

Desenvolvimento da Brincadeira e Linguagem em Bebês de 20 Meses¹

Deise Maria Leal Fernandes Mendes²
Maria Lucia Seidl de Moura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO – Este estudo objetivou analisar a relação entre brincadeira e linguagem no desenvolvimento inicial. Participaram 30 díades mãe-bebê, das classes baixa e média da cidade do Rio de Janeiro, com bebês de 20 meses de idade. A brincadeira dos bebês (sozinhos e com a mãe) foi observada, registrada em vídeo e classificada segundo seu caráter funcional/simbólico. Sua capacidade de produção de linguagem foi medida pelo instrumento *MacArthur* (Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas – BATES). As análises envolveram ainda aspectos afetivos e cognitivos da fala materna e seu nível de escolaridade. Não foi encontrada correlação entre os dois domínios, suscitando discussão metodológica e acerca da hipótese de interrelação entre domínios cognitivos. Contudo, se verificou um importante aspecto relativo à brincadeira conjunta: a brincadeira do bebê aos 20 meses, com a participação da mãe, ganha em duração e complexidade, o que parece apontar para a influência materna no desenvolvimento dessa habilidade.

Palavras-chave: desenvolvimento da brincadeira; desenvolvimento da linguagem; interação mãe-bebê.

The Development of Play and Language in 20 Months Old Babies

ABSTRACT – This study aimed at analyzing the relation between language and play in initial stages of development. An empirical research with 30 dyads mother-baby of lower and middle classes in the city of Rio de Janeiro, was performed. The babies were 20 months old. Babies' play (alone and with their mothers) were observed, registered in video, and classified according to their functional/symbolic characteristics. Babies' language production was measured using the *MacArthur* Communicative Development Inventory. The analysis made also involved cognitive and affective aspects of mother's talk and her educational level. It was not found correlations between the two domains, inducing discussions about both the interrelation between cognitive domains, and methodological issues. However, an important aspect was verified with relation to collaborative: play in 20 months old babies with mother's participation, gains in duration and complexity. Perhaps, this result points to the maternal influence in the development of play ability.

Key words: play development; language development; mother-infant interaction.

O desenvolvimento da linguagem e da brincadeira é um tema de natureza muito abrangente e controversa, além de instigante para quem quer que se interesse pelo estudo do desenvolvimento humano. Na psicologia do desenvolvimento, é vasta a produção voltada para as diversas questões que suscita. No entanto, há uma nítida tendência a focalizar cada um desses domínios de *per si*, sendo escassas as iniciativas voltadas para o exame de possíveis influências recíprocas. Esse trabalho pode ser visto como uma inserção nesta lacuna.

O que se pretende é analisar em que medida esses processos parecem se dar de modo independente, ou apresentam algum aspecto de interdependência. Mais especificamente, define-se o propósito de analisar a relação entre o desenvolvimento da brincadeira e da linguagem do bebê, em contextos de brincadeira que contemplem a participação da mãe. A

partir da exploração da natureza e características deste tipo de interação, valoriza-se a dimensão das interações sociais, especificamente das interações mãe-bebê, dentro de uma abordagem sociocultural (Seidl de Moura & Ribas, 2000).

Parte-se do princípio de que a relação do bebê com a mãe é fundamental para o estudo das raízes genéticas dos processos de desenvolvimento. Assume-se também que, tanto a brincadeira quanto a linguagem, têm uma história evolucionária e uma ontogênese, e cumprem papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, em especial no seu processo de socialização. Discute-se ainda a possibilidade das capacidades infantis expressas na brincadeira e na linguagem estarem alicerçadas em uma capacidade representacional, também produto de uma história onto e filogenética.

A sustentação teórica para a valorização da participação materna pode ser encontrada nas formulações de Vygotsky (1978/2000a, 1962/2000b) ao definir o conceito de zona de desenvolvimento proximal, e na noção de zonas de construção (Newman, Griffin & Cole, 1989). É a partir da idéia de criação de um espaço de trocas e influências mútuas nas interações, que se entende a importância da participação da mãe. Na brincadeira conjunta, a criança e a mãe interagem em um contexto que se acredita ser promotor do desenvolvimento emocional e de capacidades sociocognitivas.

1 Trabalho baseado na Dissertação de Mestrado da primeira autora, desenvolvido sob orientação da segunda. As autoras agradecem aos demais membros do grupo de pesquisa *Interação Social e Desenvolvimento* e, em particular, a Tatiana Targino e Lívia Santana pelo apoio na codificação dos dados.

2 Endereço: Rua Alfredo Pinto 25/1106 Tijuca, RJ, Brasil 20520-000. E-mail: deisefm@hotmail.com

Um número expressivo de estudos empíricos voltados para a brincadeira privilegia análises envolvendo a participação materna. Alguns ressaltam o papel da mãe no surgimento das capacidades simbólicas da criança, seja fornecendo apoio concreto para que as estruturas cognitivas possam emergir, seja promovendo uma sensação de segurança tão necessária para as explorações do mundo (Bornstein, Haynes, Reilly & Painter, 1996; Slade, 1987). Outros observam o quanto às atividades compartilhadas podem levar a criança a desenvolver seu potencial de brincadeira. Damast, Tamis-LeMonda e Bornstein (1996), por exemplo, mostram como as mães com maior conhecimento sobre desenvolvimento da brincadeira tendem a propor brincadeiras mais sofisticadas que as apresentadas pela criança. Consideram que esse tipo de atuação pode favorecer o incremento do seu desenvolvimento real em direção a um potencial já sinalizado.

Também Venuti, Rossi, Spagnoletti, Famulare e Bornstein, (1997) mostram haver um aumento na duração da brincadeira simbólica em bebês de 20 meses, com a presença da mãe. Neste estudo é encontrada uma diferença significativa entre a frequência de brincadeira simbólica (menor) e não-simbólica (maior), independentemente de estar o bebê brincando sozinho (situação A) ou com a mãe (situação B) (situação A: $t = -5,23$, $g.l. = 39$, $p < 0,001$; situação B: $t = -2,90$, $g.l. = 39$, $p = 0,006$). Entretanto, no que diz respeito à duração da brincadeira, esta diferença só foi encontrada para a situação em que o bebê brincava sozinho (situação A: $t = -2,30$, $g.l. = 339$, $p = 0,027$), o que levou os autores a interpretar que a participação da mãe promove uma maior duração de brincadeira simbólica.

A brincadeira simbólica e a linguagem podem ser tomadas como duas modalidades da função semiótica, segundo Piaget (1945/1990), o que permite a hipótese de correlação entre ambas e mesmo de uma base comum. Algumas pesquisas empíricas relatam observações de uma certa sobreposição de conquistas explicitadas nesses dois domínios (Fein, 1981; McCune, 1995; McCune-Nicolich, 1981; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1989; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1990; Ungerer & Sigman, 1984; Vibbert & Bornstein, 1989). Essas evidências sugeriram a alguns estudiosos que essas duas capacidades semióticas pudessem refletir a emergência e o desenvolvimento de uma base comum de competência representacional (Bornstein & Lamb, 1992).

De fato, levando-se em conta os aspectos marcantes de seu desenvolvimento nos primeiros dois anos de vida, cria-se uma tendência a admitir fortes relações conceituais e temporais entre elas. Num breve resumo, durante o primeiro ano de vida, as comunicações vocais do bebê (pré-lingüísticas) consistem, basicamente, de balbucios e sua brincadeira é quase restrita à exploração sensorial de objetos. Em seguida, ao longo do segundo ano, em geral, o bebê já pode ser visto utilizando palavras de modo mais espontâneo e brincando com objetos através de ações exploratórias funcionais e concretas. Gradativamente, passa a produzir palavras representativas de objetos e eventos próprios ao seu ambiente mais próximo e, mais ou menos ao mesmo tempo, começa a apresentar uma brincadeira simbólica. Posteriormente, é crescente a tendência para representação mental do mundo, tanto na linguagem quanto na brincadeira (Bornstein, Selmi, Haynes, Painter & Marx, 1999).

Uma possibilidade de sustentação teórica para a investigação que aqui se apresenta, pode ser o modelo RR, proposto por Karmiloff-Smith (1995). Através deste modelo, pode-se pensar o desenvolvimento sociocognitivo a partir de uma visão sistêmica e dinâmica em que forças de integração e interação atuam em seus subsistemas. Estas podem ser vistas como fruto do movimento espontâneo gerado por “redescrições representacionais” (RR) – mecanismos definidos no modelo que criam relações intra-domínio e inter-domínio. Parece razoável considerar que a disseminação das informações “redescritas”, de acordo com as necessidades do funcionamento da mente, alimente o sistema como um todo e propicie uma maior coesão entre os diferentes domínios.

O exame da literatura revela a existência de alguns estudos voltados à investigação de possíveis “interveniências” entre a brincadeira e a linguagem. Parte indica resultados em que ambas as capacidades não apresentam clara sincronia uma com a outra no momento do desenvolvimento estudado – geralmente em torno do final do segundo ano. Em um deles, Bornstein, Vibbert, Tal e O’Donnell (1992) realizaram uma pesquisa longitudinal com famílias de classe média. A linguagem (compreensão e produção) e a brincadeira dos bebês foram aferidas, aos 13 e 20 meses. Os bebês mostraram estabilidade individual na linguagem dos 13 para os 20 meses, mas não na brincadeira. Quanto à relação entre essas duas habilidades, foi encontrada uma correlação moderada aos 13, mas não aos 20 meses.

Em uma outra pesquisa, realizada por Bornstein e cols. (1999), participaram crianças de dois anos e suas mães, sendo um grupo de crianças e mães surdas e outro de ouvintes. A intenção foi examinar como a linguagem e a brincadeira poderiam influenciar uma à outra em uma situação em que um dos sistemas simbólicos estivesse potencialmente comprometido. A linguagem representacional e a brincadeira simbólica não apresentaram relação em crianças ouvintes de mães que ouvem e em crianças surdas de mães surdas, mas as duas habilidades estavam associadas em crianças nos outros dois grupos. As conclusões dos autores sugeriram que a linguagem e brincadeira não estão associadas ao final do segundo ano, mas talvez reflitam um sistema integrado em bebês pequenos.

Outra parte dos estudos revela, ainda que timidamente, uma correspondência de marcos evolutivos e correlações positivas entre elas. Assim, Tamis-LeMonda e Bornstein (1989) examinaram a habituação e o incentivo materno à atenção como determinantes da competência representacional, da linguagem e brincadeira em bebês, e chegaram a resultados que apontam para possibilidades de relações entre essas habilidades. Verificaram que crianças com bons níveis de habituação aos 5 meses apresentavam maior compreensão de linguagem, mais episódios de brincadeira “faz-de-conta” e exibiam maior habilidade representacional aos 13 meses.

Neste mesmo ano, Vibbert e Bornstein (1989) publicaram uma investigação sobre as relações entre as dimensões de produção e compreensão de linguagem e brincadeira. Criaram uma variável composta *linguagem* a partir tanto da compreensão quanto da produção de nomes, e verificaram que a compreensão de nomes apresentou uma associação forte e positiva com brincadeira e isso se refletiu numa associação positiva, porém fraca, entre a composição *linguagem* e a brincadeira.

Tamis-LeMonda e Bornstein (1990), um ano mais tarde, buscaram examinar a existência de interrelações entre produção e compreensão da linguagem, brincadeira e controle da atenção. Participaram do estudo 43 bebês de 13 meses. Relações entre compreensão e produção de linguagem, entre compreensão de linguagem e brincadeira e entre brincadeira e atenção foram encontradas e mantidas mesmo quando a estimulação materna era suprimida, sugerindo que essas associações não são unicamente mediadas pela mãe.

A polêmica, contudo, é mais ampla do que uma simples dicotomia pode sugerir. Alguns autores propõem um modelo cognitivo de representação de linguagem em que habilidades lingüísticas específicas (compreensão e produção, semântica e fluência) se relacionam com capacidades cognitivas específicas em períodos de desenvolvimento específicos. Assim, a natureza das associações linguagem-brincadeira identificadas em estudos empíricos é interpretada de forma que, relações entre capacidades lingüísticas e outras conquistas cognitivas existirão quando princípios e estruturas comuns forem requeridos (Tamis-LeMonda & Bornstein, 1994).

O panorama que se tem, a partir da análise da literatura específica e das investigações examinadas, é o de uma grande escassez de iniciativas comparáveis à deste estudo, associada a certa controvérsia de interpretações e divergência de resultados. Configura-se, portanto, um espaço aberto a pesquisas empíricas com o foco de interesse e objetivos como os aqui demarcados, que são: (a) examinar a relação entre a brincadeira do bebê brincando sozinho, brincando com a mãe e sua produção de linguagem, aos 20 meses; (b) analisar o tipo de linguagem da mãe dirigida ao bebê (conteúdos afetivos e cognitivos) e o desenvolvimento da brincadeira aos 20 meses; e (c) analisar a relação entre o grau de escolaridade da mãe e o desenvolvimento da brincadeira e da linguagem aos 20 meses.

Método

Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 30 díades mãe-bebê, oriundas de famílias intactas (famílias constituídas de marido e mulher, não necessariamente casados legalmente). As mães eram adultas, provenientes das classes baixa e média urbanas da cidade do Rio de Janeiro e apresentavam nível de escolaridade que variou do primeiro grau incompleto à pós-graduação. Os bebês eram saudáveis, sem problemas de desenvolvimento, e foram observados aos 20 meses de idade. As famílias foram recrutadas em diversas fontes: as unidades de Pediatria e Obstetrícia de dois importantes hospitais universitários no Rio de Janeiro (federal e estadual); o Hospital da Força Aérea; o Instituto Pediátrico da Universidade Federal do Rio de Janeiro; uma maternidade pública do Estado do Rio de Janeiro; e pediatras locais.

Para que a díade fosse selecionada, deveriam ser atendidos os seguintes critérios: (1) mãe e pai do bebê vivendo juntos, na mesma residência; (2) mãe com idade igual ou superior a 18 anos; (3) mãe primípara; (4) parto sem intercorrências; e (5) bebê nascido a termo, sem deficiências identificáveis. Em todos os casos, para fins de informação sobre o parto e as condições de saúde do bebê, se obteve o

relato dos pais. Em alguns, além do relato dos pais se teve acesso ao prontuário do hospital ou a registros médicos. Em uma visita às díades, não considerada para fins deste estudo, realizada aos 5 meses de idade do bebê, em suas casas, o projeto foi explicado e formulários de consentimento (Termo de consentimento livre e esclarecido) e permissão para uso de imagens de vídeo foram assinados. Nesta ocasião, as famílias passaram a tomar conhecimento, formalmente, dos critérios da pesquisa.

Instrumentos

Foi utilizado como instrumento para coleta de dados da produção de linguagem do bebê, o *Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas (MacArthur)*. Trata-se de um inventário constituído de 400 itens (por exemplo, substantivos, adjetivos, verbos). Estes itens estão dispostos no questionário grupados em 22 diferentes categorias (por exemplo, animais, brinquedos, verbos, qualidades e atributos, etc.). Na aplicação desse instrumento, a mãe é solicitada a informar quais das palavras apresentadas já foram ditas por seu filho. Foi utilizada a adaptação brasileira autorizada e desenvolvida por Elizabeth Reis Teixeira, da Universidade Federal da Bahia.

A primeira versão, em inglês, desse instrumento é o *Bates Early Language Inventory (BATES)*. Como referência, para fins de informação sobre validade e fidedignidade, sugere-se o estudo realizado por Larry e cols. (1994). Os autores relatam alta consistência interna para as escalas e escores Alfa acima de 0,90. A fidedignidade teste-reteste foi acima de 0,85. São relatados estudos de validade de critério com diversos instrumentos e avaliações no laboratório que variaram de 0,33 a 0,85, com média de 0,61. Alguns estudos que utilizaram inventário Bates são: (1) Bornstein e cols. (1992); (2) Tamis-LeMonda e Bornstein (1994); e (3) Bornstein e cols. (1999).

Procedimentos

Aos 20 meses de idade do bebê, a díade foi visitada em sua residência no período em que a criança estava acordada, em uma situação em que apenas a mãe e a criança estavam em casa. A criança foi filmada em dois episódios consecutivos de brincadeira por dez minutos cada: (1) a criança brincando sozinha com brinquedos e (2) a criança e a mãe brincando juntas com brinquedos. A mãe foi informada que o observador estava interessado no desenvolvimento da linguagem e da brincadeira da criança e era solicitado a ela que procurasse agir do modo mais natural possível apesar da presença do observador. Um conjunto completo de brinquedos padronizados, apropriados para a idade, foi utilizado durante ambos os episódios de brincadeira. Este conjunto foi composto de boneca, cobertor, bule de chá com tampa, duas xícaras de chá, dois pires, duas colheres, telefone celular de brinquedo, carrinho de plástico com um cordãozinho de barbante, dois livros de histórias com figuras, bolinha de borracha e um jogo de potes de encaixe. Em seguida à filmagem, foi aplicado o instrumento mencionado.

O levantamento dos dados de brincadeira se deu a partir da análise dos vídeos e conseqüente preenchimento de um

formulário definido pela equipe do projeto brasileiro, para este fim específico. Neste, foram registrados os episódios ocorridos na sessão de brincadeira do bebê sozinho e na sessão de brincadeira com a mãe. O registro era feito por uma dupla de observadores, paralelamente e de modo independente, trabalhando sobre o material filmado. Após confrontação, possíveis divergências eram levadas a um terceiro observador que cumpria o papel de juiz, de modo a se produzir um registro único. Todos os participantes dessas atividades foram previamente treinados nas técnicas de observação e análise da brincadeira.

Constavam deste formulário, além do código da data, do sexo do bebê, da identificação dos responsáveis pelo registro e data, as seguintes informações: (a) na sessão de brincadeira do bebê sozinho – para cada episódio de brincadeira: hora/min/seg de início e fim do episódio, nível da brincadeira, objeto(s) utilizado(s) e atividade realizada; (b) na sessão de brincadeira conjunta com a mãe – para cada episódio de brincadeira: hora/min/seg de início e fim do episódio, nível da brincadeira apresentada pelo bebê, objeto(s) utilizado(s) nesta brincadeira, atividade realizada pelo bebê, nível da brincadeira apresentada pela mãe, objeto(s) utilizado(s) nesta brincadeira e atividade realizada pela mãe.

Foram ainda transcritas as falas da mãe durante as sessões de brincadeira conjunta, procedendo-se à identificação e contabilização de aspectos afetivos e cognitivos presentes. Os dados de produção de linguagem do bebê foram levantados diretamente do questionário preenchido, registrando-se o número de itens assinalados (extensão de vocabulário) e o de diferentes categorias envolvidas (dimensão semântica). Participaram da redução e codificação dos dados, a primeira autora e bolsistas que passaram por processo de capacitação.

Categorias de observação

As categorias de brincadeira aqui utilizadas foram definidas pelas autoras, a partir dos critérios de classificação adotados pelo protocolo geral do programa transcultural de pesquisas de âmbito internacional, coordenado por Marc Bornstein do *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD, EUA). O estudo apresentado neste artigo é parte integrante do braço brasileiro desse programa, que, por sua vez, se insere em um projeto de pesquisa em curso. Nele, as díades foram visitadas aos 5 e 20 meses, foram realizadas observações e foi aplicado à mãe um conjunto de instrumentos (Seidl de Moura, 1999). Como referência para os critérios de classificação mencionados, sugere-se a recorrência aos seguintes estudos: (1) Bornstein e cols. (1996); (2) Bornstein, Haynes, Pascual, Painter e Galperin (1999); e (3) Tamis-LeMonda e Bornstein (1994).

Categoria A – Brincadeira funcional – produção de um efeito particular em um único objeto ou busca dirigida ao conteúdo de um livro. Ex.: chutar bola.

Categoria B – Brincadeira combinatória – justaposição ou combinação de dois ou mais objetos ou ainda, atividade com motivação suscitada pelas imagens do livro, diretamente associada à configuração e textura da figura. Ex.: ver as imagens do livro e tocar figuras nas regiões destinadas à estimulação tátil.

Categoria C – Brincadeira transicional – indícios de fazer-de-conta, porém sem evidências que o confirme. Ex.: colocar o telefone no ouvido sem vocalizar.

Categoria D – Brincadeira simbólica dirigida a si próprio – atividade simbólica evidente dirigida a si mesmo. Ex.: fazer-de-conta que bebe de uma xícara.

Categoria E – Brincadeira simbólica dirigida ao outro – atividade simbólica evidente dirigida a outra pessoa. Ex.: fazer-de-conta que está lendo o livro para a boneca ou para a mãe.

Categoria F – Brincadeira simbólica sequencial – duas ou mais ações simbólicas ligadas. Ex.: comer com a colher e dar de comer à boneca.

Categoria G – Brincadeira simbólica de substituição – atividade simbólica envolvendo uma ou mais substituição de objetos. Ex.: fazer de conta que o pote é um chapéu.

Análise dos dados

A análise dos dados compreendeu: (1) a análise da relação da brincadeira do bebê ao brincar sozinho com a sua brincadeira ao brincar em conjunto com a mãe – através da análise do percentual de duração das diferentes categorias de brincadeira – não-simbólica, simbólica e total – do bebê sozinho e com a mãe, da categoria de brincadeira de maior duração, do bebê sozinho e com a mãe e do grau de complexidade mais alto atingido pelo bebê, ao brincar sozinho e com a mãe; (2) a análise da relação da brincadeira do bebê com sua de produção de linguagem; (3) a análise da relação da linguagem materna em termos de frequência de aspectos cognitivos e afetivos com as categorias de brincadeira do bebê sozinho e com a mãe; (4) a análise da relação do grau de escolaridade da mãe com as categorias de brincadeira do bebê sozinho e com a mãe; e (5) a análise da relação do grau de escolaridade da mãe com a medida de produção de linguagem do bebê.

Resultados

As mães responderam sem dificuldade aparente à solicitação de que, na sessão conjunta, brincassem com seus filhos. Independentemente de seu nível de escolaridade ou meio socioeconômico, cada uma a seu modo, e em graus de intensidade variados, engajou-se, promoveu brincadeiras e incentivou sua criança a brincar. Em alguns momentos, esse convite à criança era feito através de solicitações verbais (sugerindo/pedindo à criança que abraçasse a boneca, por exemplo) e em muitos outros, as mães funcionavam como modelos fazendo alguma brincadeira (encaixando potes, fazendo de conta que falavam ao telefone, por exemplo) e convidando a criança a fazer o mesmo. Tais observações sugerem alguma influência de caráter cultural que permite a essas mães encararem com “naturalidade” a situação de sentar e brincar com seu filho. Talvez, essa disponibilidade tenha até mesmo uma conotação positiva no que diz respeito a suas crenças e convicções, ainda que não faça parte do dia-a-dia efetivo dessas mães.

Tanto nas sessões com a participação da mãe, quanto naquelas em que o bebê estava sozinho, as brincadeiras foram variadas, envolvendo três ou mais diferentes categorias, em

mais de 80% dos casos. Brincadeiras envolvendo o uso da colher e algum outro objeto na ação de mexer (por exemplo, mexer a colher dentro da xícara e mexer com a colher no prato) foram apresentadas por mais de 70% dos bebês. Em mais da metade destas atividades, um nível simbólico mais elaborado era atingido, e a criança, depois de mexer com a colher no prato, fazia de conta que comia da colher ou oferecia à mãe. Caso contrário, apenas fazia menção ao ato de comer tocando com a colher nos lábios ou, simplesmente, colocava a colher sobre o prato, por exemplo.

Também as brincadeiras com o telefone foram bastante frequentes, sendo apresentadas por mais de 85% dos bebês. Em alguns episódios, as crianças apenas punham o telefone no ouvido, mas em mais de 70% das sessões em que havia brincadeira com telefone (tanto nas sessões de brincadeira sozinho, quanto nas de brincadeira com a mãe), punham no ouvido e vocalizavam, fazendo de conta que falavam com alguém (brincadeira simbólica). Note-se que, do total de bebês que apresentou vocalização ao telefone na brincadeira conjunta com a mãe, apenas cerca de 36% mostrou essa mesma brincadeira quando na sessão de brincadeira sozinho.

Ainda com relação ao interesse pelos diferentes brinquedos disponíveis, chamou a atenção a grande incidência de brincadeiras com livro em toda a amostra. Em 93,4% dos casos, o bebê apresentou algum episódio em que brincou com esse material. Com relação à duração destes episódios, viu-se que chegavam a alcançar intervalos de tempo bem mais elevados do que a média de duração de brincadeiras de outro tipo. Nas sessões em que o bebê brincava sozinho, chegou a alcançar 180 segundos de duração e nas que tiveram a participação da mãe, 336 segundos.

De um modo geral, o que se pode perceber é que os bebês pareciam ter interesse e curiosidade em explorar e brincar com os objetos e demonstraram familiaridade quanto à funcionalidade de cada brinquedo. A duração de cada episódio de brincadeira tendeu a ser relativamente curta (em média, mais da metade dos episódios apresentados por cada bebê não ultrapassava 20 segundos), dadas as características próprias da faixa de idade estudada. Quanto à presença da mãe, marcadamente, as brincadeiras conjuntas cresciam em relação à sua complexidade e grau de simbolização.

Com relação à distribuição do tempo de brincadeira por categoria, o que se verificou foi que das médias de proporção de tempo em que o bebê brincou sozinho, a mais alta ocorreu na categoria A – não-simbólica – (10%), enquanto que na sessão de brincadeira com a mãe a mais elevada foi a da categoria F – simbólica – (24%). Frequentemente, observava-se a mãe iniciando alguma brincadeira simbólica como, por exemplo, fazer de conta que comia com a colher e o prato e que dava comida à boneca e, em seguida, a criança reproduzia ou se engajava na brincadeira.

Observe-se ainda que, na sessão de “brincadeira sozinho”, a média de tempo em que o bebê não brincou ou não apresentou brincadeira passível de classificação de acordo com os critérios utilizados foi de 72%. O caso de valor máximo atingiu um percentual de 99%. Muitas vezes, o bebê usava parte do tempo da sessão com deslocamentos e mudanças de brincadeira, demonstrando alternâncias de motivação e interesses a intervalos de tempo relativamente curtos. Em vários outros momentos, o bebê ficava um bom tempo

explorando os objetos (brinquedos) ou fazendo tentativas que acabavam por não atingir o objetivo. Ao tentar encaixar potes, por exemplo, somente as tentativas bem sucedidas, segundo as regras seguidas, foram classificadas como brincadeira. O tempo despendido com as demais não foi considerado dentro de nenhuma das categorias de classificação. Diferentemente, na sessão de brincadeira com a mãe, a média de proporção de tempo em que não apresentou nenhuma categoria definida foi de 60%.

Paralelamente, foi encontrada uma média de proporção de tempo em brincadeira simbólica na sessão de “brincadeira sozinho” de 10%, enquanto na sessão de brincadeira com a mãe foi de 29%. O caso de valor máximo ocupou 84% do tempo da sessão em uma espécie de “leitura” conjunta dos livros que compõem o *kit* de brinquedos. Ambos olhavam as imagens, viravam páginas, tocavam e apontavam figuras e “faziam comentários”. Mesmo que a iniciativa da brincadeira não partisse da mãe, foi comum observar como ela incentivava, através de condutas por gestos e/ou verbal, o envolvimento da criança em brincadeiras simbólicas. Ainda na sessão com participação da mãe, se considerada a categoria F isoladamente, observou-se a ocorrência de um caso em que o valor máximo foi de 77%.

No cálculo do teste t para variáveis pareadas foram encontradas algumas diferenças significativas entre as médias, como se pode ver na Tabela 1.

Tabela 1. Teste de diferenças entre médias pareadas: % de tempo de brincadeira simbólica e não simbólica, com e sem a mãe

		Média	Desvio Padrão	t
Par 1	TNSS	0,179	0,134	2,308*
	TNSCM	0,110	0,090	
Par 2	TSS	0,103	0,119	-4,784*
	TSCM	0,289	0,186	
Par 3	TBS	0,282	0,155	-2,820*
	TBCM	0,399	0,151	

* $p < 0,05$

Nota: TNSS e TNSCM - % de tempo de brincadeira não simbólica (bebê sozinho e com a mãe); TSS e TSCM - % de tempo de brincadeira simbólica (bebê sozinho e com a mãe); TBS e TBCM - % de tempo total de brincadeira (bebê sozinho e com a mãe).

Dos aspectos que se pode constatar a partir desses resultados, destacam-se:

1. A média de proporção do tempo em brincadeira não-simbólica, na sessão em que o bebê brinca sozinho, foi significativamente superior à média de proporção do tempo em brincadeira não-simbólica na sessão com a mãe;
2. A média de proporção do tempo em brincadeira simbólica, na sessão em que o bebê brinca sozinho, foi significativamente inferior à média de proporção do tempo em brincadeira simbólica na sessão com a mãe;
3. A média de proporção do tempo ocupado com brincadeiras passíveis de classificação dentro das regras aqui estabelecidas para as categorias de A a G, na sessão em que o bebê brincou sozinho, foi significativamente inferior à da proporção do tempo ocupado na sessão em que brincou com a mãe.

4. Com a mãe, as brincadeiras tenderam a ter maior duração e a apresentar maior grau de simbolismo.

Das correlações encontradas, verificou-se que quem brincava mais com a mãe, o fazia em brincadeiras simbólicas ($r = 0,497$, $p < 0,01$) e que a categoria de brincadeira de maior complexidade e/ou grau de simbolismo que o bebê apresentava, tendia a se relacionar com a de maior duração, tanto nas sessões em que o bebê brincava sozinho ($r = 0,395$, $p < 0,05$), quanto nas que brincava com a mãe ($r = 0,486$, $p < 0,01$). Não houve correlação significativa das medidas que expressam a brincadeira do bebê, manifestada sozinho e com a mãe, e a fala do bebê aos 20 meses.

A análise de regressão realizada objetivava examinar a possibilidade de alguma das variáveis relacionadas à mãe (aspectos afetivos e cognitivos da fala e grau de escolaridade) ter poder preditor sobre variáveis da brincadeira do bebê. Para nenhuma das variáveis avaliadas (% de duração de brincadeira – não-simbólica, simbólica e total – sozinho e com a mãe, categoria de brincadeira de maior duração – sozinho e com a mãe, e categoria de maior grau de complexidade – sozinho e com a mãe) essa possibilidade se confirmou.

Em síntese, considerando-se os objetivos específicos desse estudo, observou-se que:

1. A brincadeira do bebê aos 20 meses, com a participação da mãe, ganha em duração (brinca mais tempo) e em complexidade (atinge graus de complexidade mais elevados);
2. Examinando-se as medidas aqui definidas para a brincadeira do bebê e sua produção de linguagem, não foi encontrada correlação entre os dois domínios;
3. O tipo de linguagem da mãe dirigida ao bebê (conteúdos afetivos e cognitivos) não apresentou qualquer relação com as variáveis utilizadas para avaliação da brincadeira do bebê aos 20 meses;
4. O grau de escolaridade da mãe não apresentou qualquer relação com as variáveis utilizadas para avaliação da brincadeira e da linguagem do bebê aos 20 meses.

Discussão

O propósito maior desse estudo foi o de discutir e avaliar a existência de relação entre desenvolvimento da brincadeira e da linguagem em etapas iniciais do desenvolvimento. Partiu-se de uma visão sistêmica do funcionamento mental, dinamizado por forças provenientes de um processo de re-descrições representacionais definidas no modelo RR, em que habilidades como as associadas à brincadeira e à linguagem se remetem a uma base comum de competência representacional. Entende-se que a criança, ao atuar e interagir, gera suas representações do mundo que vivencia, criando desse modo uma base referencial para que as novas experiências sejam interpretadas e representadas. Considera-se ainda o pressuposto de uma influência materna forte no processo de desenvolvimento sociocognitivo.

Confirmando esta hipótese, os resultados obtidos (*vide* Tabela 1) indicam que a presença da mãe parece fazer diferença para a complexidade da brincadeira apresentada pela criança. Neste sentido, são convergentes com o que mostram alguns estudos que avaliam a participação materna em atividades conjuntas de brincadeira e/ou as associações

de características da brincadeira da criança com aspectos da sua interação com a mãe (Bornstein & cols., 1992; Bornstein & cols., 1996; Damast & cols., 1996; Slade, 1987 Venuti & cols., 1997; Vibbert & Bornstein, 1989).

A presença da mãe parece ser fator de promoção de brincadeiras mais elaboradas e mais duradouras. Que aspecto ou combinação de aspectos relativos a essa presença são especialmente responsáveis por esse resultado, não se pode identificar, mas como argumentam Bornstein e cols. (1996), há evidências da importância das interações interpessoais para a brincadeira simbólica. Acrescentam ainda, a possibilidade de se pensar que a mera presença ou participação da mãe nas brincadeiras conjuntas promove a elevação do grau de complexidade da brincadeira da criança.

Provavelmente, mais do que a simples presença e sim a presença de uma mãe atuante, que, de algum modo, participa da brincadeira, parece ser o que faz diferença. Seja criando uma atmosfera emocional positiva acompanhada da sensação de segurança (Slade, 1987), seja motivando a criança a interagir, experimentar, criar, reproduzir modelos, ou efetivamente brincando junto, o envolvimento da mãe pressupõe investimento. Ao brincar com seu filho, a mãe, necessariamente, mobiliza uma parcela de seu tempo, energia, capacidade intelectual e disponibilidade emocional.

A natureza complexa e singular das interações mãe-bebê parece se reafirmar como forte evidência. Assim é que não se pode apontar quaisquer das características medidas relacionadas à mãe como preditora das características avaliadas da brincadeira do bebê. Salvo a necessidade de algum ajuste metodológico, que se deve sempre levar em conta, talvez isso possa ser explicado em função da essência multifatorial da presença materna. Nenhuma das variáveis consideradas, isoladamente, determina características da brincadeira da criança, mas talvez determinadas combinações de variáveis, em determinados contextos interacionais possam levar a uma correlação positiva.

Um outro aspecto, indicado pelos resultados desse estudo, mostra que a categoria de brincadeiras mais elaboradas, apresentada pela criança, tende a se relacionar com a de maior duração, tanto nas sessões de brincadeira sozinha, quanto com a mãe. Uma possível interpretação é a de que a conquista de habilidades e experiências que favoreçam o surgimento de uma brincadeira mais elaborada, suscita a necessidade e/ou satisfação da criança em prolongar este tipo de brincadeira. Muito embora em todas as idades se observe a presença de brincadeiras de diferentes graus de complexidade, as de grau mais elevado, mais recentemente adquiridas, parecem despertar maior interesse ou, de algum modo, manter a criança por mais tempo envolvida.

No entanto, o fato de a cada momento do desenvolvimento, e a depender do contexto, a criança apresentar brincadeiras de categorias variadas, não deve surpreender ou causar estranheza. A presença de brincadeiras de caráter exploratório numa fase em que a imaginação e a capacidade de simbolismo se encontram bem adiantadas parece ser comum. Afinal, diferentemente da linguagem em que se espera um processo de progressão gradual, em que cada avanço alcançado implica a superação de formas mais primárias de expressão (salvo alguma intercorrência), na brincadeira cada categoria

tem seu sentido e interesse próprios. Ademais, a criança não demonstra necessitar do exercício constante de sua capacidade de *fazer-de-conta*. Tão importante para a construção de seus modelos de mundo, não se deve ter a expectativa de que a criança a empregue em todos os momentos em que está brincando, a menos que se espere que ela viva todo o seu tempo de brincadeira num mundo imaginário.

No que diz respeito à busca de alguma interrelação entre a brincadeira e a linguagem, os resultados obtidos nesse estudo se alinham aos que não encontram correlação significativa entre os dois domínios cognitivos. Certas considerações, contudo, devem ser feitas para nortear essa discussão e permitir que sejam extraídas algumas conclusões. Primeiramente, é importante entender-se que tanto a linguagem quanto a brincadeira são essencialmente multidimensionais. Tal multidimensionalidade impõe uma mudança de paradigmas ao se formular questões e definir a orientação teórica no estudo desses domínios.

Uma nova ordem de hipóteses que sinalizem para associações específicas e, talvez, localizadas em determinados períodos de desenvolvimento deve ser pensada. Como argumentam Tamis-LeMonda e Bornstein (1994), a natureza de suas interrelações e relações com outras funções mentais na criança, irá depender da medida de linguagem e de brincadeira usada. Ou seja, associações entre linguagem e brincadeira parecem ser muito mais específicas do que globais.

Em segundo lugar, cada estudo empírico, ao traçar sua metodologia, define procedimentos, técnicas e instrumentos, impondo-se, obrigatoriamente, certos limites. Assim sendo, escolhas e recortes da realidade são feitos em função de interesses e possibilidades. Nesse caso, ao tomar-se como domínio a linguagem, utilizou-se duas medidas provenientes do inventário MacArthur. Uma delas procurava refletir a linguagem do bebê em termos de quantidade de palavras produzidas, e outra, dar conta de sua dimensão semântica (diversidade de categorias das palavras produzidas). Entretanto, em ambos os casos, tratava-se de medidas indiretas por não serem levantadas a partir da observação da criança. Cabe aventar a possibilidade de alguma distorção de resultados em função desta circunstância.

Adicionalmente, pode-se argumentar que, mesmo ao longo do segundo ano, quando parece haver certa sincronia nos avanços do bebê em linguagem e brincadeira, não se mantém uma relação fixa e permanente entre esses dois domínios. Como verificaram Bornstein e cols. (1992), medidas de linguagem e brincadeira se relacionaram moderadamente aos 13 meses, mas não aos 20 meses. Contudo, sempre é possível levantar-se a questão da natureza da medida utilizada. As escalas empregadas para aferição da capacidade de produção de linguagem do bebê aos 20 meses podem ter se voltado mais especificamente para a aferição de complexidade da fala e extensão de vocabulário, e não tanto para aspectos de estrutura e semântica, talvez mais afins a uma associação com as habilidades da brincadeira nesta idade.

Na medida em que os resultados aqui encontrados sejam elucidativos, em alguma dimensão, dos aspectos estudados nos bebês do meio urbano da cidade do Rio de Janeiro, geram a necessidade de novas investigações que os expandam e aprofundem. Além de se explorar sob novos ângulos e de formas diversas os prismas da brincadeira e da linguagem,

parece enriquecedor adotar-se uma abordagem ampliada no tratamento da participação materna. Pressupõe-se que uma melhor caracterização das interações da mãe com a criança durante sessões de brincadeira conjunta ajuda a compreender questões ligadas a influências que venha a exercer no desenvolvimento do filho.

A qualidade de sua atuação se reflete, por exemplo, no tipo de linguagem e de comportamento dirigidos ao filho, na frequência de iniciativas de um episódio de brincadeira, no investimento em brincadeiras iniciadas pelo bebê e na complexidade de brincadeiras empreendidas. O bebê, participe ativo das atividades, revela, durante as sessões, muito da forma como vive essas experiências e como reage à presença da mãe. Cria-se, desse modo, um mosaico de possibilidades que, combinadas, configuram os diversos episódios de brincadeira vivenciados por ambos. A observação e análise desses episódios permitem que se apreenda, em certa medida, a natureza das interações e do processo interativo. Acredita-se ainda que, possivelmente, contribuam para algumas inferências de caráter preditivo quanto ao desenvolvimento da criança e da sua relação com a mãe.

Referências

- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Pascual, L., Painter, K. N. & Galperin, C. Z. (1999). Play in two societies: Pervasiveness of process, specificity of structure. *Child Development*, 70(2), 317-331.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Reilly, A. W. & Painter, K. M. (1996). Solitary and collaborative pretend play in early childhood: sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67(6), 2910-2920.
- Bornstein, M. H. & Lamb, M. E. (1992). *Development in infancy: An introduction*, USA: McGraw-Hill.
- Bornstein, M. H., Vibbert, M., Tal, J. & O'Donnell, K. (1992). Toddler language and play in the second year: stability, covariation and influences of parenting. *First Language*, 12, 323-338.
- Damast, A. M. & Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. (1996). Mother-child play: sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Development*, 67, 1752-1766.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: an integrated review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Larry, D., Philip, S., Resnick, J., Bates, E., Thal, D.J. & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (5), 242-261.
- McCune, L. (1995). A normative study of representation play at the transition to language. *Development Psychology*, 31(2), 198-206.
- McCune-Nicolish, L. (1981). Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC (Originalmente publicado em 1945).
- Seidl de Moura, M. L. (1999). Interação mãe-bebê e o desenvolvimento infantil. Um estudo longitudinal e transcultural. *Projeto de Pesquisa*, Rio de Janeiro, UERJ.
- Seidl de Moura, M. L. & Ribas, A. F. P. (2000). Desenvolvimento e contexto sociocultural: a gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 245-256.
- Slade, A. (1987). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 58, 367-375.
- Tamis-LeMonda, C. S. & Bornstein, M. H. (1989). Habituation and maternal encouragement of attention in infancy as predictors of toddler language, play, and representational competence. *Child Development*, 60, 738-751.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. (1990). Language, play, and attention at one year. *Infant Behavior and Development*, 13, 85-98.
- Tamis-LeMonda, C. S. & Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Development Psychology*, 30(2), 283-292.
- Ungerer, J. & Sigman, M.D. (1984). The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development*, 52, 186-195.
- Venuti, P., Rossi, G., Spagnoletti, M. S., Famulare, E. & Bornstein, M. H. (1997). Gioco non simbolico e simbolico a 20 mesi: comportamenti di gioco del bambino e della madre. *Età Evolutiva*, 58, 25-35.
- Vibbert, M. & Bornstein, M. H. (1989). Specific associations between domains of mother-child interaction and toddler referential language and pretense play. *Infant Behavior and Development*, 12, 163-184.
- Vygotsky, L. S. (2000a). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes (Originalmente publicado em 1978).
- Vygotsky, L. S. (2000b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (Originalmente publicado em 1962).

Recebido em 10.08.2004

Primeira decisão editorial em 03.11.2004

Versão final em 12.11.2004

Aceito em 30.11.2004 ■