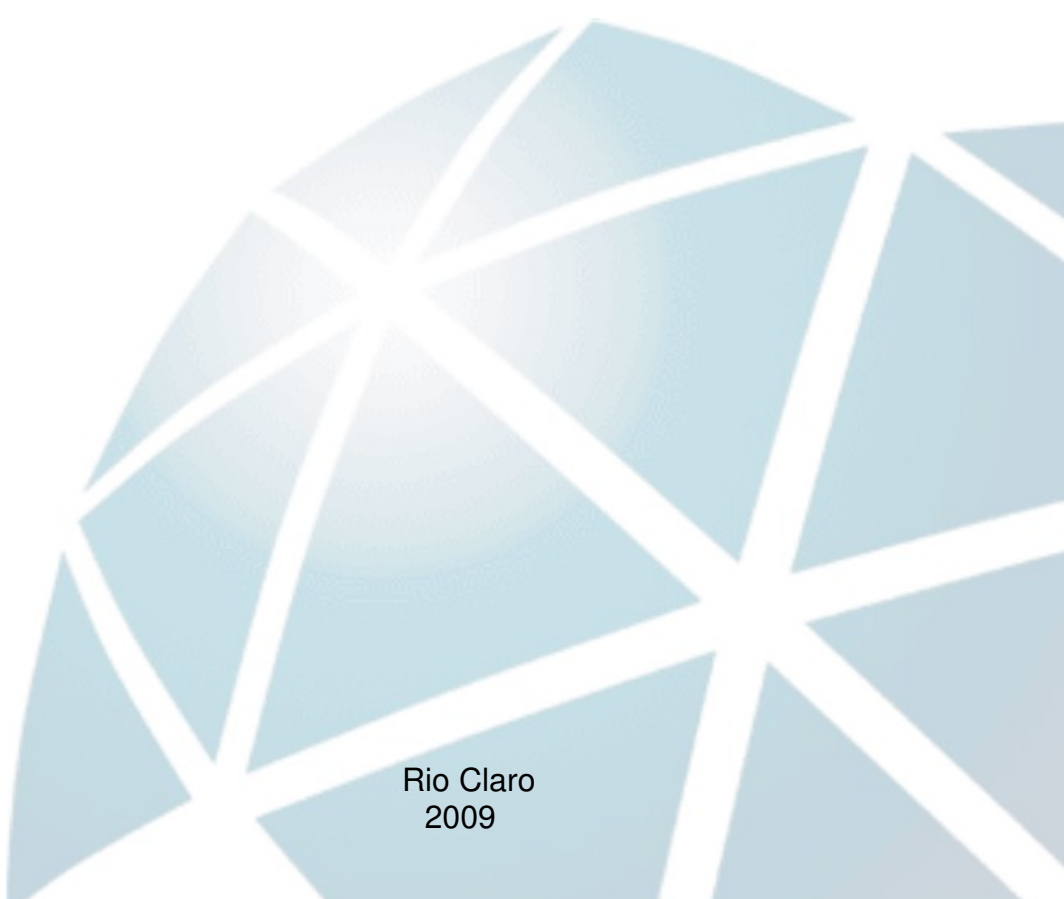

Pedagogia

Beatriz Dias Vidal

**A CRIANÇA DE 01 A 03 ANOS: Uma
reflexão sobre a evolução da imitação no
processo de formação do eu**



Rio Claro
2009

Beatriz Dias Vidal

A CRIANÇA DE 01 A 03 ANOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A
EVOLUÇÃO DA IMITAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EU

Orientadora: Profª Drª Áurea Maria de Oliveira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro
2009

372.218 Vidal, Beatriz Dias
V648c A Criança de 01 A 03 anos: uma reflexão sobre a evolução
da imitação no processo de formação do eu / Beatriz Dias
Vidal. - Rio Claro : [s.n.], 2009
77 f. : il., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências
Orientador: Aurea Maria de Oliveira

1. Educação pré-escolar. 2. Educação infantil. 3. Creche. 4.
Jogo simbólico. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Dedico este trabalho aos meus pais, Lucia e Valdir, pelo exemplo de coragem, simplicidade e caráter que são para mim. A quem devo minha vida e todas as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que passaram pela minha vida e que foram importantes para eu aprender que as relações humanas é o que existe de mais rico neste mundo. Sem pessoas queridas ao nosso lado não chegamos a lugar algum, não temos forças para enfrentar todos os obstáculos que a vida nos coloca a frente.

Agradeço aos meus pais por absolutamente tudo; pelo simples fato de estarem ao meu lado durante todo este tempo, saber que eles existem e que cuidam de mim me traz o conforto necessário para viver.

Agradeço aos meus verdadeiros amigos e a minha família, os quais, mesmo que um dia afastados de mim pela vida, serão sempre lembrados com muito amor.

Agradeço a minha orientadora e a todos os professores que contribuíram para meu crescimento, com vocês aprendi, acima de tudo, que devemos estar sempre buscando pelo bem de nossa humanidade; fazer o que estiver ao nosso alcance para que tenhamos um mundo melhor.

Agradeço, por fim, a Deus, pois sem esta força maior nada disso seria possível.

RESUMO

O propósito do presente estudo foi o de verificar quais os conteúdos e os elementos, presentes no ato de brincar, que evidenciam que a criança se encontra na fase representativa da imitação. Buscou-se na obra de Jean Piaget os fundamentos teóricos a respeito da gênese da imitação, a fim de entender como os sujeitos iniciam o processo de imitação e como chegam, assim, à representação. Depois disso foi feita uma análise sobre o estudo do jogo, chegando então até a representação cognitiva e compreendendo como ocorre a formação do símbolo na criança. Participaram da pesquisa 09 crianças, pertencentes a faixa etária de 1 a 3 anos, matriculadas na Escola Municipal “Profª Maria Teixeira Fittipaldi”. Foram utilizados como procedimentos metodológicos: Observação das situações ocorridas nos momentos de brincadeiras e atividades; Registro das observações em um diário de campo; Análise das situações por meio dos estudos de Piaget quanto à classificação e evolução do jogo simbólico. A análise dos resultados mostrou que todas as situações observadas se encontravam na “Primeira Fase”, a qual marca o apogeu do simbolismo lúdico, e que o Tipo de jogo evoluía de acordo com a idade das crianças. Além disso, constatou-se a importância do jogo simbólico na pré-escola, uma vez que o mesmo permite a construção do conhecimento sobre o mundo e a evolução das relações interpessoais.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil, creche, jogo simbólico

ABSTRACT

This investigation aims to observe play contents and elements that make it possible to notice if a child is at the imitation stage. First of all, this study reviews Piaget's findings about the origins of imitation, and how it develops into representation. After that, "game" is analyzed in order to understand the cognitive representation and how children develop the ability to use symbols.

Based on these assumptions, a study was developed into a public school (Prof^a Maria Teixeira Fittipaldi) with 9 children, aged between 1 to 3. Methodology included the observation of play and activity time; a diary to record the observations; and the analysis of the collected data, based on Piaget's research into the classification and development of symbolic play.

The results show that all observed situations were at the "first stage", which reveal the apogee of ludic symbolism, and that the kind of game varied according to the child's age. Moreover, it was possible to notice the importance of symbolic play at preschool, since it triggers world knowledge development and helps interpersonal relationship growth.

KEY WORDS: *preschool, nursery school, symbolic play*

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Critério de agrupamento.....	38
TABELA 2: Sujeitos x fase do jogo simbólico.....	44
TABELA 3: Sujeitos x níveis evolutivos do jogo simbólico.....	45

.

SUMÁRIO

CAPITULO I

1. INTRODUÇÃO.....	09
1.1. O objetivo de estudo, o problema da pesquisa e o objetivo do estudo.....	09

CAPITULO II

2. O REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1. As etapas evolutivas da imitação, na perspectiva de Piaget.....	15

CAPITULO III

3. METODOLOGIA.....	36
3.1. O contato com a instituição e com os pais.....	36
3.2. Caracterização da instituição escolar e dos sujeitos da pesquisa..	36
3.3. A coleta de dados.....	38
3.4. Procedimento para análise de dados.....	39

CAPITULO IV

4. A APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	43
4.1. Apresentação dos dados.....	43
4.2. Análise dos dados.....	45

CAPITULO V

5. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
--	----

Referências Bibliográficas.....	61
---------------------------------	----

Apêndice.....	62
---------------	----

CAPITULO I

1. Introdução

1.1. O objeto de estudo, o problema de pesquisa e o objetivo do estudo

Segundo Ariés (apud SOARES, 2006, p.19), as creches têm origem no século XIX nos países norte-americanos e europeus e chega ao Brasil no início do século XX, juntamente com a necessidade de restabelecer a ordem política e econômica destruídas pela Segunda Guerra Mundial. Sua função, durante muito tempo, foi de combater a pobreza e a mortalidade infantil, atendendo aos filhos das famílias pobres, que agora tinham também as mulheres no mercado de trabalho e precisavam de um lugar para deixar seus filhos.

Ariés (Ibid., p.19) continua sua argumentação expondo o processo histórico dessa instituição nas décadas de 50, 60 e 70 e dizendo que até a década de 50, as maiores das creches se encontravam dentro das indústrias, sendo poucas as que existiam fora delas e tinham caráter filantrópico, sendo sustentadas por doações de famílias de melhor poder aquisitivo e pelo governo. Entretanto, o Ministério do Trabalho passou a desaconselhar a instalação das creches nas empresas, considerando que o local era inadequado e que trazia a necessidades de investimentos muito altos. Na década de 60, com a entrada da corrente pedagógica baseada nas teorias de privação cultural, a concepção da creche passa a ser de um local que supre as necessidades bio-psico-culturais das crianças cujo objetivo é preencher todas as deficiências existentes nesse aspecto. A corrente partiu da hipótese de que as crianças das classes economicamente desfavorecidas estavam em situação de privação cultural, pois a família, principalmente a mãe, não tinha condições de oferecer os estímulos necessários ao desenvolvimento de seus filhos.

Ao final da década de 70, com a eclosão de movimentos sociais que lutavam por creches, os educadores começaram a perceber esse espaço como um local rico em interações sociais, o qual contribuía significativamente para o desenvolvimento do indivíduo em formação. A partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 torna-se dever do Estado a garantia do atendimento em creche para a criança de 0 a 3 anos, o que vem a ser reforçado, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Brasileira – LDB (1996), que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, social, intelectual e psicológico, reconhecendo a importância de profissionais devidamente qualificados para trabalhar com as crianças, uma vez que a creche deixa de ser um espaço assistencialista para se constituir como um espaço de educação coletiva no mundo contemporâneo, cuja relevância não é possível ignorar. Se antes a educação cabia totalmente às famílias, hoje a creche partilha, cada vez mais, esta tarefa com elas.

As creches têm vivido um amplo processo de expansão desde o final da década de 60 e mudanças significativas vêm ocorrendo nessas unidades de educação infantil, que antes apresentavam somente um caráter assistencialista, mas que agora já apresentam propostas político-pedagógicas e assumem funções educativas. Assim, a instituição de educação infantil atual, incorpora funções de cuidar e educar, prestando cuidado físico e criando condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional da criança.

Quanto ao “educar”, a creche deve propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis. A educação auxilia no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p.23). Em relação ao “cuidar”, o principal é que o educador esteja preparado para dar atenção à criança enquanto um ser que está em contínuo desenvolvimento e crescimento. Isto inclui também interessar-se sobre o que a criança pensa, sente e o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando assim a ampliação de seu conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (Ibid. p.25).

Barbosa e Horn (2001) ressaltam que vários tipos de atividades devem fazer parte do cotidiano da creche e envolver, assim, a jornada diária das crianças. Entre essas atividades estão o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, a exploração de materiais gráficos e plásticos (livros de histórias e atividades dirigidas pelo educador) e as brincadeiras e jogos diversificados (como o faz-de-conta, os jogos imitativos e os jogos motores), os que nos interessa, principalmente, neste trabalho. Para os autores é de fundamental importância que o educador conheça

como as crianças brincam e como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar e as coisas que lhes chamam mais atenção, para que assim possam conhecer um pouco mais sobre cada uma delas e investir no desenvolvimento de todos. A brincadeira, segundo os autores, assume papel fundamental na medida em que se apresenta como lugar privilegiado para possibilitar às crianças trabalhar suas experiências vivenciadas e sua própria ação, e, portanto, é importante que tenhamos um olhar muito especial para essa atividade e que saibamos o que pensam alguns teóricos a respeito do ato de brincar e da importância deste na infância.

Segundo Vygotsky (1997), um teórico que ainda mantém muito valor na atualidade e que concebe o desenvolvimento como um processo cultural, argumenta que todo funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados através dela. Para o autor, o sujeito apóia-se no vivido para realizar suas brincadeiras e assim emancipa-se de situações concretas e age de maneira imaginativa, assimilando todas as suas experiências já vividas. A brincadeira tem base na vivência, mas não se constitui em simples reiteração da realidade conhecida; a criança utiliza-se de objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens, num processo de resignificação. Através da brincadeira de faz-de-conta a criança desprende-se do campo perceptual, age com independência do que vê, usa um objeto como se fosse outro e torna possível a existência de situações que não estão presentes no ambiente concreto. A imaginação implicada nessas brincadeiras traz certa liberdade que permite a transgressão e a superação de limites impostos pela realidade.

Vygotsky (1998) afirma ainda que a criança satisfaz algumas de suas necessidades por meio da atividade do brincar e que as pequenas tendem a satisfazer seus desejos imediatamente, sendo o intervalo entre desejar e realizar, de fato, bem curto. Já as mais velhas, entre dois e seis anos de idade, são capazes de inúmeros desejos, e muitos não podem ser realizados no momento em que surgem, sendo saciados então, mais tarde, por meio das brincadeiras. O autor (Ibid., p.106) diz que:

[...] se as necessidades não realizáveis imediatamente, não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os

brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam experimentar tendências irrealizáveis.

Com isso, a criança procura satisfazer aqueles seus desejos não realizáveis imediatamente, envolvendo-se em um mundo imaginário, onde tudo pode ser concretizado. Esse mundo pode ser denominado de brincadeira e mantém relação direta com a imaginação, que para o autor é:

(...) um processo psicológico novo para a criança em desenvolvimento; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originariamente da ação e na interação com o outro (Ibid., p. 106).

Bettelheim (1984) também afirma que o ato de brincar é importante para o desenvolvimento psíquico do ser humano. Para ele, quando a criança brinca, ela cria situações imaginárias, nas quais se comporta como se estivesse vivendo no mundo adulto, e assim, seu conhecimento sobre o mundo se amplia, uma vez que ela pode fazer de conta e colocar-se no lugar de qualquer adulto que desejar. Ao brincar o sujeito assume diferentes papéis e nessa representação age de maneira não-liberal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se, para isso, de objetos substitutos. Os sinais, os objetos e os espaços passam a significar outra coisa daquilo que realmente são, ou seja,

Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos. (Ibid., p. 105)

Além de auxiliar no desenvolvimento psíquico do ser humano, as brincadeiras também elaboram os conflitos emocionais das crianças. Winnicott (1982) diz que as crianças liberam seu ódio e suas agressões através das mesmas, ou seja, por

intermédio destas os sujeitos dominam suas angústias e controlam idéias e impulsos. A “brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais” (Ibid., p.163). Através do brincar as crianças, que antes só permaneciam sozinhas ou procuravam apenas pela presença da mãe, começam a se relacionar com outras crianças e a expressar seus sentimentos em relação às pessoas que fazem parte de seu cotidiano.

Para finalizar a abordagem da importância das brincadeiras e dos jogos, tomemos as idéias de mais um grande teórico, Jean Piaget, que também tratou, em seus estudos, sobre a importância da atividade lúdica. Para Piaget (apud FARIA, 1994) o jogo é a construção do conhecimento, por meio do qual as crianças agem sobre os objetos e assim estruturam seu espaço, seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade e chegam à representação e depois a lógica. Para o autor, a criança, ao se relacionar com o mundo dos adultos, percebe as coisas de forma estranha, e isso ocorre pela falta de compreensão da realidade que a cerca, como por exemplo, algumas regras, atitudes e conceitos que lhe são determinados (hora de dormir, comer, tomar banho, não mexer em determinados objetos, etc). Por esse motivo ela procura satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais, assimilando o real a sua própria vontade, o que resulta em um equilíbrio pessoal do mundo físico e social promovido pelos mais velhos. Dessa forma, Piaget percebeu que o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade sob forma de construção ainda espontânea, mas imitando o real.

Considerando o comportamento das pessoas, Piaget (Ibid., 1994) propõe uma classificação dos jogos baseados na evolução das estruturas mentais, classificados por três tipos de categorias, sendo elas: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras.

Os jogos de exercício surgem por volta dos 18 meses de vida e são manifestações de repetições motoras que oferecem certo prazer para os bebês. Essas manifestações são resultados das ativas movimentações, que se resume, quase que exclusivamente, a manipulações de objetos, marcadas pela descoberta do potencial das mãos. Esses jogos oferecem à criança sentimentos importantes de poder e eficácia, fortalecem sua auto-estima e são fundamentais para seu desenvolvimento. Com eles as crianças demonstram alegria nas tentativas e imitação, revelando um verdadeiro e prazeroso jogo de descoberta.

Os jogos simbólicos ou jogos de faz-de-conta são aqueles em que a criança utiliza sua imaginação para representar papéis, situações, comportamentos e realizações. O objetivo aqui, ao brincar, continua sendo a sensação de prazer, no entanto agora ela utiliza-se da simbologia, sai do concreto, atribui aos objetos outros significados. Os jogos simbólicos possibilitam que a criança elabore aspectos de sua vida real e conviva com suas angústias e desejos, adquirindo equilíbrio emocional para lidar com suas dificuldades vivenciais. Além disso, ele também ajuda na compreensão dos papéis sociais que fazem parte da cultura.

Os jogos com regras (que se iniciam a partir dos 5 anos aproximadamente), caracterizam pela construção do reconhecimento do outro enquanto alguém necessário para o brincar, evidenciando a passagem do jogo individual para o jogo social, embora, ainda, egocêntrico. Sua estrutura mental e emocional agora já lhe possibilita a compreensão e assimilação de normas, tornando os jogos com regras fundamentais para o desenvolvimento de estratégias de ação e tomada de decisões, assim como a avaliação e análise dos próprios erros. Esta seqüência de comportamentos vai possibilitando o exercício emocional de perdas, a aprendizagem de regras de comportamento, respeito às idéias e argumentos contraditórios e a construção de relacionamentos afetivos.

Se para um sujeito de 2 ou 3 anos, o simples fato de subir degraus de uma escada já é uma satisfação, para um de 6 anos, por exemplo, esta atividade só será atraente se envolver algumas regras determinando o procedimento: subir com um pé só de dois em dois degraus, etc. Se nas primeiras situações imaginárias o prazer está no processo, nos jogos com regras o prazer é obtido no resultado alcançado e no cumprimento das normas.

Nesse sentido, o problema de pesquisa proposto nesse Trabalho de Conclusão de Curso, é: quais os conteúdos e os elementos, presentes no ato de brincar, que evidenciam que a criança se encontra na fase representativa da imitação? Os objetivos do estudo são: observar as ações da criança, no ato de brincar; identificar os elementos que são objetos de imitação.

CAPITULO II

2. O REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. As etapas evolutivas da imitação, na perspectiva de Piaget.

Piaget (1964) investigou como ocorre a formação do símbolo na criança. Para isso ele partiu de um estudo sobre a gênese da imitação, com o intuito de compreender o processo de construção no decorrer dos primeiros anos de vida do sujeito, passou pelo estudo do jogo, levando em consideração o sonho, a imagem e o simbolismo, e por fim chegou até a representação cognitiva. Abordaremos aqui as três partes do estudo para que possamos compreender bem como ocorre a formação do símbolo na criança.

A primeira parte do estudo, realizado pelo autor, traz a gênese da imitação, ou seja, como ocorre toda a sua formação, e para isso a mesma é dividida em seis fases, sendo elas: 1ª fase: Ausência de imitação (00 a 01 mês, aproximadamente); 2ª fase: Imitação esporádica (01 a 05 meses aproximadamente); 3ª fase: Imitação sistemática (05 a 08 meses aproximadamente); 4ª fase: Imitação de movimentos não-visíveis do próprio corpo (08 a 11 meses aproximadamente); 5ª fase: Imitação de novos modelos (11 a 1,4 aproximadamente); 6ª fase: Imitação representativa (inicia-se aos dois anos aproximadamente)

Na primeira fase, segundo os autores, não podemos falar ainda em imitação, pois esta é uma fase de “preparação reflexa”, onde os bebês agem por reflexos puros. No entanto, acreditam que mesmo não havendo ainda imitação, os mecanismos reflexos implicam certos processos que tornarão possível a imitação nas fases seguintes, ou seja, de tanto a criança repetir os mesmos movimentos, esses exercícios reflexos darão lugar uma assimilação reprodutora e assim, as primeiras imitações poderão surgir. Nessa fase dos reflexos, ao observar alguns bebês chorando, os quais começarão a chorar por ouvir outros bebês chorando, os pesquisadores interpretaram os fatos de duas maneiras: a primeira delas é que o bebê chora porque os gritos do outro reforçam o reflexo vocal por confusão com os sons próprios, ou seja, o choro se produz pela sua própria repetição, graças a uma espécie de “exercício reflexo”; a segunda interpretação é que o bebê chora porque o

choro de seu “vizinho” despertou-o e o excitou desagradavelmente. Trata-se, portanto, de uma fase onde os bebês agem apenas por reflexos, não há ainda nenhuma conduta imitativa, não podemos falar ainda em imitação.

A segunda fase caracteriza-se “pelo fato dos esquemas reflexos começarem assimilando certos elementos exteriores e ampliando-se, assim, na forma de reações circulares diferenciadas” (Ibid., p.22). É a fase da imitação esporádica. Para os autores é nesse momento, quando os esquemas incorporam elementos novos, que a acomodação a esses elementos é suscetível de prolongar-se em imitação. Assim, bastará que o sujeito ouça um som, por exemplo, para que o mesmo seja assimilado ao esquema correspondente e a acomodação do esquema se prolongue em imitação. Então, para que surja a imitação, duas condições são necessárias: que os esquemas sejam favoráveis de diferenciação na presença dos dados da experiência e que o modelo seja percebido pela criança como semelhante aos resultados a que ela própria chegou.

No caso da fonação, especificamente, a partir do segundo mês de vida essas condições são preenchidas e surge, portanto, a imitação vocal nascente. Essa imitação vocal nascente é caracterizada, primeiramente, por um código vocal nítido, ou seja, quando a voz de alguma pessoa excita a voz do bebê e este então se torna capaz de reproduzir certos sons. Não há aqui ainda uma imitação precisa dos sons escutados, mas apenas uma excitação da voz do bebê. Outra característica dessa imitação vocal é a presença da imitação mútua, ou seja, quando um indivíduo imita o som feito por uma criança e esta, por sua vez, excitada pela voz de outrem, imita o som feito pelo seu parceiro. Dessa maneira, não há aqui um esforço para adaptar-se a um som novo, mas sim para conservar um som que já era conhecido.

Nessa mesma fase, outros fatos, referentes agora a visão, também levam a crer no princípio da imitação. Isso ocorre com estudos e observações de algumas condutas, por meio das quais o sujeito prolonga os seus movimentos de acomodação aos deslocamentos do rosto de outrem. A pesquisa foi feita tendo como base os movimentos do rosto, mas as conclusões não são somente para esse tipo específico, pois os das mãos e de outras partes do corpo também desencadeiam a mesma reação; é o movimento como tal que é imitado, desde que seja visualmente percebido. Observando a questão da apreensão confirma-se esse fato, pois quando o sujeito torna-se capaz de coordenar os movimentos de suas mãos com os da visão,

ele adquire a capacidade de imitar certos gestos das mãos de outrem, por assimilação destes à sua.

Portanto, todas essas observações, da fonação, da visão e da apreensão, levaram os pesquisadores a compreender o que seria a imitação em seus primórdios: “o prolongamento da acomodação no seio das reações circulares já em funcionamento, isto é, das atividades complexas de assimilação e acomodação reunidas” (Ibid., p.27). Não estamos mais no nível do puro reflexo, aqui os sujeitos já possuem experiências e essas contribuem para que acomodem novas informações e as assimilem a um esquema já conhecido, permitindo assim que a acomodação se prolongue em imitação.

A terceira fase, que precede essa imitação esporádica, é a fase da imitação sistemática. Nesta, a imitação continua limitada pelas próprias condições da reação circular, agora secundária. Os “sinais” inerentes às reações secundárias permanecem vinculados à ação imediata e ainda não dão lugar a previsões ou reconstituições que ultrapassem a percepção atual. Nessa fase, no que diz respeito à imitação vocal, o que os estudiosos puderam observar e concluir é que os bebês só imitavam os sons que eles próprios emitiam inicialmente, ainda não eram capazes de reproduzir fonemas desconhecidos. Além disso, concluíram também, que muito provavelmente, o sujeito não assimila um fonema a um significado, ou seja, ele não emite um determinado som por este ser significativo, mas sim por existir um estímulo puramente auditivo-motor.

No que se refere à visão e aos movimentos das mãos, os pesquisadores puderam constatar que as crianças dessa fase aprendem a imitar todos os movimentos de outrem, semelhantes aos seus próprios, conhecidos e visíveis. Além disso, são capazes de imitar todos os gestos das mãos que são executados por ela espontaneamente, por mero interesse seu. Dentre todos os movimentos que conseguem imitar nesta fase, estão aqueles que são considerados como reações circulares secundárias simples (tais como bater em algo com as mãos, raspar alguma superfície com as mãos, arranhar, etc) e as reações circulares secundárias complexas, que abrangem o bater ou puxar com as mãos objetos que estejam suspensos. Nessa fase a imitação ocorre por assimilação e acomodação, ou seja, a criança só imita quando assimila um dado modelo a um esquema já existente, ela não imita nada que seja novo. O que as observações mostraram é que basta repetir um movimento executado espontaneamente por ela para criar uma associação

momentânea que reforce sua ação, sirva de modelo e de sinal excitante para que o mesmo seja feito novamente.

A quarta fase caracteriza-se pela coordenação dos esquemas já existentes e pela constituição de um sistema de “indícios” relativamente destacados da percepção atual.

[...] esse duplo progresso repercute na imitação da seguinte maneira. A coordenação dos esquemas e a constituição de indícios permitem à criança assimilar os gestos de outrem aos de seu próprio corpo, mesmo quando tais gestos permanecem invisíveis para o sujeito. (Ibid., p.48)

Para chegar a essa conclusão de que a coordenação dos esquemas facilita a acomodação a novos modelos e que, portanto, há uma íntima conexão entre o desenvolvimento da imitação e o da inteligência em seus todos, os pesquisadores analisaram passo a passo a assimilação gradual dos movimentos visíveis do rosto de outrem aos invisíveis do próprio rosto do sujeito. A conclusão obtida com suas observações foi que nesse estágio já se imita determinado movimento sem que o mesmo tenha sido executado imediatamente antes, ou seja, pode ser que a criança o tenha feito há um dia, mas quando outrem realizá-lo, servindo como modelo, ela imediatamente o reproduzirá.

O que também podemos ver nessa fase, é que determinado gesto serve como indício para a realização de outros movimentos; há uma passagem do esquema global para um movimento específico. Ao final dessa fase, o que os pesquisadores concluem, é que há realmente a necessidade de uma aprendizagem da imitação. Para eles, as crianças se interessam pelos próprios movimentos, elas imitam porque esses correspondem a esquemas em exercícios e não porque encontram determinadas significações. Assim é que alguns movimentos realizados por outrem e observados por elas dão lugar, primeiramente, a imitações sistemáticas, muito antes das ações cheias de significados.

Para os autores a imitação agora deixa de ser uma assimilação direta do modelo ao esquema próprio do sujeito. É possível nesse momento falarmos em uma assimilação mediata, baseada nos “indícios” compreendidos pela inteligência. Esses indícios permitem ao sujeito assimilar o gesto visível do modelo a uma ação própria,

trata-se de um signo móvel, destacado da ação em curso, que permite as previsões do futuro próximo e as reconstituições de um passado recente.

Ainda nessa quarta fase, inicia-se também a imitação de modelos sonoros ou visuais novos, o que ainda não acontecia e que até então deixavam as crianças totalmente indiferentes. Isto ocorre devido aos progressos da própria inteligência. Até a terceira fase a imitação acontecia por esquemas simples e não coordenados entre eles, ao passo que a imitar um modelo novo exige certa maleabilidade e coordenação dos esquemas já existentes.

Nas observações feitas nessa fase, os pesquisadores analisaram que os sujeitos observavam, realizavam inúmeras tentativas, associando os novos movimentos aos esquemas já existentes e então conseguiam chegar a uma imitação correta do movimento realizado por outrem e totalmente novo para eles. Como já foi dito, a criança, que até a terceira fase só imitava aquilo que sabia ela própria executar, passa agora a imitar modelos novos e isso ocorre devido a uma continuidade funcional na sucessão das estruturas imitativas. Acreditam ainda ter constatado a existência de todas as transições entre a imitação inicial (simples prolongamento da reação circular ou imitação de si mesmo), a imitação de outrem por incorporação do modelo ao esquema circular e a imitação dos movimentos conhecidos, mas invisíveis para o sujeito, que ocorre por indícios inteligentes coordenados, por assimilação mediata.

Em todos os casos, “a criança imita na medida em que tende para conservar e repetir cada uma das ações de que é capaz, sendo a imitação, portanto, acomodação e assimilação ao mesmo tempo”. (Ibid., p. 68)

Após todo esse processo as crianças entram então na quinta fase. Segundo os autores a imitação só se torna sistemática e precisa no decorrer desta fase e isso ocorre, paralelamente, aos progressos da própria inteligência, da qual a imitação parece depender estreitamente. Nessa quinta fase os bebês começam a explorar os objetos, eles se tornam capazes de experimentar para descobrir as novas propriedades dos mesmos, e assim, passam então a descobrir os novos meios por experimentação ativa. Os pesquisadores mostram com suas observações, como os bebês aprendem, por experimentação ativa, a imitar movimentos visíveis e não-visíveis do próprio corpo. Os fatos mostram que a imitação de gestos não-conhecidos desenvolve-se simultaneamente por coordenação de esquemas usuais e por acomodação progressiva e tateante desses esquemas. O sujeito utiliza-se dos

esquemas já conhecidos para chegar aos modelos novos e, assim, avança por experimentação ativa, apoiando a sua exploração em tudo aquilo que já sabe.

Nota-se então, que a quinta fase apresenta diferenças da fase precedente. O que ocorre é que a imitação dos sons e movimentos novos visíveis, que já aconteciam até então, só evoluem ainda mais, ao passo que a reprodução dos movimentos desconhecidos, relativos às regiões não-visíveis do próprio corpo do sujeito, supõe agora explorações tateantes novas, que possibilitam descobertas de novos meios. Essas explorações são muito bem dirigidas por uma série de esquemas auxiliares que conferem significação aos diversos eventos que surgem no decorrer das mesmas. A imitação torna-se, assim, uma espécie de acomodação sistemática que tende a modificar os esquemas já existentes em função dos objetos.

Na fase seguinte, a sexta fase, o que podemos notar, no que diz respeito à inteligência, é que a coordenação dos esquemas emancipa-se da percepção imediata e da experiência empírica para dar lugar a novas combinações mentais. Nas palavras do autor, “as tentativas e explorações tateantes interiorizam-se e a coordenação opera-se antes de dar lugar a um ajustamento exterior”. (Ibid., p.81). Em relação ao desenvolvimento do processo da imitação, o sujeito entra na sexta fase quando já é capaz de imitar modelos novos, substituindo assim a acomodação tateante e exterior por uma combinação interna de movimentos. É nessa fase também que aparece a “imitação diferida”, que é quando o sujeito reproduz um modelo, sem que este esteja presente. Em outras palavras, a imitação desliga-se da ação atual e a criança torna-se capaz de imitar interiormente uma série de modelos; atinge-se nesse ponto os primórdios do nível da representação. O que ocorre é que não mais se imita somente pessoas reais e imagens, como também objetos; começam a surgir curiosas reações de reprodução de uma situação física que seja interessante.

Quanto à “imitação imediata” de novos modelos, os pesquisadores concluíram, pelas observações, que agora é possível imitar logo um gesto complexo desconhecido como se a acomodação se efetuasse interiormente, diferenciando-se das fases anteriores, quando para acomodar um modelo novo, era preciso explorações tateantes demoradas. Só eram imitados, com êxito, logo à primeira tentativa, os movimentos e sons que já eram conhecidos por simples coordenação de anteriores esquemas simples. No caso da “imitação diferida”, o que vemos é que a criança, sem ter jamais imitado um determinado som ou movimento, consegue reproduzi-los pela primeira vez na ausência do modelo. É como se ela se apoiasse

em uma simples recordação, não precisando mais da percepção presente. A acomodação de esquemas de assimilação ao novo modelo é suficientemente emancipada da ação imediata, possibilitando assim que a mesma se dê autônoma e interiormente.

No entanto, estudando esta sexta fase e, principalmente a questão da “imitação diferida”, surge um problema, segundo os autores, que constitui o tema fundamental de toda a primeira parte da obra estudada: Esta imitação estará em continuidade com as das fases precedentes ou será necessário intervir uma nova faculdade nesta fase, que explique o que está precisamente em causa, se é a cópia à distância ou a imitação imediata e sem tentativas exploratórias dos novos modelos? Em outras palavras, se a capacidade representativa vem reforçar a imitação ou se a imagem representativa nada mais é do que o produto interiorizado da imitação? (Ibid., p.86)

Para iniciar a discussão sobre esse problema, os autores acreditam ser necessário, primeiramente, fixar o sentido do termo “representação”. O termo “representação”, segundo eles, é empregado em dois sentidos muito diferentes, sendo que em sua acepção mais ampla, ela confunde-se com o pensamento, com a inteligência que não se apóia mais simplesmente nas percepções e movimentos (inteligência sensório-motora), mas sim num sistema de conceitos ou esquemas mentais. Já em sua acepção mais estrita, representação reduz-se à imagem mental ou recordação-imagem, ou seja, à evocação simbólica das realidades ausentes.

Para os autores essa duas espécies de representações se relacionam e estão presentes na sexta fase. Foi exatamente neste estágio que eles notaram o aparecimento da representação no seu sentido mais amplo, na inteligência sensório-motora da criança, e foi aqui também que se verificou o nascimento da “imitação diferida”, supondo a representação no seu sentido mais estrito. Nesse momento em que a inteligência sensório-motora se prolonga em representação conceptual e em que a imitação se converte em representação simbólica, os autores registram também mais alguns termos que fazem parte desta fase. São eles: símbolo e signo. O símbolo é reservado somente para os significantes “motivados”, que apresentam uma relação de semelhança com o significado, e o signo são os significantes “arbitrários”, ou seja, que são convencionais ou socialmente impostos. Após essa discussão sobre os termos, os autores apresentam então duas hipóteses de solução para o problema.

A primeira delas encontra respaldo na teoria de Wallon (apud PIAGET, 1964, p.88) e essa solução consiste em interligar os conceitos, símbolos e signos, considerando-os interdependente uns dos outros e dependentes da vida social. O espaço mental depende da linguagem e a imitação é uma passagem das “constelações perceptivo-motoras” para o “feito de imagens, símbolos e proposições”. A imitação verdadeira não sobrevém antes da segunda metade do segundo ano de vida, de modo que até os primeiros dezoito meses estão as reações aparentemente imitativas.

Para os autores essa solução dada ao problema não é a que melhor o explica, pois segundo eles a evolução do pensamento não seria explicada totalmente pela influência de fatores sociais. Os pesquisadores acreditam, por exemplo, que na fase IV, por intermédio de indícios inteligentes, o sujeito consegue localizar uma correspondência entre o rosto do modelo e os seus movimentos invisíveis e que todas essas reações não estão totalmente desligadas dos acontecimentos da fase VI, quando surge a “imitação diferida”. Os pesquisadores reconhecem que há uma passagem do sensório-motor para o representativo, mas essa passagem depende tanto da sociedade quanto do próprio ser humano. A segunda solução para o problema se pautava na idéia de que a “imitação diferida e representativa” não requer, necessariamente, a intervenção de signos, uma vez que existem os símbolos, tais como a imagem, o objeto simbólico, etc, inerentes aos mecanismos individuais do pensamento.

Desse modo, a solução para o problema se mostra na medida em que a imagem mental vem reforçar a imitação sensório-motora, tal como esta se manifestou na fase V. A imagem mental é o símbolo como cópia ou reprodução de um objeto; é prolongamento das percepções e resulta de uma construção afim daquela que gera os esquemas da inteligência, cujos materiais são fornecidos por uma “matéria sensível”. A imagem é um esboço de imitação possível. Então, para mostrar que a segunda solução seria a melhor e o porquê disto, os autores dizem ser necessário analisarmos a questão da imitação de objetos.

Em primeiro lugar é preciso notar que até a fase IV os objetos dão lugar, por parte das crianças, a movimentos de utilização, isto é, uma assimilação aos esquemas práticos usuais. Até esta fase, na qual a assimilação e a acomodação ainda permanecem indiferenciadas, a imitação de objetos conserva-se incluída nas reações circulares, que ainda são poucas. A partir da fase IV, com a dissociação

dessas duas tendências, a imitação de objetos começa a diferenciar-se de sua utilização, embora esta ainda predomine. Enfim, quando a acomodação se liberta suficientemente da assimilação, já na fase VI, a imitação de objetos adquire então uma função quase representativa, o sujeito não mais procura agir sobre determinada coisa, mas acompanha e segue aquilo que percebe, como uma espécie de representação.

Com esses exemplos, o que podemos notar, segundo os autores, é que a própria imitação acaba desempenhando o papel da imagem interior e que esta imagem ainda não é precisamente mental, ela permanece exterior. É evidente então que a imagem representativa precede a imagem e não lhe sucede, sendo o símbolo interior um produto de interiorização e não um novo fator surgindo.

Nesta fase VI, os autores expuseram suas pesquisas e examinaram a forma que a imitação assume durante o desenvolvimento das crianças, após a aquisição da linguagem. Eles nos mostram o que ocorre com a imitação dos dois aos cinco anos de idade, quando a imitação representativa amplia-se, fazendo com que seu progressivo desembaraço, assim como o seu egocentrismo, tornem-se inconscientes e tornem a imitação refletida e integrada na própria inteligência. Aqui a imitação não constitui também uma conduta auto-suficiente, ela é sempre um prolongamento da própria inteligência, mas agora no sentido de uma diferenciação em função de novos modelos. A criança imita um avião ou um carro, por exemplo, porque compreende o significado dessas coisas.

Nessa evolução da imitação um novo fator aparece e torna-se essencial: é a valorização da pessoa imitada. A influência desse fator já era observada antes também, quando os bebês imitavam muito menos um desconhecido do que uma pessoa da família, no entanto, com o desenvolvimento da vida social, o parceiro imitado passa a desempenhar um papel preponderante. De acordo com Piaget (1964, p.95), “Um adulto que dispõe de autoridade pessoal ou uma criança mais velha e admirada, são imitados como tais, ao passo que uma criança da mesma idade e, sobretudo, mais nova, propõe freqüentemente em vão modelos que, entretanto, são semelhantes.” No entanto, essa imitação do superior pelo inferior, dá lugar, às vezes, a uma interessante particularidade, que resulta na imitação entre iguais. O sujeito imita muitas vezes seus iguais e até os mais novos, sem que estes possuam uma autoridade especial, por simples confusão de pontos de vista ou da atividade do outro

com a sua. Ela imita sem saber que está imitando e isso ocorre devido ao egocentrismo, que está presente nesta fase. (Ibid., p.96)

De acordo com os pesquisadores, o egocentrismo infantil é um fenômeno de indiferenciação, ou seja, confusão do ponto de vista próprio com o de outrem, ou da ação das coisas e pessoas com a atividade do próprio sujeito. A criança ignora, inconscientemente, o ponto de vista do outro e acaba por fazer deste, o seu próprio ponto de vista. A imitação torna-se então involuntária e constitui, resumidamente, uma manifestação típica desse egocentrismo.

No que diz respeito à imagem mental, o que os autores puderam observar foi que a imitação representativa, deste nível de dois a sete anos, tem como característica o fato da representação figurada do modelo anteceder a sua cópia. Nas fases I a V da imitação sensório-motora isso não ocorria, não havia ainda a imagem mental. O que vem acontecer na fase VI é que a imagem adquire a sua vida própria e antecede a imitação, de tal modo que o sujeito acaba ignorando muitas vezes que copia, é como se a réplica lhe parecesse emanar de si próprio, ou seja, como se prolongasse as suas imagens interiores em vez de determiná-las. A imitação agora é provocada pela imagem, diferentemente das fases anteriores, quando era provocada pelas percepções diretas. Mas, segundo os autores, com todas essas mudanças existentes, a dúvida é saber como fica a inteligência sensório-motora existente até agora, o que acontece com ela nesta nova fase?

O que ocorre é que a inteligência sensório-motora não deixa de existir e conserva um papel fundamental durante todo o desenvolvimento mental. Ela é apenas superada pela inteligência conceitual, a qual desenvolve os esquemas iniciais até transformá-los em operações racionais, mas perdura durante toda a existência, constituindo o órgão essencial da atividade perceptiva e intermediando entre as percepções e a inteligência conceitual.

Segundo Wallon (apud PIAGET, 1964, p.98) o espaço representativo está radicalmente oposto ao espaço sensório-motor e é a imagem que desempenha um papel intermediário entre as percepções e o conceito representativo. Para ele a imagem não é um derivado de percepção pura, mas o produto de uma acomodação imitativa, fato que atesta a existência de uma atividade situada antes das percepções e abaixo do pensamento refletido. É essa atividade que parece prolongar a inteligência sensório-motora e que “transforma-se” na atividade perceptiva ou inteligência perceptiva. Quanto às atividades perceptivas, existem, segundo os

autores, dois níveis bem distintos. O primeiro deles trata-se da apreensão direta das relações perceptivas, abrangendo estruturas que independem da idade (por exemplo: as ilusões geométricas são comuns a adultos e crianças). O segundo nível seria o das atividades perceptivas que consistem em comparações, análises, previsões, etc, o qual depende da idade, pois somente com as experiências vividas, com o passar do tempo é que o sujeito consegue chegar a origem das correções e controles. Ou seja, de acordo com o autor

[...] a imagem não é o prolongamento da percepção como tal, mas da atividade perceptiva, a qual é uma forma elementar de inteligência que deriva, ela própria, da inteligência sensório-motora”. Assim como as acomodações dessa inteligência inicial constituem a imitação sensório-motora, também as acomodações da atividade perceptiva constituem a imagem, que verdadeiramente é, pois, uma imitação interiorizada. (Ibid., p.100)

Ao prosseguir com sua argumentação, esclarece que, na fase VI da inteligência sensório-motora, a imitação diferida prolonga-se diretamente em imagem e isso ocorre porque na medida em que a atividade perceptiva se integra nas formas conceptuais da inteligência, a imagem é submetida por forças dessas atividades. No que diz respeito à formação da imitação, podemos dizer que o que vimos no decorrer da obra, é que o mecanismo da aquisição da imitação se encontra na diferenciação dos processos acomodadores da inteligência e, além disso, ele nos mostrou com, suas experiências, as particularidades do desenvolvimento da imitação e de seu prolongamento na imagem mental.

Piaget afirmou que a imitação não é hereditária, mas sim um produto das coordenações inteligentes do sujeito, e assim, apresentou todas as fases pela qual os sujeitos passam, partindo desde a ausência de imitação até a imitação representativa. Ao final do primeiro capítulo da obra, que fala sobre a gênese da imitação, podemos concluir então, que a adaptação inteligente é constituída por um equilíbrio entre a acomodação e a assimilação e que a imitação insere-se nesse quadro. A imitação depende todo momento da inteligência, mas não se confunde com ela em hora alguma, de modo que esta tende para um equilíbrio permanente entre a acomodação e a assimilação e aquela, por sua vez, prolonga a acomodação como tal. (Ibid., p.113)

O objetivo desta terceira parte do livro “A formação do símbolo na criança”, é procurar determinar as relações existentes entre a imagem imitativa, o simbolismo lúdico e a própria inteligência representativa. No entanto, esta tarefa se torna difícil e complexa devido à intervenção da linguagem, dos signos verbais, que vem interferir com os símbolos que tornam possível a construção dos conceitos.

Os primeiros esquemas verbais, de acordo ainda com os pesquisadores, são intermediários entre os esquemas de inteligência sensório-motora e os esquemas conceptuais, tal como os símbolos são intermediários entre os jogos de exercício e os símbolos lúdicos desligados da própria ação. Os conceitos verdadeiros são formados a partir desses esquemas verbais sensório-motores, mas essa formação ocorre de maneira lenta. Os primeiros esquemas verbais tratam-se de palavras que ainda, longe de designarem classes singulares, de serem “nomes de determinadas coisas”, tem na realidade a conotação dos esquemas de ações complexas. Uma simples palavra pode nomear diferentes coisas para a criança, ela pode usar, por exemplo, o “au-au” para denominar o cachorro, bem como o cavalo, a vaca e isso corresponde a dizer que o processo de ligação de um objeto a outro é diferente no conceito verdadeiro. Além disso, as palavras empregadas nesse período sensório-motor são anteriores aos “signos” propriamente ditos, ou seja, aos elementos articulados entre si de uma linguagem já organizada.

O conceito, diferente desses esquemas verbais, supõe já uma definição fixa, a qual corresponde a uma convenção estável que atribui sua significação ao signo verbal, ou seja, não se modifica todos os dias o sentido das palavras porque as classes ou as relações designadas por elas comportam uma definição conceptual imobilizada definitivamente pelo grupo social. No caso do conceito já há inclusão de um objeto numa classe e de uma classe numa outra (por exemplo, um determinado cão específico é um cão, portanto pertence à classe dos animais).

No entanto, em meio a toda essa discussão, a questão que se coloca é como esses esquemas verbais, que ainda estão entre os esquemas sensório-motores e os esquemas conceptuais, vão evoluir na direção deste último. Segundo os autores, esse progresso da representação conceptual ocorre ao mesmo tempo em que o progresso da linguagem, mas a dúvida agora é como a linguagem permite a construção dos conceitos, uma vez que ambos estabelecem uma relação recíproca e que a possibilidade de construir representações conceptuais também é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem.

Como já vimos anteriormente, a linguagem inicial é formada por palavras que se limitam a traduzir a organização dos esquemas sensório-motores; e como já verificamos também, a denominação na trata-se de uma simples atribuição de um nome, mas sim de um enunciado de uma ação possível. Então, como a criança passa desta linguagem ligada ao imediato e presente para a construção de representações verbais propriamente ditas? (Ibid., p.285)

Estamos aqui no segundo período do desenvolvimento da representação, o qual corresponde ao momento em que surgem os “pré-conceitos”. Nesta fase é quando iniciam-se as narrativas, as quais ainda são dirigidas pelo sujeito tanto a ele próprio como aos outros. Ocorre aqui um momento decisivo em que a linguagem em formação deixa de acompanhar simplesmente o ato em curso para reconstituir a ação passada e fornecer assim um começo de representação. Além disso, a narrativa também acrescenta à imitação uma espécie de objetivação que lhe é própria e que está ligada à comunicação ou a socialização do próprio pensamento. A imitação não reproduz mais somente o ato tal qual, seja imitando-o exteriormente pelo gesto ou interiormente pela imagem.

A criança deste nível não atinge nem a generalidade nem a individualidade verdadeira porque as noções que emprega ainda oscilam entre esses dois extremos e ainda lembram a estrutura dos esquemas sensório-motores e das imagens imitativas ou lúdicas daí derivadas. Somente entre dois e quatro anos é que os esquemas verbais parecem aproximar-se mais daquilo que serão, mais tarde, os conceitos propriamente ditos, ou seja, os conceitos operatórios.

Levando em consideração que o conceito se destaca do esquema imaginístico quando atinge o nível operatório, podemos então dizer que os pré-conceitos deste nível estão a meio caminho do símbolo e do conceito propriamente dito: como símbolo lúdico o pré-conceito implica a imagem e é em parte determinada por ela, ao passo que o conceito dela se liberta por sua própria generalidade e não a emprega mais senão a título de ilustração. Quando conseguir realizar um conceito operatório, o sujeito já conseguirá um equilíbrio permanente entre a assimilação dos objetos entre si e a acomodação a cada um deles, e esta última não se prolongará mais em imagem, uma vez que esta, quando surgir, ficará num plano bem inferior.

Depois desta breve explicação sobre os primeiros esquemas verbais e os “pré-conceitos”, os autores fazem então uma análise do próprio raciocínio, dos primeiros raciocínios, que se dividem em raciocínios pré-conceptuais e raciocínios simbólicos. O

que vemos é que todos os caracteres ressaltados até aqui sobre os primeiros conceitos, desde sua ausência de generalidade até a sua estrutura quase simbólica, se encontram nos primeiros raciocínios.

Para que haja raciocínio de fato, é preciso que intervenham juízos que ultrapassem o campo da percepção atual; não se pode denominar de raciocínio as coordenações de juízo que se relacionam com uma mesma situação quando cada um desses juízos corresponde a uma simples leitura perceptiva. Através de algumas observações os pesquisadores somaram um conjunto de fatos que permitiu que examinassem, categoria por categoria, as diferentes formas de raciocínio. Os primeiros raciocínios são os denominados de prático e são de ordem sensório-motora.

Obs. 111, - Aos 2;0 (7), J. não tem nenhuma vontade de dormir, à noite, e chama os pais para ter a luz acesa e companhia. Ficam junto dela uma primeira vez para pedir-lhe que se cale, e advertem-na de que não aparecerão mais. Ela chega, contudo, a conseguir uma segunda visita, mas compreende que é a última. Após longo silêncio Ouvem-se então gritos lancinantes, como se tivesse acontecido algo de particular: corre-se e J. se acusa de haver apanhado um brinquedo na prateleira acima da cama (na qual não se toca na hora do “nono”). Ela chega mesmo a mostrar um ar contido. Ora, tudo está em ordem e ela visivelmente não pegou em coisa alguma: prefere então inventar uma má ação e acreditar nela, para ter novamente a companhia e luz acesa que lhe faltam, do que ficar só durante a noite sem ter tolices de que se acusar. (Ibid., p.295)

Obs. 111 bis. - Aos 2;10 (8), J. tem febre e pede laranjas, mas as novas remessas não se encontram ainda à venda e se tenta explicar-lhe que não estão maduras: “ainda estão verdes, não se pode comê-las. Elas ainda não tem bela cor amarela”. (J. só conhece uma palavra para designar-lhe a coloração). J. parece resignar-se, mas, um momento depois, bebendo chá de camomila, diz: “*A camomila não está verde, já está amarela...Quero laranjas!*” Vê-se em que consiste aqui o raciocínio: se a camomila está amarela, as laranjas também podem estar, por analogia atuante ou participação simbólica.” (Ibid. p.295 e 296)

Nos dois casos acima, trata-se, segundo os autores, somente de alcançar um alvo desejado e encontrar meios adequados para isso, o que os torna muito próximo da coordenação dos esquemas de ações que caracterizam o esquema sensório-motor. No entanto, é evidente que duas diferenças separam esses raciocínios, que são ao mesmo tempo práticos e verbais, das coordenações puramente práticas. Em primeiro lugar a criança não se limita a raciocinar em atos sobre o que vê e manipula, mas evoca, em imagens e palavras, o fim que busca e quais meios vai empregar. E, além disso, pelo próprio fato de superar o campo perceptivo, por meio da representação, é possível que a criança passe a deformar essa realidade representada ao sabor dos seus desejos e subordiná-la ao fim a que visa. (Ibid., p.298)

Dessa maneira o primeiro raciocínio da criança atinge essa liberdade de deformação, o que caracteriza também o jogo simbólico ou imaginativo e é por isso a grande proximidade desses raciocínios iniciais com o pensamento simbólico que opera na imaginação. Depois do raciocínio prático, nas observações seguintes, podemos ver o raciocínio constatativo, de ordem reflexiva, que consiste em ligar juízos de constatação uns aos outros para deles tirar uma conclusão almejada e que não consistem mais em apenas agir pelo pensamento.

Obs. 112. - Aos 2;1 (13) J. quer ir ver um pequeno vizinho corcunda que ela encontra a passeio. Alguns dias antes, J., depois de minhas explicações sobre o porquê dessa corcunda, que queria saber, disse: *“Pobre rapaz, ele é doente, tem uma corcunda.”* Na véspera, J. já tinha desejado revê-lo, mas estava gripado, o que J. chama estar “doente de cama”. Saímos então a passeio e, a caminho, J. pergunta: *“Ele ainda está doente de cama?”* - Não, eu o vi hoje de manhã, não está mais de cama. - *Tem corcunda muito mais grande!”*

- Aos 8;8 (14): *“Por que é que se põem roupas de borracha quando se anda de motocicleta?”* - Por causa do pé. *“Então, se a gente tivesse motocicleta, tu terias roupa de borracha, mas a gente tem automóvel, por isso, não precisa de roupas de borracha.”* Aos 3;3 (17) : *“As meninas que andam num burrico (como ela) não tem medo das motocicletas, não tem medo de nada (para tranquilizá-la). – Quando as meninas estão em cima dos burricos, como os moços das*

motocicletas, então elas não tem medo das motocicletas. Mas eu não dirigi o burrico. Estava no colo do papai. Por isso que tive medo das motocicletas.” (Ibid., p.296 e 297)

De acordo com os autores esse raciocínios constatativos também são de início, meras “experiências mentais”, que prolongam as coordenações práticas no plano representativo e continuam durante muito tempo, como se fossem intermediários entre o pensamento simbólico e o pensamento lógico.

O que podemos constatar com os fatos acima, de acordo com a obra estudada, é que não basta o aparecimento da linguagem para que um pensamento lógico logo se superponha à inteligência sensório-motora. É claro que a linguagem é de fundamental importância, como já dito anteriormente, mas outros vínculos marcam também a passagem da inteligência anterior a linguagem do pensamento pré-lógico. O que os autores buscam mostrar é que os esquemas da inteligência sensório-motora constituem o equivalente funcional dos conceitos e que a assimilação sensório-motora consiste numa espécie de juízo de ordem prática. Com efeito, podemos perceber entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual, a existência de quatro diferenças fundamentais, as quais, juntas, impossibilitam que a inteligência sensório-motora constitua um pensamento lógico.

A primeira destas diferenças é que as conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora só chegam a percepções e movimentos sucessivos, sem representação de conjunto que domine os estados das ações assim organizadas e que os reflita em quadro geral e simultâneo, ou melhor, a inteligência sensório-motora funciona como um filme em câmera lenta, que representa uma imagem imóvel após outra, sem que ocorra uma fusão de imagens. A segunda diferença é que a inteligência sensório-motora tende ao êxito e não a verdade, satisfaz-se com a chegada ao objetivo prático a que visa e não com a explicação. É inteligência puramente vivida e não pensamento. A terceira diferença entre ambas é que, sendo o domínio da inteligência sensório-motora delimitado pelo emprego dos instrumentos perceptivos e motores, ele só trabalha nas próprias realidades, nos seus indícios perceptivos e sinais motores, e não nos signos, símbolos e esquemas a que elas se referem. A quarta e última diferença é que a inteligência sensório-motora é essencialmente individual em oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos com o emprego dos signos.

Visto então estas diferenças e admitindo a continuidade funcional entre a inteligência sensório-motora e o pensamento conceptual, quatro condições são necessárias para que passe de uma a outra. A primeira condição é que ocorra uma aceleração geral dos movimentos; o desenrolar rápido do filme constituiria a representação interior, concebida como esquema antecipado do ato. Depois, outra condição seria uma tomada de consciência que esclarece esse esboço abreviado, ou seja, que desenrole o filme em dois sentidos: a constatação e a explicação, as quais substituiriam a simples busca de um objetivo prático. A terceira condição é que um sistema de signos, que se acrescentasse às ações, permitisse a construção dos conceitos gerais necessários a classificações e seriações. Por fim, a última condição é que a socialização que acompanha o emprego dos signos inseriria o pensamento individual em uma realidade objetiva e comum.

Assim, caracterizada essas relações de continuidade entre o sensório-motor e o conceptual, é preciso entender agora como as crianças conseguem realizar essas condições. A resposta encontrada pelos pesquisadores é que graças à coordenação crescente dos esquemas sensório-motores, e, portanto, à aceleração dos movimentos e à interiorização das ações sob forma de rascunhos antecipadores, elas chegam a esboços representativos (quando há equilíbrio atual entre a assimilação e a acomodação), a imitações diferidas (quando a acomodação domina) e a esquemas lúdicos simbólicos (quando há um domínio da assimilação). Segundo os autores é nesse momento que a aquisição da linguagem se torna possível e a palavra ou sinal coletivo permite evocar os esquemas até então simplesmente práticos.

Após haver examinado a evolução geral que, do esquema sensório-motor, chega ao conceito por intermédio dos pré-conceitos, é preciso analisar agora o mesmo desenvolvimento no que concerne às categorias da causalidade, do objeto, do espaço e do tempo. A partir da conquista da linguagem essas categorias, por um lado, continuam a desenvolver-se no campo das manipulações práticas, em função especialmente das ações dos sólidos e dos líquidos entre si, dando lugar a construções espaços-temporais impregnado de todas as espécies de elementos subjetivos, mas por outro lado, as diversas conexões causais e espaços temporais ultrapassam esse domínio da ação e ocasionam sob a influência dos “porquês” e das questões de origem que a linguagem permite multiplicar.

É interessante, segundo os autores, analisar essas categorias, bem como o desenvolvimento delas em ligação com a questão do pensamento simbólico. A

primeira das categorias pode ser denominada de “**Mitos de origem e artificialismo**” e o que os pesquisadores observaram, no que diz respeito a essa fase, é que ocorre uma evolução de um artificialismo difuso para um artificialismo mítico e que a idade dos sujeitos que se encontram nesta “fase” não correspondem, ou seja, uma criança de determinada idade pode encontrar-se tendo reações artificialistas, ao passo que uma bem mais nova também. A explicação desse afastamento de idades se dá na medida em que entendemos que o desenvolvimento da criança e de seu raciocínio dependerá muito da educação que ela receber, a qual pode favorecer a adaptação ao real ou manter explicações míticas.

A verdade construída pela criança nesse período artificialista é de uma ordem inteiramente diferente do que a construída nas intuições lógicas. Aqui o que ocorre é uma causalidade verbal e não intuitiva; o sujeito assume certa continuidade nas questões e preocupações que obtém, mas não há uma sistematização nas afirmações que ele faz, ou seja, suas afirmações são contraditórias de um dia para o outro e até mesmo de um momento para outro. A criança nesse período da vida passa a assimilar a natureza à atividade própria ou humana e isso ocasiona uma sucessão de idéias que se estendem do jogo simbólico à crença real. O pensamento artificialista não é ainda, de modo algum, um pensamento operatório.

A segunda categoria trata-se do “**Animismo**”, a qual no mesmo nível do artificialismo, também traz questões ligadas ao nascimento e ao desenvolvimento vivo. Uma criança que se encontra nesse período animista da vida a tudo que está ao seu redor, seja elementos naturais ou não. O que se encontra nas noções animistas, segundo os autores, é a estrutura quase simbólica do pré conceito, ou seja, uma assimilação egocêntrica ligada a um mito imagístico, e a união do esquema assimilador com a imagem exterior, que aqui se revela ainda mais profunda e lembra os mecanismos formadores do símbolo inconsciente.

Depois de sair do animismo e do artificialismo caminhando ainda para o pensamento operatório, os sujeitos passam, por uma de pensamento intuitivo, a qual ainda conserva um pouco do caráter imagístico lá do pensamento pré-conceptual. Nessa fase o que ocorre é que as crianças começam a procurar algumas formas para explicar e identificar as substâncias existentes em alguns elementos naturais, tais como a chuva, o sol, as nuvens, o fogo, etc, sem deixar de se preocuparem com as questões da evolução viva, da origem de tudo. Com os exemplos abaixo, retirados

das observações de Piaget, podemos entender melhor essa identificação de substâncias e transformação de elementos.

Obs. 122. – Aos 5;7 (17), J., depois de haver perguntado três dias antes se as nuvens são feitas de cimento, formula a pergunta de maneira nova: *“De que são feitas as nuvens? – Não sabes? – De líquido. – Muito bem. – São de água, de água evaporada.”* Aos 5;7 (20): *“São no começo muito pequenas, as nuvens, depois muito grandes. Depois elas arrebentam...tu vêes isso. São de que? – Mas tu sabes. – De ar (começa a chover).* Aos 5;7 (22) : *“A noite, de onde é que ela vem? Acho q vem do lago, em vez dos riachinhos, porque estes vêm das pedras: tu vistes, há a noite que fica debaixo das pedras. É por isso que as pedras são pretas às vezes. A noite é água suja que evapora.”* (Ibid., p. 323 e 324)

Aqui o artificialismo e o animismo se reduzem a uma espécie de evolução dos corpos, os quais são sempre tidos por vivos e ativos. O que vemos é que entre o mito pré-conceptual e simbólico e a composição operatória, o pensamento intuitivo assegura todos os intermediários graças a um equilíbrio da assimilação com a acomodação, deixando a primeira de ser direta e a segunda de ser imagística para tender ambas na direção de um esquema geral e reversível. O declínio do artificialismo e do animismo está ligado com a tomada de consciência do sujeito de sua atividade enquanto um ser pensante e com a descoberta da interioridade dos instrumentos espirituais. O que se percebe, com as observações relatadas por Piaget, é que surgem os nomes, que começam por serem localizados nas coisas, os sonhos, que aparecem sempre no quarto e o pensamento, que se localiza na voz.

Segundo os autores é interessante relacionar esses fatos com o próprio mecanismo do pensamento simbólico da criança, uma vez que é no apogeu do simbolismo que os nomes e os sonhos são projetados na realidade externa, e, ao contrário, é quando o simbolismo se atenua e que os conceitos se sucedem aos pré-conceitos imagísticos que o pensamento ocasiona uma tomada de consciência suficiente para que seu funcionamento adquira uma localização introspectiva relativa.

Depois de constatar então que o animismo e o artificialismo conduziam a formas de explicação por composição operatória após uma fase de identificação ainda

intuitiva e imperfeitamente reversível e depois de ver, junto com essa transformação, os instrumentos do pensamento, que inicialmente eram projetados nas coisas, passaram a ser em seguida “refletidos” a título de funções interiores, os autores procuram mostrar como as noções de objeto, de espaço e de tempo evoluem a partir de esquemas sensório-motores para esquemas pré-conceptuais e depois intuitivos, para então chegar a esquemas operatórios.

Segundo o que vimos na obra estudada, ocorre uma vasta construção-espaço temporal no espírito da criança entre o seu nascimento e a última fase de desenvolvimento da inteligência sensório-motora (aproximadamente aos 18 meses de vida) e assim, partindo de um mundo sem objetos nem permanência substanciais, de espaços sensórios múltiplos e centrados sobre o próprio corpo e sem outro tempo senão o instante vivido pela própria ação, essa construção chega a um universo formado de objetos permanentes, constituídos num espaço prático único e a desenrolar-se em séries temporais que reconstituem e antecipam determinadas práticas.

De acordo com os autores da obra é, sem dúvida, no terreno do objeto, do espaço e do tempo que as continuidades e oposições entre os esquemas sensório-motores e a representação são mais visíveis e assim, para constituir o universo representativo, eles afirmam que duas esferas de atividades novas precisam ser conquistadas. A primeira delas é a extensão no tempo e no espaço do universo prático imediato, ou seja, a conquista dos espaços longínquos, que exige uma representação que ultrapassa a percepção e não mais apenas o movimento e o contato perceptivo diretos. Em segundo lugar é necessário conquistar a coordenação do próprio universo com o do outros, ou seja, a objetivação do universo representativo em função da coordenação dos pontos de vista.

Sabendo então que há uma continuidade entre os esquemas sensório-motores e a representação, os pesquisadores questionam agora se a intervenção da representação lúdica implica uma ruptura com o passado ou se a representação amplia e coordena as conquistas da inteligência sensório-motora. E a resposta é clara, pois se houvesse uma descontinuidade entre esta última e a representação lúdica tudo teria que ser reconstruído e a representação também começaria, por exemplo, por um mundo sem objetos, sem espaço, etc, e tudo se organizaria, desde o começo, de um modo inteiramente distinto das conquistas sensório-motoras. Mas, não é isto que acontece, e Piaget afirma que na construção da representação ocorre

uma reconstituição parcial e uma extensão progressiva dos esquemas sensório-motores. Assim, o que se pode dizer é que aquilo que é adquirido no plano prático pela inteligência sensório-motora, isto é, a permanência de forma e de substância, dos objetos próximos bem como a estrutura do espaço e do tempo próximos, não necessita de reaprendizagem no plano representativo. O que acontece é que esses esquemas, já existentes (como o espaço e o tempo próximos e individuais, por exemplo) se integram a alguns outros novos (como o espaço e o tempo longínquos) e essa nova construção, que passa então pela construção já concluída no plano sensório-motor, caracteriza o pré-conceito, depois a intuição e por fim os mecanismos operatórios. Nesse sentido o nível do pré-conceito corresponde àquele no qual os objetos não têm ainda qualquer identidade permanente, nem o espaço e o tempo organização objetiva; o nível da intuição estabelece transição, assim como os níveis sensórios-motores intermediários, e o nível das operações arremata tudo.

CAPÍTULO III

3. Metodologia

3.1. O contato com a instituição e com os pais.

O contato com a instituição foi o ponto de partida para a organização de nosso projeto, isto porque precisaríamos saber se haveria autorização, por parte da direção, para que pudéssemos adentrar o ambiente escolar e coletar os dados necessários à nossa pesquisa. Durante a conversa falamos sobre o projeto a ser desenvolvido, os objetivos, o problema de pesquisa e, por sua vez, a diretora nos apresentou os profissionais que ali trabalhavam, mostrou o ambiente de trabalho e as suas diferentes repartições. Conhecemos as salas de aula, nas quais as crianças permanecem grande parte do dia, o parque e o tanque de areia, uma sala de vídeo, o refeitório, onde fazem toda a alimentação do dia, e assim, pudemos obter nosso primeiro contato com a escola. Durante a visita a diretora também nos contou um pouco sobre a rotina das crianças no período em que permanecem na creche.

Após a aprovação do projeto pelo comitê de ética, retornamos à instituição para solicitar um contato inicial com as crianças, com o intuito de selecionar os sujeitos da pesquisa. Assim, depois de selecionadas as crianças e antes do início da coleta de dados, providenciamos que os pais tomassem conhecimento do trabalho a ser realizado, dos objetivos e da metodologia do estudo a ser desenvolvido, solicitando então a autorização dos mesmos para que seus filhos (as) participassem de nosso projeto. Asseguramos o anonimato dos sujeitos, as possibilidades de esclarecimentos, em caso de dúvidas, no decorrer de toda a pesquisa, asseguraram também que as informações do estudo seriam todas fornecidas para eles ao final do mesmo e que a pesquisa teria fins, exclusivamente, acadêmico-científico.

3.2. Caracterização da instituição escolar e dos sujeitos da pesquisa

O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal “Profª Maria Teixeira Fittipaldi”, localizada na Rua 08 nº 1050 no bairro Jardim das Palmeiras. A escola funciona das 07:00 as 17:00 horas, atendendo crianças da faixa etária de 04 meses a 3 anos. No período em que realizamos nossa pesquisa, havia no total 134 crianças, que estavam

matriculadas e freqüentavam a creche, e para atender a todas elas, 16 monitoras trabalhavam o dia todo e três professoras meio período.

A ação educativa desenvolvida nesta creche abrange várias dimensões “do cuidar” e “do educar”, de modo que as monitoras e as professoras seguiam uma rotina que incluía: atividades pedagógicas que visam o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social; atividades de higiene, repouso e alimentação. No período da manhã as crianças brincavam e realizavam suas atividades até o momento em que eram trocadas (as que ainda usavam fralda) e depois seguiam para o almoço. Após o almoço descansavam, dormiam até o início da tarde, quando então despertavam para tomarem suas mamadeiras, para a hora do banho, do jantar e se prepararem então para irem embora.

A proposta pedagógica da escola é pautada no respeito ao aluno como um ser que é, e não um “vir a ser”, trabalhando com a construção da identidade, com a promoção da autonomia e com a ampliação do universo cultural. Os educadores, por sua vez, possibilitam inúmeras oportunidades para que as crianças assumam o papel de agentes na construção de seu próprio saber, respeitando cada uma delas, e para isso desenvolvem um trabalho voltado à formação integral do indivíduo, no sentido de que ele possa contar com “instrumentos” que permitam a sua inserção no mundo e a capacidade de transformá-lo quando necessário.

Os sujeitos que participaram deste estudo, foram: 09 crianças pertencentes a faixa etária de 01 a 03 anos, sendo respectivamente: 03 delas pertencentes a faixa etária de 01 ano; 03 pertencentes a faixa etária de 02 anos; 03 pertencentes a faixa etária de 03 anos. O critério para a seleção foi somente a assiduidade, pois como a própria diretora nos relatou, algumas delas faltam bastante, e desse modo não conseguiríamos realizar com eficácia nosso trabalho. As crianças que freqüentavam a creche eram agrupadas em turmas, de acordo com a idade em que se encontravam, perfazendo um total de 8 turmas, a saber:

Tabela 01: critério de agrupamento

Turma	Idade	monitora	professora	Total criança/sala
Berçário 1 ^a	2 meses completos/ Nascidos de julho a dezembro	02	—	12
Berçário 1B	2 meses completos/ Nascidos de janeiro a julho	02	—	12
Berçário IIA	1 ano completo/ Nascidos de setembro a dezembro	02	—	16
Berçário IIB	1 ano completo/ Nascidos de maio a agosto	02	—	16
Berçário IIC	1 ano completo/ Nascidos de janeiro a abril	02	01	16
Maternal A	2 anos completos	02	01	20
Maternal B	2 anos completos	02	01	20
Maternal C	2 anos completos	02	01	20

3.3. A coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizamos um roteiro de observação elaborado por nós mesmos, a fim de direcionar nossos olhares e facilitar, futuramente, a análise dos dados. Algumas questões fizeram parte deste roteiro, sendo elas: Como é o trabalho do educador com as atividades de imitação? E com as brincadeiras de faz-de-conta? Ele propõe? Como propõe? O que exatamente propõe? O que as crianças imitam? Quais papéis são reproduzidos durante as brincadeiras de faz-de-conta? Existe a interferência do educador nessas atividades realizadas somente pelas crianças em momentos de brincadeiras livres? Como e quando ocorre essa interferência (caso ela exista)? Em quais espaços essas atividades de imitação e faz-de-conta ocorrem (na sala, no parque)? Existe interação entre as crianças (caso exista, quando e como ocorre)?

Considerando a importância de registrar as situações observadas, utilizamos um diário de campo, onde foram anotados todos os comportamentos e situações ocorridas, com o objetivo de obter um retrato fiel daquilo que se observou. Foram registradas, no diário de campo, a reconstrução de diálogos, a descrição dos locais

onde as situações ocorriam, as características de cada sujeito e também nossas reflexões e sensações.

Os dados foram coletados durante 24 dias, no período da manhã, duas horas por dia, sendo respectivamente, 08 dias com cada grupo. A observação foi realizada no interior da sala de aula e no espaço externo.

3.4. Procedimento para análise dos dados

Os resultados da pesquisa serão apresentados e analisados por meios das transcrições dos diálogos, caracterizados por “situação”.

Esta análise tem por base os estudos de Jean Piaget (1964) quanto à classificação e evolução do jogo simbólico.

Descreveremos a seguir, a classificação e evolução do jogo simbólico segundo os estudos de Piaget, lembrando que a fase que nos interessa é apenas a primeira, devido a idade das crianças que fizeram parte da pesquisa:

Primeira fase:

Tipo I

Tanto na “Projeção de esquemas simbólicos em outros objetos, quanto na “projeção de esquemas de imitação” (Tipo I), a partir da dissociação entre o significante e o significado, temos o papel de simbolizante ao gesto executado por jogo, como também ao objeto ao qual ele se aplica ou imita, e o papel de simbolizado ao gesto representado.

Tipo I A – “Projeção dos esquemas simbólicos em outros objetos.”

A criança atribuirá o esquema simbólico, constituído na sexta fase do sensório-motor, a outras pessoas e as próprias coisas, ou seja, as condutas sensório-motoras serão, agora, generalizadas.

Se antes ela conseguia reproduzir uma ação somente em si mesma, como por exemplo, fingir que estava dormindo, agora ela já consegue atribuir esta ação a outros e a objetos, ou melhor, agora ela já consegue também fingir que sua boneca está dormindo.

Tipo I B – “Projeção de esquemas de imitação em novos objetos.”

A projeção de esquemas simbólicos neste caso é demonstrada a determinados modelos imitados, não mais direto da ação do sujeito.

Aqui o sujeito é capaz não mais somente de imitar suas próprias ações, mas também as de outras pessoas, ou melhor, os modelos que ele observa. Exemplificando, é como se antes ele só conseguia “fingir” que estava dormindo porque de fato executava esta ação em alguma hora de seu dia e agora já conseguisse “fingir” limpar o assoalho da casa, por ter observado somente alguém fazendo isto.

Tipo II

Tanto no Tipo II A como no II B, a intervenção da imitação e da assimilação simbólica são simultâneas. No II A o simbolizante é a imitação com o próprio objeto dado e o simbolizado é o objeto ausente evocado simultaneamente pelo gesto imitativo e pelo objeto dado, isto é, simbolizante. No II B o gesto imitativo é simbolizante e a personagem evocada, o simbolizado.

Tipo II A – “Assimilação simples de um objeto a outro”

Aqui o sujeito antecipa as reproduções de cenas inteiras ou de novas combinações simbólicas. Nos Tipos I, a assimilação de um objeto a outro já acontecia, mas as mesmas ainda eram insertas nas ações que as determinavam. Agora o que acontece é que se apresentam de modo direto e ocasionam o jogo ou servem-lhe de pretexto.

Tipo II B – “Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos.”

Este segundo tipo desta segunda fase é tido como prolongamento do tipo I B, quanto ao emprego dos esquemas de imitação. É o jogo ao qual, vulgarmente, se dá o nome de “jogo de imitação”.

Agora a criança não mais imita o outro somente, mas ela “é” o outro; se antes percebíamos que ela só imitava a arrumadeira, por exemplo, agora ela é a própria e diz coisas como: “Eu passo a roupa porque sou a arrumadeira.” Se presenciávamos uma criança imitando os gestos de um bebê, agora ela torna-se o bebê de fato, se

antes andava como um gatinho porque estava imitando a ação de um, agora faz isto porque é um gato neste momento.

Tipo III

Com o símbolo já constituído, esta etapa se desenvolve em varias combinações simbólicas, não mais dos tipos correspondentes de fases anteriores e sim tipos de complexidades crescentes.

Tipo III A – “Combinações simples.”

É um prolongamento do tipo II, com construções de cenas inteiras (é como se a brincadeira tivesse início, meio e fim). Nessas combinações simbólicas a criação de personagens fictícias que permanecem nas narrações das crianças, às vezes durando meses, reproduz e prolonga-se ao real; o símbolo imaginativo é meio de expressão e ampliação e não um fim em si.

Tipo III B – “Combinações compensatórias.”

Sempre que os sujeitos se preocuparem mais em corrigir o real do que em reproduzi-lo por simples prazer, a assimilação do real por meio da ficção simbólica prolonga-se em combinações compensatórias.

Reforça-se neste tipo de jogo a compensação lúdica, ou seja, o lúdico sendo usado como uma maneira de reproduzir um ato proibido na “vida real”. Esta compensação lúdica já existia antes do Tipo III, mas é aqui que ganha mais destaque e aparece com mais freqüência.

O jogo aqui também serve para reagir contra um medo que esteja presente na vida da criança.

Tipo III C – “Combinações liquidantes.”

Reconstituições puras, onde as crianças imitam uma cena marcante, exatamente com a intenção de se subordinar ao modelo imitado.

Quando a criança vive situações desagradáveis, ela pode compensá-las ou então aceitá-las, é neste último caso que ela procurará revivê-las mediante uma transposição simbólica. O sujeito esquece-se do que o seu contexto podia apresentar de irritante e a situação incorpora outras condutas.

Tipo III D – “Combinações simbólicas antecipatórias.”

Não mais uma constituição pura, imaginária ou compensatória; neste tipo de conduta, a criança antecipa simbolicamente a conseqüências dos seus atos reproduzidos: sua reconstituição é atribuída a um companheiro imaginário.

Nesses jogos a criança aceita uma ordem ou um conselho, mas já antecipa, simbolicamente, as conseqüências da desobediência ou da imprudência que se seguiriam no caso da recusa em acatá-los.

CAPITULO IV

4. Apresentação e análise dos dados

4.1. Apresentação dos dados

A identificação dos sujeitos foi feita através de siglas, para que não expuséssemos nenhuma criança, sendo as mesmas discriminadas a seguir: C1BIIA – criança 1 pertencente ao Berçário II A; C2BIIA – criança 2 pertencente ao Berçário II A; C3BIIA – criança 3 pertencente ao Berçário II A; C4BIIC – criança 4 pertencente ao Berçário II C; C5BIIC – criança 5 pertencente ao Berçário II C; C6BIIC – criança 6 pertencente ao Berçário II C; C7M – criança 7 pertencente ao Maternal; C8M – criança 8 pertencente ao Maternal; C9M – criança 9 pertencente ao Maternal. Vale ressaltar que as siglas não apresentam repetição de números, a fim de facilitar a identificação da criança na hora da leitura da análise dos resultados. As situações relatadas abaixo seguem uma seqüência numérica de 1 a 46, sendo que o Berçário IIA abrange as situações de 1 a 20, o Berçário IIC de 21 a 29 e o Maternal de 30 a 46. Novamente não há repetição de números para que a leitura da análise dos resultados fique mais clara. Na tabela abaixo podemos visualizar cada situação e os tipos e fases do jogo simbólico de cada uma delas:

Tabela 02: sujeitos x fases do jogo simbólico

Jogo	Fase I - Tipo	Sujeitos/situações	Total de sujeitos em cada tipo de situação
Projeção dos esquemas simbólicos em outros objetos	Tipo I A	C2BIIA(s20)	01
Assimilação simples de um objeto a outro	Tipo II A	C1BIIA (s13); C3BIIA (s9, s13); C5BIIC (s26); C6BIIC (s26); C8M (s44)	05
Combinação simples	Tipo III A	C1BIIA (s10, s19); C7M (s30, s34, s38, s41, s46); C8M (s34, s38, s37); C9M (s36, s45)	04
Projeção de esquemas de imitação em novos objetos	Tipo I B	C1BIIA (s1, s5, s6, s7, s15); C2BIIA (s2, s4, s7, s11); C3BIIA (s4, s7, s8); C5BIIC (s22); C9M (s45);	05
Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos	Tipo II B	C1BIIA (s17, s18); C2BIIA (s3, s12); C3BIIA (s14); C4BIIC (s25, s27, s29); C5BIIC (s21, s23, s24, s28, s29); C6BIIC (s21, s28, s29); C7M(s33, s40, s43); C8M(s31, s32, s33, s35, s42); C9M(s39)	09
Combinação compensatória	Tipo III B	C2BIIA (s16); C3BIIA (s16)	02

De acordo com os dados obtidos optamos por categorizar o nível evolutivo de jogo simbólico no qual o sujeito se encontra considerando as situações onde ocorre maior concentração de informações. Dessa forma, os estágios evolutivos estão descritos na tabela a seguir:

TABELA 03: sujeitos x níveis evolutivos do jogo simbólico

Sujeito	Nível evolutivo (Tipo de jogo predominante)
C1BIIA	Tipo IB
C2BIIA	Tipo IB
C3BIIA	Tipo IB
C4BIIC	Tipo IIB
C5BIIC	Tipo IIB
C6BIIC	Tipo IIB
C7M	Tipo IIIA
C8M	Tipo IIB
C9M	Tipo IIIA

4.2. Análise dos dados

Os dados serão analisados da seguinte forma: identificação do sujeito e situações em que são possíveis refletir sobre a ação do sujeito.

Sujeito 01: C1BIIA (s13, s10, s19, s01, s05, s06, s07, s15, s17, s18)

Embora C1 apresente características pertencentes a vários tipos do jogo simbólico (Tipo IB, IIB e IIA), conforme dados contidos na Tabela 01, percebe-se uma predominância do Tipo IB (Projeção de esquemas de imitação em novos objetos). As situações que caracterizam esse nível evolutivo foram percebidas no momento em que observou-se que quando a monitora arrumava o ambiente para que as crianças dormissem após o almoço, o sujeito olhou atentamente as ações da educadora para prender o lençol no colchonete. Depois de ficar um tempo olhando, aproximou-se da mesma e, enquanto ela colocava o lençol em uma das pontas, a criança se dirigiu a outra ponta para fazer o mesmo. Reproduziu exatamente o que havia visto, ou seja, erguia o colchonete e puxava o lençol, para então conseguir o que desejava. Após algumas tentativas, sem obter sucesso, provavelmente por falta de coordenação

motora, própria da idade, ela então olhou para a monitora como um sinal de que deixava a mesma assumir a tarefa. A monitora, que até então havia ficado somente observando o que a criança fazia, sem interromper esse momento de aprendizagem, se aproximou desta e ajudou-a. Outro momento em que foi possível observar as características do Tipo IB ocorreu quando a C1BIIA se aproximou de mim com dois potinhos na mão e então começou a fazer de conta que estava fazendo “papa”, ela reproduzia a palavra “papa” e executava gestos que reproduziam ações de estar tirando alguma coisa do potinho colocando-o na boca, como se estivesse comendo. Após esse momento, a brincadeira continuou: tirava algo de um potinho e inseria-o no outro, como se estivesse preparando uma comida. Outra situação que evidencia o nível Tipo IB ocorreu no final de uma manhã: uma das monitoras colocou uma música que falava sobre os animais e assim, começou a dançar com as crianças. A C1BIIA repetia todos os movimentos que a monitora fazia; pulava, batia palma, imitava os animais, etc. Foi muito curioso quando a monitora, enquanto dançava, tossiu, o que produziu na C1BIIA, que estava tão atenta aos movimentos, uma reprodução imediata desse movimento também. Em outro momento da observação registramos mais um episódio característico dessa fase evolutiva: na areia, C1BIIA estava brincando com um potinho e uma colherzinha, de modo que mexia, com a colher, a areia que estava dentro do pote. Ela estava fingindo fazer comidinha e estava tão entretida com a brincadeira que não conseguiu separar a realidade da fantasia, pois enquanto fingia comer o que havia feito, levou a colher de verdade até a boca e experimentou. Só se lembrou que na verdade era areia e não comidinha quando sentiu o gosto ruim da areia.

Sujeito 02: C2BIIA (s2, s4, s7, s11, s3, s12, s16, s20)

A C2 também apresenta características de vários níveis do jogo simbólico, mas mais uma vez, percebe-se a predominância do Tipo IB (Projeção de esquemas de imitação em novos objetos). Podemos observar que ela encontra-se neste tipo de jogo quando a vemos, por exemplo, imitando todos os movimentos de sua monitora em um momento de dança e música na sala de aula; nesta hora notamos C2 batendo palmas, colocando as mãos na cintura, erguendo os braços, tudo conforme a educadora fazia e o interessante foi que em momento algum se chamou a atenção das crianças para que elas reproduzissem o que estava sendo feito, mas mesmo assim isto aconteceu. Outro momento que foi possível observar as características do Tipo IB foi quando as monitoras realizaram uma atividade de “imitação dirigida”, na qual mostravam algumas

figuras de animais, reproduziam os sons dos mesmos e as crianças as imitavam logo em seguida. Neste momento C2 estava tão atento a tudo que era dito e visto que reproduziu o som de todos os animais que apareceram na figura, exatamente como ouvia. Percebi neste momento, que as monitoras utilizam-se sempre da imitação para desenvolverem suas atividades; neste caso, por exemplo, não houve uma explicação do que era para ser feito, mas mesmo assim a imitação ocorreu naturalmente, como se já fizesse parte da rotina das crianças. Outro momento foi quando novamente as monitoras trouxeram para a sala de aula a questão dos animais, que parece agradar muito às crianças, e então disseram “Vamos imitar os animais”, já andando pela sala como um cachorro “e latindo”; neste momento observei C2 reproduzindo exatamente os movimentos de sua educadora e olhando atentamente para ela, olhar que manteve durante toda a seqüência apresentada (cachorro, gato, sapo, passarinho, etc). Vale ressaltar aqui, que durante minhas observações, pude perceber que no Berçário IIA (C1, C2 e C3) as crianças não interagem umas com as outras, realizando as atividades todas umas ao lado das outras, mas não em conjunto. São raros os momentos em que percebem a presença do colega de alguma maneira, de modo que o modelo é sempre a educadora, ou a figura adulta. Mais uma característica desta fase evolutiva foi observada quando, logo no início da manhã, uma das monitoras sentou-se com as crianças em roda para contar-lhes uma história, “Chapeuzinho Vermelho”. Enquanto a história era contada, a monitora ia fazendo diversos sons, gestos e movimentos e era observada atentamente por todos. Neste momento notei que C2 estava tão concentrado que imitava tudo que era feito, reproduziu assim uma cara de assustado, bateu palma e repetiu algumas palavras que eram ditas do decorrer da história, como por exemplo, “o lobo mau”, usando até a mesma entonação que sua monitora.

Sujeito 03: C3BIIA (s4, s7, s8, s9, s13, s14, s16)

C3, assim como a C1 e a C2, também está, predominantemente, no Tipo IB (Projeção de esquemas de imitação em novos objetos) da evolução do jogo simbólico. No caso de C3 pudemos observar três situações que caracterizam este nível. A primeira delas trata-se da atividade com figuras de animais, na qual as crianças identificavam os mesmos e reproduziam os seus sons. Esta atividade, já descrita acima nas observações do Sujeito 02, também levou C3 a uma observação atenta daquilo que a monitora estava fazendo e á imitação de todos os sons, exatamente como os mesmos eram feitos pela educadora, que servia aqui como modelo. O segundo

momento que marcou o Tipo IB também já foi descrito acima e trata-se da atividade na qual as crianças andavam como animais, reproduzindo seus sons e seus movimentos. Assim como C2, C3 também permaneceu o tempo todo olhando para sua monitora atentamente e reproduzindo tudo exatamente como ela fazia; andou como um cachorro, latiu, pulou como sapo, abaixou-se novamente para andar como um gatinho, miou e assim por diante. Depois destas atividades observadas em grupo, presenciei então, C3 em um momento no tanque de areia, onde imitava, provavelmente, a ação de alguma outra pessoa que havia observado. As crianças brincavam com baldinhos, pazinhas e diversos outros brinquedos que haviam sido disponibilizados e então eu observei que C3 sentou-se em um cantinho e começou a brincar; ele colocava areia em três potinhos que estavam à sua frente, mexia a areia com uma colherzinha, retirava a mesma dos potes, passava a areia de um pote para o outro com a pazinha, levava a colher até próximo da boca e fingia comer o que estava nela. Depois de um tempo brincando C3 olhou para sua monitora e disse: “Olha, é bolo”, e a mesma então respondeu: “Hum, que delícia”, o que fez com que a criança abaixasse sua cabeça novamente e voltasse a brincar.

Sujeito 04: C4BIIC (s25, s27, s29)

O que observamos é que C4 apresenta características pertencentes somente ao Tipo IIB (Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos), mas é importante colocar que este sujeito só apareceu em três situações e isto, não por ter sido observado menos, mas por ser uma criança que brincava pouco e que mais observava do que agia.

A primeira das situações foi quando C4, enquanto as crianças esperavam sentadas que as monitoras arrumassem a sala para a próxima atividade, começou a imitar um cachorro, o qual estava passeando pela sala de aula; C4 iniciou a brincadeira e começou a andar como um cachorrinho, o que chamou a atenção de outras crianças que imediatamente se juntaram a ele. As crianças andavam por todo o espaço disponível, latiam como cachorros, paravam para conversar umas com as outras, latindo sempre, e assim ficaram até serem interrompidas para que retornassem aos seus lugares. No momento em que registrava esta situação me recordei rapidamente das observações feitas no Berçário IIA, quando as crianças também imitavam cachorros andando pela sala de aula e isto me mostrou que quando um pouco mais novas, as crianças imitavam a monitora, o modelo e agora elas já conseguem, na

ausência deste, imitar o animal de fato, o que nos mostra claramente a evolução do Tipo IB para o Tipo IIB.

A segunda situação da C4, que nos mostra características do Tipo IIB, é quando, brincando com sucata, C4 pega uma garrafinha de refrigerante vazia e vira sobre a cabeça de uma amiguinha que está sentada em sua frente, como se despejasse algo. Depois de feito isso, com as duas mãozinhas, ele então começou a esfregar o cabelo da criança como se estivesse lavando e, enquanto fazia isto, dizia algumas coisas como “hum... to cheiroso”. Provavelmente o “líquido despejado” era o xampu e C4 fingia lavar o cabelo de sua amiga assim como lava o seu quando toma banho. Depois disso, com outro potinho em mãos, o sujeito também fingiu estar passando perfuma em si mesmo. Apertava com um dedinho o pote, ao mesmo tempo em que erguia sua cabeça, para que conseguisse direcioná-lo ao seu pescoço, reproduzindo exatamente os movimentos que uma pessoa adulta faz quando passa um perfume.

A última situação observada foi quando C4, junto com a turma e com sua monitora, brincou de imitar alguns animais; a monitora dizia o nome de um bicho e então esperava que as crianças se lembrassem dos movimentos que o mesmo faz, dos sons, ruídos e assim iniciassem a imitação. C4 participou da brincadeira e imitou tudo o que foi pedido e o que eu pude observar foi que, diferente dos sujeitos do Berçário IIA, onde predomina o Tipo IB do jogo simbólico, as crianças aqui já têm a imagem mental formada (já se lembram de como é cada animal, como eles andam, que ruídos fazem) e não precisam mais do modelo para imitar. Mais uma vez podemos ver nitidamente a evolução do Tipo IB para o Tipo IIB.

Sujeito 05: C5BIIC (s22, s21, s23, s24, s28, s29, s26)

Na observação feita da C5 pudemos relatar diferentes momentos da evolução do jogo simbólico, aparecendo situações do Tipo IB, do Tipo IIB e do Tipo IIA, no entanto, mais uma vez, a predominância foi do Tipo IIB (Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ao a quaisquer objetos). Este tipo de jogo apareceu em três diferentes situações, sendo que a primeira delas ocorreu em um momento no qual as monitoras estavam arrumando a sala para uma atividade e as crianças aproveitavam para brincar umas com as outras. Nesta hora vi que C5 se aproximou de mais duas amiguinhas e disse que era a “mamãe”, o que fez das outras duas as “filhinhas” do jogo. Sem nada em mãos, apenas com a imaginação e o próprio corpo, elas fingiram estar preparando café e depois ofereciam umas as outras com a mãozinha fechada como o um copo,

dizendo “toma, é café”; todas as meninas experimentaram “o café” e faziam até um barulhinho ao tomar, levando o “copinho” à boca várias vezes. Depois de repetirem o “ritual do café” por algumas vezes, a “mamãe” então começou a cuidar de suas “filhas”, arrumando seus cabelos e seus sapatos e dizendo constantemente frases como “deixa a mamãe arrumar filhinha”, “deixa que eu cuido de você”, etc.

Outro momento, que também registramos mais um episódio característico dessa fase evolutiva, foi quando C5 começou a brincar de arrumar o cabelo de algumas meninas que estavam próximas a ela. C5 parecia estar passando alguma coisa em suas mãos, esfregando uma mãozinha na outra, e depois passava as mesmas no cabelo de outra criança, arrumando e fazendo movimentos como se estivesse penteando. Enquanto fazia isto, ela conversava com as meninas e dizia frases como “está ficando lindo”, “você vai ficar bonita agora”. Vale ressaltar aqui que C5 realizou esta atividade exatamente no momento do dia em que uma das monitoras arrumava o cabelo de todos. Neste dia, a mesma encontrava-se no banheiro com uma criança e foi como se C5 estivesse se lembrado do que deveria ter sido feito naquele momento e tivesse tomado o lugar de sua educadora.

A última situação do Tipo IIB da qual C5 participou foi a mesma relatada acima, quando falávamos do Sujeito 04, na qual as crianças, orientadas pela monitora, imitaram alguns animais e os movimentos e ruídos que os mesmos fazem. C5 ouvia atentamente as orientações que eram dadas e logo em seguida saía pela sala imitando o que havia sido pedido; a criança andou como um cachorro, como um gato, como um leão (fazendo neste momento cara de brava, provavelmente por relacionar o leão a um animal feroz), pulou como um sapo, bateu asas como um passarinho, entre outras coisas.

Sujeito 06: C6BIIC (s21, s28, s29, s26)

O que percebemos com as observações é que C6 apresenta características pertencentes aos tipos de jogo simbólico do Tipo II, tanto A quanto B, de modo que as do Tipo IIB prevalecem. Quando falamos do Tipo IIA (Assimilação simples de um objeto a outro) nos remetemos a uma situação na qual C6 brinca com algumas peças de encaixe e ao encaixar algumas delas sobre outra que possui rodinhas, assimila rapidamente o que montou a um carrinho, começando a andar, então, pelo chão da sala com o mesmo. C6 reproduz o som que os carros fazem, dizendo “brum...brum”, o som de uma buzina “bibi” e fica passeando com o seu carrinho por entre as crianças.

Quanto às características do Tipo IIB (assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos), estas aparecem em situações como quando C6 participa de uma brincadeira na qual as monitoras criaram algumas casinhas com lençóis, as quais todos chamavam de “barraquinhas” e disponibilizaram algumas bonecas, ursinhos, panelinhas, etc. Observei que C6 brincava de fazer comidinha, mexendo com uma colher dentro de um potinho, comendo o que estava lá dentro e despejando coisas de um recipiente em outro. Depois de ficar por certo tempo brincando com esses brinquedos, como se estivesse cozinhando, C6 então sentou-se perto de uma boneca e começou a dar “comidinha” para a mesma, retirando alguma coisa da panelinha, assoprando (como nós adultos, as vezes, fazemos para esfriar a comida) e colocando na boca de seu “bebê”. C6 reproduziu cenas que, provavelmente, vivencia na vida real, mas não elaborou cenas inteiras, uma seqüência de fatos, como acontece nos jogos do Tipo IIIA, ele apenas realizou imitações isoladas. É importante colocar aqui que esta foi a primeira brincadeira, desde que havia iniciado minha observação nesta turma (e isto já fazia aproximadamente uma semana) direcionada para o faz-de-conta, onde brinquedos e diversos objetos foram disponibilizados para estimular a imaginação e a criatividade.

Sujeito 07: C7M (*s30, s34, s38, s41, s46, s33, s40, s43*)

Ao observarmos C7 notamos que a predominância agora é o Tipo IIIA (Combinações simples), onde o jogo simbólico nada mais é do que um prolongamento do Tipo II (A e B). Observamos que ao mesmo tempo em que a predominância é agora o Tipo IIIA, o Tipo IIB de jogo ainda aparece (em três diferentes situações), o que nos mostra que esta criança está evoluindo de um tipo de jogo a outro.

Uma das situações que nos mostrou que C7 estava neste nível evolutivo (Tipo IIIA) foi quando observei o mesmo brincando com algumas peças de encaixe e criando um avião, bem parecido com o formato de um de verdade. Depois de confeccionar seu brinquedo a brincadeira começou e C7 então disse a um de seus amiguinhos que havia feito o avião do “Stuart Little”, um personagem de filme infantil que realmente anda de avião em várias cenas do filme. O que notei foi que a brincadeira teve uma seqüência e não ficou somente na montagem no brinquedo e um único movimento que o fizesse “voar”; o jogo foi muito além disso, de modo que depois de mostrar o que havia feito, C7 colocou seu avião no chão, fez com o mesmo decolasse, voou com ele por vários cantos da sala, conversando com seus amigos e contando coisas que iam

acontecendo. Em seguida ele também parou por um momento e disse que estava colocando gasolina e só terminou a brincadeira quando fez com que a avião pousasse, dizendo que o ratinho (personagem do filme) agora ia dormir.

Outro momento em que foi possível observar características do Tipo IIIA foi quando C7 sentou-se para brincar com mais duas crianças, fazendo uma pequena roda e colocando ao meio algumas bonecas e brinquedos como panelinhas, pratinhos, colherzinhas, etc. Antes de iniciar a brincadeira C7 foi logo dizendo que seria o “filhinho” e então todos começaram a “fazer comidinhas”, reproduzindo cenas de quem cozinha de verdade, ou seja, mexendo o que estava dentro da panela, passando coisas de uma panela a outra, colocando comida no prato, etc. Depois de um tempo “cozinhando”, a “mãe” deu uma mamadeira ao “filhinho” e disse que era seu “mamã”, o que fez com que C7 se deitasse no chão e “tomasse sua mamadeira”. Depois disto C7 se juntou a outra criança e disse que estava fazendo um bolo de nozes, levando logo seu potinho para perto de seus amigos e pedindo para que os mesmos experimentassem: “Experimenta, tá uma delícia”. O que pude registrar foi que situações do cotidiano das crianças são vivenciadas constantemente em suas brincadeiras e papéis como mamãe, papai e filhos são representados em vários momentos. Em outro dia, por exemplo, C7 brincou mais uma vez com alguns coleguinhas de “mamãe e filhinho”, como eles denominam a brincadeira, onde assumiu o papel de pai desta vez e reproduziu cenas como tomar cerveja, fazer o leite do bebê e dar bronca em sua filha porque esta não havia feito a lição de casa (cenas comuns no convívio das famílias em seus lares).

Sujeito 08: C8M (s31, s32, s33, s35, s42, s34, s37, s38, s44)

Embora C8 apresenta características de vários tipos de jogos (Tipo IIA, Tipo IIB e Tipo IIIA), notamos que há uma predominância do Tipo IIB (Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos), mesmo que o número de jogos do Tipo IIIA também tenha sido significativo. Em uma das situações do Tipo IIB notamos que C8, brincando com algumas peças de encaixe que haviam sido disponibilizadas pela professora, montou muito concentrada alguns brinquedos, de modo que quando finalizou sua montagem, levantou-se com um deles na mão e começou a cantar; ela havia feito um microfone. O outro brinquedo, que havia ficado no chão, era provavelmente o rádio, pois a todo o momento C8 se abaixava e parecia estar apertando alguns botões. Ela ficou por um tempo cantando algumas músicas, com seu “microfone” bem próximo a boca e depois chamou uma de suas amiguinhas para cantar

também, montando outro brinquedo igual ao seu para ela. Em outro dia de observação presenciamos novamente uma cena parecida, na qual C8, quando estava brincando de fazer comidinha, levantou-se com uma colher na mão e disse pra seus amigos que ia cantar “A mamãe vai cantar e já volta”. Ela então se levantou, fez a colher de microfone e começou a cantar algumas músicas, dançando e se movimentando ao mesmo tempo.

As outras situações que evidenciam o nível do Tipo IIB referem-se todas a algumas falas de C8, que a nosso ver, nada mais são do que reproduções de falas de adultos, as quais ela, provavelmente, escutou em algum momento de sua vida. Uma dessas situações foi quando as crianças estavam sentadas em roda para confeccionarem, todos juntos, um jogo para a turma. Para dar início, a professora pegou em suas mãos algumas massinhas de modelar de diversas cores e começou a explicar o que seria feito, de modo que antes mesmo de iniciar a divisão das massinhas C8 foi logo dizendo que a cor rosa tinha que ficar com as meninas “A rosa é cor de menina”, o que fez com que C7 também se pronunciasse e dissesse que não gostava de rosa “Rosa é cor só de menina tia, de menino não”. Observando a situação refletimos sobre o fato de que as crianças muitas vezes reproduzem “falas prontas”, as quais elas, muitas vezes, escutam de adultos ou de crianças mais velhas e começam a usar em suas rotinas, sem menos saber por quê. A questão das cores, por exemplo, tem muito da sociedade na qual vivemos, onde rosa serve para as meninas e azul só para os meninos; é comum vermos pessoas fazendo este tipo de relação e transmitindo isso para as crianças. Outro exemplo aconteceu quando C8, ao realizar uma atividade de desenho, na qual tinha que desenhar sua mãe, escolheu logo o giz cor de rosa e disse para sua professora que como sua mamãe era menina ela tinha que ser desta cor “eu peguei o rosa porque ela é menina tinha”. A professora sem questionar a criança deixou que ela ficasse a vontade e fizesse seu desenho.

Sujeito 09: C9M (s36, s45, s39)

Nas observações de C9 a predominância foi mais uma vez do Tipo IIIA (Combinações simples), no entanto vale ressaltar que este sujeito da pesquisa apareceu somente em três situações, pois mais uma vez tratava-se de uma criança que participava pouco das atividades e só brincava quando o momento era reservado para isto mesmo, ou melhor, quando outras atividades eram propostas ele ficava muito mais observando do que participava, o que limitou um pouco a observação. Em um dos momentos que o presenciamos no nível evolutivo do Tipo IIIA foi quando C9 estava

brincando em um canto da sala com alguns brinquedos e uma boneca. Ele cuidava da boneca como se esta fosse um neném, carregando a mesma no colo e balanço com os braços, como fazemos com um bebê de verdade. Depois de permanecer assim por um tempo observei que C9 abaixou-se e colocou a boneca no chão, sentada, e pegou então um pratinho que havia em seu lado e uma colherzinha, mexendo com os dois como se estivesse comendo algo; ele raspava a colher no prato e depois levava a mesma até a boca, fingindo então mastigar algo. Depois disso C9 começou a dar comida para seu bebê, levando a colherzinha, agora, até a boca da boneca e não mais à sua. Enquanto brincava com a boneca, percebi que C9 avistou um telefone de brinquedo que estava próximo e rapidamente foi buscá-lo; parou de dar comida ao bebê, pegou o telefone e começou a conversar com alguém “Alô, quem é”, dizendo depois mais algumas palavras. Vale ressaltar que C9 não realizou duas imitações isoladas (cuidar do bebê e depois falar ao telefone), pois enquanto estava conversando, tirou por um segundo o brinquedo da orelha, olhou para a boneca e disse: “espera aí que eu já venho”, como se estivesse explicando que estava ocupado, e depois retornou a brincar com o bebê. A brincadeira apresentou, assim, uma seqüência, de modo que brincar com o bebê e falar ao telefone faziam parte do mesmo jogo, provavelmente a brincadeira de “casinha”.

Também registramos um episódio característico desta fase evolutiva quando C9, brincando no espaço da areia, fez um “bolo” com a mesma e depois procurou alguns galinhos para fazer de vela; ele espetou as velas em cima do bolo de areia e depois chamou algumas crianças para “a hora do parabéns”, como disse. Todos se sentaram em volta do bolo e começaram a bater palmas cantando “Parabéns pra você nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida”, assoprando logo em seguida as “velinhas”. Feito isso C9 pegou uma pazinha e começou a cortar seu bolo, colocando um punhadinho de areia na mão de cada criança, como se fosse um pedaço de bolo de aniversário. Durante as observações pude comparar esta atividade com outra parecida que havia ocorrido nas observações do Berçário IIC, quando C5 brincou com um bolo feito de massinha por sua monitora e também cantou “parabéns” e assoprou as velinhas. No entanto, a imitação foi somente do ato de cantar parabéns e não da festa de aniversário; o bolo a fez lembrar-se de uma situação isolada, mas não a fez representar uma festa com uma seqüência de acontecimentos, como neste caso.

CAPITULO V

5. Discussão e considerações finais

Para a realização deste trabalho buscamos a opinião de diversos autores e pensadores sobre o jogo simbólico e o desenvolvimento infantil, e assim, concluímos que, de uma maneira ou de outra, todos concordam que por meio das brincadeiras simbólicas as crianças adquirem experiências e constroem suas representações de mundo. Tomamos como referência, principalmente, os estudos de Jean Piaget, um dos precursores de pesquisas sobre o desenvolvimento infantil.

Em uma primeira parte de nosso trabalho consideramos toda a argumentação teórica de Piaget a respeito da gênese da imitação, buscando entender como os sujeitos iniciam o processo de imitação e como chegam, assim, a representação, uma vez que segundo o autor, esta deriva, em parte, da própria imitação. Depois disso, passamos pelo estudo do jogo, a classificação e evolução dos jogos simbólicos, uma vez que, assim como a imitação constitui uma das fontes da representação, o jogo, no outro extremo, conduz o sujeito da ação à representação, na medida em que evolui da sua forma inicial de exercício sensório-motor para sua forma de jogo simbólico ou jogo de imaginação. Por fim, então, chegamos até a representação cognitiva, compreendendo como ocorre a formação do símbolo na criança e como esta última representa tudo aquilo que vivencia ou gostaria de vivenciar. Usamos o estudo deste teórico, portanto, para buscar respostas para o nosso problema de pesquisa, que consiste em analisar quais os conteúdos e elementos, presentes no ato de brincar, que evidenciam que a criança se encontra na fase da imitação representativa. Para isso, observamos as brincadeiras de crianças de 1 a 3 anos, de uma escola de educação infantil, e identificamos os elementos que apareciam e que eram objetos de imitação.

Realizando nossas observações e analisando os jogos de acordo com a classificação de Piaget, concluímos que todas as situações se encontravam na “Primeira Fase” descrita pelo autor, a qual marca o apogeu do simbolismo lúdico, e observamos uma série de fatos relevantes. O primeiro deles foi que o tipo de jogo evoluía de acordo com a idade das crianças. Desta maneira, pudemos observar nas crianças de Berçário IIA um maior número de jogos do Tipo IB (Projeção de esquemas

de imitação em novos objetos), onde a imitação era sempre de algum modelo presente, os adultos na maioria das vezes, e onde os sujeitos, que já haviam constituído um esquema simbólico, atribuíam a outrem ou a objetos estes esquemas que já lhes eram familiares. Vemos, por exemplo, C1 imitando sua monitora quando esta realiza uma determinada tarefa (imitação de um modelo presente):

No espaço da sala de aula, quando a monitora arrumava o ambiente para que as crianças dormissem após o almoço, C1BIIA observou atentamente e muito curiosa o movimento que aquela fazia para prender o lençol no colchonete. Depois de ficar um tempo olhando, C1BIIA se aproximou de sua monitora e, enquanto a mesma colocava o lençol em uma das pontas, ela se dirigiu a outra ponta para fazer o mesmo. Reproduzia exatamente o que havia visto, ou seja, erguia o colchonete e puxava o lençol, para então conseguir o que desejava. Após algumas tentativas, sem obter sucesso, provavelmente por falta de coordenação motora, própria da idade, ela então olhou para a monitora como um sinal de que deixava a mesma assumir a tarefa. Esta, que havia ficado somente observando o que a criança fazia, sem interromper esse momento de aprendizagem, terminou então de colocar o lençol no colchonete.

No Berçário IIC, um pouco mais adiante, já pudemos verificar uma evolução dos jogos, os quais deixaram de ser maioria do Tipo IB e passaram para o Tipo IIB (Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos). Nestes casos as crianças começam a se identificarem a outras personagens, o que faz com que a imitação não seja mais pura e se subordine a assimilação lúdica, de modo que o sujeito não se limita mais a copiar outrem, permanecendo ele próprio; ele assimila-se, agora, inteiramente a outrem, ou seja, ele “é” o outro, como no caso de uma situação onde C4 brinca que “é” um cachorrinho:

Enquanto as crianças esperavam sentadas que as monitoras organizassem a próxima atividade, C4BIIC e mais algumas crianças, brincavam de andar como cachorros e, possivelmente, estavam passeando.

C4BIIC iniciou a brincadeira e começou a andar como um cachorrinho pela sala, o que chamou a atenção de outras crianças, que imediatamente se juntaram á ela. As crianças andavam pela sala, “latiam” como um cachorro, paravam para

conversar umas com as outras (latindo sempre) e assim ficaram por algum tempo, até que foram interrompidas para que retornassem aos seus lugares.

Por fim, no Maternal, apesar de ver ainda uma grande quantidade de jogos do Tipo IIB, pudemos observar que a maioria foi do Tipo IIIA (Combinações simples), onde ocorreu a transposição de cenas reais e inteiras, ou seja, com um começo, meio e fim. Aqui as crianças reconstituem cenas da vida real e criam seres imaginários sem nenhum modelo atributivo, exercitando a sua imaginação e desenvolvendo a própria inteligência. O que vemos é que os sujeitos reúnem, nesta fase, elementos de imitação e elementos de assimilação deformante. Como exemplo, podemos ver uma situação onde C7 e C8 brincam juntas:

C8M, C7M e mais uma criança sentaram-se juntas para brincar. Fizeram uma roda e colocaram ao meio algumas bonecas e brinquedos tais como panelinhas, pratinhos, colherzinhas, etc. Antes de iniciar a brincadeira elas decidiram os papéis que cada um assumiria, sendo C8M a mãe, C7M o filho e a outra criança o pai.

[...] Depois disso inicia-se a brincadeira, eles cozinham, colocavam e tiravam coisas da panela, mexiam com a colher, como se houvesse algo dentro dos recipientes e fingiam tomar o que havia lá. C8M, depois de um tempo, disse que estava fazendo o “mama” do neném, o qual também fingia estar cozinhando junto com a mãe. C7M disse que estava ajudando a mamãe e que havia feito um bolo de nozes, levando o seu potinho para próximo dos amigos para que eles experimentassem, dizia “experimenta, tá uma delícia”.

Outro fato relevante para nossa pesquisa foi o relacionamento das crianças umas com as outras. O que pudemos ver em nossa análise foi que as crianças mais novas não se relacionavam entre si, ao passo que as mais velhas sim. Crianças do Berçário IIA eram vistas sempre isoladas, realizando as atividades umas ao lado das outras, mas não umas com as outras:

Hoje novamente houve uma atividade na qual as crianças imitavam os animais, seus movimentos e seus sons. A monitora dizia para as crianças “Vamos imitar um cachorro”, já andando como tal e reproduzindo o som do mesmo, e todos então a imitavam. Fizeram uma seqüência de animais, e, apesar de todas as crianças estarem reunidas, não havia interação nenhuma entre elas,

cada uma observava somente a professora e parecia nem notar a presença dos amigos.

Eram raros os momentos nos quais os sujeitos percebiam a presença do outro e mantinham, assim, algum tipo de relacionamento, o qual era bem primário, como um simples olhar ou um toque.

Já no Berçário IIC o que vimos foi que as “relações” começavam a acontecer; as crianças ainda brincavam na maior parte do tempo sozinhas, mas já percebiam o outro, percepção esta que vinha por momentos rápidos onde uma criança precisava da outra para brincar ou realizar qualquer atividade que fosse, como, por exemplo, em uma das situações na qual C5 brincava de arrumar o cabelo de outras crianças. O eu percebi foi que C5 não se importou em escolher com quem ela iria brincar, ou seja, não se importou com o relacionamento em si, mas somente na ação que ela própria estaria executando, que no caso era arrumar os cabelos.

Enquanto uma das monitoras arrumava os copinhos das crianças para poder colocar água para eles, a C5BIIIC, sentada junto com mais algumas amiguinhas, começou a brincar de arrumar o cabelo delas. Ela fingia estar passando alguma coisa na mão, esfregando uma mãozinha na outra e depois então passava as mãos no cabelo de outra criança, arrumando e fingindo pentear. Enquanto fazia isso ela também conversava com as meninas dizendo que estava arrumando, que estava ficando lindo e outras coisas assim.

Por fim, no Maternal, as crianças mais velhas de nossa pesquisa, o que vimos foi que as brincadeiras pareciam não ser mais divertidas se não fossem em grupos; as crianças estavam sempre procurando umas pelas outras e diziam frases como “Quem vai brincar comigo” ou “Pro (professora), ninguém me quer deixarei brincar”. Aqui se iniciam os “grupinhos”, ou melhor, por brincarem juntas, as crianças já começam a perceber quem tem afinidade com quem e brincam sempre com os mesmos amigos, sendo comum ver duas ou três crianças brincando todos os dias juntas.

Interessante para a análise também foi a questão dos papéis assumidos durante as brincadeiras e as situações que eram imitadas. Sem dúvida os temas que caracterizam a rotina das crianças em casa foram os que mais apareceram, como por exemplo, cuidar de um bebê, preparar a comida, etc. O que vimos foi que as crianças

reproduzem sempre os comportamentos de suas mães, pais ou qualquer adulto que seja e fazem isso se preocupando com todos os detalhes, gestos e frases que os mesmos utilizam. Notamos que não houve uma divisão de sexo, de modo que meninas e meninos brincaram juntos inúmeras vezes e vimos também meninos representando papéis determinados como femininos por nossa sociedade, como cuidar de um bebê ou preparar um bolo. Mesmo que as crianças reproduzam falas que determinem o papel do homem e da mulher na sociedade, como no caso “boneca é coisa de menina”, elas vivenciam, ainda assim, situações que são do sexo oposto, e fazem isto no faz-de-conta, quando podem ser o que quiserem, quem quiserem e fazer tudo que tiverem vontade.

Enfim, para finalizar nossa análise, consideramos necessário discutir sobre a importância do papel do educador no processo evolutivo da criança, acreditando que as professoras e monitoras devem sempre contribuir para o desenvolvimento do jogo simbólico. Quanto a isso, o que vimos em nossa pesquisa foi um ambiente onde a brincadeira de faz-de-conta, de um modo geral, era bastante estimulada, de modo que as responsáveis pelas turmas disponibilizavam sempre brinquedos e momentos para que as crianças brincassem livres e usassem, assim, toda a imaginação e criatividade. Além disso, a relação adulto-criança baseava-se, na maioria das vezes, no respeito e na confiança, criando, dessa maneira, um ambiente agradável, como deve ser. Assim, em um ambiente de respeito e que favoreça a autonomia, as crianças podem, então, usar os jogos de faz-de-conta para resolver seus conflitos, reviver ou antecipar situações que lhes foram desagradáveis, que lhes trouxeram algum tipo de medo, angústia ou ansiedade e ter um crescimento sadio e uma infância que só traga benefícios para sua vida adulta.

Além de propiciar o ambiente para que as brincadeiras de faz-de-conta aconteçam, os profissionais da educação devem também intervir quando necessário, brincar junto com as crianças, trabalhar o imaginário infantil, mostrar que atitude tomar diante de um conflito, podem, além disso, criar regras para o grupo, tomar decisões, discutir junto com as crianças sobre os dilemas e mostrar o ponto de vista do outro, fazendo, desta maneira, que as crianças se relacionem cada vez melhor.

É importante lembrar que, ao contrário disto, quando a escola proporciona um ambiente no qual as aprendizagens são baseadas no medo, na punição e numa relação onde o professor exerce o poder e a criança deve somente obedecer, sem ter oportunidade de questionar e de participar com seus conhecimentos, o que vemos é

que as crianças não conseguem construir, positivamente, sua personalidade e suas convicções morais e sociais e não sabem como lidar com sentimentos. E será que esta escola estaria proporcionando que as crianças desenvolvessem social e moralmente?

Acreditamos que não, e por isso mostramos com este trabalho a importância de se estimular o jogo simbólico na pré-escola, uma vez que o mesmo permite que os sujeitos construam seu conhecimento sobre o mundo e evoluam em suas relações interpessoais, tornando-se, futuramente, adultos capazes de resolver seus conflitos, de lidar bem com seus sentimentos e de se relacionar da melhor maneira possível uns com os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro; Zohar, 1981.

BARBOSA, C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998

Em M. Craidy e G. Kaercher (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** (p. 67-79). Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, A. R. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

SOARES, M.A.B. **Constituição da infância e surgimento das creches: memorial de formação**. Campinas, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D.W. **A criança e seu mundo**. 6ª ed. Rio de Janeiro: JC, 1982

Apêndice – Situações observadas na Escola Municipal “Profª Maria Teixeira Fittipaldi”,

Turma: Berçário IIA

Situação 1:

No espaço da sala de aula, quando a monitora arrumava o ambiente para que as crianças dormissem após o almoço, C1BIIA observou atentamente e muito curiosa o movimento que a mesma fazia para prender o lençol no colchonete. Depois de ficar um tempo olhando, C1BIIA se aproximou de sua monitora e, enquanto aquela colocava o lençol em uma das pontas, a criança se dirigiu a outra para fazer o mesmo. Reproduzia exatamente o que havia visto, ou seja, erguia o colchonete e puxava o lençol, para então conseguir o que desejava. Após algumas tentativas, sem obter sucesso, provavelmente por falta de coordenação motora, própria da idade, ela então olhou para a monitora como um sinal de que a deixava assumir a tarefa. Esta, que havia ficado somente observando o que a criança fazia, sem interromper esse momento de aprendizagem, terminou então de colocar o lençol no colchonete.

Situação 2:

No início da manhã, uma das monitoras colocou uma música para que todos dançassem livremente pela sala de aula e, inclusive ela, participou da brincadeira. Observei que C2BIIA imitava todos os movimentos feitos pela educadora enquanto a música tocava e todos dançavam. Em momento algum, chamou-se diretamente a atenção das crianças para que as mesmas observassem e imitassem determinadas ações, mas mesmo assim isso ocorreu. Quando a monitora batia palma, C2BIIA também batia, quando colocava a mão na cintura ela também colocava e assim por diante.

Situação 3:

Observei em um determinado momento do dia uma imitação na linguagem, e isso ocorreu quando, durante uma atividade, uma das monitoras pediu para que uma criança, que havia se levantado da roda, voltasse ao seu lugar novamente. A monitora olhou para a criança e com um tom sério disse “senta”. Quando isso aconteceu C2BIIA rapidamente se levantou também e reproduziu a fala que havia escutado, olhando para

a mesma criança e dizendo “senta”, usando inclusive a mesma tonalidade da educadora.

Situação 4:

No espaço da sala de aula, as monitoras realizaram uma atividade voltada para a imitação, na qual elas mostravam algumas figuras de animais, reproduziam o som dos mesmos e esperavam, então, algum tipo de resposta. Observei que C2BIIA e C3BIIA estavam bem atentas a tudo que acontecia e reproduziram todos os sons que foram feitos pela educadora. Interessante foi que a atividade foi proposta para as crianças sem uma explicação do que seria feito, as monitoras apenas faziam determinadas coisas e esperavam as “respostas” das crianças. É como se a imitação já fosse algo natural e fosse acontecer de qualquer jeito, como se já fizesse parte da rotina da turma.

Situação 5:

C1BIIA se aproximou de mim hoje com dois potinhos na mão e então começou a fazer “papa”, ela reproduzia a palavra “papa” e brincava como se tirasse alguma coisa de um potinho e colocasse na boca, como se estivesse comendo, depois ela também reproduzia a cena de tirar algo de um pote e colocar em outro, como se estivesse preparando uma comida de fato. As crianças estavam em um momento de brincadeira livre na própria sala de aula, onde tinham a disposição diversos brinquedos, como carrinhos, potinhos, panelinhas, ursinhos de pelúcia e etc. A brincadeira não era dirigida, ou seja, as monitoras não interferiam naquilo que as crianças estavam fazendo, apenas as observavam para cuidar do grupo em geral.

Situação 6:

No final de uma manhã, uma das monitoras colocou uma música que falava sobre os animais e assim, começou a dançar com as crianças. Observei que C1BIIA repetia todos os movimentos que a monitora fazia; pulava, batia palma, imitava os animais, etc. Foi muito curioso quando a monitora, enquanto dançava, tossiu, o que produziu em C1BIIA, que estava tão atenta aos movimentos, uma reprodução imediata desta ação também. A criança colocou sua mãozinha na boca e fez um barulhinho de tosse, imitando exatamente o que havia observado.

Vale colocar aqui que várias crianças estavam dançando, mas não havia interação nenhuma entre elas. Todas dançavam sem nem ao menos notar a presença do outro, a não ser a presença da figura adulta, que era a referência.

Situação 7:

Hoje novamente houve uma atividade na qual as crianças imitavam os animais, seus movimentos e seus sons. A monitora dizia para as crianças “Vamos imitar um cachorro”, já andando como tal e reproduzindo o som do mesmo, e todos então a imitavam. Fizeram uma seqüência de animais, e, apesar de todas as crianças estarem reunidas, mais uma vez não havia interação nenhuma entre elas, cada uma observava somente a professora e parecia nem notar a presença dos amigos.

Situação 8:

No espaço do tanque de areia, onde as crianças brincavam com baldinhos, pazinhas e diversos brinquedos, também pude fazer mais uma seqüência de observações.

C3BIIA sentou-se em um cantinho, sozinha, e então começou a mexer em seus brinquedos. Ela colocava areia nos potinhos, mexia com a colher, jogava a areia pra fora de novo, recolocava no potinho e assim permaneceu por um tempo. Depois disso ouvi que a criança chamou por sua monitora e disse: “Olha, o bolo” e a mesma então respondeu: “Hum, que delícia”, o que fez com que C3BIIA abaixasse sua cabeça novamente e voltasse a brincar.

Situação 9:

Ainda no espaço da areia, durante a brincadeira, C3BIIA pegou um baldinho com alça que havia na caixa de brinquedos e então o colocou pendurado em seu braço. Depois de ter feito isso, ela se aproximou das monitoras e começou a abanar com a mão, repetindo a palavra tchau e dizendo que ia pra praia. Neste momento concluí que ela estava indo passear na praia com seu baldinho.

No espaço da areia as crianças também brincaram isoladas umas das outras, cada uma com seus próprios brinquedos. A socialização entre eles quase não existia. Outro fato importante é que as monitoras em momento algum dirigiam a atividade nesse espaço, de modo que as crianças podiam brincar o tempo como quisessem.

Situação 10:

Em uma brincadeira livre no espaço da sala de aula, na qual as crianças brincavam com diversos brinquedos que ficam a disposição delas em prateleiras, observei que C1BIIA pegou uma boneca e começou fazer esta dormir. Ela colocou a boneca em seu colo, deitadinha, como nós adultos fazemos com um bebê, e depois começou a balançar a mesma, cantando uma musiquinha bem baixinho, como se estivesse fazendo um neném ninar. Depois de um tempo reproduzindo esse movimento, ela então se abaixou e colocou sua boneca, devagar e com muito cuidado, em uma almofada que se encontrava no chão, como se a acomodasse em uma cama; provavelmente seu bebê havia dormido.

Situação 11:

Logo no início da manhã, uma das monitoras sentou-se com as crianças em roda para contar-lhes uma história, era a história da “Chapeuzinho Vermelho”. Enquanto a monitora contava a história, ela ia fazendo diversos sons, gestos e movimentos, de modo que todos olhavam muito atentamente para ela. C2BIIA estava tão concentrada que imitava tudo o que a monitora fazia. Bateu palma quando a monitora bateu, ao cantar a música da Chapeuzinho, fez cara de assustada, quando a mesma fez essa expressão para as crianças e reproduziu até algumas palavras no decorrer da história, como por exemplo, “o lobo mau”, usando até a mesma entonação que a educadora.

Situação 12:

Enquanto as crianças brincavam no espaço da sala de aula, uma das monitoras pediu para que todos falassem um pouco mais baixo, explicando que estava muito barulho e o que o mesmo não era necessário. Ela colocou o dedo na boca e calmamente disse “shiuuu”. C2BIIA, que estava observando atentamente o que a monitora dizia, imediatamente imitou-a, colocou o dedo em sua boca também e reproduziu o som “shiuuuu”. Fez isso por mais de uma vez e sempre olhando para as crianças e se aproximando de cada uma delas.

Situação 13:

Enquanto as crianças brincavam com algumas peças de encaixe pude observar uma série de fatos. Observei, por exemplo, C3BIIA colocando uma peça sobre a outra e depois saindo pela sala empurrando seu brinquedo no chão. Ela havia feito

um carrinho e, enquanto andava pela sala com as peças, estava na verdade, dirigindo seu carro. Reproduzia o tempo todo o barulho de um carro, dizendo “brum brum” e as vezes também fazia “bibi”, como se estivesse buzinando.

Nesse mesmo momento de brincadeira, uma das monitoras, que estava sentada brincando com as crianças, encaixou algumas peças e deu à C1BIIA dizendo que havia feito um telefone. A mesma imediatamente levou-o até a orelha e disse “Alô”, “resmungando” depois mais algumas coisas como se estivesse conversando com alguém.

Situação 14:

Hoje C3BIIA pisou, sem querer, em seu amigo, o qual estava sentado brincando na areia, e então esse chorou e reclamou por causa do ocorrido. Quando C3BIIA percebeu que havia machucado a outra criança, voltou até ela e começou a fazer carinho em sua cabeça, mandando-lhe em seguida, um beijinho, como se estivesse confortando-o por causa do que havia acontecido. O que concluí foi que provavelmente essa é maneira que lhe ensinaram de pedir desculpas ou então, o que fazem com ela quando algo lhe acontecesse, pois foi uma ação imediata.

Situação 15:

Hoje, no espaço da areia, C1BIIA estava brincando com um potinho e uma colherzinha e reproduzia a ação de cozinhar. Com a colher em uma das mãos, ela colocava areia dentro do pote, retirava, colocava novamente, e mexia sua “comida”. A criança estava tão entretida no que estava fazendo e tão concentrada, que não conseguiu separar a realidade da fantasia, pois enquanto brincava de comer o que havia feito, levou a colher de verdade até a boca e experimentou. Só se lembrou que era areia, e não comida, quando sentiu o gosto ruim, fazendo então uma careta e limpando imediatamente sua boca.

Situação 16:

Hoje, enquanto brincavam no espaço da sala de aula, C2BIIA e C3BIIA, junto com várias outras crianças, corriam para dentro da casinha como se estivessem assustados e fugindo do “lobo mau”, personagem presente em muitas histórias infantis. Elas corriam, faziam caras de assustadas, se escondiam dentro da casa e a todo o momento reproduziam a frase “o lobo....o lobo mau”, olhando sempre uns para os

outros. Pareceu-me que apesar de saberem que se tratava de uma brincadeira, a qual havia sido criada por eles mesmos, as crianças, ainda assim, estavam um pouco assustadas e com certo receio. Pareciam temer ao lobo-mau a cada grito que davam, a cada susto que levavam e a cada vez que corriam para se esconderem.

Situação 17:

Hoje, várias meninas da turma, entre elas C1BIIA, abriram um baú que fica cheio de brinquedos e começaram a retirar de lá ursinhos, bonecas e algumas fraldas descartáveis.

C1BIIA deitou uma das bonecas em um sofazinho que fica no canto da sala e então iniciou a tentativa de colocar fralda na mesma. Estendeu primeiramente a fralda no sofá, deitou a boneca em cima e tentava prende-la em seu bumbum, erguendo as perninhas da boneca. Ficou tentando conseguir o que queria por um bom tempo, mas, depois de várias tentativas, sem obter sucesso, pegou a boneca, a fralda e se dirigiu para próximo de uma das monitoras, mostrando-lhes as duas coisas. A educadora entendeu o que ela queria e então a ajudou com a tarefa. C1BIIA reproduziu exatamente a ação de um adulto colocando fralda em um neném e depois que viu que não conseguiria, encontrou uma maneira de pedir ajuda.

Situação 18:

Em um determinado momento do dia as crianças estavam todas sentadas em roda, com uma das monitoras, cantando algumas musiquinhas. A turma estava toda entretida e participando da atividade quando uma das crianças se levantou e saiu correndo pela sala. A monitora imediatamente parou de cantar para que pudesse falar com aquela criança, mas, antes que tivesse tempo de fazer isso, C1BIIA colocou-se a sua frente dizendo “Criança (usou o nome da criança), senta aqui já”, como se reproduzisse a fala de um adulto e como se já soubesse o que fosse acontecer naquele determinado momento.

Situação 19:

Enquanto brincava no espaço da sala de aula, em um momento de brincadeira livre, C1BIIA pegou algumas bonecas que estavam no caixote de brinquedos e foi levando-as, pouco a pouco, até um dos colchonetes que estava no canto da sala. Após ter feito isso, ela sentou-se junto às bonecas, arrumou uma delas que estava com a

roupa toda desarrumada, ficou por um tempo passando a mão no cabelo de outra, como se o arrumasse e depois as colocou uma do lado da outra, deitadas.

Feito isso, C1BIIA começou a cantar e bater palmas, olhando sempre para as bonecas, como se cantasse para que seus “bebês” dormissem. A brincadeira se estendeu por mais algum tempo e a criança continuou neste ritual, acariciando seus “bebês”, passando as mãos em seus cabelos e cantando bem baixinho.

Situação 20:

C2BIIA estava brincando com um bonequinho no espaço da sala de aula, em um momento de brincadeira livre, quando o levou para escorregar em um escorregador de plástico que ficava a disposição de todos na sala. A criança fez o boneco subir degrau por degrau, movimentando as perninhas do mesmo e depois colocou-o sentado no escorregador, empurrando-o logo em seguida. Reproduziu exatamente todos os movimentos que uma criança faz para brincar de escorregar, ou seja, subir os degraus, sentar-se e, por fim, escorregar.

Turma: Berçário II C

Situação 21:

Hoje uma das monitoras propôs uma atividade na sala de aula na qual as crianças dançavam e imitavam os animais. A própria música dava as coordenadas, dizendo o nome dos bichos, e a monitora então reforçava o mesmo e esperava a ação das crianças.

Todos faziam os movimentos dos animais, andavam como eles, pulavam, se arrastavam pelo chão, e reproduziam seus sons também.

Situação 22:

Em uma atividade com massinha, realizada em um espaço fora da sala de aula, as monitoras sentaram-se junto com as crianças para brincar e então uma delas, durante a brincadeira, criou um bolo com velinhas e mostrou para as crianças o que havia feito. C5BIIC propôs que eles cantassem “Parabéns”, disse para seus amigos que era seu aniversário e começou com a música, sendo seguida pelo restante das crianças. Todos cantaram o “Parabéns a você” e no final, C5BIIC fingiu apagar todas as velinhas, assoprando-as algumas vezes.

Observei que a professora apenas criou o bolo, deixando para a imaginação das crianças o restante da brincadeira. O bolo com velas fez com que eles se lembrassem de uma festa de aniversário, e assim, as crianças reproduziram esse ritual.

Situação 23:

Hoje, enquanto as crianças aguardavam que as monitoras arrumassem a sala para uma atividade, C5BIIC, junto com mais duas amiguinhas, iniciou uma brincadeira, na qual reproduzia a ação de “tomar café”. Sem nada em mãos, apenas com a imaginação e o próprio corpo, elas preparavam o café e depois ofereciam umas as outras com a mãozinha fechada, como um copo, dizendo “toma, é café”. Todas experimentavam “o café” e faziam até um barulhinho ao tomar, levando o “copinho” à boca várias vezes.

Depois disso a “mamãe” também começou a cuidar de suas “filhas”, arrumando seus cabelos e seus sapatos e dizendo sempre frases como “deixa a mamãe arrumar filhinha” ou “deixa que eu cuido”. A criança mexia nos sapatos das outras meninas, puxava o cordão dos mesmos, mexia nas meias, passava as mãos em seus cabelos, etc. No entanto, a brincadeira foi logo interrompida por uma das monitoras, que separou as três crianças para poder dar início à próxima atividade.

Situação 24:

Enquanto uma das monitoras arrumava os copinhos das crianças para poder colocar água para eles, C5BIIC, sentada junto com mais algumas amiguinhas, começou a brincar de arrumar o cabelo delas. Ela parecia estar passando alguma coisa nas mãos, esfregando uma na outra e depois então passava as mesmas no cabelo de outra criança, arrumando e fingindo pentear. Enquanto fazia isso ela também conversava com as meninas dizendo que estava arrumando, que estava ficando lindo e outras coisas assim.

Interessante foi que C5BIIC realizou essa brincadeira exatamente no momento em que uma das monitoras, todos os dias, arrumava o cabelo das crianças. Nesse dia a mesma havia saído para trocar uma das crianças e não havia retornado à sala ainda.

Situação 25:

Enquanto as crianças esperavam sentadas que as monitoras organizassem a próxima atividade do dia, C4BIIC e mais algumas crianças brincavam que eram cachorros e que estavam passeando.

C4BIIC iniciou a brincadeira andando como um cachorrinho pela sala e isso chamou a atenção de outras crianças, que imediatamente se juntaram a ela. Todos andavam pelo espaço disponível, reproduziam o latido de cachorros, paravam para conversar uns com os outros (latindo ao invés de usarem a linguagem dos humanos) e assim ficaram por algum tempo, até que foram interrompidos para que retornassem aos seus lugares.

Situação 26:

Hoje, no espaço da sala de aula, as monitoras colocaram peças de encaixe a disposição das crianças, para que eles pudessem brincar e criar seus próprios brinquedos.

Observei que C6BIIC encaixou várias peças em cima de uma outra que possuía rodinhas e depois começou a empurrar seu brinquedo pela sala. A criança havia feito um carro e ao andar com o mesmo, reproduzia o som dos carros de verdade. Depois de um tempo fazendo isso, montou então uma pista com mais algumas peças disponíveis.

Nesta mesma atividade C5BIIC montou um telefone com algumas peças e ficou o tempo todo, destinado a essa brincadeira, conversando com sua mãe, que “estava do outro lado da linha”. Ela ficou com o brinquedo na orelha e dizia várias coisas, como se estivesse conversando realmente. Iniciou a conversa dizendo: “Mãe, eu to aqui na escola” e depois seguiu com frases do tipo “Cuidado com o bicho papão viu mãe”, “Eu to ligando porque eu to brincando”. Ela também ficava repetindo “e daí....” sem dizer nada mais depois disso.

Às vezes, em meio à conversa, também dizia tchau, mandava um beijo “ta bom, tchau mãe, um beijo” e então batia com o dedinho na peça, como se estivesse apertando alguns botões e desligando o aparelho de telefone.

Situação 27:

Brincando com sucata C4BIIC pegou uma garrafinha de refrigerante e virou sobre a cabeça de uma amiguinha que estava sentada próxima a ela, como se despejasse algo. Depois disso, com as duas mãozinhas, ela então começou a esfregar

o cabelo da outra criança, como se o lavasse e, enquanto fazia isso, dizia coisas como “hum...ta cheiroso”. Provavelmente o “líquido despejado” era o xampu e a criança estava lavando o cabelo de sua amiga como lava o seu de verdade.

Depois disso, com outro potinho em mãos, reproduziu a ação de passar perfume. Apertava com um dedinho o pote, ao mesmo tempo em que erguia sua cabeça, para que conseguisse direcioná-lo ao seu pescoço. Fez exatamente os movimentos que uma pessoa adulta faz quando passa um perfume, provavelmente por ter observado tal situação.

Situação 28:

Hoje as monitoras criaram algumas casinhas com lençóis, as quais eram chamadas de barraquinhas pelas crianças, e disponibilizaram algumas bonecas, ursinhos, panelinhas, para que todos brincassem. Foi a primeira brincadeira, desde que iniciei minha observação nesta turma, direcionada para o faz-de-conta, para estimular a criatividade e a imaginação.

Durante a atividade, observei C6BIIC brincando de fazer comidinha, ela mexia com a colher dentro de um potinho e depois fingia comer o que estava lá dentro, despejava também coisas de um recipiente no outro. Algumas vezes que foi comer, a criança assoprou a colher antes de levá-la a boca, como se a comida estivesse quente e precisasse ser esfriada.

Enquanto C6BIIC brincava com as panelinhas, C5BIIC cuidava de seu bebê. Ela lavava o cabelo do mesmo, usando um potinho de xampu que estava entre os brinquedos, depois secava com um lençolzinho, penteando e arrumando, em seguida, com um pentinho que havia encontrado.

Depois de arrumar o cabelo do bebê ela disse em voz alta, para si mesma, que ele ia dormir, e então começou a balançá-lo em seu colo, colocando-o sobre uma almofada. A criança cobriu o neném com um lençol, ao mesmo tempo em que dizia “O neném ta com frio, tem que cobrir”. Feito isso C5BIIC pegou uma garrafinha e disse que ia dar “tetê” para o neném, segurando a “mamadeira” em sua boca. Quando acabou de alimentá-lo, deitou-se ao seu lado e se cobriu também, dizendo que ia dormir junto com seu filhinho, e, enquanto estava deitada, batia lentamente na barriguinha da boneca e cantava “Nana neném, que a cuca vem pegar, papai foi na roça, mamãe já volta já. Bicho papão, que ta em cima do telhado, deixa o neném dormir sossegado.”

Durante essa brincadeira de casinha, observei que as crianças brincavam o tempo todo sozinhas, sem se relacionarem umas com as outras. As falas eram isoladas, não havia diálogos, e todas as crianças permaneceram em seu cantinho, com seus brinquedos, do início ao fim da atividade. Eram raros os momentos em que elas se comunicavam, e essa comunicação vinha somente para trocar algum brinquedo, disputar algum espaço e não para brincarem juntas.

Situação 29:

Hoje as crianças brincaram de imitar alguns animais. A monitora dizia o nome de um bicho e esperava então que as crianças se lembrassem dos movimentos que o mesmo faz, dos sons, ruídos e assim iniciassem a imitação. C4BIIC, C5BIIC e C6BIIC participaram da brincadeira e imitaram tudo o que foi pedido. O que eu pude observar foi que as crianças já tinham a imagem mental dos animais e não precisavam mais do modelo para saber como reproduzir o que estava sendo pedido; assim que a educadora dizia cachorro, por exemplo, todos já iam logo se abaixando para andar como tal e começavam a reproduzir o som dos latidos.

Turma: Maternal B

Situação 30:

Em um determinado momento do dia a professora disponibilizou algumas peças de encaixe para um grupo de crianças, para que conseguisse realizar uma atividade mais dirigida com o restante da turma. C7M, enquanto brincava com as peças, montou um avião, com um formato bem parecido a um de verdade, e então, disse a seu amigo que se tratava do avião do Stuart Little, um filme que tem como protagonista um ratinho, o qual realmente anda de avião em determinados momentos da história. Depois de confeccionar seu brinquedo, a brincadeira começou e C7M disse a um de seus amiguinhos que havia feito o avião do “Stuart Little”. O que notei foi que a brincadeira teve uma seqüência e não ficou somente na montagem no brinquedo e um único movimento que o fizesse “voar”; o jogo foi muito além disso, de modo que depois de mostrar o que havia feito, C7M colocou seu avião no chão, fez com o mesmo decolasse, voou com ele por vários cantos da sala, conversando com seus amigos e contando coisas que iam acontecendo. Em seguida ele também parou por um momento

e disse que estava colocando gasolina e só terminou a brincadeira quando fez com que o avião pousasse, dizendo que o ratinho (personagem do filme) agora ia dormir.

Nesse grupo já pude observar algumas diferenças das crianças mais novas, como, por exemplo, o fato de C7M, enquanto brincava com seu avião, ter se relacionado com diversas crianças. Ele fazia questão que todos vissem seu avião e por isso, não ignorava a presença de seus amigos durante a brincadeira, conversando com algumas crianças, mostrando o que havia feito e até ensinando algumas delas a fazerem um brinquedo igual ao seu.

Situação 31:

Ainda com as peças de encaixe, observei C8M montando, concentrada, alguns brinquedos e fiquei atenta para ver o que faria. Quando terminou de encaixar as peças, a criança se levantou com um dos brinquedos na mão e começou a cantar; havia feito um microfone. O outro brinquedo, que ficara no chão, era provavelmente o rádio, pois a todo o momento ela se abaixava e fingia estar apertando alguns botões. Depois de um tempo cantando, chamou uma de suas amigas para que brincassem juntas, e então, montou outro microfone. Pareciam estar se divertindo muito, pois riam bastante durante a brincadeira e conversavam o tempo todo.

Situação 32:

Durante uma atividade, na qual as crianças estavam todas sentadas em roda, a professora se levantou em um determinado momento para mexer em seu armário e isso fez com que as crianças se desorganizassem e saíssem todas de seus lugares. C8M imediatamente, antes mesmo que a professora retornasse, se levantou, começou a bater palma e dizer “vamos, todos em roda, sentados”, ao mesmo tempo em que colocava as mãos na cintura. Ela adiantou-se e, muito provavelmente, fez o que a professora faria, teve uma postura de adulto e reproduziu algo que já devia ter visto ou vivenciado em algum momento de sua vida.

Situação 33:

Sentadas em roda, as crianças confeccionavam um jogo para que pudessem jogar no dia seguinte. Iriam fazer bolinhas com massinha de diversas cores. A professora explicou o que seria feito e, antes mesmo de iniciar a divisão das cores, C8M foi logo dizendo que a massinha rosa tinha que ficar com as meninas: “A rosa é

das meninas, rosa é cor de menina tia”, o que fez com que C7M também entrasse na conversa. Logo em seguida a fala de C8M, C7M disse que não gostava de rosa e quando a professora indagou o porque disso a criança então respondeu que rosa era cor de menina: “rosa é cor só de menina tia, de menino não”.

Situação 34:

Em uma atividade com brinquedos diversos, realizada no espaço da sala de aula, pude observar uma seqüência de fatos interessantes para a pesquisa.

C8M, C7M e mais uma criança sentaram-se juntas para brincar. Fizeram uma roda e colocaram ao meio algumas bonecas e brinquedos, tais como panelinhas, pratinhos, colherzinhas, etc. Antes de iniciar a brincadeira elas decidiram os papéis que cada um assumiria, sendo C8M a mãe, C7M o filho e a outra criança o pai. Percebi que a escolha dos papéis teve como critério o sexo das crianças, pois C8M foi logo dizendo que seria a mãe porque era a única menina da brincadeira.

Depois disso inicia-se a brincadeira; percebi que as crianças reproduziam a ação de cozinhar, preparar uma comida, de modo que colocavam e tiravam coisas da panela, mexiam com a colher e tomavam o que havia dentro dos recipientes. C8M, depois de um tempo, disse que estava fazendo o “mama” do neném e C7M disse que estava ajudando a mamãe e que havia feito um bolo de nozes, levando o seu potinho para próximo dos amigos para que eles experimentassem, dizia: “experimenta, ta uma delícia”.

As crianças se chamavam de pai, mãe e filho o tempo todo, não se esquecendo que estavam em meio a uma brincadeira e que haviam assumidos determinados papéis.

Situação 35:

Ainda com os brinquedos pela sala, C8M, enquanto fazia comidinha, se levantou em determinado momento da brincadeira com uma colher na mão e disse para seus amigos que a mamãe ia cantar: “A mamãe vai cantar e já volta viu”. Ela então se levantou e sem nem sair de seu lugar fez a colher de microfone, começando a cantar algumas músicas. Enquanto cantava, C8M também dançava e fazia vários movimentos com seu corpo, como se estivesse fazendo um show, no qual, certamente, ela era a cantora.

Situação 36:

Enquanto C7M e C8M brincavam juntas, C9M brincava em outro canto da sala, mas sem amigos. Ela estava com alguns brinquedos e uma boneca e eu então observei que a criança cuidava de seu neném; ela o carregava no colo, balançava com os braços e depois vi que o colocou sentado no chão pra poder dar-lhe comida. C9M parecia primeiro estar preparando algo, mexendo com a colherzinha dentro do recipiente, e depois começou a oferecer o que havia feito para o bebê, levando a colher até a sua boca.

Enquanto brincava com a boneca, C9M também avistou um telefone que estava ali perto e então deixou de dar comida para o bebê, pegou o telefone e começou a conversar com alguém. Colocou o telefone na orelha e ficava mexendo seus lábios como se estivesse conversando, mas sem falar nada. Em meio à conversa a criança também tirou o telefone da orelha por algum momento e disse para o bebê: “espera aí que eu já venho”, como se estivesse explicando-lhe que estava ocupada falando ao telefone.

Situação 37:

C8M estava brincando com uma amiguinha no espaço da sala de aula, quando enfileirou um monte de colheres no chão e disse que era a professora. Ela começou a levantar colher por colher perguntando para a outra criança “de quem é esse nome?” e a menina então respondia, dizendo o nome de algum dos alunos da sala.

Percebi que elas estavam reproduzindo o momento no qual a professora faz a chamada todo dia, no início da aula, quando a mesma organiza várias plaquinhas com os nomes das crianças no chão e então pergunta quem veio e quem não veio para a escola, levantando uma placa de cada vez, para que assim as crianças reconheçam seus próprios nomes. As colheres de C8M eram as plaquinhas da educadora e ela reproduzia exatamente as falas de sua professora. A brincadeira teve uma seqüência e C8M se preocupou em reproduzir toda a ação da “chamada diária”, ou seja, não se limitou a uma simples imitação rápida e de um único movimento, como levantar apenas uma colher (plaquinha) e depois já se interessar por outra brincadeira.

Situação 38:

Mais uma vez as crianças tiveram um tempo da manhã destinado para as brincadeiras de faz-de-conta, com os brinquedos que sempre utilizam. C7M e C8M

brincaram juntas novamente e, dessa vez, C7M assumiu o papel de pai e C8M o de a mãe novamente.

Brincando com alguns potinhos e copinhos, C8M então começou a fazer movimentos como se despejasse um líquido em dois copos e então deu um à C7M dizendo: “toma pai, é sua cerveja”. As duas crianças brindaram, batendo um copinho no outro e depois beberam o que havia lá dentro.

Depois disso, com uma mamadeirinha de brinquedo em mãos, C8M preparou o leite e disse que era para o bebê, entregando a mamadeira à C7M e dizendo: “Olha pai, eu fiz o leite do bebê, pode dar para ele, mas é leite condensado viu, porque é mais gostoso”.

C8M, no meio da brincadeira, se tornou a filhinha e então, enquanto ela brincava com algumas colheres, C7M fingiu dar-lhe uma bronca, dizendo: “Filinha, eu já falei para você parar de fazer bagunça”, e disse isso num tom de voz mais alto e parecendo estar brava realmente, o que fez com que C8M respondesse: “Mas pai, eu já to fazendo minha lição, não precisa ficar bravo”.

Situação 39:

Enquanto brincavam com peças de encaixe, algumas crianças, incluindo C9M, montaram algumas armas, exatamente no formato de uma de verdade, e então começaram a fingir que estavam atirando uns nos outros. Elas apontavam a arma uns para os outros e diziam “pa pa pa”, brincando em seguida de atirar para o teto e para as janelas também. No entanto, a brincadeira foi logo interrompida pela professora, assim que a mesma viu o que as crianças haviam feito. Ela pediu para que eles desmontassem e construíssem algum outro brinquedo, que fosse mais legal.

Situação 40:

Hoje, quando C7M tirava seu agasalho, observei que ela pendurou o mesmo nas costas, colocando a touca sobre a cabeça e então deu algumas voltas pela sala cantando a música da história “Chapeuzinho Vermelho”: “Pela estrada a fora eu vou bem sozinha, levar estes doces para a vovozinha, ela mora longe e o caminho é deserto e o lobo mau passeia aqui por perto...”

Pude concluir que ao retirar sua blusa e colocar sua touca, C7M se lembrou rapidamente deste conto, que faz parte da vida da maioria das crianças, e então reproduziu, da maneira como pode, parte desta história.

Situação 41:

No parque, quando brincava em uma estrutura de madeira, na qual as crianças podem subir e descer por cordas que ficam entrelaçadas, C7M disse a seu amigo que era o homem aranha, personagem de um filme que provavelmente todos conhecem. A estrutura realmente se parece com uma teia de aranha e a criança ao subir e descer da mesma, se lembrou da personagem. Foi interessante que depois de subir e descer algumas vezes, C7M continuou brincando de “homem-aranha”; ele corria pelo parque dizendo que ia salvar as pessoas, subia nos brinquedos e dizia que estava escalando prédios, esticava seus braços para jogar a teia e fazia questão que todos os seus amigos o vissem. Observei que a imitação não se limitou a simples ação de subir e descer da estrutura de cordas, mas sim, que isto permitiu o desenvolvimento de uma nova brincadeira e a reprodução de cenas bem mais elaboradas.

Situação 42:

Ao realizar uma atividade de desenho, mais uma vez veio à tona a questão das cores relacionada com o sexo das pessoas. C8M, ao escolher o giz que iria desenhar, disse para sua professora que ia pegar o rosa porque ia fazer o desenho de sua mamãe, e que como ela era menina tinha que ser cor de rosa. A professora, sem indagar, deixou que a criança ficasse a vontade para a escolha, mas depois que o desenho havia sido feito, conversou com esta, explicando-lhe que as cores servem para todas as pessoas, independente se são meninas ou meninos.

Situação 43:

No início de uma brincadeira, quando as crianças ainda estavam selecionando com o que iam brincar, C7M observou que um amigo havia pegado uma boneca e então foi logo dizendo: “Boneca? Você vai pegar boneca? Não pode, é coisa de menina só”.

No entanto, esta criança também já havia brincado com bonecas em diversas outras situações e, nesse dia mesmo, um pouco mais tarde, brincou novamente. Este fato me fez pensar que C7M estaria, naquele momento, somente reproduzindo alguma fala que escutara em determinado momento de sua vida.

Situação 44:

Hoje no tanque de areia, pude observar C8M brincando com mais duas amiguinhas de “casinha”. Uma das meninas assumiu o papel de filha e as outras duas ficaram discutindo quem seria a mãe. Por fim, chegaram a conclusão que a brincadeira teria duas mães e só uma filha.

C8M, que era uma das mães, pegou um baldinho com alça e deu para sua amiga, para que ela fizesse o mesmo de bolsa. Ela colocou o balde no braço da outra criança e disse-lhe que fosse à escola enquanto a mamãe fazia o “papá”: “Vai filhinha, vai para sua escola que eu vou ficar aqui cuidando da casa e fazendo papá”.

Depois de algum tempo C8M pegou a “bolsa” e então a mesma se transformou na cesta da “Chapeuzinho Vermelho”. Ela disse: “Olha, é a cesta da Chapeuzinho Vermelho. Aqui tá cheio de doces que eu vou levar pra minha vovó” e saiu cantando a mesma música que C7M, outro dia, havia cantado na sala de aula.

Situação 45:

Ainda brincando no tanque de areia notei que C9M e mais uma amiguinha fizeram um “bolo” com areia e depois procuraram alguns galinhos para fazer de vela; ela espetou as velas em cima do bolo e depois chamou mais crianças para “a hora do parabéns”, como disse. Todos se sentaram em volta do bolo e começaram a bater palmas cantando “Parabéns pra você nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida”, assoprando logo em seguida as “velinhas”. Feito isso C9M pegou uma pazinha e começou a cortar seu bolo de aniversário, colocando um punhadinho de areia na mão de cada criança, como se fosse um pedaço e todos, então, fingiram comer o bolo. Depois disso as crianças refizeram o bolo e iniciaram a brincadeira novamente.

Situação 46:

C7M, que também estava no tanque de areia com outras crianças, brincava de lavar seu carro quando eu a observei.

Ela pegou um carrinho que havia dentro da caixa de brinquedos e então disse que o mesmo estava muito sujo e que ela precisava lavá-lo. Colocou areia em um baldinho, dizendo que era a água, mais um pouco em outro, dizendo que era o sabão, e então despejava o “sabão” sobre o carro, esfregava o mesmo e depois jogava a “água”, como se estivesse lavando-o. Assim brincou por algum tempo, até se interessar por outra coisa e trocar de brincadeira.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Áurea Maria de Oliveira
Orientadora/UNESP

Prof. Dr^a Célia Regina Rossi
UNESP

Prof. Dr. Romualdo Dias
UNESP