



**Universidade do Minho**  
Escola de Psicologia

Bárbara Filipa Carvalho Cerqueira

**Jogo Simbólico:  
Efeito do Género e da Fratria**



**Universidade do Minho**

Escola de Psicologia

Bárbara Filipa Carvalho Cerqueira

**Jogo Simbólico:  
Efeito do Género e da Fratria**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado Integrado em Psicologia  
Área de Especialização em Psicologia Clínica

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Carla Martins**

Outubro de 2012

## DECLARAÇÃO

Nome

Bárbara Filipa Carvalho Cerqueira

Endereço electrónico: barbarafilepacerqueira@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13229951

Título dissertação ? /tese ?

Jogo Simbólico: Efeito do Género e da Fratria

Orientador(es): Professora Doutora Carla Martins

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento do Doutoramento:

Mestrado Integrado em Psicologia Clínica

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 17/10/2012

Assinatura: Bárbara Filipa Carvalho Cerqueira

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, à Prof. Doutora Carla Martins, por todo o apoio e dedicação como professora orientadora, sem a qual não teria sido possível a realização deste trabalho. O meu sincero agradecimento pela sua enorme disponibilidade e acompanhamento, que jamais esquecerei.

Às minhas colegas estagiárias, Aurora e Andreia, pelo apoio e excelente ambiente de entreajuda.

À minha mãe, pela presença constante e por tudo o que representa para mim, pelo extraordinário otimismo e confiança que transmite, essenciais ao longo de todo o meu percurso académico. Obrigada por me possibilitar a concretização do meu sonho.

À minha avó (apesar de já não se encontrar entre nós), pelo apoio, motivação e coragem que sempre me transmitiu.

Ao João, ao Nelson e ao Hernâni, por todo o apoio demonstrado, por servirem como refúgio inspirador e acreditarem sempre em mim. Pela amizade, confiança, apoio em todos os momentos, bem como pela força e confiança transmitidas.

À Filipa, pelo apoio nas horas difíceis e pela disponibilidade, ao longo deste último ano.

Finalmente, agradeço a todos os que se cruzaram no meu caminho e que, de forma direta ou não, me ajudaram a concluir esta etapa.

## **Jogo Simbólico: Efeito do Género e da Fratria**

### **Resumo**

O jogo simbólico ou jogo do “faz-de-conta” consiste na capacidade de a criança transformar um objeto em outro, não relacionado com o primeiro, ou de recriar ações que se realizaram no quotidiano, dando-lhe uma resolução diferente (Piaget & Inhelder, 1979).

Durante os primeiros anos de vida, a criança usa o jogo simbólico “a solo” e brinca sozinha sem o auxílio dos outros, o que é importante para o seu desenvolvimento cognitivo (Stambak & Sinclair, 1993). A partir de 1 e até aos 2 ½ anos, a criança começa a brincar com os pares e é capaz de construir cenários para o fazer e também pode construí-los com a sugestão de um adulto, irmão ou par (Howes, Unger, & Matheson, 1992a). Com o desenvolvimento da criança, o jogo simbólico torna-se mais complexo, principalmente se a mesma for interagindo com as crianças mais velhas ou com adultos. Os irmãos mais velhos ensinam, e assumem, o papel de líder, nos primeiros anos de vida do irmão mais novo.

A presente investigação tem dois objetivos principais: por um lado, explorar a existência de diferenças de género, no jogo simbólico; por outro, avaliar se o desempenho, na tarefa do jogo simbólico, se relaciona ou não com a existência de irmãos. Este estudo foi realizado com crianças de idades compreendidas entre os 36 e os 40 meses. Num primeiro momento, pretendeu avaliar-se a capacidade para a realização do “faz-de-conta” “a solo” e a familiarização com os objetos expostos (Meins, Fernyhough, Russell, & Clark-Carter, 1998). De seguida, pretendeu testar-se a capacidade de representar simbolicamente os objetos, através de uma instrução dada pelo investigador (ex., capacidade de transformar um objeto em outro através do “faz-de-conta”).

Nos resultados, não foram encontradas diferenças em função do género; da existência de irmãos; e se o irmão é mais novo ou mais velho, no jogo simbólico a “solo” e colaborativo.

A inexistência de diferenças em função do género está relacionada com os materiais utilizados na investigação e os modos de transformação simbólica. Em relação à ausência de diferenças entre crianças com e sem irmãos, há o facto de as crianças sem irmãos serem estimuladas para um jogo mais complexo, no jardim de infância, pelos pares mais velhos, pais e outros adultos.

Palavras-chave: jogo simbólico, género, fratria

## **Symbolic Play: Gender and Siblings' Effects**

### **Abstract**

Symbolic play can also be designated “make-believe” and consists in the capacity to transform an object into another, without relations with the first one. This concept also applies when a child recreates actions that happen in the daily life, given them another solutions (Piaget & Inhelder, 1979).

During the first years of life, the child uses “solo” symbolic play, play alone without the help of others, what is important for cognitive development (Stambak & Sinclair, 1993). From 1 to 2 ½ years of age, the child begins to play with peers and is capable to construct scenes to do so, or by the suggestion of an adult, brother or peer (Howes et al., 1992a). As the child's grows older, the symbolic play is more complex, if the child is stimulated in interactions with older peers and adults. Older siblings have an important paper in cognitive development of the child as in the first years of life, they normally assume the role of a leader in the first years of life of the younger brother.

Within this framework, the present study was carried out with two main purposes: aimed at investigating the gender influences on symbolic play and exploring if the children with or without siblings had differences performance in symbolic play. The study was conducted with children aged 36 to 40 months of age. At first moment, children were assessed in their solitary symbolic play abilities though their performance at play with provided objects (Meins et al., 1998). Assessing the capacity of representing objects symbolically with the instruction of the investigator (e.g. capacity to transform an object into another through pretend play).

Results did not show evidence of gender or sibling effects.

Key-word: symbolic play, gender, brother is younger or oldest from the second born.

## Índice

Agradecimentos .....	iii
Resumo.....	iv
Abstract .....	v
Índice.....	vi
<b>Parte I- Enquadramento teórico.....</b>	<b>8</b>
1. Introdução.....	9
2.Jogo Simbólico .....	11
2.1. Piaget.....	11
2.2. Perspetivas pós-piagetianas .....	11
2.3. Características do jogo simbólico.....	12
2.4. Jogo Simbólico “a solo” .....	14
2.5.Jogo Simbólico Colaborativo.....	14
3. Jogo Simbólico: Diferenças de género.....	14
4. Jogo Simbólico: O efeito da fratria .....	15
<b>II- Estudo Empírico .....</b>	<b>19</b>
1. Objetivos gerais e questões de investigação .....	20
2. Metodologia.....	21
2.1. Participantes.....	21
2.2 Procedimento .....	21
2.3. Instrumento .....	21
2.4. Sistema de Cotação do Jogo Simbólico.....	22
3. Resultados .....	24
4. Discussão dos Resultados .....	31
<b>5. Conclusão .....</b>	<b>34</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>36</b>

## Índice de tabelas

Tabela 1. Acordo inter-observadores do Jogo Simbólico .....	23
Tabela 2. Medidas descritivas dos comportamentos das crianças no Jogo Simbólico “a Solo” e Colaborativo .....	24
Tabela 3. Correlação entre a idade e o Jogo Simbólico “a Solo” e Colaborativo.....	24
Tabela 4. Medidas descritivas em função do género .....	25
Tabela 5. Medidas descritivas no jogo simbólico “a solo” e colaborativo em função da fratria .	26
Tabela 6. Jogo Simbólico “a solo” e Colaborativo em função da posição da fratria .....	27
Tabela 7. Diferenças de género no jogo simbólico “a solo” e no jogo colaborativo .....	28
Tabela 8. Efeito da fratria no jogo simbólico “a solo” e colaborativo .....	29
Tabela 9. Efeito da posição da fratria no jogo simbólico “a solo” e colaborativo. ....	30



## **Parte I- Enquadramento teórico**

## 1. Introdução

O jogo simbólico ou jogo do “faz-de-conta” consiste na capacidade de a criança transformar um objeto em outro, não relacionado com o primeiro, ou de recriar ações que se realizaram no quotidiano, dando-lhe uma resolução diferente (Piaget & Inhelder, 1979). Sendo, normalmente, definido como uma atividade que envolve “role play” (a criança “faz de conta” que é a mãe a alimentar um bebé), substituição de objeto (fazer de conta que uma peça de roupa é uma almofada) (Lillard, 1993), situações imaginárias (fazer de conta que se está num sono de beleza à espera do príncipe encantado) (Lillard, 1993) e objetos imaginários (fazer de conta que existe uma almofada, onde não existe nada) (Lillard, 1993), o jogo simbólico também pode ser designado por jogo de fantasia, jogo representacional, jogo do “faz de conta” e jogo imaginativo (Fein, 1981; McAloney & Stagnitti, 2009). O “faz de conta”, de acordo com Piaget (1962), aparece do 1 até 2 ½ anos, sendo considerado um período de transição entre o estágio sensório-motor e o período pré-operatório, quando a criança começa a fazer de conta que come, bebe, fica aborrecida e participa no jogo partilhado com outras pessoas (Haight & Miller, 1992; Leslie, 1987 cit in Rakoczy, 2008).

O “faz de conta” caracteriza-se pela exploração e interpretação do mundo, em termos de imagens e símbolos e a capacidade de compreender situações, dentro do contexto imaginário (Vygostsky & Cole, 1978). Ao observar as crianças no jogo simbólico, providencia-se informação acerca das suas preocupações, da forma como respondem a certos eventos e no que estão a trabalhar. O jogo simbólico indica o que se pode esperar, de uma criança, e como se pode ajudar, diretamente, essa criança para a sua compreensão futura. O jogo imaginário pode providenciar informação que os adultos podem usar na mudança das suas expectativas, educando as crianças sobre a mente e a subjetividade (Lillard, 1998).

Num estudo realizado por Tamis-LeMonda & Bornstein, 1994 (cit in Lillard, Nishida, Massaro, & Mcroberts, 2007), a brincadeira, no jogo simbólico, aumenta cerca de 250%, dos 13 aos 20 meses. A maior parte das crianças com 2 anos utiliza 5 a 20% do tempo a brincar ao jogo simbólico (Dunn & Dale, 1984; Dunn & Wooding, 1977; Haight & Miller, 1993; Miller & Garvey, 1994 cit in Lillard, 2002a) e podem responder aos atos de “faz de conta” dos outros, em algumas circunstâncias (Harris & Kavanaugh, 1993; Walker-Andrews & Kahan-Kalman, 1999 cit in Lillard, 2002a)

No que concerne ao género, as raparigas são mais preocupadas em cuidar das bonecas e ajudar nas tarefas domésticas, enquanto os rapazes brincam mais com blocos e carrinhos (O’ Brien & Huston, 1985 cit in Muthurkrishna & Sokoya, 2008).

A presença de irmãos mais velhos e de figuras parentais, de acordo com a literatura, tem um papel fundamental no desenvolvimento e na complexidade do jogo simbólico do irmão mais

novo. Assim, com a orientação do adulto, a criança é capaz de fazer algo mais difícil do que o esperado para o seu nível de desenvolvimento.

Assim sendo, pretende-se, com este trabalho, estudar a influência do género e da fratria no jogo simbólico, dado que, apesar de existirem diversos estudos sobre o tema, estes concentram-se mais na relação entre o jogo simbólico enquanto precursor da teoria da mente e como antecedente do desenvolvimento da linguagem. Tendo em conta estes factos, espera-se, com a realização deste estudo, ajudar os pais e os educadores a compreender a importância dos irmãos mais velhos e do género no desenvolvimento do jogo simbólico.

Este trabalho encontra-se organizado em duas grandes partes: na primeira, faz-se um enquadramento teórico do jogo simbólico de acordo com as várias perspetivas e estabelecem-se diferenças entre o jogo simbólico “a solo” e colaborativo. Posteriormente, são abordadas as diferenças de género e a influência dos irmãos no desenvolvimento do jogo simbólico.

A segunda parte apresenta a metodologia utilizada e os resultados do presente estudo.

Para finalizar, serão abordados os aspetos mais relevantes da análise crítica dos resultados e as limitações do estudo empírico. Serão, ainda, mencionados o contributo e possíveis implicações deste estudo, seguidas de algumas sugestões para posteriores investigações.

## **2. Jogo Simbólico**

### **2.1. Piaget**

Piaget (1962) foi pioneiro no estudo do jogo simbólico, aparecendo com a emergência da representação que marca o início do estágio pré-operatório. Este emerge entre os 18 e os 24 meses, sendo o último sub-estágio do período sensório-motor. O presente sub-estágio assinala a capacidade de a criança usar objetos e comportamentos como representações (ou símbolos) (Piaget, 1962).

Piaget definiu três conceitos essenciais: assimilação, acomodação e equilíbrio. A assimilação consiste em adquirir informação e incorporá-la em estruturas cognitivas ou modos de pensamento já existentes (Papalia et al., 2001). Quando a criança testa os seus esquemas nos objetos, no ambiente, assimila o novo conteúdo nas suas estruturas (Arnold & Bruce, 1999). A acomodação serve para mudar as próprias ideias ou as estruturas cognitivas, para incluir o novo conhecimento (Papalia et al., 2001). No caso de a criança ter acesso a algo (ex., beber o leite de um biberão) que não se encaixa na sua estrutura, a criança acomoda a informação, mudando a estrutura (Arnold & Bruce, 1999). A assimilação e a acomodação contribuem para o desenvolvimento cognitivo. A equilíbrio leva a criança a mudar da assimilação para a acomodação (Papalia et al., 2001).

O jogo simbólico assinala o apogeu do jogo infantil, sendo indispensável ao equilíbrio intelectual e afetivo da criança, que dispõe de um setor de atividade em que a motivação não é a adaptação ao real, mas a assimilação do real ao eu, sem ações nem coações (Piaget & Inhelder, 1979).

Para Piaget (1962), o jogo simbólico é essencial para o desenvolvimento cognitivo.

### **2.2. Perspetivas pós-piagetianas**

O jogo simbólico é um tema controverso, que dá origem a um grande número de opiniões divergentes (Golomb & Cornelius, 1977). Após Piaget, surgiram vários autores que criaram diversos conceitos sobre a noção de jogo simbólico.

Segundo Garvey (1990), o jogo simbólico é uma transformação voluntária do aqui e do agora, do tu e do eu, através de uma ação potencial que estas componentes da situação podem ter. Ao contrário de Solnit, Cohen e Neubauser (1993 cit in Keren, Feldman, Namdari-Weinbaum, Spitzer, & Tyano, 2005), que defendem que o jogo tem um significado adaptativo, expressa a experiência da criança e comunica-a aos outros, ajudando a criança a lidar com o conflito, trauma e a infelicidade; para as crianças, o jogo simbólico é uma forma de arranjar soluções para várias situações do dia a dia ou a repetição dos acontecimentos.

Para Bretherthon (1984 cit in Lillard, 1993), as crianças devem usar as suas estruturas cognitivas em ambos os mundos (o mundo real e o mundo do “faz de conta”) e estas estruturas devem suportar o mesmo nível de competência. Para este autor, a qualidade do jogo imaginário da criança deve estar relacionada com a coerência e conhecimento do mundo. Na mesma linha, para Leslie (1987 cit in Ganea, Lillard, & Turkheimer, 2004), o jogo simbólico é uma das manifestações da capacidade de manipular as relações cognitivas, para informação sobre si próprio e dos outros. Da mesma forma, Lillard (1994 cit in Ganea et al., 2004) argumentou que o jogo simbólico é uma representação mental que é diferente da realidade.

Huttenlocher e Higgins (1978) defendem que a criança deve estar consciente das substituições de objeto e que o jogo simbólico deve ser uma forma de prazer. Na mesma perspectiva, para Mathews (1977 cit in Jakowitz & Watson, 1980), o jogo simbólico acontece quando as crianças aprendem a transformar, ou a substituir, um objeto particular presente por outro objeto e ação que não estão presentes. De acordo com este ponto de vista, para Singer (1994), o jogo simbólico é um comportamento que serve para entretenimento da criança e para esta assimilar as complexidades do mundo.

Para Stambak e Sinclair (1993), o jogo simbólico é uma atividade de partilha que implica a construção de significados. Quando a criança “faz de conta” que está a dar banho à boneca, a criança sabe que a água tem de estar a uma determinada temperatura, de forma a não queimar a boneca. A criança tem conhecimento de que o termómetro é um instrumento delicado e que tem de ser utilizado com cuidado, para não partir. O seu conhecimento só pode ser demonstrado no jogo simbólico e não na vida real (Stambak & Sinclair, 1993). Para o adulto é uma forma de entrar no mundo da criança, compreendê-la melhor e favorecer a imaginação e a criatividade. Da mesma forma, para Slade, (1987 cit in Meins, 1997), o jogo simbólico permite, à criança, dar um significado ao jogo e ao pensamento, na ausência de objetos e pessoas e na representação do self, sendo uma das ferramentas mais precoces que conduz à autonomia da criança.

Nichols e Stich (2000 cit in Rakoczy, Tomassello, & Striano, 2005) afirmam que a capacidade e motivação para o jogo simbólico é uma característica universal humana, que surge da existência de uma “possível caixa” na cabeça humana. Consequentemente, a criança adquire ações do “faz de conta” por si mesma, antes de conseguir compreender o jogo simbólico nos outros. De acordo com este ponto de vista, Mulligan (2003) denominou o jogo simbólico como um tipo de brincadeira que emerge por volta dos 18 meses e continua até aos 6 anos de idade. O jogo simbólico ocorre quando as crianças exploram, experimentam e interpretam as situações sociais com imaginação.

### ***2.3. Características do jogo simbólico***

Segundo Lillard (1993, 1994, 1998b, 2001), cada ato do “faz de conta” envolve certas características: primeiro, tem de existir um pretendente, uma pessoa com uma mente ativa.

Johnson e Wellman's (1982 cit in Lillard, 2002b) concluíram que as crianças em idade pré-escolar sabem que o cérebro é usado para atos cognitivos como pensar e acreditam que o cérebro não é necessário para ações físicas (ex., lavar os dentes). Estes autores realizaram uma experiência, com crianças em que a atividade realizada envolvia duas caixas: numa das caixas, só podiam usar apenas o corpo, sem usar a mente; e, na outra caixa, só podiam utilizar a mente. O objetivo da experiência era separar as atividades que podem ser feitas apenas com a mente (sem usar o corpo) das que só podem ser realizadas com o corpo. Cerca de 60% das crianças com 4 anos optaram por colocar a maioria dos itens pretendidos (como “fazer de conta que é um canguru”), na caixa relacionada com aquilo que só se podia fazer com o corpo. No caso do pensamento (“planear a festa de anos”), vai para a caixa relacionada com atividades mentais. No caso dos eventos físicos (“ficar molhado na chuva”), vai sempre para a caixa ligada à parte física. Para as crianças mais novas, fazer de conta está mais relacionado com atividades físicas do que com estados cognitivos (Lillard, 2002b).

Segundo, tem de haver uma realidade com base na qual se “faz de conta”. Existe sempre uma realidade que contrasta com o jogo imaginário (Lillard, 1993).

Terceiro, o jogo imaginativo é guiado pela representação mental. Para a presente proposta, a representação mental pode ser, simplesmente, uma ideia. No jogo simbólico, a ideia é, normalmente, diferente da realidade (Lillard, 2001; Lillard, 1993).

O quarto critério é que a representação mental deve ser projetada na realidade. No jogo do “faz de conta”, deve pensar-se numa situação como sendo outra (Walton, 1990 cit in Lillard, 1993, 2001).

O quinto critério é o conhecimento (Anscombe, 1981; Leslie 1987 cit in Lillard, 2001; Lillard, 1993). A criança deve ter conhecimento da situação atual e não atual.

O sexto e último critério, a representação, deve ser intencional. Quando não há intenção, não é jogo simbólico (Austin 1958/1959; Searle, 1975 cit in Lillard, 2001; Lillard, 1993). Foi realizada uma experiência, na qual foi dito às crianças que a boneca estava a saltar como um coelho, mas que a boneca não estava a tentar saltar como um coelho. As crianças confirmam esta informação através de respostas a questões como “A boneca está a saltar como um coelho?”; “A boneca está a tentar saltar como um coelho?” e a pergunta de teste “A boneca quer fazer de conta que é um coelho?”. Apenas 40% das crianças com 4 anos parecem compreender que a falta de intenção impede o “fazer de conta”, enquanto as restantes 60% disseram que ela estava a fazer de conta, nas quatro experiências (Lillard, 1998 cit in Lillard, 2002).

Em resumo, o jogo simbólico envolve um pretendente; a realidade; representação mental; conhecimento da divergência entre o que é representado e a realidade; projeção intencional da representação na realidade. Manifestações externas como ação ou costume são, frequentemente, acompanhadas de “faz de conta”, não sendo, porém, uma condição necessária.

#### **2.4. Jogo Simbólico “a solo”**

No jogo simbólico “a solo”, a criança brinca consigo mesma, possui a capacidade de reconhecer o “faz de conta” nas outras crianças e de o partilhar com os outros (Verba, 1993).

O jogo simbólico “a solo” aparece a partir dos 12 meses, existindo referências ao jogo simbólico solitário entre os 18 e os 20 meses (Fein & Apfel, 1979; Fenson & Ramsay, 1980; Largo & Howard, 1979; Lowe, 1975 cit in Howes, 1985). Entre os 20 e os 24 meses, as crianças, no jogo solitário, concebem as suas próprias sequências e atribuem um papel ativo e independente a objetos inanimados (Bretherthon et al., 1979; Bretherthon et al., 1984; Brownell, 1986; Fenson, 1984; Fenson & Ramsay, 1980; Jackowitz & Watson, 1980; Largo & Howard, 1979; Lezine, 1973; Lowe, 1975; McCune-Nicolich, 1981; Nicolich, 1977; O’Connel & Gerard, 1985; Watson & Fisher, 1977; Wolfe, 1982 cit in Howes, Unger, & Matheson, 1992b).

Entre os 25 e os 30 meses, a criança começa a criar jogos com uma estrutura hierárquica (McCune- Nicolich, 1981; O’Connel & Gerard, 1985 cit in Howes et al., 1992b).

As mesmas estruturas cognitivas usadas, que permitem à criança realizar jogos estruturados no jogo solitário, também irão permitir a criação de guiões, no jogo simbólico social (Howes et al., 1992b).

Para muitas crianças, a brincadeira “a solo” é uma excelente oportunidade para explorar e entrar na imaginação, sem a necessidade de negociação com irmãos ou pares (Diamond & Laris, 1987).

#### **2.5. Jogo Simbólico Colaborativo**

O jogo social interativo emerge no segundo ano (Mueller & Vandell, 1979 cit in Howes, 1985). Por volta dos 2 anos, as crianças começam a exhibir o jogo simbólico social colaborativo (Howes, 1985; Dunn & Dale, 1984 cit in Howes, Unger, & Matheson, 1992a). O jogo simbólico social colaborativo surge quando a criança brinca com outra criança ou segue uma determinada instrução, dada por um adulto ou por um par (Howes et al., 1992a). Este jogo está ligado a todos os aspetos do desenvolvimento emocional, cognitivo, social e linguístico (Howes et al., 1992a), sendo estudado como tarefa central do desenvolvimento cognitivo (Watson & Fischer, 1977).

As funções do jogo simbólico social colaborativo são uma oportunidade de explorar competências como a autonomia, o controlo e o compromisso, durante os anos pré-escolares (DeKroon, Kyte, & Jonhson, 2002; Howes, 1985; Howes et al., 1992b).

### **3. Jogo Simbólico: Diferenças de género**

As diferenças de género, no jogo simbólico, são evidentes desde o primeiro ano de idade (Snow, Jacklin, & Maccoby, 1983). Até aos 3 anos, as raparigas brincam mais com bonecas, casas de bonecas, serviços de chá e às tarefas domésticas, enquanto os rapazes brincam mais

com carros, armas e comboios (De Lucia 1963; O'Brien & Huston, 1985; Sutton-Smith & Rosenberg, 1971 cit in Golombok & Hines, 2002).

Estudando crianças com 13 meses de sexo diferente, Goldberg e Lewis (1969) concluíram que as raparigas brincam mais com blocos, cães e gatos de peluche, ao contrário dos rapazes, que passam mais tempo a brincar com os puxadores de portas, acendendo as luzes e batendo com os brinquedos. Fagot e Patterson (1969 cit in Smith, 1983) observaram crianças com 3 anos, em aulas no infantário: enquanto os rapazes preferiam trepar, brincar com blocos, com areia e transportar brinquedos, as raparigas preferiam brincar com bonecas, ouvir histórias e pintar. Smith e Daghish (1977) constataram que os rapazes são mais ativos na brincadeira e fazem mais transporte de brinquedos (ex., brincar com as tomadas ou trepar à mobília), enquanto as raparigas brincam com bonecas e brinquedos de peluche. Llyod e Smith (1985 cit in Archer, 1992) verificaram que, com dois anos de idade, os rapazes apresentam brincadeiras mais vigorosas do que as raparigas. As crianças, ao imitarem os papéis parentais, podem refletir a prioridade das suas experiências de vida, mas, por outro lado, os padrões de brincadeira são diretamente influenciados pelos pais (Fein, 1974).

Investigadores (O'Brien & Huston, 1985; Field, 1982; Mathews, 1977; Fagot, 1974; Fein, 1981 cit in Muthurkrishna & Sokoya, 2008) sugerem que existem diferenças entre os géneros e os objetos utilizados no jogo simbólico. As diferenças de género são exibidas no estilo, linguagem e temas da brincadeira (Muthurkrishna & Sokoya, 2008).

A escolha dos brinquedos influencia o desenvolvimento social e cognitivo da criança (Cherney, Kelly-Vance, Glover, Ruane, & Ryalls, 2003).

#### ***4. Jogo Simbólico: O efeito da fratria***

Com a chegada de um irmão mais novo, a relação do irmão mais velho com os pais fica afetada (Dunn & Kendrick, 1980; Taylor & Kogan, 1973; Trause, Voos, Rudd, Klaus, Kennell, & Boslett, 1981 cit in Dunn, 1983). Apesar da mudança de comportamento por parte do irmão mais velho, as relações entre irmãos são muito importantes, devido à intimidade e à familiaridade partilhadas, pois eles reconhecem e partilham o interesse um do outro (Dunn, 1983). O jogo simbólico partilhado com irmãos e com as mães apresenta funções diferentes, enquanto os irmãos participam como atores e, frequentemente, pedem para mudar de papel, estado psicológico ou localização, no jogo simbólico, dando menos importância aos adereços do "faz de conta"; por um lado, as mães participam através da referência a um brinquedo ou a um adereço (Dale, 1989; Dunn & Dale, 1984 cit in Youngblade & Dunn, 1995). Este jogo simbólico social com diferentes parceiros pode dar origem a diferentes consequências, no desenvolvimento da cognição social da criança (Youngblade & Dunn, 1995).

Num estudo de Abramovitch e seus colegas (1982 cit in Dunn, 1986), 20% das interações entre os irmãos mais velhos com os de 20 meses inclui a imitação.



Samuels (1980 cit in Abramovitch, Pepler, & Corter, 1982) e Lamb (1978) concluíram que os irmãos mais velhos tendem a servir como modelos para os irmãos mais novos.

Num estudo canadiano, concluiu-se que 27% das interações entre o irmão mais novo e o mais velho é a imitação (Abramovitch et al., 1982) e também foi encontrada uma elevada frequência de interação entre as crianças com 14 meses e os seus irmãos mais velhos, num estudo britânico (Dunn & Kendrick, 1982 cit in Dunn, 1983). No segundo ano, o irmão mais novo imita, significativamente, o irmão mais velho, em ambos os estudos (Pepler, Abramovitch, & Corter, 1981 cit in Dunn, 1983).

Dunn e Kendrick (1979 cit in Abramovitch et al., 1982) realizaram um estudo com 20 pares de irmãos, em que os irmãos mais velhos tinham entre os 34 e os 57 meses, e mostraram que os irmãos mais velhos são, frequentemente, imitados pelos mais novos.

As crianças com irmãos revelam mais capacidade de gerar respostas para iniciar a comunicação no “faz de conta” e podem tornar-se mestres no jogo simbólico, antes das crianças sem irmãos ou com irmãos menos sensíveis (Howes et al., 1992). A qualidade da relação entre irmãos influencia a qualidade do jogo (Furman & Buhrmester, 1985 cit in Howes et al., 1992). Se a função do jogo simbólico social é ser mestre do significado da comunicação, então podemos assumir que essa mestria é mais completa se o parceiro for mais sensível às tentativas de comunicação da criança.

A natureza e a qualidade da relação com os irmãos pode influenciar o “faz de conta” da criança (Howes, Unger, & Matheson, 1992).

O’Connel e Bretherthon (1984 cit in Beizer & Howes, 1992) constataram que a mãe tem importância na forma como o filho atua no jogo, em diferentes idades, e que as crianças exibem mais formas de jogo simbólico quando acompanhadas por um adulto. A mãe está focada em ensinar o filho a construir e a partilhar as ideias do “faz de conta” (Beizer & Howes, 1992). A brincadeira com a mãe está mais relacionada com tarefas domésticas (Farver & Wimbarti, 1995). Os irmãos mais velhos, tal como os pais, providenciam o suporte necessário para as crianças mais novas aprenderem (Dunn & Kendrick, 1982 cit in Barr & Hayne, 2003).

O jogo simbólico social entre a mãe e a criança parece mais sofisticado que o jogo com os pares. Este aumento da sofisticação do jogo é devido ao facto de o outro jogador ser mais experiente (Howes et al., 1992b). O jogo é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1933 cit in Meins, 1997).

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento atual (que é determinado pela resolução de um problema, de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (como determinado através da resolução de um problema, tendo como guia um adulto ou em colaboração com pares mais capazes) (Vygotsky & Cole, 1978). A zona de desenvolvimento proximal está relacionada com o facto de a criança conseguir fazer algo, que só é capaz com a ajuda de um adulto (Arnold & Bruce, 1999). A zona de

desenvolvimento proximal é uma medida de aprendizagem potencial. Esta representa a região onde o desenvolvimento cognitivo tem lugar. A zona de desenvolvimento proximal está em constante mudança e é um processo dinâmico. A contribuição do adulto pode ser alterada, à medida que a capacidade de competência e compreensão da criança aumentam (Vygostsky & Cole, 1978).

Em três estudos separados, realizados no México, onde as crianças vivem com famílias extensas e os irmãos assumem o papel de cuidadores, é comum o jogo simbólico social ocorrer com mais complexidade com os irmãos mais velhos do que com as mães (Farver, 1993; Gaskins, 1994; Zukow, 1989 cit in Farver & Wimbarti, 1995). As crianças que partilham o jogo simbólico com os irmãos mais velhos, e falam com os mesmos sobre os estados mentais, possuem mais facilidade em compreender os estados mentais e emoções dos outros (Dunn, 1999; Howe, Petrakos, & Rinaldi, 1998). Os temas de brincadeira incluem temas de fantasia, como viajar para um país distante, perigos ambientais com monstros e bater com os veículos (Farver & Wimbarti, 1995).

Em 60% dos casos, a brincadeira entre irmãos é realizada através de papéis complementares. Em 85% dos casos, eles agem como espectadores, porque o jogo não requer uma participação coordenada dos dois pares (Dunn & Dale, 1995 cit in Dunn, 1988).

Em muitos estudos, foram encontradas diferenças de género entre irmãos. Brody et al. (1985 cit in Stoneman, Brody, & MacKinnon, 1986) verificaram que os irmãos mais velhos tendem a assumir o papel de professor/mestre, enquanto os irmãos mais novos são menos dominantes. As irmãs mais velhas tendem a assumir mais o papel de professoras, em comparação com os irmãos mais velhos. As raparigas brincam mais com os irmãos mais novos; normalmente, as irmãs são mais carinhosas e cuidadoras e mais sensíveis, durante as interações, enquanto os rapazes utilizam mais a força física (Abramovitch et al., 1982). A brincadeira entre irmãos é diversa. Os irmãos seguem um guião de brincadeira no “faz de conta”, enquanto duas irmãs passam a maior parte da sua brincadeira sócio dramática a preparar a mãe para ir para o hospital, a cuidar das coisas do recém-nascido e a preparar e alimentar o recém-nascido (Youngblade & Dunn, 1995).

Howes e Recchia (2009) defendem que não existe associação entre o jogo simbólico da criança e a relação com o seu irmão. O empenho no jogo simbólico está relacionado com as relações amigáveis, ou não, entre irmãos. O conflito entre irmãos parece estar negativamente associado ao jogo simbólico.

No jogo simbólico partilhado com irmãos, estes atuam como parceiros, participando na narrativa do mundo imaginário (Dunn & Dale, 1984 cit in Collins & Laursen, 1999).

Recentemente, Perner e colaboradores (1994) argumentaram que o jogo simbólico partilhado com irmãos mais velhos tem um papel importante no desenvolvimento da teoria da mente. As crianças que são boas na compreensão da mente são melhores companheiras de jogo

(Dunn, 2000). As crianças com irmãos executam melhor estas tarefas do que as crianças sem irmãos (Perner, Ruffman & Leekam, 1994).

Dunn e Kendrick (1979 cit in Abramovitch et al., 1982) reportaram que pares de díades de irmãos do mesmo sexo têm interações mais positivas do que as díades mistas, sendo a frequência da imitação maior em díades do mesmo sexo.

A investigação com os irmãos é um novo aspeto do desenvolvimento sociocognitivo (Dunn, 1999).

## **II- Estudio Empírico**

## 1. Objetivos gerais e questões de investigação

Tendo em conta o enquadramento, é apresentado, em seguida, um estudo que se insere no âmbito da investigação longitudinal, intitulado “*Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Sócio-Emocional e Sócio-Cognitivo da Infância até à Idade Pré Escolar: Contribuição de Variáveis da Criança, dos Pais e do Contexto*”, que teve início em 2004, tendo, atualmente, como coordenadoras as Doutoras Carla Martins (Universidade do Minho) e Eva Costa Martins (Instituto Superior da Maia). Esta investigação propõe-se acompanhar o desenvolvimento sócio emocional e sócio cognitivo de uma amostra normativa de crianças, desde a infância à idade pré-escolar. Este estudo longitudinal iniciou-se quando as crianças tinham 10 meses de idade. A amostra foi recrutada em creches da área metropolitana do Porto, tendo como critério de inclusão crianças sem nenhuma perturbação, vivendo com ambos os pais, no início do estudo.

Tendo como foco principal a interação da criança com os objetos, definiram-se como objetivos específicos da investigação:

- Caracterizar o jogo simbólico “a solo” e colaborativo;
- Estudar a influência do género na qualidade do jogo simbólico, “a solo” e colaborativo;
- Averiguar de que forma a existência (ou não) de irmãos influencia o jogo simbólico “a solo” e colaborativo;
- Estudar de que forma o jogo simbólico é influenciado, tendo em conta se a criança presente na investigação é a mais nova ou a mais velha da fratria.

Partindo dos objetivos definidos anteriormente, foram delineadas as seguintes hipóteses:

*Hipótese I:* Há uma associação entre a idade e as variáveis do jogo simbólico a “solo” e colaborativo.

*Hipótese II:* O género masculino apresenta valores mais elevados para o jogo simbólico “a solo”, do que o género feminino.

*Hipótese III:* O género masculino apresenta valores superiores para o jogo simbólico colaborativo, quando comparado com o género feminino.

*Hipótese IV:* As crianças com irmãos apresentam valores mais elevados no jogo simbólico “a solo”, do que as crianças sem irmãos.

*Hipótese V:* As crianças com irmãos apresentam valores mais elevados no jogo simbólico colaborativo, do que as crianças sem irmãos.

*Hipótese VI:* As crianças mais novas da fratria apresentam valores mais elevados no jogo simbólico “a solo”, do que as crianças mais velhas.

*Hipótese VII:* As crianças mais velhas da fratria apresentam valores mais elevados no jogo simbólico colaborativo, do que as crianças mais novas.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Participantes**

Participaram, neste estudo, 49 crianças. Vinte e oito (57.1%) são do género masculino e vinte e uma (42.9%) são do género feminino. A idade dos participantes varia entre os 36 e os 40 meses, com uma média de 37.78 meses ( $DP=.99$ ). Quarenta e quatro crianças (89.8%) frequentam o jardim de infância. Trinta e uma crianças (63.3%) têm irmãos e 18 (36.7%) são filhas únicas. Entre as crianças que têm irmãos, 26 (53.1%) são as mais novas da fratria e 4 (8.2%) são as mais velhas da fratria, sendo 19 (38%) as crianças do meio.

### **2.2 Procedimento**

Antes de iniciar a tarefa, foi solicitada a autorização dos pais para o efeito. De seguida, as crianças realizam-na, enquanto os pais preenchem um questionário, na sala ao lado ou na mesma sala (dependendo esse facto de a criança desejar (ou não) a presença do pai/mãe ao seu lado). Esta atividade foi administrada no laboratório.

A tarefa foi vídeo-gravada e, posteriormente, todos os vídeos foram codificados segundo o sistema de codificação “*Sistema de Cotação do Jogo Simbólico*” (Nielsen & Dissanayake, 2000).

### **2.3. Instrumento**

#### ***Tarefa do Jogo Simbólico*** (Meins et al., 1998)

Esta tarefa foi desenvolvida por Meins et al., 1998, e permite avaliar se as crianças têm capacidade para adaptar sugestões verbais de outra pessoa no jogo simbólico “a solo”. A tarefa tem uma duração aproximada de 15 minutos, sendo própria para crianças em idade pré-escolar.

A tarefa pode ser dividida em três momentos. Num primeiro momento, o investigador apresenta pares de brinquedos à criança, entre os quais dois brinquedos representacionais (boneca e carrinho) e nove brinquedos não representacionais (uma faixa de cartão, uma caixa de cartão, um rolo de papel higiénico, uma tampa de frasco de café, sete legos, uma tampa pequena, papel de estanho e um guardanapo azul). A criança familiariza-se com os mesmos durante, aproximadamente, cinco minutos, período de aquecimento. Em seguida, o investigador introduz um segundo nível, que inclui o jogo simbólico “a solo” e o jogo simbólico colaborativo. Nesta altura, o investigador retira todos os objetos da mesa, exceto dois, sendo um representacional e o outro não representacional, escolhidos pela criança. Durante o período do jogo simbólico “a solo”, é pedido, à criança, que realize atividades com estes dois objetos, questionando-a: “O que podes fazer com isto?”. Após a sua resposta (ou ausência da mesma), o investigador pede (sem apontar para os objetos ou sugerir qualquer ação), a título de exemplo:

“Faz o carro andar pela estrada fora”. Este segundo momento designa-se por jogo simbólico colaborativo. A apresentação dos pares de brinquedos é aleatória.

#### **2.4. Sistema de Cotação do Jogo Simbólico (Nielsen & Dissanayake, 2000)**

O sistema de cotação desenvolvido por Nielsen e Dissannayake, 2000, avalia a existência e a duração de comportamentos no jogo simbólico. A tarefa, originalmente administrada pelos autores, teve duração de 30 minutos, após um aquecimento de 10 minutos, e foi administrada a crianças com idades compreendidas entre os 36 e os 53 meses. Cada interação, no jogo simbólico, é cotada de acordo com seis categorias presentes na literatura da especialidade, a partir de observações preliminares do jogo das crianças (Astington & Jenkins, 1995; Lillard, 1993; Ungerer & Sigman, 1981; Youngblade & Dunn, 1995 cit in Nielsen & Dissanayake, 2000). O ato de cotar acontece quando a criança realiza uma ação com um par de brinquedos e a repete; de seguida, soma-se o número de vezes que a criança concretiza uma determinada ação com um par de brinquedos. As categorias do jogo simbólico “a solo” e colaborativo, descritas em seguida, foram codificadas de acordo com a frequência. As categorias do jogo não são mutuamente exclusivas, isto é, um comportamento pode ser codificado em mais do que uma categoria (ex., dar uma “festa do chá”, enquanto finge ser a mãe). O jogo simbólico é cotado, quando uma das seguintes categorias não comportamentais é demonstrada pela criança.

Na *Substituição de Objeto*, a criança manipula e usa um objeto da maneira como outro costuma ser usado. Dentro de cada categoria, definimos pares de brinquedos. Nesta categoria, é definido como cada objeto deve ser cotado (ex., no caso da caixa de cartão, cotar quando a criança coloca o carro dentro da caixa de cartão e lhe mexe).

No *Jogo Imaginário*, a criança cria objetos ou pessoas sem representação física, no ambiente imediato (ex., no caso da caixa de almoço, cotar quando a criança coloca a boneca dentro da caixa de almoço e “faz de conta” que a boneca está a tomar banho; no caso do guardanapo azul, cotar quando a criança coloca a boneca por cima do mesmo e “faz de conta” que esta está numa piscina, a nadar e a mergulhar).

Na *Atribuição de Animismo*, a criança atribui propriedades do ser humano a um objeto inanimado como, por exemplo, falar pela boneca ou falar com a boneca, como se esperasse uma resposta (ex., “Ela está no cabeleireiro, está a cortar o cabelo.”; “Deu uma cambalhota...”).

Na *Atribuição de um papel*, a criança atribui, verbalmente e de forma explícita, um papel de “faz de conta” a si própria ou a um objeto (ex., boneca) ou ao pai/mãe (ex., “Agora, tu fazes de Senhor Doutor.”). No entanto, não é necessário que a criança participe na atividade, nem que o papel seja cumprido. A criança pode ser, meramente, observador e o papel de pai/mãe que a própria criança desempenha pode não ser realizado.

No *Role Play*, a criança desempenha uma função específica, quando ajuda a boneca a fazer algo (ex., a criança dá de comer à boneca, “faz de conta” que a tampa pequena tem comida e coloca-a na boca da boneca).

Em relação à última categoria, *Propostas conjuntas*, esta é cotada quando a criança faz referência a si e ao adulto na mesma frase (ex., “Tens de deitar o chá na minha chávena.”; “Agora, vamos jantar.”). De salientar que esta categoria apenas poderá ser cotada durante as situações de jogo simbólico, e não quando a criança faz sugestões não simbólicas (ex., “Vamos brincar para ali.”). Esta categoria não foi encontrada.

Em média, a cotação da filmagem de cada criança demorou cerca de 4 horas, num total de 222 horas, para a amostra completa.

Para o cálculo do acordo inter-observadores, no sistema de cotação do jogo simbólico, um segundo juiz independente, com treino prévio no respetivo sistema de cotação, codificou 10 interações selecionadas aleatoriamente da amostra total, o equivalente a 20% da amostra. O cálculo do acordo inter-observadores foi realizado através do coeficiente de correlação intra-classe, dado tratar-se de variáveis intervalares (Martins & Machado, 2006). De acordo com a Tabela 1, os resultados oscilam entre .54 e .86. Relativamente às variáveis *Role Play* e *Atribuição de um papel*, o acordo inter-observadores não atingiu níveis satisfatórios, pelo que foram excluídas das análises subsequentes.

**Tabela 1. Acordo inter-observadores do Jogo Simbólico**

<b>Coefficiente de Correlação intra-classe</b>		
	<b>Jogo Simbólico a Solo</b>	<b>Jogo Simbólico Colaborativo</b>
<b>Substituição de Objeto</b>	.76	.54
<b>Jogo Imaginário</b>	.84	.84
<b>Atribuição de Animismo</b>	.86	.86
<b>Role Play</b>	-	-
<b>Atribuição de um papel</b>	-	-



### 3. Resultados

As decisões estatísticas foram tomadas com base em análises exploratórias de dados, realizadas previamente, que revelaram estarem cumpridos os pressupostos para a realização de testes paramétricos. Para o tratamento estatístico, utilizou-se o programa IBM SPSS (Versão19).

Os resultados estão organizados de forma a responder aos dois objetivos principais deste estudo empírico. Deste modo, em primeiro lugar, são apresentadas as medidas descritivas de todas as variáveis no jogo simbólico “a solo” e colaborativo. De seguida, apresentam-se os resultados relativos às diferenças entre géneros, fratria e posição da fratria, no jogo simbólico “a solo” e colaborativo.

#### *Jogo simbólico a solo e colaborativo*

Na variável *Substituição de Objeto*, no jogo simbólico “a solo”, constata-se uma média de 8.65 ( $DP=4.20$ ), enquanto no jogo simbólico colaborativo se verifica uma média de 9.33 ( $DP=2.96$ ).

No que concerne ao *Jogo Imaginário*, no jogo simbólico “a solo”, a média é de 3.20 ( $DP=2.54$ ), ao passo que o jogo simbólico colaborativo apresenta uma média de 2.97 ( $DP=1.52$ ).

Na variável *Atribuição de Animismo*, no jogo simbólico “a solo”, regista-se uma média de 2.50 ( $DP=1.86$ ) e, no jogo simbólico colaborativo, verifica-se uma média de 2.00 ( $DP=1.18$ ).

**Tabela 2. Medidas descritivas dos comportamentos das crianças no Jogo Simbólico “a Solo” e Colaborativo**

	Jogo Simbólico “a Solo”			Jogo Simbólico Colaborativo		
	<i>Min-Max</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Mediana</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Mediana</i>
<b>Substituição de Objeto</b>	1-21	8.65 (4.20)	8.00	4-16	9.33 (2.96)	9.00
<b>Jogo Imaginário</b>	1-9	3.20 (2.54)	3.00	1-7	2.97 (1.52)	3.00
<b>Atribuição de Animismo</b>	1-7	2.50 (1.86)	2.00	1-5	2.00 (1.18)	2.00

#### *Correlação entre a idade e o jogo simbólico “a solo” e colaborativo.*

Como se pode verificar na tabela 3, não há relação entre a idade e as variáveis em análise.

**Tabela 3. Correlação entre a idade e o Jogo Simbólico “a Solo” e Colaborativo**

	Jogo Simbólico a Solo			Jogo Simbólico Colaborativo		
	<b>Substituição de Objeto</b>	<b>Jogo Imaginário</b>	<b>Atribuição de Animismo</b>	<b>Substituição de Objeto</b>	<b>Jogo Imaginário</b>	<b>Atribuição de Animismo</b>
<b>Idade</b>	-.019	.13	.053	-.17	.015	.28

### Medidas descritivas em função do género

No jogo simbólico “a solo”, na variável *Substituição de Objeto*, no género masculino, a média é de 8.18 ( $DP=4.07$ ), enquanto o género feminino regista uma média de 9.29 ( $DP=4.38$ ).

Na variável *Jogo Imaginário*, o género masculino, no jogo simbólico “a solo”, apresenta uma média de 2.53 ( $DP=2.07$ ), ao passo que, no género feminino, a média é de 3.87 ( $DP=2.85$ ).

Na variável *Atribuição de Animismo*, no género masculino, a média é de 2.14 ( $DP=1.79$ ) e o género feminino apresenta uma média de 2.86 ( $DP=1.92$ ).

Enquanto no jogo simbólico colaborativo, na variável *Substituição de Objeto*, o género masculino regista uma média de 9.32 ( $DP=2.78$ ), o género feminino apresenta uma média de 9.33 ( $DP=3.26$ ).

Na variável *Jogo Imaginário*, o género masculino apresenta uma média de 3.05 ( $DP=1.22$ ), enquanto que, no género feminino, a média é de 2.88 ( $DP=1.83$ ).

Na variável *Atribuição de Animismo*, no género masculino, constata-se uma média de 2.11 ( $DP=1.45$ ), enquanto o género feminino tem uma média de 1.92 ( $DP=.10$ ).

**Tabela 4. Medidas descritivas em função do género**

Jogo Simbólico “a Solo”						
		Meninos (n=28)			Meninas (n=21)	
	Min-Max	Média (DP)	Mediana	Min-Max	Média (DP)	Mediana
<b>Substituição de Objeto</b>	1-20	8.18 (4.07)	7.50	4-21	9.29 (4.38)	8.00
<b>Jogo Imaginário</b>	1-9	2.53 (2.07)	2.00	1-9	3.87 (2.85)	3.00
<b>Atribuição de Animismo</b>	1-6	2.14 (1.79)	1.00	1-7	2.86 (1.92)	3.00

  

Jogo Simbólico Colaborativo						
		Meninos (n=28)			Meninas (n=21)	
	Min-Max	Média (DP)	Mediana	Min-Max	Média (DP)	Mediana
<b>Substituição de Objeto</b>	4-16	9.32 (2.78)	9.00	4-16	9.33 (3.26)	9.00
<b>Jogo Imaginário</b>	1-5	3.05 (1.22)	3.00	1-7	2.88 (1.83)	3.00
<b>Atribuição de Animismo</b>	1-5	2.11 (1.45)	2.00	1-4	1.92 (.10)	2.00

### Medidas descritivas em função da fratria

Quando estudados o jogo simbólico “a solo” e o jogo simbólico colaborativo, em função da fratria (Tabela 5), verifica-se que, no jogo simbólico “a solo”, na variável *Substituição de Objeto*, a categoria com irmãos apresenta uma média de 8.84 ( $DP=4.03$ ), enquanto que, na mesma variável, na categoria sem irmãos, a média é de 8.33 ( $DP=4.58$ ).

Na variável *Jogo Imaginário*, na categoria com irmãos, regista-se uma média de 2.41 ( $DP=1.92$ ) e, em contrapartida, a categoria sem irmãos apresenta uma média de 5.38 ( $DP=2.88$ ).

A variável *Atribuição de animismo*, na categoria com irmãos, apresenta uma média de 2.56 ( $DP=2.04$ ), ao contrário da categoria sem irmãos, que regista uma média de 2.40 ( $DP=1.58$ ).

No jogo simbólico colaborativo, a variável *Substituição de Objeto*, na categoria com irmãos, tem uma média de 9.03 ( $DP=2.71$ ) e, na categoria sem irmãos, a média é de 9.83 ( $DP=3.37$ ).

A variável *Jogo Imaginário*, na categoria com irmãos, apresenta uma média de 2.96 ( $DP=1.46$ ), contrariando a categoria sem irmãos, que regista uma média de 3.00 ( $DP=1.68$ ).

Por último, na variável *Atribuição de Animismo*, na categoria com irmãos, a média é de 1.92 ( $DP=1.32$ ) e, na categoria sem irmãos, verifica-se uma média de 2.13 ( $DP=.99$ ).

**Tabela 5. Medidas descritivas no jogo simbólico “a solo” e colaborativo em função da fratria**

Jogo Simbólico “a solo”						
	Com irmãos ( $n=31$ )			Sem irmãos ( $n=18$ )		
	<i>Min-Max</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Mediana</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Mediana</i>
<b>Substituição de Objeto</b>	3-20	8.84 (4.03)	8.00	1-21	8.33 (4.58)	7.50
<b>Jogo Imaginário</b>	1-8	2.41 (1.92)	2.00	1-9	5.38 (2.88)	5.00
<b>Atribuição de Animismo</b>	1-7	2.56 (2.04)	1.50	1-6	2.40 (1.58)	2.50

  

Jogo Simbólico Colaborativo						
	Com irmãos ( $n=31$ )			Sem irmãos ( $n=18$ )		
	<i>Min-Max</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Mediana</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Mediana</i>
<b>Substituição de Objeto</b>	4-16	9.03 (2.71)	9.00	5-16	9.83 (3.37)	9.00
<b>Jogo Imaginário</b>	1-7	2.96 (1.46)	3.00	1-7	3.00 (1.68)	3.00
<b>Atribuição de Animismo</b>	1-5	1.92 (1.32)	1.00	1-4	2.13 (.99)	2.00

### **Medidas descritivas em função da posição da fratria**

Na tabela 6, a criança mais nova da fratria, no que concerne ao jogo simbólico “a solo”, na variável *Substituição de Objeto*, apresenta a média de 8.58 ( $DP=4.11$ ); por outro lado, quando a criança é a mais velha da fratria, regista uma média de 11.25 ( $DP=3.20$ ).

Na variável *Jogo Imaginário*, quando a criança é a mais nova da fratria, apresenta uma média de 1.84 ( $DP=1.02$ ); no entanto, quando a criança é a mais velha da fratria, a média é de 5.50 ( $DP=3.54$ ).

Na variável *Atribuição de Animismo*, quando a criança é a mais nova da fratria, assinala uma média de 2.53 ( $DP=2.17$ ); quando a criança é a mais velha da fratria, a média é de 2.67 ( $DP=1.53$ ).

No jogo simbólico colaborativo, a variável *Substituição de Objeto*, na categoria da criança mais nova da fratria, a média é de 9.00 ( $DP=2.64$ ), ao passo que, quando a criança é a mais velha da fratria, se verifica uma média de 10.50 ( $DP=2.08$ ).

A variável *Jogo Imaginário*, na categoria da criança mais nova da fratria, obtém uma média de 2.68 ( $DP=1.25$ ), enquanto a criança mais velha da fratria apresenta uma média de 4.67 ( $DP=4.33$ ).

Na variável *Atribuição de Animismo*, quando a criança é a mais nova da fratria, verifica-se uma média de 1.56 ( $DP=1.01$ ); no entanto, quando a criança é a mais velha da fratria, a média é de 2.67 ( $DP=2.08$ ).

**Tabela 6. Jogo Simbólico “a solo” e Colaborativo em função da posição da fratria**

<b>Jogo Simbólico “a solo”</b>						
	<b>Criança é a mais nova da fratria</b>			<b>Criança é a mais velha da fratria</b>		
		<i>(n=26)</i>			<i>(n=4)</i>	
	<i>Min-Max</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Mediana</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Mediana</i>
<b>Substituição de Objeto</b>	3-20	8.58 (4.11)	7.50	8-14	11.25 (3.20)	11.50
<b>Jogo Imaginário</b>	1-4	1.84 (1.02)	1.00	3-8	5.50 (3.54)	5.50
<b>Atribuição de Animismo</b>	1-7	2.53 (2.17)	1.00	1-4	2.67 (1.53)	3.00

  

<b>Jogo Simbólico Colaborativo</b>						
	<b>Criança mais nova da fratria</b>			<b>Criança mais velha da fratria</b>		
		<i>(n=26)</i>			<i>(n=4)</i>	
	<i>Min-Max</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Mediana</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Mediana</i>
<b>Substituição de Objeto</b>	4-16	9.00 (2.64)	9.00	8-13	10.50 (2.08)	10.50
<b>Jogo Imaginário</b>	1-5	2.68 (1.25)	3.00	3-7	4.67 (4.33)	4.00
<b>Atribuição de Animismo</b>	1-4	1.56 (1.01)	1.00	1-5	2.67 (2.08)	2.00

### ***Diferenças de gênero no jogo simbólico “a solo” e colaborativo***

Um dos objetivos centrais do estudo é avaliar a existência de diferenças de gênero nas variáveis em estudo, tendo sido realizados Testes T para Amostras Independentes. Estes revelaram não existir diferenças significativas no jogo simbólico “a solo” entre as crianças de gênero diferente, tanto ao nível da variável *Substituição de Objeto*  $t(47) = -.91, p = .37$ , assim como ao nível da variável *Jogo Imaginário*  $t(28) = 1.47, p = .15$  e, ainda, ao nível da variável *Atribuição de Animismo*  $t(26) = -1.02, p = .32$ , no jogo simbólico “a solo”.

No jogo simbólico colaborativo, também foram realizados Testes T para Amostras Independentes, no sentido de averiguar a existência de diferenças entre gêneros, ao nível das variáveis presentes no estudo. Os Testes T para Amostras Independentes revelaram que não foram encontradas diferenças, ao nível das variáveis *Substituição de Objeto*  $t(47) = -.014, p = .99$ , *Jogo Imaginário*  $t(34) = .33, p = .74$  e *Atribuição de Animismo*  $t(19) = .37, p = .72$ , como se pode constatar na Tabela 7.

**Tabela 7. Diferenças de gênero no jogo simbólico “a solo” e no jogo colaborativo**

<b>Jogo Simbólico “a Solo”</b>			
	<b>Meninos</b> (n=28)	<b>Meninas</b> (n=21)	
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>T</i>
<b>Substituição de Objeto</b>	8.18 (4.07)	9.29 (4.38)	-.91
<b>Jogo Imaginário</b>	2.53 (2.07)	3.87 (2.85)	-1.47
<b>Atribuição de Animismo</b>	2.14 (1.79)	2.86 (1.92)	-1.02

  

<b>Jogo Simbólico Colaborativo</b>			
	<b>Meninos</b> (n=28)	<b>Meninas</b> (n=21)	
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>t</i>
<b>Substituição de Objeto</b>	9.32 (2.78)	9.33 (3.26)	-.014
<b>Jogo Imaginário</b>	3.05 (1.22)	2.88 (1.83)	.33
<b>Atribuição de Animismo</b>	2.11 (1.45)	1.92 (.10)	.37

### ***Diferenças na fratria no jogo simbólico “a solo” e colaborativo***

Outro dos objetivos centrais do estudo foi o de avaliar a existência de diferenças entre crianças com e sem irmãos, no jogo simbólico “a solo” e colaborativo (Tabela 8). Após a análise exploratória de dados, foram cumpridos os pressupostos para a realização de testes paramétricos, tendo sido realizados os Testes T para Amostras Independentes.

Estes revelaram, no jogo simbólico “a solo”, não haver diferenças significativas na variável *Substituição de Objeto*  $t(47) = -.40, p = .69$ , assim como na variável *Atribuição de Animismo*  $t(26) = -.21, p = .84$ . Só na variável *Jogo Imaginário* foram encontradas diferenças significativas, na categoria sem irmãos  $t(28) = 3.27, p = .003$ . As crianças sem irmãos apresentam maior capacidade de realizar jogo imaginário do que as crianças com irmãos.

No jogo colaborativo, não foram encontradas diferenças significativas, nas categorias com e sem irmãos, na variável *Substituição de Objeto*  $t(47) = .91, p = .37$ , assim como na variável *Jogo Imaginário*  $t(34) = .081, p = .94$  e *Atribuição de Animismo*,  $t(19) = .37, p = .71$ , como se pode verificar na Tabela 8.

**Tabela 8. Efeito da fratria no jogo simbólico “a solo” e colaborativo~**

<b>Jogo Simbólico “a Solo”</b>			
	<b>Com irmãos</b>	<b>Sem irmãos</b>	
	<i>(n=18)</i>	<i>(n=31)</i>	
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>t</i>
<b>Substituição de Objeto</b>	8.84 (4.03)	8.33 (4.58)	-.40
<b>Jogo Imaginário</b>	2.41 (1.92)	5.38 (2.88)	3.27***
<b>Atribuição de Animismo</b>	2.56 (2.04)	2.40 (1.58)	-.21

\*\*\*  $p < .001$

  

<b>Jogo Simbólico Colaborativo</b>			
	<b>Com irmãos</b>	<b>Sem irmãos</b>	
	<i>(n=18)</i>	<i>(n=31)</i>	
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>t</i>
<b>Substituição de Objeto</b>	9.03 (2.71)	9.83 (3.37)	-.91
<b>Jogo Imaginário</b>	2.96 (1.46)	3.00 (1.68)	0.81
<b>Atribuição de Animismo</b>	1.92 (1.32)	2.13 (.99)	.37

### ***Diferenças da posição da fratria no jogo simbólico “a solo” e colaborativo***

No sentido de averiguar se existe influência da posição da fratria no jogo simbólico “a solo” e no jogo simbólico colaborativo, a análise exploratória de dados revelou estarem cumpridos os pressupostos para a realização de testes paramétricos e, por se tratar de variáveis intervalares, foram realizados os Testes T para Amostras Independentes.

No jogo simbólico “a solo”, na categoria da criança mais nova da fratria, na variável *Substituição de Objeto*  $t(28) = -1.24, p = .23$ , bem como na variável *Atribuição de Animismo*  $t(16) = -1.0, p = .92$ , não foram encontradas diferenças significativas. No entanto, a variável *Jogo Imaginário*  $t(19) = -3.85, p = .001$ , revelou existirem diferenças significativas entre a criança mais nova e a mais velha da fratria. As crianças mais velhas da fratria elaboram mais jogo imaginário do que as crianças mais novas da fratria.

No jogo simbólico colaborativo, nas categorias da criança mais nova e mais velha da fratria, na variável *Substituição de Objeto*  $t(28) = 1.08, p = .29$ , e na variável *Atribuição de Animismo*  $t(10) = -1.28, p = .23$ , não foram encontradas diferenças significativas. Na variável *Jogo Imaginário*  $t(20) = 2.35, p = .029$ , existem diferenças significativas entre a criança mais nova e a criança mais velha da fratria. As crianças mais velhas da fratria apresentam maior capacidade de jogo imaginário do que as crianças mais novas, como se pode verificar na Tabela 9.

**Tabela 9. Efeito da posição da fratria no jogo simbólico “a solo” e colaborativo.**

<b>Jogo Simbólico “a solo”</b>			
	<b>Criança mais nova da fratria</b>	<b>Criança mais velha da fratria</b>	
	<i>(n=26)</i>	<i>(n=4)</i>	
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>t</i>
<b>Substituição de Objeto</b>	8.58 (4.11)	11.25 (3.20)	-1.24
<b>Jogo Imaginário</b>	1.84 (1.02)	5.50 (3.54)	3.85***
<b>Atribuição de Animismo</b>	2.53 (2.17)	2.67 (1.53)	-1.0

\*\*\*  $p < .001$

  

<b>Jogo Simbólico Colaborativo</b>			
	<b>Criança mais nova da fratria</b>	<b>Criança mais velha da fratria</b>	
	<i>(n=26)</i>	<i>(n=4)</i>	
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>t</i>
<b>Substituição de Objeto</b>	9.00 (2.64)	10.50 (2.08)	-1.08
<b>Jogo Imaginário</b>	2.68 (1.25)	4.67 (2.08)	-2.35 *
<b>Atribuição de Animismo</b>	1.56 (1.01)	2.67 (2.08)	-1.28

\* $p < .05$

#### 4. Discussão dos Resultados

Após a apresentação dos resultados, estes serão discutidos, a fim de se esclarecerem as questões de investigação que orientaram a realização do estudo. De forma geral, pretende-se comparar e enquadrar os resultados obtidos com a conceptualização teórica existente nesta área.

O facto de não existir qualquer correlação entre a idade e as variáveis em análise no jogo simbólico “a solo” e colaborativo contraria a *Hipótese I*. De acordo com vários autores (Cole & LaVoie, 1985; Connolly & Doyle, 1984; Fein, 1981; Rubin, Watson, & Jambor, 1978; Pellegrini, 1985 cit in Hughes, 2010; Smilansky, 1968; Smilansky & Sheffta, 1990 cit in Smith, 2010), a idade influencia a quantidade, natureza e complexidade do jogo simbólico. Contrariamente aos resultados obtidos, Haight & Miller (1993) descobriram que a idade tem um efeito positivo na complexidade e duração do jogo simbólico. Neste sentido, quanto maior a idade da criança, mais facilidade esta terá em imitar as tarefas desempenhadas pelos outros, neste caso, o irmão mais velho.

Um dos principais objetivos do estudo é compreender a influência do género no jogo simbólico “a solo” e colaborativo (*Hipótese II* e *Hipótese III*). Contrariamente ao que alguns autores defendem na literatura, não foram encontradas diferenças entre meninos e meninas. Diversos autores (Connolly & Doyle, 1984; Farver & Wimbari, 1995; Farver & Shin, 1997; Howes, Unger, & Seidner, 1989; Pellegrini & Perlemutter, 1989 cit in Saracho & Spodek, 1998) também não encontraram diferenças em função do género, na quantidade de jogo simbólico, nas crianças em idade pré-escolar. Esta ausência de diferenças pode estar relacionada com os materiais e modos de transformação simbólica, bem como com o *design* do estudo (observação naturalística ou em contexto laboratorial). Este aspeto também está relacionado com o interesse dos investigadores. Pellegrini & Perlemutter (1989 cit in Saracho & Spodek, 1998) não encontraram diferenças na quantidade de jogo simbólico entre rapazes e raparigas, sobretudo na área dramática.

As *hipóteses IV* e *V*, segundo as quais as crianças com irmãos apresentam valores superiores no jogo simbólico “a solo” e colaborativo, não foram confirmadas; pelo contrário, as crianças sem irmãos, no jogo simbólico “a solo”, apresentam uma maior capacidade de “fazer de conta”, na variável *Jogo Imaginário*, do que as crianças com irmãos. De acordo com Papalia et al. (2001), os filhos únicos ultrapassam as crianças com irmãos mais velhos, principalmente as que têm muitos irmãos. Aqueles fazem mais coisas em conjunto com os pais e encontram-se mais motivados para realizar as tarefas. Outro dos motivos para isto acontecer, de acordo com Beeghly (1998), está relacionado com o facto de os parceiros das crianças brincarem de forma igual e assumirem, frequentemente, papéis complementares, ao contrário dos pais, que



geralmente participam como guias, em vez de parceiros, durante o jogo simbólico social. Uma vez que tanto os pais como os irmãos contribuem para o desenvolvimento do jogo simbólico, este deve ser estudado em contextos familiares. Dunn & Dale (1984 cit in Farver & Wimbari, 1995) concluíram que os irmãos mais velhos têm um papel importante, porque apresentam um papel ativo na criação do jogo e convidam o irmão mais novo a participar, envolvendo-o num jogo simbólico mais complexo. Dunn (2002) considera a investigação com irmãos um aspeto precoce do desenvolvimento cognitivo.

Relativamente à posição da fratria, constatou-se que as crianças mais velhas diferem das mais novas, no jogo simbólico “a solo”, o que contraria a *Hipótese VI* e confirma a *Hipótese VII*. Uma das razões para as crianças mais velhas da fratria apresentarem valores mais elevados, nas variáveis presentes no jogo simbólico “a solo” e colaborativo, é que, para as crianças mais novas, no caso da variável *Substituição de Objeto*, deve haver semelhança entre o objeto e o objeto que eles pretendem fazer de conta (Elder & Pederson, 1978; Fein, 1979; Jakowitz & Watson, 1980). Para Fein (1975 cit in Pederson, Rook-Green, & Elder, 1981), o fazer de conta, para as crianças mais novas (15 aos 24 meses), está dependente da similaridade da forma e função entre o objeto substituto e o referente. Elder & Pederson (1978) também descobriram que o “faz de conta” está dependente da presença de objetos semelhantes aos referentes. Estas crianças revelam dificuldade em fazer de conta que um objeto estruturado é outra coisa qualquer (ex., “fazer de conta” que uma bola é um pente). Existem razões para esta dificuldade: os objetos estruturados são fisicamente diferentes dos objetos referentes; as crianças sabem o que os objetos estruturados são e estão relutantes em tratá-los de forma diferente). Assim, os objetos estruturados dão origem a ações que são incompatíveis com as sequências do “faz de conta” (Pederson, Rook-Green, & Elder, 1981). O “faz de conta”, para crianças abaixo dos 3 anos, parece estar dependente da presença de um objeto substituto (Elder & Pederson, 1978; Jakowitz & Watson, 1980; Overton & Jackson, 1973). De acordo com Rakoczy e colaboradores (2005), as crianças mais novas aprendem sobre os brinquedos através da transmissão social coletiva intencional. Crianças com 18 meses são menos eficientes na imitação de ações do “faz de conta” (Meltzoff, 1988; Carpenter, Nagell, & Tomassello, 1998), enquanto as crianças mais velhas necessitam de menor similaridade física na substituição de objeto, sendo que as funções do objeto real e do objeto do “faz de conta” podem ser completamente diferentes. Por exemplo, uma criança com 2 anos não é capaz de utilizar um carro de brincar como sendo um telefone, enquanto uma criança com 3 anos pode utilizar um bloco, fingindo ser um carro, utilizando os mesmos sons que os carros costumam fazer (Pederson et al., 1981; Rubin et al., 1978; Ungerer, Zelazo, Kearsley, & Leary, 1981). Goncu (1993 cit in Pelegrini, 2011) descobriu que as crianças mais velhas apresentam um jogo simbólico mais sustentado e com episódios mais complexos. Leslie (1987) considera que as crianças mais novas podem não estar tão envolvidas no jogo

simbólico e esta ausência de envolvimento pode ser refletida no deslize da criança do mundo do “faz de conta” para o mundo real. As crianças podem ser muito boas a manter uma barreira entre o mundo do “faz de conta” e o mundo real ou estar intensamente confusas entre as relações entre o mundo real e o mundo do “faz de conta” (Lillard, 1993).

Striano, Tomassello e Rochat (2001 cit in Rakoczy et al., 2005) descobriram que o jogo simbólico das crianças com menos de 2 anos decorre, quase exclusivamente, da imitação de adultos ou de instruções verbais dos mesmos; em alguns casos, quando estão a brincar, estabelecem, com os brinquedos, funções do “faz de conta” (ex., eles agem com as bonecas de forma semelhante aos adultos). Se as crianças com 2 anos não assistirem ao jogo do “faz de conta” das outras pessoas, elas não vão inventar o jogo simbólico por si mesmas como uma atividade solitária, como podem vir a fazer alguns anos mais tarde. Entre os 15 e os 24 meses, as crianças tornam-se bastante competentes no “faz de conta” (Haight & Miller, 1993; McCune, 1995 cit in Lillard et al., 2007).

As crianças com mais de 2 anos são capazes de ser mais eficientes no jogo solitário. Estas não inventam o jogo simbólico, mas adquirem-no como uma atividade coletiva dos adultos (Rakoczy et al., 2005). A criança mais velha da fratria possui maior interação com os objetos e é capaz de utilizar a capacidade de fazer de conta com qualquer objeto, em qualquer lugar, sem ser necessária a presença de um modelo, ao contrário do que acontece com a criança mais nova da fratria (Elder & Pederson, 1978; Jakowitz & Watson, 1980; Overton & Jackson, 1973). Boer e Dunn (1992) defendem que os indivíduos se sentem mais próximos de indivíduos mais velhos do que dos mais novos. De acordo com Vygotsky e Cole (1978), a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) aplica-se quando as crianças são capazes de realizar tarefas mais complexas, depois da intervenção dos adultos (Meins, 1997). As crianças mais velhas são mais capazes de imitar sequências de comportamento, envolvendo múltiplos passos, como dar de comer à boneca e colocá-la a dormir, enquanto os irmãos mais novos imitam ações individuais, como colocar uma cassete num gravador ou martelar na parede. De modo similar, os irmãos mais velhos são capazes de executar ações durante a reconstituição (ex., utilizar uma caixa de óculos como se de um telefone se tratasse). Estas descobertas, relativas ao facto de as crianças mais velhas imitarem sequências mais complexas de comportamento e fazerem mais substituição de objeto do que as crianças mais novas, foram obtidas em condições controladas de laboratório (ex., Abranavel, Goldschmit & Stevenson, 1976; Bauer, Hertsgaard, & Proeschel, 1998; Herbert & Hayne, 2000; Bauer & Hertsgaard, 1993; McCall *et al.*, 1977; Hayne *et al.*, 1997 cit in Barr & Hayne, 2003).

Os resultados revelam que as crianças mais novas da fratria apresentam dificuldade em transformar um objeto num objeto substituto.

## 5. Conclusão

Este trabalho procurou compreender o impacto da presença ou ausência de irmãos e do género, no jogo simbólico das crianças.

De acordo com os resultados obtidos, não existem diferenças entre rapazes e raparigas, nas variáveis apresentadas no jogo simbólico.

Outro resultado a destacar, neste estudo, está relacionado, ao contrário do que seria de esperar, com o facto de as crianças sem irmãos apresentarem médias mais elevadas, nas variáveis em estudo, do que as crianças com irmãos, sendo que estas apresentam um resultado significativo na categoria *Jogo Imaginário*, no jogo simbólico “a solo”. Estes resultados não vão ao encontro do que está estabelecido na literatura, apesar de se ter concluído que as crianças sem irmãos são igualmente estimuladas por pares mais velhos e outros adultos (Papalia et al., 2001)

A limitação que considero pertinente destacar é a homogeneidade da amostra, a nível sociocultural e económico dos participantes, dificultando a generalização dos resultados. Deste modo, salienta-se a necessidade de expandir este estudo em contextos naturalistas, ou em centros de acolhimento, nomeadamente em populações com perturbações psicológicas.

Outra das dificuldades deste estudo foi a ausência de resultados significativos, de acordo com as hipóteses colocadas na presente investigação. Porém, de acordo com as palavras de Carla Martins,

“*uma investigação vale pela sua robustez metodológica e não pelo facto de confirmar todas as hipóteses da investigação. Por outras palavras, não é a quantidade de resultados estatisticamente significativos que dita a qualidade de um estudo. É, sim, a qualidade das suas hipóteses de investigação e a respetiva adequação do enquadramento teórico, é o rigor com que foram selecionados os instrumentos e procedimentos de avaliação, é a seriedade com que foram recolhidos os dados, é o cuidado com que foi construída a base de dados, é a segurança e a precisão na tomada de decisão no que toca a análise de dados, é a redação clara e rigorosa dos resultados obtidos, sejam estatisticamente significativos ou não, é a postura ética dos investigadores ao longo de todos os passos do processo de investigação científica.*” (2011, p. 243)

Foi de acordo com estes passos, e com estas diretrizes, que orientei todo o meu trabalho.

Com este estudo, espera-se compreender a importância da presença dos irmãos no desenvolvimento do jogo simbólico. Estes resultados podem ser surpreendentes, porque, de acordo com a maioria da literatura encontrada, as crianças com irmãos apresentam um jogo simbólico mais complexo do que as crianças sem irmãos, o que não se conclui no presente estudo.

As descobertas realizadas neste estudo levantaram um conjunto de questões interessantes para a investigação futura. Futuramente, seria interessante estudar o jogo simbólico em crianças com Perturbações do Espetro do Autismo (PEA) e com outras psicopatologias (ex., síndrome de

Down, padrões de características compulsatórias, perturbação de stress pós-traumático...). A importância deste estudo em crianças com psicopatologias deve-se ao facto de o jogo simbólico estar associado às competências sociais (Casby 2003), à regulação emocional (Lindsey & Cowell, 2003) e ao desenvolvimento da linguagem (Pellegrini, 1985 cit in Marcu, Oppenheim, Koren-Karie, Dolev, & Yirmiya, 2009).

Como apresentado no enquadramento teórico, o jogo simbólico tem um papel muito importante como precursor da teoria da mente e da linguagem, tornando-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

A importância da existência, ou não, de irmãos, apesar de neste estudo não terem sido encontradas quaisquer diferenças entre essas situações, é importante. A literatura evidencia o papel fundamental dos irmãos mais velhos, como participantes ativos no jogo simbólico das crianças mais novas e a importância do suporte de um adulto, ou de um irmão mais velho, para ajudar a criança a alcançar níveis superiores aos esperados para a sua idade.

Deste modo, com este estudo, pretende-se proporcionar uma melhor compreensão da importância da interação da criança com irmãos mais velhos, pares e outros adultos, de forma a fomentar o desenvolvimento da linguagem.

## Referências Bibliográficas

- Abramovitch, R., Pepler, D., & Corter, C. (1982). Patterns of interaction among preschool-aged children. In M. Lamb & S.-S. B (Eds.), *Sibling Relationships: Their Nature and Significance Across the Lifespan*. Hillsdale: Erlbaum.
- Archer, J. (1992). Childhood gender role social context and organization. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: contemporary perspectives* (pp. 31–56). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Arnold, C., & Bruce, T. (1999). Early childhood education, care and traditions. *Child development and learning 2-5 years: Georgia's story* (pp. 19–38). London: Sage Publications Inc.
- Barr, R., & Hayne, H. (2003). It's not what you know, it's who you know: older sibling facilitate imitation during infancy. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 7–21.
- Beeghly, M. (1998). Emergence of symbolic play: perspectives from typical and atypical development. In J. Burack, R. Hodapp, & E. Zigler (Eds.), *Handbook of mental retardation and development*. (pp. 240–289). Reino Unido: Cambridge University Press.
- Beizer, L., & Howes, C. (1992). Mothers and toddlers: partners in early symbolic play: Illustrative study 1. In C. Howes, O. Unger, & C. Matheson (Eds.), *The collaborative construction of pretend: social pretend play functions* (pp. 25–44). Albany: State University of New York Press.
- Boer, F., & Dunn, J. (1992). *Children's sibling relationships: developmental and clinical issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brownell, C. a. (1986). Convergent developments: cognitive-developmental correlates of growth in infant/toddler peer skills. *Child Development*, 57(2), 275–286.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1–143.
- Cherney, D. I., Kelly-Vance, L., Glover, G. K., Ruane, A., & Ryalls, O. B. (2003). The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18-47 months. *Educational Psychology*, (1), 95–106.
- Collins, W., & Laursen, B. (1999). *Relationships as developmental contexts: the minnesota symposia on child psychology* (pp. 263–280). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cole, D., & LaVoie, J. (1985). Fantasy play and related cognitive development in 2- to 6-year-olds. *Developmental Psychology*, 21(2), 233–240.

- Connolly, J. a., & Doyle, A.B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20(5), 797–806.
- Delucia, L. a. (1963). The toy preference test: a measure of sex-role identification. *Child Development*, 34(1), 107–17.
- DeKroon, M., Kyte, C., & Jonhson, C. (2002). Partner influences on the social pretend play of children with language impairments. *Language, speech and hearing services in schools*, 33, 253–257.
- Diamond, J., & Laris, K. (1987). *When a Child pretends understanding pretend play*. New York: Jonathan Diamond Associates.
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54, 787–811
- Dunn, J. (1986). *Relaciones entre hermanos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dunn, J. (1988). *The beginings of social understanding*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dunn, J. (1999). Siblings friends and the development of social understanding. In W. Collins & B. Laursen (Eds.), *Relationships as developmental contexts: the minesotta symposia on child psychology* (pp. 263–280). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dunn, J. (2000). State of the art: siblings. *The Psychologist*, 13(5), 244–248.
- Dunn, J. (2002). Sibling Relationships. In P. Craig & C. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 223–237). Oxford: Blackwell Publishing.
- Elder, J. L., & Pederson, D. R. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 49(2), 500.
- Farver, J. A. M., & Wimbarti, S. (1995). Indonesian children's play with their mothers and older siblings. *Child Development*, 66(5), 1493–1503.
- Farver, J., & Shin, Y. (1997). Social pretend play in Korean- and Anglo-American preschoolers. *Child development*, 68(3), 544–56.
- Fein, G. (1974). Pretend play: sex differences and maternal influences between 12 to 18 months. *Report Research*, 0003–00011.
- Fein. (1979). Play and the acquisition of symbols. In L. Katz, C. Glockner, C. Watkins, & M. Spencer (Eds.), *Current topics in early childhood education* (pp. 195– 225).Norwood: Publishing Corporation.
- Fein, G. G. (1981). Reviews pretend play in childhood : an integrative review. *Child Development*, (52), 1095–1118.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ganea, P., Lillard, A., & Turkeheimer, E. (2004). Preschooler's understanding of the role of mental states and action in pretense. *Journal of Cognition and Development*, 5(2), 213-238.
- Goldberg, S., & Lewis, M. (1969). Play behavior in the year-old infant: early sex differences. *Child Development*, 40(1), 21-31.

- Golomb, C., & Cornelius, C. (1977). Symbolic play and its cognitive significance. *Developmental Psychology, 13*(3), 246–252.
- Golombok, S., & Hines, M. (2002). Sex differences in social behavior. In P. Smith & C. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 117–136). USA: Blackwell Publishing.
- Goncu, A. (1998). Development of intersubjectivity in social pretend play. In M. Woodhead, D. Falkner, & K. Littleton (Eds.), *Cultural worlds of early childhood* (pp. 117–132). Great Britain: Open University.
- Howes, C. (1985). Sharing Fantasy : Social Pretend Play in Toddlers. *Child Development, 56*(1), 1253–1258.
- Howe, N., Petrakos, H., Rinaldi, C. (1998). “ All the sheeps are dead. He murdered them” : sibling pretense, negotiation, internal state language and relationship quality. *Child Development, 69*(1), 182-191.
- Howes, C., Unger, O., & Matheson, C. (1992a). *The collaborative construction of pretend: social pretend play functions*. Albany: State University of New York Press.
- Howes, C., Unger, O., & Matheson, C. (1992b). Mastery of the communication of meaning. In A. Pellegrini (Ed.), *The collaborative construction of pretend: social pretend play functions* (pp.13–24). New York: State University of New York Press.
- Howes, C., Unger, O., & Seidner, L. B. (1989). Social pretend play in toddlers: parallels with social play and with solitary pretend. *Child Development, 60*(1), 77–84.
- Howes, N., & Recchia, H. (2009). Sibling and sibling rivalry. In J. Benson & M. Haith (Eds.), *Social and emotional development in infancy and early childhood*. USA: Elsevier.
- Hughes, F. (2010). *Children, play and development*. California: Sage Publications Inc.
- Huttenlocher, J., & Higgins, T. (1978). Issues in the study of symbolic development. In W. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (pp. 98–140). Hillsdale: Elbraum Associates, Inc.
- Jakowitz, E., & Watson, M. (1980). Development of object transformations in early pretend play. *Developmental Psychology, 16*(6), 543–549.
- Keren, M., Feldman, R., Namdari-Weinbaum, I., Spitzer, S., & Tyano, S. (2005). Relations between parents’ interactive style in dyadic and triadic play and toddlers’ symbolic capacity. *American Journal of Orthopsychiatry, 75*(4), 599–607.
- Lamb, M E. (1978). The development of sibling relationships in infancy: a short-term longitudinal study. *Child development, 49*(4), 1189–92.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of “theory of mind.” *Psychological Review, 94*(4), 412–426.

- Lillard, A. (2002b). Just through the looking glass: children's understanding of pretense. In R. Mitchell (Ed.), *Pretending imagination in animals and children*. (pp. 102–114). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lillard, A. (2002a). Pretend play and cognitive development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 187–205). Oxford: Publishing Blackwell.
- Lillard, A. S. (1993) Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Lillard, A. (1994). Making sense of pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: origins & development* (pp. 211–234). Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Lillard, A. (1998). Playing with a theory of mind. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*. State University of New York Press.
- Lillard, A., Nishida, T., Massaro, D., & McRoberts, G. (2007). Signs of pretense across age and scenario. *Infancy*, 11(1), 1–30.
- Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: a social cognitive analysis. *Developmental Review*, 21, 495–531.
- Marcu, I., Oppenheim, D., Koren-Karie, N., Dolev, S., & Yirmiya, N. (2009). Attachment and symbolic play in preschoolers with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, (39), 1321–1328.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer interpretar e redigir* (1st ed.). Braga, Portugal: Psiquilibros, Edições.
- Martins, C., & Machado, C. (2006). Observação da interação humana: Considerações metodológicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 159-176.
- McAloney, K., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play and social play: the concurrent validity of the child-initiated pretend play assessment. *International Journal of Play Therapy*, 18(2), 99-113.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structures of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. UK: Psychology Press.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russel, J., Clark- Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7, 1-24.
- Meltzoff, N. (1988). Imitation of televised models by infants. *Child Development*, 59(5), 1221–1229.
- Muligan, S. (2003). *Occupational therapy evaluation for children: a pocket guide*. Filadélfia: Lippincott Williams & Wilkins.



- Muthurkrishna, N., & Sokoya, O. G. (2008). Gender differences in pretend play amongst school children in durban, kwazulu-natal, south africa.pdf. *Gender and Behaviour*, 6(1), 577–1590.
- Nielsen, M., & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 609–624.
- O' Connell, B., & Gerard, A. B. (1985). Scripts and scraps : the development of sequential understanding. *Child Development*, 56(3), 671–681.
- Overton, W. F., & Jackson, J. P. (1973). The representation of imagined objects in action sequences: a developmental study. *Child Development*, 44(2), 309–14.
- Papalia, E. D., Olds, W. S & Feldman, D.R. (2001). *O Mundo da criança*. McGraw-Hill. Lisboa.
- Pederson, R. D., Rook-Green, A & Elder, L. J. (1981). The role of action in the development of pretend play in young children. *Developmental Psychology*, 6,756-759.
- Pelegrini, A. (2011). *The oxford handbook of the development of play*. New York: Oxford University Press.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious : you catch it from your sibs. *Child Development*, 65(4), 1228–1238.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). A função semiótica ou simbólico. In J. Piaget & I.Barbel (Eds.), *A psicologia da criança do nascimento à adolescência* (pp. 61–72). Lisboa: Pistas Psicologia.
- Rakoczy, H., Tomassello, M., & Striano, T. (2005). On tools and toys: how children learn to act on and pretend with 'virgin objects. *Developmental Science*, 8(1), 57–73.
- Rakoczy, H. (2008). Taking fiction seriously: young children understand the normative structure of joint pretence games. *Developmental Psychology*, 44(4), 1195–1201.
- Rubin, K., Watson, K., & Jambor, T. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49(2), 534–536.
- Saracho, O., & Spodek, B. (1998). *Multiple Perspectives on play in early childhood*. Albany: State University of New York Press.
- Singer, J. (1994). Imaginative play and adaptative development. In J. Goldstein (Ed.), *Toys, play and child development* (pp. 6–26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, A. (1983). Sex differences in activities in early childhood centres. *New Zealand Journal of Psychology*, 12, 74–81.
- Smith, P. (2010). *Children and play: understanding children's worlds*. United Kingdom. Blackwell Publishing.
- Smith, P. K., & Daglish, L. (1977). Sex differences in parent and infant behavior in the home *Child Development*, 48(4), 1250–1254.

- Snow, M. E., Jacklin, C. N., & Maccoby, E. E. (1983). Sex of child differences in father child interaction at one year of age. *Child Development, 54*, 227-232.
- Stambak, M., & Sinclair, H. (1993). *Pretend play among 3-year-olds*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoneman, Z., Brody, G., & MacKinnon, C. (1986). Same-sex and cross-sex siblings: activity choices, roles, behavior, and gender stereotypes. *Sex Roles, 15*(9/10), 495–511.
- Ungerer, J. A., Zelazo, P. R., Kearsley, R. B., & Leary, K. O. (1981). Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development, 52*(March 1979), 186–195.
- Verba, M. (1993). Construction and sharing of meanings in pretend play. In M. Stambak & H. Sinclair (Eds.), *Pretend play among 3-year-olds* (pp. 1–30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Vygotsky, L., & Cole, M. (1978). *Mind in : the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Youngblade, L., & Dunn, J. (1995). Social pretend with mother and sibling: individual differences and social understanding. In A. Pellegrini (Ed.), *The future of play theory: A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith* (pp. 221–240). Albany: Suny Press.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling : links to relationships and understanding of other people ' s feelings and beliefs. *Child Development, 66*(5), 1472–1492.