

1120  
3500

DM  
GONC/P.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

**TESE DE MESTRADO**


Jogar para Aprender: O Papel dos Jogos Simbólicos no Desenvolvimento Cognitivo-linguístico de Crianças dos 5/6 Anos de Idade

Paula Cristina Narquel Gonçalves – N.º 1595

**ORIENTADOR:** Professora Doutora Isabel Matta

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

2000/2002

 Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
Centro de Documentação  
Registo: 15656  
Data: 01/04/05  
Tel.: 21 831 17 50 • bib@psa.ispa.pt

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

**TESE DE MESTRADO**

Jogar para Aprender: O Papel dos Jogos Simbólicos no Desenvolvimento Cognitivo-linguístico de Crianças dos 5/6 Anos de Idade

Paula Cristina Narquel Gonçalves – N.º 1595

**ORIENTADOR:** Professora Doutora Isabel Matta

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

2000/2002

Aos meus pais, que me transmitiram o gosto por aprender e me incentivaram a dar sempre mais um passo em frente,

aos meus avós, pelo suporte financeiro e pelo orgulho que sempre tiveram em mim,

a todos aqueles que me rodeiam, em especial, ao Nuno, pelo carinho e apoio incondicional,

à Instituição onde decorreu a recolha de dados, agradeço todas as facilidades que me foram concedidas e que me permitiram realizar este estudo dentro dos moldes previstos,

de uma forma muito particular,

a todas as crianças que participaram entusiasticamente em todas as situações que lhes foram reclamadas,

sem descurar a colaboração da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Matta,

o meu agradecimento.

## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	6
2.1. Imitação.....	6
2.2. Actividades Lúdicas: O Jogo Infantil .....	10
2.3. A Dimensão da Importância das Actividades Lúdicas no Desenvolvimento Global da Criança .....	14
2.3.1. O Brincar e o Desenvolvimento Cognitivo .....	15
2.3.1.1. Do Brincar dos Bebés à Linguagem no Jogo .....	23
2.4. Jogo Simbólico – Uma Subcategoria do Jogo Infantil .....	28
2.4.1. Planos de Acção .....	34
2.4.2. Papéis Sociais .....	36
2.4.3. Regras .....	39
2.5. Representação de Acontecimentos .....	42
2.5.1. Estruturação dos Acontecimentos .....	46
2.5.2. Familiaridade com os Acontecimentos .....	48
2.6. Scripts .....	50
2.6.1. Aquisição, Função e Aplicação de Scripts .....	52
2.6.2. A Função dos Scripts no Jogo .....	59
2.7. Apresentação do Estudo .....	61
2.7.1. Problemática e Hipóteses .....	61
3. MÉTODO .....	65
3.1. Amostra .....	65
3.2. Material .....	67
3.3. Procedimento.....	68
3.4. Variáveis .....	71
3.4.1. Variáveis Independentes .....	71
3.4.2. Variáveis Dependentes .....	72
3.4.3. Variáveis Controladas .....	72
3.5. Hipóteses .....	72

3.6. Descodificação e Tratamento dos Dados .....	74
3.6.1. Primeiro Tipo de Análise dos Dados .....	75
3.6.2. Segundo Tipo de Análise dos Dados .....	77
3.6.3. Terceiro Tipo de Análise dos Dados .....	77
3.6.4. Quarto Tipo de Análise dos Dados .....	81
3.6.5. Quinto Tipo de Análise dos Dados .....	83
4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....	85
4.1. Análise das Verbalizações .....	86
4.1.1. Análise Geral .....	87
4.1.2. Análise Relativa aos Papéis .....	89
4.1.2.1. Análise Geral .....	89
4.1.2.2. Adopção de Papéis: Explícita e Implícita .....	90
4.1.2.3. Adopção de Papéis: Adulto e Criança .....	91
4.1.2.4. Coerência entre o Papel e a Acção .....	91
4.1.2.5. Adopção de Papéis: Diferença entre os sujeitos do Sexo Feminino e os do Sexo Masculino .....	95
4.1.3. Análise Relativa à Acção .....	97
4.1.4. Análise Relativa às Regras .....	98
4.1.5. Síntese dos Resultados .....	100
4.2. Análise da Complexidade do Jogo .....	101
4.2.1. Análise da Complexidade do Jogo no Acontecimento <i>Um Dia de Escola</i> .....	101
4.2.2. Síntese dos Resultados .....	102
4.3. Análise da Estrutura Script .....	103
4.3.1. Scripts Verbalizados Durante as Situações de Jogo Simbólico .....	103
4.3.2. Scripts Verbalizados Durante as Entrevistas .....	106
4.3.2.1. Entrevistas realizadas antes das situações de jogo simbólico (totalidade dos sujeitos) .....	106
4.3.3. Síntese dos Resultados .....	108
4.4. Análise da Complexidade dos Scripts .....	109
4.4.1. Análise Geral .....	109
4.4.2. Síntese dos Resultados .....	110
4.5. Análise das Informações .....	110
4.5.1. Scripts Verbalizados Durante as Entrevistas .....	111

4.5.1.1. Entrevistas realizadas antes das situações de jogo simbólico (totalidade dos sujeitos) .....	111
4.5.2. Síntese dos Resultados .....	112
4.6. Análises Comparativas .....	113
4.6.1. Análise da Estrutura Script .....	113
4.6.1.1. Análise comparativa: Scripts provenientes dos sujeitos entrevistados antes e após a situação de jogo simbólico .....	113
4.6.2. Análise da Complexidade dos Scripts .....	116
4.6.2.1. Análise comparativa: Scripts provenientes dos sujeitos entrevistados antes e após a situação de jogo simbólico .....	116
4.6.3. Análise das Informações .....	118
4.6.3.1. Análise comparativa: Scripts provenientes dos sujeitos entrevistados antes e após a situação de jogo simbólico .....	118
4.6.4. Síntese dos Resultados .....	121
5. DISCUSSÃO .....	123
5.1. Discussão dos Resultados Provenientes da Análise dos Jogos Simbólicos e da Totalidade das Primeiras Entrevistas.....	123
5.2. Discussão dos Resultados Provenientes da Análise Comparativa Entre as Primeiras e as Segundas Entrevistas .....	137
5.3. Considerações Finais .....	140
Referências.....	143

## Anexos

Anexo A – Protocolos

Anexo B – Tratamento Estatístico

Anexo 1 – Teste do Qui-Quadrado para o tipo de papel adoptado e as categorias

Anexo 2 - Teste do Qui-Quadrado para o tipo de papel adoptado e o sexo

Anexo 3 - Teste do Qui-Quadrado para a planificação da acção e o desenrolar da acção

Anexo 4 - Teste do Qui-Quadrado para o tipo de regras

Anexo 5 - Teste do Qui-Quadrado para os actos mencionados

Anexo 6 - Teste do Qui-Quadrado para as cenas mencionadas

Anexo 7 - Teste do Qui-Quadrado para a complexidade dos scripts

Anexo 8 - Teste do Qui-Quadrado para os actos mencionados

Anexo 9 - Teste do Qui-Quadrado para as cenas mencionadas

## Lista de Tabelas

TABELA 1: Grelha aplicada para a análise das informações .....	77
TABELA 2: Percentagem de verbalizações .....	88
TABELA 3: Análise geral das verbalizações correspondentes à adopção de papéis ....	89
TABELA 4: Análise das verbalizações relativas ao tipo de papel adoptado .....	91
TABELA 5: Análise das verbalizações relativas à planificação e ao desenrolar da acção em coerência com o papel representado .....	92
TABELA 6: Análise da percentagem de verbalizações em função do papel representado relativas à adopção de papéis e à coerência com o papel .....	94
TABELA 7: Análise geral da adopção de papéis por parte dos sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino .....	95
TABELA 8: Percentagem de verbalizações, relativas à planificação e desenrolar de acção, em função da construção de cena e explicitação de regras .....	97
TABELA 9: Percentagem de verbalizações relativas à explicitação de regras e ao tipo de regras evocadas .....	98
TABELA 10: Percentagem de situações de jogo em função dos níveis de complexidade .....	101
TABELA 11: Situação de jogo simbólico: Actos e cenas verbalizados .....	104
TABELA 12: Entrevistas realizadas antes do jogo simbólico: Actos e cenas verbalizados .....	106
TABELA 13: Análise geral do nível de complexidade dos scripts .....	109
TABELA 14: N.º total de informações dadas nos actos e cenas do acontecimento <i>Um Dia de Escola</i> durante as entrevistas realizadas antes da gravação da situação de jogo simbólico .....	111
TABELA 15: Entrevistas realizadas antes e após o jogo simbólico: Actos e cenas verbalizados .....	114
TABELA 16: Análise do nível de complexidade dos scripts .....	117
TABELA 17: N.º total de informações dadas nos actos e cenas do acontecimento <i>Um Dia de Escola</i> durante as entrevistas realizadas antes e após a gravação da situação de jogo simbólico .....	119

## Lista de Gráficos

GRÁFICO 1: Verbalizações em função das categorias .....	88
GRÁFICO 2: Adopção de papéis: Análise geral relativa ao tipo de adopção de papéis, em função das categorias .....	89
GRÁFICO 3: Adopção de papéis: Verbalizações em função da adopção de forma explícita ou implícita .....	90
GRÁFICO 4: Adopção de papéis: Percentagem de verbalizações em função do tipo de papel adoptado .....	91
GRÁFICO 5: Adopção de papéis: Percentagem de verbalizações coerentes com o papel relativas à acção .....	92
GRÁFICO 6: Adopção de papéis: Verbalizações relativas à planificação e ao desenrolar da acção em função da coerência com o papel adoptado .....	93
GRÁFICO 7: Adopção de papéis: Verbalizações em função do papel adoptado .....	94
GRÁFICO 8: Adopção de papéis: Tipo de papéis sociais adoptados por parte dos sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino .....	96
GRÁFICO 9: Adopção de Papéis: Sexo do papel adoptado por parte dos sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino adoptados pelos sujeitos .....	96
GRÁFICO 10: Análise das regras: Percentagem de verbalizações relativas ao tipo de regras .....	99
GRÁFICO 11: Percentagem de situações de jogo, relativo às categorias, em função dos níveis de complexidade .....	102
GRÁFICO 12: Análise da estrutura script: Actos verbalizados durante as situações de jogo simbólico .....	104
GRÁFICO 13: Análise da estrutura script: Cenas verbalizadas durante as situações de jogo simbólico .....	105
GRÁFICO 14: Entrevistas realizadas antes do jogo simbólico: Actos verbalizados ...	107
GRÁFICO 15: Entrevistas realizadas antes do jogo simbólico: Cenas verbalizadas ...	107
GRÁFICO 16: Percentagem de scripts em função dos níveis de complexidade .....	110
GRÁFICO 17: Percentagem de informações dadas nos actos do acontecimento <i>Um Dia de Escola</i> durante as entrevistas realizadas antes da situação de jogo simbólico .....	112
GRÁFICO 18: Entrevistas realizadas antes e após o jogo simbólico: Actos verbalizados .....	115

GRÁFICO 19: Entrevistas realizadas antes e após o jogo simbólico: Cenas verbalizadas .....	116
GRÁFICO 20: Análise comparativa entre as percentagens dos primeiros e dos segundos scripts em função dos níveis de complexidade .....	117
GRÁFICO 21: Informações dadas nos actos do acontecimento <i>Um Dia de Escola</i> durante as entrevistas realizadas antes e após a situação de jogo simbólico .....	119
GRÁFICO 22: Informações dadas nas cenas do acontecimento <i>Um Dia de Escola</i> durante as entrevistas realizadas antes e após a situação de jogo simbólico .....	120

## Resumo

Este estudo tem como principal objectivo compreender o que as crianças dos cinco/seis anos de idade, sabem sobre os acontecimentos em que participam no seu quotidiano e como utilizam e estruturam esse conhecimento à medida que se vão desenvolvendo. Pretende-se verificar como o conteúdo e a estruturação dos acontecimentos, influenciados pela idade, familiaridade e experiência com estes mesmos acontecimentos, permitem o desenvolvimento cognitivo-linguístico.

A nossa amostra foi constituída por oito grupos de tríades de crianças, com cinco/seis anos de idade. Todas frequentavam a mesma instituição escolar.

Inicialmente, entrevistámos a totalidade dos sujeitos pedindo-lhes que nos descrevessem como era *Um Dia de Escola* – temática proposta -, após esta fase, foi-lhes solicitado que brincassem segundo a temática proposta e, finalmente, num total de vinte e cinco sujeitos, pedimos a nove que participassem novamente num segundo momento de entrevista, em tudo idêntica à primeira. As entrevistas foram gravadas num áudio-gravador e os jogos simbólicos através de uma câmara de filmar.

Após a recolha do material utilizado para o estudo, procedeu-se à transcrição dos scripts provenientes das entrevistas e, das verbalizações que resultaram das situações de jogo simbólico.

A descodificação e o tratamento dos mesmos baseou-se na aplicação de diferentes grelhas. Aperfeiçoadas e adaptadas consoante as necessidades prementes, embora mantendo a estrutura inicial.

Os resultados obtidos evidenciam que:

. as dramatizações sobre o acontecimento *Um Dia de Escola* originaram jogos com um nível de complexidade elevado, ao nível da sequência e variedade das cenas e das regras evocadas;

- . predominaram cenas lógicas e diversificadas e os actos obedeceram a uma sequência real;
- . adoptaram-se poucos papéis sociais, mas verificou-se que as acções foram determinadas pelo papel, ou seja, predominou uma coerência entre o papel adoptado e o papel desempenhado;
- . os sujeitos do sexo feminino e masculino adoptaram papéis correspondentes ao mesmo sexo;
- . os jogos basearam-se nas acções
- . adoptaram-se papéis sociais de forma explícita e na sua maioria correspondiam ao papel de adulto;
- . a frequência de explicitação de regras foi baixa e evocaram-se mais regras socialmente transmitidas;
- . o nível de complexidade dos scripts foi médio/elevado
- . na maioria das vezes, mencionaram-se a quase totalidade de actos e cenas indicando-nos que o que foi representado são actividades obrigatórias e características do acontecimento trabalhado e, por isso, fortemente associadas a este script
- . os sujeitos deram um elevado número de informações correctas, revelando um conhecimento sobre o acontecimento estruturado e organizado;
- . a participação em momentos de jogo simbólico traduz-se em scripts mais complexos, o acontecimento é melhor estruturado o que capacita os sujeitos a darem um maior número de informações sobre o mesmo

Concluimos, tendo em conta os nossos resultados, que a experiência com o acontecimento e a idade dos sujeitos, são factores condicionantes para uma melhor representação desse acontecimento e para que se evidenciem capacidades sociocognitivas superiores. Acontecimentos mais familiares e estruturados têm influência nas representações verbalizadas. A participação em jogos simbólicos é uma mais valia para o desenvolvimento e solidificação de conhecimentos sobre esse mesmo acontecimento.

## 1. INTRODUÇÃO TEÓRICA

Considerando que os primeiros anos de vida salientam de forma especial, a dificuldade de compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo e a necessidade de estratégias adequadas de avaliação/intervenção psicológica, conduzir-se-á um estudo empírico com objectivo de levantar algumas hipóteses susceptíveis de conduzir à formulação de um modelo explicativo da natureza e génese das competências cognitivas das crianças nos contextos familiares.

Acentua-se a necessidade de perceber o processo através do qual um conhecimento, que a princípio se caracteriza como restrito e especificamente contextualizado e que, posteriormente, por meio de uma evolução gradual, se vai aplicando a situações cada vez mais vastas, até ser passível de uma total descontextualização. Com base nesta finalidade, o jogo simbólico foi utilizado como suporte da representação, pois segundo, Barbosa e Borges (1987), a abordagem do processo de desenvolvimento do jogo e a observação dos comportamentos lúdicos, podem fornecer indicadores importantes para a compreensão e avaliação do processo de desenvolvimento cognitivo, já que o comportamento lúdico infantil sofre um processo de desenvolvimento que acompanha a complexificação correlativa das estruturas cognitivas. Também Hill e McCune-Nicolich (1981), consideram que o estudo do jogo de imitação, como exemplo das capacidades simbólicas, permite entender o processo cognitivo.

Com base no pressuposto de que existe uma relação entre o conhecimento de acontecimentos e a aquisição da linguagem (Farrar, Friend & Forbes, 1993; Lucariello, Kyratzis & Engel, 1986; Nelson, 1986), e que o aparecimento da linguagem, por volta dos dois anos de idade, é considerado como apenas mais uma manifestação da função simbólica emergente, pretende-se analisar as verbalizações das crianças durante os jogos simbólicos, como forma de aceder às informações necessárias que permitam comprovar as teorias explanadas.

Johnson e colaboradores (1987), consideram que por volta dos dois anos de idade, quando aprendem a usar os objectos e a explorá-los, as crianças começam a invocar imagens e símbolos, fazendo emergir as suas capacidades representativas. Outros autores, acrescentam ainda, que é nesta altura que a criança começa a organizar a sua actividade em função destas mesmas capacidades (Belsky e Most, 1981; Bruner, 1983; Piaget, 1945 e Vygotsky, 1979).

Os acontecimentos rotineiros são considerados unidades experienciais definidas culturalmente. São portadores de conjuntos de acções, que englobam pessoas e objectos em interacção – verbal e não verbal -, tendo em vista a concretização de um objectivo que, geralmente, dá nome ao acontecimento. No nosso estudo o acontecimento escolhido é “*Um Dia de Escola*”.

O conhecimento de acontecimentos familiares quotidianos, que se revelam espontaneamente durante os jogos simbólicos, o seu conteúdo e estrutura, é uma das primeiras formas de representação desenvolvidas pelas crianças.

As representações dos acontecimentos parecem constituir organizadores da experiência do mundo, possibilitando a compreensão das situações e guiando por este meio, a participação adequada nas interacções sociais. À medida que a criança cresce torna-se capaz de analisar de forma mais profunda as representações iniciais da experiência diária, conduzindo à constituição de estruturas cognitivas mais abstractas (Nelson, 1986). Estas estruturas permitem a construção de novas representações de acontecimentos, capacitando a criança para resolver situações mais abstractas com o mesmo sucesso que resolve as tarefas que lhe são familiares.

Segundo a opinião de vários autores, o estudo das representações de acontecimentos torna-se relevante na medida em que possibilita um maior conhecimento do funcionamento e, desenvolvimento cognitivo das crianças, pois estas estão na base do pensamento esquemático (Nelson, 1986). Este acesso é possível através dos esquemas subjacentes às representações de acontecimentos, entre os quais se encontra o script (Shank & Abelson, 1977 cit. por Mandler, 1983).

Shank e Abelson (1977) iniciaram as suas investigações sobre os sistemas do conhecimento humano, como está estruturado, como se desenvolve e como é utilizado. É no âmbito destas investigações que definem o script como uma organização esquemática do conhecimento. Partindo deste princípio, outros autores iniciaram estudos com vista a avaliar as competências das crianças.

Nelson (1986), define o script como um modelo em que as acções se apresentam de forma sequencial e ordenada, relativamente a um contexto particular espaço-temporal e em torno de um objectivo específico. Segundo a autora, verifica-se um aumento da complexidade ao nível da temporalidade, uma melhor organização hierárquica e elaboração dos discursos em forma de script, quanto maior for o desenvolvimento cognitivo e a experiência com o acontecimento, por parte do sujeito.

É na forma script que as representações de acontecimentos primeiramente se estruturam (Shank e Abelson, 1977), daí ser possível encontrar este tipo de organização do conhecimento em crianças de três anos de idade e até mais novas. Contudo, é difícil aceder a scripts antes dos três anos, devido ao desenvolvimento da linguagem das mesmas. A teoria de Vygotsky relativamente ao desenvolvimento da linguagem nas crianças, diz-nos que tanto a linguagem como, o pensamento, são de origens distintas e se desenvolvem separadamente. Somente aos dois anos de idade é que estes dois sistemas se interligam, transformando o pensamento em verbalizado e o discurso em racional. (Byrnes & Gelman, 1991).

Shank e Abelson (1977), diferenciam em dois tipos as estruturas scripts, os scripts fortes e os scripts fracos. Transpondo estas estruturas para o acontecimento a trabalhar neste estudo, pode-se considerar "*Um Dia de Escola*" como um script forte, uma vez que apresenta uma ordem sequencial na sucessão de actos e é uma experiência rotineira e familiar para as crianças.

As investigações mencionadas em epígrafe, serviram de suporte para se iniciar um estudo acerca do que as crianças, dos cinco/seis anos de idade, sabiam sobre os acontecimentos em que participam no seu quotidiano e como utilizam e estruturam esse conhecimento à medida que se vai desenvolvendo. Pretendendo-se verificar

como o conteúdo e a estruturação dos acontecimentos, influenciados pela idade, familiaridade e experiência com estes mesmos acontecimentos, permitem o desenvolvimento cognitivo-linguístico.

Para alcançar os objectivos indicados, fizemos dois tipos distintos de análise. Em primeiro, propusemos aos sujeitos da nossa amostra que participassem num jogo simbólico, que se desenrolasse sobre a temática proposta – *Um Dia de Escola* -, e analisámos as verbalizações que daí advieram. A análise de conteúdo incidiu na adopção de papéis, na acção e nas regras, na complexidade do jogo e na estrutura dos scripts verbalizados.

Por último, recolhemos os scripts que os sujeitos verbalizaram durante dois momentos de entrevistas, ou seja, uma entrevista antes das suas participações nos jogos simbólicos e, outro momento, após as suas participações. Estes scripts foram analisados de diversas formas, nomeadamente, analisou-se a estrutura e o nível de complexidade dos scripts e, a quantidade de informações dadas.

Assumimos assim, necessariamente, que as verbalizações das crianças são, neste contexto, uma via que permite um acesso aproximado às suas representações.

Os fundamentos teóricos que serviram de base a este estudo, faziam-nos prever que, na sua globalidade, os jogos simbólicos apresentassem um nível de complexidade elevado. Ou seja, que apresentassem actos com uma sequência real e que as cenas correspondentes fossem diversificadas. Espera-se também que os jogos se desenrolem obedecendo a regras sociais e, que se adoptem papéis sociais, principalmente, papéis de adulto. Desta forma, cremos que as verbalizações tenham um nível de complexidade elevado. Em relação aos scripts, pensamos que se apresentam de forma rigorosa e estruturada.

Confiando na importância da participação num momento de jogo simbólico para a solidificação de conhecimentos sobre o acontecimento em causa, espera-se também que os resultados da análise das primeiras entrevistas seja diferente, quando comparados com os resultados obtidos através da análise das segundas entrevistas.

Assim, nas segundas entrevistas os sujeitos darão mais informações, os scripts são mais complexos e melhor estruturados.

O trabalho que se pretende desenvolver será estruturado em seis partes principais, nomeadamente:

1. Introdução: traços gerais do estudo.
2. Enquadramento teórico: principais teorias e experiências relevantes.
3. Apresentação dos estudo: problemática e hipóteses gerais.
4. Metodologia: amostra; material; situação experimental e procedimento; variáveis; hipóteses; descodificação e tratamento dos dados.
5. Apresentação de resultados:
  - . Análises do vídeo e da totalidade das primeiras entrevistas: análise das verbalizações; análise da complexidade do jogo; análise da estrutura script; análise da complexidade dos scripts e análise das informações.
  - . Análise comparativa entre as primeiras e as segundas entrevistas: análise da estrutura scripts; análise da complexidade dos scripts e análise das informações.
6. Discussão: Discussão dos resultados obtidos e considerações finais.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. Imitação

A actividade imitativa é a reprodução intencional de uma acção observado de outrém, utilizada como fonte de informação para alcançar um determinado objectivo próprio. O sujeito define uma auto-conduta flexível e intencional, baseada nos resultados obtidos pelo modelo referencial que observa (Winnykamen, 1997).

Embora Meltzoff e Moore (1977) tenham publicado resultados de um estudo, em que observaram que recém nascidos com doze a quinze dias de idade, imitavam três movimentos faciais – profusão da língua, dos lábios e abertura da boca -, e de um movimento manual, estes resultados são incompatíveis com as teorias existentes sobre a imitação.

Assim, Wallon (1979) considera que a imitação não surge antes da segunda metade do segundo ano. O sorriso que o bebé troca com a mãe, o palrar e a repetição de gestos ou de sons que ele emite quando são reproduzidos diante de si, não são considerados como imitações. A estas reacções que aparecem entre os três e os quatros meses, seguem-se outras por volta dos seis/oito meses. Reproduzem-se comportamentos do adulto, nomeadamente, bater as mãos e apontar o dedo, que segundo Wallon são simples respostas a um sinal habitual, apreendidas por meio de ensino baseado em diversos processos.

Desde as primeiras semanas de vida que os bebés fazem gestos de acompanhamento de ritmos percebidos por si. Estes gestos, não são imitações, mas podem transformar-se gradualmente numa preparação para a mesma. A actividade imitativa, requer uma capacidade psicológica que as crianças destas idades ainda não possuem.

Apesar do autor considerar que a imitação surge por volta dos dois anos de idade, manifestando-se através de “imitações e cópias” de posturas e gestos do corpo, alerta para a diferença entre o verdadeiro acto imitativo e a imitação do contágio emotivo. Esta tipologia de imitação verifica-se dada a influência que os indivíduos exercem entre si quando participam nos mesmos acontecimentos. Existe um contágio pelo ambiente em que a criança se encontra e que origina uma imitação sem imagem, ou seja, uma simples conjugação de actos mímicos.

Para Wallon os comportamentos imitativos são o resultado de um automatismo, proveniente de hábitos motores, de tendências e de ritmos pessoais anexados a uma actividade características de cada ser e que servem para a sua interiorização e exteriorização, sucessivamente.

Aos três/quatro anos os sujeitos imitavam pessoas e situações contextuais. Wallon caracteriza este tipo de imitação como “imitação fantasia”. Durante esta fase, ocorre uma dissociação entre a percepção, a imaginação e o que é realizado. Os sujeitos conseguem distanciar-se dos seus actos e das suas representações simbólicas.

É aos seis anos que surge a vontade e o dever de imitar. Este comportamento é natural e em simultâneo reflector de novas aquisições. O acto de imitar passa a ter um objectivo. A acção é reflectida e generalizada. O sujeito imita para ser recompensado de alguma forma.

A teoria desenvolvimentista de Piaget sobre a aquisição da capacidade de imitação, evidencia-se quando refere que as diversas formas de pensamento representativo (imitação, jogo simbólico e representação cognitiva) são solidárias, evoluindo no sentido de um equilíbrio progressivo da assimilação e da acomodação (Piaget, 1976).

A imitação e o jogo, são considerados por este autor, como as bases do desenvolvimento da função simbólica. A imitação é uma das fontes de representação à qual ela fornece essencialmente os seus “significantes imagéticos”, e por outro lado, no que concerne às significações, considera-se o jogo como condutor da acção à representação, devido à sua evolução primária de exercício sensório-motor para jogo simbólico.

Piaget, inicialmente, começou por refutar as teorias de Le Dantec e de Claparède, que se baseavam na noção de um instinto de imitação para esclarecerem os comportamentos imitativos dos bebés. Piaget considera que a criança aprende a imitar e essa aprendizagem traduz-se, essencialmente, no domínio dos movimentos não visíveis do seu corpo. A evolução do sujeito que lhe permitirá imitar “repousa em actos sucessivos de assimilação sensório-motora procedendo por totalidade contidas umas nas outras”(Piaget, 1976, pág.85).

As primeiras manifestações imitativas dos bebés são, para Piaget, pré-imitações. Contudo, não são imitações de um modelo, dado que o sujeito ainda não consegue fazer a dissociação entre si e o modelo. Inicialmente a criança só imita modelos quando estes se encontram presentes, é só por volta dos dezoito meses que consegue realizar condutas de imitação na ausência do modelo – “imitação em diferido”. O desenvolvimento da representação e da imagem mental é que permitem esta evolução no sentido de uma descentração progressiva.

O processo de descentração é longo e Piaget defende que a passagem de uma actividade centrada em si e material, para um sistema de operações coordenadas e objectivas, depende maioritariamente do papel fundamental do jogo e da imitação.

No período que decorre entre os dois e os seis/sete anos de idade, a imitação representativa desenvolve-se, generaliza-se e é reflectida por parte da criança. A imagem mental de que a criança é portadora, conduz à imitação, funcionando como símbolo ou reprodução interior, ou seja, a imitação é um prolongamento das imagens interiores do sujeito.

Nesta faixa etária (2-6/7 anos), Piaget (1990), diz que a criança tem preferência em imitar modelos de adultos ou de crianças mais velhas e cenas da actividade social. A imitação tem uma função relacional, ou seja, é um instrumento desencadeador de interações, permitindo a prática de actividades coordenadas e em cooperação. Uma outra função da imitação é referenciada por Winnykamen (1990 cit. por Matta, 2001), a de instrumento de aquisição de outros saberes sociais. A imitação, nesta fase, incide numa imitação de pares da mesma idade e dos adultos.

Matta (2001), afirma que o progresso entre os momentos de acção aos momentos da acção reflectida, traduzem-se numa evolução que vai desde o jogo de exercício sensorio-motor de assimilação funcional do bebé, ao jogo de imaginação ou simbólico a autora faz também alusão ao jogo e à imitação como instrumento para o desenvolvimento da representação, correspondendo um à acomodação e o outro à assimilação, respectivamente.

Doise e Mugny (1981), consideram a teoria de Piaget quanto às fases principais do desenvolvimento cognitivo, como a mais adequada, desta forma, constataam igualmente, que no decurso do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, os esquemas cognitivos mais elementares se integram em estruturas progressivamente mais complexas. É adoptada a perspectiva piagetiana da imitação traduzida num processo que realiza a mediação entre o pensamento em acção do bebé e as acções interiorizadas, que se integram gradualmente em estruturas globais.

Doise e Mugny, avançam que a actividade intelectual não é apenas uma coordenação de carácter exclusivamente individual, como refere Piaget, mas é também considerada como tendo uma natureza social. Os autores explicam que a criança ao coordenar as suas acções com as dos outros sujeitos, adquire o domínio de sistemas de coordenação, que posteriormente, são individualizados. Salientam ainda o facto de que a interacção não é apenas uma fonte de desenvolvimento por permitir que se desencadeie um processo de imitação.

Relativamente à função dos modelos, Doise e Mugny, contrapõem as teorias mais recentes que afirmam ser imprescindível a presença de um modelo referencial correcto. Fizeram experiências nas quais eram utilizados modelos similares tão incorrectos como o da criança, ou um modelo de tipo regressivo. Concluíram que é a actividade estruturante do sujeito que fundamenta o seu desenvolvimento cognitivo, por sua vez, é essa actividade que estrutura, progressivamente, instrumentos cada vez mais equilibrados. Essa actividade não é a de um sujeito isolado, mas sim uma actividade “socializada” com acções e julgamentos sociais, diferindo de sujeito para sujeito. A coordenação de pontos de vista divergentes, unificam-se, traduzindo-se num equilíbrio que é de natureza social.

## 2.2. Actividades Lúdicas: O Jogo Infantil

Não se tratando simplesmente de uma actividade entre outras, de carácter físico ou mental, o jogo é antes um fenómeno universal que se manifesta em todas as culturas e em todas as idades, estando ligado, como o provam numerosas investigações, ao desenvolvimento humano.

As abordagens clássicas protagonizadas, essencialmente, por Stanley Hall e Gross, fazem referência ao jogo como um fenómeno indissociável da condição humana e analisável em termos da sua finalidade e do seu conteúdo.

Gross (cit. por Kooij & Meyjes, 1986), considera o jogo como um “pré-exercício” de funções ou instintos específicos, que por sua vez, dará origem ao simbolismo. Piaget (1962), criticou a génese do pensamento de Gross.

Stanley Hall (cit. por Kooij & Meyjes, 1986), desenvolveu a polémica teoria da recapitulação, na qual salienta que a actividade lúdica da criança é apenas o resíduo das actividades e da mentalidade primitiva da espécie. Afirmar que os jogos evoluem por meio de fases constantes e bem definidas quanto ao conteúdo da actividade lúdica, e que essa evolução reproduz as actividades que caracterizam o desenvolvimento da espécie humana. Tal como Gross, Stanley Hall defende que a função do jogo infantil é permitir que a espécie humana se liberte desses resíduos da mentalidade primitiva, conduzindo-a a formas superiores de pensamento.

Buytendijk (1934), um dos pioneiros do estudo do jogo infantil, desenvolve uma nova concepção do jogo ao abordá-lo de uma forma estrutural. Por sua vez, Piaget (1962), baseando-se nos trabalhos anteriormente realizados por Buytendijk, explica o jogo infantil a partir da estrutura mental da criança, influenciando os estudos que se realizaram posteriormente.

Ao contrário das posições finalistas de Gross e Stanley Hall, esta nova perspectiva, explica o jogo pela “dinâmica infantil”, considerando-o como uma expressão do comportamento da criança. Desde então, para uma maior compreensão do jogo e

tendo em consideração a sua importância e significado, vários foram os investigadores que, segundo as suas perspectivas e motivações, procuraram trazer alguns contributos. Assim, alguns autores deram maior realce aos aspectos filosóficos (Huizinga, 1951; Callois, 1958, citados por Leitão, 1996); outros, aos aspectos psicológicos (Wallon 1942; Erikson, 1959; Piaget, 1962; Vigotsky, 1962; Klein, 1968; Anna Freud, 1969; Gutton, 1973; Bruner, 1986); e outros ainda, aos aspectos pedagógicos (Décroly, 1932; Montessori, 1935; Claparède, 1958; Freinet, 1960).

Para Vygotsky (1989), o jogo é a primeira fonte do desenvolvimento da linguagem e da representação simbólica, ajudando a criança a separar significados de objectos e acções; é promotor do desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1962); é facilitador da criatividade e da flexibilidade do pensamento (Singer, 1976); é, não apenas um meio de desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, como processo de socialização que prepara a criança para tomar o seu lugar na sociedade, (Bruner, 1986); permite descobrir novas combinações de comportamentos face aos objectos (Smith & Dutton, 1979); consolida e fortalece novas capacidades aprendidas (Fein, 1981). Serve ainda de meio de aprendizagem de “skills” sociais (Feitelson & Ross, 1973, citados por Fein, 1981), desenvolvendo a autoconfiança, a perseverança e a motivação (Feitelson & Ross, 1973; Singer, 1973, citados por Fein, 1981). Constitui uma boa ferramenta de observação e avaliação do desenvolvimento, já que é um comportamento de desenvolvimento (McCune-Nicolich, 1981). Mais que qualquer outro meio, o jogo, pela espontaneidade da sua acção, permite uma boa observação e avaliação do desenvolvimento da criança quer no aspecto cognitivo, quer linguístico, quer social.

Bruner (1984), definiu o jogo infantil apontando-lhe algumas características e funções que sintetizamos do seguinte modo:

- o jogo é uma actividade auto-motivada que permite explorar e inventar;
- por ser uma actividade auto-motivada, projecta o mundo interior da criança, opondo-se à aprendizagem;
- o objectivo do jogo é a auto-satisfação, ou seja, é uma fonte de prazer;

- o jogo desenvolve-se num determinado cenário, que por sua vez, é a projecção de um ideal de vida, em simultâneo, permite uma preparação para a vida social.

Tendo em conta o que foi referenciado, sinteticamente, em epígrafe, destacam-se dois pontos fundamentais. Numa perspectiva, o jogo opõem-se à aprendizagem no sentido em que permite a exposição do que é de ordem individual e, nessa medida, tem uma faceta criativa e inovadora. Por outro lado, quando um indivíduo constrói um cenário e projecta o seu ideal de vida nessa construção, baseia-se numa apropriação prévia da vida social. Quando revela o que é de ordem social, demonstra a sua capacidade em assimilar o mundo social e colectivo em que está envolvido, aceitando e reproduzindo as regras sociais a ele subjacentes.

Visto deste prisma, esta aparente contradição – inovação/reprodução e individual/social -, constitui o cerne da actividade lúdica, conduzindo alguns autores ( Freud, 1968; Piaget, 1973, 1978; Grave, 1977; Bruner, 1984; Ortega, 1991), a encarar o jogo como uma fonte de desenvolvimento global (emocional, cognitivo, linguístico e social).

O estudo psicológico do jogo infantil fundamenta-se na sua principal característica que consiste numa tradução de forma espontânea de aprendizagem e desenvolvimento. Revela-se desta forma, num dos campos mais importantes da investigação em Psicologia do Desenvolvimento em qualquer das suas várias perspectivas teóricas (psicanalítica, cognitiva, psicossocial).

Na perspectiva psicanalítica, o jogo, sendo o modo privilegiado da expressão da criança, é fundamentalmente fonte de prazer e evitamento de desprazer, meio de libertação de tensões e conflitos - um dos critérios utilizados por Piaget para distinguir actividades lúdicas e não lúdicas -; “é prova continua da criatividade que significa a vida” (Gutton, 1973); é viver no domínio da experiência transaccional, em relação à realidade interior e exterior, sendo apenas condicionado pelo desejo, exprimindo a agressividade e a angústia; ajuda a estabelecer os primeiros contactos sociais, fornecendo o quadro para o início das relações afectivas; é ainda um dos elementos que tendem para a integração da personalidade; tal como o sonho, o jogo

está ao serviço da revelação de si e da comunicação a um nível profundo (Winnicott, 1975).

Mais recentemente, muitos são os estudos que fazem uma análise direccionada para uma vertente qualitativa dos comportamentos lúdicos tendo em atenção diversas variáveis, nomeadamente, o sexo das crianças, o estatuto sócio-económico da família, a novidade, a familiaridade e o tipo de brinquedos, o grau de participação dos pais nas suas actividades lúdicas, as crianças com quem brincam, o contexto social em que ocorre, o desenvolvimento de cada uma das crianças (Piaget, 1962; Abramovitch & Grusec, 1978; Cohen & Tomlinson-Keasey, 1980; Doyle & Connolly, 1980; Fenson & Ramsey, 1980, 1981; Belsky & Most, 1981; Fein, 1981; Jacobson, 1981; Ungerer, Zelazo, Kearsley & O'Leary, 1981; Rubin, 1982; Bradley, 1985; McConkey, 1985; Wachs, 1985; Vandell & Wilson, 1987).

A interligação das variáveis referidas em epígrafe, com os elementos habitualmente considerados, revelou-se importante, no sentido de colmatar uma lacuna que tem persistido. Pois, apesar das numerosas teorias resultantes de investigações sobre o jogo, nenhuma delas é em si mesma suficiente para a sua compreensão, até porque o isolam demasiado das outras actividades da criança, cada uma sublinhando um aspecto particular do jogo infantil.

Apesar da diversidade de definições, ou talvez por esta diversidade, o jogo é ainda um conceito demasiado abrangente, não existindo uma teoria única e universalmente aceite (Kooij & Meyjes, 1988).

São muitas as manifestações comportamentais que podem ser abrangidas pelo conceito genérico de jogo, dado que este é uma categoria comportamental altamente heterogénea e difícil de definir operacionalmente (Leitão, 1992). Uma dessas subcategorias é o jogo simbólico.

### 2.3. A Dimensão da Importância das Actividades Lúdicas no Desenvolvimento Global da Criança

O valor e a importância que brincar tem no desenvolvimento e na aprendizagem, tem sido largamente investigado e aparece bem documentado num variadíssimo conjunto de trabalhos. Psicólogos, antropólogos e educadores têm observado o comportamento de crianças a brincar, quer em contextos naturais, quer em contextos experimentais. Estas observações têm sido movidas pelo interesse em se compreender o significado que essas experiências têm para o desenvolvimento da criança.

Por outro lado, para se defender a importância do brincar e a promoção desta actividade, será necessário partir daquilo que brincar pode promover, ou seja, conhecer a sua função (Pellegrini & Boyd, 1993). A análise acerca da função de brincar corresponde à tentativa de determinar as suas consequências imediatas, assim como as consequências a longo prazo (Martin & Caro, 1985; Smith & Cowie, 1988, citados por Pellegrini & Boyd, 1993).

Os primeiros trabalhos sobre esta matéria, conduzidos por volta dos anos vinte e trinta, são fundamentalmente descritivos. O conteúdo da brincadeira é descrito de modo a permitir o estabelecimento de normas desenvolvimentais. Os dados provenientes dessas primeiras observações têm sido posteriormente confirmados de tal modo que, hoje em dia, é geralmente aceite que, durante os dois primeiros anos a brincadeira é predominantemente sensório-motora, que a partir dessa ideia inicia-se a brincadeira simbólica e que esta tem o seu apogeu durante os quatro/cinco anos de idade (Arlitt, 1930; Furfey, 1930; Shirley, 1931; citados por Sponseller, 1982).

Outros trabalhos tentam estabelecer correlações entre a brincadeira e as diferentes áreas do desenvolvimento. Assim, tentando evidenciar a importância que brincar tem para o desenvolvimento da criança iremos, em seguida, fazer referência à relação entre brincar e o desenvolvimento, nomeadamente, o desenvolvimento cognitivo – não esquecendo a importância do jogo no desenvolvimento motor e sócio-afectivo.

### 2.3.1. O Brincar e o Desenvolvimento Cognitivo

Na perspectiva de Piaget, existe uma relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo.

Como epistemólogo, a preocupação central de Piaget orientou-se na elaboração de uma teoria do conhecimento. Todo o seu trabalho veio contribuir para uma melhor compreensão relativamente ao modo como a criança pensa e de como vão sendo construídas as suas noções sobre o mundo físico e social. Piaget deu uma grande ênfase ao processo de interacção indivíduo-meio, e procurou entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo.

Segundo Piaget, a criança é um ser dinâmico que interage de forma activa no contexto em que está inserida. Ela é portadora de um conjunto de reflexos que possibilitam a sua interacção com o meio. As suas progressivas conquistas tornam-se reais através destes reflexos, assim como, pela grande motivação e enorme potencial para a aprendizagem que a caracterizam desde o momento do seu nascimento. Em suma, o desenvolvimento resulta não só das circunstâncias oferecidas pelo meio, como também, daquilo que o organismo contém, esta interacção proporciona a crescente adaptação do indivíduo ao meio, que se baseia em dois mecanismos essenciais definidos por Piaget como assimilação e acomodação (Piaget, 1954; Piaget & Inhelder, 1969).

Piaget (1954), define a assimilação como o processo pelo qual o indivíduo recolhe as informações sobre o seu ambiente. São as estruturas já existentes que facultam a recolha de informações. A acomodação é o processo através do qual as estruturas internas já existentes, se adaptam às informações recolhidas.

Durante todo o desenvolvimento, a assimilação e a acomodação encontram-se em acção, ou seja, sempre que um objecto novo é encontrado, ocorrerá uma tensão entre os dois processos, que por sua vez será resolvida no sentido de se encontrar um equilíbrio (Mussen et al., 1988). Para Piaget, o desenvolvimento consiste numa passagem constante de um estado de equilíbrio para um estado de desequilíbrio, que por sua vez dará origem a um novo equilíbrio. Este último, será um equilíbrio

superior, no sentido de que a criança terá encontrado uma forma mais eficiente de lidar com o seu ambiente. A acção que a criança exerce sobre o meio influencia este balanço constante.

Sempre que o processo de assimilação prevalece, Piaget considera que estamos na presença da brincadeira. Desta forma, a brincadeira não é adaptativa, porque a criança não está a adquirir novas competências, está a praticar e consolidar as competências previamente adquiridas (Johnson et al., 1987).

Quando pelo contrário, prevalece o processo de acomodação, o que ocorre é a imitação (Piaget, 1962). Contudo, como já foi anteriormente referido, estes dois processos encontram-se e estão em permanente relação, modificando-se gradualmente. Dá-se então configuração às diferentes fases de desenvolvimento: sensório-motor (0-2 anos de idade); pré-operacional (2-6 anos de idade); operacional concreto (7-11 anos de idade); operacional formal (12 anos em diante).

Relativamente à brincadeira, esta acompanha o desenvolvimento do indivíduo. O tipo de brincadeira no qual a criança se envolve está de acordo com a fase em que se encontra. Como diz Piaget, primeiramente a brincadeira é simples *assimilação funcional* (Piaget, 1975, p.114).

Segundo esta teoria de desenvolvimento, cada uma das fases evolui de modo a englobar a fase anterior e a ampliá-la. Em cada uma das fases, a inteligência, o conhecimento e a capacidade para pensar, ocorrem de modo diferenciado e caracterizam as diferentes formas do indivíduo interagir com a realidade e de organizar os seus conhecimentos com vista à adaptação.

Os diferentes tipos de brincadeira em que a criança se envolve, reflecte as suas capacidades cognitivas e, portanto, vão acompanhando as diferentes fases do desenvolvimento. Assim, ao longo do período sensório-motor, e como já foi referido anteriormente, a criança envolve-se em brincadeiras funcionais, ou de exercício sensório-motor; no período pré-operacional, a brincadeira é predominantemente simbólica e no período das operações concretas dá-se início aos jogos com regras.

Segundo Piaget, todas as crianças passam por cada uma dessas fases, pela mesma ordem. No entanto, cada criança pode variar na idade com que atinge cada fase dependendo do grau de maturação em que se encontra (crescimento biológico) e da estimulação recebida. Ao longo destas fases, a criança vai progredindo de respostas de tipo reflexivo para um modo cada vez mais flexível e complexo de interagir com o seu ambiente físico e social.

Passaremos em seguida a descrever a brincadeira relativa às fases de desenvolvimento posteriores à fase sensório-motora.

Assim, a fase pré-operacional é caracterizada pela brincadeira simbólica. Nesta fase, a criança revela já a capacidade de utilizar símbolos. Esta brincadeira simbólica está a um nível diferente da brincadeira de exercício intelectual que Piaget descreve relativamente ao período sensório-motor, dado que

*quando a criança se diverte em fazer perguntas pelo simples prazer de perguntar ou em inventar uma narrativa que ela sabe falsa pelo simples prazer de contar, a pergunta ou imaginação constituem os conteúdos da brincadeira e o exercício a sua forma; (...) quando, pelo contrário, a criança metamorfoseia um objecto num outro ou atribui à sua boneca acções análogas às suas, a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma da brincadeira e não mais o seu conteúdo (Piaget, 1975, pp.155-156).*

No desenvolvimento da brincadeira simbólica, Piaget distingue dois períodos, cada um deles manifestando formas diferentes da criança brincar, que corresponde a uma diferente capacidade da criança lidar com os símbolos. Como diz Piaget:

*Primeiramente a criança limita-se a fazer de conta que exerce uma das suas funções habituais sem as atribuir ainda a outros nem assimilar os objectos entre si como se a actividade de uns fosse exercida*

*pelos outros. Assim é que a criança “faz de conta” que dorme, que se lava, que come, etc. Posteriormente, a criança fará dormir, comer ou andar ficticiamente outros objectos que não ela própria e começará assim a transformar simbolicamente uns objectos nos outros (Piaget, 1975, p.157).*

No primeiro período da brincadeira simbólica (dos dois aos quatro anos) podemos encontrar, na descrição que Piaget faz, três tipos diferentes de brincadeira (Piaget, 1962; Van der Kooij, 1977; Guimarães e Costa, 1986).

No primeiro tipo de brincadeira:

- a) a criança fará primeiramente uma projecção dos esquemas simbólicos a novos objectos. Assim, a criança utiliza os esquemas que adquiriu através da sua própria manipulação e usa-os nos objectos com que lida. Por exemplo, finge que chora para mostrar que a boneca está a chorar;
- b) posteriormente, a criança irá projectar um esquema de imitação aos novos objectos, ou seja, ela é agora capaz de utilizar os esquemas observados nos outros. Um exemplo é quando a criança finge que telefona ou que lê o jornal, acções essas já observadas em outras pessoas.

O segundo tipo de brincadeira descrito por Piaget neste primeiro período da brincadeira simbólica é caracterizado por:

- a) assimilação simples de um objecto a um outro, por exemplo, quando a criança pega numa peça de madeira e faz de conta que é um automóvel;
- b) assimilação do próprio corpo a um ou mais objectos. A criança é capaz de imitar o comportamento de outras pessoas ou de um animal (a criança faz de conta que é a mãe ou a professora).

No terceiro tipo de brincadeira deste primeiro período, a criança utiliza diferentes formas de combinações simbólicas:

- a) combinação simples, em que a criança faz a utilização de cenas reais (colocar a boneca na cama a dormir).
- b) combinações compensatórias, em que a criança utiliza a brincadeira para compensar a realidade (o medo de uma situação real).
- c) combinações liquidatórias que servem para que a criança vá aceitando e compreendendo a realidade (a criança que finge levar uma injeção, experiência que lhe causou anteriormente alguma dificuldade).
- d) combinações antecipatórias, em que a criança utiliza na situação lúdica verdadeiras antecipações do que poderá acontecer na realidade (se comeres muito podes...).

Dos quatro aos sete anos, Piaget considera que a brincadeira simbólica que teve o seu apogeu na fase anterior, começa a declinar. Não que diminua em quantidade ou intensidade, mas porque vai-se aproximando cada vez mais do real e portanto *o símbolo acaba perdendo o seu carácter de deformação lúdica, para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade* (Piaget, 1975, p.175).

Para além desta progressiva aproximação ao real, a partir dos quatro anos, dá-se início também ao que Piaget chamou de simbolismo colectivo, ou seja uma brincadeira simbólica agora realizada em grupo em que os papéis vão-se diferenciando cada vez mais e tornando-se complementares.

Entre os sete e os oito anos ocorre um nítido declínio da brincadeira simbólica, para aparecerem com maior evidência nos jogos com regras, última fase de brincadeira e que irá durar até à idade adulta. Esta fase corresponde, segundo Piaget, a uma progressiva adaptação social.

Os jogos com regras implicam a organização de combinações sensório-motoras (por exemplo, corridas), ou intelectuais (cartas), com o carácter de competição, regulados quer por códigos (regras) socialmente mantidos e transmitidos de geração em geração, quer por códigos momentâneos.

Do que atrás ficou exposto, vemos que a evolução da brincadeira do puro exercício funcional, passando pela utilização de símbolos, para chegar à utilização da regra, corresponde, de acordo com Piaget, às diferentes fases pelo qual o próprio desenvolvimento cognitivo se vai processando, ou seja, reflete as capacidades cognitivas da criança que brinca.

Os trabalhos críticos da perspectiva piagetiana vêm levantar algumas questões, nomeadamente, no que se refere às fases sequenciais em que a brincadeira se desenvolve. Por exemplo, Sinclair (1970), e Nicolich (1977 cit. por Doris Sponseller, 1982), chamam a atenção para o facto de que, apesar dos primeiros níveis de brincadeira simbólica seguirem a mesma sequência descrita por Piaget, o mesmo não se verifica nos últimos níveis dessa brincadeira.

Outro trabalho (Golomb, 1977, citado por Sponseller, 1982), também levanta dúvidas relativamente à ideia defendida por Piaget de que a brincadeira simbólica seja caracterizada pela ausência de regras. Para Golomb, é possível encontrar nesse tipo de brincadeira regras, regras essas que são definidas por quem brinca e que vão sendo modificadas no decorrer da própria actividade. Neste caso, a capacidade de utilizar regras evidencia-se numa idade mais precoce do que a descrita por Piaget.

Por outro lado, e ao contrário do ponto de vista piagetiano, a hipótese de que brincar pode favorecer o desenvolvimento das funções cognitivas tem sido explicada e justificada de diferentes maneiras.

Por exemplo, Vygotsky (1967), considera que a utilização que a criança faz das representações simbólicas utilizadas na brincadeira de “faz de conta”, contribui para o desenvolvimento do pensamento abstracto. Enquanto brinca, a criança está livre dos constrangimentos da realidade, agindo independentemente daquilo que vê, e isso permite-lhe descobrir, na perspectiva de Vygotsky, que as acções são provenientes

das ideias e não dos objectos: *actions arises from ideas rather than from things* (Vygotsky, 1967, p.12).

Na opinião deste autor, brincar, para além de corresponder ao nível mais elevado do desenvolvimento da criança, promove esse desenvolvimento levando-a a ter comportamentos correspondentes a uma fase mais avançada, ou como Vygotsky (1967), refere, a criança passa do nível do seu comportamento normal para um nível superior.

Esta posição aparece claramente distinta da perspectiva de Piaget que considera que a brincadeira simbólica não tem propriamente uma função cognitiva na medida em que o distorcer da realidade não favorece a construção de sistemas transformativos (Schwartzman, 1978). Ou seja, como na brincadeira é o processo de assimilação que prevalece, a realidade é moldada de acordo com o desejo e a necessidade da criança, não necessitando de haver por isso, nenhum processo acomodativo. É, segundo a perspectiva de Piaget, a realidade que se adapta à criança não estando em acção nenhum processo de adaptação cognitiva:

*The child can assimilate the external world almost directly into his own desires and needs with scarcely any acomodation. He can therefore shape reality to his own requirements* (Ginsburg & Opper, 1969, in Schwartzman, 1978).

Por outro lado, El'Konin (1982), também chama a atenção para a importância que brincar tem no desenvolvimento do pensamento abstracto:

*In play, the child operates with things having meaning, he operates with the meaning of words which substitutes for the thing; therefore, in play there occurs the emancipation of the word from the thing* (El'Konin, 1982, in Moyles, 1991).

Sutton-Smith (1971), estando de acordo com a perspectiva de Vygotsky, também sugere que a atitude representativa que a criança adota nas suas brincadeiras de “faz de conta”, vai favorecer o desenvolvimento de categorias de representação, fundamentais ao funcionamento cognitivo em fases mais avançadas do desenvolvimento. Criticando, por outro lado, a perspectiva de Piaget, Sutton-Smith considera também que este retira à brincadeira qualquer função relativa à cognição, reduzindo-a a *some sort of compensation for thought's inadequacy* (Sutton-Smith, 1966, p.106).

Os trabalhos empíricos conduzidos por Jerome Bruner e seus colaboradores, também apontam para a relação significativa que existe entre brincar e o desenvolvimento cognitivo (Bruner & Sherwood, 1976; Bruner, 1989). Para estes autores, o bebé já evidencia uma grande variedade de competências cognitivas, sendo até capaz de se adaptar às regras existentes, como por exemplo, o que acontece nos jogos de “esconde-esconde” (*peek-a-boo*) que são mantidos entre o adulto e a criança. Esta capacidade, revelada tão precocemente, é a prova de que mesmo nas primeiras formas de brincadeira a criança utiliza as suas competências cognitivas, e desse modo as amplia e desenvolve.

Também há evidência de que brincar possa favorecer o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Num trabalho conduzido por Sylvia, Bruner e Genova (1977), as crianças eram convidadas a resolverem o problema de conseguirem agarrar alguns pedaços de giz colocados dentro de uma caixa transparente, utilizando para isso algumas peças adequadas postas à sua disposição. O grupo de crianças a quem foi previamente permitido brincar com as peças, resolveram tão bem o problema como aqueles a quem tinha sido ensinado como fazê-lo. O sucesso que aquelas crianças tiveram na resolução do problema parece poder estar relacionado com o facto de elas, na brincadeira, terem tido oportunidade de tomar iniciativas, experimentando diversas possibilidades na organização. Na brincadeira a situação de stress é reduzida, o receio de não ser bem sucedido não existe, o que vai aumentar as hipóteses de sucesso.

Outros trabalhos têm ainda mostrado a relação entre brincar e a aquisição da capacidade de conservação, conceito descrito por Piaget e que significa que a criança

é capaz de compreender que certas propriedades dos objectos (quantidade, número), não se alteram apesar das transformações sobre eles impostas. Segundo o ponto de vista de Piaget, a maior parte das crianças em idade pré-escolar, não domina a conservação sendo por isso “iludidas” pela sua percepção. Em oposição a esta ideia, Rubin, Fein e Vanderberg (1983), observam que, na brincadeira de “faz de conta”, a criança utiliza duas operações cognitivas fundamentais à conservação: a descentração e a reversibilidade. Quando brinca, fingindo que é uma outra pessoa, a criança está a verificar que pode ser ela própria e representar simultaneamente um outro papel (descentração), assim como sabe que pode deixar de o representar logo que deseje (reversibilidade).

Sempre foi posta em relevo a importância do jogo e dos brinquedos como factor de captação da atenção e do desenvolvimento das capacidades e conhecimentos da criança (Monroe, 1977).

Os jogos requerem situações de interacção estruturadas e organizadas por regras bem definidas. Os jogos de repetição e rotina têm um papel central quando permitem padrões interactivos recíprocos. Estes jogos sociais estruturados têm um papel importante no desenvolvimento pré-linguístico da criança, ou seja, na construção da comunicação precoce e posteriormente da linguagem verbal (Bruner, 1986), quer a linguagem verbal seja considerada um reflexo da capacidade cognitiva do sujeito (Piaget), quer se considere como uma unidade distinta (Vygotsky).

#### 2.3.1.1. Do Brincar dos Bebés à Linguagem no Jogo

Por volta dos cinco meses o bebé já é capaz de conduzir a mãe num jogo com a mesma frequência com que a mãe conduz. A mãe, por vezes escolhe a tarefa, mas dá a vez ao bebé para ele tentar, falhar e tentar outra vez, ou seja, praticar até conseguir. O contentamento e prazer da criança é evidente, é o começo da sua independência (Brazelton, 1992).

O envolvimento da criança nas actividades de carácter lúdico vai aumentando progressivamente e a participação da mãe vai diminuindo, assim como as ajudas que dá à criança, as regras vão-se tornando mais flexíveis e os comportamentos de ambas

vão-se modificando, começando a criança a assumir cada vez mais a iniciativa no processo interactivo, iniciativa que antes pertencia à mãe (Bruner, 1986).

Esses jogos apresentam três características (Leitão, 1992):

- o aspecto repetitivo, que faz com que surjam os mecanismos de antecipação;
- o envolvimento mãe/criança numa mesma actividade, que transforma os estímulos sem significado em símbolos com significado;
- a organização temporal sequencial, alternância esta que se baseia em regras bem definidas.

Os significados e símbolos são construídos pela criança à medida que partilha as actividades proporcionadas pela mãe em contexto social. Desta forma, a mãe e a criança, desenvolvem um código de conduta e só posteriormente partilham um código linguístico (Halliday, 1975)

Como diz Leitão (1992) é na regulação recíproca dos comportamentos mãe-criança, nas suas experiências mutuamente contingentes, na construção da “intersubjectividade” comunicativa (Newson, 1975, 1977) que se devem procurar os primórdios da construção do símbolo. Poderemos então concluir, que o símbolo tal como o jogo é mais que construção individual, uma construção social.

As experiências contingentes da criança permitem que esta perceba que pode controlar e influenciar os comportamentos da mãe. Mãe e criança desenvolvem sentimentos de eficácia e competência a partir de experiências contingentes, sentimentos esses, que lhes trazem confiança e auto-conceito elevado. Os sentimentos de competência levam a criança a explorar e enveredar por novas situações com segurança sentindo que de facto tem o poder de as controlar (Brazelton, 1992).

A comunicação gestual é como um jogo de imitação, a criança esforça-se por entender. Para Piaget (1978), a imitação e o jogo são fulcrais para a comunicação, que começa por ser gestual e depois passa a ser verbal, sendo ponto de partida para as interacções sociais. Para além de outros factores intervenientes no jogo, é

essencial a presença de regras, cuja complexidade intelectual vai favorecer o desenvolvimento moral e social na criança.

Wassermann (1990), considera os jogos como brincadeiras com regras, meios, objectivos, participantes e manipulações, que divertem e dão satisfação. Afirmado que através da actividade lúdica a criança se torna mais confiante, com mais capacidade de correr riscos. A sua linguagem é usada de forma progressivamente mais eficaz e aumenta a capacidade de se relacionar com os outros. O jogo “desperta a criatividade” e “dá prazer”. As crianças enquanto jogam divertem-se e através dele vão construindo o seu conhecimento conceptual. Também vão adquirindo flexibilidade, tolerância ao que é diferente, capacidade inventiva, auto-confiança nas suas realizações. O jogo é “humanizador”, pois quando a criança brinca expressa as suas verdadeiras emoções, aprende a conhecê-las e a lidar com elas. Esta autora afirma que “o jogo é uma coisa magnífica, é a nossa maior fonte de criatividade”.

Uma das características mais notáveis do jogo simbólico é a relação temporal entre o aparecimento da linguagem expressiva e o desenvolvimento normal da criança. A produção das primeiras palavras emerge por volta do primeiro ano de idade, bastante antes da criança começar a pretender usar os objectos de uma maneira funcional (Piaget, 1962; Bates, Camaioni & Volterra, 1975; McCune-Nicolich & Carroll, 1981).

De igual modo, tem sido relatado que as crianças começam com produções de sequências, combinações de comportamentos de jogo e produções de múltiplas palavras, “utterance”, por volta do segundo ano de vida (Fenson & Ramsay, 1980; Shore, O’Connell & Bates, 1984; Shore, 1986). Esta relação é apoiada na proposta de Piaget (1962). O jogo simbólico e a linguagem são duas áreas manifestamente comuns, subjacentes à “semiótica” e à capacidade representacional.

Estas conclusões têm contribuído para que as observações das crianças durante o jogo possam ser usadas para avaliar não só o potencial da sua linguagem (Lowe, 1975), mas também as suas representações simbólicas e capacidades cognitivas básicas (Brunner, Oliver & Greenfiel, 1969).

À medida que a linguagem oral vai sendo adquirida, a criança vai também encontrando novas formas de brincar com as palavras. Exemplos desse tipo de brincadeira é fornecido por Schwartzman (1978), na apresentação que faz de diversos trabalhos etnográficos nos quais são descritas as brincadeiras verbais em que as crianças de diferentes contextos socio-culturais se envolvem. As lenga-lengas, existentes em diversos idiomas, são um exemplo desse tipo de brincadeira.

Até mesmo quando a criança está envolvida noutras actividades como comer, pintar ou desenhar, podemos ouvir progressões verbais que parecem não ter nenhuma outra função do que o puro prazer. Schwartzman (1978) chama a esse tipo de brincadeira, “jogos com palavras” (name games) em que as crianças, substituindo determinadas palavras, formam frases sem sentido, mas cheias de humor. O autor dá o exemplo de um diálogo mantido por duas crianças de quatro/cinco anos durante a refeição que ilustra esse tipo de brincadeira:

A: Today we're having pears for dessert.

S: No! Today we're having pajamas for dessert.

A: No! Today we're having tables for dessert.

S: No! Today we're having chairs for dessert.

(Schwartzman, 1978, p.290)

Outros estudos, demonstram a relação existente entre brincadeira sócio-dramática e o domínio de competências de literatura e escrita. Num estudo longitudinal, Galda e Pellegrini (Galda et al., 1989; Pellegrini & Galda, 1991) mostram que o nível de transformação usado nas brincadeiras sócio-dramáticas, por crianças de três anos e meio e quatro anos e meio, permite prever a qualidade das competências de escrita observadas após dois anos (para o caso das crianças de três anos e meio) e após seis meses (para o caso das crianças de quatro anos e meio). No entanto, os autores não encontram relação entre nível de brincadeira sócio-dramática e as competências de escrita.

Por outro lado, estes mesmos autores descrevem, relativamente às verbalizações que ocorrem durante a brincadeira sócio-dramática, a utilização de verbos tais como ler, escrever, dizer ou falar. Aos quatro anos e meio parece haver um aumento na

frequência com que este tipo de verbos são utilizados. Segundo Pellegrini e os seus colaboradores (1990), estes resultados sugerem que a criança utiliza a brincadeira sócio-dramática para praticar o uso de expressões verbais às quais foi sendo exposta, podendo, posteriormente, generalizar o seu uso em contextos sociais mais reais.

Vygotsky (1979), refere o jogo como a primeira fonte do desenvolvimento da linguagem e da representação simbólica, porque através dele separa significados de objectos e acções, desenvolvendo também toda a sua capacidade de aprendizagem.

O jogo favorece todo o desenvolvimento da criança. Kamii (1988), afirma que o jogo estimula o desenvolvimento cognitivo, social e moral. Desenvolve o sentido de cooperação, pois a criança colabora de livre vontade e de forma autónoma com as outras. Pratica o respeito pelos outros e pelas regras. Treina a descentração e a coordenação interindividual. Desenvolve a reprodução de ritmos, aprende noções de tempo e de espaço, organizando-as e estruturando-as. Estabelece comparações e confronta-se com os seus pares. Conhece o meio envolvente. Aprende conceitos matemáticos.

Piaget (1978), refere que o jogo para além de promover o desenvolvimento cognitivo, facilita a criatividade e flexibilidade de pensamento, desenvolve a capacidade de resolver problemas, auxilia a criança no seu processo de aquisição de competências sociais, permitindo descobrir novos comportamentos frente aos objectos. O jogo assume características de acção espontânea envolvendo activamente a criança num sentimento de bem-estar, sendo fonte de prazer e também meio de libertação de tensões e conflitos.

Também Winnicott (1975), afirma que é através do jogo que os sujeitos desenvolvem a sua liberdade de criação.

O conceito de jogo é, pois, muito abrangente sendo a enorme diversidade de manifestações e comportamentos assim denominadas.

#### 2.4. Jogo Simbólico – Uma Subcategoria do Jogo Infantil

A tendência actual da investigação é de se abandonarem as grandes teorias construídas a partir dos contributos de diferentes autores (Buhler, Gross, Guillaume, Chateau, Kohler, entre outros) delimitando-se áreas do comportamento lúdico e definindo sub-categorias mais restritas do jogo – é o caso do jogo simbólico –, e partir dessas construções teóricas para uma melhor compreensão do desenvolvimento da criança.

Muitos investigadores adoptaram esta tendência e dirigiram a sua atenção para o jogo simbólico (Piaget, 1962; Fein, 1975, 1981; Fenson & Ramsay, 1980, 1981; Hill & McCune-Nicolich, 1981; Ungerer, Zelazo, Kearsley & O’Leary, 1981; McLoyd, 1983; Motti, Cichetti & Sroufe, 1983; Ungerer & Sigman, 1983, 1984), já que o seu estudo, é um meio facilitador para acompanhar a transição do período sensório-motor do desenvolvimento para o início da representação mental, permitindo uma melhor compreensão da génese da actividade simbólica.

Este interesse no estudo dos comportamentos lúdicos das crianças em geral e das suas representações simbólicas, que conduziram a um aumento de estudos e publicações sobre o jogo, partiram das mais diversas perspectivas teóricas (Herron & Sutton-Smith, 1971; Bruner, 1972; Ellis, 1973; Millar, 1973; Aldis, 1975; Denzer, 1975; Bruner, Jolly & Sylvia, 1976; Schwatzman, 1976, 1978; Weisler & McCall, 1976; Lieberman, 1977; Tizard & Harvey, 1977, citados por Fein, 1981).

Desde que Dewey (1938), recomendou aos educadores para dirigirem a atenção para o jogo “imaginativo”, foi necessário esperar até 1968 para que despertasse um novo interesse científico pelo jogo simbólico.

Em *La formation du symbole chez l’enfant – imitation, jeu et rêve, image et representation*, Jean Piaget (1968), narra minuciosamente as ligações existentes entre o jogo simbólico e o desenvolvimento da inteligência pré-operatória considerando o jogo simbólico como um mecanismo crucial na transição do período sensório-motor para o período pré-operatório.

Contudo, a interpretação de alguns autores sobre a teoria piagetiana de que as crianças mais novas são demasiado egocêntricas para se envolverem em interações sociais com os seus pares e, conseqüentemente, em tarefas conjuntas de carácter cognitivo, terá levado a que mais alguns anos decorressem sem que fosse dada importância científica aos trabalhos de Parten (1932), citado por Rubin et al. (1976), e de Parten (1933), relativos à participação social das crianças quando em interacção com os seus pares de jogo.

Em 1968, Smilansky (cit. por Rubin et al., 1976), faz a primeira tentativa de análise experimental do jogo cognitivo das crianças e, em 1976, Rubin e seus colaboradores, elaboram a primeira escala em que são cruzados os níveis de jogo cognitivo de Smilansky.

Outras investigações sobre esta temática foram realizadas e as definições começaram a surgir de uma forma complementar. Como definiram Dipane e outros colaboradores (1987), o jogo simbólico é “uma janela no desenvolvimento cognitivo e social e no desenvolvimento da linguagem na criança” (op. cit. p.2); é um indicador da capacidade representacional emergente (Bretherton, 1984); é um indicador do desenvolvimento cognitivo (Bruner, Oliver & Greenfiel, 1969; McCune-Nicolish, 1981).

As capacidades simbólicas cognitivas, emergem tipicamente no período sensório-motor, no segundo ano de vida da criança. Nesta idade, essas capacidades estão representadas, de um modo crescente, na linguagem e no jogo.

É particularmente evidente, e as investigações confirmam-no, que o comportamento de jogo sofre uma evolução nítida desde o nascimento até à idade escolar.

Inicialmente de natureza sensório-motora, dependente dos dados perceptivos do momento, a criança encontra-se limitada ao espaço e ao tempo que domina perceptivelmente. Os mecanismos figurativos de imagem e imitação diferida, vão sendo construídos através da natural dinâmica adaptativa, em que a assimilação do mundo exterior aos esquemas internos e a acomodação que o mundo exterior promove e exige, vão favorecer o desenvolvimento da inteligência sensório-motora e

a sua progressiva transformação em inteligência representativa, em que a imitação, cada vez mais distanciada do objecto/situação imitada, desempenha um papel central. Esta passagem para a capacidade de tornar presente objectos ou situações ausentes, a que Piaget chama a função semiótica, implica a possibilidade de “jogar” com significantes e significados. Desde logo a imitação diferida e a imagem mental, o jogo simbólico e o desenho, tal como a linguagem verbal, constituem manifestações claras da função semiótica.

Para Piaget é de facto o desenvolvimento da imitação e da imagem mental, enquanto imitação diferida e interiorizada, que está na base da constituição da função simbólica.

A imagem mental é uma imitação diferida e interiorizada, onde em termos operativos a acomodação se sobrepõe à assimilação e o significante (a imagem mental ou os comportamentos imitativos) e o significado (o objecto ou a realidade evocada), têm uma ligação pela sua semelhança e homogeneidade (Leitão, 1992).

A actividade simbólica evolui, portanto, progressivamente para formas mais complexas e diferenciadas a partir de esquemas sensório-motores que, ao se afastarem do contexto adaptativo que lhes é próprio, o evocam simbolicamente. O esquema sensório-motor funciona então como significado e o esquema simbólico como significante. Esta evolução, segundo o modelo piagetiano, segue quatro vectores:

- a descontextualização que é já garantia do “primado da representação sobre a acção pura” apesar da incipiente diferenciação entre significante e significado;
- a descentração do próprio corpo, projectando nos outros ou nos objectos os esquemas simbólicos inicialmente executados em relação ao próprio;
- a integração progressiva dos esquemas simbólicos isolados em sequências de comportamentos simbólicos mais ou menos complexas;
- a assimilação de uns objectos a outros, estabelecendo-se a relação entre significante e significado na ausência de qualquer semelhança objectiva ou na ausência de qualquer objecto concreto.

Também Rubin (1983), McCune-Nicolich e Fenson (1984) e Corrigan (1987), tendo como base o anterior trabalho de Piaget, explicam a evolução do jogo simbólico. Sendo assim, o jogo simbólico evolui a partir de três vectores:

1. O 1.º vector diz respeito à descentralização, isto é, aos esquemas simbólicos que inicialmente são executados pela criança, em relação ao seu próprio corpo, desprovidos da sua finalidade real (finge que bebe, ou se penteia) passam a ser projectados nos outros ou nos objectos envolventes (finge que dá de beber à mãe ou que penteia a boneca). Seguidamente, a criança passa a imitar os esquemas que ela observa nos outros no seu quotidiano (imita a mãe a telefonar, imita a mãe a cozinhar).
2. O 2.º vector de desenvolvimento diz respeito à descontextualização, isto é, existe uma diminuição progressiva da dependência das características e até mesmo da presença do objecto, servindo de suporte ao jogo do fingir. A criança, numa primeira etapa, utiliza objectos reais (pente, colher) para posteriormente substituí-los por outros indefinidos.
3. O 3.º vector refere-se à integração, isto é, ao grau de complexidade estrutural e à coerência crescente das sequências de acções postas em cena durante um jogo. Inicialmente, os jogos simbólicos manifestam-se em acções simples e isoladas. Posteriormente, a criança realiza combinações de esquemas de maior complexidade, incluindo duas ou mais acções simbólicas, que inicialmente são desordenadas, passando, mais tarde, a organizar-se numa sequência realmente integrada.

Marchesi (1987), acrescentou um quarto vector aos trabalhos de Fein (1981), McCune-Nicolich e Fenson (1984), que denominou planificação. Nesta etapa, a criança procura o material que necessita para um determinado jogo, realizando preparativos antes de iniciá-lo e/ou anunciando verbalmente o jogo que vai realizar, indiciando que tem um plano que dirige a sua acção.

Elkonin (1984), elaborou uma escala do desenvolvimento do jogo simbólico, composta por quatro níveis de jogo. Esta escala partiu dos resultados de uma série de

estudos em que se organizaram jogos cujos conteúdos eram conhecidos pelas crianças. As situações de jogo eram manipuladas de forma a se alterarem as sucessões das acções, durante a interpretação dos papéis assumidos pelas crianças. As conclusões a que o autor chegou conduziram-no à premissa de que com o mesmo tema de jogo, este é desenvolvido sob os mais variados aspectos da realidade, e ainda, que dependendo das idades o conteúdo do jogo é reflectido de forma diferente. Destacamos agora os aspectos fundamentais dos níveis estabelecidos por Elkonin.

No primeiro nível verifica-se que o jogo é constituído, principalmente, pelas acções com determinados objectos dirigidos ao parceiro de jogo. São também as acções que determinam os papéis e não o inverso. As acções caracterizam-se por serem monótonas e por apresentarem um conjunto de operações que se repetem. Quando existem momentos em que a sequência lógica das acções é infringida, não existe contestação.

Para o segundo nível destaca-se a acção relacionada com o objecto, mas centrado na correspondência entre a acção lúdica e a acção real. Desta forma, as acções executam-se consoante a sucessão observada na vida real. O papel representado traduz-se no executar de acções relacionadas com o mesmo.

O terceiro nível é definido quando o jogo se desenlaça em torno do papel e das acções que dele resultam. Os papéis são definidos antes do jogo começar e o comportamento das crianças é determinado por esta decisão inicial. As infracções não são permitidas provocando contestações baseadas na alegação de que na vida não é assim.

No quarto nível a preocupação eminente é em executar acções relacionadas com a atitude adoptada em face de outras pessoas, cujos papéis são interpretados por crianças participantes no jogo. Os papéis são previamente definidos e as crianças seguem uma linha de conduta durante toda a situação de jogo simbólico. O enquadramento das acções é definido consoante a lógica da vida real e uma infracção a esta lógica, assim como às regras, é claramente contestada com argumentações racionais e objectivadas em regras sociais apreendidas.

O desenvolvimento do jogo simbólico, segundo Elkonin (1998), passa por duas fases fundamentais, ou dois estágios. Os níveis explanados em epígrafe são, para o autor, facilmente agrupados, sendo que os dois primeiros níveis têm muito em comum, assim como, os dois últimos níveis. A primeira fase é característica em crianças dos três aos cinco anos de idade e o conteúdo do jogo são as acções objectais, de orientação social e correspondendo á lógica das acções reais. A segunda fase decorre, principalmente, com crianças dos cinco aos sete anos. Os sujeitos estabelecem relações sociais entre si e as acções decorrem segundo um sentido social eminente correspondendo sempre às relações reais existentes.

A importância da predominância do jogo simbólico nas actividades que identificam a criança, deve-se também ao seu factor socializante. Segundo Feitelson e Ross (1973), o jogo simbólico socializa porque:

- a) através dele a criança ensaia regras sociais e aprende sobre relações sociais;
- b) contribui para a saúde mental, ajudando a criança a recuperar ou a manter o equilíbrio emocional e a ganhar sentido de controlo sobre o mundo;
- c) ajuda a criança a acumular informação sobre os objectos, sobre as relações sociais com os parceiros do jogo e sobre regras e contornos do mundo real;
- d) ajuda o desenvolvimento cognitivo e facilita a imaginação e criatividade;
- e) ajuda a criança a desenvolver traços positivos de personalidade ou estilos de atitude envolvendo perseverança, motivação, confiança e padrões sociais.

De igual modo, os estudos efectuados sobre o jogo simbólico das crianças normais, estendem-se ao jogo das crianças com deficiência mental (McConkey, 1974, 1975; Morris & Dolker, 1974; Switzky, Ludwing & Haywood, 1979; Piper & Ramsey, 1980; Hill & McCune-Nicolich, 1981; McCune-Nicolich, 1981; Motti, Cicchetti & Sroufe, 1983; Stoneman, Broady & Abbot, 1983; Beeghly & Cicchetti, 1987).

A tentativa de apreender a coerência das relações entre as várias áreas de desenvolvimento deu origem à focalização dos estudos nas crianças com deficiência mental (Beeghly & Cicchetti, 1987). Este interesse justifica-se pelo facto das possíveis relações estruturais e funcionais entre os vários domínios do desenvolvimento, ficarem camufladas pelas simultâneas manifestações de

comportamentos oriundos de áreas distintas do desenvolvimento que ocorrem na criança normal. Na criança com deficiência mental o desenvolvimento processa-se a um ritmo mais lento, permitindo encontrar essas relações.

Assim, o jogo da criança deficiente mental é geralmente aceite por ser uma importante área de estudo, sobretudo por duas razões:

1. Por ser uma “janela para a mente da criança” (Rubin et al., 1983, pág.756), que providencia informações acerca do desenvolvimento da criança no domínio cognitivo e social;
2. Por permitir que a criança, numa situação de jogo apoiado, possa explorar novas combinações de ideias e de comportamentos, num contexto ilimitado de segurança, adquirindo novas estratégias, novas capacidades, e fazendo novas associações (Bruner, 1972; Sutton-Smith, 1976).

Em suma, o jogo desempenha um papel preponderante no desenvolvimento humano por ser a primeira fonte do desenvolvimento da linguagem e da representação simbólica (Vigotsky, 1989); por ser potencializador do desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1976); por promover a socialização (Bruner, 1986); por facilitar a criatividade e a flexibilidade do pensamento (Singer, 1973); por impulsionar o desenvolvimento da auto-confiança, da perseverança e da motivação (Feitelson & Ross, 1973).

#### 2.4.1. Planos de Acção

O jogo simbólico caracteriza-se por ter um desenvolvimento progressivo que acompanha de forma paralela o desenvolvimento da criança. Segundo Arkin (cit. por Elkonin, 1998), verificam-se mudanças na estrutura dos jogos durante a idade pré-escolar: assiste-se a uma progressão dos jogos sem enredo, compostos por episódios habitualmente desconexos, até se converterem em jogos com um argumento definido, o qual se vai tornando mais complicado e metódico.

Aos quatro anos a criança começa a desenvolver capacidades que lhe permitem construir cenários interactivos com os bonecos. Nesta idade, a criança caracteriza-se por ter uma grande imaginação e uma necessidade em ordenar a actividade lúdica em que participa. A sua principal preocupação assenta em imitar o real da forma mais fiel possível (Garvey, 1977/1979; Watson, 1984 cit. por Matta, 2001). Deste modo, é a partir dos 4/5 anos que se verifica um progresso na estruturação da cena lúdica, uma coordenação de acções interpessoais e o aparecimento de regras.

Slávina (1948 cit. por Elkonin, 1998), observou jogos de crianças de diferentes faixas etárias. As situações de jogo simbólico obedeciam a argumentos domésticos. A autora concluiu que as crianças mais novas tinham um comportamento padronizado que consistia na escolha de brinquedos que lhes despertavam mais interesse. Após escolherem os brinquedos, manipulavam-nos individualmente e repetiam as acções de forma monótona e invariável. Não se verificava um interesse nos outros brinquedos nem pelo jogo das outras crianças. As interacções eram praticamente nulas.

Em comparação, Slávina constatou que no jogo das crianças mais velhas se processa, inicialmente, um acordo na definição e atribuição de papéis e, em seguida, desenvolvem o argumento do jogo obedecendo a um plano determinado. Este plano é traçado de forma a obedecer a uma lógica objectiva dos acontecimentos que são ordenados rigorosamente. As acções sucedem-se e cada uma delas é a continuação lógica da anterior. Verifica-se também uma permanência dos significados atribuídos no início do jogo, aos brinquedos, aos objectos e ao ambiente, durante toda a situação de jogo simbólico. Todas as crianças participantes jogam em conjunto e as suas acções estão interligadas. O principal requisito a cumprir é a concretização prática e lógica do papel estipulado e adoptado por cada criança, desta forma, todas as acções lúdicas se subordinam em prol desse papel.

Constata-se que para a autora existem dois planos de motivação no jogo da criança de idade pré-escolar. Um deles é o impulso para brincar com os objectos, o outro, a base que se forma para as acções realizadas com os objectos e que consiste no papel adoptado.

Na mesma linha, Piaget (1990), afirma que o jogo simbólico apresenta três características nas crianças dos quatro aos sete anos de idade: a primeira refere-se à ordem relativa das construções, ou seja, as crianças com quatro/cinco anos atribuem uma ordem coerente nas cenas que elaboram; outra, relaciona-se com a verosimilhança e com a imitação exacta do real e a terceira que assenta no início do simbolismo colectivo, o que significa que as crianças, em grupo, fazem a diferenciação e o ajustamento de papéis durante o jogo. Isto só se torna possível devido à crescente socialização e desenvolvimento da linguagem.

Após este período, o jogo simbólico começa a declinar. Segundo Piaget (1990), as crianças aproximam-se cada vez mais do real e o símbolo perde o seu carácter de deformação lúdica confinando-se a uma simples imitação da realidade.

#### 2.4.2. Papéis Sociais

Elkonin (1998), baseando-se nos seus estudos, destaca que o papel assumido pela criança refaz as suas acções e a significação dos objectos. Salienta ainda que o papel é introduzido nas acções das crianças mediante os objectos temáticos que sugerem o sentido humano das acções realizadas com eles. E por último, que a estrutura principal do jogo é o papel e para ser desempenhado é necessário um apoio nas situações e nas acções lúdicas.

Miller e Garvey (1984 cit. por Matta, 2001) ao estudarem o jogo simbólico, constataram que as crianças desempenham papéis sociais com parceiros, ou com objectos, desde os dois anos de idade. A partir dos dois/três anos desenvolve-se a capacidade de desempenhar papéis idênticos a personagens presentes ou ausentes, papéis específicos ou gerais, familiares ou profissionais, reais ou fictícios (Garvey (1977)

Neste sentido, Garvey distingue diferentes tipos de papéis:

- os papéis funcionais, que são definidos em termos de planos de acção, ou seja, são seres animados com funções específicos mas que não têm obrigatoriamente de ser humanos;

- os papéis de “personagem”, que podem ser estereotipados ou de ficção. Os papéis estereotipados são geralmente lineares o que implica acções e atributos bastante previsíveis, pois a esfera de acção é muito restrita. Caracterizam-se na ocupação, acções e atitudes habituais ou aspectos da personalidade. Os de ficção são baseadas em personagens com nomes próprios e oriundos, na sua maioria, da televisão ou da tradição oral.

Experiências relativas à observação de jogos, demonstram que existe uma crescente frequência de adopção de papéis sociais entre os três e os seis anos de idade (Corsaro, 1979; Rubin, Watson & Jambor, 1978 cit. por Matta, 2001).

Garvey (1977), verificou que crianças com três anos conseguem desempenhar papéis relativos a familiares, tais como, pai, mãe ou bebé. As crianças mais novas adoptam papéis coincidentes com a sua experiência real ou assumem a relação recíproca à sua própria existência – pai ou mãe. Por seu lado, as crianças mais velhas encenam papéis que não poderiam assumir na vida real e que nunca viveram directamente. Estas experiências desenrolam-se em cenários de maior complexidade (Winnykamen, 1990 cit. por Matta, 2001).

Segundo Matta (2001), aos cinco anos a criança demonstra ser portadora de um conhecimento mais complexo dos papéis sociais. Isto é facilmente verificado através das suas representações de papéis de crianças, adultos e personagens fictícias, transmitindo práticas sociais por meio do seu desempenho. Ao representar papéis sociais, revela uma apropriação das condutas observadas no meio cultural onde está inserida.

Garvey (1979), refere que as variáveis sexo e idade das crianças, são factores condicionantes para a escolha de papéis familiares a adoptar. Os sujeitos do sexo feminino assumem, geralmente, papéis femininos e os sujeitos do sexo masculino, representam papéis masculinos. Relativamente à idade, constatou que as crianças

mais novas assumem papéis que coincidem com o seu estatuto pessoal e as mais velhas substituem o papel de bebé pelo de criança, embora os papéis de adulto sejam os preferidos em qualquer idade.

Elkonin (1998), realizou uma pesquisa cujo objectivo foi explicar as premissas psicológicas em que se baseia a adopção de papéis pelas crianças e o desenvolvimento do conteúdo do papel interpretado no jogo pela criança. Para tal, pôs em prática uma série de jogos que abrangem jogos de “si mesmo”, de “adulto” e de “companheiro”. O autor fez várias inferências a partir dos resultados obtidos, nomeadamente:

- o aspecto constitutivo do jogo é que a criança assuma um papel qualquer;
- o aspecto fundamental do jogo, consiste em reconstituir as relações existentes entre as pessoas;
- o sentido do jogo muda consoante a idade dos sujeitos. Para as mais novas, o sentido, está na correspondência entre as acções e o papel que desempenham, para as de idade mediana, nas relações da personagem que interpretam com os outros, para as mais velhas, nas relações típicas correspondentes ao papel que interpretam;
- cada papel é portador de determinadas regras de acção ou de conduta social;
- a manifestação de certas relações que são reais para a criança, é uma condição psicológica essencial para que se conduza ao jogo e à adopção de um papel.
- finalmente, a atitude da criança perante o papel representado vai-se desenvolvendo. Inicialmente, quando ocorre o jogo social, essa atitude ainda não é consciente para a criança dado que não existem discussões nem críticas de interpretação de um papel pelas crianças pequenas, mas após os seis/sete anos, essas discussões estabelecem-se.

O mesmo autor, faz referência aos diferentes tipos de papéis assumidos pelas crianças. O papel de educadora, normalmente, é o mais desejado tanto pelas crianças mais novas como pelas mais velhas. Por vezes, as crianças mais velhas e do sexo masculino, resistem à adopção deste papel optando por papéis de personagens masculinas. O papel de criança é aceite pelas crianças mais novas, sem quaisquer reclamações, pois na maioria dos casos, estão a obedecer às crianças mais velhas que lhes dão indicações enquanto representam papéis de educadoras. Os mais velhos procuram não adoptar papéis infantis. Esta rejeição ocorre devido a dois factores:

primeiro porque a principal motivação do jogo é o papel representado e o papel de criança não lhe dá suporte a essa motivação, segundo, as crianças mais velhas já ultrapassaram a fase de desenvolvimento em que necessitavam de experienciar as relações com os educadores. O papel de adultos, é adoptado depois da criança conseguir captar os traços típicos da actividade desenvolvida por esse adulto. Estes papéis vão-se aperfeiçoando à medida que a criança apreende elementos necessários que lhe permitam escolher as “acções objectais exteriores características do adulto até às suas relações com outras pessoas” (Elkonin, 1998, p.283)

### 2.4.3. Regras

Edward Fisheer (1992), após rever os trabalhos publicados sobre a importância que o jogo tem para o desenvolvimento, conclui que o jogo simbólico está intimamente relacionado com o desenvolvimento de competências socio-emocionais, nomeadamente, no que concerne a uma tomada de consciência das regras sociais. Este processo realiza-se progressivamente.

Destaca ainda que todo o desenvolvimento da criança se desenrola num contexto social. Desse modo, todas as interacções mantidas com indivíduos que participam no seu ambiente, vão ser fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das competências necessárias à vida social.

Johnson, Christie e Yawkey (1987), referem que a capacidade em compreender as regras e organizar o comportamento em função delas, é uma competência importante no sentido da progressão do desenvolvimento de competências sociais. Todas as interacções sociais estão baseadas em determinadas regras implicitamente aceites pelos participantes. Inclusive nas brincadeiras sociais mais precoces, como por exemplo nos jogos de esconde-esconde que os adultos mantêm com os bebés, a existência de regras é evidente.

Neste sentido, Bruner e Sherwood (1998), concluíram, por meio de um estudo realizado com as díades mãe-filho, que existe um padrão regular inicial no que diz respeito ao processo que evolui para acontecimentos estruturados por regras. Um dos

pontos que observaram, foi que grande parte dos pares brincava ao fazer “cucu”. Contudo, este jogo só pode ser considerado como positivo quando se verifica mútuo respeito entre os pares no que concerne às regras, ou seja, é necessário que exista uma expectativa partilhada sobre o que vem a seguir e um desejo de adaptação aos processos sobre os quais já se estabeleceu acordo.

À medida que a criança vai crescendo, as suas capacidades são cada vez maiores o que implica uma brincadeira mais complexa e elaborada, assim como as regras segundo as quais esta se organiza. Segundo Vygotsky (1978), não existe jogo sem regras, mesmo que elas não tenham sido formuladas explicitamente, qualquer jogo referente a uma situação imaginária contém certas regras de conduta.

Segundo Elkonin (1998), as regras convencionais totalmente desligadas do argumento do jogo, surgem somente no final da idade pré-escolar.

De acordo com Marta (2001), evidencia-se um progresso na estruturação da cena lúdica, uma coordenação de acções interpessoais e o aparecimento de regras, a partir dos 4/5 anos de idade. Estas regras são habitualmente, chamadas arbitrarias ou momentâneas já que se distinguem das regras transmitidas socialmente, porque apenas se respeita aquilo que convencionalmente é deliberado. Não é exigido um conhecimento transmitido socialmente para se estipularem regras arbitrarias, que surgem à medida das necessidades encontradas durante as situações de jogo simbólico.

É apenas a partir dos 6/7 anos, que a criança se preocupa em definir antecipadamente as regras e em distribuir os papéis a desempenhar. O jogo simbólico, aproxima-se cada vez mais do real e caracteriza-se como sendo um jogo de regras (Matta,2001).

Matta (2001), indica-nos que as crianças até aos sete anos de idade, apreendem as regras que lhes são transmitidas pelos indivíduos mais velhos, de uma forma unilateral. O resultado é que cada criança joga consoante as suas próprias regras, pois ainda não é detentora da totalidade de regras sociais. O único objectivo é divertirem-se. É só a partir desta idade que os jogos são bem estruturados e passam a ter regras em comum.

Garvey (1979), afirma que as regras fazem parte ou caracterizam o “jogo de regras”. Desta forma, os jogos infantis são estruturados por regras explícitas que podem ser partilhadas com precisão. A sua existência depende da aceitação de um conjunto de parâmetros, as infracções implicam, quase sempre, sanções e penalidades. Para a autora, as crianças aplicam regras nas suas brincadeiras em consequência da observação de padrões repetitivos e previsíveis que fazem durante as suas relações com os adultos.

Uma das características do jogo simbólico, no que concerne às regras, é que estas não são estabelecidas previamente e podem ser alteradas ao longo do jogo. Esta oportunidade, que só os momentos de jogo podem proporcionar, em manipular as regras, estabelece-las e modifica-las em função da brincadeira, facilita uma maior consciencialização sobre a natureza e a necessidade das regras. Assim, a criança tem oportunidade não só de fazer a aprendizagem de determinadas regras como também de aprender acerca do seu significado social (Johnson et al., 1987).

Durkheim, refere quanto às regras que o comportamento dos participantes não é limitado e regular. Habitualmente, a participação em actividades organizadas por regras partilhadas, tem também um elemento ritual. Desta forma, servem não só para regular os participantes mas também para os capacitar emocionalmente, reforçando a sua unidade, identidade e coesão do grupo (Durkheim, 1912/1965). No processo, os participantes têm acesso ao universo simbólico das “representações colectivas” transmitidas pelo grupo.

Esta perspectiva, introduz a noção que os temas da actividade lúdica possuem sentidos socioculturais extraídos da grande sociedade e neste sentido contribui para a identidade e carácter do grupo.

Em suma, brincar é sempre uma actividade de aprendizagem, porque implica aprender e explorar regras, perceber que elas formam um sistema, elaborá-las e valorizar as possibilidades de as colocar em prática. As competências sociais emergem.

## 2.5. Representação de Acontecimentos

O estudo da representação é considerado para os autores que se debruçam sobre o desenvolvimento cognitivo, como um dos mais importantes. Um dos primeiros, a reconhecer a importância que deve ser atribuída a este tema, foi Piaget (1945), que associou a representação ao pensamento e a um nível de inteligência baseado num sistema de conceitos mentais, ou seja, que já não se apoia simplesmente na percepção e nos movimentos (Piaget, 1945 cit. por Dolle, 1995).

Bruner (1980), refere que a representação consiste nas retenções feitas pelos sujeitos quando se confrontam com os acontecimentos. Tudo o que fica retido traduz-se, essencialmente, num conjunto de regras. Os acontecimentos podem ser representados pela acção que os define, por uma imagem, por palavras ou outros símbolos. Compreender e identificar este processo, para o autor, é a chave para a compreensão do desenvolvimento intelectual, sendo que o desenvolvimento é considerado como a capacidade individual para representar o mundo de várias maneiras que, por sua vez, criam conflito entre si originando o desenvolvimento.

Mandler (1983), define a representação como um conjunto de conhecimentos adquiridos pelo sujeito e que são estruturados de determinada forma, revelando-se possível saber qual é a informação representada e de que forma é representada pelo sujeito.

O mesmo autor distingue dois tipos de representação a que são anexados dois tipos de conhecimentos: a Representação Procedimental e a Representação Declarativa. À primeira corresponde o conhecimento de acções e, à segunda, o conhecimento factual. Uma propriedade que os caracteriza é que um tipo de conhecimento pode ser convertido no outro, passando a estar representado de duas formas. Acrescenta que um tipo de representação pode corresponder ao conhecimento que temos do mundo e à forma de como ele se organiza, como também, aos processos simbólicos utilizados pelos sujeitos para representar aspectos do conhecimento ou do mundo em si, adoptando uma função comunicativa.

Na mesma linha de pensamento, Nelson (1986), entende por representação, aquilo que se conhece, aquilo em que se acredita e em que se pensa. De uma forma mais pormenorizada, a autora explica que os processos cognitivos se desenrolam com base nas representações simbólicas ou mentais dos sujeitos, sobre os estados e relações existentes no mundo real. É o conjunto de todas as representações mentais que comportam as crenças, pensamentos e conhecimentos acerca do mundo real. O que o conhecimento representacional apresenta como conteúdo e estrutura, é o motor propulsor para ocorrerem mudanças no funcionamento cognitivo, pois determinam a emancipação de determinado processo do pensamento.

Nelson (1996), confere ao sistema representacional, a função de orientar as acções do sujeito no mundo, dotando-o de informações para gerir as condições presentes e antecipar estados futuros. Para que este sistema funcione na sua plenitude, é necessário que se acumule conhecimento sobre possíveis acontecimentos, cenas e outros. As representações gerais de acontecimentos resultam deste acumular de experiências em acontecimentos específicos.

Um acontecimento inclui estruturas holísticas que envolvem mudanças internas ao longo do tempo. É um sistema composto por uma sequência de acções que se relacionam de forma causal e temporal e que comportam uma finalidade.

Segundo Nelson (1986), os acontecimentos correspondem aos conteúdos primários das representações mentais, dos quais derivam elementos mentais estáveis, assim como, os conceitos e as categorias.

Nelson e seus colaboradores, citada por Matta (2001), define as representações gerias de acontecimentos, como a primeira forma estável de organização do conhecimento. Neste sentido, entende-se como representação estável, aquela onde é possível distinguir actos principais, ou seja, actos essenciais e mais gerais preenchidos com várias informações e, actos condicionais ou opcionais, que dependendo das exigências das circunstâncias, podem ou não ocorrer.

As primeiras formas de representação surgem através das interacções que se processam entre a mãe e a criança, que são possíveis pela capacidade que a criança

apresenta em identificar certos padrões e porque, estas interacções têm, habitualmente, um carácter repetitivo (Stern, 1992).

Verifica-se um paralelismo entre o decorrer da idade e o crescente grau de complexidade das representações, sendo que aos três anos de idade a criança já se refere de forma organizada a acontecimentos que lhe são familiares, mantendo generalidade e sequencialidade. Aos cinco/seis anos as verbalizações são mais ricas e pode-se proceder ao dissecamento da estrutura geral em cenas mais específicas (Fivush & Slackman, 1986; Nelson & Gruendel, 1981, 1986; Slackman, Hudson & Fivush, 1986 cit. por Matta, 2001).

Matta (2001), sobre o mesmo tema salienta, que as representações gerais de acontecimentos se constroem sobre a experiência repetida e através da interacção participativa da criança em situações rotineiras, desta forma, observa-se que com a idade ocorrem algumas diferenças.

A construção do conhecimento, inclusive o conhecimento dos acontecimentos, ocorre sob a influência dos factores sociais e culturais, já que é a estrutura sociocultural vigente que medeia o contexto a partir do qual o sujeito elabora as representações de acontecimentos (Nelson, 1986).

Similarmente, Halliday e Trevarthen (1978), referem que as interacções sociais principiam logo após o nascimento da criança e comportam um papel muito importante no desenvolvimento dos processos cognitivos da mente e, mais precisamente, sobre a representação (Halliday & Trevarthen, 1978 cit. por Nelson, 1981). Também French (1985 cit. por Machado, 1997), reforça que na interacção com parceiros sociais, as crianças mais novas constroem a significação dos acontecimentos. Desta forma, são as experiências mediadas socialmente as que estão na base da representação de acontecimentos. Winegar (1988), corrobora das opiniões atrás mencionadas, quando salienta que as primeiras situações em que se verificam contactos interpessoais, promovem ocasiões para agir, sentir e pensar. A compreensão do mundo social emerge das interacções com os outros em contextos rotineiros.

De acordo com Nelson (1986), a principal forma de compreender o pensamento das crianças e dos adultos, é incidir o estudo nas representações de acontecimentos. Inclusive, nas crianças mais novas, as representações revelam-se como o único meio de aceder à estrutura do seu pensamento, dado o conhecimento do mundo das crianças derivar, inicialmente, da experiência com o mesmo e só mais tarde derivar de fontes intermediárias – livros, televisão, entre outros.

As representações iniciais vão sendo analisadas pela criança de uma forma mais profunda, criando-se estruturas cognitivas abstractas. No futuro, estas estruturas capacitam a criança para representar novos acontecimentos sem terem que passar pela experiência., progredindo no sentido da descontextualização (Nelson, 1986).

No aspecto social e cognitivo, as representações de acontecimentos demonstram ser estruturas cognitivas poderosas, uma vez que são potencializadoras de novos e mais evoluídos processos cognitivos.

As teorias do desenvolvimento tentam explicar como é que aquilo que é externo à criança, se converte em estruturas mentais no decorrer do desenvolvimento individual. Rogoff e Tudge (1989), apelando à visão de Vygotsky, argumentam que as propriedades do processo social não são simplesmente transferidas para o individual. Contrariamente, a apropriação individual do que foi experimentado aquando das interações sociais envolve uma transformação activa. A criança compreende quando se processam transformações qualitativas nas actividades sociais, de forma a se adaptarem os novos conhecimentos adquiridos pela mesma.

No âmbito do desenvolvimento simbólico, Lucariello *et al* (1992), apontam para a importância da influência que a representação de acontecimentos exerce em todos os aspectos do funcionamento simbólico do sujeito. Constituem um forma de representação conceptual para crianças com idade pré-escolar e, são a base para os níveis mais elevados de actividade simbólica. A representação de acontecimentos induz a fácil utilização de objectos substitutivos e imaginários.

Na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, as representações de acontecimentos parecem facilitar a compreensão de termos linguísticos mais

específicos, com particular incidência em termos utilizados para referir relações temporais, causais e condicionais. Este facto explica-se porque, existe uma concretização implícita das definições das relações referidas em epígrafe, na estrutura das representações de acontecimentos (French, 1986; Nelson, 1991). Desempenham, também, um papel importante ao nível da emergência do jogo (Seidman, Nelson & Gruendel, 1986), da memória autobiográfica (Hudson, 1986; Nelson, 1993) e das capacidades de categorização (Nelson, 1986).

Finalizando, Matta (2001), indica-nos que as crianças em idade pré-escolar, demonstram capacidades sociocognitivas desde que as tarefas propostas apontem para as representações gerais de acontecimentos. Ao desenvolverem estas tarefas, evidenciam capacidades:

- ao nível da memória;
- na organização do discurso;
- na eficácia da comunicação;
- na riqueza de estruturas sintáticas e no vocabulário;
- nos conhecimentos em tarefas de organização de sequências temporais e de classificação.

#### 2.5.1. Estruturação dos Acontecimentos

A par de outras variáveis, a forma com os acontecimentos se estruturam contribui para a representação que a criança tem dos mesmos.

De acordo com Nelson (1986), podem distinguir-se dois tipos de estruturação nos acontecimentos. São eles, os acontecimentos que apresentam uma sucessão de acções segundo uma ordem temporal invariante e que é determinada por conexões causais, por relações em que uma acção é pré-condição para outra, ou por convenções estipuladas socialmente. E os acontecimentos em que as acções variam a sua ordem de sucessão ao longo do mesmo.

A capacidade de utilizar uma ordem temporal encontra-se disponível numa idade muito precoce. Numa experiência concretizada por Bauer e Mandler (1992), crianças com idades compreendidas entre o final do primeiro ano e o início do segundo, conseguiram reproduzir sequências de acções de um acontecimento, demonstrando possuírem esta capacidade. Concluí-se que a organização temporal está presente nas representações de acontecimentos desde a sua construção inicial.

Bauer e Mandler (1992), através dos seus estudos, concluíram que as sequências dos acontecimentos com uma estrutura temporal invariante, são mais fáceis de memorizar a longo prazo, do que acontecimentos familiares com estrutura variável. Similarmente, Slackman, Hudson e Fivulsh (1986), defendem que as experiências com os acontecimentos cujas relações entre as acções permanecem invariantes, culminam em representações melhor organizadas.

As crianças atribuem muita importância à sequência das acções do acontecimento, sobretudo quando as acções ocorrem na mesma ordem que na vida real. Nem todos os acontecimentos possuem o mesmo tipo de relações entre as acções, uns têm mais relações do que outros, nomeadamente, relações de causalidade. A forma e o conteúdo da representação do acontecimento é significativamente influenciada pela natureza da experiência do sujeito com o acontecimento, emergindo diferenças entre a estrutura do acontecimento na vida real e na sua tradução em esquema (Slackman, Hudson & Fivush, 1986).

As representações de acontecimentos podem organizar-se hierarquicamente ou numa estrutura temporal/causal. No primeiro caso, as representações de acontecimentos são compostas por cenas principais que aglutinam uma subsequência de acções. Estas cenas comportam algumas acções mais centrais para determinada cena do que outras, e as acções e cenas mais importantes definem o objectivo do acontecimento. O acontecimento é organizado em torno desse objectivo (*ibidem*).

Schank e Abelson (1977), revelam que todos os acontecimentos têm uma ordem temporal e as acções dos acontecimentos estabelecem relações entre si. Contudo, nem todos os acontecimentos se organizam de acordo com a sua estrutura temporal/causal e podem não ser estabelecidas relações internas com coerência.

Desta forma, surgem os scripts fortes e os scripts fracos, os primeiros são aqueles cujos acontecimentos conduzem a uma lógica na sucessão das acções e à qual está subjacente uma ordem invariante, nos scripts fracos, os acontecimentos não implicam que as acções tenham uma ordem definida, uma vez que, possuem uma sequência de acções instável e inconsistente.

As crianças conduzem-se pela estrutura dos acontecimentos, principalmente, se esta estiver associada aos scripts fortes (Slackman, Hudson & Fivush, 1986).

### 2.5.2. Familiaridade com os Acontecimentos

Um acontecimento familiar é aquele que já foi experimentado mais do que uma vez e em diversas situações (Bauer & Mandler, 1990).

Segundo Hudson (1990), os acontecimentos familiares são compostos por esquemas interiorizados de forma mais organizada e mais próximos da realidade, comparativamente com outros. Assim, verifica-se uma correlação entre o grau de familiaridade com a quantidade de informação correcta dada pelos sujeitos acerca de episódios específicos. A familiaridade com um acontecimento traduz-se num conhecimento geral mais vasto sobre este, desta forma, espera-se que o discurso do sujeito seja mais exaustivo, que apresente uma sequencialidade de acções organizada e com maior quantidade de informações adjacentes.

Fivush e Slackman (1986), concluíram através dos seus estudos com crianças em idade pré-escolar, que uma maior familiaridade com os acontecimentos proporciona: verbalizações mais elaboradas e com um maior número de actos; uma organização temporal das verbalizações mais complexa e flexível; uma hierarquia nos acontecimentos e uma esquematização nas verbalizações. Surge uma estrutura categórica, em que o conhecimento de elementos opcionais vai permitir a construção de categorias taxonómicas. Este desenvolvimento processa-se porque cada componente da acção se torna mais abstracta incluindo uma rol cada vez maior de possíveis actividades.

A indicação de uma maior complexidade linguística nos diálogos das díades, em contextos rotineiros, deve-se essencialmente a três factores:

- à partilha do conhecimento do acontecimento, que facilita o aparecimento de discursos por parte da criança;
- à maior capacidade de processamento de informação, por parte da criança, por ter uma representação do acontecimento bem estruturada e que lhe permite compreender as diversas situações de uma maneira quase automática;
- e, ao papel da mãe que: faculta um modelo de diálogo sobre o qual a criança constrói o seu papel; indica várias funções e utilizações que se podem atribuir a diferentes frases; apoia a progressão da criança em termos das suas capacidades comunicativas, evitando e prevenindo regressões; e, promove todos os tipos de conhecimento (linguístico e não-linguístico) que a criança possui ao serviço da linguagem.

As capacidades que se encontram inicialmente ligadas à organização da representação de um acontecimento, tornam-se mais descontextualizadas com o aumento da experiência. Desta forma, existe um desenvolvimento dos processos cognitivos abstractos (Hudson & Nelson, 1983)

As sucessivas experiências que os sujeitos têm com determinado acontecimento, permite-lhes identificar quais as acções, papéis e objectos que estão presentes. Estas informações conduzem a uma maior esquematização das representações subjacentes, assim como, à identificação de elementos opcionais. As representações desenvolvem-se e comportam um maior número de actos e elementos alternativos (Machado, 1997).

O aumento da idade é uma variável a ter em consideração, tal como o aumento da experiência, na planificação do acontecimento. Estes dois factores influenciam a capacidade de reflexão sobre um acontecimento em acções separadas, compreensão entre acções e objectivos e o reajustamento das acções em novas sequências (Hudson & Fivush, 1991 cit. por Hudson, Shapiro & Sosa, 1995). Corroborando com esta opinião, Slackman, Hudson e Fivush (1986), salientam que a idade e a experiência se relacionam. As crianças mais velhas encontram-se num grau mais elevado de

familiaridade com os acontecimentos, apresentando representações mais estruturadas.

Existem estudos que demonstram que quando as crianças estão inseridas num contexto mais familiar revelam capacidades de memória mais avançadas do que quando se encontram num ambiente não familiar e em que há ausência de significados.

Nelson e Gruendel (1986), consideram que não é apenas a familiaridade com um acontecimento que vai fazer com que este seja mais facilmente memorizado e recordado quando necessário. A atitude afectiva e o envolvimento pessoal também têm de ser levados em consideração.

## 2.6. Scripts

O script é considerado por Schank e Abelson (1977), como sendo a ferramenta teórica privilegiada para o estudo da estrutura e funções das representações de acontecimentos. Esta noção foi gerada pelos autores no campo da inteligência artificial, como modelo para simular processos inferenciais em computadores. O modelo constitui a formalização para o modo de como os adultos conseguem compreender automaticamente as situações quotidianas com que se deparam.

Na sua teoria, Schank e Abelson consideram o script como um esquema em que se organizam sequencialmente acções relacionadas em termos temporais e causais, especificando actores, adereços e acções obrigatórias ou opcionais para um determinado acontecimento social, orientando-se sempre em função de um objectivo. Alguns destes elementos, anteriormente enumerados, apresentam a particularidade de poderem ser completados através de variáveis, que lhes são adequadas em conformidade com as exigências do acontecimento representado, sem que a representação do mesmo, perca o seu sentido global ou o seu valor predictivo.

O script caracteriza-se como sendo o nível mais básico da representação de acontecimentos, num conjunto hierárquico de representações que culmina, a nível superior, fazendo uso de planos, finalidades e temas. Esta estrutura básica aproxima os scripts, de uma forma muito particular, às descrições primárias da representação dos conhecimentos sociais das crianças. Contudo, o script não é o único meio para caracterizar todo o conhecimento social (Schank e Abelson, cit. por Nelson, 1981).

Sumariando o que atrás foi explanado, Schank e Abelson (1977), descrevem algumas das principais características dos scripts, destacam-se: a organização sequencial, a organização relacionada com os objectivos, a estruturação que permite predizer os acontecimentos e a consonância entre aqueles que partilham o script. Apesar do script ser organizado sob o ponto de vista do interveniente, esta consonância é possível pelo grau relativamente baixo de idiosincrasia.

Na perspectiva de Cole e Cole (1997), os scripts são esquemas que especificam os indivíduos que fazem parte de um acontecimento, os papéis que adoptam, os objectos que são utilizados ao longo do acontecimento e a sequência de acções que constituem o acontecimento.

Uma característica evidenciada por French (1985), em relação aos scripts, é a sua flexibilidade situada entre parâmetros de certeza que faz dos esquemas de acontecimentos, uma ferramenta importante na construção da cognição, orientando a compreensão e o comportamento com eficácia.

Nelson (1986), considera que a característica geral mais importante do script é o facto de ser um corpo organizado de conhecimento, sendo este mais do que a soma das partes, atribuindo-lhe um poder inferencial. Em concordância com Schank e Abelson, a autora, revela que quando uma situação é suficientemente compreendida pelos sujeitos, é elaborado um script específico para essa situação. O esquema utilizado permite predizer tudo dos componentes necessários e possuir expectativas acerca das componentes opcionais, mesmo quando não estão explicitamente determinadas.

### 2.6.1. Aquisição, Função e Aplicação de Scripts

A construção de esquemas de scripts faz-se paulatinamente ao longo do desenvolvimento dos indivíduos. A experiência é um factor decisivo para a construção de tais conhecimentos, uma vez, que estes não são inatos à criança. É um mapa orientador que se vai enriquecendo.

Em concordância, Nelson (1981 a, 1985, 1986), afirma que o conhecimento script é adquirido por meio da experiência, das participações nas rotinas diárias e da observação dos acontecimentos nos quais o indivíduo não participa directamente. Os indivíduos que participam em determinado meio cultural, estabelecem uma base comum de conhecimentos, contudo, existem pequenas variações nos scripts de diferentes indivíduos, por sua vez resultantes, de experiências diferentes ocorridas em situações idênticas (Nelson, 1981).

É a facilidade que as crianças apresentam desde muito cedo em participar nas interacções sociais, que lhes proporciona um veículo condutor à estruturação do conhecimento das relações sociais (Schaffer, 1977; Stern, 1977; Trevarthen, 1978). Estas trocas sociais são possíveis devido a uma ordenação temporal e ao papel da reciprocidade. Apesar desta predisposição, para encarar as mudanças sociais, ser uma característica da criança e um pré-requisito para construções mais precisas, não podem em si próprias explicar como é que os scripts aplicados a contextos sociais específicos são adquiridos.

Os scripts das crianças mais novas são inicialmente adquiridos dentro de contextos que são bem estruturados para eles pelos adultos (Nelson, 1981).

A construção social do conhecimento salienta o papel dos pais no desenvolvimento dos seus filhos, uma vez que, estes seleccionam e modelam os ambientes em que a criança cresce (Valsiner, 1988, cit. por Cole & Cole, 1997). Também Rogoff, citado pelos mesmos autores, refere o papel dos adultos como orientadores da aprendizagem, implícita ou explicitamente, transmitindo às crianças a forma como se devem envolver nas interacções sociais, o que estas fazem através do processo da participação guiada. Na participação guiada, a criança é auxiliada a adaptar-se à

compreensão de novas situações e a estruturar formas de resolução de problemas adjacentes. O guia que orienta a criança, raramente é explícito, o processo está profundamente dissimulado nas interações causais que fazem parte das actividades quotidianas (Rogoff, 1990, cit. por Cole & Cole, 1997).

Portanto, no início, e apesar de terem uma forte orientação por parte do adulto (Nelson, 1981), a aprendizagem dos scripts é mediada por uma experiência muito directa com o acontecimento (Nelson, 1986); só mais tarde e de forma gradual se torna possível através de experiências cada vez mais indirectas (*ibidem*).

Contudo, é importante referir que a criança tem um papel muito activo no seu processo de desenvolvimento, ou seja, são aprendizes construtivos por meio de uma selecção daquilo que o ambiente lhes transmite (Piaget, 1990). As estratégias cognitivas e de processamento que a criança possui em determinada fase do seu desenvolvimento, vai conduzi-la no sentido de seleccionar aquilo que lhe é significativo, representando e transformando, posteriormente, aquilo que seleccionou de acordo com as suas estruturas cognitivas (Flavell, 1992).

Da mesma forma, Fivush e Slackman (1986), referem que apesar de emergirem de um contexto sócio-cultural, os scripts têm uma componente cognitiva. As representações gerais de acontecimentos vão derivar da capacidade da criança em compreender e construir alguns tipos específicos de relações entre as acções (por exemplo, relações de causa), da sua capacidade para relacionar o acontecimento com um objectivo e, posteriormente, desenvolver planos em prol desse objectivo.

As experiências iniciais de um acontecimento são, na perspectiva destes autores, codificadas na memória como episódios distintos e, só após terem experienciado situações semelhantes, será possível abstrair as características básicas do acontecimento que permanecem invariáveis ao longo do episódio. Quando a criança se depara com um acontecimento novo, surge o conhecimento geral dos acontecimentos e, posteriormente, será interpretado em consonância com o conhecimento já existente de acontecimentos experimentados, procurando semelhanças nos aspectos mais importantes (Fivush & Slackman, 1986).

Nelson (1986), afirma que a aquisição de novos scripts não implica que se proceda à construção de um novo esquema. Esta situação implicaria que a nova representação seja diferente de qualquer outra que o indivíduo possua acerca de outros acontecimentos. Nenhuma situação tem um carácter completamente novo, pois as representações de acontecimentos não são um conhecimento estanque. As representações gerais de acontecimentos, por terem uma raiz sócio-cultural, permitem que o indivíduo as utilize para prever o desenrolar de novas situações.

Nelson (1986), crê na hipótese da organização da representação num conjunto de expectativas gerais, imediatamente após a primeira experiência com o acontecimento. Quando se processa um novo contacto com um acontecimento, estas expectativas criadas inicialmente emergem. Sempre que se confirmarem, consolida-se a primeira representação realizada que se vai tornando cada vez mais forte e próxima da realidade.

As sucessivas experiências do sujeito com o acontecimento originam que os scripts se tornem mais elaborados e complexos ao nível da temporalidade e com melhor organização hierárquica – actos e cenas (Nelson, 1986). Observa-se ainda um aumento nas declarações e partículas condicionais, implicando uma representação organizada como um todo temporal. Desta forma, a intervenção de qualquer acção sobre qualquer uma das partes do acontecimento, modifica as acções posteriores, ou seja, a criança tem, necessariamente, de compreender as relações causais e a reversibilidade temporal (*ibidem*).

Outros factores têm de ser considerados, como promotores do desenvolvimento dos scripts, destacam-se, a saliência ou afectividade associada com um acontecimento. Desta forma, alguns aspectos do acontecimento podem ser destacados tornando-os mais memoráveis. A centralidade do papel da criança, ou grau de participação, é outro dos factores a considerar. Os acontecimentos que são mais significativos para a criança, podem-se reflectir numa produção de uma representação do acontecimento bem organizada, sem que seja necessário um grande número de ocorrências ou experiências, aquando comparados com outros acontecimentos menos significativos.

Nelson e Gruendel (1986), demonstraram que acontecimentos diferentes afectam a extensão e a consistência dos scripts das crianças. Estes resultados não são apenas um reflexo da experiência adquirida, afecto ou estrutura do acontecimento, apesar de existirem indicações de que estas variáveis são importantes. Desta forma, situações mais experienciadas e com uma significativa importância afectiva, dão azo a relatos mais compridos, assim como, a familiaridade com o acontecimento origina relatos mais consistentes.

Schank e Abelson (1977), identificaram dois tipos de scripts: os scripts fracos e os scripts fortes. Num script fraco estão especificados os componentes do acontecimento, mas não a ordem em que ocorrem, enquanto que num script forte, estão presentes as cenas e a ordem em que ocorrem na vida real.

A descrição verbal dos acontecimentos pode, também, influenciar as representações de acontecimentos por parte das crianças. Esta situação pode ocorrer quando a descrição verbal é usada por outros para dirigir a criança, tal como, quando é usada pela própria criança para controlar ou narrar as suas próprias actividades. A linguagem é usada como um meio de definir o acontecimento e pode intensificar a representação. A descrição verbal especifica pontos iniciais e finais que delimitam o acontecimento e enfatiza aquilo que é considerado mais importante realçando as actos principais.

As relações hierárquicas ficam discriminadas quando as actividades são enumeradas, assim como, a referência a sub-scripts sob o rótulo de um script mais lato. Os termos lógicos e temporais utilizados marcam diferentes tipos de relações entre os actos.

Quando relatam um acontecimento, as crianças reforçam o que aprenderam e estimulam a participação dos outros sob a forma de correcções e embelezamento do discurso. O resultado é o aperfeiçoamento daquilo que sabem e o ajuste do conhecimento do acontecimento, em conformidade com versões socialmente partilhadas.

A idade dos sujeitos é uma das variáveis a considerar quanto à evolução dos scripts e, nesta perspectiva, Slackman e Nelson, colocaram em prática uma experiência em

que liam, durante três dias consecutivos, três histórias baseadas no acontecimento “visitar um amigo” e, no último dia, pediam às crianças que contassem as três histórias. As conclusões a que os autores chegaram, apontavam no sentido de que as crianças mais velhas enumeraram mais itens gerais em vez de específicos, e confundiram acções apresentadas nas histórias com outras não apresentadas, contudo, estas últimas eram consistentes com o acontecimento. Verificaram que o processo construtivo associado a representações esquemáticas mais abstractas, é característico das crianças mais velhas, enquanto que as crianças mais novas, estão dependentes de esquemas organizados de acontecimentos prévios e concretos para interpretar este material (Slackman & Nelson, 1984, cit. por Fivush & Slackman, 1986).

No mesmo âmbito, outra experiência realizada por Hudson e Nelson, revelou que as crianças de seis anos de idade tinham uma maior capacidade em utilizar o seu conhecimento de acontecimentos familiares, para compreenderem e organizarem as histórias que lhes eram pedidas. As crianças com quatro anos de idade, não conseguiam articular com tanta flexibilidade o conhecimento sobre o acontecimento em causa e as suas representações eram rígidas. Desta forma, as crianças mais novas, ao utilizarem o conhecimento sobre o acontecimento de forma canónica, apresentam um desempenho muito fraco nas tarefas que requerem reorganização do acontecimento. Esta situação ocorre, porque as crianças dependem das suas representações internas para organizarem a tarefa e esta dependência torna-as pouco flexíveis (Hudson & Nelson, 1983, cit. por Fivush & Slackman, 1986).

Corroborando as opiniões atrás explanadas, Assumpção (1998), explica que apesar de aos quatro anos as crianças já terem representatividade dos acontecimentos, são as crianças mais velhas, de seis anos, que apresentam scripts mais organizados, complexos e flexíveis.

É, no entanto possível, encontrar um conhecimento tipo script, para acontecimentos familiares, em crianças de três anos de idade. Os scripts caracterizam-se por serem precisos no que se refere ao tempo e espaço, são gerais na sua forma e consistentes ao nível de conteúdo e sequências das acções (Nelson, 1978, 1986; Nelson & Gruendel, 1981, cit. por Nelson & Hudson, 1983).

Nelson (1986), aponta para a existência de uma grande semelhança qualitativa entre os scripts de crianças com três anos de idade e scripts de crianças com oito anos, quando se referem a acontecimentos familiares.

Em suma, os scripts depois de adquiridos desenvolvem-se de acordo com a idade dos sujeitos - já que as crianças se tornam mais competentes a nível cognitivo à medida que vão sendo mais velhas -, e com o aumento das suas experiências com o acontecimento. Partindo também da premissa que os scripts se constróem com base nas experiências, directas ou indirectas, com os acontecimentos reais, os sujeitos mais velhos, por já terem maior número de experiências com diversos acontecimentos, e por estarem mais desenvolvidos a nível cognitivo, apresentam scripts mais complexos e organizados (Nelson, 1986).

A partir do momento em que os scripts são adquiridos, orientam os sujeitos durante as mais variadas situações com que se deparam quotidianamente. Encontram-se capacitados para preverem o que irá acontecer numa situação familiar, a inferir proposições num dado contexto, e quando bem estabelecidas, analisam uma sequência de acções e interacções de forma mais ou menos automática (Nelson, 1981).

O conhecimento em forma de script reverte-se numa economia cognitiva, necessária na orientação em situações problemáticas – adaptação a variações de rotinas, superar obstáculos para atingir objectivos, negociações entre indivíduos que interagem numa mesma actividade, entre outras. Esta última situação referenciada, ou seja, os encontros sociais e as necessárias negociações que daí advêm, só são possíveis através de um conhecimento base partilhado sobre cada interacção. Sem scripts partilhados, cada acto é obrigatoriamente negociado, e a acção é interrompida. Constata-se que o conhecimento do script é um conhecimento cultural que oferece ao indivíduo os dados de que necessita para operar eficientemente com outros indivíduos. É o conflito entre os scripts partilhados e o script de uma situação específica, que conduz a uma situação cultural de conflito. Em suma, a aquisição de scripts é a chave fundamental para a aquisição da própria cultura (*ibidem*).

Em concordância com a autora, Matta (2001), enfatiza que quando uma situação é bem compreendida e é representada em forma de script, esta representação capacita o sujeito para que possa compreender e participar em acontecimentos, a interpretar discursos e a realizar inferências e predisposições, não se tornando necessária a sua explicitação.

Na mesma linha de pensamento, Cole e Cole (1997), designa os scripts como guias de acção. Refere ainda que, até as crianças adquirirem um rol suficiente de conhecimento em script, necessitam de fazer um grande esforço mental para elaborarem scripts, aquando da participação em acontecimentos familiares.

Tal como já foi referido, os scripts estabelecem uma base comum de conhecimentos entre indivíduos da mesma cultura, facilitando as interacções sociais (Nelson, 1981), e o simples conhecimento parcial de um script é suficiente para conduzir o sujeito a uma interacção satisfatória (Nelson, 1986).

Furman e Walden (1990), relativamente ao diálogo, verificaram que as conversas podem ser mais ou menos extensas e os intervenientes mais ou menos sensíveis às conversas dos outros, consoante o grau de conhecimento partilhado dos scripts inerentes ao tema de conversação (Furman & Walden, 1990, cit. por Short-Meyerson & Abbeduto, 1997).

Nesta perspectiva, constata-se que as brincadeiras tendem a ser mais longas e complexas, se as crianças partilharem conhecimento do script envolvido, ou destruturadas, indirectas e com pouco consenso nos objectivos a atingir, se as crianças partilharem desconhecimento do script em questão (Nelson, 1986).

Short-Meyerson e Abbeduto (1997), analisaram o papel que os graus assimétricos de conhecimento de script, por parte dos sujeitos interactuantes, pode originar. Concluíram que o desequilíbrio é um forte propulsor motivacional para que as conversas se desenrolem. O objectivo a alcançar é o estabelecimento de um conhecimento comum entre os sujeitos (Short-Meyerson & Abbeduto, 1997).

Podemos concluir que as funções do script para o sujeito se confinam a: predição da acção e interacção; suporte da interpretação do discurso, acção e tarefas pedidas; organização da memória; elaboração de planos; base para a derivação das estruturas de conhecimento abstractas.

### 2.6.2. A Função dos Scripts no Jogo

Os jogos infantis apresentam particularidades muito características que os definem e que devem ser identificadas, nomeadamente, a presença de acções verbais e não verbais. Nas situações de jogo em que participa mais do que uma criança, é necessário que se estabeleçam ligações entre elas, de forma a poderem partilhar o conhecimento que é próprio a cada uma individualmente (Nelson & Gruendel, 1979 cit. por Seidman, Nelson & Gruendel, 1986), ou que partilhem entendimento (Brunner & Muller, 1982; Seidman, Nelson & Gruendel, 1986), ou que negociem e cheguem a acordo sobre o script em questão (Seidman, Nelson & Gruendel, 1986).

Numa perspectiva incidente nos scripts, verifica-se que a estruturação do discurso durante o jogo está dependente das capacidades das crianças em partilharem, não só o script mútuo sobre o acontecimento, como também, os resultados das suas análises individuais à situação. Os scripts do acontecimento que serve de temática ao jogo, capacitam as crianças a sequenciar o jogo de forma tranquila, isto é, conseguem criar expectativas e prever a ordenação lógica das cenas. São transportadas sequências planeadas para as situações de jogo. O entendimento deste processo deve basear-se, principalmente, na compreensão de dois factores, designadamente, a organização individual da criança da sequência de acontecimentos no jogo e a interacção entre as crianças com vista a alcançar um objectivo comum (Nelson & Gruendel, 1979 cit. por Seidman, Nelson & Gruendel, 1986).

Estudos realizados sobre o jogo, demonstraram a existência de conteúdos simultâneos no brincar e na realidade. Foram analisados scripts, com o objectivo de observar o desenvolvimento das verbalizações das crianças, subjacentes às sequências dos acontecimentos abordados nas situações de jogo. Evan e Rubin (1983), concluíram que, independentemente da idade, as crianças do pré-escolar

abordavam pelo menos uma regra. As crianças mais novas, centram-se na acção dos elementos constituintes da brincadeira e, as crianças mais velhas, verbalizam detalhadamente todos os pormenores necessários à execução lúdica de determinada situação, para que possa espelhar o que acontece na realidade. Constataram que cada criança reporta a sequência dos acontecimentos pela ordem em que os experienciou. (Evan & Rubin, 1983 cit. por Seidman, Nelson & Gruendel).

Ao planificarem as sequências dos acontecimentos, as crianças não o fazem de forma rígida, estas representações das sequências dos acontecimentos têm que ser suficientemente abstractas para puderem ser introduzidas variantes. Desenvolve-se uma estrutura de jogo baseada em combinações de esquemas múltiplos (Grave & Berndt, 1977 cit. por Seidman, Nelson & Gruendel, 1986).

A capacidade de usar o conhecimento sobre os acontecimentos, revela-se urgente quando surgem condicionamentos. As informações que um script, sobre determinado acontecimento, alberga, numa situação lúdica e numa situação real, são em termos quantitativos diferentes. Nos scripts encontram-se informações sobre o que é habitual acontecer, enquanto que nos jogos a diversidade de informação é maior, dado que predomina o que é possível vir a acontecer; as hipóteses são mais vastas (*ibidem*).

Grave e Berndt (1977 cit. por Seidman, Nelson & Gruendel, 1986), afirmam que as planificações verbais adjacentes aos jogos se baseiam em esquemas que, por sua vez, são desenvolvidos como planos ou representações abstractas de uma sequência de acontecimento. Estes esquemas são utilizados como fio condutor da acção e são realizados em acções.

O conhecimento dos acontecimentos de que as crianças eram detentoras, também foi estudado por Nelson e Gruendel (1979), com o objectivo de verificarem de que forma podia influenciar os diálogos entre os pares nas situações lúdicas. A teoria sobre o script revela que quando um par de crianças utiliza um acontecimento que é comum a ambas, como tema das suas actividades lúdicas, desenrola-se um diálogo coerente, tanto na forma como no conteúdo. Salientam ainda, com base num outro estudo, que diferentes acontecimentos possibilitam às crianças, diferentes formas de

organizarem o seu brincar (Nelson & Gruendel, 1979 cit. por Seidman, Nelson & Gruendel, 1986).

Através dos diversos estudos que foram realizados, as autoras evidenciam que:

- o conhecimento de um acontecimento serve de suporte às verbalizações das crianças numa situação de jogo simbólico;
- procede-se a uma selecção dos actos do acontecimento, para poder transportá-lo para uma situação lúdica;
- criam-se sequências coordenadas na acção e na linguagem;

Referem ainda que existe uma associação entre o desenvolvimento do jogo simbólico, ao desenvolvimento cognitivo e, por sua vez, ao desenvolvimento das representações de acontecimentos. Para o desenrolar do jogo simbólico é necessário que se cumpram regras, que os parceiros negoceiem, planifiquem e estruturem as sequências da acção e, para o poderem fazer, têm obrigatoriamente que possuir um conhecimento básico dos acontecimentos que representam. Nesta linha, o desenvolvimento cognitivo relaciona-se com o desenvolvimento das representações de acontecimentos, e ambos contribuem para o desenvolvimento do jogo simbólico porque, quando as representações de acontecimentos estão estruturadas, o jogo simbólico é suportado de uma forma mais eficaz (Seidman, Nelson & Gruendel, 1986).

## 2.7. Apresentação do Estudo

### 2.7.1. Problemática e Hipóteses

A teoria revista no enquadramento teórico faz referência à importância que a representação de acontecimentos tem no desenvolvimento das crianças e na avaliação das suas capacidades.

As representações gerais de acontecimentos surgem no prolongamento de experiências repetidas com um determinado acontecimento que se torna familiar, e desta forma, mais fácil de representar para a criança. Estas representações desenvolvem-se com base em esquemas de scripts que podem ser mais, ou menos, estruturados e podem conter elementos sequenciais ou, pelo contrário, elementos que se modificam quando o script é representado.

A escolha do acontecimento *Um Dia de Escola* surge por se caracterizar como um acontecimento familiar para a criança. A grande maioria da população constituinte da amostra frequenta o Jardim de Infância desde o Berçário, ou seja, desde os quatro meses de idade, os restantes começaram a frequentar o mesmo Jardim de Infância aos dois anos de idade. Considerando este facto, estas crianças têm uma larga experiência com este acontecimento, já que o vivem todos os dias da semana há pelo menos quatro anos lectivos. A aquisição de um conjunto de regras convencionadas pela instituição a que pertencem e que condicionam a sequência de rotinas diárias, traduz-se numa experiência de ordem temporal sequencial.

Segundo a classificação de Schank e Abelson (1977), este acontecimento conduz a um script forte.

Tendo em conta os estudos e investigações que foram realizados pelos autores abordados em epígrafe, encontramos diversas orientações para o nosso estudo, nomeadamente, Nelson (1986), afirma que surgem representações mais flexíveis, complexas e organizadas, perante acontecimentos com uma estrutura temporal sequencial e que são experimentados um maior número de vezes.

Verificamos que as crianças, qualquer que seja a sua idade, dão preferência à representação de papéis de adulto e a papéis familiares (Garvey, 1979).

Hudson e Fivush (1991 cit. por Hudson, Shapiro & Sosa, 1995), fazem menção à importância da idade e da experiência com o acontecimento para o desenvolvimento de um conhecimento em script mais complexo, já que as crianças são detentoras de um conhecimento de base mais extenso que lhes permite planificar e suportar a resolução de imprevistos.

Mandler (1986 cit. por Bauer & Mandler, 1990), refere que a capacidade para recordar um qualquer acontecimento, está dependente da organização inerente à sua representação.

Encontramos indicações que ocorrem sessões de jogo mais longas e estruturalmente mais complexas, quando as crianças em idade pré-escolar se podem apoiar em temáticas de acontecimentos que lhes são familiares (Nelson & Seidman, 1984 cit por Short-Meyerson & Abbeduto, 1997).

Matta (2001), através das suas observações concluiu que é a partir dos 4/5 anos de idade que se verifica um progresso na estruturação da cena lúdica, na coordenação de acções interpessoais e no aparecimento de regras.

Slávina (1948 cit. por Elkonin, 1998) refere que as crianças mais velhas jogam em conjunto e que as suas acções estão interligadas e dependem umas das outras para que se proceda a uma encadeamento lógico que, por sua vez, ocorre consoante o cumprimento das exigências do papel, por sua vez, Piaget (1990), constatou que as cenas são organizadas de forma mais ordenada e coerente, a partir dos 4/5 anos de idade e que também se verifica uma diferenciação e um ajustamento dos papéis ao longo do jogo.

Com base nos pressupostos teóricos e tendo delimitado o problema a estudar, os objectivos a perseguir foram definidos.

Analisando uma situação de jogo simbólico pretende-se:

. Estudar a capacidade de articulação e mobilização dos conhecimentos revelados durante as verbalizações espontâneas dos sujeitos, indicadores de uma organização das representações de acontecimentos.

. Estudar a influência do factor sexo, na escolha de papéis sociais, que se projecta na elaboração das verbalizações de acontecimentos e nos comportamentos não verbais.

. Estudar a importância da participação em jogos simbólicos no acumular de informação sobre os objectos, sobre as relações sociais com os parceiros do jogo e sobre as regras e contornos do mundo real, potencializando o desenvolvimento cognitivo e a socialização do sujeito.

. Estudar a representação de acontecimentos familiares ao sujeito, portadores de uma estrutura temporal sequencial, e a sua correspondência com complexas estruturas script e elaborados jogos simbólicos.

É também objectivo deste estudo:

. Desenvolver um trabalho que possa ser relevante em termos de conhecimento teórico e que contribua de algum modo em futuras aplicações de natureza prática.

. Aumentar o número reduzido de trabalhos de investigação sobre a temática abordada.

. Realçar a importância do estudo das representações de acontecimentos, como forma de compreender a complexidade do desenvolvimento cognitivo e linguístico em crianças de idade pré-escolar.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. Amostra

O presente estudo versa sobre uma população de crianças que frequenta o mesmo Jardim de Infância. Pretende-se assim, caracterizar a população em estudo de uma certa equidade, que se verifica por: os sujeitos em causa se situarem num estatuto socio-económico médio-alto; se conhecerem todos desde os dois anos de idade e terem alguma familiaridade com o observador deste estudo.

A constituição da amostra não decorreu de forma aleatória. Optámos por definir critérios de escolha intencional para assim determinar as unidades da população que fazem parte da amostra, visando alcançar os objectivos propostos para esta investigação.

Dos critérios que direccionaram a nossa selecção destacam-se dois relacionados com a idade e o sexo das crianças. Desta forma, a nossa amostra é constituída por crianças que se encontram na faixa etária dos cinco/seis anos de idade. A variável sexo foi controlada e, do total de vinte e quatro crianças, doze são do sexo masculino (50%) e as restantes doze são do sexo feminino (50%).

O processo apresentado em epígrafe também justifica a técnica de amostragem seleccionada, já que o reduzido número de crianças pertencentes à faixa etária à qual corresponde o nosso estudo, limitou a selecção.

Apoiando-nos em estudos realizados por diversos autores, outros critérios foram tecidos para o processo de selecção da amostra, nomeadamente, no que confere à variável idade:

. os resultados obtidos por Esperet (1984 citado por Fayol, 1985), que nos demonstram a conquista do esquema canónico aos seis anos de idade;

. a análise a nível semântico das verbalizações linguísticas e o tipo de função da linguagem existente nas mesmas, leva-nos a cingir a população do nosso estudo aos cinco/seis anos de idade, já que as crianças mais velhas terão uma compreensão bastante mais elaborada dos termos e formas linguísticas visadas;

. a margem de segurança que a faixa etária escolhida nos oferece, permitindo-nos analisar de forma mais precisa o desenvolvimento da linguagem ocorrido desde os dois anos de idade, pois segundo Talada, Ribas et al (1997), é a partir desta idade que a criança começa a incorporar preposições, conjugações, artigos, o uso do género e do número e as pessoas verbais;

. de acordo com Garvey (1977), a brincadeira é a actividade mais marcante para a criança durante os seis primeiros anos de vida; concluímos então que esta será uma fase privilegiada para analisar a complexidade do jogo simbólico como actividade lúdica que é, já que a motivação e espontaneidade das crianças é um factor essencial para o desenrolar de momentos susceptíveis de estudo.

A nossa opção em controlar a variável sexo deve-se ao facto de podermos, deste modo, comparar o grupo de crianças do sexo masculino com o grupo de crianças do sexo feminino, já que estes se encontram em igualdade numérica.

Em suma, a pertinência desta amostragem teve como principal sustentáculo, ser esta a faixa etária em que se podem verificar as transformações mais substanciais já cimentadas, relativamente ao desenvolvimento da representatividade de acontecimentos em paralelo com a crescente complexidade e organização da linguagem.

### 3.2. Material

A selecção do material para o decorrer dos diversos momentos de situação experimental apoiou-se na necessidade vigente em criar condições idênticas para todos os sujeitos, de forma a não enviesar os resultados da investigação. Para estes, deveriam estar estabelecidas bases materiais que os permitissem, sem qualquer tipo de entraves, desenvolver a representação do acontecimento preterido por meio de uma situação de jogo simbólico.

Optámos por não criar de raiz um cenário onde a situação experimental pudesse decorrer, mas sim, utilizar um cenário real no qual os sujeitos se movimentassem com maior familiaridade e segurança. Foi utilizada como cenário, a sala dos 5/6 anos do Jardim de Infância que os sujeitos da amostra frequentam. Não foram feitas quaisquer alterações no espaço, nem alterados os materiais disponíveis.

Entre outros, todos os materiais mencionados no estudo que nos serviu de base (Machado, 1977), estavam disponíveis, nomeadamente:

- . Material de consumo (diferentes tipos de papel; cartolina; cadernos; colas; tintas; plasticina; tesouras; pincéis; lápis de cera; marcadores; etc.);
- . Material didáctico (jogos de manipulação/coordenação motora; jogos de construção; jogos de encaixe; jogos de regras; acessórios para culinária; letras móveis; livros infantis; jogos simbólicos – mobiliário e equipamento da casa das bonecas, vestuário, bonecos -; veículos; etc.);
- . Mobiliário (mesas; cadeiras; armários; expositor para biblioteca; arca; expositores de parede; quadro de porcelana; estante; etc.).

O material utilizado pela entrevistadora consistiu num audio-gravador e numa câmara de filmar.

### 3.3.Procedimento

A recolha de dados para o presente estudo, desenrolou-se em várias fases que passamos a especificar.

O processo inicial passou, obrigatoriamente, por pedir o apoio e a participação da educadora responsável pelos sujeitos constituintes da amostra. Para o devido efeito, foi-lhe entregue o projecto inicial do estudo, para que ficasse ao corrente do objectivo e da importância da sua participação bem como dos sujeitos em causa. Após obtermos uma resposta positiva da sua parte, fizemos um pedido formal à direcção da instituição em causa e à qual também facultámos uma cópia do projecto inicial do estudo.

Transpostos estes primeiros momentos, foram dadas instruções à educadora para perguntar aos sujeitos se estariam dispostos em participar em duas actividades de carácter lúdico. Seguidamente, a entrevistadora abordou o grupo da seguinte forma: *“Na minha escola pediram-me para fazer um trabalho muito importante e que eu quero muito fazer. Mas tenho um problema. Não posso fazer este trabalho sozinha. Preciso da vossa ajuda. A vossa educadora já me disse que vocês me querem ajudar e eu fiquei muito contente. Não vos vou explicar agora o que é que têm de fazer, porque é surpresa. Daqui a alguns dias voltamos a conversar. Só vos posso dizer que nos vamos divertir muito.”*

Após o primeiro contacto com os sujeitos, ao longo dos dois meses seguintes, decorreram a 1ª e 2ª Fases deste trabalho.

#### Fase 1

A entrevistadora preparou um espaço calmo onde pudesse entrevistar cada um dos sujeitos individualmente.

Aleatoriamente, pedimos a três dos sujeitos que se dirigissem para esse espaço e fizemos um pré-teste, para verificarmos se a *consigne* utilizada seria a mais indicada. A *consigne* utilizada foi a seguinte:

*“Lembras-te de te ter pedido para me ajudares a fazer um trabalho muito importante para a minha escola? É agora que vou começar a precisar da tua colaboração. Gostava que me contasses como é que é o vosso dia de escola?”*

Os três sujeitos foram entrevistados individualmente e a *consigne* pareceu-nos ser indicada, contudo, para que se tornasse mais esclarecedora para alguns dos sujeitos acrescentámos:

*“Lembras-te de te ter pedido para me ajudares a fazer um trabalho muito importante para a minha escola? É agora que vou começar a precisar da tua colaboração. Gostava que me contasses como é que é o vosso dia de escola? O que é que acontece quando vêm para a escola e o que é que fazem?”*

Pedimos, de forma aleatória, a cada um dos sujeitos que se dirigisse para o espaço previamente preparado para poderem começar a executar a primeira actividade.

De forma a que nenhuma informação se perdesse, os scripts foram gravados através de um áudio-gravador. Para prevenir quaisquer inibições, foi permitido aos sujeitos que manipulassem livremente o áudio-gravador e, através de um exemplo prático, explicámo-lhes como funcionava e a que se destinava.

Para alguns sujeitos a *consigne* não foi suficiente e foi necessário por parte da entrevistadora desinibir os sujeitos e motivá-los a desenvolver os scripts. Assim, em alguns momentos em que decorria a entrevista, a entrevistadora interveio e disse: *“E depois?”*; *“Depois...”*; *“E a seguir?”*.

## Fase 2

A segunda fase consistiu, essencialmente, na gravação dos jogos simbólicos em vídeo.

As condições físicas para o decorrer da experiência estavam criadas, desta forma, não foi necessário por parte da experimentadora fazer qualquer tipo de alterações ao nível do espaço ou do material existentes no local. Optámos por utilizar a sala dos 4/5 anos do Jardim de Infância que colaborou no estudo em causa.

Realizámos um pré-teste para verificarmos se estas condições físicas seriam as mais adequadas ao desenrolar dos jogos simbólicos alusivos à temática imposta. Era também objectivo deste pré-teste, avaliar a apropriação da *consigne*.

A formação dos subgrupos que participaram desta experiência, desenrolou-se da seguinte forma: a experimentadora pediu a uma educadora de uma sala que seleccionasse aleatoriamente uma criança, para que posteriormente esta, escolhesse dois amigos que quisessem brincar com ela. Para a formação dos subgrupos, constituídos por três sujeitos, o processo foi rigorosamente o mesmo.

No local onde iria decorrer a experiência, a experimentadora mostrava a câmara de vídeo a cada subgrupo e exemplificava de forma prática o objectivo e a funcionalidade da mesma. Após a familiarização com a câmara de vídeo, eram dadas as seguintes instruções: *“Lembram-se da entrevista que vos fiz? Pedi-vos para me contarem como é que era o vosso dia de escola. Agora vão fazer outra coisa. Vão brincar ao dia de escola aqui nesta sala?”*

Para alguns sujeitos foi ainda necessário acrescentar: *“Podem brincar com tudo o que quiserem.”* Emergiu esta necessidade, quando alguns dos sujeitos perguntaram se podiam mexer em tudo e se não eram repreendidos se desarrumassem a sala.

Seguiam-se as situações de jogo simbólico que eram gravadas em vídeo. Não houve limite de tempo imposto aos sujeitos, porque em nenhum dos casos surgiu a necessidade de pedir que terminassem de brincar. O período de tempo mais longo em que decorreu a experiência, não ultrapassou os trinta minutos e posteriormente, durante a transcrição dos vídeos procedeu-se à devida eliminação das sequências sem informações dignas de estudo.

Para controlar os efeitos de ordem, intercalaram-se subgrupos de sujeitos do sexo masculino, com sujeitos do sexo feminino.

### Fase 3

A última fase da recolha de dados, não foi planeada desde o início deste estudo. Aquando da definição dos objectivos e da forma em como estes seriam alcançados, não foi nossa intenção inicial proceder a uma segunda entrevista. Porém, achámos ser digno de análise, contrapor uma entrevista de um sujeito antes de participar numa situação de jogo simbólico, com uma outra, efectuada de forma semelhante, após a sua participação activa.

Estas segundas entrevistas, só foram feitas aos nove sujeitos que, por último, completaram a nossa amostra. Isto porque considerámos, que o longo tempo decorrido entre as primeiras recolhas e a emergência da segunda entrevista, iria entevir de forma negativa nos resultados obtidos. As condições apresentadas não seriam as mesmas para todos os sujeito, o que iria enviesar os resultados.

A forma como decorreram as entrevistas realizadas na Fase 1, acima descrita, foi a mesma utilizada nestas entrevistas.

Em suma, nove dos sujeitos da amostra global, tiveram dois momentos em que foram entrevistados. Um primeiro momento antes de participarem na situação de jogo simbólico e, um segundo momento, após terem participado na situação de jogo simbólico.

## 3.4. Variáveis

### 3.4.1. Variáveis Independentes

#### 3.4.1.1. Faixa etária dos sujeitos:

. 5/6 anos de idade

#### 3.4.1.2. Tipo de acontecimento:

. *Um Dia de Escola*

### 3.4.2. Variáveis Dependentes

- 3.4.2.1. Características do jogo simbólico.
- 3.4.2.2. Características das verbalizações.
- 3.4.2.3. Estrutura e organização dos scripts.
- 3.4.2.4. Participação activa nos jogos simbólicos.

### 3.4.3. Variáveis Controladas

- 3.4.3.1. Estatuto socio-económico médio-alto.
- 3.4.3.2. Sujeitos participantes da amostra terem em comum frequentarem o mesmo Jardim de Infância.
- 3.4.3.3. Número de sujeitos participantes na amostra: possibilidade de formar oito subgrupos formados por três sujeitos cada.
- 3.4.3.4. Formação dos subgrupos: um sujeito escolhido aleatoriamente dentro do grupo indica dois outros sujeitos de forma a perfazer um subgrupo de três.
- 3.4.3.5. Sexo dos sujeitos: igual número de sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino.
- 3.4.3.6. Selecção e constância do material e espaço utilizados para o decorrer das situações experimentais.

## 3.5. Hipóteses

Sabendo previamente que a amostra utilizada neste estudo é composta por crianças confinadas a uma faixa etária de cinco/seis anos de idade e que o acontecimento seleccionado - *Um Dia de Escola* -, se caracteriza por ser rotineiro e estruturado (Script forte), espera-se que:

### Hipótese 1

- . Os jogos simbólicos sejam complexos e elaborados, nomeadamente:
  - 1.1. que os actos representados obedecam a uma sequência real e mais especificamente, que as cenas sejam diversificadas e lógicas (Sequência e Variedade das Cenas Representadas);
  - 1.2. que se adoptem papéis e que estes se mantenham constantes e sejam o mais fiel possível aos da vida real (Consistência dos Papéis Assumidos):
    - 1.2.1. a adopção de papéis durante os jogos simbólicos seja diferente para os sujeitos do sexo masculino e para os sujeitos do sexo feminino:
      - 1.2.1.1. os sujeitos do sexo masculino adoptem papéis correspondentes a adultos do sexo masculino;
      - 1.2.1.2. os sujeitos do sexo feminino adoptem papéis correspondentes a adultos do sexo feminino;
  - 1.3. que o jogo se desenrole e seja gerido, maioritariamente, através de regras sociais (Regras Evocadas).

### Hipótese 2

- . As verbalizações apresentem um nível de complexidade elevado, por estarem associadas à dramatização de um acontecimento cujo grau de representação é complexo e organizado. Haverá mais verbalizações correspondentes:
  - 2.1. aos papéis sociais, nomeadamente verbalizações que se referem a papéis de adulto;
  - 2.2. à planificação da acção;
  - 2.3. às regras, nomeadamente aquelas que são socialmente transmitidas.

### Hipótese 3

- . Os scripts sejam extremamente rigorosos e estruturados, apresentando um nível de complexidade elevado por estarem associadas à dramatização de um acontecimento cujo grau de representação é mais complexo e organizado. Verificar-se-á uma correspondência ao acontecimento real:

- 3.1. na precisão das sequências cronológicas
- 3.2. na abordagem da quase totalidade dos actos possíveis
- 3.3. na exactidão do uso das ligações causais e das Relações Paradigmáticas

#### Hipótese 4

. O número de informações dadas seja elevado nos scripts verbalizados durante as entrevistas por estes serem relativos a um acontecimento rotineiro e com uma ordem sequencial na sucessão dos actos – script forte. Verificar-se-á:

4.1. um maior número de informações nos actos que os sujeitos considerem como mais importantes e que estejam associados a momentos que lhes proporcionem prazer e satisfação pessoal.

4.2. O número de informações seja diferente em termos de quantidade numérica, caso estejam incluídas em scripts realizados antes, ou após, a participação dos sujeitos nos jogos simbólicos, desta forma:

4.2.1. os sujeitos darão um menor número de informações relativamente ao acontecimento antes da sua participação activa no jogo simbólico correspondente ao mesmo acontecimento e, conseqüentemente, darão um maior número de informações após a sua participação activa no jogo simbólico.

#### 3.6. Descodificação e Tratamento dos Dados

Os dados recolhidos para o presente estudo foram obtidos através de dois processos distintos: as entrevistas e as gravações de vídeo.

Os scripts obtidos através das entrevistas individuais, foram transcritos na sua totalidade. As situações de jogo simbólico gravadas em vídeo foram transcritas, não na sua totalidade, mas por meio de uma selecção dos momentos ricos em comportamentos verbais e não verbais considerados dignos de análise. Os momentos mortos foram eliminados e destacaram-se, em média, dez minutos de jogo.

A descodificação e o tratamento dos mesmos baseou-se, principalmente, na aplicação de diferentes grelhas.

As grelhas acima mencionadas foram construídas tendo em conta os objectivos inicialmente estipulados. Nenhum destes instrumentos de análise foi construído de raiz, pois já haviam sido aplicados noutras circunstâncias e em estudos diferentes. Para o corrente, aperfeiçoámos e adaptámos as grelhas de análise consoante as necessidades prementes, mantendo a estrutura inicial.

As grelhas apresentadas como base para análise dos dados, foram devidamente testadas por cinco juizes.

A fórmula utilizada para se calcular o índice de fidelidade, foi a sugerida por Vala (1986):

$$F = \frac{2(C1,2)}{C1+C2}$$

Ou seja, o índice de fidelidade calculou-se dividindo o número de acordos entre codificadores pelo total de categorizações efectuadas por cada um. As aplicações das grelhas só foram consideradas válidas quando os resultados rondavam os 100%.

### 3.6.1. Primeiro Tipo de Análise dos Dados

#### Análise dos Actos e Cenas Representados

##### **I - Grelha de Análise do Script *Um Dia de Escola***

###### **Acto 1 - Chegada à Escola**

###### **Cena 1.1. Percurso casa-escola**

Cenas em que é mencionada a forma como o sujeito faz o percurso entre a sua casa e a escola e com quem o faz (e.g.: "*O meu pai traz-me...*"; "*A mãe vai-me pôr à escola...*")

**Cena 1.2. Entrada na escola**

Menção a rituais quotidianos após a chegada à escola: pendurar o casaco; vestir o bibe; cumprimentar crianças e adultos; arrumar a mochila e outros (e.g.: *“Quando eu chego, eu fico no recreio...”*; *“Vou p’ró refeitório...”*; *“...depois eu vou pendurar o casaco...”*)

**Acto 2 - Refeições****Cena 2.1. Pequeno-almoço**

Todos os comportamentos verbais e não verbais relativos ao pequeno-almoço: preparar a comida; comer; beber (e.g.: *“... e tomo o pequeno-almoço.”*)

**Cena 2.2. Almoço**

Todos os comportamentos verbais e não verbais relativos ao almoço: preparar a comida; comer; beber (e.g.: *“...vou almoçar, e depois de almoçar como a fruta,...”*; *“... comi as batatas fritas e a... a carne toda e a gelatina toda.”*)

**Cena 2.3. Lanche**

Todos os comportamentos verbais e não verbais relativos ao lanche: preparar a comida; comer; beber (e.g.: *“... e depois vou lanchar.”*)

**Acto 3 - Repouso****Cena 3.1. Dormir**

Dormir a sesta depois do almoço (e.g.: *“... a seguir a almoçar, vou dormir...”*)

**Acto 4 - Actividades****Cena 4.1. Actividades dirigidas**

Actividades especificamente orientadas pela educadora e que obedecem a determinadas regras. São ocasionalmente denominadas pelos sujeitos como trabalhos: desenhar; recortar; pintar; escrever; contar histórias; arrumar. Habitualmente são restritas à sala de actividades (e.g.: *“... e a Graça escolhe um menino para contar uma história.”*; *“Depois na nossa sala vamos fazer trabalhos...”*)

**Cena 4.2. Actividades não dirigidas**

Actividades em que os sujeitos não são directamente orientados pela educadora: brincar na sala ou no recreio (e.g.: *“Vamos para o refeitório ver televisão...”*; *“Podemos brincar, ou jogar ao jogo, ou ir p’á cozinha.”*)

### **Acto 5 - Saída da Escola**

#### **Cena 5.1. Percurso escola-casa**

Cenas que implicam a saída da escola: como é que vai para casa e com quem vai; esperar no recreio pelos pais ou pela carrinha da escola; chegada a casa (e.g.: *“... e eu hoje não sei quem é que vai levar-me para casa...”*; *“... e depois quando o meu pai chega, vou embora.”*)

### 3.6.2. Segundo Tipo de Análise dos Dados

#### **Análise das Informações**

**Tabela 1 - Grelha aplicada para a análise das informações**

<b>Actos</b>	<b>Cenas</b>	<b>Verbalizações</b>	<b>N.º de Informações</b>
Enumeração da totalidade dos actos representados.	Enumeração da totalidade das cenas representadas.	Transcrição das verbalizações, ou de excertos das verbalizações, referentes a cada cena e que são portadoras de informações.	Quantificação das informações dadas pelos sujeitos em cada cena.

### 3.6.3. Terceiro Tipo de Análise dos Dados

#### **Análise das Verbalizações**

#### **I - Grelha de Análise das Verbalizações no Script *Um Dia de Escola***

## 1. Relativo a Papéis

### 1.1. Adopção de Papéis – Construção de Cena (AP/CC)

Verbalizações em que os sujeitos exprimem explicitamente vontade de assumir um papel social diferente do seu.

#### 1.1.1. Adopção de Papéis de Adulto (AP/CC+AD)

É assumido um papel de adulto (e.g.: Os sujeitos estavam na sala a trabalhar e um deles revela, explicitamente, vontade em assumir o papel da educadora: “*Eu era a Graça.*”; “*Eu é que era a Graça.*”; “*Eu sou a Graça.*”).

#### 1.1.2. Adopção de Papéis de Criança (AP/CC+C)

É assumido um papel de criança (e.g.: Durante a dramatização do acto relativo à saída da escola, os sujeitos anunciam a chegada dos pais e assumem papéis sociais diferentes dos até então assumidos. Um dos sujeitos diz: “*Eu tava-me a ir embora, porque nós éramos irmãs.*” Outro sujeito, responde: “*Eu também era irmã. Eu era a mais novinha.*”).

### 1.2. Adopção de Papéis – Explicitação de Regras (AP/ER)

Verbalizações em que os sujeitos exprimem regras relativamente às acções que devem ser desempenhadas pelos diferentes papéis sociais.

#### 1.2.1. Adopção de Papéis de Adulto (AP/ER+AD)

É assumido um papel de adulto (e.g.: Um dos sujeitos assume o papel da educadora da sala e dirige-se para os outros sujeitos da seguinte forma: “*Eu é que digo o que é p’ra fazer, porque sou a Graça.*”).

#### 1.2.2. Adopção de Papéis de Criança (AP/ER+C)

É assumido um papel de criança (e.g.: Um dos sujeitos adopta o papel de outra criança da sua sala: “*Eu é que me sento nesse lugar. Esse lugar é o da Matilde.*”).

### 1.3. Adopção de Papéis – Implícitos (AP/I)

Verbalizações em que os sujeitos assumem de forma implícita um papel social diferente do seu, ou seja, mesmo sem a verbalização explícita da sua adopção.

### 1.3.1. Adopção de Papéis de Adulto (AP/I+AD)

É assumido, de forma implícita, um papel de adulto (e.g.: Os sujeitos fingiam estar a brincar no recreio e decidiram ir para a sala trabalhar, um dos sujeitos assume implicitamente o papel da educadora quando diz: “*Meninos da Graça.*”).

### 1.3.2. Adopção de Papéis de Criança (AP/I+C)

É assumido, de forma implícita, um papel de criança (e.g.: Um sujeito assume o papel de chefe de dia. Esta responsabilidade é atribuída, apenas às crianças do 1º Ciclo: “*Eu hoje é que marco as presenças.*”).

## **2. Relativo à Acção**

### 2.1. Planificação da Acção – Construção de Cena (PA/CC)

Verbalizações da antecipação de uma acção que a criança propõe a si própria fazer, ou aos outros sujeitos (e.g.: Uns atrás dos outros, os sujeitos simulam entrar na escola e dizem: “*Vamos p’ro recreio Joana.*”; “*É p’ra sala.*”; “*P’ra sala? É p’ro recreio.*”)

### 2.2. Planificação da Acção – Explicitação de Regras (PA/ER)

Verbalizações de uma regra ou norma relativamente à sequência de acções, em que se exprime a antecipação de uma das acções (e.g.: Na rotina diária do Jardim de Infância, os sujeitos lancham e posteriormente vão para o recreio, contudo, durante o jogo um dos sujeitos lancha e depois vai desenhar sendo advertido por outro sujeito: “*Agora a seguir do lanche é p’ro recreio.*”)

### 2.3. Desenrolar da Acção – Construção de Cena (DA/CC)

Verbalizações em que os sujeitos partilham informação acerca das acções, acontecimentos ou objectos que são relevantes para o decorrer da acção (e.g.: Um dos sujeitos observa o outro e comenta: “*Olha, ela está mesmo a trabalhar! A cola está seca.*” Um terceiro sujeito responde ao comentário: “*Não está não. A minha não.*”)

### 2.4. Desenrolar da Acção – Explicitação de Regras (DA/ER)

Verbalizações em que os sujeitos expressam a existência de regras relativamente às acções, acontecimentos e utilização de objectos, que são relevantes para o decorrer da acção (e.g.: Os sujeitos estão a desenhar, um deles termina o desenho e pergunta aos outros sujeitos onde é que se arrumam os desenhos, ao que estes respondem: “*É ali em cima da mesa da Graça.*”; “*Ali.*”)

### **3. Exploração de Materiais (EM)**

Verbalizações em que os sujeitos nomeiam ou exploram os materiais ou as suas propriedades (e.g.: Os sujeitos encontram-se num espaço da sala destinado aos materiais de cozinha e um deles enquanto manipula e escolhe alguns dos materiais disponíveis, diz: “*O meu peixe. O meu franguinho. A minha manteiga.*”)

## **II – Grelha de Análise das Verbalizações Relativas à Coerência do Papel com a Acção**

### **1. Relativo a Papéis e à Acção**

#### **1.1. Relativo à Acção - Coerente com o Papel (CP)**

Existe uma coerência das verbalizações e das acções dos sujeitos com o papel social assumido.

##### **1.1.1. Adopção de Papéis de Adulto (CP+AD)**

Assumem um papel de adulto e verifica-se uma coerência com o papel assumido nas verbalizações e nas acções precedentes (e.g.: Um dos sujeitos assume o papel de cozinheiro. No jogo simbólico que se desenrola a partir deste momento, este sujeito prossegue com o papel que assumiu anteriormente: “*Vá, vou fazer a comida. Peixe com ovo.*”; “*Hoje é sumo. Sumo.*”; “*Agora sobremesa.*” Mais tarde, ultrapassadas as cenas relativas às refeições, volta a assumir o papel de criança.)

##### **1.1.2. Adopção de Papéis de Criança (CP+C)**

Assumem um papel de criança e verifica-se uma coerência com o papel assumido nas verbalizações e nas acções precedentes (e.g.: Os sujeitos decidem dramatizar o acto correspondente à saída da escola, um dos sujeitos diz: “*O meu pai já chegou.*”)

### 1.2. Relativo à Acção - Não Coerente com o Papel (NCP)

Verbalizações e acções em que os sujeitos assumem de forma implícita um papel social diferente do assumido anteriormente e nas quais não existe uma coerência com o papel assumido explicitamente nas verbalizações e nas acções precedentes. (e.g.: Um dos sujeitos assume explicitamente o papel de criança e a determinada altura diz: “*Agora vou fazer um jantarinho.*” Esta verbalização não corresponde ao papel inicialmente assumido. É uma acção que corresponde a um papel social de adulto.)

## **III – Grelha de Análise das Verbalizações Relativas ao Tipo de Regra Evocada**

### **1. Regras Aprendidas Socialmente (RAS)**

Classificam-se por serem regras que implicam um conhecimento da realidade transmitido através do contexto social e um respeito por convenções pré-estabelecidas (e.g.: Um dos sujeitos encontra-se sentado à mesa a ser servido por outro sujeito e diz-lhe: “*Quero água se faz favor.*”)

### **2. Regras Arbitrárias (RA)**

São regras momentâneas, que surgem ao caso no decurso do jogo, não respeitando convenções pré-estabelecidas provenientes do contexto social dominante (e.g.: Perante a brincadeira de dois sujeitos num espaço da sala, que não tem actividades definidas e unicamente destinadas ao mesmo, um outro sujeito decidiu que: “*Aqui é p’a lanchar, não é p’a brincar.*”).

### 3.6.4. Quarto Tipo de Análise dos Dados

#### **Análise da Complexidade do Jogo**

### **I – Grelha de Classificação da Complexidade do Jogo no Script *Um Dia de Escola***

## **1. Complexidade de Nível 1**

### **1.1. Consistência e Adopção de Papéis**

Não há adopção de papéis ou quando há, não existe um desenvolvimento do mesmo no decorrer da acção. A acção e o papel assumido podem não corresponder.

### **1.2. Sequência e Variedade das Cenas**

É indiferente a ordem e conteúdo das acções, que por sua vez são monótonas e constam de uma série de operações que se repetem.

### **1.3. Regras Evocadas**

Há pouca ou nenhuma evocação de regras e quando estas existem são maioritariamente arbitrárias.

## **2. Complexidade de Nível 2**

### **2.1. Consistência e Adopção de Papéis**

Há adopção de papéis e correspondência entre o papel assumido e a acção. O papel depende da acção que está a decorrer, o que pode implicar uma flutuação dos papéis assumidos ao longo do jogo. Ainda não existe preocupação em estabelecer uma correspondência fiel entre o papel assumido e o seu homólogo na vida real.

### **2.2. Sequência e Variedade de Cenas**

Existe pouca diversidade de acções, mas a lógica da sua sucessão já é determinada pela vida real.

### **2.3. Regras Evocadas**

Há evocação de regras socialmente transmitidas, mas na sua maioria são arbitrárias.

### 3. Complexidade de Nível 3

#### 3.1. Consistência e Adopção de Papéis

A acção e as interacções que se estabelecem entre os sujeitos dependem dos papéis assumidos, os quais se mantêm estáveis e consistentes durante a maior parte do jogo, havendo ainda complementaridade entre os diferentes papéis. Nota-se uma grande preocupação em que o papel assumido seja o mais semelhante possível ao da vida real.

#### 3.2. Sequência e Variedade das Cenas

A lógica das acções é determinada pela sucessão da vida real, sendo que estas adquirem uma maior variedade.

#### 3.3. Regras Evocadas

Existe mais evocação de regras socialmente transmitidas, comparativamente com as regras arbitrárias. Verifica-se preocupação com o cumprimento das regras e quando existe infracção, há rejeição, sendo apresentados motivos justificativos para a mesma.

#### 3.6.5. Quinto Tipo de Análise dos Dados

#### Análise da Complexidade dos Scripts

### **I – Grelha de Classificação da Complexidade dos Scripts do Acontecimento *Um Dia de Escola***

#### **1. Complexidade de Nível 1**

A criança limita-se a descrever e/ou nomear/etiquetar as suas produções gráficas, sem recorrer a qualquer índice narrativo. As frases são curtas, soltas e sem qualquer ligação entre elas (e.g.: “*Brincam.*”; “*Cantam.*”; “*Fazem jogos.*”).

## 2. Complexidade de Nível 2

A criança faz referência a acções simples ou a episódios particulares, não existindo ainda um discurso narrativo (e.g.: “*Vou brincar.*”; “*Vou comer.*”; “*Vou p’ro recreio.*”).

## 3. Complexidade de Nível 3

A criança constrói uma sequência de frases com uma estrutura básica (sujeito, verbo e complemento), utilizando partículas de ligação. No entanto, faz referência apenas a algumas cenas do acontecimento e numa perspectiva pouco generalizada (e.g.: “*(...)eu venho com a mãe e depois vou brincar p’ro recreio, e depois vou (...)*”; “*Primeiro almoço e depois à tarde vou lanchar.*”)

## 4. Complexidade de Nível 4

A criança apresenta um discurso narrativo, ou seja, constrói uma sequência de acções mais complexas, com relação causal entre os actos. A estrutura script é evidente, contudo são referidas essencialmente as acções obrigatórias do acontecimento, não fazendo referência aos slots ou espaços onde podem ser incluídos diferentes itens (e.g.: “*A mãe vai-me pôr à escola. Vamos para o refeitório ver televisão... Depois vamos para a sala dos três anos e depois para a nossa sala.(...)*”)

## 5. Complexidade de Nível 5

A criança apresenta, através de um discurso narrativo, a descrição detalhada e exhaustiva dos acontecimentos. A estrutura script é apresentada com as acções obrigatórias e condicionais, e com os slots. As partículas de ligação são variadas e ricas (e.g.: “*A minha mãe leva-me à escola de manhã muito cedo. Vamos de carro para chegarmos mais depressa e porque ela depois tem de ir trabalhar.*”; “*Para almoçarmos temos de ir para o refeitório. Eu sento-me ao lado da Catarina. Como sempre tudo, mas quando é peixe cozido peço sempre para não comer as cenouras.*”).

#### 4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Após a recolha e transcrição das gravações em áudio e vídeo, precedeu-se a vários tratamentos de codificação dos dados. Começaremos por apresentar os resultados respeitantes à análise efectuada às verbalizações provenientes dos momentos de jogo simbólico e aos scripts que obtivemos durante as entrevistas realizadas antes da participação dos sujeitos nos jogos simbólicos. Desta forma, apresentamos uma análise do conteúdo das verbalizações, nomeadamente, no que concerne aos papéis sociais, à acção e às regras. Posteriormente, analisámos o nível de complexidade do jogo, em seguida, efectuámos uma análise à estrutura dos scripts de forma a observar os actos e as cenas representados pelos sujeitos e, uma análise à complexidade dos scripts. Por último, analisámos o número de informações dadas nos scripts.

Em última instância, são analisados numa perspectiva comparativa os scripts oriundos das entrevistas realizadas antes e após a participação de nove sujeitos da nossa amostra, em momentos de jogo simbólico. Em primeiro, analisámos a estrutura dos scripts, depois, os níveis de complexidade dos mesmos e, finalmente, as informações dadas pelos sujeitos.

Sempre que se considerou necessário avaliar o nível de significância estatístico, optámos por provas de estatística não-paramétrica, dado que os critérios que devem estar presentes para a utilização de testes paramétricos – nível de medição intervalar, distribuição normal e variâncias homogéneas – não foram encontrados para esta amostra (Bryman & Cramer, 1992). O teste aplicado foi o Qui-quadrado.

Toda a análise deste trabalhos é realizada no programa *Satistica for Windows 10.0* (*Statistical Program for Social Sciences*).

#### 4.1. Análise das Verbalizações

No decurso das várias situações de jogo simbólico, os sujeitos participantes, emitiram verbalizações que são agora analisadas. É o grau de complexidade das verbalizações que se pretende estudar.

A análise das verbalizações processou-se de forma compartimentada. Distinguiram-se três grandes áreas, que foram analisadas individualmente: análise relativa a papéis; análise relativa às acções e análise relativa às regras.

Apresenta-se de seguida a descrição sumária dos subcapítulos referentes a cada área, de modo a tornar a leitura de apresentação dos resultados mais clara:

4.1.1. Análise Geral: aglutinam-se todas as verbalizações referentes à “Adopção de Papéis”, à “Acção” e à “Exploração de Material”, de modo a possibilitar uma leitura comparativa entre estas diferentes categorias.

4.1.2. Análise Relativa a Papéis: o que se pretende observar é a percentagem de adopção de papéis durante a “Construção de Cena” e a “Explicitação de Regras”; são adoptados mais papéis de uma forma “Explícita” ou “Implícita” e se correspondem a papéis sociais de “Adulto” ou de “Criança”; comparar na totalidade das adopções de papéis o tipo de papel mais adoptado – papel de “Adulto” e papel de “Criança” -; qual a percentagem total de verbalizações relativas à acção que são “Coerentes com o papel” e “Não coerentes com o papel”, subdividindo depois a própria acção em “Desenrolar da Acção” e “Planificação da Acção” e fazendo o mesmo tipo de análise; e, por último, verifica-se na “Adopção de Papéis”, o tipo de papel adoptado (“Adulto” ou “Criança”) e a sua coerência com a acção. A última análise que se efectuou incide na diferença entre a adopção de papéis por parte dos sujeitos do “Sexo Masculino” e do “Sexo Feminino”. É nosso objectivo observar se o sexo dos sujeitos influencia o “Tipo de Papel Adoptado” – de “Adulto” ou de “Criança” -, e o “Sexo do Papel Adoptado” – “Feminino” ou “Masculino”.

4.1.3. Análise Relativa à Acção: desenrolamos uma análise da percentagem das verbalizações classificadas como “Planificação da Acção” e também como “Desenrolar da Acção”, verificando ainda - de acordo com cada uma das categorias -, se estas recaiam mais na “Construção de Cena” ou na “Explicitação de Regras”.

4.1.4. Análise Relativa às Regras: o objectivo é verificar, inicialmente, a percentagem de verbalizações relativas à “Explicitação de Regras” quando comparadas com as verbalizações relativas à “Construção de Cena”; após esta análise, pretendemos observar as verbalizações em que os sujeitos explicitaram regras, nas categorias “Adopção de Papéis”, “Planificação da Acção” e “Desenrolar da Acção” e, a que tipo de regras fizeram maior referência – “Regras Aprendidas Socialmente” ou “Regras Arbitrárias”.

A metodologia adoptada para a apresentação das tabelas e dos gráficos correspondentes a cada tipo de análise foi a seguinte: inicialmente, apresenta-se uma tabela geral que é depois sustentada por gráficos mais específicos. O objectivo é focar, de uma forma visual mais clara, aquilo que se pretende observar. Para além dos gráficos, em algumas situações, foi necessário desenvolver tabelas secundárias que derivaram das tabelas gerais.

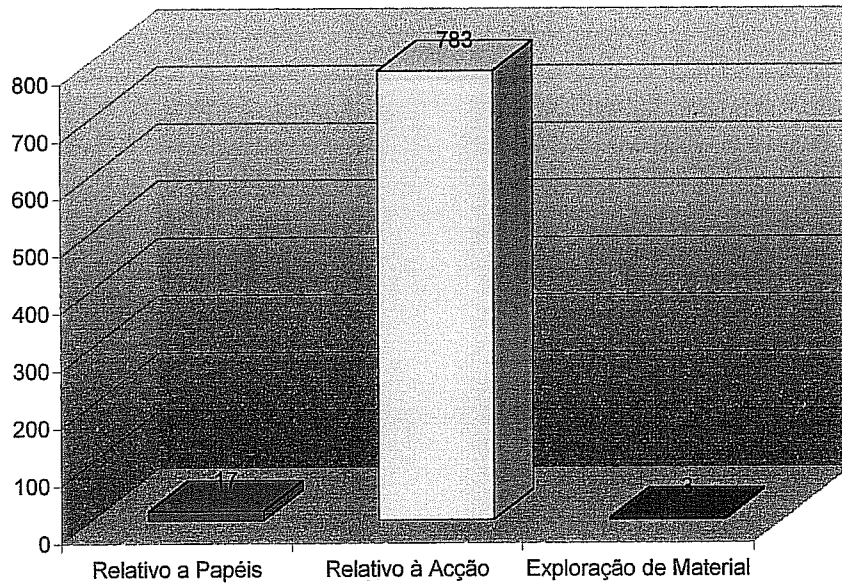
#### 4.1.1. Análise Geral

A análise que se segue possibilita uma comparação entre as diferentes categorias em que se inserem as verbalizações que ocorreram durante os jogos simbólicos, nomeadamente, as verbalizações em que se adoptaram papéis sociais, as que se referem à acção e à exploração de materiais.

Tabela 2 – Percentagem de verbalizações

<b>Categorias</b>	<b>Total</b>
Relativo a Papéis	(17) 2,1%
Relativo à Acção	(783) 97,5%
Exploração de Material	(3) 0,4%
<b>Total</b>	<b>(803) 100%</b>

Gráfico 1 – Verbalizações em função das categorias



A Tabela 2, sustentada pelo Gráfico 1, indica-nos que a maioria das verbalizações recaem na categoria “relativa à acção” ( $n=783$ ). As verbalizações correspondentes ao papel social assumido por parte dos sujeitos e que pertencem à categoria “relativa a papéis”, assumem uma percentagem de apenas 2,1%. O valor percentual das verbalizações relativas à “exploração de material” (0,4%), é quase nulo.

### 4.1.2. Análise Relativa aos Papéis

#### 4.1.2.1. Análise Geral

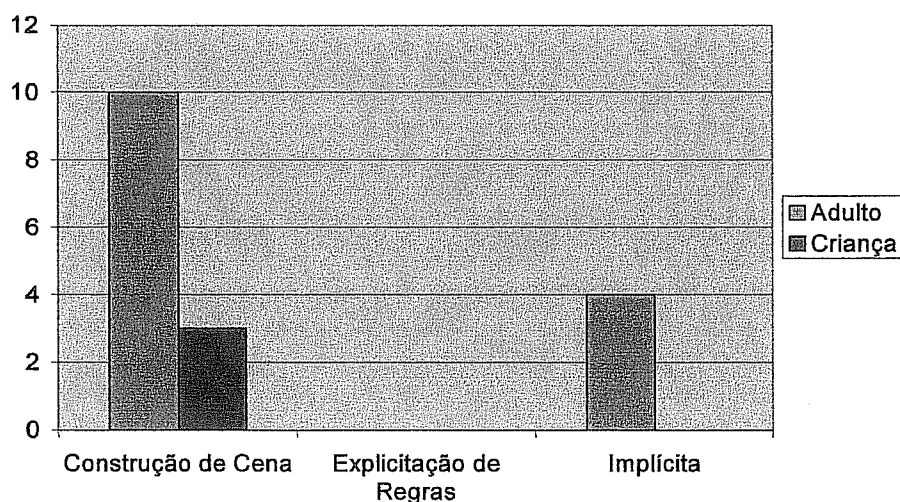
Ainda que apresentando uma baixa frequência, as verbalizações relativas à adoção de papéis foram analisadas em várias subcategorias.

Tabela 3 – Análise geral das verbalizações correspondentes à adoção de papéis

Categorias	Adopção de Papéis	
Construção de Cena	Adulto	(10) 77%
	Criança	(3) 23%
	<b>Total</b>	<b>(13) 76,5%</b>
Explicitação de Regras	Adulto	(0) 0%
	Criança	(0) 0%
	<b>Total</b>	<b>(0) 0%</b>
Implícita	Adulto	(4) 100%
	Criança	(0) 0%
	<b>Total</b>	<b>(4) 23,5%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>(17) 100%</b>	

Tal como foi dito em epígrafe, as adoções de papéis tiveram uma frequência muito baixa ( $n=17$ ), aquando comparadas com o total de verbalizações analisadas que apresentam uma frequência bastante superior ( $n=803$ ), tal como se pode verificar na Tabela 2.

Gráfico 2 – Adopção de papéis: Análise geral relativa ao tipo de adoção de papéis, em função das categorias



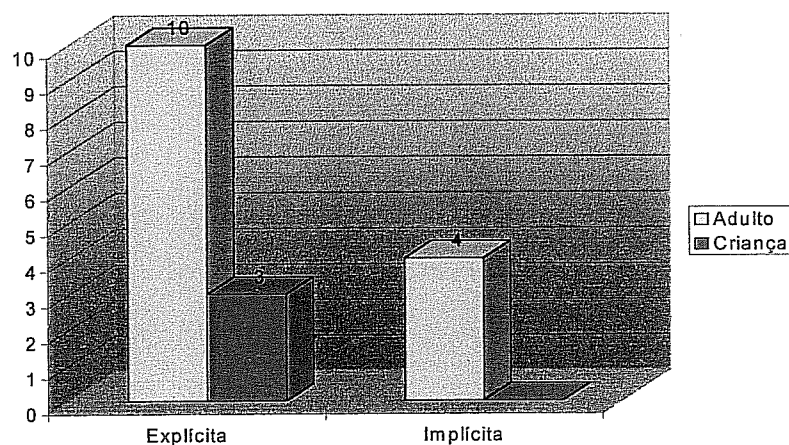
A análise da Tabela 3 e do Gráfico 2, permite-nos constatar que a maioria das verbalizações que ocorreram na adopção de papéis se efectuou durante a “construção de cena” ( $n=13$ ). Destas adopções, 77% foram relativas a papéis de adultos e 23% a papéis de crianças. As adopções de papéis que ocorreram de forma implícita ( $n=4$ ), dirigiram-se na totalidade para os papéis de adulto ( $n=17$ ).

Durante a “explicitação de regras” não se constataram adopções de papéis ( $n=0$ ).

#### 4.1.2.2. Adopção de Papéis: Explícita e Implícita

Pretende-se observar se a adopção de papéis se fez de uma forma “explícita” ou “implícita” e, por outro lado, se correspondem a papéis de “adulto” ou de “criança”.

**Gráfico 3 - Adopção de Papéis: Verbalizações em função da adopção de forma explícita e implícita**



As verbalizações referentes às adopções de papéis foram feitas, na sua maioria, de uma forma explícita ( $n=13$ ), quando comparadas com aquelas que foram realizadas de uma forma implícita ( $n=4$ ).

Esta diferença constata-se também em relação ao tipo de papéis adoptados: 77% dos papéis adoptados explicitamente eram de adulto, enquanto que os papéis de criança correspondem a 23% das verbalizações; implicitamente, apenas se adoptaram papéis de adulto ( $n=17$ ).

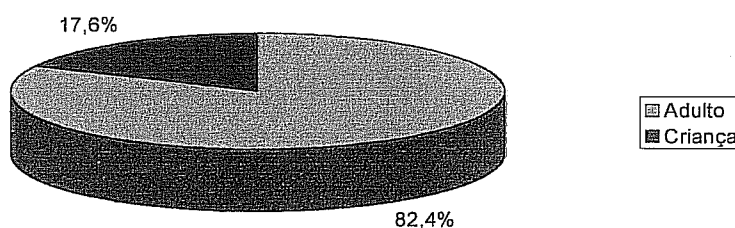
#### 4.1.2.3. Adopção de Papéis: Adulto e Criança

É objectivo da análise subsequente verificar se na frequência absoluta de adopção de papéis ( $n=17$ ), foram adoptados mais papéis sociais de “adulto” ou de “criança”.

**Tabela 4 – Análise das verbalizações relativas ao tipo de papel adoptado**

	Adulto	Criança	Total
Adopção de Papéis	(14) 82,4%	(3) 17,6%	(17) 100%

**Gráfico 4 – Adopção de papéis: Percentagem de verbalizações em função do tipo de papel adoptado**



A Tabela 4 e o Gráfico 4, referem-se às verbalizações em que os sujeitos demonstram intenção em adoptar um determinado tipo de papel social. Através da análise dos mesmos, constatamos que, na globalidade, existe uma diferença significativa entre o papel social de adulto e o de criança: 82,4 % das verbalizações correspondem ao papel de adulto e, 17,6%, ao papel de criança.

#### 4.1.2.4. Coerência entre o Papel e a Acção

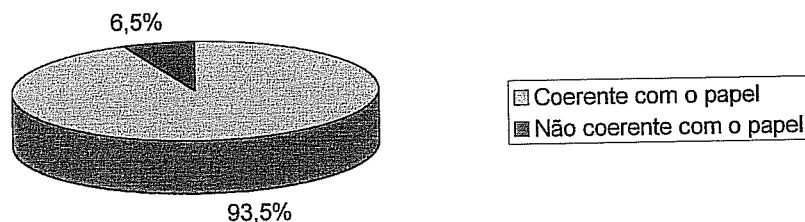
Neste momento de análise, deu-se atenção a todas as verbalizações correspondentes à acção que eram “coerentes com o papel” ou, pelo contrário, “não coerentes com o papel”. Ou seja, pretende-se verificar qual a relação entre o papel adoptado e o papel desempenhado. De uma forma mais aprofundada tentámos perceber, posteriormente,

se na própria acção eram os momentos correspondentes à “planificação da acção” ou ao “desenrolar da acção”, que facultavam uma maior, ou menor, coerência com o papel. Em última instância, pretendemos analisar se é durante as adopções de papéis de adultos ou de crianças que existe uma maior coerência com o papel desempenhado, ou seja, se o tipo de papel adoptado influencia o desempenho desse mesmo papel.

**Tabela 5 – Análise das verbalizações relativas à planificação e ao desenrolar da acção em coerência com o papel representado**

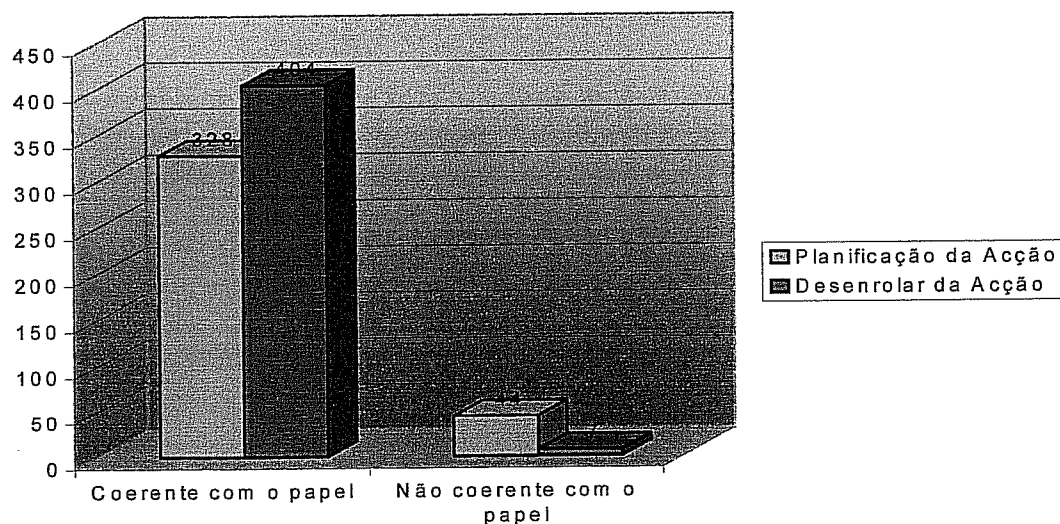
Categorias	Papel		TOTAL
	Coerente com o papel	Não coerente com o papel	
Planificação da Acção	(328) 41,9%	(44) 5,6%	(372) 47,5%
Desenrolar da Acção	(404) 51,6%	(7) 0,9%	(411) 52,5%
<b>TOTAL</b>	<b>(732) 93,5%</b>	<b>(51) 6,5%</b>	<b>(783) 100%</b>

**Gráfico 5 – Adopção de papéis: Percentagem de verbalizações coerentes com o papel relativas à acção**



No que concerne à coerência do papel adoptado com a acção desenrolada em torno dessa mesma adopção, verifica-se que 93,5% das verbalizações correspondentes às acções estão em coerência com o papel adoptado e, apenas, 6,5% não se encontram em coerência.

**Gráfico 6 – Adopção de papéis: Verbalizações relativas à planificação e ao desenrolar da acção em função da coerência com o papel adoptado**



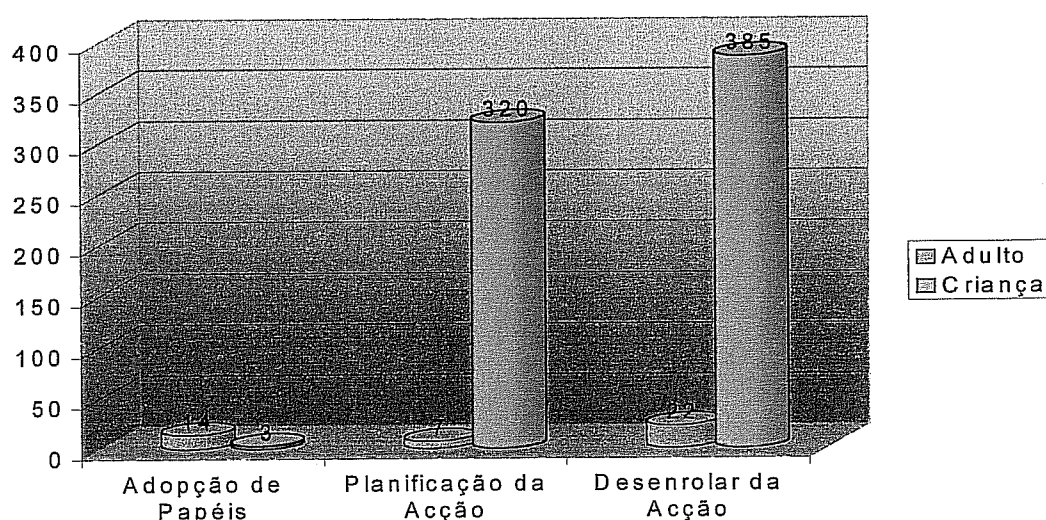
Observa-se que existem mais verbalizações “coerentes com o papel” no “desenrolar da acção” ( $n=404$ ), do que na “planificação da acção” ( $n=328$ ). Nas verbalizações “não coerentes com o papel”, verifica-se o inverso. Durante a “planificação da acção” encontramos mais verbalizações ( $n=44$ ), comparando com o “desenrolar da acção” ( $n=7$ ).

**Tabela 6 – Análise da percentagem de verbalizações em função do papel representado relativas à adopção de papéis e à coerência com o papel**

Tipo de Papel			
Categorias	Adulto	Criança	TOTAL
Adopção de Papéis	(14) 1,9%	(3) 0,4%	(17) 2,3%
Planificação da Acção	(7) 0,9%	(320) 42,6%	(327) 43,5%
Desenrolar da Acção	(22) 2,9%	(385) 51,3%	(407) 54,2%
<b>TOTAL</b>	<b>(43) 5,7%</b>	<b>(708) 94,3%</b>	<b>(751) 100%</b>

A análise da Tabela 6 permite-nos verificar que existem diferenças significativas entre os sujeitos da amostra para os papéis adoptados durante os jogos simbólicos ( $X^2=193,46$ ;  $df=2$ ;  $p < 0,01$ ) (Anexo 1), o que significa que há diferenças nas frequências das crianças que adoptam o papel de adulto e, o papel de criança, no que diz respeito à planificação da acção e ao desenrolar da acção.

**Gráfico 7 – Adopção de Papéis: Verbalizações em função do papel adoptado**



Após a observação do Gráfico 7, verifica-se que a diferença mais significativa se observa na percentagem da coerência com o papel de criança durante as verbalizações no “desenrolar da acção” (51,3%) e na “planificação da acção”

(42,6%). Na categoria “adoção de papéis” a coerência com o papel de adulto é ligeiramente superior (1,9%), à coerência com o papel de criança (0,4%).

#### 4.1.2.5. Adopção de Papéis: Diferença entre os sujeitos do Sexo Feminino e os do Sexo Masculino

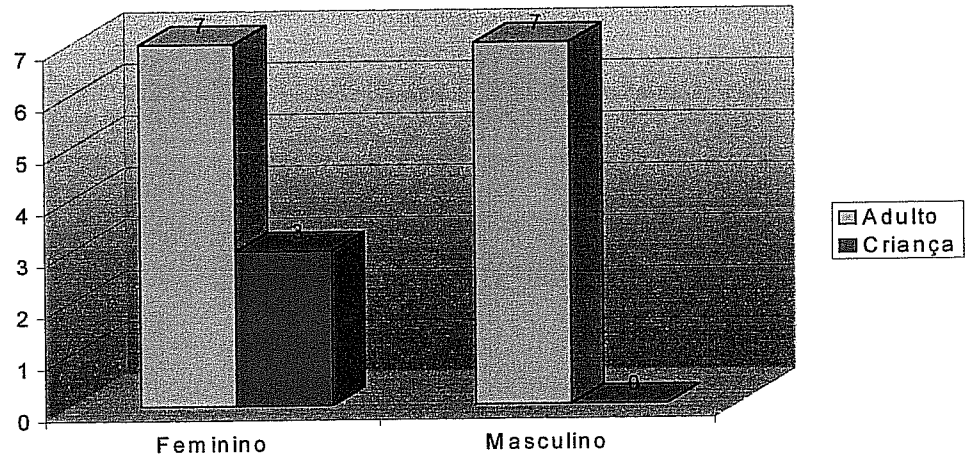
Para verificar se o sexo dos sujeitos influencia de alguma forma a adoção de papéis, procedeu-se a uma análise do “tipo de papel adoptado” e do “sexo do papel adoptado”. Ou seja, tendo em atenção o sexo dos sujeitos, analisámos as percentagens de adopções de papéis de “adulto” e de “criança” e qual o sexo dos papéis adoptados.

**Tabela 7 – Análise geral da adopção de papéis por parte dos sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino**

<b>Sexo dos Sujeitos</b>	<b>Tipo de Papel Adoptado</b>	<b>Sexo do Papel Adoptado</b>
<b>Feminino</b> (10) 58,8%	Adulto (7) 70%	Feminino (10) 100%
	Criança (3) 30%	Masculino (0) 0%
<b>Masculino</b> (7) 41,2%	Adulto (7) 100%	Feminino (2) 28,6%
	Criança (0) 0%	Masculino (5) 71,4%
<b>TOTAL</b> (17) 100%		

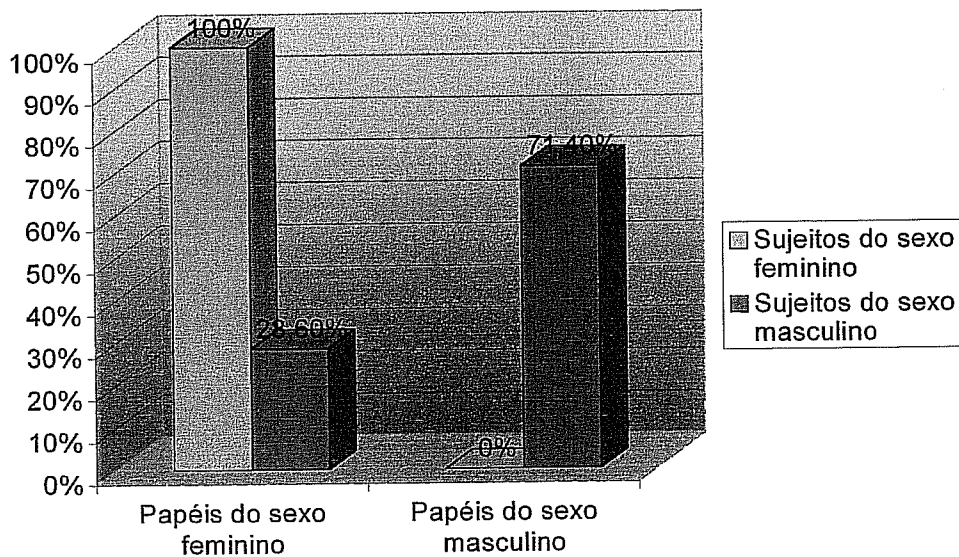
Pela análise da Tabela 7, verifica-se uma maior percentagem de adopção de papéis sociais por parte dos sujeitos do sexo feminino (58,8%), comparativamente, aos sujeitos do sexo masculino (41,2%).

**Gráfico 8 – Adopção de papéis: Tipo de papéis sociais adotados por parte dos sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino**



Através da observação do Gráfico 8, construído através da Tabela 7, identifica-se que os sujeitos do sexo feminino (70%) e os sujeitos do sexo masculino (100%), adotam mais papéis sociais de adulto. Apenas 30% dos sujeitos do sexo feminino adotaram papéis sociais de criança.

**Gráfico 9 – Adopção de Papéis: Sexo do papel adotado por parte dos sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino adotados pelos sujeitos**



Por meio de uma leitura geral do Gráfico 9, verifica-se que os sujeitos do sexo feminino apenas adotaram papéis sociais do sexo feminino (100%). Os sujeitos do

sexo masculino adoptaram mais papéis sociais do mesmo sexo (71,4%) do que do sexo oposto (28,6%).

Podemos afirmar que as crianças do sexo feminino adoptam o papel de adulto feminino e as crianças do sexo masculino adoptam o papel de adulto masculino ( $X^2=8,18$ ;  $df=1$ ;  $p<0,004$ ) (Anexo 2).

#### 4.1.3. Análise Relativa à Acção

A maior frequência de verbalizações ( $n=783$ ), que resultaram dos momentos de jogo simbólico, são referentes à acção.

**Tabela 8 – Percentagem de verbalizações, relativas à planificação e desenrolar da acção, em função da construção de cena e explicitação de regras**

	Construção de Cena	Explicitação de Regras	Total
<b>Planificação da Acção</b>	(345) 44,1%	(27) 3,4%	(372) 47,5%
<b>Desenrolar da Acção</b>	(380) 48,5%	(31) 4%	(411) 52,5%
<b>TOTAL</b>	<b>(725) 92,6%</b>	<b>(58) 7,4%</b>	<b>(783) 100%</b>

A observação da Tabela 8 permite-nos constatar que as verbalizações relativas à acção recaem sobre a categoria “construção de cena” (92,6%), enquanto que apenas 7,4% corresponde à categoria “explicitação de regras”.

A percentagem das verbalizações correspondentes à “planificação da acção” (47,5%) e ao “desenrolar da acção” (52,5%), é muito semelhante ( $X^2=2,49$ ;  $df=1$ ;  $p<0,114$ ) (Anexo 3). Não existem diferenças significativas.

#### 4.1.4. Análise Relativa às Regras

Apesar da baixa frequência de verbalizações relativas à explicitação de regras, foram analisadas em várias subcategorias.

**Tabela 9 – Percentagem de verbalizações relativas à explicitação de regras e ao tipo de regras evocadas**

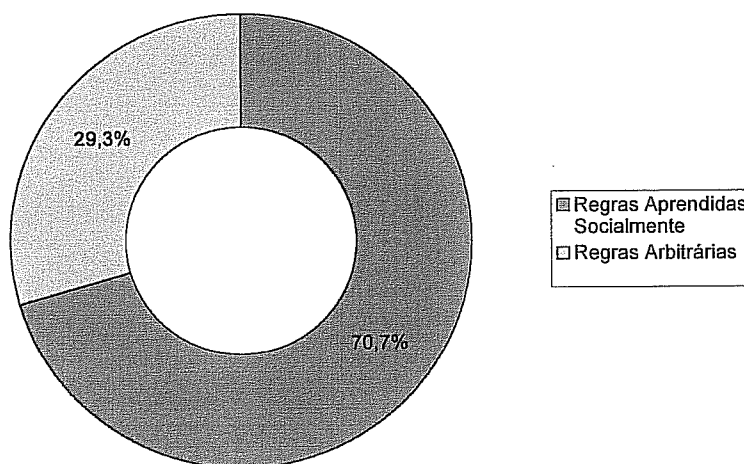
	Construção de Cena	Explicitação de Regras			TOTAL
<b>Adopção de Papéis</b>	(13) 1,6%	(0) 0%	Regras Aprendidas Socialmente	(0) 0%	<b>(13)</b> <b>1,6%</b>
			Regras Arbitrárias	(0) 0%	
<b>Planificação da Acção</b>	(345) 43,3%	(27) 3,4%		(21)	<b>(372)</b> <b>46,7%</b>
			Regras Aprendidas Socialmente	36,2%	
			Regras Arbitrárias	(6) 10,3%	
<b>Desenrolar da Acção</b>	(380) 47,8%	(31) 3,9%		(20)	<b>(411)</b> <b>51,7%</b>
			Regras Aprendidas Socialmente	34,5%	
			Regras Arbitrárias	(11) 19%	
<b>TOTAL</b>	<b>(738) 92,7%</b>	<b>(58) 7,3%</b>	<b>Total</b>	<b>(41)</b>	<b>(796)</b> <b>100%</b>
			<b>Regras Aprendidas Socialmente</b>	<b>70,7%</b>	
			<b>Total</b>	<b>(17)</b>	
			<b>Regras Arbitrárias</b>	<b>29,3%</b>	

Através da análise da Tabela 9, observamos que existe uma diferença percentual significativa nas verbalizações relativas à “construção de cena” e à “explicitação de regras”. As verbalizações emitidas pelos sujeitos, nas quais se constatavam a evocação de regras, foram apenas de 7,3%. Uma percentagem muito baixa, quando comparada com as verbalizações emitidas na “construção de cena”, que foram de 92,7%.

Durante os momentos de “adopção de papéis”, não são explicitadas quaisquer tipo de regras. Apenas durante o “desenrolar da acção” (53,5%) e a “planificação da acção” (46,5%) se evocaram regras e as diferenças registradas são mínimas. As regras mencionadas durante as verbalizações correspondentes à “planificação da acção” são em maior percentagem no tipo de “regras aprendidas socialmente” (36,2%), comparativamente, às “regras arbitrárias” (10,3%). O mesmo sucede quanto ao “desenrolar da acção”. Mencionaram-se mais “regras aprendidas socialmente” (34,5%) do que “regras arbitrárias” (19%).

Relativamente ao tipo de regras adoptadas, no nosso estudo, pode concluir-se que as crianças adoptaram quer regras arbitrárias quer regras aprendidas socialmente ( $X^2=1,22$ ;  $df=1$ ;  $p<0,268$ ) (Anexo 4). Não se registaram diferenças significativas.

**Gráfico 10 – Análise das regras: Percentagem de verbalizações relativas ao tipo de regras**



Pelo Gráfico 10 visualizamos que as regras evocadas pelos sujeitos durante os momentos de “explicitação de regras”, distinguem-se em dois tipos diferentes. As “regras aprendidas socialmente” e as “regras arbitrárias” que são definidas consoante a necessidade e o decorrer do jogo simbólico. Verificamos que 70,7% das regras totais evocadas são “regras aprendidas socialmente” e, 29,3%, são “regras arbitrárias”.

#### 4.1.5. Síntese dos Resultados

Da análise das verbalizações das crianças, podemos constatar que:

- . verifica-se uma baixa frequência de verbalizações referentes à adopção de papéis sociais:
  - . é durante a construção de cena que se adoptaram mais papéis sociais;
  - . foram adoptados mais papéis de forma explícita,
  - . adoptaram-se mais papéis de adulto do que de criança;
  - . observa-se uma maior frequência de coerência entre o papel adoptado e o papel desempenhado, ou seja, entre o papel e a acção que a ele está adjacente;
    - . esta coerência entre o papel e a acção é mais notória no desempenho de papéis de criança, ou seja, quando o sujeito está a representar o seu próprio papel;
  - . os sujeitos do sexo feminino adoptaram mais papéis sociais:
    - . os sujeitos do sexo feminino e masculino adoptaram mais papéis de adulto;
    - . os sujeitos do sexo feminino e masculino adoptaram papéis correspondentes ao mesmo sexo, do que do sexo oposto;
- . existe uma maior frequência de verbalizações relativas à acção;
  - . as diferenças encontradas, entre as verbalizações em que procede ao desenrolar da acção e à planificação da acção, são mínimas;
- . a frequência de explicitação de regras foi baixa;
  - . as regras evocadas foram maioritariamente regras aprendidas socialmente;
  - . não se evocaram regras durante os momentos de adopção de papéis sociais;
- . a frequência de verbalizações em que os sujeitos exploraram os materiais, são mínimas.

## 4.2. Análise da Complexidade do Jogo

As situações de jogo simbólico que se desenrolaram sobre o acontecimento proposto – *Um Dia de Escola* -, são agora analisadas. Esta análise visa atribuir um nível de complexidade aos jogos em causa. A classificação dos jogos processa-se através da definição de um nível de complexidade a cada uma das categorias que os definem, nomeadamente: consistência e adopção de papéis; sequência e variedade de cenas e regras evocadas.

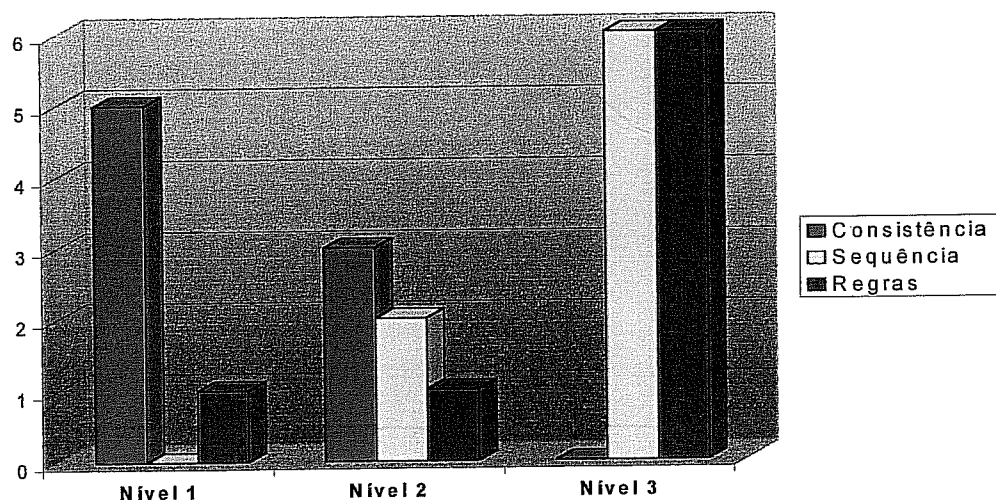
### 4.2.1. Análise da Complexidade do Jogo no Acontecimento *Um Dia de Escola*

**Tabela 10 – Percentagem de situações de jogo em função dos níveis de complexidade**

Níveis	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Total
<b>Categorias</b>				
Consistência	5 (20,8%)	3 (12,5%)	0	8 (33,3%)
Sequência	0	2 (8,3%)	6 (25%)	8 (33,3%)
Regras	1 (4,2%)	1 (4,2%)	6 (25%)	8 (33,3%)
<b>TOTAL</b>	<b>6 (25%)</b>	<b>6 (25%)</b>	<b>12 (50%)</b>	<b>24 (100%)</b>

A tabela acima permite-nos constatar que, 50% das situações de jogo simbólico, se situam no Nível 3. Verifica-se que, 50% dos jogos, são complexos e elaborados relativamente à sequência e variedade de cenas e às regras evocadas. As restantes situações de jogo distribuem-se, equitativamente, pelos dois níveis de complexidade mais baixos. No Nível 1 encontramos 25% de situações de jogo, tal como, no Nível 2.

**Gráfico 11 – Percentagem de situações de jogo, relativo às categorias, em função dos níveis de complexidade**



A leitura do Gráfico 11 dá-nos uma perspectiva clara quanto ao nível de complexidade em que se situam as categorias definidas. As categorias “sequência e variedade de cenas” e “regras evocadas”, têm maior predominância no Nível 3 (75%). Em relação à “consistência e adoção de papéis”, verifica-se que 62,5% das situações de jogo se encontram no Nível 1 e, 37,5%, no Nível 2.

#### 4.2.2. Síntese dos Resultados

Constatamos que as situações de jogo simbólico por nós analisadas se podem classificar nos três níveis de complexidade existentes. Contudo, existe uma maior frequência ( $n=12$ ) no Nível 3. O Nível 1 e o Nível 2 apresentam uma frequência de situações de jogo simbólico equivalente ( $n=6$ ). É de realçar a categoria correspondente à “consistência e adoção de papéis” não apresentar nenhuma frequência ( $n=0$ ) no Nível 3. Verificam-se estes resultados pela baixa frequência de adoções de papéis sociais durante as situações de jogo simbólico (Ver capítulo da Análise das Verbalizações, Tabela 1).

### 4.3. Análise da Estrutura Script

A tipologia de análise que se segue permite-nos observar as percentagens de actos e de cenas abordados durante os scripts emitidos nas situações de jogo simbólico, nas entrevistas realizadas antes destas situações.

Num primeiro momento estudam-se os scripts oriundos dos jogos simbólicos referentes ao acontecimento *Um Dia de Escola*. Seguidamente, analisam-se os scripts provenientes das entrevistas. Esta análise efectua-se da seguinte forma: contabilizam-se as menções aos actos e às cenas referidos em todos os scripts que resultaram das primeiras entrevistas.

O objectivo é concluir quais são os actos e as cenas mais mencionados e em que situações.

#### 4.3.1. Scripts Verbalizados Durante as Situações de Jogo Simbólico

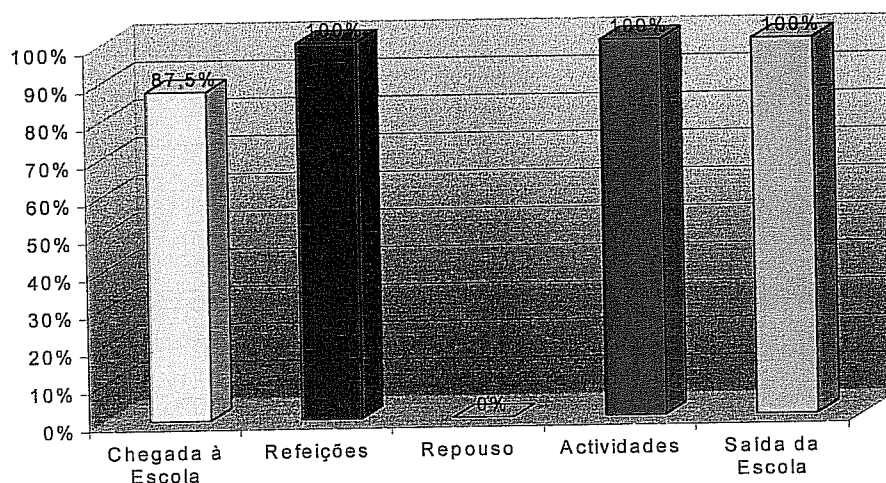
A tabela que se segue indica-nos quais foram os actos e, as cenas correspondentes, mencionados na totalidade de situações de jogo simbólico que sucederam. Não se contabilizou o número de vezes que foram referidos, mas sim, se foram ou não referidos. Ou seja, em algumas situações de jogo, os actos e as cenas não foram mencionados na sua totalidade.

Tabela 11 – Situação de jogo simbólico: Actos e cenas verbalizados

Actos	Cenas	Actos Verbalizados	Cenas Verbalizadas
Chegada à Escola	Percurso casa-escola	(7) 87,5%	(0) 0%
	Entrada na escola		(7) 87,5%
	Pequeno-almoço		(1) 12,5%
Refeições	Almoço	(8) 100%	(8) 100%
	Lanche		(8) 100%
Repouso	Dormir	(0) 0%	(0) 0%
Actividades	Actividades dirigidas	(8) 100%	(8) 100%
	Actividades não dirigidas		(8) 100%
Saída da Escola	Percurso escola-casa	(8) 100%	(8) 100%
<b>Total de Menções</b>		<b>(31) 77,5%</b>	<b>(48) 66,7 %</b>
<b>Total de Menções Possíveis</b>		<b>(40) 100%</b>	<b>(72) 100%</b>

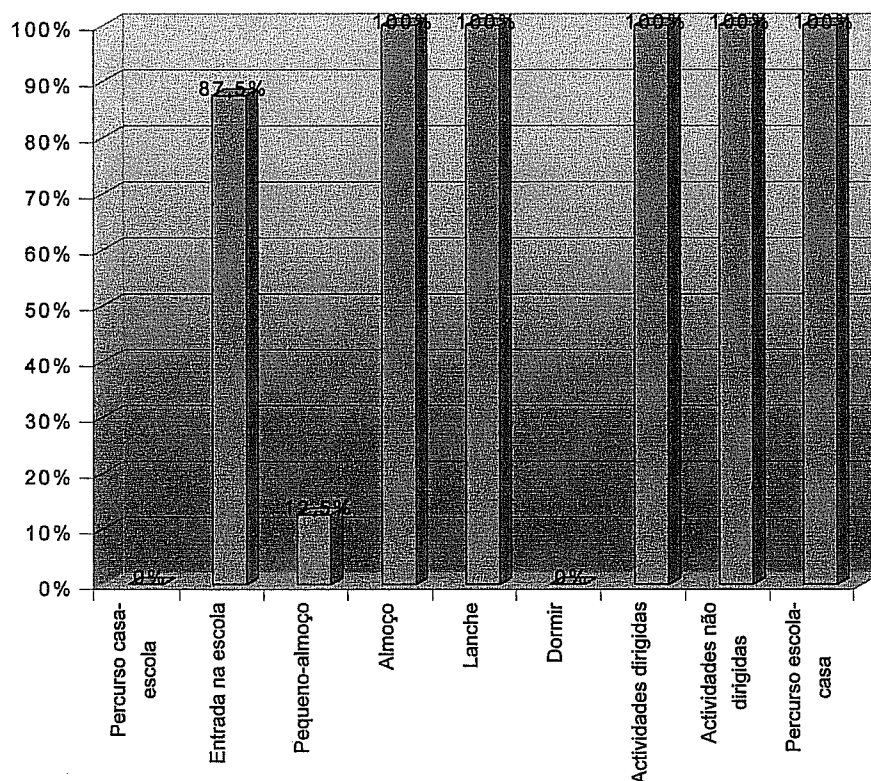
Desta forma, constatamos que durante as situações de jogo simbólico que decorreram sobre a temática proposta – *Um Dia de Escola* -, foi mencionada uma percentagem de 77,5% da totalidade de possibilidades existentes em relação aos actos. Quanto às cenas, ocorreu uma percentagem de 66,7% da totalidade de possibilidades existentes.

Gráfico 12 – Análise da estrutura script: Actos verbalizados durante as situações de jogo simbólico



Verifica-se, através da análise do Gráfico 12, que os actos “Refeições”, “Actividades” e “Saída da Escola”, foram sempre mencionados em todas as situações de jogo simbólico (100%). O acto “Chegada à Escola” foi mencionado em 87,5% das situações de jogo e, o acto “Repouso”, nunca foi mencionado (0%).

Gráfico 13 – Análise da estrutura script: Cenas verbalizadas durante as situações de jogo simbólico



As cenas mencionadas em todas as situações de jogo foram as seguintes: “Almoço” (100%); “Lanche” (100%); “Actividades dirigidas” (100%); “Actividades não dirigidas” (100%) e “Percurso escola-casa” (100%). A cena “Entrada na escola” foi mencionada em 87,5% da totalidade de situações possíveis e a cena “Pequeno-almoço”, em apenas, 12,5%. As cenas “Percurso casa-escola” e “Dormir”, nunca foram mencionadas (0%).

### 4.3.2. Scripts Verbalizados Durante as Entrevistas

A análise efectuada tem como objectivo indicar-nos quais foram as percentagens de actos e, de cenas correspondentes, mencionados durante as entrevistas que foram feitas à totalidade de sujeitos da nossa amostra, antes da situação de jogo simbólico. Assim como aconteceu anteriormente, não se contabilizou o número de vezes que foram referidos, mas sim, se foram ou não referidos. Ou seja, em algumas entrevistas, os actos e as cenas não foram mencionados na sua totalidade.

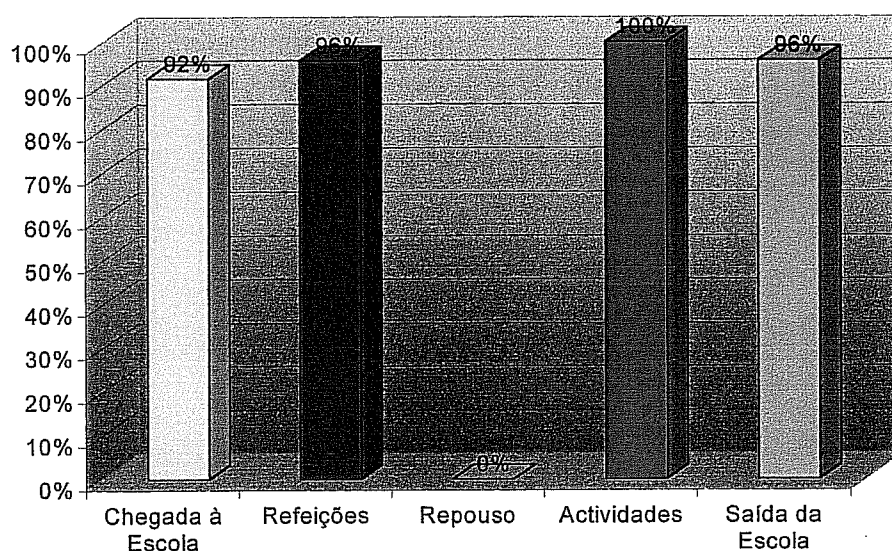
#### 4.3.2.1. Entrevistas realizadas antes das situações de jogo simbólico (totalidade dos sujeitos)

Tabela 12 – Entrevistas realizadas antes do jogo simbólico: Actos e cenas verbalizados

Actos	Cenas	Actos Verbalizados	Cenas Verbalizadas
Chegada à Escola	Percurso casa-escola	(22) 91,7%	(20) 83,3%
	Entrada na escola		(9) 37,5%
	Pequeno-almoço		(3) 12,5%
Refeições	Almoço	(23) 95,8%	(20) 83,3%
	Lanche		(23) 95,8%
Repouso	Dormir	(0) 0%	(0) 0%
Actividades	Actividades dirigidas	(24) 100%	(24) 100%
	Actividades não dirigidas		(23) 95,8%
Saída da Escola	Percurso escola-casa	(23) 95,8%	(23) 95,8%
<b>Total de Menções</b>		<b>(92) 76,6%</b>	<b>(145) 67,1 %</b>
<b>Total de Menções Possíveis</b>		<b>(120) 100%</b>	<b>(216) 100%</b>

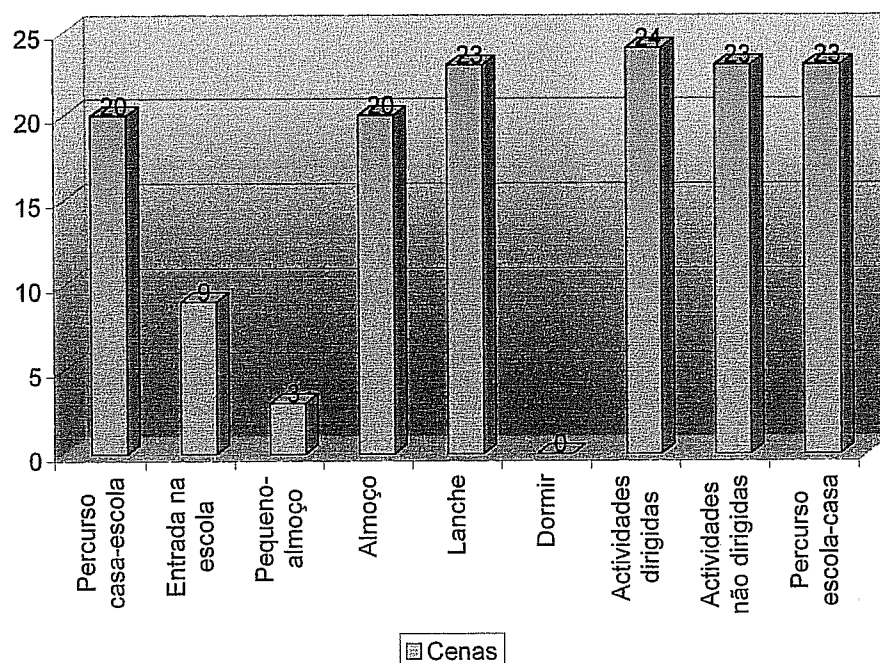
A Tabela 12 permite-nos fazer uma análise da percentagem de situações em que foram mencionados actos e cenas, referentes ao acontecimento *Um Dia de Escola*, durante os scripts que resultaram da totalidade de entrevistas realizadas antes do jogo simbólico. Registou-se uma percentagem de 76,6% de menções a actos e 67,1% de menções a cenas.

**Gráfico 14 – Entrevistas realizadas antes do jogo simbólico: Actos verbalizados**



Através do gráfico podemos concluir que apenas o acto referente às “Actividades”, foi mencionado em todos os scripts (100%). Os actos “Refeições” e “Saída da Escola” apresentam igualmente uma elevada percentagem de menções (95,8%), assim como, o acto “Chegada à Escola” com uma percentagem de 91,7%. O acto “Repouso” que nunca foi mencionado (0%).

**Gráfico 15 – Entrevistas realizadas antes do jogo simbólico: Cenas verbalizadas**



Verifica-se que apenas uma cena foi mencionada em todos os scripts, nomeadamente, a cena correspondente às “Actividades dirigidas” (100%). As cenas “Lanche”, “Actividades não dirigidas” e “Percurso escola-casa”, foram mencionadas em 95,8% das probabilidades totais. O “Percurso casa-escola” e o “Almoço” foram as cenas que se seguiram com uma maior percentagem de menções (83,3%). Com uma diferença considerável encontramos a cena correspondente à “Entrada na escola” com 37,5% e a cena “Pequeno-almoço” mencionada em 12,5% das situações prováveis. A única cena que não teve nenhuma referência foi o “Dormir” (0%).

#### 4.3.3. Síntese dos Resultados

As análises efectuadas em epígrafe permitiu-nos fazer conclusões em relação aos scripts verbalizados durante as situações de jogo simbólico e, durante as entrevistas realizadas antes dessas mesmas situações de jogo.

Na primeira análise verificámos que:

- . mencionaram-se mais actos do que cenas;
- . nas oito situações de jogo simbólico a totalidade de menções possíveis aos actos e às cenas nunca foram integralmente esgotadas, ou seja, faltou sempre mencionar pelo menos um acto e uma cena em todos os jogos;
- . um dos cinco actos existentes nunca foi mencionado e, em contrapartida, três actos foram sempre mencionados;
- . duas das nove cenas existentes nunca foram mencionadas, mas cinco foram sempre mencionadas.

Na análise dos scripts provenientes das entrevistas observámos que:

- . mencionaram-se mais actos do que cenas;
- . assim como sucedeu na análise dos scripts verbalizados nos jogos simbólicos, nas vinte e quatro entrevistas a totalidade de menções possíveis aos actos e às cenas nunca foram integralmente esgotadas, ou seja, faltou sempre mencionar pelo menos um acto e uma cena em algumas entrevistas;

- . um dos cinco actos existentes nunca foi mencionado e, apenas um, foi sempre mencionado;
- . uma das nove cenas existentes nunca foi mencionada e, apenas uma, foi sempre mencionada.

#### 4.4. Análise da Complexidade dos Scripts

O intuito da análise que se segue, é atribuir um nível de complexidade aos scripts provenientes das entrevistas realizadas aos sujeitos participantes na nossa amostra. Tentando corresponder aos objectivos propostos fazemos uma análise de todos os scripts recolhidos antes da situação de jogo simbólico; incidindo a nossa atenção para o nível de complexidade predominante.

##### 4.4.1. Análise Geral

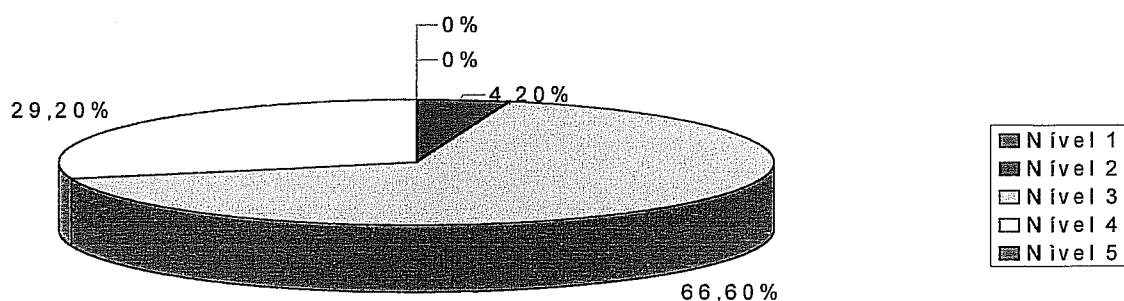
Nesta etapa, pretendemos observar qual o nível de complexidade em que se verifica uma maior frequência de scripts. Os resultados obtidos vão ser, posteriormente, comparados com os resultados verificados na análise dos scripts verbalizados nas entrevistas realizadas após as situações de jogo simbólico. É desta forma que se pretende ver se a participação em situações de jogo simbólico influencia os níveis de complexidade dos scripts.

**Tabela 13 – Análise geral do nível de complexidade dos scripts**

<b>Níveis Scripts</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Nível 4</b>	<b>Nível 5</b>	<b>Total</b>
<b>Primeiros Scripts (Totalidade)</b>	0	1 (4,2%)	16 (66,6%)	7 (29,2%)	0	<b>24 (100%)</b>

Através da Tabela 13, podemos concluir que não existem scripts nos Níveis de complexidade 1 e 5. O gráfico seguinte auxilia-nos a uma leitura visual mais rápida da distribuição das percentagens dos scripts pelos níveis de complexidade.

**Gráfico 16 - Percentagem de scripts em função dos níveis de complexidade**



A leitura da Tabela 13 e do Gráfico 16 aponta para uma percentagem mais elevada de scripts com uma complexidade de Nível 3, nomeadamente, 66,6%. No Nível 4 verifica-se uma percentagem de 29,2% de scripts. O Nível 2 apresenta uma percentagem quase nula de scripts (4,2%).

#### 4.4.2. Síntese dos Resultados

Constata-se que a complexidade dos scripts verbalizados nas entrevistas realizadas antes das situações de jogo simbólico incide, principalmente, no Nível 3. Os Níveis 1 e 5 não se adequam a nenhum dos scripts analisados.

#### 4.5. Análise das Informações

No quadro e gráfico que se seguem vamos analisar o número de informações que os sujeitos deram nos scripts provenientes das entrevistas em que participaram.

#### 4.5.1. Scripts Verbalizados Durante as Entrevistas

##### 4.5.1.1. Entrevistas realizadas antes das situações de jogo simbólico (totalidade dos sujeitos)

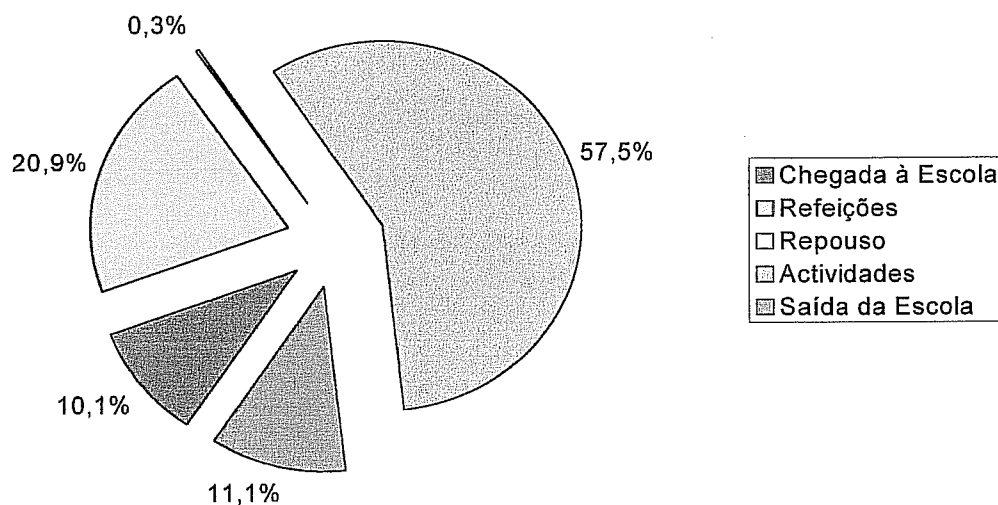
As informações que aqui são analisadas correspondem aos scripts verbalizados nas entrevistas realizadas à totalidade dos sujeitos da amostra, antes da situação de jogo simbólico.

Tabela 14 – N.º total de informações dadas nos actos e cenas do acontecimento *Um Dia de Escola* durante as entrevistas realizadas antes da gravação da situação de jogo simbólico

Actos	Cenas	N.º de Informações	
	<b>Percurso casa-escola</b>		(20) 6,5%
<b>Chegada à Escola</b>		(31) 10,1%	
	<b>Entrada na escola</b>		(11) 3,6%
	<b>Pequeno-almoço</b>		(3) 1%
<b>Refeições</b>	<b>Almoço</b>	(64) 21%	(31) 10,2%
	<b>Lanche</b>		(30) 9,8%
<b>Repouso</b>	<b>Dormir</b>	(1) 0,3%	(1) 0,3%
	<b>Actividades dirigidas</b>		(86) 28,1%
<b>Actividades</b>		(176) 57,5%	
	<b>Actividades não dirigidas</b>		(90) 29,4%
<b>Saída da Escola</b>	<b>Percurso escola-casa</b>	(34) 11,1%	(34) 11,1%
<b>TOTAL</b>		<b>(306)</b>	<b>100%</b>

A Tabela 14 permite-nos observar que os sujeitos não dão o mesmo número de informações em todos os actos e cenas que deles provêm. As informações concentram-se mais em alguns actos do que noutros. O Gráfico 17 auxilia-nos a verificar como é que esta distribuição se processa.

**Gráfico 17 – Percentagem de informações dadas nos actos do acontecimento *Um Dia de Escola* durante as entrevistas realizadas antes da situação de jogo simbólico**



O gráfico acima visualizado permite-nos constatar que foram dadas mais informações no acto referente às “Actividades” (57,5%). Nos restantes actos as percentagens distribuíram-se de uma forma mais ou menos equitativa, com excepção do acto “Repouso” que apresentou uma percentagem de informações quase nula (0,3%).

#### 4.5.2. Síntese dos Resultados

No que concerne às informações dadas nos scripts em causa, constatamos que:

- . a frequência de informações não se distribui de forma equitativa pelos actos e cenas existentes;
- . o acto com uma frequência mais baixa foi o correspondente ao “Repouso”;
- . o acto em que se verificou uma maior incidência de informações foi o correspondente às “Actividades”.

## 4.6. Análises Comparativas

No capítulo que se segue é nosso principal objectivo comparar os resultados obtidos nos scripts verbalizados durante as entrevistas realizadas antes dos momentos de jogo simbólico e após esses momentos. Os sujeitos que participaram nestes dois momentos, foram apenas nove da totalidade de vinte e quatro sujeitos que constitui a nossa amostra.

Desta forma, aspiramos poder observar se a participação activa numa situação de jogo simbólico, correspondente a um acontecimento familiar, é uma mais valia para a complexificação do script, da sua estrutura em termos de conhecimento e menções a actos e cenas que o constituem e, para aumentar o número de informações correspondentes aos actos e cenas, revelando uma base de conhecimento mais sólida e complexa.

### 4.6.1. Análise da Estrutura Script

#### 4.6.1.1. Análise comparativa: Scripts provenientes dos sujeitos entrevistados antes e após a situação de jogo simbólico

Após termos estudado a estrutura dos scripts verbalizados nas entrevistas realizadas aos sujeitos, antes de terem participado nos momentos de jogo simbólico, vamos agora efectuar uma segunda análise.

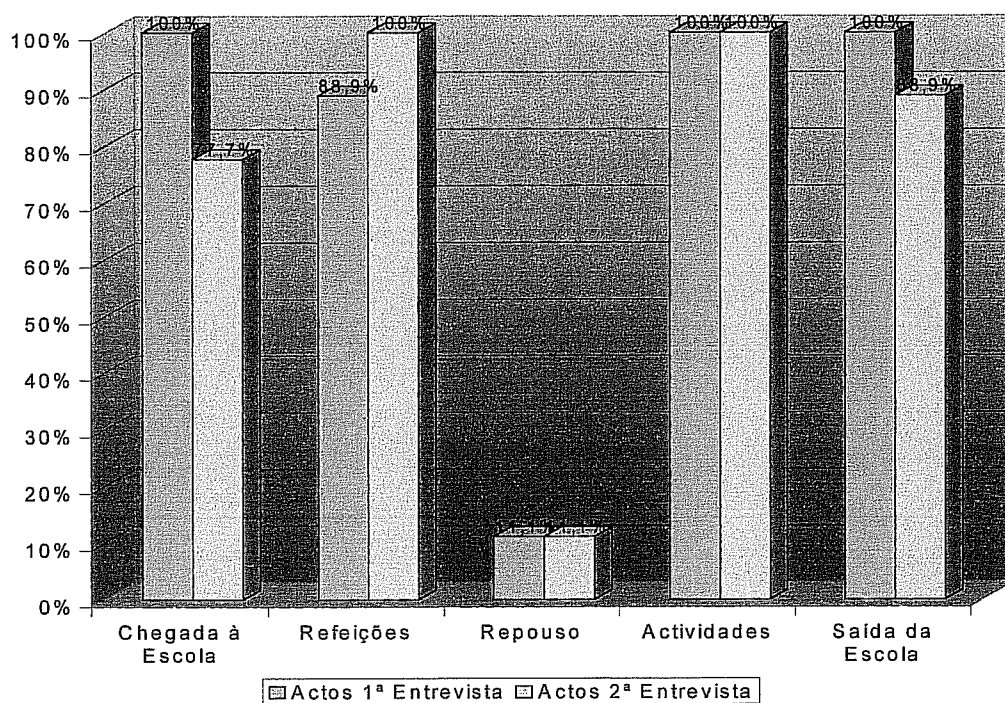
Tal como já foi referido anteriormente, seleccionámos nove sujeitos que participaram em duas entrevistas. Os scripts resultantes dessas entrevistas vão ser comparados, para que possamos observar se ocorrem diferenças no número de frequências de menções aos actos e às cenas. Espera-se que sejam mencionados uma maior percentagem da totalidade de actos durante as verbalizações dos segundos scripts.

Tabela 15 – Entrevistas realizadas antes e após o jogo simbólico: Actos e cenas verbalizados

Actos	Cenas	Entrevistas antes do jogo simbólico		Entrevistas após o jogo simbólico	
		Actos Verbalizados	Cenas Verbalizadas	Actos Verbalizados	Cenas Verbalizadas
Chegada à Escola	Percurso casa-escola	(9) 100%	(9) 100%	(7) 77,7%	(4) 44,4%
	Entrada na escola		(2) 22,2%		(3) 33,3%
Refeições	Pequeno-almoço		(1) 11,1%		(1) 11,1%
	Almoço	(8) 88,9%	(5) 55,5%	(9) 100%	(8) 88,9%
	Lanche		(8) 88,9%		(9) 100%
Repouso	Dormir	(1) 11,1%	(1) 11,1%	(1) 11,1%	(1) 11,1%
Actividades	Actividades dirigidas	(9) 100%	(9) 100%	(9) 100%	(9) 100%
	Actividades não dirigidas		(8) 88,9%		(9) 100%
Saída da Escola	Percurso escola-casa	(9) 100%	(9) 100%	(8) 88,9%	(8) 88,9%
<b>Total de Menções</b>		<b>(36) 80%</b>	<b>(52) 64,2 %</b>	<b>(34) 75,5%</b>	<b>(52) 64,2 %</b>
<b>Total de Menções Possíveis</b>		<b>(45) 100%</b>	<b>(81) 100%</b>	<b>(45) 100%</b>	<b>(81) 100%</b>

Nos primeiros scripts verbalizados fez-se referência a 80% dos actos, da totalidade de possibilidades existentes, enquanto que nos segundos scripts a percentagem foi ligeiramente inferior (75,5%). As cenas verbalizadas tiveram em ambas as situações uma percentagem idêntica (64,2%).

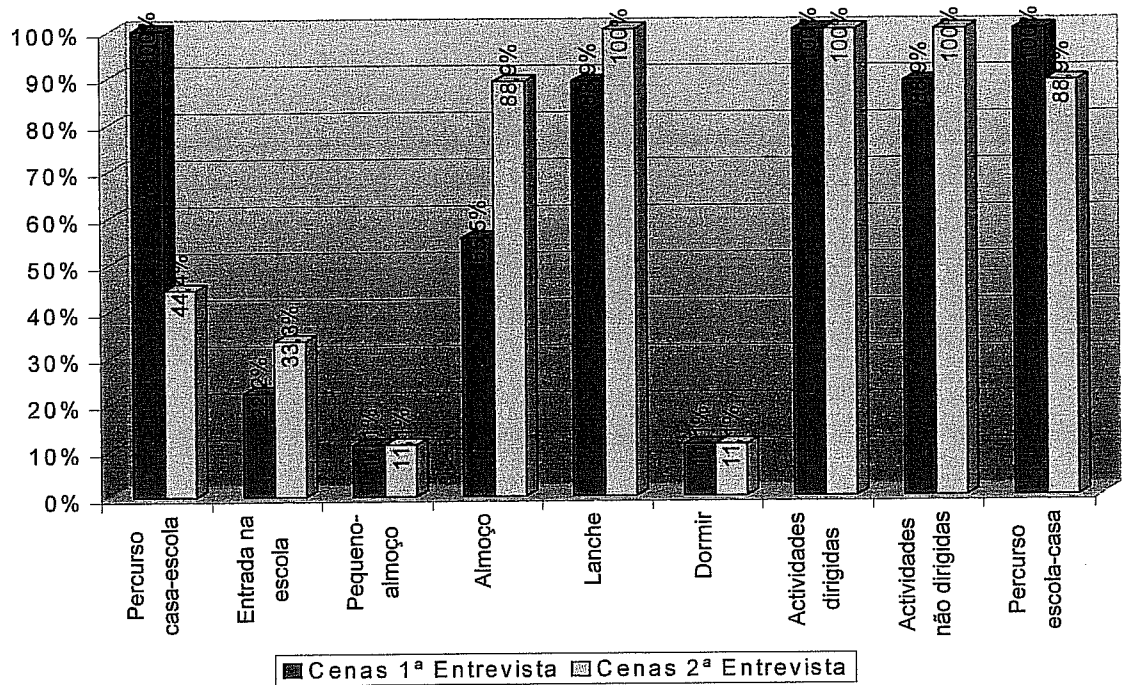
**Gráfico 18 – Entrevistas realizadas antes e após o jogo simbólico: Actos verbalizadas**



Após observação do Gráfico 18 constatamos que os actos referentes ao “Repouso” e às “Actividades” têm uma percentagem igual em ambas as entrevistas, ou seja, 11,1% e 100% respectivamente. Os actos “Chegada à Escola” e “Saída da Escola”, na primeira entrevista apresentam uma percentagem mais elevada quando comparados com a percentagem da segunda entrevista. Desta forma, na primeira entrevista, ambos os actos foram mencionados em todos os scripts (100%) e na segunda entrevista, resulta uma percentagem de 77,7% e de 88,9%, respectivamente. O acto “Refeições” é o único em que se verifica 100% de menções nos scripts da segunda entrevista e 88,9% na primeira.

Contudo, as diferenças encontradas entre as frequências dos actos mencionados durante as primeiras e as segundas entrevistas, não são significativas ( $X^2=1,271$ ;  $df=4$ ;  $p<0,90$ ) (Anexo 5).

Gráfico 19 – Entrevistas realizadas antes e após o jogo simbólico: Cenas verbalizadas



A leitura do Gráfico 19 permite-nos concluir que as cenas referentes ao “Pequeno-almoço”, ao “Dormir” e às “Atividades dirigidas”, têm uma percentagem igual nas duas entrevistas. Na primeira entrevista encontramos percentagens mais elevadas em comparação com a segunda nas seguintes cenas: “Percurso casa-escola” (100%/44,4%) e “Percurso escola-casa” (100%/88,9%). As restantes cenas têm níveis percentuais mais elevados na segunda entrevista, nomeadamente: a “Entrada na escola” (22,2%/33,3%), o “Almoço” (55,5%/88,9%), o “Lanche” (88,9%/100%) e as “Atividades não dirigidas” (88,9%/100%).

Contudo, as diferenças encontradas entre as cenas mencionadas durante as primeiras e as segundas entrevistas, não são significativas ( $X^2=2,94$ ;  $df=8$ ;  $p<0,90$ ) (Anexo 6).

#### 4.6.2. Análise da Complexidade dos Scripts

##### 4.6.2.1. Análise Comparativa: Scripts provenientes dos sujeitos entrevistados antes e após a situação de jogo simbólico

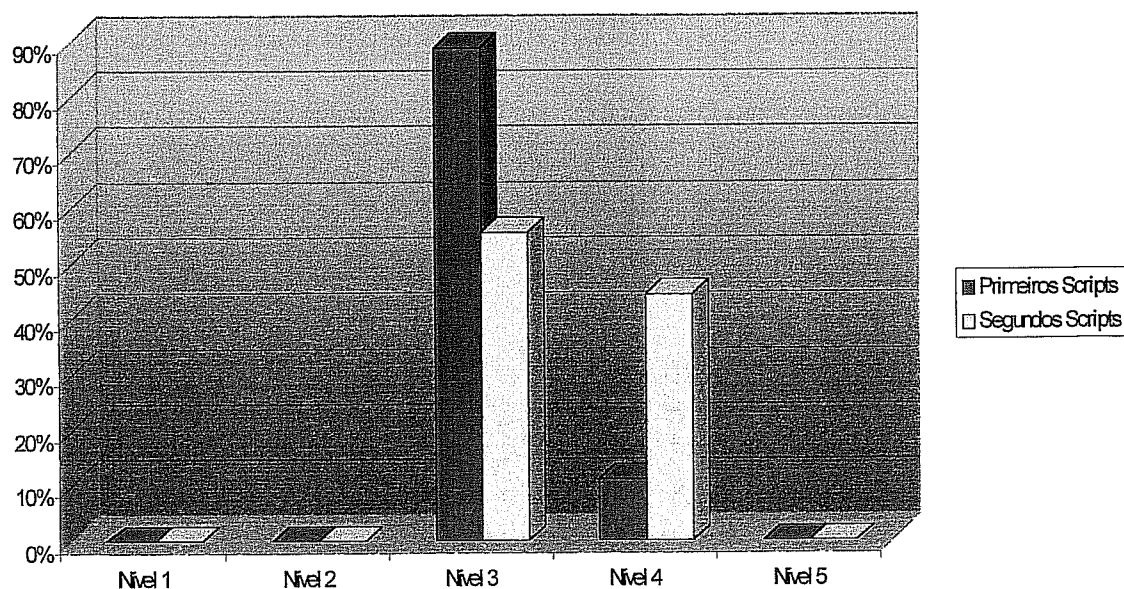
Nesta segunda fase de análise da complexidade dos scripts, pretende-se verificar se a participação na situação de jogo simbólico proposta, influência de alguma forma o nível de complexidade dos scripts. Desta forma, apenas se analisaram os scripts dos sujeitos que participaram, simultaneamente, na primeira e na segunda entrevista, conduzindo a uma comparação entre ambos.

**Tabela 16 – Análise do nível de complexidade dos scripts**

Níveis	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Total
<b>Scripts</b>						
<b>Primeiros</b>	0	0	8 (44,4%)	1 (5,6%)	0	9 (50%)
<b>Segundos</b>	0	0	5 (27,8%)	4 (22,2%)	0	9 (50%)
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>13 (72,2%)</b>	<b>5 (27,8%)</b>	<b>0</b>	<b>18 (100%)</b>

Na Tabela 16 constatamos que dos dezoito scripts recolhidos, para esta análise comparativa, 72,2% se encontram no Nível 3 de complexidade e 27,8% no Nível 4.

**Gráfico 20 – Análise comparativa entre as percentagens dos primeiros e dos segundos scripts em função dos níveis de complexidade**



Por meio do Gráfico 20, baseado na Tabela 16, destacamos a inexistência de scripts nos Níveis 1, 2 e 5. É de realçar que os primeiros scripts, recolhidos durante as primeiras entrevistas, se situam em maior percentagem no Nível 3 de complexidade (88,9%). Os segundos scripts, por sua vez recolhidos durante as segundas entrevistas, também se encontram em maior percentagem no Nível 3 (55,6%). Apesar desta contínua incidência no Nível 3, existe uma maior percentagem de scripts oriundos do segundo momento de entrevistas no Nível 4 (44,4%), aquando comparados com os primeiros scripts (11,1%).

Apesar das diferenças encontradas entre os níveis de complexidade dos scripts oriundos das primeiras e das segundas entrevistas, não são consideradas estatisticamente significativas ( $X^2=2,49$ ;  $df=1$ ;  $p<0,114$ ) (Anexo 7).

#### 4.6.3. Análise das Informações

##### 4.6.3.1. Análise comparativa: Scripts provenientes dos sujeitos entrevistados antes e após a situação de jogo simbólico

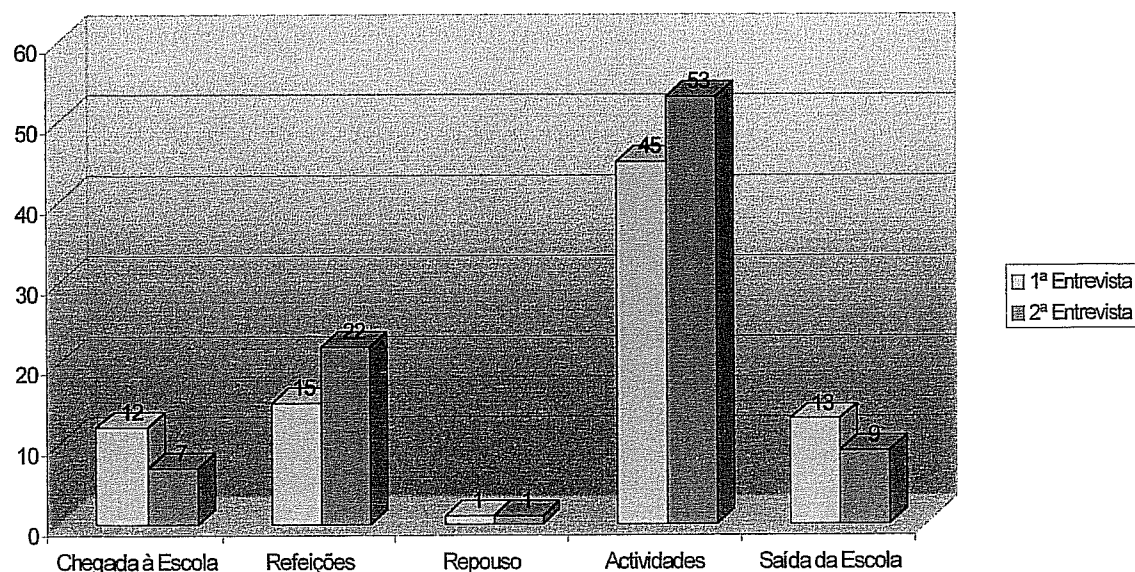
Pretendemos verificar se uma descrição mais pormenorizada e com mais informações de um determinado acontecimento, se deve à participação dos sujeitos numa situação de jogo simbólico relativa a esse mesmo acontecimento.

**Tabela 17 – N.º total de informações dadas nos actos e cenas do acontecimento *Um Dia de Escola* durante as entrevistas realizadas antes e após a gravação da situação de jogo simbólico**

		N.º de Informações			
Actos	Cenas	1ª Entrevistas		2ª Entrevistas	
Chegada à Escola	Percurso casa-escola	(10) 11,7%	(7) 7,6%	(4) 4,3%	
		(12) 14%			
Refeições	Entrada na escola	(2) 2,3%		(3) 3,3%	
	Pequeno-almoço	(1) 1,2%	(1) 1,1%	(1) 1,1%	
	Almoço	(15) 17,4%	(5) 5,8%	(22) 24%	(11) 12%
	Lanche		(9) 10,4%	(10) 10,9%	
Repouso	Dormir	(1) 1,2%	(1) 1,2%	(1) 1,1%	(1) 1,1%
Actividades	Actividades dirigidas		(23) 26,7%		(21) 22,8%
		(45) 52,3%		(53) 57,6%	
	Actividades não dirigidas		(22) 25,6%		(32) 34,8%
Saída da Escola	Percurso escola-casa	(13) 15,1%	(13) 15,1%	(9) 9,7%	(9) 9,7%
<b>TOTAL</b>		<b>(86) 100%</b>		<b>(92) 100%</b>	

A Tabela 17 faculta-nos uma leitura comparativa entre os resultados obtidos após a análise efectuada às informações dadas pelos sujeitos nos scripts. Consta-se que foram dadas mais informações durante as segundas entrevistas ( $n=92$ ), comparativamente, as primeiras entrevistas ( $n=86$ ).

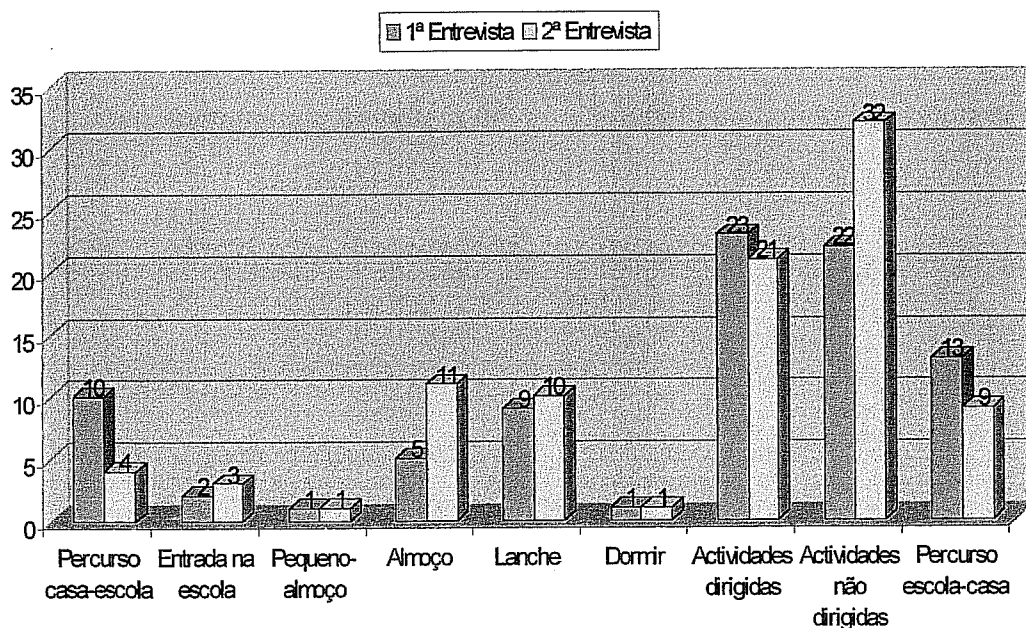
**Gráfico 21 – Informações dadas nos actos do acontecimento *Um Dia de Escola* durante as entrevistas realizadas antes e após a situação de jogo simbólico**



Observando o gráfico acima apresentado, verificamos que nos actos “Refeições” e “Actividades” existe um maior número de informações dadas durante a segunda entrevista. Nos actos “Chegada à Escola” e “Saída da Escola”, os sujeitos deram mais informações na primeira entrevista, apesar da diferença entre a primeira e a segunda entrevista não ser tão significativa aquando comparadas com os actos anteriormente mencionados. No acto “Repouso” os resultados são iguais em ambas as entrevistas.

As diferenças encontradas entre o número de informações dadas nos actos referentes às primeiras e às segundas entrevistas, não são significativos ( $X^2=10,55$ ;  $df=4$ ;  $p<0,05$ ) (Anexo 8).

**Gráfico 22 – Informações dadas nas cenas do acontecimento *Um Dia de Escola* durante as entrevistas realizadas antes e após a situação de jogo simbólico**



Após a análise do gráfico acima exposto, verificamos que existe um maior número de cenas em que a percentagem de informações é superior na segunda entrevista, nomeadamente: “Entrada na escola”; “Almoço”; “Lanche” e “Actividades não dirigidas”. Na cena referente às “Actividades não dirigidas” é onde podemos constatar uma diferença mais significativa entre a primeira e a segunda entrevista

( $n=22/n=32$ ). Nas cenas “Percurso casa-escola”, “Actividades dirigidas” e “Percurso escola-casa” verifica-se um maior número de informações nas primeiras entrevistas. Em duas das cenas as percentagens de informações dadas em ambas as entrevistas são iguais, designadamente, “Pequeno-almoço” e “Dormir”.

As diferenças encontradas entre o número de informações dadas nas cenas referentes às primeiras e às segundas entrevistas, não são significativas ( $\chi^2=8,28$ ;  $df=8$ ;  $p<0,50$ ) (Anexo 9).

#### 4.6.4. Síntese dos Resultados

No que concerne ao estudo da estrutura dos scripts, constatou-se que:

- . as diferenças entre as frequências de menções a actos e cenas nos primeiros e nos segundos scripts, são mínimas;
- . analisando individualmente cada acto, é possível observar apenas num deles que a frequência de menções é maior nas verbalizações dos primeiros scripts, dois apresentam frequências iguais em ambos os momentos e os restantes dois, têm frequências superiores nos segundos scripts;
- . a análise das cenas, na sua globalidade, indica-nos que durante os dois momentos se fizeram o mesmo número de menções, contudo, observando de forma mais pormenorizada, verificamos que apenas duas das cenas foram mais mencionadas nos primeiros scripts, enquanto que quatro das cenas foram mais mencionadas nos segundos scripts e, três tiveram igual número de menções nos dois momentos em que foram verbalizados os scripts.

Quanto à complexidade dos scripts observamos que:

- . é no Nível 3 e 4 que se situam os scripts de ambos os momentos comparados;
- . os scripts provenientes das verbalizações relativas às segundas entrevistas distribuem-se de forma mais equitativa pelos níveis em causa e recaem mais no Nível 4.

No número de informações dadas durante as verbalizações relativas aos scripts verificamos que:

- . os sujeitos dão mais informações durante os scripts provenientes das segundas entrevistas;
- . é nos actos em que os sujeitos dão mais informações nos dois momentos de comparação, que se verificam as maiores diferenças;
- . existe um maior número de cenas em que a percentagem de informações é superior nos scripts provenientes da segunda entrevista.

## 5. DISCUSSÃO

### 5.1. Discussão dos Resultados Provenientes da Análise dos Jogos Simbólicos e da Totalidade das Primeiras Entrevistas

A discussão dos resultados que a seguir apresentamos corresponde à análise efectuada, às verbalizações oriundas dos momentos de jogo simbólico e, dos scripts provenientes das entrevistas feitas à totalidade dos sujeitos antes de estes participarem no jogo simbólico que lhes propusemos.

De uma forma geral, os resultados que encontrámos validam as nossas hipóteses.

**A nossa primeira hipótese defende que para a idade dos sujeitos em estudo, 5/6 anos, e que levando em consideração o acontecimento seleccionado – *Um Dia de Escola* –, espera-se que os jogos simbólicos apresentem num nível de complexidade elevado. Em particular, espera-se que as os actos mencionados obedeçam a uma sequência real e que as cenas que lhes correspondem sejam variadas. Os papéis adoptados se mantenham constantes e sejam o mais fiel possível aos da vida real e, ainda, que os sujeitos do sexo feminino adoptem mais papéis do mesmo sexo, assim como, os sujeitos do sexo masculino. Revelando que a adopção de papéis não está só relacionada com a idade, como também, com o sexo. Por último, que o jogo se desenrole e seja gerido, maioritariamente, através de regras sociais.**

Constatámos que as situações de jogo simbólico, referentes ao acontecimento *Um Dia de Escola*, se podem classificar, no geral, no Nível 3, o que significa que se encontram num nível elevado de complexidade. Desta forma, a nossa hipótese confirma-se.

Os nossos resultados estão de acordo com Nelson (1986), quando afirma que os acontecimentos com uma estrutura sequencial e que são experienciados pelos sujeitos um maior número de vezes, dão origem a representações mais estáveis, organizadas e complexas.

É ainda de salientar e, analisando cada categoria isoladamente, que as categorias referentes à sequência dos actos e às regras adoptadas se encontram, maioritariamente, no Nível 3 de complexidade. Em contraste, a categoria relacionada com a consistência da adopção de papéis sociais, apresenta um nível de complexidade muito inferior ao esperado. Verificamos uma distribuição das percentagens pelos Níveis 1 e 2 e com especial incidência no Nível 1 de complexidade.

Esta discrepância nos resultados justifica-se pela baixa frequência de adopções de papéis sociais durante as situações de jogo simbólico.

Pensamos que a quase ausência de adopções de papéis sociais por parte dos sujeitos da nossa amostra se deve ao local onde nós propusemos que decorressem os momentos de jogo simbólico, ou seja, na sala de actividades que os sujeitos frequentam diariamente no Jardim de Infância. Ao decidir não criar um ambiente característico e correspondente ao acontecimento escolhido – *Um Dia de Escola* -, e adoptar o já existente, originou que os sujeitos fizessem aquilo que é habitual fazerem todos os dias quando se encontram na sua sala, nomeadamente, que sejam eles próprios.

Uma outra justificação para a baixa frequência de adopções de papéis sociais, deve-se ao facto das crianças acreditarem que quando participam em determinado jogo simbólico, com outras crianças, que estas são detentoras do mesmo conhecimento que elas. Não conseguem inferir que nem todos os indivíduos possuem o mesmo grau de conhecimento e agem em consonância com aquilo que sabem. Esta particularidade traduz-se numa presença de diversas situações implícitas, ou seja, as crianças não verbalizam todos os pormenores correspondentes às suas acções e deixam algumas informações implícitas. Em jogos referentes ao acontecimento *Um Dia de Escola*, esta situação está mais acentuada já que, por viverem este

acontecimento nos seus quotidianos, não lhes faz sentido verbalizarem a adopção de um papel que, supostamente, para os outros participantes já está determinado – o papel de aluno. Esta tese é corroborada por Goncu (1993).

Nesta situação específica, este baixo nível de complexidade na consistência da adopção de papéis resultante da quase ausência de papéis adoptados, não denuncia, tal como afirma Elkonin (1998), que o nível de desenvolvimento do jogo seja pouco evoluído.

Através de uma análise mais precisa, aplicada às verbalizações resultantes dos momentos de jogo simbólico, verificámos que os papéis sociais adoptados se relacionavam com o sexo dos sujeitos que os adoptavam. Desta forma, validámos a nossa hipótese quando se constata que os sujeitos do sexo feminino e masculino adoptaram papéis correspondentes ao mesmo sexo, do que do sexo oposto.

No mesmo seguimento, Garvey (1977), refere que as variáveis sexo e idade das crianças, são factores condicionantes para a escolha de papéis familiares a adoptar. Os sujeitos do sexo feminino assumem, geralmente, papéis femininos e os sujeitos do sexo masculino, representam papéis masculinos.

Os motivos para a elevada complexidade dos jogos simbólicos, no nosso estudo, que se verifica na sequência das acções e na adopção de regras, deve-se à idade dos sujeitos – 5/6 anos -, e à experiência que têm com o acontecimento, já que a maioria dos sujeitos frequenta o Jardim de Infância desde os quatro meses de idade. Vários autores o justificam.

Rubin (1983), McCune-Nicolich e Fenson (1984) e Corrigan (1987), ao explicarem a evolução do jogo simbólico, referem que no início os jogos manifestam-se em acções simples e isoladas e, posteriormente, surgem combinações de esquemas de maior complexidade, incluindo duas ou mais acções simbólicas, que evoluem de desordenadas a uma organização numa sequência realmente integrada.

Hudson e Fivush (1991 cit. por Hudson, Shapiro & Sosa, 1995), defenderam que o aumento da idade e a experiência, torna o conhecimento mais elaborado, o que irá

influenciar o modo de planificação das actividades, de modo a que o acontecimento se torne mais complexo e desenvolvido. Da mesma forma, Slackman, Hudson e Fivush (1986), afirmam que as crianças mais velhas apresentam um grau mais elevado de familiaridade com determinado acontecimento, apresentando por isso, representações mais estruturadas.

Na mesma linha, Garvey (1977) e Watson (1984) (cit. por Matta, 2001), salientam que já aos quatro anos de idade a criança se caracteriza por ter uma grande imaginação e uma necessidade em ordenar a actividade lúdica em que participa. A sua principal preocupação assenta em imitar o real da forma mais fiel possível. Assim, é a partir dos 4/5 anos que se verifica um progresso na estruturação da cena lúdica, uma coordenação de acções interpessoais e o aparecimento de regras.

Verificamos de igual modo que, para além da sequência real que os actos representados apresentaram, predominaram cenas lógicas e diversificadas. Vários autores confirmam este facto quando afirmam que aos 5/6 anos as verbalizações são mais ricas e pode-se proceder ao dissecamento da estrutura geral em cenas mais específicas (Fivush & Slackman, 1986; Nelson & Gruendel, 1981, 1986; Slackman, Hudson & Fivush, 1986 cit. por Matta, 2001).

Apesar de no nosso estudo, se verificarem poucas adopções de papéis, pelos motivos justificados em epígrafe, verificou-se que as acções foram determinadas pelo papel e não o contrário. A maioria das crianças representou durante os jogos, o papel que lhes correspondia na realidade, ou seja, representaram-se a elas próprias e desenvolveram as suas acções em torno dessa personagem.

Relativamente às regras evocadas, sabe-se que desde as interacções sociais mais precoces, a existência de regras é evidente (Johnson, Christie e Yawkey, 1987). À medida que a criança vai crescendo, as suas capacidades são cada vez maiores o que implica uma brincadeira mais complexa e elaborada, assim como as regras segundo as quais esta se organiza. De acordo com Matta (2001), é a partir dos 4/5 anos de idade que surgem as regras.

Uma outra justificação para o elevado nível de complexidade encontrado nos jogos simbólicos, relaciona-se com o facto dos indivíduos do estudo em causa partilharem o mesmo conhecimento, apresentado em forma de script. Esta partilha permite ultrapassar barreiras relacionadas com a interrupção das acções para negociar cada acto e interacção. Desta forma, as interacções sociais são facilitadas e as brincadeiras tendem a ser mais longas e complexas (Nelson, 1986).

**A nossa segunda hipótese defende que as verbalizações dos sujeitos, que correspondem aos momentos de jogo simbólico, apresentem um nível de complexidade elevado, por estarem associadas à dramatização de um acontecimento cujo grau de representação é complexo e organizado. Desta forma, espera-se que as verbalizações correspondam, essencialmente, a adopções de papéis sociais de adultos, à planificação da acção e à explicitação de regras sociais.**

A realização de uma análise geral das verbalizações decorrentes dos diversos momentos de jogo simbólico, permite-nos verificar que os sujeitos atribuíram maior enfoque às acções que executaram, tanto ao nível da planificação como ao desenrolar da acção. Neste sentido, a categoria com uma maior percentagem de verbalizações foi a relativa à acção (97,5%). As verbalizações correspondentes a papéis sociais e à exploração de material tiveram um valor percentual muito baixo, 2,1% e 0,4%, respectivamente.

A frequência quase nula de verbalizações correspondentes à exploração de material deve-se, na nossa perspectiva, ao espaço onde decorreram as situações de jogo. Os sujeitos frequentam todos os dias a sala de actividades e exploram o material nela existente há bastante tempo. Se os sujeitos não conhecessem o material, este tinha-lhes suscitado um maior interesse.

Apesar da adopção de papéis ser uma categoria que apresenta uma percentagem muito baixa, 2,1%, foi analisada em várias subcategorias.

No âmbito geral, as análises efectuadas revelam-nos que foram adoptados mais papéis sociais nas verbalizações correspondentes à construção de cena. Os papéis

foram adoptados, em maior percentagem, de uma forma explícita. Verificou-se uma diferença significativa na adopção de papéis de adulto, em relação aos de criança. Observa-se uma maior frequência de coerência entre o papel adoptados e o papel desempenhado, ou seja, entre o papel e a acção que a ele está adjacente. Esta coerência é mais notória no desempenho de papéis de criança.

Estes resultados permitem-nos concluir que os sujeitos quando adoptaram papéis sociais, sentiam necessidade, perante os outros participantes, de verbalizar que o tinham feito. Desta forma, asseguravam que o desenrolar do jogo simbólico fosse em consonância com as acções dos outros participantes e dos papéis que tinham adoptado.

A elevada percentagem de coerência de acções com os papéis adoptados (93,5%), indica-nos que as acções orientaram-se em estrita dependência com as acções de todos os participantes, seguindo uma lógica e um encadeamento planeado também em consonância com os papéis adoptados.

Neste sentido, Slávina (1948 cit. por Elkonin, 1998), refere que as crianças mais velhas jogam em conjunto e todas as suas acções estão dependentes das acções das outras. O que importa, é representar o papel, de acordo com o que isso implica, subordinando a este todas as suas acções.

Apesar das crianças, deste estudo, ainda necessitarem de verbalizar de forma explícita qual o papel representado temos de ter em consideração que foram adoptados mais papéis de adulto do que de criança. Pensamos que quando as crianças se representavam a si próprias no contexto escolar, não necessitavam de o verbalizar, porque inferiam que os seus parceiros tinham conhecimento disso. Os papéis sociais de crianças em contextos escolares, apresentam as mesmas características básicas e a eles estão inerentes as mesmas regras. É um papel comum, na realidade, a todas as crianças da nossa amostra. Em contrapartida, quando adoptavam papéis de adulto, a necessidade de o explicitar verbalmente já se fazia sentir.

Em relação ao tipo de papel social adoptado, constatámos que se adoptaram mais papéis sociais de adulto do que de crianças e as diferenças encontradas são significativas estatisticamente. Neste sentido a nossa hipótese é validada.

Garvey (1977), refere que os papéis de adultos são os preferidos em qualquer idade, nomeadamente numa situação em que se pressupõe que haja o seu desempenho.

Elkonin (1998), afirma que as crianças mais velhas procuram não adoptar papéis infantis. E explica esta rejeição baseando-se em dois factores: primeiro porque a principal motivação do jogo é o papel representado e o papel de criança não lhe dá suporte a essa motivação, segundo, as crianças mais velhas já ultrapassaram a fase de desenvolvimento em que necessitavam de experimentar as relações com os educadores.

Este tipo de preferência revela-nos também que as crianças só adoptam papéis de adulto quando conseguem captar os traços típicos da actividade desenvolvida por esse adulto. Esses papéis vão-se aperfeiçoando à medida que a criança apreende elementos necessários que lhe permitam escolher características que os identifiquem assim como, as relações que estabelecem com outras pessoas, para também saberem interagir com os outros participantes dos jogos simbólicos caso adoptem esse papel de adulto (Elkonin, 1998).

Os papéis de adulto mais adoptados foram o de educadora, seguido do de cozinheiro. As raparigas adoptaram o papel de educadoras e os rapazes o de cozinheiro. Elkonin (1998), sobre o assunto, explica que o papel de educadora, normalmente, é o mais desejado tanto pelas crianças mais novas como pelas mais velhas. Por vezes, as crianças mais velhas e do sexo masculino, resistem à adopção deste papel optando por papéis de personagens masculinas. Tal como aconteceu no nosso estudo.

Em suma, através da análise dos papéis concluímos que o pressuposto na nossa hipótese se verifica. As acções das crianças estavam de acordo com o papel que estavam a representar e que o papel mais desempenhado foi o de adulto.

Como já referimos, verificou-se uma maior frequência de verbalizações relativas à acção. Uma análise mais detalhada indica-nos que não se encontram diferenças, entre as verbalizações em que se procede ao desenrolar da acção e à planificação da acção. Neste aspecto, a nossa hipótese não se confirma.

Contudo, e mediante a nossa hipótese, esperávamos que as verbalizações surgissem mais em consonância com a planificação da acção, tendo em atenção a idade dos sujeitos. As nossas expectativas basearam-se em estudos como o de Slávina (1948 cit. por Elkonin, 1998), quando afirma que as crianças mais velhas desenvolvem o argumentos dos seus jogos obedecendo a um plano determinado, de forma , a que este se cinja a uma lógica objectiva dos acontecimentos que são ordenados rigorosamente. Ou seja, enquanto jogam, as crianças mais velhas, têm em consideração um conjunto de factores que são planificados inicialmente e em negociação com todos os participantes.

O objectivo é transpor aquilo que observam na realidade para o plano lúdico e, é a partir dos quatro/cinco anos de idade, que se assiste a um progresso na estruturação da cena lúdica. A criança, recorrendo à sua imaginação, sente necessidade em ordenar a actividade lúdica em que participa através de planos e ideias (Garvey, 1977/1979; Watson, 1984 cit. por Matta, 2001).

Arkin (cit. por Elkonin, 1998), também nos indica que à medida que a criança se desenvolve se registam mudanças na estrutura dos seus jogos. Evoluem para jogos com um argumento definido, o qual se vai tornando cada vez mais complicado e metódico.

O equilíbrio verificado entre as verbalizações correspondentes ao desenrolar da acção e à planificação da acção, deve-se, na nossa perspectiva, à inexistência de uma necessidade por parte dos sujeitos em exprimirem explicitamente, ou enunciar, as suas intenções para o desenrolar desta actividade. A existência de uma relação muito próxima entre cada participante e o conhecimento que partilham e constróem, sobre o acontecimento *Um Dia de Escola*, diariamente, permite-lhes jogar e desenvolver o argumento do jogo com alguma certeza de que todos sabem quais as suas funções para corresponderem ao objectivo proposto. Em suma, existe uma planificação intra-

indivíduo e não inter-indivíduos, ou seja, cada um planifica mas não explicita verbalmente para os restantes participantes com a frequência que seria de esperar, para a idade dos mesmos, e para o nível de complexidade do jogo que apresentam.

O mesmo acontece na explicitação de regras durante os momentos de jogo simbólico. A percentagem de verbalizações correspondentes a esta categoria, foi muito inferior, em comparação com as verbalizações correspondentes à construção de cena. Segundo a nossa hipótese, esperava-se que os sujeitos gerissem a sua acção mediante a imposição de regras e que as verbalizassem.

O motivo apresentado em epígrafe para a menor verbalização de planos de acção também se aplica agora. Os sujeitos não sentiram necessidade em verbalizar, explicitamente, uma percentagem de regras tão elevada como a que era esperada por nós, porque acreditamos que as regras, acerca do acontecimento trabalhado, estão mais interiorizadas por parte dos sujeitos.

É também importante referir, que na análise realizada à adopção de papéis, no que concerne à aplicação de regras, verificou-se que não foi evocada nenhuma regra quando se adoptaram papéis sociais.

As nossas expectativas em relação a uma elevada percentagem de adopção de regras baseou-se nas correntes teóricas que defendem que desde uma idade muito precoce, as crianças têm capacidade de utilizar regras durante as suas actividades, que são implicitamente aceites pelos participantes e, que vão sendo definidas e modificadas com o decorrer da própria actividade (Golomb, 1977 cit. por Sponseller, 1982; Johnson, Christie & Yawkey, 1987).

À medida que a criança se vai desenvolvendo, as suas capacidades são cada vez maiores o que implica uma brincadeira mais complexa e elaborada, assim como as regras segundo as quais esta se organiza. A idade dos sujeitos da nossa amostra é conducente das nossas expectativas.

Apesar da baixa frequência de verbalizações, explícitas, de regras sociais não podemos afirmar que os jogos decorreram sem a presença destas. Segundo a teoria

de Vygotsky (1978), não existe jogo sem regras, mesmo que elas não tenham sido formuladas explicitamente. Qualquer jogo referente a uma situação imaginária, contém certas regras de conduta.

No nosso estudo, a complexidade dos jogos simbólicos foi elevada, ou seja, as acções foram planificadas e estruturadas através de regras e seguindo uma lógica comum à realidade. Concluimos que não é necessário haver explicitação de um plano de acção e de regras para que estas estejam presentes e para que o jogo se desenvolva em consonância com aquilo que é esperado para estes sujeitos.

Por último, a nossa hipótese contemplava, também, que ao nível das regras evocadas, se esperava uma percentagem mais elevada em relação às regras socialmente transmitidas quando comparadas com as regras arbitrárias.

Esta hipótese foi confirmada, já que se verificou uma percentagem de 70,7% de verbalizações correspondentes a regras socialmente transmitidas e, uma percentagem de 29,3% de verbalizações correspondentes a regras arbitrárias.

Estes resultados vão ao encontro das correntes teóricas que indicam que é partir dos quatro/cinco anos de idade que se assiste a uma coordenação de acções interpessoais e ao aparecimento de regras. As regras que são, inicialmente, arbitrárias vão-se tornando sociais, acompanhando o desenvolvimento da criança e a sua preocupação em se aproximarem do real através daquilo que é convencionalmente deliberado (Matta, 2001).

**A nossa terceira hipótese defende que os scripts, oriundos dos momentos de entrevistas em que os sujeitos participaram, sejam rigorosos e estruturados, apresentando um nível de complexidade elevado por estarem associados a relatos de um acontecimento cujo grau de representação é mais complexo e organizado. Encontra-se uma correspondência constante ao acontecimento real que é verificada na precisão das sequências cronológicas, na abordagem da quase totalidade dos actos possíveis e na exactidão do uso das ligações causais e das relações paradigmáticas.**

A análise do nível de complexidade dos scripts, revela-nos que o nível de complexidade predominante é o Nível 3, onde encontramos uma percentagem de 66,6% de scripts, seguindo-se do Nível 4, com uma percentagem de 29,2%. A nossa hipótese não se confirma na sua plenitude, já que esperávamos encontrar um maior número de scripts no Nível 4. Desta forma, não encontramos um nível de complexidade dos scripts elevado, mas sim, médio/elevado.

Para atribuímos um nível de complexidade aos scripts que estávamos a analisar, tivemos em atenção alguns factores, nomeadamente: a existência de partículas causais; a estrutura temporal; a quantidade de actos principais abordados; a quantidade de cenas mencionadas (slot-fillers); a capacidade de aproximação dos relatos com a realidade; a construção das frases; a variedade das partículas de ligação. A maior, ou menor, existência destas características, ou a total inexistência, definia cada um dos níveis de complexidade.

Tendo em conta as características dos sujeitos (idade, desenvolvimento cognitivo, longa frequência do Jardim de Infância), e o tipo de tarefa proposta que aponta para as representações gerais de acontecimentos, esperávamos que ao desenvolverem essa mesma tarefa, os sujeitos evidenciassem capacidades sociocognitivas superiores. Pois, segundo Matta (2001), com estas condições evidenciam-se capacidades associadas ao nível da memória; na organização do discurso; na eficácia da comunicação; na riqueza de estruturas sintáxicas e no vocabulário e nos conhecimentos em tarefas de organização de sequências temporais e de classificação.

Assumindo que outros factores influenciam o desempenho dos sujeitos, cremos que a incidência do nível de complexidade dos scripts, não foi o Nível 4, porque estes se sentiram pressionados. As entrevistas foram realizadas individualmente e os sujeitos podem ter-se sentido pouco à vontade e como se estivessem a ser avaliados. Estes momentos não são habituais nas rotinas escolares dos sujeitos e, apesar da tentativa em controlar algumas variáveis, podem ter existido condicionantes.

Contudo, através da análise que efectuámos à estrutura dos scripts provenientes dos momentos de jogo simbólico e das entrevistas, indicou-nos que se mencionaram mais vezes actos do que cenas, ou seja, os sujeitos abordaram na maioria das vezes a

totalidade dos actos, mas, verificou-se uma percentagem mais reduzida nas vezes que as crianças mencionaram a totalidade de cenas existentes.

Os sujeitos nunca mencionaram todos os actos e cenas possíveis, num momento de jogo simbólico ou durante a entrevista em que participaram. Por exemplo, se durante o jogo faziam referência a todos os actos, isso não se verificava no que se refere às cenas. O inverso também se verificou, assim como, as duas situações em simultâneo.

O acto “Repouso” nunca foi mencionado nos dois momentos, enquanto que os outros actos, tiveram uma percentagem de menções bastante elevada.

Relativamente às cenas, destaca-se que a cena correspondente ao “Dormir” nunca foi mencionada e, durante os momentos de jogo, a cena “Percurso casa-escola” nunca foi mencionada, mas, em contrapartida, durante os scripts provenientes das entrevistas foi mencionada em 83,3% das situações. Pensamos que este facto se deve aos sujeitos considerarem irrelevante representarem o “Percurso casa-escola”, quando estão a dramatizar o acontecimento a que esta cena está associada na sala de actividades, quando ela ocorre fora da sala de actividades e da própria escola. Focam mais os actos e cenas que acontecem naquele espaço específico e iniciam a maioria das suas dramatizações, a entrar pela porta da sala e, a verbalizarem “*Chegámos.*”. Enquanto que, durante as entrevistas esta cena é mencionada com uma elevada frequência, porque os sujeitos não têm como condicionante o espaço e os objectos. Conseguem distanciar-se e recorrer ao que têm memorizado.

Em suma, a referência a estes actos e cenas mais específicas indica-nos que aquilo que foi representado são actividades próprias e obrigatórias de *Um Dia de Escola*, invariantes e com certos padrões de regularidade e que, por isso, estão fortemente associadas a este script.

Indica-nos também que os scripts são rigorosos, pois as teorias de Rubin (1983), McCune-Nicolich e Fenson (1984) e de Corrigan (1987), salientam que se, inicialmente, os jogos simbólicos se manifestam em acções simples e isoladas, posteriormente, a criança realiza combinações de esquemas de maior complexidade,

incluindo mais acções, que se apresentam organizadas numa sequência realmente integrada.

Estes resultados estão de acordo com as posições teóricas de Schank e Abelson, (1977), quando referem que as crianças relatam com facilidade as suas rotinas e fazem referência aos acontecimentos ordenando as suas acções conforme ocorrem na vida real, sob a forma de scripts.

Verificamos que as verbalizações analisadas revelam um conhecimento de tipo sequencial. A experiência e a familiaridade das crianças da nossa amostra com o acontecimento escolhido, as suas idades e o desenvolvimento cognitivo que lhes é inerente, traduz-se em relatos em forma de scripts, com um nível de complexidade médio/elevado.

De acordo com investigações anteriormente realizadas, constata-se que os acontecimentos com uma estrutura temporal invariável, e que são experimentados um maior número de vezes, são conducentes a representações com maior grau de organização, mais complexas e mais flexíveis. Quanto mais velhas são as crianças, mais elevado é o grau de complexidade dos scripts (Nelson & Hudson, 1983; Hudson, 1986; Slackman, Hudson & Fivush, 1986; Matta, 1999).

Investigações acerca da estrutura temporal dos acontecimentos demonstraram que os sujeitos relembram mais e têm mais capacidade de organizar sequências de acções que estão ligadas sequencialmente e de forma lógica a um acontecimento, do que acções que não têm relações lógicas (Bauer & Mandler, 1990; Fivush et al. 1992). Desta forma, as relações lógicas entre as acções características do acontecimento estudado, proporcionam maior facilidade em mencioná-las quando descrevem o acontecimento que é o resultado de uma experiência directa.

**A nossa quarta hipótese defende que os sujeitos dêem um elevado número de informações nos scripts verbalizados durante as entrevistas, por estes serem relativos a um acontecimento rotineiro e com uma ordem sequencial na sucessão dos actos - script forte. Espera-se também que surja um maior número de informações correspondentes aos actos que os sujeitos considerem como mais**

**importantes e que estejam associados a momentos que lhes proporcionem mais prazer.**

As nossas predições sobre o número de informações dadas foram validadas na sua generalidade.

Tal como previsto, constatámos que os sujeitos deram um elevado número de informações nos scripts verbalizados durante as entrevistas. Como os scripts verbalizados correspondem a um acontecimento que é familiar para os sujeitos e do qual têm interiorizado um esquema mais organizado e mais próximo da realidade, verifica-se que existe um aumento na quantidade de informações correctas dadas pelos sujeitos acerca de episódios específicos.

Segundo Hudson (1990), a familiaridade com um acontecimento traduz-se num conhecimento geral mais vasto sobre este, desta forma, espera-se, entre outras coisas, que o discurso do sujeito seja mais exaustivo e que apresente uma maior quantidade de informações adjacentes. Os relatos mais longos contêm mais informações acerca da mesma cena.

A idade dos sujeitos é também uma variável a ter em consideração, já que, de crianças mais velhas, se espera um maior número de pormenores porque teriam mais experiência com o acontecimento. Esta posição teórica é defendida por Nelson e Gruendel (1986).

As frequências mais elevadas de informações observaram-se no acto correspondente às "Actividades" e, as mais baixas, no acto que correspondente ao "Repouso". Mais um vez, os resultados encontram-se de acordo com a hipótese inicialmente formulada isto porque os momentos relacionados com as actividades dirigidas e, não dirigidas, são sem dúvida, os mais importantes da rotina diária das crianças. Desde que começam a frequentar o Jardim de Infância é-lhes transmitido, por parte dos educadores e dos pais, a importância das actividades para o seu desenvolvimento global. A estes momentos é, normalmente, atribuída uma função lúdica e proporcionadora de prazer, coadunada com uma exigência por parte dos adultos. São as actividades dirigidas e não dirigidas que os sujeitos considerem ser mais

importantes para caracterizar ou identificar o seu contexto escolar. Outro motivo para esta concentração de informações nas actividades, pensamos que se deve à preocupação dos sujeitos em mostrarem aquilo que eles consideram que são mais competentes a fazer, concentrando quase todo o seu tempo de jogo a estes momentos.

Os momentos relacionados com o “Repouso” são pouco significativos, principalmente, na idade que corresponde aos sujeitos do nosso estudo. Aos 5/6 anos, as crianças consideram que dormir a sesta durante a tarde é característico de crianças mais pequenas e sentem-se ofendidas quando o têm de fazer, porque já são “crescidos”. A pouca ênfase que os adultos também lhe atribuem, traduz-se numa despreocupação por parte das crianças.

Nelson e Gruendel (1986) corroboram esta teoria quando afirmam que não é apenas a familiaridade com um acontecimento que faz com que seja mais facilmente memorizado e recordado quando é necessário. A atitude afectiva e o envolvimento pessoal também têm de ser levados em consideração. Nesta situação específica não se aplica a um acontecimento em geral, mas sim, aos actos principais que o constituem.

## 5.2. Discussão dos Resultados Provenientes da Análise Comparativa Entre as Primeiras e as Segundas Entrevistas

Com o decorrer do nosso trabalho, considerámos importante analisar se a participação activa numa situação de jogo simbólico, correspondente a um acontecimento familiar para os sujeitos, é uma mais valia para o desenvolvimento e solidificação de conhecimentos sobre esse mesmo acontecimento. A partir desta consideração, surgiu uma nova hipótese.

**A nossa hipótese defende que os scripts provenientes das segundas entrevistas, quando comparados com os scripts das primeiras entrevistas, são mais complexos, assim como, a sua estrutura em termos de conhecimento e menções a**

actos e cenas que o constituem. Espera-se também que, o número de informações correspondentes aos actos e cenas seja em número superior nas segundas entrevistas, revelando uma base de conhecimentos mais sólida e complexa.

A nossa hipótese não foi validada, contudo, temos de levar em consideração duas variáveis bastante significativas para os resultados obtidos. Apesar das diferenças encontradas entre as análises efectuadas aos scripts provenientes das primeiras e segundas entrevistas não serem significativos estatisticamente, não podemos esquecer que era muito difícil encontrar diferenças estatísticas numa amostra tão pequena e com a participação dos sujeitos em apenas um momento de jogo simbólico.

O nosso principal objectivo quando optamos por fazer esta comparação, não era obter resultados notórios, porque sabíamos à partida que era pouco provável tendo em consideração os dois factores explanados em epígrafe. Contudo, considerámos importante tentar perceber se a nossa hipótese poderia ou não ser validada noutras circunstâncias e poder dar alguns indicativos para trabalhos posteriores.

No que concerne ao estudo da complexidade dos scripts observámos que em ambos os momentos comparados, é nos Níveis 3 e 4 que se situam os scripts. Ou seja, concluí-se que participando ou não em um momento de jogo simbólico, o nível de complexidade dos scripts é elevado e está de acordo com a idade dos sujeitos.

Apesar de não se encontrarem diferenças significativas estatisticamente, os scripts provenientes das verbalizações relativas às segundas entrevistas distribuem-se de forma equitativa pelos níveis em causa, mas recaem mais no Nível 4.

As investigações têm demonstrado que as crianças mais novas têm representações gerais de acontecimentos do seu dia-a-dia, mas à medida que vão crescendo e tendo oportunidade de experimentar várias vezes um acontecimento, têm mais facilidade em relatá-lo. Cada vez que se processa um novo contacto com um acontecimento, emergem as expectativas inicialmente criadas pelos sujeitos e, sempre que estas

expectativas são confirmadas, consolida-se a primeira representação realizada que se vai tornando cada vez mais forte e próxima da realidade (Nelson, 1986).

Quanto ao estudo da estrutura dos scripts, constatamos que as diferenças entre as menções a actos e cenas nos primeiros e segundos scripts, são pouco consideráveis.

Ao analisar detalhadamente cada acto, verifica-se que num total de cinco actos, dois têm uma frequência de menções superiores no segundo momento de entrevistas, dois apresentam frequências iguais em ambos os momentos e apenas um tem uma frequência superior no primeiro momento de entrevistas.

Relativamente às cenas, a análise efectuada indica-nos que, na sua globalidade, durante os dois momentos se fizeram o mesmo número de menções. Observando de forma mais pormenorizada, verificamos que apenas duas das cenas foram mais mencionadas nos primeiros scripts, enquanto que quatro das cenas foram mais mencionadas nos segundos scripts e, três tiveram igual número de menções nos dois momentos em que foram verbalizados os scripts.

A análise efectuada, ao número de informações dadas durante as verbalizações relativas aos scripts, indica-nos que os sujeitos dão mais informações durante os scripts provenientes das segundas entrevistas.

Feitelson e Ross (1973), afirmam na sua tese que o jogo simbólico ajuda a criança a acumular informações sobre os objectos, sobre as relações sociais com os parceiros de jogo e sobre as regras e contornos do mundo real.

Pode ainda verificar-se que é nos actos em que os sujeitos dão mais informações nos dois momentos de comparação, que se verificam as maiores diferenças e, que existe um maior número de cenas em que a percentagem de informações é superior nos scripts provenientes da segunda entrevista.

Estes resultados reforçam a importância da predominância do jogo simbólico nas actividades das crianças, já que é dada uma oportunidade para que possa explorar novas combinações de ideias e de comportamentos, num contexto ilimitado de

segurança, adquirindo novas estratégias, novas capacidades e fazendo novas associações (Bruner, 1972; Sutton-Smith, 1976). De uma forma lúdica e espontânea e, sem medo de sanções por parte do adulto, a criança sente-se livre para explorar e colmatar aquilo que vem adquirindo com as suas experiências e observações quotidianas.

Vários são os autores que encaram o jogo como fonte de desenvolvimento global - emocional, cognitivo, linguístico e social (Freud, 1968; Piaget, 1973, 1978; Garvey, 1977; Bruner, 1984; Ortega, 1991).

Em suma, o jogo desempenha um papel preponderante no desenvolvimento humano por ser a primeira fonte de desenvolvimento da linguagem e da representação simbólica (Vigotsky, 1989); por ser potencializador do desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1976); por promover a socialização (Bruner, 1986); por facilitar a criatividade e a flexibilidade do pensamento (Singer, 1973); por impulsionar o desenvolvimento da auto-confiança, da perseverança e da motivação (Feitelson & Ross, 1973); para a consolidação e fortalecimento de novas capacidades aprendidas (Fein, 1981)..

### 5.3. Considerações Finais

É importante destacar as limitações que caracterizam o nosso estudo para que possam ser contornadas em estudos posteriores. Desta forma, destacamos os limites, em termos quantitativos, da nossa amostra, principalmente quando se compararam as entrevistas realizadas antes e após as situações de jogo simbólico. Pensamos que se a amostra fosse maior teríamos encontrado diferenças significativas ao nível estatístico. Outro factor a destacar, é o espaço onde decorreram as situações de jogo simbólico e os objectos que dele faziam parte. Consideramos que ao termos utilizado a sala de actividades, dos sujeitos da nossa amostra, como cenário das situações de jogo simbólico e, os objectos que a ela são inerentes conduzimos os resultados na direcção de resultados pouco significativos, nomeadamente, nas adopções de papéis sociais e na exploração do material. Para finalizar, também consideramos que a temática escolhida - *Um Dia de Escola* -, para os sujeitos da nossa amostra foi pouco motivadora. Brincar a *Um Dia de Escola*, na escola e na sala de actividades que

frequentam todos os dias e, com os objectos que manipulam há muito, não foi muito significativo para estas crianças.

Sugerimos, para estudos futuros, que se explorem outras temáticas referentes a acontecimentos familiares. Que se construam cenários específicos e únicos para o desenrolar das situações de jogo simbólico, povoados de objectos que motivam as crianças para a sua exploração.

Propomos também, a dicotomia entre um acontecimento familiar/não familiar versus um acontecimento opcional. Seria interessante avaliar as representações mais relevantes para a criança em comparação com o acontecimento imposto previamente, uma vez que a criança nos seus relatos evidencia sempre uma reflexão espontânea da sua própria experiência, assim como, os seus interesses.

Gostaríamos também de evidenciar o interesse de novas linhas de investigação no âmbito de um estudo inter-cultural que visasse uma comparação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico. O teor deste estudo será notório se tivermos em atenção que as crianças se referenciam na cultura da sociedade onde estão inseridas, para que se adaptem de forma satisfatória. E, que as representações surgem como resultado das interações sociais e do que é observado. Analisando as suas representações dos acontecimentos e fazendo um paralelismo com o seu desenvolvimento cognitivo-linguístico, podíamos saber se diferentes culturas originam diferentes níveis de desenvolvimento.

Resta-nos ressaltar que o nosso estudo constitui um contributo na afirmação da importância da participação em jogos simbólicos para a solidificação dos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos sobre determinado acontecimento. As lacunas que a experiência da vida quotidiana acarreta no desenvolvimento do conhecimento sobre os acontecimentos, são colmatas nos momentos lúdicos dos jogos simbólicos. Acreditando que a representação de acontecimentos constitui a base do conhecimento das crianças sobre o mundo real, é essencial que esta aquisição se processe na sua plenitude.

Salientamos, também, os nossos resultados em relação à influência do sexo dos sujeitos como condicionante do tipo e do sexo dos papéis sociais adotados durante os momentos de jogo simbólico em que participam. E, por último, salientamos os resultados relacionados com a importância da variável idade dos sujeitos. Verificamos que são as crianças mais velhas que apresentam discursos mais organizados e mais complexos, tanto a nível cognitivo como linguístico.

Em conclusão, podemos dizer que as representações de acontecimentos rotineiros permitem a complexificação das representações. Quanto mais elaboradas forem as representações, melhor servirão de suporte para o emergir do conhecimento sociocognitivo. Constata-se este desenvolvimento através do desenvolvimento da linguagem que a ele está adjacente.

## Referências

Abramovitch, R., & Grusec, J. E. (1978). Peer imitation in a natural setting. *Child Development, 49*, 60-65.

Alves Martins, M. (1994). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Alves Martins, M., & Mendes, A. Q. (1986). Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura. *Análise Psicológica, 1* (5), 25-43.

Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications*. New York: W. H. Freeman and Company.

Antinucci, F., & Miller, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language, 3*, 169-189.

Assumpção, Y. C. (1998). *Representação de acontecimentos da vida quotidiana por crianças dos 4 aos 6 anos de idade: estudo do desenvolvimento da estrutura script* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Azevedo, A. M. (1995). *Corpo, fantasia, representação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.

Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-216.

Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L., Shore, C., & Volterra, V. (1980). Gestural and vocal symbols at 13 months. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 407-423.

Bauer, P. J., & Mandler, J. M. (1990). Remembering what happened next: very young children's recall of event sequences. In R. Fivush and J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 9-29). New York: Cambridge University Press.

Bauer, P. J., & Mandler, J. M. (1992). Putting the horse before the cart: The use of temporal order in recall of events by one-year-old children. *Developmental Psychology*, 28, 441-452.

Beeghly, M., & Cicchetti, D. (1987). An organizational approach to symbolic development in children with Down's syndrome. *New Directions for Child Development*, 36, 5-29.

Beeghly, M., Weiss-Perry, B., & Cicchetti, D. (1989). Structural and affective dimensions of free play behavior in children with Down syndrome. *International Journal of Behavior Development*, 12, 257-277.

Beeghly, M., Weiss-Perry, B., & Cicchetti, D. (1990). Beyond sensorimotor functioning: early communicative and play development of children with Down

syndrome. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Children with Down syndrome: a developmental perspective* (pp.29-62). Cambridge: Cambridge University Press.

Belsky, J., & Most, R. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology*, 17, 630-639.

Belsky, J., & Most, R. K. (1981). From exploration to play: a cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology*, 17, 678-689.

Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Brazelton, T. (1992). *Que todo o bebê sabe*. São Paulo: Martins Fontes.

Bretherton, I. (1984). *Symbolic play*. New York: Academic Press.

Bruner, J. S. (1972). Course of cognitive growth. *Routledge & Keagen Paul*, 161-166.

Bruner, J. S. (1980). O desenvolvimento dos processos de representação na infância. In O. G. Pereira, L. Moniz & J. Jesuíno, (Eds.), *A Criança e o Mundo* (pp. 120-131). Lisboa: Morais Editores.

Bruner, J. S. (1983a). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

Bruner, J. S. (1983b). *Child's Talk – Learning to use language*. Oxford: Oxford Clark.

Bruner, J. S. (1984). Contextes et formats. In Deleau, M. (Ed.), *Langage et communication à l'âge pré-scolaire* (pp. 13-26). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Bruner, J. S. (1986). Jeu, pensée et langage. *Perspectives*, 16, (1).

Bruner, J., Oliver, R., & Greenfield, P. (1969). *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley.

Bruner, J., & Sherwood, V. (1998). Early rule structure: The case of Peekaboo. In M. Gauvain & M. Cole, readings *On Development of Children* (pp. 78-82). New York: W. H. Freeman.

Claparède, E. (1958). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Cole, M., & Cole, S. (1997). *Development of children*. New York: W. H. Freeman and Company.

Constable, C. M. (1986). The application of scripts in the organization of language. In K. Nelson (Eds.), *Event Knowledge: Structure and Function in Development* (pp. 205-230). New Jersey: L. E. A. Publishers.

Corsaro, W. (1979). Young children's conception of status and roles. *Sociology of Education*, 52, 46-59.

Décroly, O (1932). *Études des psychogénese. Observations, expériences et enquêtes des aptitudes de l'enfant*. Bruxelles: Maurice Lamertin.

Dipane, D., Maccune, L., Fireoved, R., et al. (1987). *Play: a context for mutual regulation within mother-child interaction*. New York: Oxford University.

Doyle, A, & Connoly, J. (1980). The effect of playmate familiarity on the social interactions of young children. *Child Development*, 51, 217-223.

Elkonin, B. D. (1998). *Psicologia do jogo*. S. Paulo: Martins Fontes. (Tradução do original em russo *Psicologia Igri*. Moscou: Editorial Pedagógica, 1978).

Erikson, E. H. (1959). *Enfance et société*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Farrar, M. J., Friend, M. J., & Forbes, J. N. (1993). Event knowledge and early language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 591-606. New York: Cambridge University Press.

Farrar, M. J., & Goodman, G. S. (1990). Developmental differences in the relation between scripts and episodic memory: Do they exist? In R. Fivush & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and Remembering in Young Children* (pp. 30-64). New York: Cambridge University Press.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction – Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Feitelson, W., & Ross, G. (1973). The neglected factor-play. *Human Developmental*, 16, 202-223.

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

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

Fenson, L., Kagan, J., Kearsley, B., & Zelazo, R. (1976). The developmental progression of manipulative play in the first two years. *Child Development*, 47, 232-236.

Fenson, L., & Ramsay, D.S. (1980a). Decentration and integration of the child's play in the second year. *Child Development*, 51, 171-178.

Fenson, L., & Ramsay, D.S. (1980b). Effects of modelling action sequences on the play of twelve-fifteen-and-nineteen-month old children. *Child Development*, 52, 1028-1036.

Fivush, R., & Slackman, E. (1986). The acquisition and development of scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge: structure and function in development* (pp. 71-96). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: Past, present and future. *Developmental Psychology*, 28 (6), 998-1005.

Freinet, C. (1960). *L'éducation du travail*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

French, L. A. (1985). Real-world knowledge as the basis for social and cognitive development. In J. B. Pryor & D. Day (Eds.), *Developmental Perspectives on Social Cognition* (pp. 179-209). New York: Springer-Verlag.

French, L. A. (1986). The language of events. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge: Structure and Function in Development* (pp. 119-135). New Jersey: L. E. A. Publishers.

French, L. A., & Nelson, K. (1985). *Young children's knowledge of relational terms: Some ifs, ors, and buts*. New York: Springer.

Freud, A. (1969). *Assessment of childhood disturbances*. New York: Pergamon

Furman, L. N., & Walden, T. A. (1990). Effect of script knowledge on preschool children's communicative interactions. *Developmental Psychology*, 26, 227-233.

Garvey, C. (1977). *Play*. Londres: Fontana-Open Books, trad. Port. (1979) *Brincar*, Lisboa: Moraes Editores.

Gross, K. (1901). *The play of man*. London: William Heinemann.

Gutton, P. (1973). *Le jeu chez l'enfant, essai psychanalytique*. Paris: Larousse.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

Hill, P.M., & McCune-Nicolich (1981). Pretend play and patterns of cognition in Down's syndrome children. *Child Development*, 52, 611-617.

Hudson, J. A. (1986). Memories are made of this: General event knowledge and development of autobiographic memory. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: structures and function in development* (pp. 97-118). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hudson, J. (1990). Constructive processing in children's event memory. *Developmental Psychology*, 26 (2), 180-187.

Hudson, J., & Fivush, R. (1990). Introduction: What young children remember and why. In R. Fivush & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and Remembering in Young Children* (pp. 1-7). New York: Cambridge university Press.

Hudson, J., & Nelson, K. (1983). Effects of script structure on children's story recall. *Developmental Psychology*, 19 (4), 625-635.

Hudson, J. A., Shapiro, L. R., & Sosa, B. B. (1995). Planning in the real world: Preschool children's scripts and plans for familiar events. *Developmental Psychology*, 66, 984-998.

- Jacobson, J.L. (1981). The role of inanimate objects in early peer interaction. *Child Development*, 52, 618-626.
- Johnson, E., E., Christie, F., & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview: Scott Foresman and Company.
- Kamii, C., & DeVries, R. (1980). *Jogos em grupo na educação infantil – implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Artes Médicas.
- Kelly, & Dale, P. (1989). Validity of a parent report instrument of child language at twenty months. *Journal of Child Language*, 2, 239-249.
- Kooij, R. Van Der (1977). Theory and research, practice and future of children's play. In R. Van Der Kooij and R. de Groot, *That is All in the Game*. Rheinstetten: Schindele Verlag.
- Kooij, R Van Der, & Meyjes, H.P. (1986). Etat présent de la recherche sur l'enfant et le jeu. *Perspectives*, 16 (1), 55-72.
- Leitão, F. (1994). *Interacção mãe-criança e a actividade simbólica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Lowe, M. (1975). Trends in the development of representational play in infants from one to three years: an observational study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 33-47.

Lowe, M., & Costello, A. (1988). *The symbolic game*. NFER-Nelson Publishing Company.

Lucariello, J., Kyratzis, A., & Engel, S. (1986). Event representation, context, and language. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge: Structure and Function in Development* (pp. 137-159). New Jersey: L. E. A. Publishers.

Lucariello, J., Kyratzis, A., & Nelson, K. (1992). Taxonomic knowledge: What kind and when? *Child Development*, 63 (4), 978-998.

Lucariello, J., & Nelson, K. (1985). Slot-filler categories as memory organizers for young children. *Developmental Psychology*, 21, 272- 282.

Lucariello, J., & Nelson, K. (1986). Context effects on lexical specificity in maternal and child discourse. *Journal of Child Language*, 13, 507-522.

Lucariello, J., & Rifkin, A. (1986). Event representation as the basis for categorial knowledge. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge: Structure and Function in Development* (pp. 189-204). New Jersey: L. E. A. Publishers.

Luque, A. & Vila, I. (1995). *Desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Luria, A. R. (Eds.) (1984). *Conciencia y lenguaje: Vol. XIII. Aprendizaje*. (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: GRAFISA.

Machado, R. (1997). *Influências da estrutura e familiaridade dos acontecimentos na complexidade cognitivo-linguística dos relatos de crianças em idade pré-escolar* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Educacional.

Madureira, Cristina (1996). *Faz-de-conta: Criatividade e representação do outro lado do espelho*. Braga: Universidade do Minho.

Mandler, J. M. (1983). Representation. In J. H. Flavell and E. M. Markman (Eds.), Cognitive development. Vol. 3 of P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., pp. 420-494). New York: Wiley.

Mandler, J. M. (1990). Recall and its verbal expression. In R. Fivush and J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children*. New York: Cambridge University Press.

Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Mata, L. (1995). *Escrita em interação. Processos de construção em crianças de 5, 6 anos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Matta, I. (1979). Expression verbale de la temporalité dans de différentes classes sociales. Note préliminaire en veu du certificat de Maîtrise en psychologie génétique.

Matta, I. (1998). Memórias e histórias: O papel da representação de experiências de vida no desenvolvimento cognitivo. In M. A. Martins (Ed.), *X Colóquio de Psicologia e Educação – Actas* (pp. 17-51). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

McConkey, R. (1985). Play. In D. Lane & B. Stratford (Eds.), *Current approaches to Down's syndrome*. London: Holt, Rinehart e Winston.

McConkey, R., & Jeffree, D. (1980). Developing children's play. *Special Education*, 21-23.

McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potencial parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.

McCune-Nicolich, L. (1982). Play and prelinguistic behaviour: theory, evidence and applications. In D. McClowry, A. Guilford & S. Richardson (Eds.), *Infant Communication Development, Assessment and Intervention*, 55-81. Philadelphia: Grune & Stratton.

McCune-Nicolich, L., & Carroll (1981). Development of symbolic play: implications for the language specialist. *Topics in Language Disorders*, 1, 1-15.

McCune-Nicolich, L., & Fenson, L. (1984). Methodological issues in studying early pretend play. In T. D. Yawkey & D. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Development and applied* (pp. 81-104). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mendes, A. Q. (1994). A referência temporal na linguagem da criança. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 11, 13-48. Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

Monroe, P. (1977). *História da educação*. Educação Nacional.

Montessori, M. (1935). *L'enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.

Morris, R.J., & Dolker, M. (1974). Developing cooperative play in socially with drawn retarded children. *Mental Retardation*, 12, 24-27.

Motti, F., Cichetti, D., & Sroufe, L.A. (1983). From infant affect expression to symbolic play: The coherence of development in Down syndrome children. *Child Development*, 54, 1168-1175.

Murachver, T., Pipe, M. E., Gordon, R., & Owens, J. L. (1996). Do, show, and tell: Children's event memories acquired through direct experience, observation, and stories. *Child Development*, 67, 3029-3044.

Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In John H. Flavell & Lee Ross (Eds.) *Social cognitive development, frontiers and possible futures* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.

Nelson, K. (1985). *Making sense. The acquisition of shared meaning*. New York: Academic Press.

Nelson, K. (1986). Event knowledge and cognitive development. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: structure and function in development* (pp. 1-19/231-247). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Nelson, K. (1991). The matter of time: Interdependencies between language and thought in development. In S. A. Gelman & J. P. Byrnes (Eds.), *Perspectives on Language and Thought – Interrelations in Development* (pp. 278-318). New York: Cambridge University Press.

Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4, 7-14.

Nelson, K. (1996a). Early cognition : Episodic to mimetic childhood in a hybrid culture. In K. Nelson, *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind* (pp. 91-119). Cambridge University Press.

Nelson, K (1996b). Memory in early childhood: The emergence of the historical self. In K. Nelson, *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind* (pp. 152-183). Cambridge University Press.

Nelson, K. & al. (1986). *Event knowledge: structure and function in development*. New Jersey: L. E. A. Publishers.

Nelson, K., & Gruendel, J. (1981). Generalised event representations: Basic building blocks of cognitive development. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in Developmental Psychology*, Vol. I, (pp. 131-158). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: structure and function in development* (pp. 21-45). New Jersey: L. E. A. Publishers.

Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Newson, J. (1977). An intersubjectivite approach to the systematic description of mother-infant interaction. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp.47-61). London: Academic Press.

Newson, J, & Newson, E. (1975). Intersubjectivity and the transmission of culture. *Bulletin of British Psychological Society*, 28, 437-446.

Ortega, R. (1991). Marco conceptual para la interpretation psicologica del juego infantil. *Infância e Aprendizagem*, 87-102.

Pellegrini, A.D. (1985). The narrative organization of children's fantasy play : the effects of age and play context. *Educational Psychology*, 1, 17-25.

Pellegrini et al. (1990). Joint reading between black head start children and their mothers. *Child Development*, 61 (2), 443-453.

- Peraita, H. (1985). Representación de conceptos: Rasgos y esquemas. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 187-202.
- Piaget, J. (1945/1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, S.A.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in infants*. New York: Nerton.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1962a). Le langage et les opérations intellectuelles. In J. Piaget, J. Ajuriaguerra, F. Bresson, P. Fraïssi, B. Inhelder, P. Oleron. *Problèmes de Psycholinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1962b). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Nerton.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, S. A. (Obra original publicada 1945)
- Piaget, J. (1978). *Success and understanding*. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books (Obra original publicada 1966).

Piper, M. C., & Ramsay, M. K. (1980). Effects of early home environment on the mental development of Down syndrome infants. *American Journal of Mental Deficiency*, 85 (1), 39-44.

Pires, M. L. P. (1997). *Um dia de escola, uma festa de aniversário: Os efeitos da experiência e da estrutura dos acontecimentos na linguagem de crianças dos 3 aos 6 anos de idade*. Dissertação de Mestrado, em Psicologia Educacional, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Rogoff, B., & Tudge, J. (1989). Peer influences on cognitive development: piagetian and vygotskian perspectives. In M. Bornstein & J. Bruner (Eds.), *Interaction in Human Development* (pp. 17-36). Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

Roux, J-P., & Gilly, M. (1993a). Social routines, pragmatic schemas, and schemes in how children distribute objects between the ages of three and six. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (4), 403-422.

Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenburg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.) *Handbook of Child Psychology. Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 694-774). New York: Wiley.

Rubin, Z. (1982). *As amigas das crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Edição original em inglês 1980).

Russell, C., & Russnaik, R. (1981). Language and symbolic play in infancy: independent or related abilities? *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 13, 95-104.

Schaffer, R. (1977). *Saber ser mãe*. Lisboa: Morais.

Schank, R., & Abelson, R. (1977). Scripts. In R. Abelson & R. Schank (Eds.), *Scripts, Plans, Goals and Understanding* (pp. 36-68). New Jersey: L. E. A. Publishers.

Schwarzman, H. B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum.

Seidman, S., Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Make believe scripts: The transformation of ERs in fantasy. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: structures and function in development* (pp. 161-187) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Shore, C. (1986). Combinatorial play, conceptual development, and early multiword speech. *Development Psychology*, 22, 184-190.

Shore, C., O'Connell, & Bates, E. (1984). First sentences in language and symbolic play. *Development Psychology*, 20, 872-880.

Short-Meyerson, K. J., & Abbeduto, L. J. (1997). Preschoolers' communication during scripted interactions. *Journal of Child Language*, 24, 469-493.

Singer, J. L. (1973). *The child's world of make believe*. New York: Academic Press.

Singer, P., & Lenahan, M. (1976). Imagination content in dreams of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 121, 44-48.

Slackman, E. A., Hudson, J. A., & Fivush, R. (1986). Actions, actors, links and goals: the structure of children's event representations. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: structure and function in development* (pp. 47-69) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Smith, P.K., & Sutton, S. (1979). Play and training in direct and innovative problem solving. *Child Development*, 50, 830-836.

Sponseller, D. (1982). *Play and early education*. New York: Free Press.

Stern, D. (1977). *The first relationship*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Stern, D. (1992). *Bebé-mãe: primeira relação humana*. Lisboa: Salamandra (Tradução do original em inglês *The first relationship: infant and mother*, Cambridge: Harvard University Press).

Sutton-Smith, B. (1966). Piaget and play: a critique. *Psychology Review*, 1, 104-110.

- Sutton-Smith, B. (1976). *Play and learning*. New York: Gardner Press.
- Sylvia, K., Bruner, J., & Genova, P. (1976). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylvia (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 244-257). New York: Basic Books.
- Switzky, H.N., Ludwig, L., & Haywood, H.C. (1979). Exploration and play in retarded and nonretarded preschool children: effects of object complexity and age. *American Journal of Mental Deficiency, 83*, 637-644.
- Tamis-LeMonda, C., & Bornstein, M. (1984). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology, 30*, 283-292.
- Talada, A. M., Ribas, F. et al (1997). Desenvolvimento da linguagem. *Integrar, 14*, 40-42.
- Ungerer, J. A., Zelazo, P. R., Kearsley, R. P., & O'Leary, K. (1981). Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development, 52*, 186-195.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In S. S. Augusto, e M. P. José (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (9ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Vandell, D.L., & Wilson, K.S. (1987). Infants interactions with mother, sibling, and peer: contrasts in relations between interaction systems. *Child Development, 58*, 176-186.

Vayer (1989). *Diálogo corporal: A acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Sociocultural.

Vygotsky, L. (1967). *La imaginación y la creatividad a la edad infantil*.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto (Edição original em inglês 1962).

Wachs, T. D. (1985). Toys as an aspect of the physical environment: constraints and nature of relationship to development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5 (3), 31-46.

Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.

Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation*. New York: Wiley.

Winegar, L. (1988). Children's emerging understanding of social events: Co-construction and social process. In J. Valsiner, *Child development within culturally structured environments*, Vol. II, (pp. 3-27). Norwood: Ablex.

Winnicott, D. (1975a). *L'enfant et le monde exterior*. Paris: Payot.

Winnicott, D. (1975b). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.

Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en Imitant?* Paris: Presses Universitaires de France.

Winnykamen, F. (1997). Imitation interactive et interactions tutorielles – quelques remarques. *Bulletin de Psychologie*, *L*, 427, 63-69.

## ANEXOS

## ANEXO A – Protocolos

## GRUPO I

Sujeito A – Tomás C.

Sujeito B – Tiago

Sujeito C – Miguel Al.

B – “Eu vou fazer a Graça.” PAICC + CP + C

C – “Agora vamos acabar.” PAICC + CP + C.

B – “Almoçar!” PAICC + NCP

C – “E brincar?” PAICC + CP + C

B – “Ah! Tá bem.” DAICC + CP + C

“Brincar um bocado.” DAICC + CP + C

B – “Ei! Escrever os nomes.” PAIER + CP + C (RAS)

A – “Esquecemo-nos de escrever os nomes.” PAIER + CP + C (RAS)

A – “Já está.” DAICC + CP + C

C – “Vou já fazer o jogo.” PAICC + CP + C

B – “Também vou.” PAICC + CP + C

C – “Vamos almoçar.” PAICC + NCP

A – “Ei. Ponham aqui tudo que a Graça chamou.” PAIER + CP + C (RAS)

B – “Porquê?” DAICC + CP + C

A – “Tá bem? | A Graça chamou. | Chamou mesmo.”  
DAICC + CP + C    DAICC + CP + C    DAICC + CP + C

B – “A Graça chamou super alto.” DAICC + CP + C

A – “Quem?” DAICC + CP + C

B – “O quê Miguel?” DAICC + CP + C

C – “Temos que arrumar.” PAIER + CP + C (RAS)

B – “Porquê?” DAICC + CP + C

C – “Porque sim.” DAICC + CP + C

A – “Ela já chamou para ir jantar.” DAICC + CP + C

B – “Então não há comida?!” DAICC + CP + C

DAICC + CP + C    APII + AD  
A – “Não te preocupes. | Eu vou buscar comida.”

B – “Só há metade de um hambúrguer. | Só há uma ametade de um hambúrguer.”  
DAICC + CP + C    DAICC + CP + C

A – “Não sei onde é que eles puseram a comida.” DAICC + CP + C

C – “Uma cestinha.” DAICC + CP + C

A – “Ah! Ele pôs aqui.” DAICC + CP + C

B – “Comemos isto.” DAICC + CP + C

B – “Almoçar.” PAICC + NCP

A – “Olha. Está aqui comida.” DAICC + CP + C

B – “Pois está.” DAICC + CP + C

A – “Eu é que vou comer frango.” PAICC + CP + C

B – “Eu já agora como bolo. | Eu já comi.”  
PAICC + CP + C    DAICC + CP + C

C - "Eu agora vou para o recreio." PAICC + CP + C

A - "Já comi." DAICC + CP + C

B - "Lá, lá, lá..."

B - "Ei, para a sala." PAICC + NCP

A - "Para a sala, para a sala." PAICC + CP + C  
PAICC + CP + C

C - "A Graça vai chamar." PAICC + CP + C

A - "Fazer o trabalho." PAICC + CP + C

B - "Tomás o teu já está aqui." DAICC + CP + C

B - "Eu vou continuar o mesmo." PAICC + CP + C

B - "Vai-te sentar que eu procuro o teu copo." PAICC + CP + C

B - "Rápido, estamos quase a ir lanchar." PAIER + CP + C (RA)

C - "Pois já." DAICC + CP + C

A - "...agora temos que ir. Já." PAIER + CP + C (RA)

C - "Temos que ir brincar um bocado." PAICC + CP + C

A - "Pois. Vamos brincar." PAICC + CP + C

B - "Mas é aqui na sala." PAIER + CP + C (RA)

C - "Eu vou levar o meu desenho para a minha casa." PAIER + CP + C

B - "E eu também, Mas é só a fingir, claro."  
PAICC + CP + C DAICC + CP + C

A - "Também vou levar para casa." PAICC + CP + C

B - "Eu não. Eu vou buscar um jogo." PAICC + CP + C

C - "Aproveita e trás os jogos para a gente jogar." PAICC + CP + C

B - "Arrumar tudo." PAIER + CP + C (RAS)

A - "Não Tiago. A Graça ainda não chamou." DAIER + CP + C (RAS)

A - "Temos que ir que a Graça já chamou." PAIER + CP + C (RAS)

B - "Lanchar." PAICC + NCP

A - "Lanchar, lanchar, Ainda não Miguel."  
PAICC + CP + C DAICC + CP + C

A - "Já." DAICC + CP + C

B - "Olha! Encontrei uma carne." DAICC + CP + C

A - "Acabámos. Vamos brincar."  
DAICC + CP + C PAICC + CP + C

A - "Olha! Vamos brincar mais." PAICC + CP + C

B - "Não. Ainda não chegámos." DAICC + CP + C

A - "Ainda não chegámos." DAICC + CP + C

B - "É já chegámos." DAICC + CP + C

B - "Ei cuidado, Temos que ir jogar um bocadinho."  
DAICC + CP + C PAICC + CP + C

DAICC + CP + C PAICC + CP + C  
B - "Não, estes não, Vamos buscar outros."  
A - "Vamos jogar a este." PAICC + CP + C  
B - "Não." DAICC + CP + C

C - "Este. Tu nunca mais arrumas." DAICC + CP + C  
B - "Então quem é que me ajuda." DAICC + CP + C

B - "Ainda não é para arrumar." PAICC + CP + C

B - "Ei. Para o recreio." PAICC + CP + C  
A - "Para o recreio." PAICC + CP + C  
B - "Foi rápido." DAICC + CP + C

A - "Não faz mal." DAICC + CP + C

B - " Não, fêem que arrumar isto, Vamos, No corredor atrás de mim."  
DAICC + CP + C PAIER + NCP (RAS) PAICC + NCP DAIER + NCP (RAS)

A - "Não é aí o recreio." PAICC + CP + C

B - "Quem é que desarrumou a nossa cozinha toda. Anda cá aqui ao refeitório."  
DAICC + CP + C DAICC + CP + C

B - "Quem é que chamou para o refeitório." DAICC + CP + C

A - "A Graça." DAICC + CP + C

B - "Nós já lanchámos e almoçámos." DAICC + CP + C

A - "Então, vamos jantar." PAICC + CP + C

DAICC + CP + C DAICC + CP + C DAICC + CP + C  
B - "Vamos jantar? Já acabou. Não temos que ir jantar."

DAICC + A - "Jantar? Mas nós não jantamos na escola." DAIER + CP + C (RAS)

CP + C B - "Não." DAICC + CP + C

A - "Não jantamos na escola, E em casa já não é."

DAIER + CP + C (RAS) DAICC + CP + C  
B - "Estamos fechados." DAICC + CP + C

DAICC + A - "Espera aí, Já parti a porta do refeitório." DAICC + CP + C

CP + C B - "Agora vocês iam para a vossa casa." PAIER + CP + C (RAS)

C - "Tá bem." DAICC + CP + C

DAICC + CP + C PAICC + CP + C

A - "Não, Agora temos que acabar, Olha a minha mãe já chegou."

C - "Também a minha." DAICC + CP + C DAICC + CP + C

B - "Também a minha." DAICC + CP + C

Grupo I  
 Sujeito A – Tomás C.  
 Sujeito B – Tiago  
 Sujeito C – Miguel Al.

Protocolo de uma Situação de Jogo Referente ao Acontecimento “Um Dia de Escola”.

TEMPO	COMPORTAMENTOS VERBAIS			COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS
	SUJEITO A TOMÁS C.	SUJEITO B TIAGO	SUJEITO C MIGUEL AL.	
0:00		“Eu vou fazer a Graça.” “Almoçar!” “Ah! Tá bem.” “Brincar um bocadinho.”	“Agora vamos acabar.” “E brincar?”	Todos desenham e comentam o que desenham uns com os outros.
0:10	“Esquecemo-nos de escrever os nomes.”	“Ei! Escrever os nomes.”		Levantam-se todos da mesa onde estavam a desenhar e começam a arrumar as canetas e as folhas. Voltam atrás e escrevem os nomes de pé, apoiados na mesa. Dirigem-se aos jogos e levam uma caixa para uma mesa destinada a momentos de jogo.
0:30	“Já está.”	“Também vou.”	“Você já fez o jogo.”	
3:35			“Vamos almoçar.”	
3:40	“Ei. Ponham aqui tudo que a Graça chamou.” “Tá bem?! A Graça chamou. Chamou mesmo.”	“Porquê?”		
	“Quem?”	“A Graça chamou super alto.”		Apressados, arrumam os jogos e dirigem-se para a cozinha

3:50		"O que Miguel?"	"Temos que arrumar."	fingindo ser o refeitório.
4:00	"Ela já chamou para ir jantar."	"Porquê?"	"Porque sim."	Ajoelham-se e procuram comida manipulando, em simultâneo, vários utensílios de cozinha.
4:10	"Não te preocupes. Eu vou buscar comida."	"Então não há comida?!"		
4:20	"Não sei onde é que eles puseram a comida."	"Só há metade de um hamburguer. Só há uma ametade de um hamburguer."	"Uma cestinha."	
4:30	"Ah! Ele pôs aqui."	"Comemos isto."		
4:40	"Olha. Está aqui comida."	"Almoçar."		Fingem que comem.
4:50	"Eu é que vou comer frango."	"Pois está."		
5:00	"Já comi."	"Eu já agora como o bolo."	"Eu agora vou para o recreio."	Arrumam tudo rapidamente e correm pela sala, fingindo que estão no recreio.
5:10	"Para a sala, para a sala."	"Eu já comi."		Fingem que voltam para a sala e dirigem-se ao material de desenho.
5:20	"Fazer o trabalho."	"Lá, lá, lá..."	"A Graça vai chamar."	Sentam-se na mesa onde desenharam pela primeira vez.
5:30		"Tomás o teu já está aqui."		
6:00		"Eu vou continuar o mesmo."		
6:10		"Vai-te sentar que eu procuro o teu copo."		
9:30		"Rápido, estamos quase a ir lanchar."	"Pois já."	Pintam rapidamente e depois levantam-se e arrumam.
9:40	"... agora temos que ir. Já."		"Temos que ir brincar um bocadinho."	
	"Pois. Vamos brincar."	"Mas é aqui na sala."		Andam pela sala e decidem que

9:50			"E eu também. Mas é só a fingir, claro."	"Eu vou levar o meu desenho para a minha casa."	desta vez é para brincar na sala e não no recreio.
10:00	"Também vou levar para casa."		"Eu não. Eu vou buscar um jogo."		Vão buscar o mesmo jogo e sentam-se noutra mesa para jogar.
10:10				"Aproveita e trás os jogos para a gente jogar."	Levantam-se e vão buscar vários jogos.
11:45	"Não Tiago. A Graça ainda não chamou."		"Arrumar tudo."		Começam a arrumar, mas depois continuam a jogar.
12:00	"Temos que ir que a Graça já chamou." "Lanchar, lanchar." "Ainda não Miguel." "Já."		"Lanchar."		Arrumam e dirigem-se à cozinha fingindo que estão no refeitório.
12:30			"Olha! Encontrei uma carne."		Fingem que comem.
12:50	"Acabámos. Vamos brincar."				
13:30	"Olha! Vamos brincar mais." "Ainda não chegámos."		"Não. Ainda não chegámos." "É. Já chegámos."		Atrás uns dos outros imaginam que vão pelo corredor até chegarem à sala.
14:10			"Ei cuidado. Temos que ir jogar um bocadinho."		
14:20	"Vamos jogar a este."		"Não, estes não. Vamos buscar outros." "Não."		Sentam-se na mesa dos jogos e comentam uns com os outros ao que é que estão a jogar.
14:30			"Então quem é que me ajuda." "Ainda não é para arrumar." "Ei. Para o recreio."	"Este." "Tu nunca mais arrumas."	Arrumam.
14:40					
18:40	"Para o recreio." "Não faz mal."		"Foi rápido."		Atrás uns dos outros andam

18:50			“Não. Têm que arrumar isto. Vamos. No corredor atrás de mim.”		devagar pela sala e fingem que se dirigem para o recreio.
19:00	“Não, aí é o recreio.”		“Quem é que desarrumou a nossa cozinha toda. Andá cá aqui ao refeitório.”		Brincam no chão e correm pela sala.
19:10	“A Graça.” “Então, vamos jantar.”		“Quem é que chamou para o refeitório?” “Nós já lanchámos e almoçámos.”		Em frente à cozinha não sabem bem o que fazer.
19:20	“Jantar? Mas nós não jantamos na escola.” “Não jantamos na escola. E em casa já não é.”		“Vamos jantar? Já acabou.” “Não temos que ir jantar.” “Não.”		
19:30	“Espera aí. Já parti a porta do refeitório.”		“Estamos fechados.” “Agora vocês iam para a vossa casa.”		
19:40				“Tá bem.”	
19:50	“Não. Agora temos que acabar. Olha a minha mãe já chegou.”		“Também a minha.”	“Também a minha.”	Correm os três para a porta da sala e fingem que saem.

### GRUPO III

Sujeito A – Matilde

Sujeito B – Marta

Sujeito C – Inês

B – “Olá!” DAICC + CP + C

A – “Olá!” DAICC + CP + C

C – “Olá!” DAICC + CP + C

A – “Sentem-se aqui.” PAICC + CP + C

B – “Vamos pôr aqui as coisas.” PAICC + CP + C

A – “Vamos p’raqui.” PAICC + CP + C

C – “Vamos p’ro recreio.” PAICC + CP + C

A – “Vamos p’ro recreio.” PAICC + CP + C

B – “Brincar.” PAICC + CP + C

B – “Vamos pedir à Neia...” PAICC + CP + C

C – “À Neia?!” DAICC + CP + C

B – “Vou pedir à Lena p’ra ir...” PAICC + CP + C

C – “Achas que é à Lena? Não é.”  
DAICC + CP + C DAICC + CP + C

B – “Vou pedir à Lena p’ra ir... buscar o meu sumo.” PAICC + CP + C

C – “É meu.” DAICC + CP + C

A – “Nenuquinho meu.” DAICC + CP + C

C – “Agora vamos p’ra sala.” PAICC + CP + C

A – “Vamos p’ra sala. Vou deitar o meu Nenuquinho na caminha.”  
PAICC + CP + C PAICC + CP + C

A – “Vou trabalhar!” PAICC + CP + C

C – “Trabalhar? Ainda não é horas de trabalhar.”  
DAICC + CP + C DAICC + CP + C

B – “Ah! Vou trabalhar.” PAICC + CP + C

A – “Agora é que é trabalhar.” PAICC + CP + C

C – “Eu estou a tratar dos nossos bebés.” DAICC + CP + C

C – “Olha, ela está mesmo a trabalhar!” DAICC + CP + C

“A cola está seca.” DAICC + CP + C

DAICC + CP + C DAICC + CP + C

A – “Não está não, A minha não.”

C – “Uh! Ela está mesmo a trabalhar! A Matilde.”  
DAICC + CP + C DAICC + CP + C

B – “Eu vou ver A Anita no Ballett.” PAICC + CP + C

A – “Ai, eu também.” PAICC + CP + C

C – “Eu também.” PAICC + CP + C

B – “Nós quando formos crescidos vamos fazer isto.” PAICC + CP + C

C - "Pois vamos." PA ICC + CP + C

A - "Isto é que é mais difícil." DA ICC + CP + C

C - "Vamos trabalhar." PA ICC + CP + C

B - "Não." DA ICC + CP + C

C - "Ainda não tínhamos trabalhado." DA ICC + CP + C

A - "Olha! Este cão é tão bonito." DA ICC + CP + C

C - "E depois íamos brincar p'ra casinha." PA ICC + CP + C

C - "Trabalhar outra vez." PA ICC + CP + C  
"Já coleí." DA ICC + CP + C

C - "Não tens cola Marta." DA ICC + CP + C

A - "Nós temos, Eu vou-te aí dar cola, Nós temos,"  
DA ICC + CP + C PA ICC + CP + C DA ICC + CP + C

C - "Não, não faz mal, Usamos o da Matilde, A Matilde foi p'ra nossa mesa."  
DA ICC + CP + C PA ICC + CP + C DA ICC + CP + C

A - "Vá, já tens cola, Nós vamos pôr mais cola também, Mas quando acabar,  
paciência." DA ICC + CP + C PA ICC + CP + C DA ICC + CP + C

C - "Olha, eu vou buscar mais a outra mesa, Tomem,"  
PA ICC + CP + C DA ICC + CP + C

A - "Da outra mesa, não." DA I ER + CP + C (RAS)

C - "Não, da minha não." DA ICC + CP + C

B - "Ah! Tão bonito!" DA ICC + CP + C

A - "Vai dar à Graça." PA ICC + CP + C

C - "Olha, corta estes bocadinhos que estão de fora." PA ICC + CP + C

A - "Mas a fingir..." DA ICC + CP + C

C - "Não, essa não, Com a minha, A minha corta melhor,"  
DA ICC + CP + C DA ICC + CP + C DA ICC + CP + C

C - "Mas não corta assim tão bem, mas corta melhor não corta?"  
DA ICC + CP + C DA ICC + CP + C

C - "Corta mais redondinho." DA ICC + CP + C

A - "Olha, já trabalhei." DA ICC + CP + C

C - "Onde está a minha tesoura?" DA ICC + CP + C

C - "Vamos arrumar as tesouras." PA I ER + CP + C

A - "Ah, pois é, pois é." PA I ER + CP + C (RAS) (RAS)

C - "Não, não, Era a fingir. A fingir."  
DA ICC + CP + C DA ICC + CP + C DA ICC + CP + C

A - "Eu vou buscar um livrito." PA ICC + CP + C

- C - "Não há mais coisas p'raqui." DA/CC + CP + C  
 A/CC B - "Esta corta muito bem, Queres?" PA/CC + CP + C  
 CP + C C - "Esta corta mais bem do que essa." DA/CC + CP + C  
 B - "Não temos de trocar." DA/CC + CP + C

B - "Essa fica aqui que é do Luís Pedro." DA/ER + (RAS)  
 CP + C

- A - "Eu vou fazer o almoço." PA/CC + NCP  
 A/CC C - "Não, não, É a Marta." DA/CC + NCP  
 CP + C A - "Eu, eu." DA/CC + NCP

C - "Punhas a mesa que é mais melhor." PA/CC + NCP

A - "Não temos comer." DA/CC + CP + C

A/CC B - "Ó! Fazemos de conta, Eu sou a Neia."  
 CP + C A - "A Yara." AP/CC + AD AP/CC + AD

C - "Não, não! Não acontecia assim. Pois não? Não acontecia assim. Não era uma de cada vez que comia."  
 DA/CC + CP + C DA/CC + CP + C DA/CC + CP + C DA/CC + CP + C

DA/ER (RAS)  
 CP + C C - "Tu tinhas comido um pão." DA/CC + CP + C

B - "Tens de comer um pão." PA/CC + NCP

A - "Não é nada." DA/CC + CP + C

B - "Agora comes tu." PA/CC + CP + C

C - "Já comi." DA/CC + CP + C

C - "Vamos p'ro recreio brincar." PA/CC + CP + C

A - "Agora a Graça está a chamar." PA/CC + CP + C

C - "Não, nós tínhamos que ir p'ro recreio brincar com os nossos bonecos." PA/ER + CP + C (RA)

B - "Ah, vou p'ra sala, Vou trabalhar."  
 PA/CC + CP + C PA/CC + CP + C

A - "Ah! Eu também, Meninos da Graça."  
 PA/CC + CP + C AP/IE + AD

A/CC C - "Ah! Está ali a tesoura verde, Esta corta muito bem."  
 CP + C

A - "Eu vou ver um livro." PA/CC + CP + C DA/CC + CP + C

C - "Olha, corta muito bem." DA/CC + CP + C

A - "Inês, estou na tua carteira." DA/CC + CP + C

A - "Eu era a Graça." AP/CC + AD

B - "Eu vou ver um livro." PA/CC + CP + C

PA/CC + NCP  
 A - "Eu vou-me sentar na cadeira da Graça, Boa." DA/CC + NCP

C - "Não fazias isso, Iamos p'ro recreio."  
 DA/ER (RAS) + CP + C PA/CC + CP + C

A - "Eu é que era a Graça." AP/CC + AD

DAICC + CP + C PAICC + CP + C  
B - "Eu tenho um livro igual a esse. Queres ver?"  
A - "Eu sou a Graça." APICC + AD  
A - "Agora vamos trabalhar." PAICC + CP + AD  
C - "Não vamos, não." PAICC + CP + C  
B - "Eu vou brincar." PAICC + CP + C  
A - "Eu é que sou a Graça." APICC + AD

B - "Eu vou é ver um livrinho." PAICC + CP + C  
A - "Eu vou é recortar." PAICC + CP + C  
C - "Eu vou p'ra minha cadeira." PAICC + CP + C

A - "Ah! Eu também." PAICC + CP + C

A - "Oh! Eu já tenho esse livro na minha casa." DAICC + CP + C

A - "Era uma vez..." DAICC + CP + C

B - "Não, eu consigo contar a história." DAICC + CP + C

A - "Temos de fazer o lanche." PAICC + CP + C

C - "Temos, sim senhor, É um hamburguer."  
PAICC + CP + C PAICC + CP + C

C - "Já tínhamos fazido." DAICC + CP + C

C - "Vamos p'ro recreio." PAICC + CP + C

B - "Lanchar." PAICC + NCP

C - "Lanchar." PAICC + NCP

PAICC NCP A - "Não, [Trabalhar.]" PAICC + NCP

C - "Lanchar." PAICC + NCP

B - "Hoje é peixe. Peixe e carne."

PAICC + CP + C PAICC + CP + C

B - "Agora é." PAICC + CP + C

DAICC + CP + C

B - "Eu já comi, posso ir p'ra sala." PAICC + CP + C

PAICC + CP + C PAICC + CP + C

B - "Vou p'ro recreio, Vou pedir à Neia p'ra ir.."

C - "A Lena." DAICC + CP + C

B - "... à Neia p'ra ir buscar o meu livro." PAICC + CP + C

C - "[Não, O teu urso.]"

DAICC + CP + C DAICC + CP + C

B - "Ó Neia, posso ir buscar o meu livro?" PAICC + CP + C

DAICC + CP + C

C - "Eu estava na sala, porque este era o meu mano e eu tinha de tomar conta dele."

C - "Vamos p'ra sala." PAICC + CP + C

B - "Não estamos no recreio." DAICC + CP + C

C - "É quando está muito frio vamos p'ra sala." DAICC + CP + C

A - "É quando está a chover, é quando vamos p'ra sala." DAICC + CP + C

B – “Ficamos no recreio à espera da mãe e do pai.” PAICC+CP+C

A – “Ah! Mas a minha mãe vem buscar às três.” DAICC+CP+C

**Grupo III**

Sujeito A – Matilde

Sujeito B – Marta

Sujeito C – Inês

**Protocolo de uma Situação de Jogo Referente ao Acontecimento “Um Dia de Escola”.**

<b>TEMPO</b>	<b>COMPORTAMENTOS VERBAIS</b>			<b>COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS</b>
	<b>SUJEITO A MATILDE</b>	<b>SUJEITO B MARTA</b>	<b>SUJEITO C INÊS</b>	
0:00	“Olá!”	“Olá!”	“Olá!”	Fingem entrar na sala e dirigem-se para o espaço da cozinha.
0:10	“Sentem-se aqui.” “Vamos p’raqui.”	“Vamos pôr aqui as coisas.”		Timidamente e atrás umas das outras, exploram alguns objectos e sentam-se.
0:20	“Vamos p’ro recreio.”		“Vamos p’ro recreio.”	Andam pela sala como se estivessem no recreio.
0:30		“Brincar.” “Vamos pedir à Neia...” “Vou pedir à Lena p’ra ir...”	“À Neia?!” “Achas que é à Lena? Não é.”	
0:40		“Vou pedir à Lena p’ra ir... buscar o meu sumo.”		Dirigem-se para o espaço da casinha e brincam com os bonecos.
0:50	“Nenuquinho meu.”			
1:10	“Vamos p’ra sala. Vou deitar o meu Nenuquinho na caminha.” “Vou trabalhar!”		“Agora vamos p’ra sala.”	
1:20			“Trabalhar? Ainda não é horas de trabalhar.”	O sujeito A dirige-se para as mesas, mas volta para o espaço da casinha.

2:30	"Agora é que é trabalhar."	"Ah! Vou trabalhar."	"Eu estou a tratar dos nossos bebês." "Olha, ela está mesmo a trabalhar!" "A cola está seca."	O sujeito B dirige-se para as mesas e é seguido pelo sujeito A e, posteriormente, pelo C. O sujeito C observa o sujeito A.
2:50				
3:00	"Não está não. A minha não."		"Ih! Ela está mesmo a trabalhar! A Matilde."	
3:20		"Eu vou ver <i>A Anita no Ballet</i> ."		O sujeito B escolhe um livro.
3:40	"Ai, eu também."		"Eu também."	Sentam-se ao lado umas das outras e exploram um livro.
4:00		"Nós quando formos crescidos vamos fazer isto."		
4:10			"Pois vamos."	
4:20	"Isto é que é mais difícil."		"Vamos trabalhar."	O sujeito C levanta-se, mas volta a sentar-se.
5:00		"Não."	"Ainda não tínhamos trabalhado."	
5:10	"Olha! Este cão é tão bonito."		"E depois íamos brincar p'ra casinha."	
5:20			"Trabalhar outra vez."	Levantam-se, arrumam os livros e sentam-se a trabalhar.
5:40			"Já coleí."	
5:50			"Não tens cola Marta."	Partilham a cola e observam-se a trabalhar.
6:00	"Nós temos. Eu vou-te aí dar cola. Nós temos."			Juntam-se as três na mesma mesa.
6:10			"Não, não faz mal. Usamos o da Matilde. A Matilde foi p'ra nossa mesa."	
6:20	"Vá, já tens cola. Nós vamos pôr mais cola também. Mas quando acabar, paciência."			
6:30			"Olha, eu vou buscar mais a outra mesa. Tomem."	O sujeito C vai buscar materiais a outras mesas.
6:50	"Da outra mesa, não."		"Não, da minha não."	
7:00		"Ah! Tão bonito!"		

	“Vai dar à Graça.”		“Olha, corta estes bocadinhos que estão de fora.”	
7:10	“Mas a fingir...”		“Não, essa não. Com a minha. A minha corta melhor.”	
7:20			“Mas não corta assim tão bem, mas corta melhor não corta?”	
7:30			“Corta mais redondinho.”	Levantam-se e arrumam os trabalhos.
8:20	“Olha, já trabalhei.”		“Onde está a minha tesoura?”	Recolhem as tesouras, mas voltam a colocá-las em cima das mesas.
8:30	“Ah, pois é, pois é.”		“Vamos arrumar as tesouras.”	
8:40			“Não, não. Era a fingir. A fingir.”	
9:10	“Eu vou buscar um livrito.”		“Não há mais coisas p’ra aqui.”	O sujeito A procura um livro.
9:20		“Esta corta muito bem. Queres?”	“Esta corta mais bem do que essa.”	Os sujeitos B e C exploram as tesouras e andam pela sala.
9:30		“Não temos de trocar.”		
9:40		“Essa fica aqui que é do Luís Pedro.”	“A mesa não está posta. Vamos lá pôr”	Dirigem-se para o espaço da cozinha. O sujeito C põe a mesa e os outros sujeitos ocupam-se dos alimentos e dos tachos.
10:40	“Eu vou fazer o almoço.”		“Não, não. É a Marta.”	
	“Eu, eu.”		“Punhas a mesa que é mais melhor.”	
10:50				
11:10	“Não temos comer.”	“Ó! Fazemos de conta. Eu sou a Neia.”		
	“A Yara.”		“Não, não. Não acontecia assim. Pois não? Não acontecia assim. Não era uma de cada vez que comia.”	O sujeito C dirige-se ao observador e faz-lhe algumas perguntas às quais ele responde: “Vocês é que sabem.”
11:40			“Tu tinhas comido um pão.”	Fingem comer e beber.
11:50		“Tens de comer um pão.”		
12:00	“Não é nada.”			



18:20	“Eu é que sou a Graça.” “Eu vou é recortar.”	“Eu vou é ver um livrinho.”	“Eu vou p’ra minha cadeira.”	Sentam-se nas cadeiras onde contam histórias.
18:30	“Ah! Eu também.”			
18:40	“Oh! Eu já tenho esse livro na minha casa.”			
18:50	“Era uma vez...”	“Não eu consigo contar a história.”		Levantam-se
21:10	“Temos de fazer o lanche.”		“Temos, sim senhor. É um hamburguer.”	
21:20			“Já tínhamos feito.”	Sentam-se novamente.
21:40			“Vamos p’ro recreio.”	Levantam-se e decidem o que vão fazer.
21:50	“Não. Trabalhar.”	“Lanchar.”	“Lanchar.” “Lanchar.”	Dirigem-se para o espaço da cozinha e sentam-se no chão à volta do fogão.
22:00		“Hoje é peixe. Peixe e carne.”		
22:20		“Agora é.”		O sujeito B levanta-se.
22:30		“Eu já comi posso ir p’ra sala.”		Andam pela sala e exploram vários espaços e materiais
		“You p’ro recreio. You pedir à Neia p’ra ir...”	“À Lena.”	
		“... à Neia p’ra ir buscar o meu livro.”	“Não. O teu urso.”	O sujeito B finge falar com uma auxiliar de educação.
22:40		“Ó Neia posso ir buscar o meu livro?”		
22:50			“Eu estava na sala, porque este era o meu mano e eu tinha de tomar conta dele.”	
23:00				Sentam-se nas cadeiras com os livros e conversam.
23:10			“Vamos p’ra sala.”	
25:00		“Não estamos no recreio.”	“É quando está muito frio vamos p’ra	

25:10	"É quando está a chover, é quando vamos p'ra sala."		sala."	
25:43	"Ahi Mas a minha mãe vem buscar às irês."	"Ficamos no recreio à espera da mãe e do pai."		

**Tomás (5A; 0M)**

(Entrevista realizada após a gravação do vídeo)

Entrevistador (Entv.): Tomás, conta-me lá como é que é o teu dia de escola?

Tm.: Chego, depois vou um bocado p'ro refeitório, e depois vou trabalhar ou p'ra aula de Inglês. E depois vou brincar mais<sup>H</sup> um bocado. Depois vou p'ra aula. <sup>G</sup> Depois... vou lanchar, ai, vou<sup>H</sup> brincar, brincar depois de lanchar. E depois vou namorar um bocado e depois vamos embora.

Entv.: Só? É tudo?

Tm.: *(acena positivamente com a cabeça)*

A - 0  
B - 1  
C - 0  
D - 0  
E - 1  
F - 0  
G - 3  
H - 4  
I - 1

NÍVEL

3

**Tomás (5A; 0M)**  
(Entrevista realizada após a gravação do vídeo)

Actos	Cenas	Verbalizações	Nº de Informações
Chegada à Escola	Percurso casa-escola		
	Entrada na escola	“(…)Chego, depois vou um bocado p’ro refeitório, (…)”	1
Refeições	Pequeno-almoço		
	Almoço		
	Lanche	“(…)Depois... vou lanchar, (…)”	1
	Dormir		
Repouso	Actividades dirigidas	“(…)e depois vou trabalhar ou p’ra aula de Inglês. (…)” “(…)Depois vou p’ra aula. (…)”	3
	Actividades não dirigidas	“(…)E depois vou brincar mais um bocado. (…)” “(…)vou brincar, brincar depois de lanchar. E depois vou namorar um bocado (…)”	4

Saída da Escola	Percurso escola-casa	“(...)e depois vamos embora. (...)”	1
-----------------	----------------------	-------------------------------------	---

**João Pedro (5A; 1M)**

(Entrevista realizada antes da gravação do vídeo)

Entrevistador (Entv.): Vá lá João Pedro, explica lá como é que é o teu dia de escola?

J.P.: A <sup>A</sup>minha mãe é que me vem trazer à escola. Eu faço <sup>B</sup>às vezes... eu como <sup>D</sup>depressa e nós ainda estamos a comer e, às vezes, eu... quando o Miguel já não está a comer, eu às vezes ganho a todos. Quando é p'a fazer trabalhos, eu faço os trabalhos lindos. E depois, <sup>H</sup>depois de fazer trabalhos nós temos a brincar, ou <sup>H</sup>ir p'a casinha ou fazer trabalhos. E depois quando vamos p'a sala, fazemos <sup>G</sup>outras coisas, <sup>H</sup>ou pintar, ou cortar, ou fazer trabalhos, ou jogar e, às vezes, os <sup>G</sup>meninos vão pendurar ali no alto p'a ver a janela (aponta para os trabalhos expostos na janela da sala). E nós estamos a fazer aquele trabalho muito <sup>G</sup>importante que é para pôr numa capa p'a nós... nós podemos fazer os trabalhos que quisermos. <sup>G</sup>

Entv.: E depois de fazer os trabalhos?

J.P.: <sup>H</sup>Podemos brincar, ou jogar ao jogo, ou ir p'a cozinha. <sup>H</sup>E depois quando formos p'o lanche, lanchamos, mas o Miguel está a conversar. <sup>H</sup>

<sup>E</sup>

<sup>E</sup>

1 A  
D 2  
2 E  
9 G  
6 H

NÍVEL 4

### João Pedro (5A; 1M)

Actos	Cenas	Verbalizações	Nº de Informações
Chegada à Escola	Percurso casa-escola	“A minha mãe é que me vem trazer à escola. (...)”	1
	Entrada na escola		
	Pequeno-almoço		
Refeições	Almoço	“(...)eu como depressa e nós ainda estamos a comer e, às vezes, eu... quando o Miguel já não está a comer, eu às vezes ganho a todos. (...)”	2
	Lanche	“(...)E depois quando formos p’o lanche, lanchamos, mas o Miguel está a conversar.”	2
Repouso	Dormir		
Actividades	Actividades dirigidas	“(...)Quando é p’a fazer trabalhos, eu faço os trabalhos lindos. (...)” “(...)ou fazer trabalhos. E depois quando vamos p’á sala, fazemos outras coisas, ou pintar, ou cortar, ou fazer trabalhos, (...)” “(...)às vezes, os meninos vão pendurar ali no alto p’a ver a janela. E nós estamos a fazer aquele trabalho muito importante que é para pôr numa capa p’a nós... nós podemos fazer os	9

		trabalhos que quisermos. (...)"	
	Actividades não dirigidas	"(...)depois de fazer trabalhos nós temos a brincar, ou ir p'á casinha (...)" "(...)ou jogar, (...)" "(...)Podemos brincar, ou jogar ao jogo, ou ir p'á cozinha. (...)"	6
Saída da Escola	Percurso escola-casa		

## ANEXO B – Tratamento Estatístico

Anexo 1

Tabela 1- Teste do Qui-Quadrado para o tipo de papel adoptado e as categorias

	Tipo de Papel				$X^2$	df	Prob.
	Adulto		Criança				
	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%			
Adopção de Papeis	14	1,9%	3	0,4%			
Planificação da Acção	7	0,9%	320	42,6%			
Desenrolar da acção	22	2,9%	385	51,3%			
					193,4*	2	,01

\* valores significativos para  $p < ,01$

Anexo 2

Tabela 2- Teste do Qui-Quadrado para o tipo de papel adoptado e o sexo

		Tipo de Papel						
		Adulto sexo Masculino		Adulto sexo Feminino				
		<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%			
Crianças do sexo masculino	4	26,6%	0	0,0%	$X^2$	<i>df</i>	<i>Prob.</i>	
Crianças do sexo feminino	2	13,3%	9	60,0%				8,18*

\* valores significativos para  $p < ,01$

STAT. NONPAR STATS		2 x 2 Table (paula gon#alves.sta)		
	Column 1	Column 2	Row Totals	
Frequencies, row 1 Percent of total	4 26,667%	0 0,000%	4 26,667%	
Frequencies, row 2 Percent of total	2 13,333%	9 60,000%	11 73,333%	
Column totals Percent of total	6 40,000%	9 60,000%	15	
Chi-square (df=1)	8,18	p= ,0042		
V-square (df=1)	7,64	p= ,0057		
Yates corrected Chi-square	5,13	p= ,0236		
Phi-square	,54545			
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0110		
two-tailed		p= ,0110		
McNemar Chi-square (A/D)	1,23	p= ,2673		
Chi-square (B/C)	,50	p= ,4795		

Anexo 3

Tabela 3- Teste do Qui-Quadrado para a planificação da acção e o desenrolar da acção

	Acção				$X^2$	df	Prob.
	Construção de cena		Explicitação de regras				
	Freq.	%	Freq.	%			
Planificação da acção	345	44,06%	27	3,44%			
Desenrolar da acção	380	48,53%	31	3,95%	0,02	1	,879

\* valores significativos para  $p < ,01$

		2 x 2 Table (paula gontalves.sta)		
		Column 1	Column 2	Row Totals
Frequencies, row 1		345	27	372
Percent of total		44,061%	3,448%	47,510%
Frequencies, row 2		380	31	411
Percent of total		48,531%	3,959%	52,490%
Column totals		725	58	783
Percent of total		92,593%	7,407%	
Chi-square (df=1)		,02	p= ,8793	
V-square (df=1)		,02	p= ,8794	
Likelihood ratio Chi-square		,00	p= ,9879	
Phi-square		,00003		
Fisher exact p, one-tailed			----	
two-tailed			----	
McNemar Chi-square (A/D)		260,56	p=0,0000	
Chi-square (B/C)		304,43	p=0,0000	



Tabela 4- Teste do Qui-Quadrado para o tipo de regras

	Tipo de Regras				$X^2$	df	Prob.
	Regras aprendidas Socialmente		Regras Arbitrárias				
	Freq.	%	Freq.	%			
Planificação da acção	21	36,2%	6	10,3%			
Desenrolar da acção	20	34,4%	11	18,9%	1,22	1	,268

\* valores significativos para  $p < ,01$

STAT. NONPAR STATS		2 x 2 Table (paula gon#alves.sta)		
	Column 1	Column 2	Row Totals	
Frequencies, row 1 Percent of total	21 36,207%	6 10,345%	27 46,552%	
Frequencies, row 2 Percent of total	20 34,483%	11 18,966%	31 53,448%	
Column totals Percent of total	41 70,690%	17 29,310%	58	
Chi-square (df=1)	1,22	p= ,2684		
V-square (df=1)	1,20	p= ,2726		
Yates corrected Chi-square	,67	p= ,4136		
Phi-square	,02112			
Fisher exact p, one-tailed		p= ,2074		
two-tailed		p= ,3869		
McNemar Chi-square (A/D)	2,53	p= ,1116		
Chi-square (B/C)	6,50	p= ,0108		

Anexo 5

Tabela 5- Qui-Quadrado para os actos mencionados

Actos	Actos				$X^2$	df	Prob.
	1ª Entrevista		2ª Entrevista				
	Freq.	%	Freq.	%			
Chegada à Escola	9	100%	7	77,7%			
Refeições	8	88,9%	9	100%			
Repouso	1	11,1%	1	11,1%			
Actividades	9	100%	9	100%			
Saída da Escola	9	100%	8	88,9%	1,271	4	,90

\* valores significativos para  $p < ,01$

Anexo 6

Tabela 6- Qui-Quadrado para as cenas mencionadas

Cenas	Cenas				$X^2$	df	Prob.
	1ª Entrevista		2ª Entrevista				
	Freq.	%	Freq.	%			
Percurso casa-escola	9	100%	4	44,4%			
Entrada na escola	2	22,2%	3	33,3%			
Pequeno almoço	1	11,1%	1	11,1%			
Almoço	5	55,5%	8	88,9%			
Lanche	8	88,9%	9	100%			
Dormir	1	11,1%	1	11,1%			
Actividades dirigidas	9	100%	9	100%			
Actividades não dirigidas	8	88,9%	9	100%			
Percurso escola-casa	9	100%	8	88,9%	2,94	8	,90

\* valores significativos para  $p < ,01$

Anexo 7

Tabela 7 - Teste do Qui-Quadrado para a complexidade dos scripts

	Complexidade dos Scripts				$X^2$	df	Prob.
	Nível 3		Nível 4				
	<i>Freq.</i>	<i>%</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>			
Primeiros Scripts	8	44,4%	1	5,5%			
Segundos Scripts	5	27,7%	4	22,2%			
					2,49	1	,114

\* valores significativos para  $p < ,01$

STAT. NONPAR STATS		2 x 2 Table (paula gon#alves.sta)		
	Column 1	Column 2	Row Totals	
Frequencies, row 1 Percent of total	8 44,444%	1 5,556%	9 50,000%	
Frequencies, row 2 Percent of total	5 27,778%	4 22,222%	9 50,000%	
Column totals Percent of total	13 72,222%	5 27,778%	18	
Chi-square (df=1)	2,49	p= ,1144		
V-square (df=1)	2,35	p= ,1250		
Yates corrected Chi-square	1,11	p= ,2926		
Phi-square	,13846			
Fisher exact p, one-tailed		p= ,1471		
two-tailed		p= ,2941		
McNemar Chi-square (A/D)	,75	p= ,3865		
Chi-square (B/C)	1,50	p= ,2207		

Anexo 8

Tabela 8-Qui-Quadrado para os actos mencionados

Actos	1ª Entrevista		2ª Entrevista		$X^2$	df	Prob.
	Freq.	%	Freq.	%			
Chegada à Escola	12	14%	7	7,6%	10,55	4	,05
Refeições	15	17,4%	22	24%			
Repouso	1	1,2%	1	1,1%			
Actividades	45	52,3%	53	57,6%			
Saída da Escola	13	15,1%	9	9,7%			

\* valores significativos para  $p < ,01$

Anexo 9

Tabela 9- Qui-Quadrado para as cenas mencionadas

Cenas	Cenas				$X^2$	df	Prob.
	1ª Entrevista		2ª Entrevista				
	Freq.	%	Freq.	%			
Percurso casa-escola	10	11,7%	4	4,3%			
Entrada na escola	2	2,3%	3	3,3%			
Pequeno almoço	1	1,2%	1	1,1%			
Almoço	5	5,8%	11	12%			
Lanche	9	10,4%	10	10,9%			
Dormir	1	1,2%	1	1,1%			
Actividades dirigidas	23	26,7%	21	22,8%			
Actividades não dirigidas	22	25,6%	32	34,8%			
Percurso escola-casa	13	15,1%	9	9,7%	8,28	8	,50

\* valores significativos para  $p < ,01$