de procurar a fantasia para o amigo e pega uma para si. Bru insiste: <i>“Ta lá no fundo, eu quero aquela lá”</i>. Começam a pegar pequenos objetos que estão dentro do cesto. And tenta pegar a camisa que Bru deseja. <i>“Não, não é essa não”</i>, diz Bru. And encontra uma calcinha e isso os leva a rir. Bru não desiste: <i>“Se não achar esta camisa de negocinho vermelho então acha uma capa”</i>. And diz ao amigo que não seria possível. Retiram todas as fantasias do cesto. Bru encontra uma bolsa e uma calcinha, o que os levam a rir. <i>“É esta?”</i> (And mostra uma fantasia à Bru). <i>“Não é esta. Então deixa”</i>. <i>“Não Bru, eu vou pegar”</i> (mostra uma saia de tule rosa). <i>“Não é cor-de-rosa, é vermelha, eu falei. Então deixa, então deixa. Vamos guardar tudo. Pronto, já guardei”</i>. <i>“Que guardou o que, tem mais!”</i></p>
<p>† ρ ρ</p>	<p>2º. Momento                  And varre a parte externa da casa, enquanto Bru está ao telefone: <i>“Alô, a vó tá aí? Tá dormindo? Tchau! Quando a vó chegar, você liga aqui, tá. Não, eu ligo pra você. Tchau!”</i> (e desliga o telefone). Bru muda repentinamente de tema: <i>“Acho que vou comer. Olha quanta xícara! Nós vamos brincar, mas depois vamos ter que arrumar, fazer o quê! Abre a janela que está calor”</i> (fala a Ren). <i>“Eu vou tomar. . . Onde que está o suco? Eu vou pegar a comida do nenén! Eu vou pegar uma colher pra mim”</i> (vai até a pia para buscar uma colher). <i>“Olha, ferramenta dentro do forno! Olha, vou tomar uma sopinha! O forno não quer mais fechar”</i>.</p>
<p>† ρ ρ</p>	<p>3º. Momento                  Os meninos discutem sobre o que vão comer e quais objetos iriam usar, quem iria lavar a louça. Ren interfere para que os meninos não briguem. Bru diz: <i>“Eu vou comer ovo, cenoura. . .”</i> <i>“Eu vou comer cenoura”</i>, fala And. E a conversa continua: <i>“É meu, esse é meu prato!”</i> <i>“Vai encher o saco!”</i> <i>“ Não vou encher o saco não! Vamos lavar a louça!”</i> Ren interfere: <i>“Eu que lavo”</i>. Bru comenta: <i>“Tem um monte de louça para lavar”</i> (muda de idéia). <i>“Eu vou lavar roupa”</i> (vai para a parte externa da casa, e imita no tanque o movimento e o barulho de se lavar roupa, bem como o barulho da água). <i>“Agora vou dar uma volta”</i>.</p>
<p>† ρ ρ</p>	<p>4º. Momento                  Bru tenta estabelecer um diálogo com Ren, mas acaba falando sozinho. And brinca só com o carrinho de limpeza. Ren tenta organizar os objetos da casa, chamando a atenção de Bru que também quer ajudar: <i>“Olha, cabe dez xicrinhas aqui. Vou guardar esta boneca”</i>. <i>“As panelas vamos guardar lá”</i>. Ren prepara uma comida imaginária e novamente Bru interfere: <i>“Olha, vai queimar tudo! Tchá!!”</i> <i>“Não vai queimar não, já abaixei”</i>, diz Ren.</p>
<p>† ρ ρ</p>	<p>5º. Momento                  Bru continua a conversa: <i>“Olha este nenén. Eu era o pai e você era a mãe”</i> (pega o bebê e coloca no carrinho). <i>“Vou levar o bebê para passear”</i>. Ren vai até o fogão para fazer a comida. Bru diverte-se com a boneca: <i>“Olha, o vestido dela foi todo para a cabeça. Vou</i></p>

		<p>passar com o nenê. Tchá, tchá, tchá! O que o And foi se meter e levar o carrinho de limpeza para fora de casa?" And chama o amigo para ver um bicho que havia encontrado. "Vem ver! Vou varrer ele!" Bru exclama: "Vai varrer o coitadinho, é tão pequenininho. Eu vou levar o neném para passear" (depois tenta passar o carrinho com a boneca pela janela, mas acaba passando somente a boneca).</p>
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 3</b>		
<p>Sujeitos:   Bea     Rai     Raf</p>		<b>Transcrição</b>
  ρ		<p>1º. Momento            As meninas procuram organizar os objetos da cozinha. Bea diz: "Aqui tem os pratinhos. Dá licença" (pede licença à Rai). Raf anda pela casa, ainda sem saber o que fazer. Bea pega a boneca e a mamadeira e depois a coloca no carrinho. Acaba retirando a boneca do carrinho, logo em seguida, para segurá-la nos braços. Rai lava a louça e exclama. "Olha, eu achei a panelinha". Raf está sentado no sofá, observando as meninas. Rai diz: "O que você está fazendo? Morrendo em pé?" (fala da atitude passiva do amigo, sentado no sofá).</p>
  ρ		<p>2º. Momento            As meninas desenvolvem um diálogo entre si, enquanto Raf as observa. "Outro dia eu vi o Web brincando. . ." Bea: "A casa dele é perto da minha. Tem a lojinha. . . Você viu a lojinha fechada? Ou você não viu um cachorro que fez: Au, au! É o meu cachorro, sabia! Ele chama Dog, e tem uma grande que chama Rane". "Ranelore!", diz Rai. A amiga explica: "Não, só Rane. Sabia que meu irmão maltratava ela e ela ainda está com febre. E o meu irmão maltratava ela. Vou ligar pra minha mãe" (senta-se no sofá ao lado do telefone; ainda segura a boneca nos braços). Raf fica em pé, anda pela casa, observa as colegas. Rai pede para Raf guardar uma colher. Bea o convida a ser cozinheiro e depois muda de idéia, chamando-o para ser seu marido: "Você é o cozinheiro" (as crianças riem). Porém, Rai tem outra idéia que é aceita pela amiga: "Ele é seu marido, tá".</p>
  ρ		<p>3º. Momento            Raf decide lavar a louça e Bea ajuda-o nesta tarefa. Raf também ajuda Rai. Rai ordena: "O Raf, você tem que me ajudar" (Raf estava sentado no sofá, e logo se levanta para ajudar Rai na pia da cozinha). Bea cuida da boneca que segura nos braços. "Vou tentar arrumar esta porta" (Raf fala da porta do armário, embaixo da pia). "Vou queimar as coisas no fogão" (ri). "Vou queimar você. Vou queimar a cabeça dela". Bea diz a Rai que seu "filho" seria uma outra boneca de plástico que estava jogada no chão. Ela então dá mamadeira à boneca e fala: "Tó a mamadeira. Ai meu Deus. . ." Bea grita para Raf: "Ajuda a mulher" (pede a Raf que ajude Rai). As crianças riem muito da situação. Raf diz que iria queimar a boca da boneca. Ela contesta: "Se queimar minha filha você vai ver".</p>
  ρ		<p>4º. Momento            Rai e Raf disputam um tomate de brinquedo. Logo depois, Raf discute com Raf sobre o papel do marido: Bea convoca os amigos: "A gente tem que arrumar a casa!" Rai e Raf começam uma disputa</p>



  	<p>4º. Momento Dan brinca sozinha, fazendo o percurso do fogão à mesa, preparando assim a comida e lavando a louça. Fel pega a vassoura e a pá e varre a área externa da casa, enquanto Luc passeia com a boneca. Dan arruma as panelas embaixo da pia. Fel e Luc estão no jardim da casa, onde há pequenas estátuas de Branca de Neve e os Sete anões. Fel varre o jardim. Não há diálogo neste momento da brincadeira.</p>
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 5</b>	
<p>Sujeitos:   Mir     Nat     Mat</p>	<b>Transcrição</b>
  	<p>1º. Momento As crianças exploram o cesto de fantasias. As meninas escolhem suas roupas e Mat diz: <i>"Aqui não tem roupa de homem"</i>. Nat encontra uma calça amarela e entrega a Mat. <i>"Olha, é calça de palhaço! Eu sei fazer palhaçada!"</i> (as meninas riem). <i>"Eu sei fazer palhaçada!"</i>. <i>"Então faz"</i>. Diz Mir. <i>"Espera que eu vou colocar isto aqui"</i> (refere-se à calça). <i>"Coloquei o pé errado"</i>. Mat observa a calça para ver qual seria a melhor maneira de colocá-la. As meninas continuam mexendo no cesto de fantasias. Mir resolve colocar um vestido vermelho.</p>
  	<p>2º. Momento Mat vai para dentro da casa, senta-se no sofá, coloca a calça amarela e volta para falar com as amigas. <i>"Olá, amiguinhos, tudo bem! Eu sou o palhaço Dum-Dum! Cadê meu cachorro! Cadê! Cadê!"</i> E joga-se no chão. <i>"Não faz isso, Dum-Dum. Olha só sua noiva"</i>, diz Nat. <i>"Eu não vou casar não!"</i> <i>"Olha aqui sua filhinha!"</i>, diz Mir a Mat. Este começa a gritar: <i>"Eu não quero, eu não quero!"</i>. <i>"Eu vou ligar para a polícia!"</i>, diz Mir. <i>"Alô, polícia, vem buscar este palhaço. Ele é muito louco, ele quer matar a gente! Tá bom, brigado, vocês já vêm"</i>. Nat diz: <i>"Vou bater na cabeça dele"</i>. Enquanto isso Mat está na parte externa da casa, dizendo que estava com medo da polícia. Mir pega uma tigela e faz de conta que despeja na cabeça de Mat: <i>"Toma, uma sopa bem quente!"</i> <i>"Nem me queimou, viu!"</i>.</p>
  	<p>3º. Momento As meninas começam a mexer nos utensílios de cozinha. A brincadeira de jogar algo em Mat ainda continua por alguns instantes. Mir organiza os pratos em cima de uma pequena mesa. Nat sai correndo atrás de Mat para jogar uma sopa imaginária. Correm ao redor da casa. Mir comenta: <i>"Parece um loco!"</i> Continua: <i>"Estou preparando tudo!"</i> (fala da comida que estava preparando). Nat ajuda a amiga na cozinha. Mat grita: <i>"Vocês não sabem onde eu tô!"</i> Ele estava atrás do cesto de fantasias, escondido. Mir se aproxima com uma tigela e despeja sobre Mat: <i>"Olha só o monte de bosta do meu cachorrinho Lubi. Já era, já pus a bosta nele!"</i> Mat entra na casa e começa a gritar e esparramar os brinquedos que as meninas já haviam organizado. Ele diz: <i>"Eu sou o Huck! Eu sou o palhaço Huck!"</i>. Nat diz: <i>"Ele é perigoso!"</i>. Mir coloca um pano em cima de Mat e diz que o havia prendido. Mat faz o mesmo com Mir, e esta pede para que pare com a brincadeira.</p>

<p>♀   ♀   ρ</p>	<p>4º. Momento                  Mir resolve trocar de roupa. Tira então o vestido vermelho e coloca um outro. Mat abre os armários e diz: "Achei!". Entra então num dos armários. Mir comenta: "Vamos cortar em pedacinhos pequenos e guardar no armário", refere-se a Mat. Nat tenta organizar os brinquedos, mas Mat os joga no chão. Depois, pega uma das bonecas, fazendo um ruído de monstro. "Eu quero comer", diz Mat. Mir comenta: "Olha, tem muita coisa para você comer!". Mat continua a jogar os brinquedos em cima das amigas, espalhando-os pelo chão. "Olha isso, parece duas 'blades". Mir diz: "Olha Mat, isto nem é blade". "Deixa aí que eu vou comer sopinha. Eu quero doce" (fala num tom mais grave, fazendo ruídos como que imitando um monstro. Mir: "Pára, Mat!". Nat diz: "Vamos embora daqui!". "Filha, põe aqui! Vamos embora!", diz Mir. "Vocês não vão sair!". "Vou preparar seu jantar!", diz Mir. "Daqui a pouco eu volto!". As meninas tentam, assim, organizar os brinquedos. Mat volta: "Volte! Uahhh!". Mir implora: "Me dá uma chance! Eu faço tudo o que você quiser, mas não me mata!". Mat diz: "Ta bom! Uahhh! Se eu voltar aqui e ver vocês aqui, eu não como. Mas se eu voltar e não ver, aí eu como" (sai correndo). Mir: "Vou comprar um pouco de geléia pra você!"</p>
<p><b>INTERAÇÃO LÚDICA 6</b></p>	
<p>Sujeitos:                  ♀   ρ   ρ                  Mai   Ram   Mat</p>	<p><b>Transcrição</b></p>
<p>♀   ρ   ρ</p>	<p>1º. Momento                  Enquanto escolhem as fantasias que irão usar, Mai diz ser a mãe, enquanto Mat se intitulava como pai e Ram, o filho. Mat encontra uma fantasia e diz ser de mulher. Logo, deixa-a cair. Mai tenta colocar um vestido, enquanto os meninos entram na casa e mexem nos objetos de cozinha espalhados pelo chão por outras crianças. Mat mexe no armário, pega algumas panelas e faz de conta que faz uma comida imaginária. Neste instante os sujeitos não dialogam entre si.</p>
<p>♀   ρ   ρ</p>	<p>2º. Momento                  Voltam para o cesto de fantasias. "Olha, é roupa de Batman!", fala de um tecido preto que encontrou no cesto de fantasias. Mai diz que não é, mas Mat confirma que sim e pede para que Mai amarre este tecido em seu pescoço. Ram pega uma peça de roupa feminina. Mai comenta: "É de mulherzinha!". Ram tenta então colocar em Mai, mas esta pede para que pare. Ram observa os amigos com suas fantasias. Mat anda com a capa. Diz: "É sua saia?". "Não, é vestido!". "Mas parece saia!". Mai tenta colocar o vestido. Ram diz: "Ele parece a Preta" (refere-se à atriz de uma determinada novela). "Como ela pode ser preta, se ela é morena?", diz Mat. "Mas a Preta é linda!", diz Ram. Os meninos conversam entre si, enquanto Mai tenta colocar o vestido. Ram pega uma das bonecas e diz para Mat: "Mor, mor, vem aqui, meu amor!".</p>
<p>♀   ρ   ρ</p>	<p>3º. Momento                  Ram procura uma fantasia no cesto, enquanto as outras crianças estão dentro da casa. Pausa. Mai brinca com os utensílios de</p>

	cozinha. Ram coloca uma blusa dourada e Mat diz: "Olha, ele é um príncipe!". Mai concorda com o amigo. "Você é um príncipe, quer dizer, um palhaço". Ram mexe no cesto de fantasias. Mai pede ajuda a Mat para amarrar o vestido, mas este diz não saber. Neste instante todos já estão com fantasias. Mai: "O Ram fica me agarrando", diz Mai. Ram agarra Mat, e este pede para parar com a brincadeira. Mai ainda está tentando colocar a fantasia. Ram pega uma peça de roupa feminina e tenta colocar em Mat. As crianças riem. Ram canta uma música e começa a jogar a peça de roupa nos amigos. Eles riem. Mai diz: "Vou abrir esta janela que está muito calor".
<p style="text-align: center;">    </p>	<p>4º. Momento</p> <p>Ram continua a perturbar os colegas, jogando peças de roupa em cima de cada um deles. Ram tenta colocar a calça amarela. "Você sabe amarrar?", pergunta Mai a Mat. "Eu sei", diz. Mat fala para o amigo: "Você é um palhaço. Não parece mesmo um palhacinho?". "E você é o Batman!". "Mas falta a máscara do Batman". Mat tenta amarrar o tecido preto em seu pescoço. Observam ao longe uma bicicleta e comentam sobre o assunto. Mai ainda tenta amarrar seu vestido. Ram se aproxima de Mai e tenta dar um beijo. Ela grita: "Pára!". Ram corre atrás dos amigos.</p>

### Quadro 27

#### Transcrição das Interações Lúdicas – CEMEI (Pré)

INTERAÇÃO LÚDICA 1		
Sujeitos:  Ana  Vit  Tha	Transcrição	
  	<p>1º. Momento</p> <p>As crianças discutem inicialmente sobre quem iria ficar com os óculos. As meninas interagem entre si. Tha tenta uma aproximação dizendo que o cabelo de Ana estava comprido: "Seu cabelo está comprido. Precisa cortar ele". "Eu, heim, eu nem corto!" (exclama Ana). As meninas estão sentadas no sofá. Tha observa Vit prender o cabelo de Ana. Tha diz: "Esse telefone não funciona, porque não tem mais pilha". Vit decide: "Agora vou lavar a cozinha" (referindo-se às panelas na pia, imitando o ruído de água escoando pela torneira). "Olha a pia!". Tha pega a vassoura e começa a varrer o chão da casa. Vit lava a louça. Diz a Ana: "Você que vai fazer a comida". Ana pega algumas panelas. "Cadê os pratos, panelas?" Vit responde: "Taí, menina". Ana contesta: "Eu não sou menina". Tha fala sobre os utensílios de cozinha que estão em baixo da pia. Vit decide fazer comida. Ana lembra Vit de lavar as mãos. Tha retira as cadeiras e a mesa para varrer o chão.</p>	
  	<p>2º. Momento</p> <p>Tha brinca sozinho; arruma as cadeiras e tenta ajudar Vit. As meninas discutem entre si, sendo um dos assuntos abordados a suposta bagunça feita por uma delas: "Que bagunça que está esta casinha?" (faz este comentário, pois Tha havia retirado as cadeiras e a mesa do lugar para varrer o chão). Tha então arruma as</p>	

	cadeiras e brinca com Vit no fogão e na pia, lavando a louça. A arrumação continua: <i>"Vou arrumar esta cama"</i> . Vit pergunta: <i>"Onde tá a faca?"</i> <i>"A faca tá aí, onde tá mais! To arrumando a cama, né!"</i> (diz Ana ao colocar a boneca na cama). Vit continua perguntando sobre a faca. Enquanto Tha arruma a mesa, Vit encontra o que procurava: <i>"Onde tá a faca. . . Ah, já achei!"</i> .
  <p>ρ</p>	<p>3º. Momento</p> <p>Tha comenta que seu pai também faz comida, o que suscita uma discordância de opiniões entre as meninas: <i>"Não pode"</i>. Ana não concorda: <i>"Claro que os pais podem fazer comida!"</i></p>
  <p>ρ</p>	<p>4º. Momento</p> <p>Novamente as meninas estão juntas, empenhadas na arrumação da casa e no fazer a comida. Tha tenta ajudar, lavando a louça. Preparam a comida e preocupam-se em fazer compras dizendo que não havia nada na casa para comer: <i>"Não tem arroz, não tem feijão, não tem nada"</i>. Vit varre a casa, enquanto Ana termina a comida.</p>
  <p>ρ</p>	<p>5º. Momento</p> <p>Apesar de as meninas interagirem mais entre si, Tha está sempre por perto para ajudar. Ajudam Ana tirar o avental. Vit oferece um buquê à Tha, sugerindo que se casasse: Vit diz a Tha: <i>"To, Tha, para você casar"</i> (oferece um pequeno buquê de flores artificiais). Ele pergunta: <i>"Eu vou casar com quem, então?"</i> Ana sugere que almoçassem para depois fazer compras. <i>"Vamos almoçar, já está pronto"</i>, diz Vit. Tha lembra as amigas para lavarem as mãos. Então Ana diz: <i>"Não precisa que nós já lavamos"</i>.</p>
  <p>ρ</p>	<p>6º. Momento</p> <p>As três crianças empenham-se juntas na brincadeira de um almoço imaginário, porém discutem sobre alguns legumes de plástico, utilizados na brincadeira, distribuídos aleatoriamente por Vit. Cada uma acaba por pegar o quanto podiam, discutindo quem ficaria com o pimentão, o tomate, a cenoura dentre outros. Depois da refeição, Ana diz: <i>"Eu que vou levar o carrinho de compras e não você"</i> (refere-se a Tha). <i>"Depois nós vamos tomar banho"</i>. Tha resolve colocar sal em sua comida: <i>"Eu vou colocar um pouquinho de sal. . . Pouco sal, pouco sal, pouco sal. Por que vocês não colocam dentro da pia"</i>. Ele pede feijão e Ana então lhe oferece. Depois comenta: <i>"Temos que arrumar esta casa"</i>. Neste momento os três estão sentados ao redor da mesa, brincando com comidas imaginárias. Tha propõe um brinde: <i>"Vamos fazer um brinde"</i> (as crianças batem os copos uns com os outros). Ana incentiva os amigos a comerem a comida preparada: <i>"Vamos comer, gente"</i> (e comem a comida que haviam preparado). <i>"Vamos pôr isso aqui. Isto aqui vai ficar prá janta"</i>. Tha pede mais comida, mas Vit diz que iria guardar a comida na geladeira. Ana grita: <i>"Espera aí, que a comida é de todo mundo"</i>.</p>
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 2</b>	
<p>Sujeitos:</p> <p>                     Wes Hug Grã             </p>	<b>Transcrição</b>

<p>♀      ρ      ρ</p>	<p>1º. Momento Num primeiro momento, as crianças observam os objetos da casa, tentando organizá-los de alguma forma, mas sem estabelecer um diálogo entre eles. Wes passeia pela casa em silêncio, vendo o que Hug está fazendo. Gra arruma a mesa, vai até o armário embaixo da pia para pegar panelas, copos, colheres. Os meninos sentam-se à mesa e começam a arrumar os copos. Gra pega o buquet de flores, coloca na mesa do telefone. Depois guarda a vassoura no carrinho da limpeza. Hug pega uma das vassouras e começa a varrer o chão da casa. Gra pega a boneca e coloca na cama.</p>
<p>♀      ρ      ρ</p>	<p>2º. Momento O silêncio entre as crianças é quebrado pela fala de Hug: "Não consigo abrir a porta" (fala sobre a porta do fogão). Gra se aproxima e ajuda Hug abrir a porta do fogão.</p>
<p>♀      ρ      ρ</p>	<p>3º. Momento Hug mostra a Wes um ovo de plástico que encontrou entre os utensílios da cozinha: "Este aqui é ovo". We diz: "Eu vou lavar a colher na torneira" (imita o barulho da água). Gra organiza a casa, guardando os objetos nos devidos lugares. Depois abre as janelas da casa.</p>
<p>♀      ρ      ρ</p>	<p>4º. Momento Os meninos estão na pia da cozinha, lavando a louça. Wes grita: "Olha, tá fritando!" (fala a Hug, que faz comida no fogão de brinquedo). Hug decide fritar também um ovo. Neste momento Wes pega a vassoura e varre o chão da casa. No fogão, Hug faz sua comida imaginária: "Agora taquei água na carne..." Gra diz: "Vou lavar esta louça e vai ficar brilhando" (fecha as janelas da casinha).</p>
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 3</b>	
<p>Sujeitos: ♀      ρ      ρ Rod   Raf   Pam</p>	<b>Transcrição</b>
<p>♀      ρ      ρ</p>	<p>1º. Momento Pam define os papéis de pai e filho para os meninos: "Eu era a mãe, ele era o pai e o Raf era o filho". Porém, exploram os objetos e fantasias da casa, sem estabelecer um diálogo. Raf e Pam abrem as janelas. Pam, já vestida de noiva, pergunta aos amigos: "A comida já está pronta?" Pam abre os armários, procurando panelas. Rod brinca na pia da cozinha. Raf diz: "Eu tava pescando, Pam" (vai para a parte externa da casa com um fio nas mãos, fazendo gestos como se jogasse o anzol para pescar).</p>
<p>♀      ρ      ρ</p>	<p>2º. Momento Pam e Rod preparam o almoço. Rod segura um liquidificador de brinquedo. Diz a Pam: "Aqui é o congelador!" (fala do compartimento superior da geladeira de madeira). Rod olha para o congelador e percebe que está vazio: "Está meio vazio". Pam fecha a geladeira. Raf está numa das janelas da casa, mexendo ainda com o anzol. Pam comunica: "Eu vou ali comprar uma coisa e já volto" (vai para a parte externa da casa, enquanto Rod mexe no fogão). Ela volta e diz: "Eu comprei várias coisas" (começa a fazer de conta que tira alimentos do carrinho de compras). Raf volta e conversa com Rod, chamando para o lado de fora da casa. Pam</p>

		arruma a casa. Raf se aproxima de Pam e oferece um peixe. <i>"Pegaram o peixe. Fala que o almoço está pronto"</i> (Pam pede para que Raf avise Rod). <i>"A comida tá no prato. Eu vou comer"</i> , diz Pam. Raf come a comida preparada por Pam e sai em direção à parte externa da casa. <i>"Vou colocar na pia pra lavar. Já comi tudo"</i> , diz Rod.	
♀	ρ	ρ	3º. Momento Raf continua a brincadeira com o anzol, jogando e puxando como numa pescaria. Pam está dentro da casa, arrumando os objetos e os móveis. Pergunta aos meninos: <i>"Vocês vão buscar peixe?"</i> . Raf responde afirmativamente, enquanto Rod brinca com o carrinho de compras, passeando no lado de fora da casinha. Pam avisa: <i>"O suco está na mesa"</i> . Rod não aceita. Raf diz: <i>"Eu tomo tudo"</i> . Pam diz: <i>"Eu fiz a janta e você vem comer"</i> (mexe nos armários, enquanto Raf e Rod passeiam pelo lado de fora). Raf volta a brincar com o anzol. Pam está novamente sozinha dentro da casa, arrumando a cozinha.
♀	ρ	ρ	4º. Momento Rod conversa com Raf e comenta: <i>"Já é noite, está muito tarde"</i> . <i>"Você já estava dormindo"</i> . <i>"Eu que pesco amanhã"</i> , diz Rod. Pam entra na conversa: <i>"Vocês estavam com sono"</i> . Raf se apodera da cama, falando asperamente a Rod: <i>"Esta cama é minha. Pode sair"</i> . Rod sai do sofá para que Raf se deite. Pam arruma a casa. Raf sente-se desconforto ao deitar na pequena casa e diz: Raf: <i>"Não consigo dormir assim. Vamos pescar"</i> . Pam comenta: <i>"Mas nem amanheceu o dia"</i> . Rod complementa: <i>"É madrugada, quatro horas da manhã"</i> . (os meninos vão novamente para o lado externo da casa para pescar). Pam dá uma ordem aos meninos: <i>"Vem pra casa que vocês vão dormir. A casa vai tá tudo fechada. Vem pra casa logo"</i> . Raf pede a chave da casa para Pam, mas esta diz não estar com ela. Pam fala: <i>"É hora de dormir"</i> . Rod dá sua opinião: <i>"Você dorme no sofá e eu durmo na cama"</i> .
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 4</b>			
Sujeitos: ♀ May   ♀ Mar   ρ Cai		<b>Transcrição</b>	
♀	♀	ρ	1º. Momento As crianças escolhem fantasias. Mar decide fazer um bolo, mas percebe que as panelas estão caídas embaixo da pia. Pergunta à Cai se ele gosta de pimenta. Cai diz que gosta de pimenta. Está sentado no sofá, tentando colocar uma calça colorida que havia escolhido do cesto de fantasias. Mar olha ao redor e vê os copos: <i>"Olha os copos. . . Cadê a mesa? Ixi, cadê a mesa?"</i> (as crianças riem). May tenta ligar um liquidificador de brinquedo. Mar pergunta a Mai se conseguiu ligar o aparelho. <i>"Já ligou, May!"</i> (imita o som do liquidificador ligado). Mar decide fazer suco. <i>"Ainda não fecha!"</i> (pede a May para não fechar o refrigerador). May acaba fazendo o suco: <i>"Suco pronto, quem quer suco. Agora vou colocar comida para cada um"</i> .
♀	♀	ρ	2º. Momento As meninas desenvolvem sua brincadeira de "fazer comida". Cai fica por perto, observando o movimento das meninas. Mar guarda

	alguns objetos de cozinha que estavam espalhados. Pergunta: "Você pôs pimenta na comida do Cai?". May responde que sim e continua a arrumar a mesa juntamente com Mar. Cai pede para lavar a louça, mas Mar manda que lave as roupas. Cai pega algumas fantasias do cesto e vai para o tanque fora da casa, esfregando as roupas. Cai brinca por um tempo, mas volta para a cozinha e diz: "Eu vou lavar a louça que é melhor". May pega as roupas e começa a lavar e esfregar no tanque.
  <p>ρ</p>	<p>3º. Momento</p> <p>Mar pergunta: "Vai, May, já lavou? Vai pôr no varal, menina". May pergunta onde poderia ser o varal. Mar sugere na janela, mas neste momento Cai abre a janela. May coloca então a roupa na janela. Cai diz: "Olha, aqui é uma máquina de lavar louça. Coloca a louça lá, aperta o botão, e depois vai lá e tira". Aproxima-se do fogão e fala: "Olha, quebrou o botão do fogão". Enquanto isso, Mar ajuda a amiga a colocar uma das fantasias do cesto. May diz: "Vou passear com o nenê" (sai com o carrinho de bonecas e passeia na parte externa da casa). Mar pergunta a Cai: "Cai, você já lavou a louça?" Ele pergunta pelas vassouras, e Mar sugere que poderiam estar dentro da geladeira. Procuram então as vassouras. Cai reclama: "Ai, tô com frio".</p>
  <p>ρ</p>	<p>4º. Momento</p> <p>May vai até o cesto de fantasias e pega uma saia grande e rodada. "Eu sou uma cigana. Eu sou a senhora cigana e não vou tirar". Mar e Cai planejam arrumar a pia. May continua na sua brincadeira de cigana: "Eu sou a dona cigana". Mar pede ajuda: "Me ajuda aqui, senhora cigana. A gente vai tirar tudo e arrumar tudo" (tira os utensílios do armário e começa a organizá-los). May continua: "Eu sou a senhora cigana e quero descobrir os mistérios de vocês". Mar propõe arrumar a casa. May pergunta: "Quais são os seus mistérios?" Mar se irrita: "Ó senhora cigana, fica quieta!". May, andando pela sala, quase cai. Cai olha os copos e comenta: "Olha este copo, é chinês. São tudo chinês aqui". Mar ordena a Cai: "Vai, Cai, tira tudo da geladeira" (grita). "Tudo da geladeira". Cai aceita, mas Mar diz: "Olha, quebrou tudo, bunda mole".</p>
  <p>ρ</p>	<p>5º. Momento</p> <p>May senta-se à mesa e resolve fazer lição e pede que os amigos não façam bagunça. Cai guarda pequenos potes na geladeira: "Esse negócio é no freezer". May levanta-se e diz: "Põe tudo na geladeira. Vamos arrumar esta baderna". Mar refere-se a si mesmo como uma pamonha. Cai completa: "Só sabe fazer pamonha. Vamos guardar este carrinho". Mar arruma os objetos no armário. Neste instante, May lê com dificuldade o recado na janela. "Esta janela está..." Mar ajuda a amiga: "Esta janela está quebrada, complementa a amiga". Cai vai para a parte externa da casa para lavar roupa. May verifica que há roupas para serem lavadas e se espanta: "Ó, tem roupa pra lavar". Cai confirma: "Tem um monte" (falando de todas as fantasias). May leva as roupas para o tanque. Mar diz a Cai que há muita louça para lavar.</p>
  <p>ρ</p>	<p>6º. Momento</p> <p>Ele encontra um fio com um morcego na ponta e diz: "Olha, é de Batman". Mar ordena a Cai: "Vai lavar roupa e não brinca dentro de</p>

	<p><i>casa que vai quebrar tudo</i>". Ele diz: "Eu tenho medo da roupa". Mar ironiza: "Você tem medo da roupa, Cai? Fala sério!" "Fala você", ele responde. Mar chama Cai para ajudá-la: "Cai, vem me ajudar a fechar". Pede ajuda para fechar o armário. "Eu vou fazer compras" (pega o carrinho e sai para a parte externa da casinha). Cai também menciona que quer fazer compras, e sai correndo atrás de Mar. May chega e diz: "Tem que arrumar esta baderna". Cai pega o carrinho de compras e sai correndo. Mar grita: "Ah, Cai, devolve! Como fecha esta. . ." (refere-se ao carrinho de bonecas). May diz: "Merda!" (complementa a frase da amiga). "Você acabou de falar", diz Mar, que grita ao conseguir fechar o armário. "Aleluia, aleluia, aleluia!" (canta)..</p>
<p>♀   ♀   ρ</p>	<p>7º. Momento  <i>"Olha só o bonequinho! Não quer ficar quieto este boneco. Esta aqui é sua filha. Como vai chamar sua filha, Cai?" " Não sei", responde. Mar fala a May que sua boneca é a de pescoço mole (de pano). Ela não concorda e pega outra. Mar comenta que a casa é feita para boneca. "Tem boneca para todo lado, tem boneca de todo tipo. Olha aqui esta cortina, é quase igual à da casa da minha avó. Deixa eu fechar". Cai comenta que a porta do armário não fecha. May diz: "Esta casa está ficando linda. Vamos reformar esta casa". Cai fala a Mar que na casa não há banheiro. Cai fala: "Eu sei onde é o banheiro". Correm todos para o lado externo da casa, pois Cai pegou um pedaço de papel higiênico.</i></p>
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 5</b>	
<p>Sujeitos:          ♀   ρ   ρ          Nat   Gui   Leo</p>	<b>Transcrição</b>
<p>♀   ρ   ρ</p>	<p>1º. Momento          As crianças iniciam a brincadeira, escolhendo brinquedos. Gui passeia com o carrinho de bebê e Nat o questiona, dizendo que a "filha" era dela. Leo oferece um boneco que chama de "gatinho" ao suposto filho de Gui: Leo grita: "Eu sou o Batman". Gui começa a cantarolar: "Lá, lá, lá". Nat chama a atenção de Gui: "É minha filha. Ei, Gui" (ele arruma a boneca no carrinho). "Ei, Gui, onde você vai com a minha filha?" Gui sai para um passeio ao redor da casa com o carrinho de bonecas. Leo brinca com o fio com o morcego na ponta. Gui volta do passeio e senta-se no sofá com o carrinho de bebê. Leo fala com Gui: "Esse é o boneco do seu filho e você amava este gatinho. Toma o seu gatinho". Nat pede a boneca a Gui: "Me dá aí minha filha". "Eu vou tratar dela". Nat pega a boneca no colo. Leo ironiza: "Dá minha bonequinha, dá minha bonequinha, dá minha bonequinha". Nat pede para Leo ficar quieto.</p>
<p>♀   ρ   ρ</p>	<p>2º. Momento          Gui e Leo decidem arrumar a casa. Gui pede para Leo lavar a louça. Leo Pergunta: "Que que tem de louça. Não jantou ainda? Faz logo a comida? O que tem de louça?" Nat lê o recado da janela quebrada juntamente com Gui. Leo arruma o armário. "Vou abrir". Gui avisa: "Não é pra abrir, tá quebrada!" Nat ainda está com a boneca nos braços. Leo diz: "Vou ligar o fogo para gente". Gui lava a louça juntamente com Leo. Nat pede o carrinho de bonecas que está com ele. Leo faz de conta que quebrou um prato: "Ai, quebrei um prato, que droga. O que que a gente faz?" Nat ri de Leo: "Que</p>

		<p>quebrou o que, é de plástico!" Leo continua: "Não, vamos fingir que é de verdade. Que isto aqui é cama é de verdade, que o sofá é de verdade. . . Vou fazer um peixe". Nat grita: "Ei, super menino!" Leo responde: "Tô lavando a louça. Tô tirando tudo para limpar. . . Tchu, tchu" (cantarola). Gui passeia no lado de fora da casinha. Leo manda: "Vai tirando estas coisas daqui e vai guardando".</p>
<p>†      ρ      ρ</p>		<p>3º. Momento Gui pega a boneca e a coloca no carrinho. "Arruma a casa, viu! Olha, bebê, vamos pular! Ehhh!", diz Leo. Nat observa a janela quebrada, depois arruma a mesa, o armário. Comenta: "Tá tudo bagunçado". Os meninos passeiam pelo lado de fora. Nat fala para Gui: "Você parece um papaizinho". Leo está do lado de fora, agora com Gui, jogando numa árvore o fio com o morcego na ponta. Nat organiza a casa. Gui pergunta a Nat: "O que está fazendo?" "Tô arrumando. Tem que mudar a geladeira", diz Gui. Ela retruca: "Que mudar a geladeira o que. Se vai embora? Vai morar com a namorada? Casou? Teve um filho único?". Leo volta para dentro da casa, cantando uma música.</p>
<p>†      ρ      ρ</p>		<p>4º. Momento "Eu fui pegar uma baleia". Nat diz: "Olha o Leo com graça. Vou falar para a tia". Leo fala da baleia. Nat diz "Agora chega", e Leo repete. Ele tira o sofá e a cama do lugar. Nat comenta: "Olha, isso que é casa boa. Vamos mudar a geladeira". Leo sugere: "Vamos tirar tudo".</p>
<b>INTERAÇÃO LÚDICA 6</b>		
<p>Sujeitos: †      †      ρ Ste    Jul    Ped</p>		<b>Transcrição</b>
<p>†      †      ρ</p>		<p>1º. Momento As meninas organizam o armário embaixo da pia. Ste pega a boneca e passeia ao redor da casa. Jul decide lavar roupa, porém ordena ao amigo: "Vai lavar roupa, vai lavar roupa" (grita para Ped). "Cadê, aonde eu lavo?", fala Ped. Jul aponta então o tanque no lado externo da casa. Ped pega umas peças de roupa e vai para o tanque no lado da casinha. Esfrega as roupas, mas logo depois sai correndo. Ped diz: "Cheguei!" Jul pergunta se Ped havia terminado sua tarefa: "Já lavou tudo, Ped?" Ped responde: "Já, já lavei. Eu vou se vestir" (pega uma calça do cesto de fantasias). "Eu vou passear". Ste fala com Ped: "Tchau, vai embora, vai. Lava tudo a louça".</p>
<p>†      †      ρ</p>		<p>2º. Momento Ste assume a liderança da brincadeira, ordenando a Jul e Ped que façam o que estava pedindo. Ste afirma que Ped é desobediente. Jul pede para que parem de gritar, pois as bonecas estavam dormindo. Ste chama Ped, alertando-o que iria anoitecer e que deveriam estar dentro da casa.</p>
<p>†      †      ρ</p>		<p>3º. Momento As meninas correm atrás de Ped, quando este não cumpre o solicitado por elas. Este pega uma das bonecas e sai correndo. Jul diz: "Vem pra cá! Derrubou este nenê. Ped, Ped". Ste completa: "Este menino não obedece! Saem correndo atrás de Ped. Você vai ficar de castigo e sem gritar. Vem, filho, sair da casa não. Olha a</p>

	<p><i>pombinha ali, ela vai te pegar</i>". Elas fecham a porta para Ped não entrar. Ste fala com Ped: <i>"Daqui a pouco já é noite e você vai ficar aí fora. Vai ficar aí a noite e eu vou trancar a porta e você vai ficar aí"</i>. Jul diz: <i>"Vou chamar ele. Entra, filho, daqui a pouco vai ficar noite"</i>. Ped se defende: <i>"Sua chata. Não é pra fechar a porta"</i>. Jul diz que Ste iria fazer de conta que fecha a porta. <i>"É, eu vou fazer de conta que vou fechar. Aqui era a porta e ali era o portão. Aí você corria na porta, aqui na casa. Vamos dormir"</i>.</p>
<p>♀   ♀   ρ</p>	<p>4º. Momento</p> <p>Ped vem e pega uma das bonecas. Sai correndo. <i>"Eu não falo mais"</i> (Ste mostra a língua para Ped). <i>"Você não obedece nem a pau"</i>. Sai correndo atrás de Ped. <i>"Volta para a casa. Eu vou pegar você"</i>. Ste deita na cama para dormir: <i>"Eu vou dormir. Eu vou dormir em outro lugar, é o Ped que dormia na cama"</i>. Ped joga a boneca na amiga: <i>"Este moleque vai apanhar, e é de mim mesmo!"</i> Ele grita: <i>"Ai, meu Deus!"</i> Eles então discutem: <i>"Entra!"</i>. <i>"Não entro"</i>. <i>"Ped, eu tranquei porque você não entrou"</i>. Ped está do lado de fora, tentando colocar uma capa de Batman. Ste diz: <i>"Eu tranquei a porta e ele não pode vir"</i>. Mas Jul comenta: <i>"Mas ele pode entrar pela janela"</i>.</p>
<p>♀   ♀   ρ</p>	<p>5º. Momento</p> <p>Ped pega a capa e sai correndo ao redor da casa. <i>"Ai, mãe"</i>. Ste reafirma: <i>"A porta está trancada"</i>. Ped pede para que abra a porta, mas Ste só abre a janela: <i>"Eu abro aqui"</i> (aponta uma das janelas). <i>"Quer falar alguma coisa?"</i> Ele grita: <i>"Quero entrar! Tô com vontade de ir no banheiro"</i>. Ele entra e logo Ste fala: <i>"Agora não sai mais. Não pode mexer aí, não tá vendo que tá quebrada?"</i> Ped diz: <i>"Ai, meu Deus do céu! Eu quero dormir um sono"</i>. Ste pede para Ped dormir na cama. Depois, Ped faz um pedido: <i>"Eu quero o travesseiro azul"</i>. Jul se irrita: <i>"Dá uma porrada neste menino"</i>. Ele grita: <i>"Não, não!"</i>. <i>"Dá na barriga dele"</i>, diz Jul. Ped deita-se no chão com o travesseiro. Ste manda Jul bater em Ped. Ele diz: <i>"Eu vou pegar no pescoço desta boneca. Tchau boneca feia. Eu quero um cobertor"</i>. Ste replica: <i>"Filho, você quer parar dessas gracinhas! Nana, nenê!"</i>. Jul olha a geladeira e percebe que está cheia de objetos e legumes de plástico. Ped ironiza: <i>"Agora que você viu?"</i>. Ste decide o que Ped vai fazer: <i>"Amanhã você vai para a escola!"</i>. Ele diz que não. Diante desta negativa de Ped, Ste comenta: <i>"Ah, Pedro, não vou brincar mais com você. Amanhã você vai pra escola, viu, filho e filha. Ele vai para a escola, Jul. Você vai para a escola, viu, senhor. Ô filha, coloca a almofada ali. Deita e dorme que amanhã você vai para a escola. Se você não obedecer você vai ver"</i>.</p>
<p>♀   ♀   ρ</p>	<p>6º. Momento</p> <p>Jul propõe outra brincadeira: <i>"Vamos tomar o café da manhã. Calma, Ped. Tô, toma o seu café"</i>. <i>"Eu quero este. Eu quero pão. Brigada, irmã"</i>, diz Ped. Logo Ped se despede para ir à escola. Ste diz: <i>"Amanhã vai ter festa aqui. Tchau!"</i>. Ped faz um comentário: <i>"A carrocinha pegou três cachorros de uma vez"</i> (canta esta música, enquanto passeia ao redor da casa). Jul dá uma ordem: <i>"Ste, vai pegar o Ped. Pega a roupa e lava"</i>. Ste não aceita a ordem de Jul. Então, Jul manda Ped lavar a roupa. Ele diz: <i>"Vai ter casamento"</i> (refere-se ao vestido que havia pego para lavar). Jul diz que não iria</p>

	<p>haver casamento. Ele sai correndo, gritando: "Você não me pega. Sua chata". Ste fala: "Eu sou a mãe de vocês dois. Filho, obedece sua tia". "Ela não é minha tia". Ste fala então que Jul é a empregada. Ela se defende dizendo que não. Ped diz: "Eu vou pra escola. Olha o cabelo da empregada. Ela tem piolho". Ste fala de Jul: "Quando a Jul era nenê e fazia cocô, trocava fralda. Pára de pegar a empregada no colo. Ele já chegou da escola. Agora dorme. Vou bater na bunda. Deita e dorme e não é para puxar a trança de ninguém. Você não me deixou dormir ontem".</p>
--	--

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, M. *Como escrever teses e monografias*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2003.

AMADO, J. *Universo dos Brinquedos Populares*. Lisboa: Editora Quarteto, 2002.

AMARAL, M.N.C.P. *Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática*. IN: O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, pp.79-107, 2002.

ANAIS DA XV CONFERÊNCIA MUNDIAL DA IPA. *A cultura e o brincar nos espaços urbanos*. São Paulo, 4 a 8 de novembro, 2002.

ARRIBAS, T.L. *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

BARNES, G.M. Solitary play: social immaturity or autonomous achievement striving? In: *Australian Journal of Early Childhood*, 6(3), pp. 12-15.

BARROS, R.S.B. *Solucionando problemas através do brincar*. <http://www.psicopedagogia.com.br>.

BERGEN, D. *Play as a medium for learning and development*. Pittsburg: Heinemann, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998 (Volumes 1, 2 e 3).

BROUGÈRE, G. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

CABRAL, A. *Jogos populares infantis*. Portugal: Notícias Editorial, 1991.

CASBY, M.W. *Symbolic play of children with language impairment: a critical review*. JSLHR, Vol.40, p.468-479, June 1997.

CAMPOS, B.P. *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

CARVALHO, C.C. *Aventuras de um brinquedo sem medo no lugar do jogo*. *Análise Psicológica* (1993), 4 (XI): 571-574.

CASSIDY, K.W. *Preschoolers' use of desires to solve theory of mind problems in a pretense context*. *Development Psychology*, 1998, Vol.34, No.3, p.503-511.

CATTANACH, A. *Play therapy: where the shy meets the underworld*. London, England: Jessica Kingslev Publishers, 1994.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. Trad. Guido Almeida, São Paulo: Summus Editorial, 1987.

CUNHA, N.H.S. *Brinquedo, desafio e descoberta*. Subsídios para utilização e confecção de brinquedos, 1988.

DAMON, W. *Social and personality development*. New York, 1983.

DeVRIES, Rheta. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DeVRIES, Rheta. *Assessing interpersonal understanding in the classroom context*. *Childhood Education*, 1996, p.265-268.

DeVRIES, Rheta. *A manual for coding teacher's enacted interpersonal understanding*. Reports – Research/Technical (143), 1991 (120p.)

DeVRIES, Rheta. *A manual for coding young children enacted interpersonal understanding*. Reports – Research/Technical (143), 1992 (110p.)

DURAND, G. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1993.

EIZENMAN, D.R., KAVANAUGH, R.D., HARRIS, P.L. *Young children's understanding of pretense expressions of independent agency*. *Development Psychology*, 1997, Vol.33, No.5, p.764-770.

FAGULHA, M.T.P. *A actividade lúdica*. Relatório de orientação de aulas teórico-práticas integradas na Cadeira de Consulta Psicológica da Criança e do Adolescente. Lisboa, 1985 (mimeo).

FEIN, G.C. *Children's sensitivity to social contexts at 18 months of age*. In: *Developmental Psychology*, 11, pp.527-528, 1975.

FEIN, G.G. *Pretend play: a integrative review*. In: *Child Development*, 52, pp.1095-1118, 1981.

FENSON, L. & RAMSAY, D.S. *Decentration and integration of the child's play in the second year*. In: *Child Development*, 51, pp.171-178, 1980.

FERNIE, D. *The nature of children's play.*

<http://www.kidsource.com/kidsource/content2/nature.ofchilids.play.html>

FOLEY, M.A ., HARRIS, J.F. & HERMANN, S. *Developmental comparisons of the ability to discriminate between memories for symbolic play enactments.*

FORTUNA, T.R. *Papel do brincar: aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico.* Porto Alegre, Revista do Professor, 18 (71): 9-14, jul./set.2002.

FREUD, A. *Introduction to the techniques of child analysis.* New York: Nervous & Mental Disease Publishing, 1928.

GARVEY, C. *Some properties of social play.* In: Merril-Palmer Quartely, 20, pp.163-180, 1974.

GARVEY, C. *Play.* Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1977.

GOWEN, Jean W. *The Early Development of Symbolic Play.* Young Children, March, v.50, no. III, 1995.

GROLNICK, S. *Winnicott o trabalho e o brinquedo: uma leitura introdutória.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HAAS, M. *Children in the Junkyard.* A presentatation givem at Bank Street College of Education, New York City, USA, July 21, 1993, p.1-17.

HASS, M. *Where is the child?* Por Channa Amit, traduzido para AMUDIM, June 1994, p.1-9.

HAAS, M. *Children in the Junkyard.* In: *Childhood Education*, pp.345-352. Haifa, Israel: Oranim, School of Education of the Kibbutz Movement, Haifa University, 1996.

HAPPÉ, F.G.E. *Compreendendo Mentes e Metáforas: revelações sobre o estudo da linguagem figurada no autismo (Parte I)*. <http://www.ama.org.br/download/happe-I.doc>.

HAPPÉ, F.G.E. *Compreendendo Mentes e Metáforas: revelações sobre o estudo da linguagem figurada no autismo (Parte II)*. <http://www.ama.org.br/download/happe-II.doc>.

HOHMANN, M. BANET, B. & WEIKART, D. P. *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

HOWES, C. UNGER, O. & SEIDNER, L.B. *Social pretend play in toddlers: parallels with social play and with solitary pretend*. *Child Development*, 1989, 60, p. 77-84.

INHELDER, B. *A vida da criança na creche. Desenvolvimento psicomotor e necessidades afetivas. Desenvolvimento das atividades intelectuais da criança ao nível da creche*. XVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, 1997, p.06-14.

JÄRVELA, S. & HÄKKINEN, P. Levels of web-based discussion: Theory of Perspective Taking as a tool for analysing interaction. <http://www.umich.edu/~icls/proceedings/pdf/jarvela.pdf>. Acesso em: 20 jun 2003.

KAIL, R.V. *A criança*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

KAMII, C. & DeVRIES, R. *Physical knowledge in preschool education*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1978.

KAMII, C. & DeVRIES, R. *Group games in early education: implications of Piaget's theory*. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children, 1980.

KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos tradicionais infantis*. São Paulo: Vozes, 1993.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- KLEIN, M. *Novas tendências na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- JOSEPH, R.M. *Intention d knowledge in preschoolers' conception of pretend*. *Child Development*, August 1998, Volume 69, Number 4, p. 966-980.
- LEITE, D.M.. Educação e relações interpessoais. In: Patto, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, T.A . Queiroz Editor Ltda, 1993.
- LEWIS, M. The social determination of play. In: B. Sutton-Smith (Ed.), *Play and learning*. New York: Gardner Press, pp.23-33, 1979.
- LILLARD, A .S. *Pretend play skills and the child's Theory of Mind*. *Child Development*, 1993, 64, p. 348-371.
- LOURENÇO, O.M. *Psicologia de desenvolvimento cognitivo*. Coimbra: Almedina, 2002.
- LOURENÇO, O.M. *Psicologia de desenvolvimento moral*. Coimbra: Almedina, 1998.
- LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MACEDO, L. *Os jogos e sua importância na escola*. *Cadernos de Pesquisa*, no. 93, maio, 1995.

MACHADO, M.L.A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MAGNANI, E.M. *O brincar na pré-escola: um caso sério?* Dissertação (Mestrado em Educação) Unicamp. Campinas: São Paulo, 1998.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. *Uma nova metodologia de educação pré-escolar*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. *Desenvolvendo a função simbólica na pré-escola*. Secretaria da Educação, Santa Catarina, 1985.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. O jogo simbólico na Teoria de Jean Piaget. *Revista Pro-Posições*, vol. 5, número 1 (março), pp. 99-108, 1994.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. *PROEPRE: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação pré-escolar*. Campinas, UNICAMP, 1996.

MORAES, M.L.S. & CARVALHO, A.M. *Brincar: uma revisão de algumas concepções clássicas*. Boletim de Psicologia, 37 (86), p. 1-23, 1987.

MOYLES, J.R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

NOWAK-FABRYKOWSKI, K. Can symbolic play prepare children for their future? In: *Early Childhood Education*, 1994.

OLIVEIRA, V.M.B. *Um estudo sobre a formação e a utilização do símbolo pelo ser humano, com enfoque na brincadeira da criança de creche*. Tese de doutorado, IPUSP, 1989.

OLIVEIRA, V.M.B. *O símbolo e o brinquedo: a representação da vida*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, V.M.B. *Creches, faz-de-conta & Cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, V.M.B. *Um estudo das manifestações da função semiótica através da observação do comportamento da criança*. Dissertação de mestrado, IPUSP, 1983.

OLIVEIRA, V.M.B. *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Z.M.R. & FERREIRA, M.C.R. Propostas para o atendimento em creches no Município de São Paulo. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 56, fevereiro, pp. 39-65, 1986.

OLIVEIRA, Z.M.R., GUANAES, C. & COSTA, N.R.A. . Discutindo o conceito de "jogos de papéis: uma interface com a "Teoria de Posicionamento" In: *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p.69-80.

PAPALIA, D.E. *O mundo da criança*. Portugal: McGraw-Hill, 2001.

PAULINO, L.R. *A construção da solidariedade em ambientes escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação) Unicamp. Campinas: São Paulo, 2001.

PEDERSON, D.R., ROOK-GREEN, A., ELDER, J.L. *The role of action in the development of pretend play in young children*. *Developmental Psychology*, 1981, Vol.17, no.6, p.756-759.

PELEGRINI, A.D. *The relationship between kindergartners' play and achievement in prereading, language, and writing*. *Psychology in the Schools*, 1980, 17, p.530-535.

PIAGET, J. El juego simbólico. In: *Archivos de neurobiologia*. (Trad. Luis Ortega), t. 34, n.3, pp 357-361, 1934.

PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro. São Paulo: Forense. (Ed. Original, 1965), 1970.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Ed. (Ed. Original, 1971), 1973.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, Brasília: INL. (Ed. Original, 1927), 1975.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (edição original: 1964), 1975.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense. (Ed. Original, 1964), 1987.

PIAGET, J. *Psicologia das Idades*. São Paulo: Ed. Manole, 1988.

PIAGET, J. & INHELDER, B. *A psicologia da criança: do nascimento à adolescência*. Trad: Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. 12<sup>a</sup>. ed. (Ed. Original, 1966), 1993.

PIAGET, J. (s/d). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record (Ed. Original, 1926).

PIAGET, J., LORENZ, K. & ERIKSON, E.H. (1988). *Juego y desarrollo*. Barcelona: Editorial Critica (Ed. Original, 1972).

PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2002 (Ed. Original, 1970).

PIAGET, J. *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. Califórnia: Annual Reviews Monograph, 1981.

RUBIN, K.H. Fantasy play: it's role in the development of social skills and social cognition. In: K.H. Rubin (Ed.), *New directions for child development: Children's play* (no.9, p.69-84). San Francisco: Jossey-Bass.

SELMAN, R.L. *A structural analysis of the ability to take another's social perspective: stages in the development of role-taking ability*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development (Philadelphia, Pennsylvania, March 29, 1973).

SELMAN, R.L. *A developmental approach to interpersonal and moral awareness in young children: some theoretical and educational perspectives*. Paper presented at the National Seminar of the American Montessori Society (Boston, Massachusetts, June 1974).

SELMAN, R.L. *Interpersonal thought in childhood, preadolescence, and adolescence: a structural analysis of developing conceptions of peer relationships*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (83<sup>rd</sup>, Chicago, Illinois. August 30-September 3, 1975, p.1-18.

SELMAN, R.L. *Interpersonal conceptions in children with difficulties in interpersonal relations: toward the integration of developmental and child clinical psychology*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (84<sup>th</sup>, Washington, D.C., September 3-7, 1976).

SELMAN, R.L. *The growth of interpersonal understanding*. San Diego, Califórnia: Academic Press, 1980.

SELMAN, R.L. & DEMOREST, A.P. *Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications of and for a developmental model*. *Child Development*, 1984, 55, p. 288-304.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SINGER, D.G. & SINGER, J.L. *The house of make-believe*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1990.

SINGER, D.G. *Playing for their lives*. New York: The Free Press, 1993.

SINGER, D.G. & REVENSON, T.A. *A Piaget primer: How a child thinks*. New York: A Plume Book, 1996.

SINGER, D.G. & SINGER, J.L. *Make-believe: games and activities for imaginative play*. Washington: Magination Press, 2001.

SMITH, N. *The workyards of Sde Eliyahu: places to learn resourcefulness*. *Beginnings-Summer*, 1985, p. 19-23.

TAYLOR, M. & Carlson, S.M. *The relation between individual differences in fantasy and Theory of Mind*. *Child Development*, June 1997, Volume 68, Number 3, p. 436-455.

TEIXEIRA, A. E. H. G. *O despertar do simbólico na pré-escola*. Campinas: 10<sup>o</sup>. COLE, pp. 63, 1995.

TEIXEIRA, A. E. H. G. *O Jogo simbólico como fator minimizador de condutas anti-sociais de crianças de período integral*. Iniciação Científica (Graduação), UNICAMP, Campinas, 1996.

TEIXEIRA, A. E. H. G. *O jogo simbólico como fator minimizador de condutas anti-sociais em crianças de período integral*. Águas de Lindóia: IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética/ XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, pp.338, 1996.

TORTELLA, J.C.B. *Amizade no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) Unicamp. Campinas: São Paulo, 1996.

TORTELLA, J.C.B. *A representação da amizade em díades de amigos e não amigos*. Tese (Doutorado em Educação) Unicamp. Campinas: São Paulo, 2001.

TRAN-THONG. *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na Psicologia Contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento, 1987 (Vol. I)

TRAN-THONG. *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na Psicologia Contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento, 1983 (Vol. II)

VANDENPLAS-HOLPER, C. *Educação e desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Almedina, 1983.

VINHA, T.P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese (Doutorado em Educação) Unicamp. Campinas: São Paulo, 2003.

YAWKEY, T.D. *Sociodramatic play effects on mathematical learning and adult ratings of playfulness*. Journal of Research and Development in Education, Vol.14, No.13, 1981.

YOUNGBLADE, L.M. & DUNN, J. *Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs*. Child Development, 1995, 66, 1472-1492.

WINNICOTT, D.W. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WHITE, R. & VICHI, S. *Children's outdoor play and learning environments: returning to nature*. Early Childhood News Magazine, March/April, 1998.

[http://www.plato.stanford.edu/entries/mind-identity/The Identity Theory of Mind](http://www.plato.stanford.edu/entries/mind-identity/The%20Identity%20Theory%20of%20Mind)

<http://www.stfx.ca/people/imstewar/SymbolicPlayLab.doc>