

# Brincadeira e avaliação formativa da criança: a SVALSI<sup>1</sup>

---

## *Gioco e valutazione formativa del bambino: la SVALSI*

---

## *Symbolic-play and formative assessment of the child: SVALSI*

Anna Bondioli\*  
Donatella Savio\*

### RESUMO

Partindo do pressuposto de que a avaliação dos comportamentos infantis deve ter um sentido essencialmente formativo, não diagnóstico e nem intelectual, este artigo pretende apresentar a SVALSI (Escala de Avaliação das Competências Lúdico-Simbólicas na Infância), um instrumento de observação e avaliação do jogo simbólico de crianças de 2 a 5 anos. A importância dos comportamentos lúdico-simbólicos para o bem-estar e o crescimento das crianças é destacada por uma extensa literatura acadêmica; portanto, do ponto de vista educacional, é imprescindível ter a oportunidade de avaliar sua qualidade para apoiar seu pleno desenvolvimento. A peculiaridade do dispositivo reside nas dimensões consideradas e na finalidade de uso. A avaliação com a SVALSI é baseada nas habilidades de descontextualização, descentração, integração, controle de execução e competência social; levando em consideração a extensa literatura de referência, elas são consideradas em uma perspectiva evolutiva, desde as formas menos evoluídas até as mais desenvolvidas. O objetivo do uso é essencialmente educacional, visando identificar as zonas de desenvolvimento proximal de cada criança dos grupos infantis em relação ao brincar, a fim de atuar nessas zonas para promover sua

---

<sup>1</sup> Traduzido por Domenico Cosentino. E-mail: [domenico.cosentino@yahoo.com.br](mailto:domenico.cosentino@yahoo.com.br). Os parágrafos 1, 2, 3 são escritos por Anna Bondioli, parágrafos 4, 5, 6, 7 por Donatella Savio.

\* Università degli Studi di Pavia. Pavia, Italia. E-mail: [bondioli@unipv.it](mailto:bondioli@unipv.it) - <https://orcid.org/0000-0001-9238-8214> E-mail: [donatella.savio@unipv.it](mailto:donatella.savio@unipv.it) - <https://orcid.org/0000-0003-2031-7032>

transformação. No decorrer da discussão, além da estrutura do instrumento, também são apresentadas resumidamente as pesquisas que acompanharam sua elaboração e verificação de uso.

*Palavras-chave:* Avaliação da criança. Jogo simbólico. Educação infantil. Zona proximal de desenvolvimento. Avaliação formativa.

## RIASSUNTO

Partendo dal presupposto che l'*assessment* delle condotte infantili debba avere un significato essenzialmente formativo, non diagnostico né ricognitivo, l'articolo intende presentare la SVALSI (Scala di Valutazione delle Abilità Ludico-Simboliche Infantili), uno strumento di osservazione e valutazione del gioco simbolico di bambini da 2 ai 5 anni. L'importanza delle condotte ludico-simboliche per il benessere e la crescita dei bambini è segnalata da un'ampia letteratura di ricerca; perciò, in una prospettiva educativa, è fondamentale avere la possibilità di valutare la loro qualità per sostenerne il pieno sviluppo. La peculiarità del dispositivo sta nelle dimensioni considerate e nella finalità d'uso. Oggetto di valutazione della SVALSI sono le abilità di decontestualizzazione, decentramento, integrazione, controllo dell'esecuzione e competenza sociale; tenendo conto dell'estesa letteratura di riferimento, vengono considerate in una prospettiva evolutiva, dalle forme meno evolute a quelle più mature. La finalità d'uso è essenzialmente formativa, volta a individuare le zone prossimali di sviluppo di singoli bambini e di gruppi infantili relativamente al gioco, allo scopo di agire in tali zone per promuovere la loro evoluzione. Nel corso della trattazione, oltre alla struttura dello strumento, vengono anche sinteticamente presentate le ricerche che ne hanno accompagnato l'elaborazione e la messa alla prova.

*Parole chiave:* Valutazione del bambino. Gioco simbolico. Educazione della Prima Infanzia. Zona prossimale di sviluppo. Valutazione formativa.

## ABSTRACT

Assuming that the assessment of children's behaviors must essentially have a formative meaning, neither diagnostic nor recognition, this article intends to present SVALSI (Evaluation Scale of Children's Ludic-symbolic Skills), a tool for observation and evaluation of the symbolic play of children from 2 to 5 years old. The importance of playful- symbolic behaviors for the well-being and growth of children is highlighted by extensive research literature: in an educational perspective, it is, therefore, essential to have the possibility of evaluating their quality to support their full development.

The Peculiarity of the device lies in the dimensions considered and in the purpose of use. The SVALSÍ assessment object is the ludic-symbolic skills of decontextualization, decentralization, integration, execution control, and social competence, considered, based on an extensive research literature, according to an evolutionary perspective, from the less advanced to the more mature forms. The use of SVALSÍ is essentially for formative purposes, aimed at identifying the proximal areas of development of individual children and infant groups concerning play, to work on these areas to promote their evolution. In the course of the discussion, in addition to the structure of the tool, the research that accompanied its development and testing is also briefly presented.

*Keywords:* Children's assessment. Symbolic play. Early Childhood Education. Zone of proximal development. Formative assessment.

A avaliação (*assessment*) das crianças na educação 0-6 é um assunto delicado e controverso: nos documentos italianos e europeus<sup>2</sup>, por um lado, destaca-se a importância da avaliação para projetar intervenções educativas que respondam efetivamente às necessidades das crianças, por outro lado, destaca-se a necessidade de evitar testes padronizados, classificações e expressão de julgamentos. Essas modalidades, não totalmente ausentes nas políticas educacionais de alguns gestores e nas práticas de educadores e de professores, seriam de fato inadequadas para essa faixa etária, enquanto caracterizada por um andamento evolutivo não linear e fortemente dependente do contexto; além disso, poderiam ter efeitos deletérios na construção do sentido de autoestima que põe suas bases nos primeiros anos de vida (BONDIOLI; SAVIO, 2015). Permanece aberta a dificuldade de desenvolver estratégias que respeitem a natureza infantil, sua sensibilidade e complexidade evolutiva, e que respondam plenamente a uma função formativa.

Com nossa contribuição, propomos uma ferramenta que possa atender a essas necessidades, a *Scala per la Valutazione delle Abilità Ludico Simboliche Infantili* (SVALSÍ) – Escala para a Avaliação de Habilidades Lúdicas Simbólicas Infantis (BONDIOLI; SAVIO, 1994a). O dispositivo permite observar e avaliar as habilidades de brincadeiras simbólicas das crianças, a fim de projetar intervenções para promover o enriquecimento e o desenvolvimento do

<sup>2</sup> Refere-se, entre outras coisas, às Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Ministero dell'Università e della Ricerca, 2012), e ao *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (European Commission, 2014).

brincar em si. Portanto, a avaliação (*assessment*) refere-se a uma conduta cuja relevância para o crescimento infantil é amplamente sublinhada pela literatura da pesquisa, também caracterizada pelo fato de ser ativada de forma absolutamente espontânea e ocupar um lugar central no interesse das crianças.

Antes de apresentar a SVALSI, discutiremos brevemente o significado do jogo simbólico no desenvolvimento infantil e as dimensões evolutivas que o atravessam; serão então ilustradas a estrutura da ferramenta, as pesquisas com a quais foi posta à prova e as finalidades do uso.

## **Características e importância do jogo simbólico<sup>3</sup> no desenvolvimento infantil**

Não é possível aqui apresentar uma revisão exaustiva dos estudos realizados sobre esse tipo de jogo, dada a vastidão das publicações sobre o tema. Só precisamos resumir seus resultados mais significativos, que dizem respeito à sua definição, às modalidades de desenvolvimento e à significância que ela tem para as crianças.

Além das nuances que os diferentes autores atribuem ao jogo de ficção, há uma forte concordância em suas características. O jogo simbólico compartilha com outros tipos de jogos o prazer que deriva dele, ligado ao fato de ser uma atividade livremente escolhida, um fim em si mesmo e intrinsecamente motivada (CAILLOIS, 1981), mas também tem suas próprias características:

No jogo de “faz de conta” um objeto é usado como se fosse outro, uma pessoa se comporta como se fosse outra. E o tempo e o lugar presentes (o aqui e o agora) tornam-se um outro tempo e um outro lugar. É possível falar com figuras e pessoas imaginárias (fingindo ser perseguido pelo lobo mau ou falando ao telefone com sua avó) e materializar objetos inexistentes (como beber café de uma xícara vazia ou acender um fogo imaginário no fogão de brinquedo) (BONDIOLI; SAVIO, 1994a, p. 10, tradução nossa).

<sup>3</sup> No texto as expressões jogo simbólico (*symbolic play*), jogo de “faz de conta” (*pretend play*), jogo de fantasia (*fantasy play*) serão usadas como sinônimos. A expressão jogo sócio-dramático (*socio-dramatic play*) será reservada para descrever as formas sociais mais maduras.

Esse tipo de jogo é baseado em um paradoxo segundo o qual as ações que os jogadores realizam não têm o mesmo significado que as mesmas ações teriam fora do contexto do jogo (BONDIOLI, 2019; BATESON, 1976). Assim, como a palavra “gato” não arranha, da mesma forma, fingir dormir não significa dormir de verdade; simular escovar os dentes refere-se à ação usual que realizamos depois de comer, mas não coincide com essa. Para dizer que se trata justamente de brincadeira, como premissa para as ações lúdicas é fornecida uma comunicação do tipo: “Faz de conta que eu era...”, “Faz de conta que este era o quartel de bombeiros...”. O jogo é simbólico na forma de que as ações realizadas “representam” outras ações, coisas, lugares, pessoas, referem-se a elas, mas sem coincidir com elas.

Para definir este tipo de jogo muitas vezes usamos o termo “imitativo” que é ambíguo. O jogo de “faz de conta” não tende a reproduzir a realidade, mas dar versões diferentes e novas. No “faz de conta” as crianças não “copiam” a realidade, mas adotam uma atitude “divergente” em relação a ela:

Quando eles “fingem”, ao invés de imitar eles interpretam, comentam, exageram, destacam. A realidade e a experiência podem ser representadas, encenadas e, acima de tudo, modificadas. [...] Assim, a criança pode representar, não tanto o que aconteceu com ela, mas o sentido do que aconteceu com ela (BONDIOLI; SAVIO, 1994a, p. 11, tradução nossa).

Esse aspecto é relatado em particular por Bruner (1972), que considera o jogo uma recombinação de aspectos da experiência, a produção de novas versões<sup>4</sup>, e por Corsaro (2003), que fala em termos de “reprodução interpretativa”, entendida como apropriação criativa, por parte das crianças, de informações e conhecimentos provenientes<sup>5</sup>.

A dimensão afetiva do jogo de ficção é destacada sobretudo na tradição da psicanálise infantil. Anna Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, Bruno Bettelheim afirmam que esse tipo de jogo é uma expressão de subjetividade, uma encenação de desejos e aspirações, de necessidades e sentimentos infantis que,

4 Segundo Bruner (1972, p. 38, tradução nossa), “o jogo representa uma boa oportunidade para tentar novas combinações comportamentais que não poderiam ser experimentadas sob pressão funcional”.

5 Nas atividades com os colegas, as crianças reproduzem as atitudes, os comportamentos, as dinâmicas sociais dos adultos com quem estão em contato, *reinterpretando-os* à sua maneira. Por meio da reprodução interpretativa, as crianças se apropriam dos conteúdos da cultura adulta (*reprodução*), introduzindo elementos inovadores (*interpretação*) (aspectos criativos introduzidos pelas crianças).

em sua representação simbólica, encontram realização, satisfação, compensação, transformando a angústia, a frustração, a fraqueza, a vulnerabilidade em seu oposto, no prazer de assumir o controle: o jogo, portanto, como “autocuidado”.

Greta Fein (1989, p. 135-154, tradução nossa) resume o que foi dito até agora, identificando cinco aspectos que caracterizam o jogo simbólico.

O primeiro – liberdade referencial – refere-se à relação divergente que no jogo de ficção a criança entretém com o ambiente circundante produzindo as transformações lúdicas, por exemplo, o braço de apoio de uma poltrona torna-se um assento de moto.

O segundo – a licença denotativa – diz respeito à posição divergente adotada pela criança em relação à experiência real em que os eventos representados são mais invenções do que relatos de fatos que aconteceram na realidade.

O terceiro – as relações afetivas – indica que o que está representado no jogo da ficção são emoções, afetos, experiências, relacionamentos: as ações realizadas no jogo assumem significado se forem consideradas nessa perspectiva.

O quarto – a incerteza sequencial – nos informa que na ficção as tramas têm uma qualidade recursiva e não linear: no jogo surgem novos temas, temas antigos são retomados; a sequência não é previsível.

Por fim, o quinto – autoespelhamento – apresenta dois aspectos diferentes: indica, por um lado, que a criança está ciente de que está “fazendo de conta” e, por outro lado, que no jogo expressa ela mesma, seu ponto de vista particular sobre o mundo.

As características acima referidas mostram por que o jogo simbólico é tão importante na idade pré-escolar. A criança, brincando de “faz de conta”, se apropria da experiência atribuindo a ela um significado pessoal. Expressa emoções, experiências, relações afetivas que chega a dominá-las. Ele se aproxima do mundo com uma atitude de liberdade interpretativa que o faz se sentir capaz e criativo.

## **Promover o jogo simbólico**

O “faz de conta” é uma conduta espontânea, que faz sua aparição em suas formas embrionárias em meados do segundo ano de vida e que, durante a infância, desenvolve e se articula tomando formas cada vez mais maduras. Vão desde a simples repetição das ações cotidianas fora do contexto usual, por exemplo, fingindo dormir, até o jogo sociodramático caracterizado pelo fato de que as crianças, assumindo papéis (pai, cão, Batman, etc.), representam tramas narrativas complexas que compartilham com seus companheiros.

A espontaneidade e naturalidade com que as crianças brincam não devem, no entanto, nos fazer esquecer que o jogo em si, e, principalmente, suas formas mais avançadas, dependem fortemente de uma série de condições internas e ambientais; sabe-se que situações de estresse e angústia tendem a inibir a brincadeira, enquanto o compartilhamento de atividades lúdicas com adultos, irmãos e companheiros conhecidos parecem facilitar e solicitar suas expressões mais maduras (HOWES, 1992).

Na mesma idade encontramos, portanto, crianças experientes no jogo de ficção e outros que, por uma variedade de razões, mostram timidez, passividade ou pouca inventividade e não se expressam nas formas mais avançadas deste tipo de brincadeira (SMILANSKY, 1968; SMILANSKY; SHEFATAYA, 1990). Dada a importância do jogo de ficção na idade considerada é, portanto, igualmente importante que todas as crianças possam se tornar jogadores experientes para desfrutar plenamente deste tipo de jogo e seus efeitos.

Nos contextos educativos para a infância, o reconhecimento do valor da brincadeira simbólica é frequentemente afirmado, mas não encontra igual reconhecimento nas práticas educacionais habituais. Educadores e professores acreditam que basta dar às crianças a oportunidade de interagir brincando entre si para que esse tipo de jogo tenha a oportunidade de se desenvolver. Essa crença, junto à ideia de que intervir na brincadeira pode desnaturalizar sua espontaneidade, acaba reduzindo o papel do adulto apenas para o de configurar um ambiente favorável e supervisionar o local da brincadeira.

Dessa forma, perde-se a possibilidade de realizar ações de apoio e promoção por meio de estratégias direcionadas. Uma condição para tal possibilidade é o conhecimento das habilidades lúdicas das crianças e suas possibilidades de desenvolvimento. A este respeito, acreditamos que é possível aplicar à brincadeira de “faz de conta” também, o conceito vigotskiano de “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1974), definida como a distância entre o nível atual de desenvolvimento (o que a criança é capaz de fazer por conta própria, e geralmente é avaliado através de testes psicológicos) e o nível de desenvolvimento potencial, que diz respeito às funções que ainda estão em estágio embrionário e que podem ser desenvolvidas com a ajuda de pessoas mais competentes que realizam funções de *tutoring* (ROGOFF, 1990; WERTSH, 1979; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; BONDIOLI, 2001).

No caso do faz de conta se trata de estabelecer uma ponte entre as habilidades lúdicas atuais da criança e os níveis de habilidade que ela pode alcançar brincando com companheiros mais experientes (outras crianças ou adultos interessados). Atuar na zona de desenvolvimento proximal do jogo simbólico implica que o jogador mais capaz, jogando em um nível de competência maior do que seu parceiro lúdico, sugere desta forma para o menos

experiente, verbalmente ou através de ações de *modeling*, modalidades ou formas de jogo em um nível que vai além de suas habilidades atuais favorecendo seu desenvolvimento (SAVIO, 2011).

Para que isso seja possível, no entanto, é necessário conhecer o nível de desenvolvimento atual (o que a criança é capaz de fazer por conta própria) e o de desenvolvimento potencial (o que a criança é capaz de fazer se ajudada) do menos experiente para poder agir intencionalmente dentro deste último nível – e não acima dele.

## Elementos distintivos da escala SVALSI

O instrumento que estamos prestes a apresentar – a SVALSI – tem como objetivo detectar a área proximal de desenvolvimento das habilidades lúdico-simbólicas de crianças individuais e grupos infantis, a fim de, em seguida, proceder com intervenções educativas para tornar todas as crianças jogadoras experientes. Colocado no âmbito de instrumentos semelhantes finalizados para avaliar o jogo simbólico<sup>6</sup>, a SVALSI é caracterizada por alguns traços peculiares – o objeto de avaliação, constituído das habilidades lúdico-simbólicas, e a finalidade formativa atribuída à avaliação (*assessment*)<sup>7</sup>.

### *O objeto de avaliação da SVALSI: as habilidades lúdico-simbólicas*

O jogo de “faz de conta” requer a posse e a implementação de específicas habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. A partir da análise de estudos relacionados ao jogo simbólico e sua evolução na infância, a maioria dos quais são colocados entre os anos 1970 e 1980<sup>8</sup>, as seguintes habilidades emergem como fundamentais: descontextualização, descentração, integração, controle da execução e competência social.

6 Duas resenhas recentes (BULGARELLI *et al.*, 2018; BULGARELLI; BLANQUIN, 2018) apresentam, uma para o contexto anglófono, o segundo para o italiano, os estudos e instrumentos disponíveis para a avaliação do jogo. Quanto ao jogo de ficção em particular, a primeira resenha menciona três estudos; a segunda resenha apresenta cinco, dos quais apenas o relativo à SVALSI (BONDIOLI, SAVIO, 1994a) parece ser voltado prioritariamente à *assessment*.

7 A este aspecto foi dedicado a última parte do texto.

8 Não podendo relatar aqui todas as referências bibliográficas relacionadas aos inúmeros estudos sobre a evolução do jogo simbólico, realizados principalmente entre os anos 70 e 80, nos referimos ao texto de Bondioli e Savio (1994a).



## *Descontextualização*

A descontextualização refere-se ao uso, cada vez menos realista, dos objetos como símbolos. Fein (1975, p. 292, tradução nossa) observa: “o curso evolutivo do comportamento da ficção parece refletir a crescente capacidade da criança de criar analogias (ou símbolos) cada vez mais independentes da estimulação externa”. Essa capacidade de se afastar dos significados usuais e atribuir novos significados permite a libertação da literalidade da realidade “assim como ela é” e possibilita as transformações simbólicas: dos objetos (o uso de objetos como substitutos, por exemplo, uma concha como um copo), pessoas, eventos, situações e a combinação das representações.

A descontextualização como habilidade cognitiva típica do jogo simbólico é relatada tanto por Piaget (1974), que a vincula à função representativa, quanto por Vygotsky (1981), que a conecta à capacidade simbólica de manipular os significados.

A capacidade de descontextualizar, um aspecto do qual diz respeito à substituição dos objetos, se afunila com a idade e com a experiência lúdica. As primeiras manifestações do jogo de ficção fazem uso de objetos realistas, ou seja, objetos muito semelhantes ao que representam (uma colher de brinquedo para uma colher). Progressivamente, a criança se torna capaz de usar um objeto em vez de outro (uma vara como se fosse um cavalo). Tal mudança evolutiva é identificada no segundo ano de vida. Enfim, na ficção lúdica, objetos completamente imaginários são evocados, apresentados através de gestos e palavras. Com a evolução do jogo simbólico, portanto, a dependência da ficção sobre as propriedades perceptivas dos objetos diminui. Uma linha evolutiva semelhante diz respeito à substituição da identidade (assunção e atribuição de papéis) e à transformação de situações (um canto da sala como selva).

## *Descentração*

O estudo da capacidade de descentralizar-se tem como principal referência o pensamento de Piaget, que o define em oposição ao conceito de egocentrismo, ou seja, a diferenciação entre o ponto de vista próprio e do outro e o “centrado” na própria perspectiva (PIAGET, 1962). A descentração torna possível imaginar como o outro vê as coisas, possibilitando levar em conta tanto os pontos de vista, os próprios e os dos outros, sem confundi-los. No jogo, essa habilidade se manifesta na conduta de role-taking, na suposição de um papel, que demonstra a capacidade de se comportar como se fosse outra pessoa. No jogo simbólico há duas condutas que representam o exercício e o desenvolvimento da habilidade de

*role-taking*: a assunção de papéis fictícios (por exemplo, fingir ser a mãe) e o uso do objeto como se fosse um ser vivo (por exemplo, fingir alimentar a boneca).

Quanto à evolução da primeira conduta, inicialmente a criança representa a si mesma implementando ações de “faz de conta” que ela mesma realiza habitualmente no cotidiano. Em seguida, são representadas ações observadas realizadas por outros. Chega-se à assunção de um papel fictício – a mãe, o médico etc. – que tem características estavelmente ou convencionalmente atribuídas a uma posição social. Outro passo ulterior é assumir papéis fictícios junto com outros companheiros de jogo. Neste caso, a criança deve dominar a representação mental de pelo menos dois papéis (aquele assumido por ele e o assumido pelo parceiro) a fim de coordenar suas próprias iniciativas lúdicas com as dos outros.

Em relação à segunda conduta, que consiste em relacionar-se com o objeto (por exemplo, à boneca) como se fosse capaz de agir, a evolução consiste em comportamentos e verbalizações que mostram que a criança considera o objeto animado: desde cuidar da boneca, atribuir-lhe sentimentos e emoções, e, posteriormente, fazê-la agir e, finalmente, interagir com ela como se fosse uma parceira de jogo.

### *Integração*

O uso do termo integração em relação ao jogo simbólico refere-se ao desenvolvimento da capacidade de combinar um número crescente de elementos (ações, objetos, identidades, situações) de forma cada vez mais articulada e coerente dentro de cenas lúdicas que assumem a complexidade e a tendência da representação de verdadeiras histórias.

O desenvolvimento da integração no jogo simbólico parece consistir na encenação de *scripts*, definidos por Schank e Abelson (1977) como representações mentais que organizam conhecimentos relacionados a eventos cotidianos compartilhados por todos os membros de uma determinada cultura (por exemplo, ir ao cinema, visitar um amigo, ir ao supermercado etc.) caracterizado por um certo grau de estereótipo. A integração não é apenas necessária para a representação de cenas e roteiros convencionais, mas, de forma mais geral, é a base da capacidade narrativa que, no jogo simbólico, se manifesta na dramatização de tramas, séries de cenas conectadas por nexos temporais e causais.

A evolução dessa habilidade no campo do jogo é descrita por diversos estudos. Inicialmente, as crianças representam padrões individuais de ação e, posteriormente, ações combinadas em uma ordem sequencial reproduzindo experiências diárias (por exemplo, fingindo fazer compras, cozinhar e comer). O grau subsequente de complexidade vê a introdução da problemática, de um

objetivo que orienta a articulação de ações lúdicas (por exemplo, fingir estar com fome, depois não ter nada para comer e sair de casa em busca de comida). Nestes casos, na brincadeira, é representada uma verdadeira e própria narrativa.

### *Controle de execução*

O uso da linguagem desempenha diferentes funções no curso da evolução do jogo de ficção. Inicialmente, a linguagem é usada especialmente como guia e ferramenta para direcionar as ações simbólicas próprias e se manifesta no jogo solitário; posteriormente, torna-se o instrumento predominante de controle e comunicação simbólica de tipo social.

Seguindo o pensamento de Vygotsky (1990) a linguagem é um meio para organizar e direcionar a ação que é feita no desenvolvimento cada vez mais interno. Nessa perspectiva, segundo Lurija e Yudovich (1975):

a linguagem “no jogo” desempenha uma função essencial. Desde o início representa uma forma de orientar a atividade lúdica, serve para analisar os diversos elementos do jogo e realizar o projeto criativo que é gradualmente desenvolvido através de uma série complexa de estágios intermediários (...) Os gestos lúdicos deixam de ter um significado puramente ritual e adquirem um caráter objetivo e indicativo. (...) Objetos individuais não são mais usados arbitrariamente neste ou naquele processo lúdico, mas assumem um significado permanente no contexto geral do jogo programado. De particular importância é o fato de que agora esse significado permanece inalterado ao longo da brincadeira: esse não é definido no curso da atividade prática, mas preexiste a essa como uma formulação verbal do projeto (LURIJA; YUDOVICH, 1975, p. 112-113, tradução nossa).

A verbalização como comentário das condutas lúdicas teria a função de criar e manter o quadro simbólico de referência esclarecendo e lembrando à criança de “estar fazendo de conta”. Quando o jogo se torna social, a linguagem também desempenha uma função propriamente comunicativa e serve para participar de um jogo simbólico compartilhado, sinalizando para os outros o significado de suas ações lúdicas para que possam ser associadas a ele.

As verbalizações, sejam do primeiro e segundo tipos, podem, por sua vez, desempenhar duas outras funções: ser falas “no brincar” (por exemplo, “como esta papinha é gostosa!) ou comunicações “sobre o brincar” (metacomunicações lúdicas) (por exemplo, faz de conta que você era o lobo e eu fugia”), que servem para planejar a brincadeira, esclarecer e sinalizar suas intenções lúdicas.

Na brincadeira individual, as verbalizações têm a função de dirigir e controlar a própria execução da criança em uma fase em que ele está “aprendendo” as técnicas e o significado da ficção; quando a brincadeira se torna social, a linguagem mantém funções semelhantes de regulação e controle executivo, mas envolve não apenas as próprias, mas também as condutas dos outros e é a principal ferramenta através da qual a ficção é criada, mantida, desenvolvida, negociada.

### *Competência social*

Brincar juntos não é tarefa fácil. A possibilidade de compartilhar a ficção lúdica depende, por um lado, das habilidades cognitivas relacionadas ao uso e criação de símbolos, por outro, do desejo de jogar juntos e da capacidade de fazê-lo. É preciso saber distinguir a ação fictícia da ação não fictícia, ser capaz de comunicar ao outro o significado simbólico atribuído a objetos, contextos, gestos, para se comportar de forma contingente à conduta lúdica dos outros de acordo com planos e roteiros comuns.

O estudo da evolução da competência social no jogo de ficção deve muito a Parten, que em 1932 publicou, em um artigo, os resultados de suas observações sobre a participação social em atividades espontâneas de 42 crianças pré-escolares. No ensaio, foram identificadas diferentes categorias de comportamento, mais ou menos, marcadamente social, cuja frequência aumentava de acordo com a idade das crianças.

A primeira categoria não apresenta características sociais: a criança não está engajada em uma determinada atividade (*unoccupied behavior*), não brinca, olha ao redor. A segunda refere-se à criança como espectador (*onlooker*): ela assiste outros jogarem, comenta a atividade ou faz perguntas sem participar diretamente do jogo. A terceira categoria diz respeito ao jogo individual (*solitary play*): a criança brinca por conta própria e não aparece influenciada pela presença de companheiros, seja na escolha de objetos ou no tipo de atividade. Com a quarta categoria de brincadeira paralela (*parallel play*), a criança, embora brincando sozinha, realiza uma atividade semelhante à de seus companheiros usando brinquedos semelhantes.

As duas últimas categorias definem formas de brincadeira que são devidamente sociais. Na brincadeira associativa (*associative play*), as crianças realizam atividades semelhantes, mas não idênticas, brincam juntas conversando sobre suas atividades, trocam objetos, mas não há divisão de tarefas ou subordinação da atividade individual às necessidades do grupo. Por fim, o brincar colaborativo (*cooperative or organized supplementary play*) é caracterizado pela presença de um objetivo comum, tendo em vista que as crianças cooperam, compartilhando o trabalho.

As categorias identificadas por Parten (1932) foram retomadas e detalhadas em estudos subsequentes. De particular importância é a elaboração da *Peer play scale* (HOWES, 1980) e a tendência evolutiva proposta por Garvey (1989) em relação ao jogo dramático.

## **A SVALSI: estrutura e métodos de uso**

A SVALSI permite identificar os comportamentos simbólicos da brincadeira das crianças e traduzi-los na dimensão evolutiva e no nível de competência que expressam. É uma ferramenta desenvolvida através de algumas pesquisas empíricas e concebida em uma perspectiva pedagógica, ou seja, para um uso que visa promover as habilidades lúdicas das crianças para que suas experiências lúdicas sejam plenas e enriquecidas.

A SVALSI é estruturada como um conjunto de 5 subescalas, que correspondem às 5 dimensões evolutivas consideradas nos parágrafos anteriores:

- a Descontextualização, ou seja, a capacidade de se comportar independentemente do contexto percebido;
- a Descentração, ou seja, a capacidade de levar em conta os pontos de vista dos outros;
- a Integração, ou seja, a capacidade de coordenar múltiplos elementos lúdicos de uma forma narrativamente coerente;
- o Controle da execução, ou seja, a capacidade de usar verbalizações para direcionar os comportamentos;
- a Competência social, ou seja, a capacidade de compartilhar ações, propostas, projetos de jogo.

Cada subescala inclui as condutas simbólicas do jogo que expressam a dimensão evolutiva considerada, declinadas de acordo com diferentes níveis de competência.

### DESCONTEXTUALIZAÇÃO

<b>Objeto</b>		
(I) protótipo	10 <sup>9</sup>	a criança usa um objeto por aquilo que é (por exemplo, finge beber aproximando um copo perto de sua boca)
(II) substituto	20	a criança usa um objeto no lugar de outro (por exemplo, finge beber colocando um lápis ao lado de sua boca)
(III) imaginário	30	a criança finge usar um objeto fisicamente ausente (por exemplo, finge beber aproximando à boca um copo inexistente)
<b>Identidade</b>		
(I) funcional	10	a criança ativa ações fictícias sem ativar identidades fictícias (por exemplo, finge dar comida para uma boneca sem dizer “eu sou sua mãe”)
(II) realística	20	a criança ativa identidades fictícias de caráter realista (por exemplo, diz a um companheiro de brincadeira “você é minha irmã”)
(III) fantástica imaginária	30	a criança ativa a identidade da fantasia (por exemplo, finge ser uma bruxa) ou finge interagir com identidades fisicamente ausentes (por exemplo, finge perseguir um ladrão inexistente)
<b>Situação</b>		
(I) prototípica	20	a criança transforma a situação permanecendo aderente às características do contexto atual (por exemplo, finge cozinhar no canto da casinha e diz “Estou na cozinha”)
(II) realística	30	a criança transforma a situação atual em outra com características reais, mas independentes daquelas do contexto atual (por exemplo, enquanto brinca no canto dos brinquedos de construções ela diz “Estou na piscina”)
(III) fantástica imaginária	40	a criança transforma a situação atual em outra com características fantásticas (por exemplo, ela declara estar em um castelo encantado)

9 Coluna relativa a pontuação atribuível para quantificação da análise; com base na literatura, dentro de cada subescala foi estabelecido atribuir a mesma pontuação aos níveis que correspondem ao mesmo grau de competência nas diferentes condutas (por exemplo, objeto protótipo e identidade funcional, ambos equivalem a uma pontuação de Descontextualização de 10)

### DESCENTRAÇÃO

<b>Papel</b>		
(I) ação autorreferenciada	10	a criança finge realizar uma ação nela mesma ou uma ação que ela normalmente realiza (por exemplo, ela traz o copo vazio para a boca e finge beber)
(II) ação que se refere aos outros	20	a criança finge realizar uma ação sobre os outros ou uma ação que normalmente é realizada por outros (por exemplo, finge alimentar um companheiro de brincadeira e finge lavar os pratos, etc.)
(III) adoção de papel	30	a criança declara assumir um papel diferente do seu (por exemplo, diz “Eu sou a mamãe”)
(IV) atribuição de papel	40	a criança atribui outros papéis diferentes daqueles que são eles próprios (por exemplo, ela diz a um companheiro “você faz o lobo”)
(V) adoção/atribuição de papéis recíprocos	50	a criança assume e atribui papéis mútuos entre eles (por exemplo, ele diz a um companheiro “você é o lobo e eu o caçador”)
<b>Objeto animado</b>		
(I) recipiente passivo	20	a criança finge realizar ações adequadas para um ser animado em um objeto (por exemplo, alimenta uma boneca com uma colher várias vezes)
(II) recipiente ativo	30	a criança atribui necessidades e sentimentos a um objeto (por exemplo, coloca a boneca no berço e diz “ele está com sono”)
(III) agente ativo	40	a criança faz um objeto se mover como se estivesse vivo (por exemplo, move o boneco para que ele leve a colher para a boca para fingir que está comendo)
(IV) agente partner	50	a criança atribui ao objeto uma identidade e o trata em todos os aspectos como um parceiro de brincadeira (por exemplo, ele diz ao boneco “não chore bebê, eu estou aqui, sua mamãe”)

### INTEGRAÇÃO

<b>Script</b>		
(I) esquema único	20	a criança realiza uma única ação desconectada das anteriores e seguintes (por exemplo, finge beber, depois ligar, depois comer)
(II) repetição esquema único	40	a criança ativa várias vezes seguidas a mesma ação em diferentes objetos (por exemplo, finge alimentar a si mesma, depois a boneca, depois um companheiro)
(III) combinação múltipla	60	a criança ativa uma sequência de ações conectadas umas às outras (por exemplo, coloca uma panela em um fogão, mexe com uma colher, traz para a boca e diz “a papinha está pronta”)
(IV) evento narrativo	80	a criança representa um episódio do cotidiano articulando papéis, ações, objetos (por exemplo, pegar o ônibus para ir fazer compras)
(V) problemática narrativa	100	a criança representa um episódio caracterizado por uma situação problemática, um curso de ação que visa resolvê-lo, um final feliz, articulando papéis, ações, objeto (por exemplo, finge que há um incêndio e que os bombeiros chegam para apaga-lo)

### CONTROLE EXECUTIVO

<b>Verbalização</b>		
(I) egocêntrico na brincadeira	20	a criança verbaliza de forma apropriada a sua brincadeira, voltando-se para si mesma (por exemplo, finge beber comentando “como é bom”)
(II) egocêntrico fora da brincadeira	40	a criança verbaliza na sua própria brincadeira para antecipar ou esclarecer suas características, voltando-se para si mesma (por exemplo, enquanto se disfarça ela diz “Eu sou o pai que vai trabalhar”)
(III) social na brincadeira	60	a criança verbaliza de forma adequada a brincadeira em andamento, dirigindo-se aos companheiros (por exemplo, entrega a colher para o companheiro dizendo-lhe que “a papinha está pronta”)
(IV) social fora da brincadeira	80	a criança verbaliza sobre seu próprio jogo para antecipar ou esclarecer suas características, voltando-se para seus companheiros (por exemplo, enquanto finge cozinhar ela diz ao seu parceiro “você é o pai que vai fazer as compras e eu lavo a louça”)
(V) social de contexto	100	a criança produz verbalizações sobre a brincadeira, dirigindo-se aos seus companheiros e fazendo referência explícita ao contexto lúdico (por exemplo, ela se dirige ao companheiro dizendo “vamos fazer de conta que entramos em uma floresta e havia um lobo”)



## COMPETÊNCIA SOCIAL

Parceria (Partnership)		
(I) solitário	20	a criança brinca sozinha, com materiais diferentes dos companheiros e sem tentativas de interagir com eles (por exemplo, finge cozinhar enquanto os companheiros fingem pegar um trem)
(II) imitativo	40	a criança brinca com materiais semelhantes aos de seus companheiros, mas de forma independente, sem tentar influenciar suas atividades (por exemplo, finge cozinhar enquanto os companheiros fingem dar comida para suas bonecas)
(III) associativo	60	a criança realiza ações semelhantes em materiais semelhantes aos dos companheiros e troca com eles comentários sobre suas respectivas atividades, mas a conversa parece ser mais voltada para a associação do que para a realização de atividades comuns (por exemplo, duas crianças, cada uma finge dar comida para sua boneca, uma diz para a outra “minha menina está com fome”, e depois se afasta)
(IV) cooperativo de dupla	80	as crianças brincam em dupla, dividindo suas tarefas em vista da realização de uma cena lúdica comum (por exemplo, duas crianças fingem ser a mãe e o pai de um boneco)
(V) cooperativo de grupo	100	as crianças brincam em grupos e, sob a direção de uma ou duas delas, dividem as tarefas em vista da realização de uma cena comum (por exemplo, as crianças fingem que há um lobo, alguns se escondem, outros o perseguem)

A aplicação da ferramenta envolve algumas etapas. Em primeiro lugar, trata-se de observar ou filmar a brincadeira livre de uma ou mais crianças em um contexto natural (creche, pré-escola etc.) e de transcrever em detalhes o que pode ser observado. É necessário, então, analisar as transcrições e selecionar as sequências do jogo simbólico e, em seguida, codificar essas sequências de acordo com as categorias comportamentais propostas pela SVALSI.

Com base nisso, é possível definir, para cada criança, um perfil lúdico-simbólico identificando, para cada subescala, os níveis mais e menos evoluídos ativados, bem como aqueles que aparecem com maior e menor frequência; este perfil pode ser traduzido em termos quantitativos graças a um ficheiro que permite calcular um índice de competência para cada subescala e um índice de competência global<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Ver nota 10. Para calcular o índice de competência de subescala: são considerados apenas os resultados dos mais altos níveis de conduta manifestados pelo sujeito, somando-os no caso em que a subescala compreenda mais condutas, ou seja, para Descontextualização, Descêntricação, Integração. O índice de competência global é calculado adicionando os índices de subescala e dividindo a soma em 5. Para aprofundamentos, consulte Bondioli e Savio (1994a, p. 107-108, tradução nossa).

Da mesma forma, se for analisado a brincadeira das crianças em grupo, é possível definir um perfil lúdico de grupo: analisando com SVALSI os perfis individuais, é possível estabelecer para cada subescala quais são os níveis mais ou menos evoluídos e frequentes manifestados no jogo em grupo e, em seguida, delinear a área proximal de desenvolvimento, como será visto com mais detalhes no subtítulo 6.

## As pesquisas

A SVALSI foi desenvolvida no curso de uma pesquisa de doutorado (SAVIO, 1990) com base na análise da literatura e nos testes com um número limitado de crianças. A pesquisa teve como objetivo verificar o impacto das diferentes condições de jogo na capacidade lúdico-simbólica de 15 crianças (idade média de 3 anos), observadas dentro da creche que costumam frequentar.

As crianças foram primeiramente analisadas com a SVALSI em situações de brincadeira livre, depois divididas em três subgrupos equivalentes para idade e habilidades lúdico-simbólicas representadas (cada subgrupo incluía crianças com baixas, médias e altas capacidades em relação aos níveis detectados em todo o grupo). Os três subgrupos estiveram envolvidos em situações de jogo diferentes, diariamente, por um período de um mês: o subgrupo A continuou a desfrutar das situações normalmente vivenciadas no dia a dia da creche; o subgrupo B participou de sessões diárias de jogos em ambiente *ad hoc*; o subgrupo C jogou diariamente no mesmo ambiente do subgrupo B, mas com a intervenção de um adulto visando promover o jogo.

Basicamente, os subgrupos B e C diferenciavam-se exclusivamente em relação a uma condição, a intervenção do adulto, presente apenas no subgrupo C, enquanto eram equivalentes em habilidades lúdico-simbólicas iniciais, ambiente e ritmos de jogo propostos, além dos usuais. Ao final da experiência, as crianças foram novamente analisadas com a SVALSI, com base na observação de 3 reuniões de subgrupo finais, para verificar o impacto dos 3 tratamentos diferentes em suas habilidades de jogo.

A análise constatou que os três subgrupos não são mais equivalentes respeito aos níveis de habilidade lúdico-simbólicas (teste Kruskal-Wallis,  $p \geq 0,1$ ): o subgrupo C (com a intervenção do adulto) mostrará o maior aumento nas habilidades lúdico-simbólicas das crianças, seguido pelo subgrupo B (ambiente *ad hoc*) e, por último, pelo subgrupo A (situações habituais de jogo). Esses resultados, além de indicarem que as estratégias postas em ação pelo adulto

para promover as habilidades lúdico-simbólicas são eficazes, indicam que a SVALSI permite discriminar diferentes níveis de habilidades lúdico-simbólicas, sugerindo certo grau de validade e sensibilidade do instrumento (mede o que se propõe medir).

A SVALSI foi posteriormente testada de forma mais sistemática com uma pesquisa (BONDIOLI; SAVIO, 1994a, 1994b) que envolveu 53 crianças (21 meninos e 32 meninas) frequentando 2 creches (20 e 17 crianças) e uma pré-escola (15 crianças), com idades entre 26 e 41 meses. As crianças foram filmadas durante as habituais situações de brincadeiras simbólicas (espaços, materiais, colegas e presença adulta) oferecidas pelos 3 contextos. Dos momentos de brincadeira de cada grupo, com duração de meia hora, os primeiros 15 minutos foram transcritos. Para cada criança, dois pesquisadores fizeram uma transcrição separadamente, concordando em seguida com uma versão compartilhada.

Cada pesquisador, portanto, analisou individualmente as transcrições selecionando os episódios do jogo simbólico e aplicando a SVALSI; os dois pesquisadores sucessivamente se confrontaram e resolveram os casos de discordância (sobre os episódios de ficção e/ou sobre a codificação com as categorias do instrumento) discutindo e chegando a uma decisão comum. A aplicação do instrumento foi traduzida em dados quantitativos (índices de competência de subescala e índices globais de competência, ver nota 11).

A análise e o processamento estatístico dos dados permitiram chegar, em síntese, aos seguintes resultados. A concordância entre os observadores é particularmente elevada, tanto no que diz respeito à identificação dos episódios de ficção, quanto na codificação dos itens da SVALSI; isso significa que as diferentes categorias comportamentais são definidas de maneira clara e constituem uma referência seletiva para detecção e avaliação. O instrumento parece sensível em relação aos diferentes níveis de brincadeira, ou seja, permite discriminar diferentes graus de habilidade lúdico-simbólica em sujeitos diferentes.

Além disso, há correlações entre os níveis das diferentes condutas; isso sugere que os elementos levados em consideração pela SVALSI são aspectos do mesmo fenômeno e que a competência lúdico-simbólica é composta por fatores entrelaçados, confirmando a concepção evolutiva que é o pano de fundo do instrumento, segundo a qual as habilidades que participam na definição da ficção lúdica, embora relativamente independentes, estão interligadas.

## A “vocação” educacional da SVALSI

A análise da literatura indica que as ferramentas e metodologias para avaliação da brincadeira podem ser colocadas em duas vertentes amplas: avaliação da brincadeira ou avaliação através da brincadeira (RAY-KAESER *et al.*, 2018). No primeiro caso, o objeto da avaliação são as habilidades, preferências e tipos de brincadeiras; o segundo caso, em vez disso, baseia-se na brincadeira para medir as habilidades cognitivas, emocionais, sociais ou afetivas das crianças.

Para a forma como está estruturada e para os aspectos nos quais concentra atenção, a SVALSI parece estar entre essas duas vertentes. Efetivamente, considera dimensões e etapas evolutivas que definem o nível das habilidades lúdicas; por outro lado, são dimensões que identificam habilidades cognitivas, sociais, emotivas amplas e transversais: a capacidade de abstrair-se do contexto percebido (descontextualização), assumir o ponto de vista cognitivo, social emotivo do outro (descentração), ativar um pensamento narrativo (integração), usar a linguagem para apoiar um pensamento prospetivo (controle de execução) e negociar conhecimento e ações compartilhadas (competência social).

Portanto, a SVALSI pode ser usada para avaliar o nível alcançado por uma criança em relação a essas habilidades, através da observação de seu brincar; no entanto, não foi concebida com esse propósito, mas sim com o de analisar as habilidades lúdico-simbólicas para apoiar a expansão e enriquecimento para que as crianças possam brincar de forma plena e prazerosa, em suma, para promover a brincadeira *para* a brincadeira. Na base da SVALSI há, portanto, a referência a uma dada ideia de brincadeira: sem esquecer a importante função evolutiva da realidade lúdico-simbólica em relação às habilidades consideradas, adotando uma perspectiva holística e fenomenológica querendo trazer à tona o fato de que, nas experiências das crianças, ela assume o sentido de uma experiência existencial significativa e que, conseqüentemente, possui por si só uma peculiar e ampla valência formativa.

Em última análise, o instrumento é proposto não como um teste para definir os níveis de competência, mas como um dispositivo útil para identificar dinamicamente as habilidades lúdico-simbólicas infantis, traduzindo-as em áreas proximais de desenvolvimento para projetar condições educacionais favoráveis à evolução e enriquecimento do jogo em si. Uma ferramenta, portanto, voltada principalmente para quem trabalha no sistema educacional 0-6.

Para a definição das zonas de desenvolvimento proximais de cada criança com a SVALSI, com referência às diferentes condutas incluídas pelas subescalas individuais, a suposição da qual começamos é que as condutas de jogo mais evoluídas e geralmente mais raramente ativadas pelas crianças, correspondem ao nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aos níveis de competência ainda não consolidados que, portanto, se manifestem de forma insegura e apenas esboçada; por outro lado, as condutas de jogo menos evoluídas, que geralmente aparecem com mais frequência, coincidiriam com o nível atual de desenvolvimento, ou seja, com níveis de competência totalmente obtidos. Com base nisso, também é possível definir uma zona proximal de desenvolvimento de um grupo de crianças observada durante a brincadeira compartilhada: uma vez delineadas as zonas de desenvolvimento proximais individuais, a zona proximal de desenvolvimento de grupo corresponderia, para o nível atual, aos níveis de competência menos evoluídos e mais frequentemente ativados pelas crianças e, para o nível potencial, com aqueles mais evoluídos e mais raramente manifestados.

A zona proximal de desenvolvimento, como destacado nos parágrafos anteriores, representa o espaço virtual da relação educacional. Com a pesquisa, através da qual a SVALSI foi desenvolvida, foram elaboradas estratégias de intervenção do adulto<sup>11</sup> que visam, entre outras coisas, apoiar a consolidação do nível potencial de desenvolvimento para que se torne atual, ou seja, que possa ser ativada por crianças com frequência e segurança, e que se delineiam novas e mais evoluídas potencialidades. O adulto atua principalmente ativando uma função de *modeling*, ou seja, retomando as condutas mais avançadas e apenas esboçadas pelas crianças para rerepresentá-las de forma completa, apresentando-se, assim, como um “bom” modelo lúdico e, permitindo desta maneira, que as próprias crianças possam reconsidera-la, fortalece-la, rerepresenta-la de forma mais “sólida”.

Especificamente, para ativar a função de modelagem usando a SVALSI procedemos da seguinte maneira.

Em primeiro lugar, é necessário observar e transcrever um momento de brincadeira do grupo de crianças, para depois analisar com o instrumento as manifestações lúdico-simbólicas de cada criança. Considerando os resultados das

<sup>11</sup> Em resumo, essas estratégias correspondem a um estilo maiêutico: o adulto entra na brincadeira infantil com curiosidade e discrição, deixando-se guiar e apoiando suas iniciativas em relação a temas lúdicos (por exemplo, brincar de bombeiros, de hospital, de cozinhar, etc.), aos papéis (por exemplo, quem é bombeiro, quem é a criança doente, a mãe, etc.), aos desenvolvimentos (por exemplo, vem uma tempestade que apaga o fogo, a ambulância quebra, um frango é cozido, etc.), com propostas de enriquecimento congruente (por exemplo, há um cachorrinho nas chamas, é preciso medir a febre, falta sal no frango, etc.) e destinadas não a desviar, mas sim promover o enriquecimento da articulação das dinâmicas lúdicas em grupo. Para obter mais informações, consulte (SAVIO, 1990, 2011, 2019b; BONDIOLI, 1989, 1996, 2001, 2011; BONDIOLI; SAVIO, 1993, 1994b, 2020).

análises individuais como um todo, para cada conduta lúdica, os comportamentos mais evoluídos e raramente manifestados são identificados em nível de grupo, ou seja, o nível de habilidade potencial do grupo (por exemplo, o objeto substituto para a Descontextualização, a assunção do papel para a Descenração etc.), e os menos evoluídos e geralmente mais frequentes, ou seja, o nível de habilidade atual do grupo (por exemplo, o objeto protótipo para a descontextualização, a atividade relacionada aos outros para a descenração, etc.). Com base nisso, a intervenção do adulto é projetada para que ele “se situe” dentro da área proximal de desenvolvimento do grupo e o faça evoluir<sup>12</sup>.

Se possuir profundo conhecimento do instrumento das condutas e dos níveis de desenvolvimento, é possível ativar a função de *modeling* diretamente, ou seja, analisando as brincadeiras das crianças e, de consequência, intervindo enquanto brinca com elas. Neste caso, a zona proximal de desenvolvimento também é explorada propondo níveis imediatamente superiores aos observados diretamente pelas crianças, justamente para estabelecer qual é o limite do nível potencial.

Para esclarecer essa possibilidade, analisamos o exemplo da intervenção de um adulto durante a brincadeira de um grupo de 5 crianças, com idade média de 36 meses.

*I. indica um cão de pelúcia “é Bubu! Ele é nosso amigo.”*

*A. “Mas este Bubu talvez esteja com fome”*

*La. “pega, pega um sanduíche” fingindo dar algo ao cachorro*

*A. “aqui está ele Bubu, muito bem Bubu”, acaricia o cachorro, todas as crianças se colocam ao redor do cachorro e acariciam-no, eles dizem “Olá Bubu” [...]*

*M. finge dar de beber ao cachorro.*

*A. “Muito bem Bubu! Observa que I. também dá um pouco de beber”, aproxima o cão ao copo que I. lhe entrega e finge fazê-lo beber com ruídos*

12 Em termos operacionais isso acontece através de algumas fases. Inicialmente, o adulto monitora sua intervenção para ativar em primeira pessoa, através da estratégia de *modeling*, os níveis mais avançados de jogos registrados no grupo (por exemplo, o objeto substituto para a Descontextualização, a assunção de papel para a descenração, etc.), possivelmente para cada conduta lúdica prevista pela SVALSI com foco em cada uma delas em momentos diferentes. Em segundo lugar, analisa os comportamentos lúdicos das crianças com a SVALSI, para verificar se, quando e para quais condutas os níveis de brincadeira sustentados pelo *modeling* se consolidaram e se tornaram mais frequentes entre as crianças, ou seja, se o nível potencial do grupo se tornou atual. Ao mesmo tempo, considera se manifestam nas diferentes condutas níveis mais avançados (por exemplo, o objeto imaginário para a Descontextualização, a atribuição de papel para a Descenração), para projetar novas intervenções de *modeling* em referência a eles.

*e movimentos apropriados atribuídos ao boneco, então da mesma forma aproxima o boneco ao copo de La e Lu.*

*As crianças olham e, depois de um momento de silêncio curioso, explodem na gargalhada.*

*Um pouco depois, La. Finge fazer a marionete comer de uma panela que G. entrega a ela.*

O jogo foca no bicho de pelúcia Bubu com ações que, em referência à SVALSI, correspondem à conduta do objeto animado na subescala de Descenração. Em primeiro lugar, I. ativa o nível do objeto receptor passivo, ou seja, atribui ao bicho de pelúcia uma identidade adequada para um ser animado: ele diz que é um amigo. O adulto imediatamente propõe um nível mais elevado, ou seja, o do agente receptor ativo que prevê a atribuição ao objeto de necessidades, sentimentos, atividades “internas” típicas de um ser vivo: ele diz que Bubu está com fome. As crianças respondem prontamente ativando o mesmo nível de várias maneiras: fingem dar algo para beber a Bubu, alimentá-lo, acariciá-lo, falam com ele dando-lhe a capacidade de ouvir. Vista a pronta e difusa capacidade de manifestar esse nível por parte das crianças, pode-se supor que corresponde ao nível atual do grupo.

O adulto, com base nessa análise realizada *in medias res*, vai além e propõe o nível imediatamente mais alto, o objeto agente ativo: move o bicho de pelúcia fazendo-o agir, fingindo que se aproxima ao copo e beba. A reação das crianças nos permite supor que esse nível corresponde ao nível potencial do grupo: olham com curiosidade e depois riem, como diante de uma conduta que conseguem entender, mas que, sozinhas, não teriam ativado porque ainda não possuem totalmente as habilidades.

Pouco depois La., a criança que se mostrou com habilidades lúdico-simbólicas altas em uma precedente avaliação com a SVALSI, propõe autonomamente essa conduta; isso poderia indicar que para ela, enquanto jogadora qualificada do grupo, trata-se de um nível de descenração de objeto animado mais acessível em relação aos seus companheiros, que graças à intervenção do adulto, consegue ativar para consolidá-lo como um nível de habilidade atual.

Em resumo, o adulto, permanecendo dentro dos conteúdos do jogo proposto pelas crianças, ou seja, sem distorcer a espontaneidade e a liberdade da atividade lúdica, no nível dos processos evolutivos identifica e apoia suas potenciais habilidades lúdicas com uma ação educativa direcionada. Nessa perspectiva, a SVALSI é um instrumento que permite orientar e monitorar com precisão a intervenção educacional.

## **Algumas considerações finais**

A SVALSI é um instrumento complexo, na estrutura assim como nos propósitos para os quais foi concebida; seu uso, portanto, requer ter em consideração algumas recomendações.

Em primeiro lugar, para aplicá-lo é necessária uma profissionalização dotada de conhecimentos e habilidades especializados em brincadeira. Isso significa proporcionar formação para educadores e professores que se desenvolva em dois níveis: por um lado sobre o significado da brincadeira na primeira infância, sobre seu papel evolutivo e formativo em um sentido amplo, com o estudo das teorias e pesquisas que abordam essa questão; por outro lado, na observação das condutas a serem detectadas, bem como em sua codificação em termos de níveis e dimensões evolutivas que representam.

Este segundo lado formativo requer *training* supervisionado, portanto recursos e longos tempos; além disso, nunca pode ser concluído, mas deve ser retomado e atualizado ao longo do tempo, a fim de alcançar o profissionalismo que temos mostrado em ação com o exemplo analisado no item anterior.

Quanto à complexidade dos propósitos para os quais o instrumento foi concebido, já foi dito como deve ser utilizado para projetar e monitorar contextos favoráveis ao jogo simbólico “situados”, ou seja, que respondam às necessidades lúdico-simbólicas das crianças específicas com quem atua-se. A “vocação” educacional da SVALSI responde plenamente ao que acreditamos deveria ser a orientação de qualquer estratégia de avaliação voltada para a criança.

Certamente isso significa tempo para a análise, a definição, a verificação e a redefinição das intervenções do adulto na brincadeira, portanto ainda compromisso profissional intenso e “alto”, que deveria ser compartilhado dentro do grupo educacional de um determinado contexto educacional. Mas também significa ampliar o olhar e considerar, além da intervenção do adulto, todo o contexto e sua qualidade lúdica. Em outras palavras, os níveis de brincadeira das crianças, delineados com a SVALSI, poderiam ser considerados o teste decisivo de quanto os espaços, com suas instalações, os materiais disponibilizados, os tempos, a organização dos grupos etc., favorecem a atividade lúdico-simbólica infantil. Essas dimensões contextuais poderiam ser avaliadas com ferramentas *ad hoc*<sup>13</sup>, portanto variadas, com o objetivo de promover as possibilidades e

13 Muitos instrumentos de avaliação de contexto contêm seções (*itens*) para a avaliação da qualidade propostas para o jogo; no contexto italiano há um instrumento inteiramente dedicado à avaliação da qualidade lúdica da creche, o Instrumento da boa creche lúdica (SAVIO, 2011).



riqueza das dinâmicas do jogo, verificando em seguida, com a SVALSI, se realmente foi possível afetá-las positivamente.

Por fim, é evidente que, para empreender caminhos formativos e projetuais tão articulados, é necessário que seja reconhecido o valor educacional indispensável da brincadeira, com a decisão de colocá-la no centro da reflexão e da relação educacional.

## REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory. *Una teoria del gioco e della fantasia*. Trad. it. in *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976.

BONDIOLI, Anna. Ruolo e funzioni dell'adulto nel gioco simbolico di gruppo. In: BONDIOLI, Anna (a cura di). *Il buffone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*. Scandicci: La Nuova Italia, 1989. p. 219-256.

BONDIOLI, Anna. *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli, 1996.

BONDIOLI, Anna. The Adult as a Tutor in Fostering Children's Symbolic Play. In: GÖNCÜ, Artin, KLEIN, Elisa (ed.). *Children in Play, Story, and School*. New York: Guilford Publications, 2001. p. 107-131.

BONDIOLI, Anna. Per una cultura del gioco: il ruolo dell'adulto. In: VENERA, Anna (ed.). *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul diritto al gioco*. Parma: Edizioni Junior, 2011. p. 15-27.

BONDIOLI Anna; SAVIO, Donatella. L'adulto e il compagno come tutor. Strategie di promozione del gioco socio-drammatico a confronto. *Scuola e Città*, [S. l.], n. 1, p. 26-35, 1993.

BONDIOLI Anna; SAVIO, Donatella. *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (svalsi)*. Azzano S. Paolo: Edizioni Junior, 1994a.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Play training as an action in children's zone of proximal development. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, [S. l.], XXXI, n. 1, p. 45-68, 1994b.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. La valutazione degli esiti formativi nella scuola dell'infanzia", *Rivista dell'istruzione*, [S. l.], anno XXXI, n. 6, p. 72-76, 2015.

BONDIOLI Anna; SAVIO Donatella. Pedagogie per il gioco: l'adulto nel gioco dei bambini. In: SAVIO, Donatella (a cura di). *Bambini e gioco: prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*. Azzano S. Paolo: Edizioni Junior, 2020. p. 157-184.

BULGARELLI, Daniela; BLANQUIN, Nicole. La valutazione del gioco nella ricerca psico-pedagogica italiana. Una sintesi di ricerca. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 322-332, 2018.

BULGARELLI, Daniela *et al.* Review of the tools for play and play-based assessment. *In: BESIO, Serenella; BULGARELLI, Daniela; STANCHEVA-POPKOSTADINOVA, Vaska (ed.). Evaluation of Children's Play. Tools and Methods.* Warsaw: De Gruyter Open, 2018. p. 58-113.

BRUNER, Jerome. Natura e usi dell'immaturità. Trad. it. *In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (a cura di). Il gioco.* Roma: Armando, 1981. p. 25-63.

CAILLOIS, Roger. *I giochi e gli uomini.* Trad. it. Milano: Bompiani, 1981.

CORSARO, William. *Le culture dei bambini.* Trad. it. Bologna: Il Mulino, 2003.

FEIN, Greta. A transformational analysis of pretending. *Developmental Psychology*, Bowling Green, v. 11, n. 3, p. 291-296, 1975.

FEIN, Greta. Il gioco del far finta: creatività e consapevolezza. *In: BONDIOLI, Anna (ed.). Il buffone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto.* Scandicci (FI): La Nuova Italia, 1989. p. 133-162.

GARVEY, Catherine. Comunicazione e sviluppo nel gioco sociale di ruolo. *In: BONDIOLI, Anna (ed.). Il buffone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto.* Scandicci: La Nuova Italia, 1989. p. 105-131.

HOWES, Carollee. Peer play scale. *Developmental Psychology*, Bowling Green, v. 16, n. 4, p. 371-372, 1980.

HOWES, Carollee. *The collaborative construction of pretend.* Albany: State University of New York Press, 1992.

LURIJA, Aleksandr Romanovic; F. Ya. Yudovich. *Linguaggio e sviluppo dei processi mentali nel bambino.* Firenze: Giunti Barbèra, 1975.

PARTEN, Mildred. Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal Psychology*, Worcester, v. 27, n. 3, p. 243-269, 1932.

PIAGET, Jean. *Il pensiero e il linguaggio del bambino.* Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera, 1962.

PIAGET, Jean. *La formazione del simbolo nel fanciullo.* Trad. it. Scandicci (FI): La Nuova Italia, 1974.

RAY-KAESER, Sylvie *et al.* The evaluation of play from occupational therapy and psychology perspectives. *In: BESIO, Serenella; BULGARELLI, Daniela; STANCHEVA-POPKOSTADINOVA, Vaska (ed.). Evaluation of children's play.* Poland Ltd, Warsaw/Berlin: De Gruyter, 2018. p. 19-57.

ROGOFF, Barbara. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* Oxford: Oxford University Press, 1990.

SAVIO, Donatella. *Il gioco simbolico in ambito prescolare: analisi dell'interazione tra adulto e gruppo infantile*. 1990. Tesi (Dottorado in Pedagogia) – Università degli studi di Roma “La Sapienza”, 1990.

SAVIO, Donatella. *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia: un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Azzano S. Paolo: Edizioni Junior, 2011.

SAVIO, Donatella. Il gioco al centro: criticità e opportunità per una prospettiva educativa 0-6. In: ELIA, Giuseppe; POLENGHI, Simonetta; ROSSINI, Valeria (ed.). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*. Lecce: Pensa MultiMedia, 2019. p. 945-956.

SCHANK, Roger; ABELSON, Robert. *Scripts, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.

SMILANSKY, Sara. *The effects of socio-dramatic play on disadvantaged pre-school children*. New York: Wiley, 1968.

SMILANSKY, Sara; SHEFATAYA, Leah. *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg (MD): Psychosocial and Educational Publications, 1990.

VYGOTSKY, Lev. *Storia delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbera, 1974.

VYGOTSKY, Lev. *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza, 1990.

VYGOTSKY, Lev. *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (a cura di). *Il gioco*. Roma: Armando, 1981. p. 657-678.

WERTSH, James. From Social Interactions to Higher Psychological Processes: A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development*, [ S. l. ], v. 22, n. 1, p. 1-22, 1979.

WOOD, David; BRUNER, Jerome; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving, *J. Child Psychol. Psychiat.* [ S. l. ], v. 17, p. 89-100, 1976.

---

Texto recebido em 04/11/2020.

Texto aprovado em 26/04/2021.