ISBN: 978-85-60360-96-3

A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA E SUAS EXPRESSÕES

Edda Bomtempo, Luana Carramillo Going e Sabrina Torres Gomes
(organizadoras)

Editora Universitária
Leopoldianum
Universidade Católica de Santos

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Chanceler Dom Tarcísio Scaramussa, SDB
Reitor Prof. Me. Marcos Medina Leite
Pró-Reitora Administrativa Profª. Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho
Pró-Reitora de Graduação Profª. Dra. Rosângela Ballego Campanhã
Pró-Reitor de Pastoral Prof. Me. Pe. Cláudio Scherer da Silva

Editora Universitária
Leopoldianum

Coordenador
Prof. Me. Marcelo Luciano Martins Di Renzo

Conselho Editorial (2019)
Prof. Me. Marcelo Luciano Martins Di Renzo (Presidente)
Profª Dra Ana Elena Salvi
Prof. Dr. Fernando Rei
Prof. Dr. Gilberto Passos de Freitas
Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
Prof. Dr. Luiz Carlos Moreira
Profª Dra Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Prof. Dr. Paulo Ângelo Lorandi
Prof. Dr. Sergio Baxter Andreoli

Editora Universitária Leopoldianum
Av. Conselheiro Nébias, 300 – Vila Mathias
11015-002 – Santos - SP - Tel.: (13) 3205.5555
www.unisantos.br/edul

Atendimento
leopoldianum@unisantos.br

Edda Bomtempo
Luana Carramillo Going
Sabrina Torres Gomes
(organizadoras)

A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA E SUAS EXPRESSÕES

Editora Universitária
Leopoldianum

Santos
2019

Dados Internacionais de Catalogação

Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

---

A criança contemporânea e suas expressões [e-book]/ Edda Bomtempo, Luana Carramillo-Going, Sabrina Torres Gomes (Organizadoras). – Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum,2019.
174 p.

ISBN: 978-85-60360-96-3

1. Educação de crianças. 2. Livros eletrônicos. I. Bomtempo, Edda. II. Going, Luana Carramillo. III. Gomes, Sabrina Torres. IV. Título.

CDU e-book

Maria Rita C. Rebello Nastasi – CRB 8/2240

Revisão
Júlia de Lucca

Planejamento Gráfico / Diagramação / Capa
Elcio Prado

Sobre o ebook
Formato: 160 x 230 mm • **Mancha:** 130 x 200 mm
Tipologia: Times New Roman (textos/títulos)

Este projeto foi elaborado e produzido em s-etembro de 2019.

Distribuidora Loyola
Rua São Caetano, 959 (Luz)
CEP 01104-001 – São Paulo – SP
Tel (11) 3322.0100 – Fax (11) 3322.0101
E-mail: vendasatacado@livrarialoyola.com.br

Colabore com a produção científica e cultural.
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a autorização do editor.

SUMÁRIO

PARTE I

PERCEPÇÕES, AS INTERAÇÕES SOCIAIS E O LÚDICO NAS INSTITUIÇÕES

Percepções de Crianças em Acolhimento Institucional: A Contação de Histórias como Recurso Metodológico Participativo.....15
Dalízia Amaral Cruz; Celina Maria Colino de Magalhães; Laiane da Silva Corrêa; Milene Maria Xavier Veloso; Elson Ferreira Costa

O que sei dos Comportamentos: Significado, Frequência e Intensidade dos Comportamentos que ajudam e não ajudam nas Interações Sociais de Crianças Abrigadas.....33
Irani Lauer Lellis, Andréa Imbiriba da Silva, Camila Amaral Umbelino

O Que Vocês Fazem Aqui? A Gente Brinca. Aprende": O Fazer Musical na Percepção de Crianças Participantes de um Projeto de Inclusão Sociocultural Mediante a Música em Santarém, Pará.....47
Priscila Castro Teixeira, Iani Dias Lauer-Leite, Paulo Victor Rodrigues Maranhão, Priscila Tavares Priante

PARTE II

BRINCAR É PRECISO, NA ESCOLA

A Criança Fala: O Olhar das Crianças sobre as Brincadeiras na Educação Infantil.....63
Sabrina Torres Gomes

O Primeiro Ano e a Necessidade de uma Escola Brincante: Reflexos da Atualidade.....81
Luana Carramillo Going, Tiago Efrem Andreeta

PARTE III

A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA E SUAS EXPRESSÕES NA RUA

Parquinhos Públicos: Lugares de Crianças?.....97
Paula Sanders Pereira Pinto, Ilka Dias Bichara

"Eu não pedi para nascer": Análise das produções culturais de crianças em situação de rua.....113
Juliana Prates Santana, Lucas Vezedek Santana de Oliveira

PARTE IV

REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE

O Brincar Livre, a Sociedade Contemporânea e o Futuro.....131
Cleusa Kazue Sakamoto

O Brincar na Infância como Caminho para a Aprendizagem, a Expressão Emocional e a Convivência Social.....141
Daisy Inocência Margarida de Lemos, Hélio Alves, Hilda Rosa Capelão D'Avoglia

Segregação de Gênero nas Brincadeiras de Crianças em Sites e/ou Aplicativos: da Manutenção a Transgressão de Fronteiras.....153
Íris Araújo dos Santos, Ilka Dias Bichara

Organizadores / Autores.....167

APRESENTAÇÃO

O Brincar não só está presente no desenvolvimento da criança e na vida do adulto, com diferentes funções e características, mas também pertence à sociedade e à história da civilização humana. Ele não reflete aspectos da cultura de um povo, mas é encontrado na cultura como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase da civilização em que hoje nos encontramos. (HUIZINGA, 1971)

Brincadeiras e jogos são considerados fatos universais, pois sua linguagem pode ser compreendida por todas as crianças do mundo. Assim, se queremos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras.

Nesse sentido, o brincar, a criança contemporânea e suas expressões representam um fator relevante na socialização, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. Brincar exige concentração durante grande parte do tempo, desenvolve iniciativa, imaginação e interesse. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança.

Nos jogos e brincadeiras emergem valores que dizem respeito à curiosidade e coragem que levam a auto aceitação, otimismo, alegria, cooperação e maturidade. Poucas, porém, são as pessoas que receberam treino para entenderem e perceberem a importância da aprendizagem que decorre do adequado uso de brinquedos e da oportunidade de brincar. A habilidade para promover um desenvolvimento ótimo das crianças pelo jogo requer profundo conhecimento e entendimento das diferenças individuais infantis.

Brincando, a criança se expressa quando representa papeis do mundo adulto que virá a desempenhar mais tarde, desenvolve capacidades físicas, verbais e intelectuais, e a aptidão de comunicar-se. O jogo é fator de comunicação mais amplo que a linguagem verbal e propicia o diálogo entre pessoas de origens linguísticas e culturais diferentes.

É por meio da atividade de brincar que a criança interioriza os valores éticos da sociedade à qual pertence.

Dentro de uma mesma cultura, as crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papeis que representem as pessoas que integram essa cultura. Os temas, em geral, representam o ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária. No entanto, a impregnação cultural derivada da manipulação de brinquedos não é um condicionamento, uma apropriação passiva de conteúdos, mas muito mais um processo dinâmico de inserção cultural, no qual a criança apropria-se ativamente de conteúdos pré-existentes, transformando-os e até mesmo negando-os, pois elas costumam reagir de forma diferente ao mesmo brinquedo de acordo com a idade, gênero, nível de desenvolvimento, tempo e exposição ao brinquedo, como também à própria complexidade do material. De acordo com o seu desenvolvimento e grau de predisposição à fantasia, ela perceberá maneiras diferentes de lidar com um determinado objeto.

Assim, ao mesmo tempo em que as expressões lúdicas apresentam conteúdos e transmitem mensagens, essas mensagens podem ser modificadas e percebidas de forma diferente pelas crianças, de acordo com o seu universo de valores, os costumes e as situações que permeiam o seu cotidiano. O brincar aparece, portanto, como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança e é seu parceiro na brincadeira, sendo também portador de novos valores por meio da penetração no mundo social.

Não se trata mais das diversas formas de brincar ou jogar, mas do que o lúdico pode expressar no seu tempo e espaço, independente da sua relação com as crianças. Ele é julgado como se fosse outra coisa que não algo imaginário, mas como se a realidade que ele representa, valesse por si só. A força das representações altera a percepção da brincadeira, para fazer dela um ritual de adesão a uma maneira de viver, a adesão à valores sociais. Por meio do brincar a criança constrói uma imagem que traduz a sua própria relação com o mundo, assim no final, as diferentes formas de expressões da dela estarão mais ligadas ao sonho, ao irreal, do que ao universo cotidiano.

O presente livro é produto do grupo de trabalho **Brinquedo, Aprendizagem e Saúde** e foi planejado no **XVII Simpósio de Pesquisa e Intercambio Científico em** comemoração aos 35 anos da **Associação Nacional e Pesquisas de Pós-Graduação de Psicologia (ANPPEP).** O trabalho foi organizado a partir de reflexões sobre o brincar e a criança contemporânea e suas expressões nos diversos espaços sociais brasileiros. O livro está dividido em quatro eixos temáticos, contém dez capítulos e tem como objetivo apresentar os resultados de pesquisas realizadas, em Psicologia, sobre o lúdico nos contextos da Saúde, Educação e Políticas Públicas. Os trabalhos foram realizados por pesquisadores, docentes e discentes, membros do grupo de trabalho e alguns convidados externos, de distintos programas de Pós-Graduação, em universidades públicas e particulares do Brasil.

A primeira parte do livro, **A criança contemporânea e suas expressões nas instituições**, envolve três trabalhos.

Inicia com a pesquisa **Percepções de crianças em acolhimento institucional:** a contação de histórias como recurso metodológico participativo. O objetivo é discutir sobre a contação de histórias como recurso de metodologia participativa, a partir de um estudo desenvolvido com crianças em acolhimento institucional do município de Belém-PA.

Segue com o artigo **O que sei dos comportamentos: significado, frequência e intensidade dos comportamentos que ajudam e não ajudam nas interações sociais de crianças abrigadas**. Esse segundo capítulo tem como objetivo apresentar o que as crianças entendem por comportamentos que ajudam ou não na interação social e ainda discutir a importância da aprendizagem de novos repertórios. Para tal, foi utilizado parte das cartas do baralho do comportamento, de Caminha e Caminha (2013), com crianças entre 10 e 12 anos de idade de uma casa de acolhimento na cidade de Santarém no Pará.

O terceiro capítulo traz **O que vocês fazem aqui? A gente brinca. Aprende: o fazer musical na percepção de crianças participantes de um projeto de inclusão sociocultural mediante a música em Santarém, Pará.** A pesquisa tem como objetivo apresentar as percepções sobre o fazer musical e sua ligação com o lúdico, na perspectiva de crianças participantes de um projeto de inclusão sociocultural mediante a música, na cidade de Santarém, Pará. Foram realizados grupos focais com 20 crianças de 8 a 12 anos e as falas analisadas mediante a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.

A segunda parte **Brincar é preciso, na escola**, contempla o quarto e o quinto capítulos que abordam sobre as questões do brincar nos espaços escolares.

A criança fala, o olhar das crianças sobre as brincadeiras na educação infantil. Essa pesquisa apresenta algumas aproximações entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Sociologia da infância e tem como objetivo levantar, com as crianças, a Educação Infantil, como lugar destinado a elas. Foram realizadas entrevistas aqui chamadas de interlocuções com desenho, sobre brincadeiras na Educação Infantil, com crianças entre 4 e 6 anos de idade, matriculadas em dois Centros de Educação Infantil, um público e um privado, ambos localizados no município de Salvador, Bahia.

O quinto artigo, **O primeiro ano e a necessidade de uma escola brincante: reflexos da atualidade**, apresenta uma pesquisa realizada em Santos\ São Paulo. A escola, parte integrante de uma sociedade em constante transformação, tem visto os espaços destinados às brincadeiras das crianças diminuírem. Nesse movimento, vem recebendo os alunos gradativamente sendo matriculados em período integral. Por meio de pesquisa bibliográfica, este trabalho tem o objetivo de verificar o porquê da tensa relação entre a entrada no ensino fundamental e

a diminuição do brincar nas instituições escolares.

A terceira parte do livro **A criança contemporânea e suas expressões na rua**, é composta pelos sexto e sétimo capítulos.

O capítulo **Parquinhos públicos: lugares de crianças?** Tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o uso que as crianças fazem dos parquinhos públicos na contemporaneidade e como elas se apropriam destes espaços A primeira parte do capítulo traz uma discussão a respeito da participação das crianças nos espaços públicos, a segunda parte descreve o surgimento dos parquinhos no mundo e no Brasil e a terceira parte apresenta evidências científicas de como as crianças se apropriam desses espaços na contemporaneidade, a partir de pesquisas desenvolvidas com as mesmas e das contribuições de teóricos da psicologia do desenvolvimento.

O seguinte, **Eu não pedi pra nascer**, análisa as produções culturais de crianças em situação de rua. São estudadas as produções culturais de crianças em situação de rua inseridas em uma instituição de atendimento na cidade de Salvador/Bahia. Tem como objetivo verificar o uso da música e das produções culturais dessas crianças e se permite compreender não apenas o universo simbólico e cultural das mesmas, mas também conhecer aspectos objetivos da realidade em que vivem e que incluem as mais diversas formas de violação de direitos.

A quarta parte, **Reflexões sobre o brincar na contemporaneidade**, apresenta três capítulos.

Segue com **O brincar livre, a sociedade contemporânea e o futuro**. Este artigo apresenta "brincar livre" sob o olhar da sociedade contemporânea e mostra-nos um desafio, que é compreender o que propriamente significa ser espontâneo hoje e, ao mesmo tempo, dar curso à singularidade pessoal. Viver na sociedade atual é enfrentarmos os desafios acerca da construção de uma sociedade em que a inteligência artificial ganha extenso poder substituindo o trabalho humano em espaços e funções que nos obrigam a considerar que as crianças de hoje habitarão um mundo distinto daquele que conhecemos.

O nono capítulo, **O brincar na infância como caminho para a aprendizagem, a expressão emocional e a convivência social**, constitui uma reflexão teórica sobre o brincar na infância de todos os tempos e na contemporaneidade, com o objetivo de mostrar o espaço que as brincadeiras ocupam na vida da criança.

O livro encerra com a pesquisa **Segregação de gênero nas brincadeiras de crianças em sites e/ou aplicativos: da manutenção a transgressão de fronteiras.** O objetivo deste capítulo é discutir como se configura a segregação nas brincadeiras em *sites* e aplicativos e de como as crianças ressignificam as tipificações de gênero presentes nos jogos para meninos e meninas. Para tal realizamos entrevistas semiestruturadas, mediadas por um tablet, com 12

crianças (6 meninos e 6 meninas), na faixa etária compreendida entre 6 e 11 anos, residentes em bairros periféricos da cidade de Salvador/BA.

Esperamos que o livro possa dar um breve panorama de algumas pesquisas sobre o brincar, a criança cotidiana e suas expressões, no qual no universo infantil o real é percebido por meio do filtro deformante de representações culturais preexistentes. Ele é traduzido para exprimir o desejável para uma criança; e, por fim, transformado para se prestar à brincadeira. Em um mundo de tantas adversidades, possibilitar por meio do lúdico, a construção da fantasia e da criatividade, significa dar luz à vida da criança.

Edda Bomtempo
Luana Carramillo-Going

REFERÊNCIAS

HUIZINGA, J.. *Homoludens*. 1938. Trad, J. P. Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971.

PARTE I

PERCEPÇÕES, AS INTERAÇÕES SOCIAIS E O LÚDICO NAS INSTITUIÇÕES

PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO METODOLÓGICO PARTICIPATIVO

Dalízia Amaral Cruz
Celina Maria Colino Magalhães
Laiane da Silva Corrêa
Milene Maria Xavier Veloso
Elson Ferreira Costa

INTRODUÇÃO

A Lei 8.069/1990, que dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e que inaugura a doutrina da proteção integral, considera as crianças sujeitos de direitos e não mais objetos de tutela do Estado. Segundo Fernandes (2009), os direitos são divididos em direitos de provisão, de proteção e de participação. Os direitos de participação, especialmente, pressupõem a criança e o adolescente como sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento. Isso envolve, portanto, o direito à liberdade de expressão e opinião, com direito a voz, acesso à informação e direito de opinar sobre as decisões tomadas ao seu respeito. Essa reflexão pode ser estendida também quando da participação da criança em pesquisas científicas.

Por um longo período, a voz e as experiências das crianças foram desconsideradas, sendo tomadas como mero objeto de estudo no âmbito das pesquisas.(THORNE, 2000) Segundo Soares, Sarmento e Tomás (2005) há que se questionar:

> A visão das crianças como objetos de conhecimento, de procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre os seus mundos de vida, e buscar procedimentos que permitam uma efetiva escuta da voz das crianças, no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 4)

Ainda segundo esses autores, deve-se, portanto, evitar metodologias que utilizem as crianças como informantes desqualificados e buscar metodologias participativas que assumam as crianças como parceiras na investigação. Nesse sentido, muitos estudos têm discutido sobre a participação de crianças em pesquisa, considerando-as como colaboradoras e fundamentais no processo de

construção metodológica da investigação que se pretende realizar. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005; AMARAL; MAGALHÃES; CORRÊA, 2015; CRUZ; MAGALHÃES; CORRÊA, 2016)

No que diz respeito às crianças mais jovens, segundo Soares, Sarmento e Tomás (2005), no trabalho de interpretação do sentido da sua voz, ainda predomina uma orientação epistemológica que interage com as crianças como se elas fossem seres desprovidos de capacidade reflexiva, alvos de uma ação adultocêntrica. Desse modo, os autores advertem que a participação das crianças deve ser compreendida também a partir de preocupações éticas, fundamentais para o desenvolvimento de investigação junto a grupos sem poder de voz/opinião, como é o caso do grupo geracional da infância.

Além disso, aliado a noção de grupos sem poder, a falta de importância atribuída às vozes infantis se estende para as minorias sociais[1], entre elas, destacam-se, aqui, crianças em acolhimento institucional. A esse respeito, o ECA (BRASIL, 2005) prevê o acolhimento institucional como medida de proteção social legítima a crianças e adolescentes que vivenciam situações que oferecem risco a sua integridade física, psicológica e sexual. E como medida protetiva, os serviços de acolhimento institucional, inseridos, agora, no contexto da doutrina da proteção integral devem tomar as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos e não mais como "tábulas rasas", subordinados a intervenções adultocêntricas, pautadas na doutrina da situação irregular, adotada pelo Código de Menor 1927/1979.

Para Rossetti-Ferreira, Serrano e Costa (2011), o serviço de acolhimento institucional deve se identificar como um lugar importante e necessário para muitas crianças, adolescentes e suas famílias, de modo que a eles sejam oferecidos espaços oportunos para interações e atividades positivas e organização de rotinas de atenção, cuidado e educação favoráveis ao desenvolvimento. As autoras afirmam que as crianças se desenvolvem para além de elementos materiais. Ou seja, as oportunidades de relações afetivas disponíveis são igualmente importantes para o desenvolvimento saudável. Além disso, as crianças precisam ter sua voz garantida e respeitada e os profissionais, atentos para a forma peculiar que elas têm de expressar suas múltiplas formas de pensamento: canto, conto, brincadeira, imitação, repetição, dança etc. (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; COSTA, 2011)

Compreende-se, assim, que a organização do serviço de acolhimento institucional, com o seu complexo de atividades, relações interpessoais e papeis (BRONFENBRENNER, 1996), diz muito da qualidade do atendimento. E considerando o papel ativo da criança ao longo de seu desenvolvimento, torna-se fundamental dar importância à percepção que ela tem sobre suas experiências

[1] Grupos com menor acesso aos mecanismos de poder, que sofrem interferências em suas formas de viver. (MELO, 2003)

de acolhimento, uma vez que, como descrito por Bronfenbrenner (1996; 2011), além das características objetivas do contexto, deve-se considerar a realidade a partir do mundo subjetivo da pessoa. Em outras palavras, é importante focar no modo pelo qual o contexto é percebido pelas pessoas que estabelecem interações nele e com ele.

Diante do exposto, o presente capítulo se embasa no pressuposto da sociologia da infância, que assume as crianças como atores sociais competentes na revelação de suas realidades e considera as metodologias participativas como um recurso metodológico importante (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005; SARMENTO, 2008) e na proposição bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1996; 2011), que enfatiza os processos psicológicos da percepção no tocante ao conteúdo, ou seja, ao que é percebido, desejado, temido, adquirido como conhecimento e a maneira pela qual a natureza desse material psicológico se modifica em função da exposição e interação entre a pessoa e o contexto. Em razão do exposto, pretende-se discutir sobre a contação de histórias como recurso de metodologia participativa, a partir de um estudo desenvolvido com crianças em situação acolhimento institucional em um serviço do município de Belém-PA.

CONTAR HISTÓRIAS E DESENVOLVIMENTO

A experiência em atividades de contação de histórias é favorável ao desenvolvimento humano nas dimensões psicossociais, emocionais, cognitivas. Porém, para Corso e Corso (2006), o significado que um conto, uma história, tem para uma criança depende de como ele toca a sua subjetividade, ou seja, de como ele chega até a criança. A situação (enredo) de que trata um conto é referência para a tessitura do texto, gerando significações. O conto, assim, enquanto narrativa curta, de impacto, que converge para um efeito intenso no leitor/ouvinte, só é possível à medida que vai ativando unidades de sentido que afetam o leitor/ouvinte. O efeito de ouvir a voz na leitura ou na atividade de contação de história sem o suporte do livro é um dos elementos que fazem parte dessa experiência. (TOROSSIAN; XAVIER, 2014) A lembrança do conto, pois, vem acompanhada pela evocação do momento de contato com a narrativa; quem apresentou a história, quando e onde ocorreu. (CORSO; CORSO, 2006)

As histórias, nesse sentido, trazem consigo um significado que pode mobilizar uma ideia ou sentimento não conhecido, com mais ou menos intensidade. A linguagem narrativa possibilita que a criança se identifique com determinados personagens, com o conflito vivido por eles, se imagine em determinadas situações, aprenda outras maneiras de lidar com os sentimentos e, até mesmo, ressignifique dificuldades semelhantes às que vive ou viveu. (ELAGE et al.,

2010; CRUZ; GONÇALVES, 2018)

Nesse sentido, atividades a partir da contação de histórias/mediação de leitura, mostram-se como recursos favoráveis ao trabalho com crianças em acolhimento institucional. Segundo Bernardi (2010), é fundamental para o desenvolvimento emocional que as vivências de separação familiar e, ainda, dos motivos que culminaram em tal separação sejam compartilhadas pelas crianças, no entanto, os serviços de acolhimento precisam dispor de espaços, promover momentos para a escuta das experiências e percepções das crianças. (AMARAL; MAGALHÃES; CORRÊA, 2015)

No âmbito da pesquisa, assim, são encontradas algumas investigações que tomaram crianças em situação de acolhimento ou em vulnerabilidade como colaboradoras e utilizaram a contação de histórias como recurso metodológico favorecedor da expressão, do estabelecimento de novos significados sobre si, da (re)significação das vivências. Na pesquisa realizada por Santana e Avanzo (2014), cujo objetivo foi analisar a influência da situação de acolhimento institucional, a partir de como as crianças se percebem e se posicionam como sujeitos de direitos e utilizando vídeos, jogos, entrevistas semiestruturadas, produção de diários e cartazes, as crianças puderam falar sobre o que sabiam e percebiam como direito. Os resultados apontaram que as crianças tinham conhecimento sobre situações de direitos violados, porém, não souberam falar sobre seus direitos e nem a quem recorrer. Além disso, as autoras acrescentam que a utilização de metodologia participativa foi adequada para acessar as percepções das crianças acerca de aspectos importantes do seu cotidiano na instituição.

Em convergência com Santana e Avanzo (2014), nos estudos de Amaral, Magalhães e Corrêa (2015) e Cruz, Magalhães e Corrêa (2016), a partir de atividades de contação de histórias, com crianças em situação de acolhimento institucional, foi possível apreender a percepção que elas tinham sobre os papeis, as atividades e relações interpessoais (questões referentes à família, interações com as educadoras) que vivenciavam no serviço de acolhimento, bem como as perspectivas das crianças a respeito do contexto institucional, respectivamente. Foi concluído que a utilização de tal delineamento metodológico favoreceu a expressão das crianças sobre aspectos relacionados ao contexto físico, como a variedade e disponibilidade de brinquedos, e social, como a interação entre irmãos e organização de passeios externos pela instituição para as crianças. (CRUZ; MAGALHÃES; CORRÊA, 2016)

Ainda nesse sentido, Torossian e Xavier (2014) realizaram oficinas de contos com crianças em situação de vulnerabilidade social e destacaram as narrativas que emergiram no decorrer do processo de contação de histórias e os efeitos de subjetivação produzidos nos encontros das crianças com os contos e outras pessoas. Os resultados apontaram que as crianças se apropriaram de elementos

dos contos como seus, transformando-os em narrativas singulares. Segundo as autoras, o conto e o espaço da oficina são superfícies de inscrição, onde as crianças se alojam e criam suas diferentes narrativas e, portanto, precisam ser habitados e inventados junto com elas.

Diante disso, a criação de espaços/momentos, onde as crianças possam se expressar é muito importante, não somente porque favorece o desenvolvimento cognitivo, imagético e da ação criativa, mas porque oportuniza a elaboração de conflitos ligados ao afastamento familiar e à própria institucionalização. Por essa razão, as atividades desenvolvidas com a contação de histórias têm se mostrado adequadas (CRUZ; GONÇALVES, 2018), ou seja, conforme Oliveira, Wada e Gentile (2006) destacam, momentos como estes, tomados como espaço de expressão, escuta e acolhimento, podem ser uma estratégia eficiente para que as crianças possam, por meio das narrativas, falar sobre seus sentimentos e (re) significar a própria história.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa, aqui abordada, foi realizada em um serviço de acolhimento institucional para crianças de zero a seis anos, na cidade de Belém/PA em 2013. O objetivo foi investigar as percepções de crianças sobre suas experiências de acolhimento institucional. Para tanto, criou-se um espaço de expressão, produção e elaboração de sentidos, a partir de um referencial teórico que considera os aspectos físicos e sociais do contexto e o modo como a pessoa em desenvolvimento vivenciam tais aspectos, na dinâmica das interações estabelecidas com outras pessoas, objetos e símbolos presentes na instituição. (BRONFENBRENNER, 1996; 2011)

O delineamento da investigação consistiu na inserção ecológica, tipo de metodologia fundamentada na Bioecologia do Desenvolvimento Humano, que tem como base de investigação os Processos Proximais[2] (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), revelando-se apropriada para a compreensão dos aspectos referentes às experiências das crianças no contexto. (CECCONELLO; KOLLER, 2004)

Também foi utilizado como aporte teórico o que Soares, Sarmento e Tomás (2005) propõem como fatores importantes para a organização da investigação

[2] São processos específicos de interação entre a pessoa em desenvolvimento e o contexto, que se estabelecem no decorrer do tempo e são compreendidos como fontes principais do desenvolvimento. Caracterizam-se por um padrão de atividades, papeis e relações interpessoais, experienciados pela pessoa desenvolvente no ambiente imediato. Um processo/interação será definido como proximal, sempre que a pessoa estiver engajada em atividades progressivamente mais complexas, em uma base regular de tempo, em as relações interpessoais sejam recíprocas, onde os objetos e símbolos, partes do ambiente imediato, estimulem a atenção, exploração, manipulação e a imaginação da pessoa desenvolvente.

com crianças de forma ética e participativa: 1) **A valorização da voz e ação das crianças**, 2) **O consentimento informado**, 3) **A consideração de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos**, 4) **A agência das crianças na avaliação do percurso da investigação**, 5) **A devolução da informação às crianças**. Tais aspectos serão discutidos na interseção com os cinco critérios metodológicos que definem os Processos Proximais, propostos por Cecconello e Koller (2004), quais sejam: 1) **Engajamento**, 2) **Interação em uma base relativamente regular de tempo**, 3) **Atividades progressivamente mais complexas**, 4) **Reciprocidade nas relações interpessoais**, 5) **Os objetos e símbolos presentes no contexto imediato, como estímulo da atenção, interesse e imaginação**.

Primeiramente, procedeu-se à inserção ecológica da pesquisadora no serviço de acolhimento institucional, para estabelecer contato e proximidade com as crianças. Aqui, a **valorização da voz e da ação das crianças** é um aspecto a ser ressaltado, pois a pesquisa não tomou como critério de inclusão a competência, questões étnicas e de estatuto social. Considerou-se, a implicação das crianças, no sentido de agir conforme o cotidiano real e mediante as relações sociais estabelecidas nos grupos de crianças. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005). A inserção ecológica, ainda, foi se dando na relação entre a pesquisadora e as educadoras da instituição, nas atividades realizadas com as crianças, no setor pedagógico, a partir dos materiais/objetos disponíveis no ambiente: dever de casa, atividades de desenho e de contação de histórias. A pesquisadora também interagiu com as crianças nas brincadeiras pelos corredores da instituição e as acompanhou em algumas atividades, como ir à missa e mercearia.

Foi possível, a partir desse processo, uma maior aproximação entre a pesquisadora e as crianças, favorecendo o **engajamento** de ambas nas atividades desenvolvidas no setor pedagógico, pois, para que o processo proximal se estabeleça, as pessoas em interação precisam estar engajadas em alguma atividade. (CECCONELLO; KOLLER, 2004). E para que a **interação** se estabeleça de maneira efetiva, ela precisa ocorrer, relativamente, em **período regular de tempo**. (CECCONELLO; KOLLER, 2004). Nesse sentido, após o período de uma semana de interação com as crianças (a pesquisadora passava, geralmente, o dia na instituição) é que se deu a escolha de seis crianças (cinco meninas e um menino, todas de seis anos de idade[3]), colaboradoras da pesquisa. Nesse momento, procedeu-se ao **consentimento informado**, onde cada uma das seis crianças foi convidada para colaborar com o estudo, ou seja, a pesquisadora conversou individualmente com cada uma, explicou o estudo, esclareceu seus

[3] Ressalta-se que nove crianças estavam dentro da faixa etária pretendida. No entanto, para fins de discussão, foram consideradas apenas a percepção de seis crianças, uma vez que uma, na ocasião da pesquisa, estava passando por uma bateria de exames neurológicos; uma ainda ia completar um mês na instituição e a outra não interagiu com a pesquisadora até o início da coleta. Porém, tanto a criança que tinha menos de um mês acolhida e a que não interagiu com a pesquisadora puderam participar da coleta, pois demonstraram desejo em fazer parte das atividades.

objetivos e, finalmente, convidou a criança a colaborar. Soares, Sarmento e Tomás (2005) consideram fundamental informar as crianças sobre os objetivos e a dinâmica da investigação (caso estes não sejam desenvolvidos com elas). Para os autores, tanto os objetivos quanto a dinâmica devem ser traduzidos em conhecimento válido sobre o cotidiano, experiências, sentimentos e competências das crianças.

A próxima etapa da investigação consistiu na coleta de dados, propriamente dita, em que, **progressivamente, as atividades se tornaram mais complexas**, conforme destacam Cecconello e Koller (2004). Dessa forma, as atividades desenvolvidas por meio de histórias e desenhos progrediram para o trabalho de contação de histórias e entrevistas, que por sua vez progrediram para as discussões dos temas abordados. Nesse aspecto, aborda-se **a consideração de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos**, que na pesquisa participativa, de acordo com Soares, Sarmento e Tomás (2005) são muito importantes, quando possibilitam que as vozes das crianças sejam consideradas e respeitadas. Para o presente estudo, foram utilizados dois recursos que, juntos, favoreceram a expressão das crianças sobre suas experiências: o roteiro de entrevista e os contos/histórias[4].

Vale ressaltar, em relação à entrevista, que a sua utilização com crianças deve assumir dimensões variadas. É a possibilidade de a criança influenciar no seu formato, orientação e duração que diferencia a sua utilização no âmbito da investigação participativa. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005). Além disso, segundo Francischini e Campos (2008), a criança pode discorrer sobre si mesma, as pessoas e sobre situações, de acordo com a sua maneira de ser e estar no mundo, sendo que a expressão do discurso é favorecida quando se dispõe de variados procedimentos e materiais, entre eles, histórias, produção de desenhos, pinturas, dentre outros.

A partir de tais observações, pensou-se em um formato de entrevista que favorecesse a emergência dos discursos das crianças. As entrevistas, então, ocorreram de forma dialogada e ao longo da atividade de contação de histórias, conforme o princípio da **reciprocidade nas relações interpessoais**, sugeridos por Cecconello e Koller (2005).

Para cada história/conto, foi elaborado um roteiro, com quatro a oito perguntas para investigar as percepções das crianças sobre o processo de acolhimento institucional e separação da família, feitas em momentos específicos no decorrer da atividade, seguindo um encadeamento de ideias, de modo que as perguntas fossem proferidas coerentemente ao enredo das histórias. A escolha destas seguiu alguns critérios: 1) conto adequado para a faixa etária das crianças colaboradoras; 2) enredo cuja história possibilitasse a discussão de experiências

[4] Os roteiros de entrevistas e as versões das histórias utilizadas podem ser acessadas em http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/dalizia%20cruz%202014.pdf.

vividas pelas crianças no tocante à vivência do acolhimento institucional, bem como de sentimentos de raiva, alegria, tristeza, angústia; 3) optou-se pelo gênero conto, em virtude da curta duração temporal.

Os contos utilizados foram: **Quando me sinto zangado, Os três porquinhos, O patinho feio, Onde vivem os monstros, Choco encontra uma mamãe e Todo mundo fica feliz**. Dos seis contos trabalhados, dois tratavam especificamente de sentimentos: **Quando me sinto zangado** – sentimento de raiva e **Todo mundo fica feliz** – sentimento de felicidade/alegria, os demais: **Os três porquinhos, O patinho feio, Onde vivem os monstros** e **Choco encontra uma mamãe** tinham como tema em comum o afastamento do protagonista do lar. Assim, optou-se por iniciar e terminar as atividades com as histórias sobre sentimentos. O cuidado com que foram estruturados os procedimentos de coleta das percepções das crianças considerou **os objetos e símbolos presentes no contexto imediato, como estímulo da atenção, interesse e imaginação** (CECCONELLO; KOLLER, 2004), ou seja, os temas abordados nas entrevistas estavam relacionados com as experiências de vida das crianças na instituição e, de alguma forma, com os enredos das histórias contadas. Além disso, as entrevistas foram conduzidas com o suporte da contação de histórias e para facilitar o manuseio do material durante as atividades, as histórias foram impressas e plastificadas em folhas de papel A4, de modo que a visualização pelas crianças fosse favorecida. Ressalta-se que as ilustrações que acompanhavam os contos prenderam a atenção, despertaram o interesse e aguçaram a imaginação das crianças.

Quanto à realização das atividades de contação de histórias, estas foram realizadas em seis dias, em grupo, com as seis crianças, e cada encontro correspondeu a uma história contada. O tempo de duração foi cerca de 12 minutos para cada atividade. Tanto a contação das histórias, quanto às entrevistas foram realizadas pela primeira autora, no setor pedagógico da instituição e organizadas em três momentos: 1) as crianças eram levadas ao setor pedagógico pela educadora responsável, era dado um tempo para que as crianças se organizassem e para o ajustamento da filmadora; 2) em seguida, as crianças eram solicitadas a falar da história do dia anterior; neste momento, a pesquisadora, quando necessário, retomava assuntos conversados na atividade anterior; 3) depois a pesquisadora apresentava o conto a ser trabalhado e começava a contar a história e fazer a entrevista.

No sétimo encontro, as crianças puderam comentar sobre a história contada no sexto dia, bem como fazer uma avaliação das atividades: se gostaram ou não e por quê? De qual história mais gostaram e por quê? Nesse ponto, vale destacar o aspecto da **agência das crianças na avaliação do percurso da investigação**, uma vez que na avaliação da forma como se desenvolveu a dinâmica de investigação, também se deve considerar a voz das crianças. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005). O trecho abaixo, referente ao 3º dia de atividade, onde a história

contada foi a do **Patinho Feio**, ilustra a dinâmica de entrevista, desenvolvida na atividade de contação de história:

> **Pesquisadora:** Quem lembra da história que a gente contou ontem?
>
> **Polícia[5]:** Dos porquinhos (...)
>
> **Barbie:** Os porquinhos saíram da casa deles (...)
>
> **Branca de Neve:** Aí o lobo veio por trás dele, aí (...) aí o primeiro porquinho construiu a casa de palha, aí, aí "eu quero entrar" (faz uma voz grossa) aí eles não abriram, aí o lobo soprou a casinha (...) Aí depois ele entrou pela chaminé, aí tinha um balde assim quente, bem quente...
>
> **Polícia:** Aí ele caiu (...)
>
> **Chapeuzinho Vermelho:** Aí saiu gritando ohohohohoh.
>
> **Pesquisadora:** E hoje sabe qual foi a história que a tia trouxe? (...) a história do Patinho Feio, bora ver o que aconteceu com o Patinho Feio?
>
> **Todas as crianças:** Bora... sim.
>
> **Pesquisadora:** (...) o patinho crescia e a mamãe pata ficava mais triste. Ele continuava feio e esquisito. Os mais velhos o olhavam com pena. Os mais novos zombavam dele, chamando-o de patinho feio. Como vocês acham que o patinho feio se sentia?
>
> **Barbie:** Muito triste. **Polícia:** Mal.
>
> **Pesquisadora:** (...) E vocês já se sentiram assim como ele?
>
> **Polícia:** Sim (balança a cabeça afirmativamente).
>
> **Branca de Neve:** Já (balança a cabeça afirmativamente) (...).
>
> **Pesquisadora:** Quando foi que vocês se sentiram assim? Vocês lembram o dia que vocês ficaram triste como ele?
>
> **Barbie:** Eu já fiquei triste quando eu vim pra cá (riu e olhou pra educadora).
>
> **Branca de Neve:** Eu também fiquei triste (balança a cabeça afirmativamente).

[5] No primeiro dia de atividade, as crianças foram solicitadas a escolherem o nome de um personagem, com o qual gostariam que fossem identificadas no trabalho escrito.

> **Polícia:** Eu fiquei triste lá no dormitório, a senhora viu (falando com a educadora), eu tava até deitado, né, na cama.

Em relação à **devolução da informação às crianças**, Soares, Sarmento e Tomás (2005) chamam a atenção para a participação das crianças também na revisão crítica da informação, construída com a colaboração delas, garantindo a participação das mesmas até o final da investigação. Nesse estudo, no entanto, não foi possível abarcar esse aspecto, pois no período que percorreu após a realização do trabalho (organização, análise e escrita dos dados), o serviço de acolhimento saiu da esfera estadual para a municipal, onde algumas crianças foram transferidas e outras reintegradas em sua família de origem ou extensa.

Reflete-se, assim, que o princípio da investigação participativa não se centra na técnica de coleta ou tratamento da informação apreendida, mas sim, e principalmente, na orientação estratégica da pesquisa. Em outras palavras, um estudo que se propõe participativo diz respeito às concepções epistemológicas, políticas e éticas, que o orienta e que recairá em implicações técnicas.

A EMERGÊNCIA DAS VOZES

Neste tópico, serão apresentados alguns resultados em que se desdobraram as vozes das crianças, especialmente, no que se referiu à 1) atividade de contação de histórias, 2) ao momento da avaliação da dinâmica desenvolvida com os contos, 3) a elementos do contexto institucional e 4) à recusa em falar sobre determinado assunto.

No tocante à atividade desenvolvida com as histórias, esta se mostrou contexto favorável à expressão das crianças. O extrato abaixo sugere que o percurso metodológico construído possibilitou o desenvolvimento de uma atmosfera, na qual as crianças pudessem produzir sentidos e opinar à vontade. Assim, ao serem perguntadas sobre o que as deixavam felizes, Barbie e Bela verbalizaram:

> **História contada –** Todo mundo fica feliz
>
> **Pesquisadora:** (...) O quê que te deixa feliz Barbie?
>
> **Barbie:** Fazer contar história.
>
> **Pesquisadora:** Fazer contar história? E tu Bela?
>
> **Bela:** História.
>
> **Pesquisadora:** História também te deixa feliz? (...).

As atividades de contação de histórias compuseram uma parte das tardes das

crianças. E mesmo que por um curto período, proporcionaram o sentimento de bem-estar. O dizer-se feliz, nas falas de Barbie e Bela, vai ao encontro do que afirmam Torossian e Xavier (2014), que a contação de histórias, por meio do encontro entre as crianças e os adultos, permitiu um ponto de contato e de "suportabilidade" da angústia, onde todos puderam se conectar pelo caminho do prazer e da alegria. Sobre essa questão, as autoras refletem sobre a forma como se conduz a investigação/intervenção com crianças. A experiência descrita por elas desconstruiu a oposição entre angústia e alegria, de maneira que puderam se deixar conduzir no momento do encontro com as crianças. Da mesma forma, nesta investigação, a atividade de contação de histórias, como um meio para acessar a percepção das crianças sobre suas experiências de acolhimento, revelou-se como um momento de prazer vivenciado pelas crianças, onde elas riram, sentiram compaixão dos personagens e ficavam felizes ou tristes, além de proporcionar a formação de díades primárias[6] (BRONFENBRENNER, 1996) entre elas e a pesquisadora, com diversas demonstrações de afeto.

No que diz respeito ao momento da avaliação da dinâmica desenvolvida com os contos, as crianças disseram que gostaram dos encontros de contação de histórias, conforme o extrato a seguir.

> **Último dia de atividade –** as crianças fizeram uma avaliação das outras atividades.
>
> **Pesquisadora:** (...) Por que vocês gostaram da atividade com as histórias infantis que a tia fez com vocês? Por que vocês gostaram?
>
> **Branca de Neve:** Porque é de criança.
>
> **Pesquisadora:** (...) O que vocês sentiram quando a tia contou as histórias para vocês?
>
> **Polícia:** Eu me senti bem.
>
> **Barbie:** Eu me senti triste naquela historinha da mamãe pata.
>
> **Pesquisadora:** (...) Por que se sentiu triste, Barbie?
>
> **Barbie:** Porque dava vontade de chorar (...).

A fala de Branca de Neve sugere que a atividade foi adequada para as crianças. Cabe destacar a importância da participação das crianças na

[6] As díades primárias constituem as estruturas interpessoais e as pessoas que as compõem continuam a existir, fenomenologicamente umas para as outras, ainda que não estejam juntas, uma aparece no pensamento da outra, os sentimentos emocionais edificados influenciam o comportamento uma da outra, exercendo uma forte influência na motivação para a aprendizagem e para a orientação do curso do desenvolvimento.

elaboração de projetos que versem sobre sua trajetória futura e das decisões a seu respeito, garantindo que elas tenham sua opinião considerada, conforme apontado pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (BRASIL, 2009), considerando o seu grau de desenvolvimento. Dessa forma, a fala de Branca de Neve indica um caminho para o serviço de acolhimento, no sentido de valorizar e explorar atividades lúdicas, onde as crianças tenham suas vozes respeitadas. Quanto às falas de Polícia e Barbie, que disseram como se sentiram, observa-se que as histórias trazem sempre um significado, que podem mobilizar com mais ou menos intensidade, emoções e sentimentos, sugerindo que houve alguma identificação, mesmo que haja dificuldade em verbalizar e discriminar tal identificação. (ELAGE et al., 2010).

Em relação ao contexto de acolhimento institucional, quando as crianças foram perguntadas sobre a primeira ordem que dariam na instituição, se fossem reis como o personagem da história **Onde vivem os monstros**, Cinderela e Branca de Neve responderam:

> **História contada –** Onde vivem os monstros
>
> **Pesquisadora:** E se vocês fossem reis igual ao Max, qual a primeira ordem vocês dariam aqui no abrigo?
>
> **Cinderela:** Eu ia mandar eles comparem comida, eu ia mandar todo mundo comprar roupa.
>
> **Branca de Neve:** Eu mandava eles comprarem comida, comprar escova, comprar sabonete, comprar roupa.

A instituição, foco da percepção das crianças, dispunha de alimentação e de objetos de uso pessoal como roupas, sabonete e escovas de dente. No entanto, o discurso das duas crianças aponta para aspectos da individualidade, do atendimento personalizado, pois na instituição onde a investigação foi realizada, objetos como roupas, escovas, hidratantes e sabonetes eram divididos pelas crianças, de modo que as falas de Cinderela e Branca de Neve podem se referir à necessidade de um atendimento mais individualizado.

Ressalta-se, ainda, que o conteúdo das falas do extrato acima sugere como a contação de história pode ser uma ferramenta de estímulo à participação das crianças, não somente para investigar a sua percepção sobre aspectos emocionais ou externalização de conteúdos internos, mas como forma de considerar a capacidade que elas têm para opinar sobre a organização do contexto em que vivem, ou seja, de valorizar o protagonismo infantil diante do processo institucional.

Segundo Rossetti-Ferreira, Serrano e Costa (2011), é grande o desafio dos

serviços de acolhimento em lidar com o individual e o personalizado, visto se tratar de um contexto de vivência coletiva. Porém, os profissionais precisam ser criativos e encontrar estratégias de preservação da individualidade das crianças. E, de acordo com as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009), o planejamento de atendimento às crianças/adolescentes deve contemplar ações que preservem a intimidade e a privacidade, incluindo o uso de objetos, com os quais à criança/adolescente possam diferenciar "o meu, o seu e o nosso".

Finalmente, evitar falar sobre determinado assunto constitui um aspecto importante para quem se ocupa da escuta de crianças. Em alguns momentos, quando a pesquisadora fazia perguntas mais diretas sobre a família, as crianças mostravam-se reticentes, as respostas se resumiam em **sim** ou **não**. Destaca-se, nesse sentido, o comportamento verbal de Chapeuzinho Vermelho, quando a pesquisadora perguntou se elas, as crianças, sentiam saudades de casa.

> **História contada –** Os três porquinhos
>
> **Pesquisadora:** Vocês acham que nesse momento os três porquinhos sentiram falta da casa da mãe deles? (no momento em que correram pra casa de tijolos).
>
> **Todas as Crianças:** Sim.
>
> **Pesquisadora:** E vocês, sentem saudade da casa de vocês?
>
> **Branca de Neve:** Aham (balançando a cabeça afirmativamente).
>
> **Polícia:** Sim [...]
>
> **Chapeuzinho Vermelho:** Eu sei por que o lobo tá correndo atrás dele, porque ele quer comer.
>
> **Pesquisadora:** É? E sente uma saudade muito grande, Chapeuzinho, da tua casa?
>
> **Chapeuzinho Vermelho:** E quando ele vai assoprar a casa, a casa não vai cair porque vai ser de tijolo.

Chapeuzinho desviou a atenção em todas as investidas da pesquisadora, concentrando-se na história dos três porquinhos. A este respeito, é importante ser sensível ao entendimento de que estar distante da família gera sentimentos de angústia nas crianças e, por esse motivo, podem evitar entrar em contato com o assunto. (GABATZ et al., 2010).

Assim, Soares, Sarmento e Tomás (2005) comentam sobre o respeito que se deve ter pela privacidade da criança e a obrigação em atender ao seu

consentimento ou à recusa em participar na investigação. Consoante a isso, em outro dia de atividade, Chapeuzinho não quis participar da atividade de contação de história, proposta para o dia, no entanto, queria ficar da sala onde ocorreria a atividade, mas fora da roda. Veja-se que a construção de significados sobre o mundo e sobre si pelas crianças, não ocorre somente por meio da palavra, pois os silêncios, a recusa em falar e participar também são formas de expressão, por isso é necessário saber acolher e escutar os silêncios e observar as inquietações. (SILVA; MAGALHÃES, 2011). Dessa forma, Chapeuzinho, que não quis participar da atividade, mas permaneceu na sala, vez ou outra, de fora da roda, olhava e prestava atenção na história contada.

O QUE FICA DESSE PERCURSO

Estudar o tema do acolhimento institucional, a partir da percepção de crianças que o vivenciavam, requereu a construção de um recurso metodológico que as tomasse como colaboradora de pesquisa, bem como que favorecesse a livre expressão de seus sentimento/emoções, sem que se sentissem inibidas em falar de um assunto delicado, como o que envolve a separação da convivência com a família de origem.

Surgiu, assim, a ideia de investigar a percepção de crianças sobre suas experiências de acolhimento institucional, a partir de entrevistas realizadas no contexto de atividades de contação de histórias. O trabalho realizado, então, mostrou-se adequado ao grau de desenvolvimento das crianças colaboradoras, de modo que puderam compartilhar suas percepções, conforme as suas vontades. E longe de se revelar completo, o recurso metodológico empreendido, aqui, também encontrou algumas limitações, que ficam como sugestão de acréscimo para àqueles que pretenderem reproduzir as estratégias metodológicas aqui apresentadas.

As atividades, então, podem ser elaboradas no formato de oficinas, abarcando vários momentos, além da contação de histórias: o uso do desenho/pintura (as crianças podem desenhar/pintar seus personagens preferidos, o momento da história que mais gostaram ou não), da encenação (onde elas podem viver as narrativas contadas, com fantasias dos personagens referentes às histórias), do reconto (com possibilidade de imprimir um novo desfecho para a história, além de introduzir elementos da sua própria história de vida). Ampliando a atividade, é possível que um maior corpo de percepções seja apreendido, além de oferecer às crianças variadas formas de exercerem sua participação social, em uma relação dialógica com o adulto, com o direito para perguntar, contestar, concordar/discordar, ficar triste/alegre, de não falar/participar. Enfim, criar estratégias de investigação participativa com crianças mostra-se como o grande desafio ao delineamento metodológico que se pretende criativo e não ortodoxo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. C.; MAGALHÃES, C. M., C.; CORRÊA, L. da S. Perceptions of Children in Institutional Sheltering: Interpersonal Relationships and Roles Played. *Psychology*, 6, p. 954-964, 2015.

BERNARDI, D. C. F. Abrigos para quem? In: _____ (Coord.), *Cada caso é um caso – a voz das crianças e dos adolescentes em acolhimento institucional*. São Paulo: Coleção Abrigos em Movimento, 2010, p. 49-58.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), *Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990* – 6 ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Brasília, 2009.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. *Biologia do desenvolvimento humano*: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: LERNER, R. M; DAMON, W (Orgs.), *Handbook of child psychology* (pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons, 1998.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, S. H. (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano – pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 267-292.

CORSO, D. L.; CORSO, M. *Fadas no divã*: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CONSELHO NACIONAL DA ASSISTÊNCIA SOCIAL (CNAS). *Tipificação Nacional de Serviço Socioassistenciais*. Texto de resolução nº 109, Brasília, 2009.

CRUZ, D. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; CORRÊA, L. da S. The Residential Care through the Children's Perspective: Physical and Social Aspects of the Context. *Creative Education*, 7, p. 899-909, 2016.

CRUZ, D. A.; GONÇALVES, A. de O. "*Contação" de histórias em instituição de acolhimento: espaço de escuta e expressão*. In: CAVALCANTE, L. I. C.;

MAGALHÃES, C. M. C.; CORRÊA, L da S; COSTA, E. F.; CRUZ, D. A. (Coord.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes*: teorias e evidências científicas para boas práticas. Curitiba: Juruá, 2018, p. 71-84.

ELAGE, B.; PENTEADO, I. S.; COSTIVELLI, M.; TEIXEIRA, M. de L. T.; NEPOMUCENO, R. C. Por que é difícil saber? In: ELAGE, B. (Coord.), *Histórias de vida*: identidade e proteção. A história de Martim e seus irmãos. São Paulo: Coleção Abrigos em Movimento, 2010, p. 53-72.

FERNANDES, N. *Infância, direitos e participação*. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, R. (2008). Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: Bases teórico-metodológicas. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala:* A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 102-117.

GABATZ, R. I. B.; NEVES, E. T.; PADOIN, S. M. M.; TERRA, M. G. Fatores relacionados à institucionalização: Perspectivas de crianças vítimas de violência intrafamiliar. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 51, n. 2, p. 670-677, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/12913>.

MELO, V. A. de. *Lazer e minorias sociais*. São Paulo: IBRASA, 2003.

OLIVEIRA, A. L.; WADA, M.; GENTILE, R. A leitura e um ambiente acolhedor. In: BAPTISTA, M. V. (Orgs.), *Abrigo:* comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo, SP: Instituto Camargo, 2006, p. 86-88.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; COSTA, N. R. do A. Reflexões sobre o desenvolvimento humano e o contexto institucional. In: ROSSET-FERREIRA, M. C., SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. (Coord.), *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. São Paulo: Hucitec, 2011, p. 60-85.

SANTANA, J. P.; AVANZO, J. R. Infância e direitos: o uso de metodologias participativas em contexto de acolhimento institucional. *Revista Subjetividades*, v. 14, n. 2, p. 306-318, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rs/v14n2/13.pdf>.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SILVA, F. L.; MAGALHÃES, L. A. "Assistir Robocop lá é chato!" Conversando com crianças sobre suas vivências no abrigo institucional. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. A.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. (Orgs.), O

acolhimento institucional na perspectiva da criança. São Paulo: Hucitec, 2011, p. 235-272.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, n. 13, p. 49-64, 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>.

THORNE, B. From silence to voice: bringing children more fully into knowledge. *Childhood*, v.9, n.3, p.251-254, 2002.

TOROSSIAN, S. D.; XAVIER, M. A. Z. Contar e brincar entre a dor e o prazer – intervenção e política no campo da assistência social. In: CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. O *psicólogo e as políticas públicas de assistência social.* Petrópolis: Vozes, 2014, p. 205-227.

O QUE SEI DOS COMPORTAMENTOS: SIGNIFICADO, FREQUÊNCIA E INTENSIDADE DOS COMPORTAMENTOS QUE AJUDAM E NÃO AJUDAM NAS INTERAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS ABRIGADAS

Irani Lauer Lellis
Andrea Imbiriba da Silva
Camila Amaral Umbelino

INTRODUÇÃO

A partir da estruturação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), os abrigos e/ou casas de acolhimento receberam uma nova configuração, possibilitando às crianças direito ao atendimento humanizado. Programas e projetos, além de extensões universitárias, passaram a promover o ensinamento de comportamentos assertivos. Entretanto, as vozes das crianças abrigadas sobre o significado dos comportamentos produzidos e aprendidos pouco têm sido ouvidas. O presente capítulo busca dar voz às crianças a fim de completar o espaço existente entre o significado atribuído pelas crianças abrigadas aos comportamentos e a aprendizagem de novos repertórios comportamentais que visem à melhor interação social.

Acredita-se que conhecer o que as crianças entendem por comportamento não apenas facilitará os programas, projetos e ações em andamentos nas instituições de acolhimento, mas, acima de tudo, poderá trazer insumos teóricos para construção de estratégias e instrumentos mais eficazes na promoção do desenvolvimento de comportamentos assertivos, que são os promotores das interações sociais sadias, indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS

No artigo 101 do ECA (BRASIL, 1990) consta que a institucionalização de crianças ou adolescentes ocorre por meio de decisão do Conselho Tutelar ou medida judicial. De acordo com os artigos 22 e 24, "a medida de perda do poder da família deve ser aplicada apenas quando os pais ou responsáveis não cumprirem com seus deveres de sustento, guarda e educação dos filhos menores, bem como estarem sofrendo maus tratos, abuso". (BRASIL, 1990, p. 7)

O abrigo é definido como uma "instituição de caráter residencial para pequenos grupos de crianças e adolescentes". (GUARÁ, 2010, p. 59) Quando o abrigo foi definido pelos parâmetros legais, uma forte preocupação em adaptar os espaços físicos da instituição ficou evidente, estando implícito, de acordo com as mudanças recomendadas pelo ECA, que as alterações físicas devem ser acompanhadas de um novo modelo socioeducativo. (GUARÁ, 2010)

Um programa de acolhimento institucional para um pequeno grupo deve ser capaz de contemplar a complexidade das questões que envolvem a responsabilidade de educar e proteger crianças – e famílias – que se encontram em situação de grande vulnerabilidade e sofrimento. Uma tarefa que exige, além de espírito de solidariedade e boa vontade, uma equipe bem preparada, com a intenção de educar. (GUARÁ, 2010).

Segundo as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009), essas instituições de abrigo e/ou casa de acolhimento devem atender pelo menos três características: aspectos externos, internos e as atividades que devem ser desenvolvidas diariamente gerando, assim, uma rotina.

Na configuração externa, deve-se evitar placas e construções que configurem claramente ser uma instituição. O abrigo e/ou casa de acolhimento deve assemelhar-se às residências próximas possibilitando a convivência comunitária. A estrutura interna deve possibilitar o desenvolvimento de atividades mais próximas do cotidiano de uma família com ambientes próprios para brincadeiras e atividades infantis. Sempre que for possível é ainda importante um espaço para recreação ao ar livre (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2010), bem como local reservado para estudo e realização de tarefas escolares, sendo necessários espaços individuais para guardar roupas e pertences particulares e espelhos na altura da criança ou do adolescente, possibilitando a visão da própria imagem.

Com a finalidade de abrandar o impacto da institucionalização, as casas de acolhimento devem promover atividades diárias voltadas para a socialização e a formação para a vida, dentro e fora do contexto de institucionalização. O abrigo precisa, portanto, criar um ambiente favorável para o desenvolvimento integral de seus abrigados, gerando atividades que possam incentivar a interação social e construir o conhecimento para a vida em sociedade, pois, por mais que o ECA enfatize que a permanência em abrigos seja provisória, muitos abrigados ficam institucionalizados até os 18 anos.

Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007) apontam que o abrigo é um lugar de desenvolvimento infantil, uma vez que proporciona condições para que a criança desenvolva habilidades e competências fundamentais na sua personalidade e na interação social. Tais habilidades e competências envolvem

comportamentos assertivos, isto é, aqueles que ajudam nas interações sociais. Sendo assim, a casa de acolhimento também deverá promover mudanças nas experiências vividas por seus acolhidos, desenvolvendo atividades voltadas para cultura, lazer, educação e profissionalização, pois, quando o adolescente completa 18 anos e não retorna para sua família nem é colocado em família substituta, ele necessariamente deixará a casa de acolhimento e deverá ser capaz de viver em sociedade. Não se pode esquecer que se trata de seres humanos e crianças e/ou adolescentes em pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, portanto, necessitam de um ambiente saudável, seguro e adequado para promover seu desenvolvimento.

Observa-se que a maioria das crianças que passam a morar no abrigo já leva os comportamentos aprendidos de seu ambiente familiar e, sendo assim, passam a tratar as pessoas à sua volta conforme suas vivências com estes comportamentos, os quais, para eles, fazem parte do seu dia a dia. Com relação à aprendizagem de novos comportamentos e, ainda, à capacidade de expressão das crianças, Moreira e Dupas (2003) trazem a discussão de que a criança possui necessidades e características próprias de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra. Ela possui a capacidade de expressar o que pensa, e, portanto, a linguagem deve ser estimulada, pois, além de proporcionar a comunicação, também é fundamental para a interação social.

Quando a criança encontra-se no período escolar, já desenvolveu habilidades cognitivas que a habilita a diferenciar e expressar verbalmente suas próprias ideias, que são construídas a partir de um contexto social, uma vez que um determinado conceito é construído a partir de um contexto social e a importância do entendimento de sua origem se dá pela possibilidade de se esclarecer seu sentido atual. (MOREIRA; DUPAS, 2003)

Por outro lado, entende-se que, embora comportamentos agressivos, desrespeitosos e ofensivos se somem à situação de as crianças estarem morando no abrigo e ao sofrimento que isso lhes causa, o acolhimento ainda é considerado uma medida de proteção às crianças. Nem todas as crianças que vivem nas instituições irão de fato para adoção, portanto a prioridade do abrigo é a reinserção familiar. A partir do momento em que as crianças passam a viver institucionalizadas, aprendem novos comportamentos que deverão ser levados adiante.

Com base no que foi exposto, entende-se que o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, físico, psíquico, emocional, comportamental e espiritual, precisa acontecer de forma adequada ou a criança se desenvolverá de forma inadequada em alguns aspectos ou em todos. Por isso a importância de se estudar e conhecer a realidade da criança, a compreensão que esta possui de seus comportamentos para poder se criar estratégias mais eficazes que

poderão influenciar no desenvolvimento de novos comportamentos e no desenvolvimento humano.

Os novos comportamentos aprendidos são descritos por Siqueira e Dell'Aglio (2006) e Caminha e Caminha (2013) como comportamentos que ajudam no desenvolvimento. Alguns desses comportamentos são: autonomia, persistência e respeito e enquadram-se ao que Del Prette e Del Prette (2001, 2017) apontam como comportamentos assertivos. Ser assertivo, segundo os autores, implica desempenhar atitudes coerentes nos momentos de conflito de opiniões ou de interesses, que viabilizem o atendimento dos próprios direitos e que não violem os direitos dos outros, exigindo, assim, condutas de autocontrole de sentimentos negativos para com a desaprovação do outro e/ou adequação de sentimento, tendo um resultado positivo na inter-relação.

Dessa forma, a pesquisa aqui descrita objetivou contemplar a maneira como as crianças abrigadas percebem os comportamentos que ajudam e os comportamentos que não ajudam na interação social, observando mediante seus relatos como se comportam diante de situações do cotidiano além do significado atribuído a comportamentos assertivos.

A PESQUISA

A presente pesquisa, de caráter exploratório e empírico, natureza qualitativa e de campo, contou com a participação de seis crianças, de ambos os sexos, com idade que variaram entre 10 e 12 anos, residentes em uma casa de acolhimento localizada no município de Santarém-Pará, conhecida como Abrigo. Foram incluídas na pesquisa crianças indicadas pela coordenação e que se disponibilizaram a participar, mediante assinatura pela coordenadora do abrigo do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e consentimento da Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS).

O instrumento de pesquisa utilizado com as crianças foi o baralho dos comportamentos de Caminha e Caminha (2013). Na etapa inicial a criança foi questionada com a pergunta: você sabe o que são comportamentos? As respostas foram escritas em um quadro, e, após, foi explicado o que são comportamentos que ajudam e que não ajudam nas interações sociais. Outras duas perguntas foram dirigidas à criança: você consegue dar um exemplo de comportamento que você já teve ou tem que não ajuda? E agora um exemplo de comportamento que você teve ou tem que pode ser considerado um comportamento que ajuda nas interações sociais? Na etapa seguinte apresentou-se uma carta chamada: carta lúdica efeito bumerangue. Essa carta objetivou ensinar para a criança o que é efeito bumerangue, usando a principal emoção ativada e o respectivo comportamento "problema". Ela trouxe a pergunta: o que faço quando eu sinto isso?

Posteriormente foi apresentada uma carta lúdica do "bem-estar", que visou ensinar sobre o bem-estar. Nessa etapa também foram mostradas inúmeras cartas com as principais emoções agradáveis e desagradáveis. Em seguida, o baralho trouxe algumas cenas comportamentais. Foi contada à criança a vinheta comportamental mediante os cartões sobre cenas comportamentais, em seguida, solicitou-se às crianças que se reportassem alguma situação semelhante à relatada. Por fim, fez-se a medida de intensidade e frequência acerca da história relatada pela criança mediante a apresentação de uma carta termômetro, que a criança marcou.

Os dados foram analisados mediante a classificação dos comportamentos tabulados nos formulários desenvolvidos por Caminha e Caminha (2013), isto é, os comportamentos apontados pelas crianças e marcados como positivos e negativos foram quantificados a fim de se verificar a frequência e intensidade com que se manifestavam. Em seguida foi anotado o significado de cada comportamento relatado pelas crianças, classificado e agrupado por proximidade de conteúdo.

PARA VOCÊ O QUE É COMPORTAMENTO?

Antes das perguntas referentes a comportamentos específicos serem iniciadas através da apresentação das cartas comportamentais, buscou-se investigar a compreensão que as crianças tinham da palavra "comportamento". Foi então inicialmente realizada a pergunta: para você o que é comportamento?

> C1- É quando se comporta, quando obedece o tio, ser um menino educado, ser inteligente, obedecer as mães e os pais... Deixa eu lembrar... É obedecer.
>
> C2- É sentar na cadeira e ficar quieta, é dormir e não chorar, é obedecer também.
>
> C3- É ficar quieto, ficar em silêncio quando pedem, obedecer os tios, ajudar aqui e sempre ficar em silêncio.
>
> C4- Comportamento é ficar quieta, comportada, obedecer as tias e os tios.
>
> C5- Comportamento é quando a gente obedece os tios, obedece as tias, respeita os mais velhos e quando somos educados.
>
> C6- Ficar quieto e comportado, ajudar as tias.

Nota-se que a compreensão de "comportamento" expressada pelas crianças relacionou-se basicamente aos termos "obedecer", "ficar em silêncio" e "ficar

comportado". Elas atribuíram a "comportamento" uma concepção semelhante. Tal concepção, em sua essência, está relacionada a algo que fazem de ruim, como não obedecer. Segundo Moreira e Dupas (2003), esse entendimento atribuído a "comportamento" foi construído a partir de um contexto social, que pode ser o contexto em que as crianças viviam antes de irem para o abrigo.

Moreira e Dupas (2003) ainda apontam que a criança possui capacidades cognitivas de diferenciar suas próprias ideias das de outras crianças e que pode expressá-las verbalmente. Dessa forma, partindo-se da hipótese de que a criança possui uma natureza única e características próprias, ficou evidente a necessidade de explicar o conceito de comportamento às crianças participantes.

Foi, portanto, explicado às crianças que comportamentos são "atitudes demonstradas todo dia, como acordar, ir à escola, escovar os dentes, fazer dever de casa, brincar. Mas muitos comportamentos podem não ajudar e acabar trazendo prejuízos para a nossa vida. Entretanto, eles podem ser, por exemplo, um comportamento que ajuda, como respeitar as pessoas, porque aí somos respeitados. E um comportamento que não ajuda seria a agressividade, porque quando somos agressivos as pessoas são agressivas conosco também. Você consegue entender e me dar um exemplo de comportamento que te ajuda e comportamento que não te ajuda?".

> C1- Um comportamento que me ajuda é ser colega do outro, brincar, ter amigos e ser feliz na vida, e um comportamento que não ajuda é quando eu desobedeço as tias, quando chamo nome e quando sou mal educado, não estudo e também quando não faço dever.
>
> C2- Um que não ajuda é não escovar os dentes, não ir para a aula e chorar.
>
> C3- Um comportamento que ajuda é quando respeito os tios e tudo dá certo. E um que não ajuda é quando eu digo não pra tudo e começo a desobedecer e aí começa as brigas.
>
> C4- Um que não ajuda é não obedecer as tias, e um que ajuda é obedecer a tia.
>
> C5- Ir pra escola é um comportamento que me ajuda, e não ir pra escola é um comportamento que não me ajuda.
>
> C6- Um que não ajuda é desobedecer as tias e ficar falando palavrão, um que ajuda é se comportar e fazer as coisas direitinho.

Percebe-se nas narrativas anteriores que, após a explicação do significado de comportamento, as crianças passaram a diferenciar os comportamentos. Assim,

a produção discursiva foi distribuída em duas classes de comportamentos, previamente selecionadas: Classe 1: comportamentos que não ajudam, sendo estes descritos como aqueles comportamentos inadequados para o convívio social, ou seja, antissociais. Classe 2: comportamentos que ajudam, sendo estes descritos por Caminha e Caminha (2013) como comportamentos pró sociais, assertivos, que ajudam nas interações.

Os resultados demonstraram que todas as crianças apresentaram comportamentos que ajudam e que não ajudam, sendo os comportamentos que não ajudam passividade/agressividade, desrespeito e ofender; e os comportamentos que ajudam respeito, persistência e autonomia.

COMPORTAMENTOS QUE NÃO AJUDAM

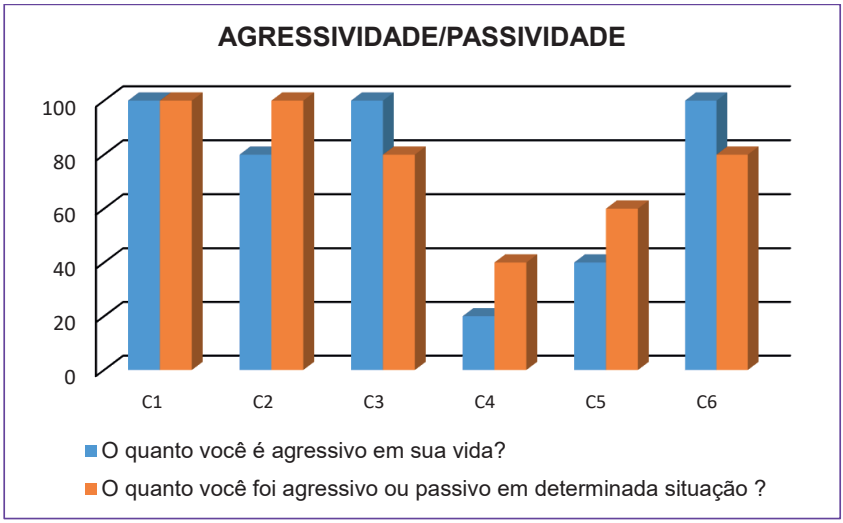
Verificou-se que dentre os comportamentos que não ajudam o mais manifestado pelas crianças do abrigo foi o comportamento de passividade/agressividade. Os dados foram coletados mediante a marcação que as crianças fizeram no desenho do termômetro, que serviu como um medidor de frequência e intensidade de comportamentos, classificando-os de "muito forte", correspondendo a 100% de agressividade, a "muito fraco", correspondendo a 20% ou menos de agressividade.

Foi indagado às crianças o quanto eram agressivas em sua vida, ou seja, a percepção que possuíam de si em relação ao comportamento que não ajuda. Elas responderam também mediante a marcação de um termômetro, que classificou as respostas numa variação que se estendeu a "sempre" (correspondendo a 100% de agressividade), "quase sempre" (80%), "às vezes" (60%), "quase nunca" (40%) e, por fim, "nunca" (20%) de agressividade em sua vida.

AGRESSIVIDADE/PASSIVIDADE

Foi pedido às crianças para contarem uma situação vivenciada de agressividade e/ou passividade. O comportamento de agressividade foi relatado pela maioria das crianças, conforme pode ser visualizado no gráfico 1, construído com base na frequência com que o comportamento de agressividade em uma situação específica foi marcado no desenho do termômetro (medidor da frequência do comportamento) pelas crianças e ainda relacionado à percepção que as crianças tinham do quanto se viam agressivas em suas vidas.

Gráfico 1 – Aplicação do Instrumento



Fonte: as autoras (2018)

O gráfico 1 mostra que, para a pergunta "o quanto você é agressivo em sua vida?", as crianças 1, 2, 3 e 6 apresentaram um elevado índice de agressividade, marcando no termômetro que sempre são agressivas em sua vida. A criança 2 apontou que quase sempre é agressiva. Verifica-se que as mesmas crianças apontaram para situações em que foram agressivas de forma muito forte. Observa-se que a maioria das crianças relatou agressividade em situações e se percebem como agressivas.

Todos relataram situações em que foram agressivas e não passivas. E, ainda, todos os comportamentos relatados pelas crianças envolveram agressões físicas e não só verbais, como pode ser observado nas narrativas a seguir:

> C1- Quando eu briguei com os meninos daqui eu bati neles.
>
> C2- Quando eu fui lá na mesa e comecei a xingar a tia e os colegas aí eu bati.
>
> C3- Quando bati nos meninos, fomos na porrada. Eu bati neles, e eles me bateram.
>
> C4- Fui agressiva quando a menina que morava aqui pegava minhas coisas, eu não gostava, gritava e batia nela.
>
> C5- Quando xingaram a minha mãe aqui, eu bati nos me-

> ninos porque não gosto.
>
> C6- Quando os meninos me batem aqui, eu bato de volta, quando bato eles me batem.

Em relação à frequência com que as crianças demonstraram ser agressivas em sua vida, a maioria relatou que sempre eram agressivas, conforme demonstrado no gráfico 1. Ser sempre agressivo significa dizer que, mesmo antes de entrarem no abrigo, já conheciam e valiam-se da agressividade na "resolução" de conflitos, demonstrando a urgência de programas interventivos que visem a soma de comportamentos assertivos ao repertório das crianças abrigadas.

Possivelmente o ambiente em que essas crianças se desenvolveram antes de serem acolhidas foi favorável à aprendizagem de comportamentos agressivos, pois, conforme Bandura (2008), o que influenciará o comportamento será o ambiente em que o ser humano encontra-se, sendo reforçado ou apenas aprendido conforme as experiências presentes em seu meio. Os estudos de Guirado (1986) sobre a prevalência de punição física grave de crianças e adolescentes residentes em uma comunidade de baixa renda e a sua associação com problemas de saúde mental revelaram resultados semelhantes aos aqui encontrados, tendo em vista que a punição física também era frequente na amostra estudada e que, por isso, as crianças foram abrigadas. O autor apontou a existência de forte probabilidade das vítimas se tornarem futuros agressores, uma vez que a violência intrafamiliar compromete a saúde mental dessas crianças e adolescentes.

Neste sentido, um dos destinos das crianças vitimadas é que, sob decisão judicial, sejam afastadas do convívio familiar, que abrange seus agressores, para que passem a morar em abrigos, como medida de proteção social com a finalidade de serem afastadas dos efeitos nocivos do seu ambiente familiar, e possam ter a chance de ser protegidas e educadas. Sendo assim, a frequência com que os comportamentos de agressividade se manifestaram nas crianças do abrigo pode ser compreendida na relação com seu meio de origem, uma vez que Bandura (2008) afirma que, como resultado da agressão familiar, a agressividade da criança é aprendida e mantida conforme as observações de agressão a que a criança teve acesso.

Outra explicação para a manifestação de comportamentos agressivos foi apresentada por Kernberg e Chazan (1993) ao apontarem que o comportamento de agressividade pode ser o resultado das experiências pessoais ao lidar com a frustração, isto é, as crianças sentem-se frustradas por inúmeras situações, pelo afastamento do convívio familiar, pela negligência e/ou violência sofridas e por não saberem lidar de outra forma com essa frustração acabam apresentando um forte sentimento de agressividade.

COMPORTAMENTOS QUE AJUDAM

Verificou-se dentre os comportamentos que ajudam que o mais frequente foi o respeito. Os comportamentos que ajudam foram apresentados pelas crianças após ser pedido a elas que relatassem uma situação em que manifestaram o comportamento que ajuda no convívio social. Em seguida foi solicitado a elas que marcassem no desenho de um termômetro o quanto foram respeitosas na situação relatada.

Foi perguntado ainda às crianças o quanto eram respeitosas em sua vida. Elas responderam através da marcação no termômetro, que classificou tais comportamentos, variando-os entre "sempre", o que correspondeu a 100% de respeito, e "nunca", correspondendo a 20% ou menos de respeito em sua vida, sendo esta a segunda pergunta.

Os dados foram então coletados mediante a marcação que as crianças fizeram no desenho do termômetro, que serviu como um medidor de frequência e intensidade de comportamentos, classificando-os de "muito forte", correspondendo a 100% de respeito, a "muito fraco", correspondendo a 20% de respeito.

Gráfico 2 – Aplicação do Instrumento

Fonte: as autoras (2018).

Sendo assim, se a criança marcou que foi "muito forte" seu respeito na situação relatada (pergunta 1), sua resposta será classificada em 100% para o

comportamento de respeito. Se esta mesma criança marcar, por exemplo, no termômetro "sempre" para a pergunta 2 (o quanto você é respeitoso em sua vida?), tal resposta será classificada também em 100% e assim sucessivamente.

Nota-se que a metade das crianças (C1, C4, C5) se veem como respeitosas em sua vida e que, na situação de respeito relatada por elas, se veem como muito respeitosas. Por outro lado, a outra metade das crianças (C2, C3, C6) demonstraram basicamente o contrário, isto é, acham que nunca são respeitosas. Algumas crianças relataram que, na situação trazida por elas, foram muito respeitosas. Entretanto, de forma geral em sua vida não se veem como crianças respeitosas. Tal premissa pode ser mais bem compreendida nas verbalizações das crianças apresentadas a seguir:

> C1- Quando o tio fala pra eu respeitar eu respeito, ele pede pra eu aquietar aí eu aquieto e não bato nas meninas.
>
> C2- Respeitar é respeitar todo mundo, é fazer tudo que pedem pra gente fazer e também não puxar o cabelo da colega. Igual a outra que tem o cabelo liso e o outra tem cabelo enrolado, é não falar que o cabelo enrolado dela é feio. E buscar as roupas do neném também quando pedem.
>
> C3- Quando eu xingava o time deles também eu e os meninos ficava brigando e também quando eles xingavam a minha mãe e eu não gostava, mas eu xingava a deles só que paramos e ninguém mais fala.
>
> C4- Respeitei a tia, quando ela me mandou dormir eu fui dormir.
>
> C5- Quando o tio pede pra eu fazer alguma coisa eu vou lá e faço.
>
> C6- Quando eu faço as coisas correto e sou comportado. O tio pede pra eu não bater nos meninos eu não bato.

Verifica-se que, no argumento de Guará (1998), para a maioria das crianças a palavra respeitosa está associada a obedecer a comandos dos cuidadores e não brigar com colegas. Observa-se ainda que as crianças não relataram comportamentos de respeito em sua casa, em seu meio familiar, mas sempre em situações vivenciadas no abrigo. Talvez esse comportamento verbalizado apenas em circunstância institucional pelas crianças possa estar atrelado ao aprendizado de um novo repertório.

Para Guará (1998), a institucionalização pode possibilitar às crianças e aos adolescentes o fortalecimento de vínculos afetivos com os educadores, mas isso não significa dizer que tais vínculos possam substituir o amor que ambos possuem por suas famílias biológicas. De acordo com a autora, se o cuidador/

educador tiver um envolvimento verdadeiro com as crianças e os adolescentes, será construída uma relação de respeito, fortalecendo o espaço de proteção e possibilitando a essas crianças o desenvolvimento de comportamento respeitoso.

A inconsistência de unicidade nas respostas das crianças deste estudo pode ser compreendida por vários fatores. Essas crianças trazem uma pobreza de disponibilidade materna, e o vínculo com os cuidadores poderá ajudá-las no desenvolvimento de comportamento pró-social como o respeito, seja através da imitação ou identificação com o modelo dos cuidadores, seja pela presença de disponibilidade emocional dos cuidadores para com as crianças ou ainda pelo relacionamento respeitoso com que as crianças são cuidadas.

A existência da comunicação adequada entre educadores e crianças abrigadas pode ser constatada nos comportamentos que ajudam das crianças participantes, que de forma geral apresentaram alto nível de comportamentos de autonomia, respeito e persistência. Esse fato talvez se deva aos educadores estarem mais bem preparados no uso de práticas educativas positivas, adequadas, uma vez que Prada e Williams (2007) apontam para a forte influência do preparo de educadores e monitores e a utilização de comportamentos de interação positiva. Semelhante aos resultados aqui encontrados, Prada e Williams (2007) atribuíram a aquisição de comportamentos pró-sociais em crianças abrigadas aos comportamentos assertivos de educadores/cuidadores no processo de educar as crianças.

O estudo dos comportamentos infantis se estende por inúmeros caminhos, entretanto, considera-se que, devido à criança ser um ser em constante e acelerado desenvolvimento, a influência dos pais ou educadores/cuidadores merece total atenção por ser este um forte fator de influência na aquisição de novos comportamentos que ajudam ou não no convívio social e no desenvolvimento destes. Motta et al. (2006) também reforçam tal premissa ao concluírem sua pesquisa com 77 crianças abrigadas e não abrigadas que demonstram padrões de empatia diferentes, sendo inferior à empatia apresentada por crianças abrigadas. Os autores sugerem então a existência de uma forte relação entre as práticas educativas adotadas pelos pais ou responsáveis e o desenvolvimento de empatia em crianças, sendo a empatia considerada pelos autores como a "mãe" dos demais comportamentos pró-sociais.

O abrigo é então uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, que ajudam no convívio social. E, no abrigo em que este estudo se deu, ficou evidente a importância dos educadores no desenvolvimento das crianças e aprendizado de novos comportamentos, confirmando a afirmação de Guará (1998) ao apontar que o abrigo precisa ser um ambiente capaz de preservar a história de vida das crianças e adolescentes retidos, acreditando na capacidade de superação da dor, possuindo como resultado o

desenvolvimento da autonomia. Por isso, é tão importante a comunicação das crianças e dos adolescentes entre os seus educadores, bem como programas que potencializem o desenvolvimento de repertórios comportamentais pró-sociais.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. *Teoria social cognitiva*: conceitos básicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

BRASIL. *Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)*. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). *Orientações Técnicas*: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, 2009.

CAMINHA, R. M.; CAMINHA, M. G. *Baralho dos comportamentos*: Efeito bumerangue. Porto Alegre: Sinopsys, 2013.

CAVALCANTE, L. I. C.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. Abrigo para Crianças de 0 a 6 anos: Um Olhar sobre as Diferentes Concepções e suas Interfaces. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 329-352, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200006>. Acesso em: 23 jun. 2017.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Competência Social e Habilidades Sociais*: Manual teórico e Prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das Relações Interpessoais*: Vivências para o Trabalho em Grupo. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GUARÁ, I. M. F. R. Abrigo comunidade de acolhida e socioeducação. In: BAPTISTA, M. V. *Abrigo*: comunidade de acolhida e socioeducação. 2. ed. São Paulo: Neca, 2010, p. 59-68.

GUARÁ, I. M. F. R. (Coord.). *Trabalhando abrigos*: série programas e serviços de assistência social. 2. ed. São Paulo: MPAS, 1998.

GUIRADO, M. *Psicologia institucional*. São Paulo: EPU, 1986.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Infraestrutura social e urbana no Brasil*: subsídios para uma agenda de pesquisa e formulação de políticas públicas. Brasília: IPEA, 2010. 2 v.

KERNBERG, P.; CHAZAN, S. *Crianças com transtorno de comportamen-*

to: Manual de psicoterapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452004000100003>. Acesso 15 set. 2018.

MOREIRA, P. L.; DUPAS, G. Significado de saúde e de doença na percepção da criança. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 6, p. 757-762, 2003. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692003000600009> Acesso: 03 set. 2018.

MOTTA, D. C.; FALCONE, E. M. O; CLARK, C.; MANHÃES, A. C. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicol. Estud*. Maringá, v. 11, n. 3, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a07>. Acesso: 03 set. 2018.

PRADA, C.; WILLIAMS, L. Efeitos de um Programa de Práticas Educativas para monitoras de um abrigo infantil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v. 9, n. 1, 2007. Acesso: 03 set. 2018.

SIQUEIRA, A.; DELL'AGLIO, D. O *impacto da institucionalização na infância e na adolescência*: uma revisão de literatura. Porto Alegre, v. 18, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a10v18n1.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

"O QUE VOCÊS FAZEM AQUI? A GENTE BRINCA. APRENDE": O FAZER MUSICAL NA PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS PARTICIPANTES DE UM PROJETO DE INCLUSÃO SOCIOCULTURAL MEDIANTE A MÚSICA EM SANTARÉM, PARÁ.

Priscila Castro Teixeira
Iani Dias Lauer-Leite
Paulo Vitor Rodrigues Maranhão
Priscila Tavares Priante

INTRODUÇÃO

A inclusão sociocultural tem sido uma preocupação emergente no Brasil, nos últimos anos. No bojo dessa discussão, florescem projetos sociais para diversos públicos, abarcando necessidades diversas. Para Santos (2007), tais projetos buscam suprir as demandas que as iniciativas governamentais não conseguem atender. Em se tratando de projetos voltados para o ensino de música, estes trazem a vantagem de oferecer uma educação musical sintonizada com o universo sociocultural de alunos e professores e com os espaços nos quais acontecem.

Dessa maneira, as práticas musicais propostas contemplam um número significativo de pessoas que, não tendo acesso ao ensino musical formal, encontram nesses projetos a possibilidade de conhecer, fazer e praticar música. Kleber (2003, 2003a, 2006) fala da importância das ONGs enquanto um campo emergente e significativo para uma educação musical inclusiva, que agregada às dimensões mais amplas, capazes de promover a transformação social. Segundo essa autora, os projetos propostos por essas organizações extrapolam os limites formais de ensino, e, portanto, são realizados em diferentes espaços, dentro das próprias comunidades, criando assim uma forte aproximação entre a realidade de seu público e a prática educativa.

Em se tratando do ensino de música em projetos de inclusão social, Bréscia (2002) afirmou que um dos objetivos é que a música assuma um caráter de formação de personalidade, levando o indivíduo a estar integrado à sociedade e ainda, que as habilidades cognitivas sejam estimuladas, visando à otimização do desempenho escolar.

Sendo assim, nesses ambientes educacionais, o objetivo transcende o crescimento musical, instrumental, tecnicista, pois trabalha as habilidades

sociais e cognitivas do indivíduo e a formação do caráter e da cidadania, além de ampliar e reforçar as atividades socioeducativas. Tais iniciativas vêm ao encontro do que a Organização Mundial de Saúde preconizou quanto ao ensino de habilidades de vida, necessárias à criança e ao adolescente, que são: autoconhecimento, empatia, comunicação eficaz, relacionamentos interpessoais, tomada de decisões, resolução de problemas, pensamento crítico, pensamento criativo, lidar com sentimentos e emoções, lidar com o estresse. Tais habilidades podem e devem ser ensinadas nos mais variados contextos de ensino, formais ou não formais, sendo observados nos projetos sociais.

Em se tratando de projetos sociais voltados para a educação musical, tem crescido as iniciativas voltadas para crianças, adolescentes e jovens, como atestam os estudos de Kleber (2006), Menezes (2009) e Arantes (2011), dentre outros. Tais estudos mostram que as vivências experienciadas pelos participantes de tais projetos são ricas de aprendizados musicais, como também de habilidades de vida. Experiencia-se também o prazer de aprender de maneira lúdica e coletiva, sendo valorizadas as experiências individuais trazidas e o ambiente criativo, como se pode verificar no estudo realizado por Ribeiro (2012).

Tal estudo (RIBEIRO, 2012) relata sobre o fazer musical em projetos sociais na cidade de Morros, Estado do Maranhão. Participaram 22 (vinte e dois) alunos, com idades entre 8 (oito) e 16 (dezesseis) anos, todos integrantes dos grupos de música formados pelo projeto "Música no Munim: musicalizando crianças e jovens" A metodologia utilizada pelo autor teve como base estudos bibliográficos e utilização de pesquisa realizada mediante a observação das crianças e jovens dos grupos de flauta doce, violão e cavaquinho durante as atividades e aplicação de questionário. Segundo o autor, o desdobramento do instrumento da pesquisa se fez de extrema importância para a constatação do papel da música como instrumento de inclusão social dos jovens envolvidos no programa, além de sua eficácia como recurso voltado à formação e à humanização da criança, dos jovens, e, indiretamente, da família e sociedade.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

O termo lúdico vem do latim *Ludus*, que segundo Huizinga (2004, p. 41) significa "jogos infantis, recreação, competições, representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar". Luckesi (2006) afirmou que a atividade lúdica permite a sensação de liberdade, plenitude e entrega para a vivência lúdica. Segundo esse autor, a ludicidade é interna, ainda que vivenciada na coletividade, pois é um estado interno, ainda que a partilha ocorra. Nesse sentido, o lúdico está relacionado "ao prazer que reside no que se faz, como algo que reside em nós e no modo como nos relacionamos com o mundo". (LEAL; AVILA, 2014, p.50).

Ao relacionar o lúdico à aprendizagem na educação musical, resgata-se o conceito de Kishimoto (1994), segundo o qual a brincadeira é ferramenta de aprendizagem, de expressão e de desenvolvimento. A autora afirma que "a brincadeira é o lúdico em ação". (KISHIMOTO, 1994, p.111)

Nesse sentido, a vivência de atividades lúdicas propicia uma maior percepção de si mesmo, auxiliando na superação de dificuldades. Kishimoto (1994) reforça essa ideia ao afirmar que o jogo se torna um potencial recurso para o desenvolvimento infantil, mas é preciso não contrariar sua natureza que está relacionada à "busca do prazer, a alegria, a exploração livre e o não constrangimento" (p. 31). Terzi (1995) afirma que não é possível separar a construção do conhecimento do lúdico.

Nesse sentido ainda, Mosca (2009) afirmou que as vivências musicais são processos que envolvem os aspectos biológico, psicológico, social, afetivo, cultural e espiritual e devem ser manifestos a partir "do prazer, na realização pelo desejo em conhecer, na integração com o outro, na curiosidade e na criação" (p.46). Devem ser, portanto, processos lúdicos.

Percebe-se, dessa maneira, que o lúdico pode ser intermediador do aprendizado tanto de conteúdos teóricos quanto do aprendizado de habilidades de vida e que tais processos podem acontecer tanto em ambientes formais de ensino quanto em ambientes não formais. Em se tratando da educação musical, espera-se que as atividades lúdicas sejam parte integrante do ensino e que a música seja vivenciada de maneira prazerosa, tanto por crianças quanto por pessoas em qualquer faixa etária.

Essa pesquisa objetivou averiguar o fazer musical e a presença do lúdico neste, na perspectiva de crianças participantes de um projeto de inclusão sociocultural mediante a música, na cidade de Santarém, Pará.

A PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 20 crianças na faixa etária de 8 a 12 anos, 9 meninos e 11 meninas, que compunham as turmas de teclado, violão, bateria e flauta doce. Todos eram participantes do projeto Sementes Musicais há mais de um ano. Os dados foram coletados mediante cinco grupos focais, realizados simultaneamente, em um dia de atividades. Cada criança ficou alocada no grupo focal correspondente à sua turma instrumental. O roteiro de grupo focal utilizado continha 11 questões que abarcavam as vivências musicais e as práticas pedagógicas realizadas no projeto. Para os fins desse capítulo serão apresentadas e discutidas as respostas relativas a duas questões, que versaram sobre o fazer e o aprender no Sementes Musicais.

Os dados foram analisados utilizando-se a técnica do Discurso do

Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005), que utiliza as figuras metodológicas **expressões-chave, ideias centrais e ancoragens**, para encontrar similaridades entre as falas e agrupá-las a partir das ideias que emergem dos próprios discursos dos participantes. As Expressões-chave (ECH) são trechos, pedaços ou transcrições integrais que devem ser sublinhadas, coloridas, pois integram as ideias centrais. É a matéria prima para construção do DSC. As Ideias centrais (IC) são a descrição sintética e precisa do sentido de cada um dos discursos e de cada conjunto de ECH. Não é uma interpretação, e sim a descrição direta do sentido dos depoimentos ou descrição indireta do tema do depoimento, neste último caso é necessário apontar as ICs que correspondem a cada tema. Por fim a Ancoragem é a figura metodológica proveniente de algumas ECH. Inspirada na teoria da representação social trata-se da manifestação linguística de uma teoria, ideologia ou crença. Possui qualidade genérica, sendo esta sua principal característica.

A partir dos dados coletados, gravados e transcritos, é possível iniciar a tabulação de dados, que deve seguir ordem rigorosa: no primeiro passo é criada uma tabela com 3 colunas, na qual ficam agrupadas todas as respostas dos participantes relativas à pergunta em análise. Na primeira coluna estão transcritas as respostas à pergunta, na 2ª coluna ficam as Ideias Centrais e na 3ª coluna, as Ancoragens, caso existam. No passo 2 deve-se identificar, sublinhando na coluna 1, as expressões chave de cada participante. No passo 3, essas expressões são nomeadas e colocadas na coluna 2. No passo 4, as ideias centrais similares são nomeadas com letras do alfabeto. No passo 5, as ideias centrais similares (nomeadas com as mesmas letras do alfabeto) são agrupadas em tabelas e é dado um nome que contemple a categoria. No 6º passo é montado o discurso do sujeito coletivo, a partir das expressões-chave que pertencem às mesmas categorias.

Ressalta-se que para essa pesquisa foram realizados os encaminhamentos necessários que garantem a ética e a proteção dos participantes. Os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as crianças participantes assinaram o Termo de Assentimento. Além disso, uma das pesquisadoras do projeto esteve reunida com os pais e as crianças e prestou esclarecimentos sobre a pesquisa.

COM A PALAVRA AS CRIANÇAS: O FAZER E O APRENDER NO PROJETO SEMENTES MUSICAIS

Às crianças foi indagado o que fazem e o que aprendem no projeto, perguntas realizadas separadamente. Os dados foram analisados também de maneira separada. Observaram-se nas respostas, elementos comuns, que indicam que

as crianças percebem o fazer e o aprender de maneira conjunta. Os resultados são apresentados separadamente em tabelas, mas na discussão as interfaces e similaridades são apontadas.

Quadro 1 – Síntese das ideias centrais – O que vocês fazem no projeto?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Canta, dança e toca	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto P2, 10a, masculino, 03 anos no projeto
B	Aprende a ter educação	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto
C	Se diverte, faz gincana	P5, 12a, feminino, 02 anos no projeto P12, 11a, feminino, 02 anos no projeto P7, 12a, feminino, 02 anos no projeto P6, 120a, feminino, 02 anos no projeto
D	Aprende a se apresentar em público	P9, 11a, feminino, 05 anos no projeto P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto
E	Aprende a tocar violão, a cantar, a afinar a voz.	P15, 11a, masculino, 03 anos no projeto.

Fonte: os autores

As ideias centrais **A** e **E** trouxeram elementos relativos às atividades musicais realizadas. A ideia central **A** denominada **"Canta, dança e toca",** foi elaborada por três crianças, sendo elas, uma menina e um menino, que descreveram em suas falas o fazer musical e as vivências do Projeto Sementes musicais. O DSC elaborado foi: "A gente canta, a gente toca, a gente dança. Aprende várias músicas, faz coral, canta, dança e toca. A gente tipo entra, faz uma experiência e não gosta, ai fala com a tia Priscila". (Participantes: P1, 12 anos. P2, 10 anos, P5, 12 anos, P14, 11 anos).

A ideia central **E "aprende a tocar violão, a cantar, a afinar a voz"** foi elaborada por um participante, que fala de uma característica mais técnica, musical e artística, que demonstra que já tem uma concepção sobre elementos musicais, tais como a afinação e a estética perante o público, fazendo inclusive

referências a programas televisivos, em que observa que algumas pessoas não se saem bem em suas apresentações e desagradam ao público ali presente ou que assiste pela TV. O DSC elaborado ficou da seguinte maneira:

> Aprende a tocar violão, a gente aprende a cantar, a afinar a voz e sem afinação, ninguém, por exemplo, se eu for fazer um show e sem afinação ninguém vai gostar igual no programa do ratinho, é 10 ou 1000, ai tudo desafinado não dá. (P15, 11 a, masculino, 03 anos no projeto).

Ambas as ideias centrais, **A** e **E**, remetem ao aprendizado de habilidades técnicas, específicas da área da música. Nesse sentido, nota-se que as crianças participantes observam o próprio desenvolvimento técnico, sendo ativas no seu processo desenvolvimental.

A ideia central **B "aprende a ter educação",** foi elaborada por um participante, que descreveu o projeto como um espaço onde ele aprende a ser mais educado, onde tem direcionamentos educacionais, pautados no respeito ao outro, ao coletivo. O DSC desta questão ficou da seguinte maneira: "A gente aprende a ter mais educação". (Participante: V1, 12 anos).

Observa-se que a ideia que mais teve participação das crianças foi a ideia central **C "Se diverte, faz gincana"**, indicando a preferência das crianças por atividades lúdicas no projeto: "A gente se diverte. Além da gente se divertir, a gente também aprende a tocar o instrumento. Faz gincana, às vezes a tia Pri faz gincana". (Participantes: p6, 10 anos. P5, 12 anos. P12, 11 anos. P7, 12 anos).

Na ideia central **D** as crianças trouxeram à baila a questão da apresentação em público, fazendo alusão ao evento anual promovido pelo projeto, no qual elas se apresentam cantando e tocando seus instrumentos:

> Aqui além de estudar, agente se apresenta também, aprende a se apresentar em público, nossos eventos *era* só aqui na igreja, quando foi pra um lugar maior, foi bem emocionante. A gente aqui faz shows, tipo era tudo muito pequeno, ai um ano a gente foi pro teatro vitória e ano passado fomos pra casa de cultura, que é um lugar grandão, e você sabia que tinha até gente em pé pra ver a gente? A gente ficou bem feliz, e também *nervosos*. (P9,11 anos, P10, 12 anos, ambas há 05 anos no projeto).

O que se faz no projeto sementes musicais? As crianças disseram que se canta, se toca, se dança, se aprende notas, se aprende a cantar afinado. Nesse sentido, o projeto cumpre sua proposição de levar educação musical às crianças que dela participam. Para além disso, as crianças percebem outros aprendizados, advindos das vivências que lá realizam: aprendem a "ter educação" e a "se apresentar em público". Tais noções trazem elementos que compõe o aprendizado das habilidades de vida, preconizadas pelo OMS (1997), em especial, no que se refere a lidar com os próprios sentimentos e emoções e com o estresse. No

discurso oriundo da ideia central **E**, percebe-se o aprendizado de lidar com o sentimento de nervosismo quando é preciso se apresentar em público.

O lúdico está presente na fala das crianças, que relembram a atividade de "gincana" como marcante e divertida. Esse elemento foi trazido novamente à discussão, quando as crianças responderam à pergunta: o que você aprende no projeto? Aqui também há um transbordamento nas respostas, que transcendem o aprendizado musical e ampliam-se para o âmbito social e relacional, sempre permeado pela ludicidade presente nas práticas realizadas.

Quadro 2 – Síntese das ideias centrais – O que vocês aprendem no sementes?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	A respeitar os outros	P1,12a, masculino, 04anos no projeto P5, 12 a, feminino, 02 anos no projeto P10, 12 a, feminino, 05 anos no projeto
B	A fazer a diferença	P18, 11a, feminino, 01 ano e meio no projeto
C	Aprende a tocar um instrumento	P1,12a, masculino, 04anos no projeto P7,12a, feminino, 02anos no projeto P13, 12a, masculino, 02 anos no projeto P14,12 a, masculino, 02 anos no projeto P15, 11ª, masculino, 03 anos no projeto
D	Socialização	P1,12a, masculino, 04anos no projeto P2,10a, masculino, 03 anos no projeto
E	Ser alguém na vida, ajudar a família.	P19,10a, masculino, 1,5 anos no projeto
F	Aprende música, aprende a cantar	P5, 12 a, feminino, 02 anos no projeto P9, 11 a, feminino, 05 anos no projeto P8, 10 a, feminino, 02 anos no projeto P16, 9 a, masculino, 03 anos no projeto
G	Aprende ser feliz, aprende se divertir	P10, 12 a, feminino, 05 anos no projeto
H	Aprende a ser simpática	P5, 12 a, feminino, 02 anos no projeto
I	Faz novas amizades	P10, 12 a, feminino, 05 anos no projeto
J	Aprende a se controlar	P10, 12 a, feminino, 05 anos no projeto
L	A gente brinca. Aprende	P9, 11 a, feminino, 05 anos no projeto

Fonte: os autores

As ideias centrais **A**, **D**, **H**, **I** e **J** trazem novamente o aprendizado de habilidades para a vida (OMS, 1997), que se traduzem em empatia, relacionamentos interpessoais, lidar com sentimentos e emoções, autocontrole e gerenciamento do estresse. Destaca-se na ideia central **A**, a importância do termo "respeito", evidenciada no discurso, elaborado por cinco participantes:

> A respeitar, a tocar, a dançar. A gente aprende a respeitar e a tocar. O respeito com outros, a respeitar os outros, respeitar o próximo. Porque tipo assim, por causa desse projeto eu comecei a frequentar a igreja, aprendi a respeitar as pessoas, respeitar elas. O respeito com outros, a respeitar os outros, respeitar o próximo. (Participantes: P1, 12 anos. P5, 12 anos. P10, 12 anos, P6, 10 anos, P7, 12 anos).

A Ideia central **D "Socialização"**, foi elaborada por dois alunos: "A viver em grupo, conviver com as pessoas, a ensinar outra pessoa a tocar". (P1, 12 Anos. P2, 10 anos).

Resultados que ressaltam a importância do grupo e da socialização foram relatados por Mosca (2009), em uma pesquisa realizada com 20 crianças da educação infantil e ensino fundamental, da Escola Viva, localizada na área central da cidade de Natal. A autora observou que a música nasce dos grupos, pois a aprendizagem não ocorre como condição ao ser que se coloca neste ambiente, mas pela convivência e criação conjunta. Nesse estudo revelou-se que mais importante do que as condições da linguagem musical, a técnica instrumental ou vocal é o processo do aprender com o outro, do vivenciar, do conviver. Sobre esse aspecto, Martinez e Pederiva (2013) afirmaram que:

> O alvo é o processo, é a própria atividade musical, é a vivência, é o encontro do grupo, é a celebração diante da atividade realizada, é o compartilhado das experiências. Isso é o importante. São momentos que ninguém vê, mas que cada pessoa vivencia e toma pra si como essencial. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 131).

Cruvinel (2005), ao discutir sobre o ensino coletivo de música, afirmou que a coletividade, não só favorece a socialização, como também colabora para a motivação e fortalecimento de um ambiente lúdico e prazeroso.

Sobre o processo de socialização das crianças que participavam de atividades musicais, Hallam (2010) cita os estudos de Broh (2002); o autor observou que as crianças conversavam mais com seus pais e professores, e os seus pais conversavam mais com os pais dos amigos. Concluindo que tais condutas provavelmente levariam a criança a maior autoestima e por sua vez, maior motivação e auto eficácia, esses dados foram apoiados pelo estudo realizado pelo *Norwegian Research Council for Science and Humanities*, em que a relação entre a

competência musical e alta motivação levou à maior probabilidade de sucesso escolar. (LILLEMYR, 1983). Encontrou-se alta correlação entre a autopercepção positiva, competência cognitiva, autoestima, interesse e envolvimento na educação músical, dados semelhantes foram encontrados com estudantes negros do ensino médio e filhos de baixo status econômico. (COSTA-GIOMI, 1999).

As ideias centrais **H**, **I** e **J** tratam do aprendizado de ser simpático, fazer novas amizades e aprender a se controlar, também aspectos relacionados às habilidades de vida: "A ser uma pessoa mais simpática (P5, 12 anos)", "O respeito com outros, faz novas amizades, gente nova, entrou muita gente, novos instrumentos, novas pessoas, faz amigos". (P10, 12 anos); e "Aprende a se controlar, a gente fica muito nervoso nos recitais, mas depois que toca vai passando". (P10, 12 anos).

Estudos sobre a participação em bandas musicais de escolas dos Estados Unidos (BROWN, 1980) e Reino Unido (HALLAM; PRINCE, 2000), demonstraram em seus resultados que dentre os benefícios identificados pelos alunos, faziam parte o desenvolvimento de amizades, o aumento da confiança, o senso de pertencimento, o apoio mútuo, e o fortalecimento do vínculo e compromisso com os trabalhos na banda.

As ideias centrais **B** e **E** agrupam concepções humanitárias, relacionadas a trazer uma contribuição ao mundo e ajudar a família. A ideia central **B "A fazer a diferença"**, foi elaborada por um participante, que narrou aprender no projeto a fazer a diferença no mundo. O DSC desta ideia central ficou "Fazer a diferença" (participante, P1, 12 anos). A Ideia central **E "Ser alguém na vida, ajudar a família"**, foi elaborada por um aluno, que descreveu que no projeto aprendeu a ser alguém na vida e também relatou querer ajudar a família. Talvez a vulnerabilidade social que tal participante esteja exposto o faça ver a música como uma ferramenta, possibilidade de mudança de vida. O DSC formado desta fala ficou desta forma: "A gente aprende várias coisas boas, pra gente ser no futuro uma pessoa melhor, e mais responsável, pra ajudar nossa família". (Participante: P3, 10 anos).

As ideias centrais **C** e **F** repetem as concepções relativas ao aprendizado de elementos musicais da questão anterior. A Ideia central **C "Aprende a tocar um instrumento"** foi elaborada por cinco crianças, que descrevem que no Sementes musicais aprendem a tocar um instrumento: "O instrumento. Aprendo a tocar, a tocar um instrumento. Aprendo aula de violão, tipo só o violão eu aprendo". (P1, 12 anos. P2, 10 anos. P18, 11 anos, P14, 12 anos. P15, 12 anos).

A ideia central **F "Aprende música, aprende a cantar"**, foi elaborada por três participantes, que descreveram o fazer musical do Sementes musicais, em que aprendem os códigos musicais e são incentivados a pensar que são capazes

de cantar, de ter um bom desempenho. O DSC elaborado desta questão segue: "Aula de música, a cantar, aprende as notas. Fiquei muito feliz por que aqui eu aprendi a cantar, eu não sabia que eu cantava, foi bem legal". (G1, 12 anos. P16, 11 anos. P8, 10 anos).

As falas anteriores em que os participantes descreveram como no projeto descobriram habilidades, que não sabiam que tinham e que com estímulo passaram a explorá-las, corroboram os resultados da pesquisa de Martinez e Pederiva (2013), que enfatiza a prática educativa de atividade realizada com crianças que participam do projeto social de educação musical "Batucar". As autoras destacam nesse estudo o aspecto de provocar nas crianças o sentimento de superação, de descoberta. Para elas, essa característica é fundamental para que o protagonismo das crianças seja instigado, importante que a cada nova atividade surjam novos gestos, novas sonoridades, novas combinações, sem imposição, para que as crianças descubram, explorem possibilidades e construam as suas próprias musicalidades. Percebe-se que as práticas adotadas permitem o aprendizado do novo, o que traz prazer e alegria.

Por fim, as ideias **G** e **L** indicam a percepção da ludicidade presente nas atividades realizadas. A ideia central **G "aprende ser feliz, aprende se divertir"** foi elaborada por uma criança que falou de sentimentos positivos de maneira muito subjetiva, que está ligada ao bem viver, à ideia coletiva de felicidade, de aprender a se divertir em grupo, com o outro e consigo. Segundo ela, no projeto aprendem a ser feliz no fazer musical e na convivência com os amigos que faz ali. O DSC elaborado desta ICS é: "A se divertir. A ser feliz". (P5, 12 anos). Tal fala remete à concepção do lúdico, que segundo Leal e Ávila (2014) ao reportar o pensamento de Luckesi, relaciona-se ao prazer no que se faz.

A Ideia central **L "a gente brinca. Aprende"** foi elaborada por uma aluna que também já participa do projeto há quatro anos e o descreveu com muita propriedade por já ter vivido ali todas as fases. Para ela, no projeto ela aprende e brinca, também pode ser ali, criança. O DSC ficou: "A gente brinca. Aprende". (p.9, 11 anos).

Brincar e aprender são percebidos, pelas crianças pesquisadas, como presentes e parte um do outro, e isso é imprescindível em se tratando da Educação Musical. De fato, Mosca (2009) afirmou que as vivências musicais são processos que envolvem os aspectos biológico, psicológico, social, afetivo, cultural e espiritual e devem ser manifestos a partir "do prazer, na realização pelo desejo em conhecer, na integração com o outro, na curiosidade e na criação". (MOSCA, 2009, p.46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados tomados conjuntamente verificam-se três núcleos de significados que resumem os discursos coletivos produzidos como respostas a ambas as perguntas: 1) O aprendizado de elementos musicais, 2) O aprendizado de habilidades de vida e, 3) o lúdico presente nas vivências do fazer musical e permeando os aprendizados de conteúdos musicais e de habilidades de vida.

O aprendizado de elementos musicais relaciona-se ao tocar um instrumento, cantar afinado, ler notas musicais e até se apresentar em público. Tais habilidades vão sendo percebidas como aprendidas ou descobertas, pelas crianças, havendo aí um encantamento quando se considera o aprendizado uma descoberta.

As habilidades para a vida são expressas mediante as falas voltadas para a socialização praticada, as novas amizades formadas, o lidar com as próprias emoções e o estresse de uma apresentação para o público. Ainda se fez presente o pensar sobre o futuro e sobre a possibilidade de, através da música, auxiliar financeiramente a família.

Por fim, aprendizado e brincadeira apareceram como par: "a gente aprende e também se diverte", "a gente aprende. Brinca". O elemento lúdico permeia o aprendizado musical e de habilidades de vida, embalando esses aprendizados no prazer da brincadeira e da convivência entre pares e professores.

Conclui-se que o fazer musical na perspectiva das crianças participantes é mediado pela ludicidade, presente nos aprendizados de elementos musicais e nas habilidades de vida que são ensinados nas vivências realizadas no projeto. Tal como afirmou Terzi (1995), não é possível separar o lúdico do processo de construção do conhecimento. Tal afirmativa é comprovada pelas falas das crianças participantes do projeto Sementes Musicais.

REFERÊNCIAS

ARANTES, L. F. *Tem gente ali que estuda para a vida!* Um estudo de caso sobre jovens que musicam no Projeto Social Orquestra Jovem de Uberlândia. 2011. 269 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2011.

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação musical:* bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2002.

BROH, B. A. Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? *Sociology of Education*, v. 75, p. 69-95, 2002.

BROWN, J. D. *Identifying problems facing the school band movement*. Elkhart: Gemeinhardt Co. Ltd, 1980.

COSTA- GIOMI, E. The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, v. 47, n. 5, p. 198-212, 1999.

CRUVINEL, F. M. *Educação musical e transformação social*: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

HALLAM, S. The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010.

HALLAM, S.; PRINCE, V. *Research into instrumental music services*. London, (DfEE), 2000.

LILLEMYR, O. F. Achievement motivation as a factor in self-perception. *Norwegian Research Council for Science and the Humanities*, p. 245-248, 1983.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens:* o jogo como elemento da cultura. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, T. M. O *jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

KLEBER, M. O. A *prática de educação musical em ONGs:* dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KLEBER, M. O.Projetos sociais e a prática da educação musical**.** In: CONGRESSO DA ANPPOM, 14. 2003. Porto Alegre. *Resumos dos trabalhos*. Porto Alegre: ANPPON, 2004, p. 1484- 1595.

KLEBER, M. O. *Terceiro setor e projetos sociais em música*. Ponto de Vista, mai. 2003a. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/9981>. Acesso em: 18 jun. 2016.

LEAL, L. A.; D'ÁVILA, C. M. A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces Científicas*, Educação, Aracaju. v. 1, n. 2. p. 41-52, 2014.

LEFÈVRE F.; LEFÈVRE A. M. C. *Depoimentos e discursos*. Brasília (DF): Liberlivro, 2005.

LUCKESI, C. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, BRNADETE. *Educação e ludicidade*. Ensaios 3. Salvador: UFBA, p. 11-20, 2004.

LUCKESI, C. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da ex-*

periência interna. Disponível em: www.luckesi.com.br.

MARSHALL, A. T. *An analysis of music curricula and its relationship to the self image of urban black middle school age children*. Dissertation Abstracts International, A 38, 6594A-5A, 1978.

MARTINEZ, A. P. de A., PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n.31, p. 11-22, 2013.

MENEZES, E. C. de. *A educação musical na ONG Corpo Cidadão*. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MOSCA, M. de O. *Como se fora brincadeira de roda:* a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente. Natal-RN, 2009.180 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Growth reference data for 5-19 years*. 2007. Disponível em: http://www.who.int/growthref/who2007_bmi_for_ag e/en/index.html

PEREIRA, L. H. P. Ludicidade em sala de aula: montando um quebra cabeça com novos sabores e saberes. In: PORTO, B (Org.) Educação e ludicidade. Ensaios 3. Salvador. UFBA, 2004.

RIBEIRO, R. L. *Inclusão através do Projeto Música no Munim:* musicalizando crianças e jovens. Monografia (Licenciatura em de Música). São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2012.

SANTOS, R. M. S. "Melhoria de vida" ou "Fazendo a vida vibrar": o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 59-64, 2007.

TERZI, S. B. *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento:* aspectos cognitivos e afetivos. Campinas: Pontes, 1995.

PARTE II

BRINCAR É PRECISO, NA ESCOLA

A CRIANÇA FALA: O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Sabrina Torres Gomes

INTRODUÇÃO

Apesar das controvérsias que dizem respeito ao início dos estudos sobre o desenvolvimento humano sabemos que historicamente se trata de uma área de pesquisa recente. Entre as décadas de 1920 e 1939, a maioria dos estudos esteve voltada para conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, com destaque para os aspectos cognitivos com ênfase na inteligência e nos fatores maturacionais. Sem muitas alterações nos objetivos das pesquisas dos anos subsequentes, a partir da década de 1990 foi que surgiram novas perspectivas nos estudos do desenvolvimento, inclusive ampliando o olhar para além da infância ao mesmo tempo em que se constituía em uma ciência cujo diálogo com outras disciplinas passou a se fortalecer. (MOTA, 2005)

Anteriormente ao período em que a ciência do desenvolvimento passou a figurar no cenário acadêmico, conforme a breve descrição anterior, durante alguns séculos na história da humanidade, o que existiu em relação à criança e à infância foi um absoluto descaso, pois não havia separação clara entre crianças e adultos, assim como não se considerava a infância como um período especial da vida. (ARIÈS, 1973) Ainda assim, após o reconhecimento da categoria infantil como uma esfera social distinta, principalmente familiar, outros séculos precisaram passar para que se constituísse em uma etapa do desenvolvimento a ser cuidada e protegida. (POSTMAN, 2011)

A partir do reconhecimento da criança como alguém que necessita de certos cuidados, foi se constituindo a categoria social que deveria determinar as características para essa etapa da vida a qual se chamou *infância.* Esta, por sua vez, desde o seu surgimento, configurou-se como a "idade do não", pois durante muitos anos foi (e ainda tem sido) determinada por aquilo que as crianças ainda não sabem, cerceada por visões de mundo adultocêntricas que vinham reforçando e mantendo esse lugar para elas. (SARMENTO, 2007) Suas influências não somente figuram o cenário familiar, mas também no âmbito escolar e na maneira através da qual as ciências humanas e sociais vinham realizando pesquisas **sobre** crianças ao invés de pesquisas **com crianças**.

A distinção entre essas duas formas de fazer pesquisa se torna mais clara quando tomamos conhecimento sobre a maneira através da qual a infância veio sendo investigada pela psicologia. Exemplo disso é o estudo de Santos e

Chaves (2010), que investigou a maneira através da qual as crianças reconhecem seus direitos a partir da análise das bases de dados entre os anos de 1996 e 2004. A partir dessa pesquisa os autores não identificaram nenhum estudo da psicologia que considerasse a percepção das próprias crianças sobre seus direitos, reafirmando a ausência ou escassez da participação das crianças como informantes. Essas assertivas são corroboradas pelas análises de Rosseti-Ferreira e Oliveira (2009), que apontam para o aspecto da desvalorização das culturas lúdicas infantis nos estudos das brincadeiras.

A esse respeito, Vasconcelos (2007) e Sarmento (2007) trazem a sugestão de que para que a infância seja investigada em seus aspectos sociais deve-se levar em consideração que as crianças possuem conhecimento acerca da sociedade, que são produtoras de conhecimento e que, nós adultos e, especialmente pesquisadores, devemos evitar excessos de interpretações e análises descaracterizantes dos conteúdos produzidos por elas, assim como devemos potencializar a forma através da qual as crianças interpretam seus próprios contextos.

A compreensão de uma necessária mudança no olhar para a infância, principalmente em relação à forma como vem sendo investigada, aliada à aproximação com outras áreas do conhecimento, a exemplo da Sociologia da Infância, tem levado a psicologia a reformular seus métodos de acesso à criança participante em seus estudos. Vale ressaltar que escutar crianças não é algo novo nas pesquisas em psicologia, mas a forma através da qual essa proposta vem sendo discutida, sim. Essa nova maneira de escutar as crianças, advinda dos diálogos entre as áreas do conhecimento supracitadas, tem repercutido em produções científicas mais ricas na sociologia e ampliando os olhares da psicologia na inserção das crianças no processo de pesquisa e construção do conhecimento. (SPERB, 2009; ROSSETI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009)

O LUGAR DAS BRINCADEIRAS NOS ESTUDOS COM CRIANÇAS

Uma das características definidoras da infância e dos comportamentos infantis é a brincadeira. Ela é considerada por diversos autores como a forma através da qual a criança se expressa e expressa sua autonomia, o conhecimento sobre sua cultura e também a forma como compreende o mundo, ao mesmo tempo em que exerce um papel ativo sobre seu contexto. (CORDAZZO et al., 2007). Há também um reconhecimento de que a brincadeira tem relevância para o desenvolvimento da criança, onde cada tipo de contato que ela estabelece com o ambiente possui consequências diferentes para o seu desenvolvimento. (GÖNCÜ; GASKINS, 2007)

Durante muitos séculos até o início da Revolução Industrial a atribuição

do cuidado à criança era da família, mais frequentemente delegado à mãe. As transformações sociais advindas desse período repercutiram em mudanças no contexto familiar, levando essas mães ao mercado de trabalho. Essa condição criou o cenário propício para o surgimento de espaços destinados especificamente ao cuidado das crianças, chamados de creches ou pré-escolas. (RUIZ, 2007) No início com caráter assistencialista e de cuidados básicos, esses espaços passaram a constituir a preparação das crianças para a formação social (ARIÈS, 1978; CHAVES; BORRIONE; MESQUITA, 2004) e escolar. (CIVILETTI, 1991)

Nesses espaços, que hoje chamamos de Educação Infantil, as crianças pequenas passam frequentemente a maior parte do dia, sendo também durante a vivência desse período que seu desenvolvimento é mais perceptível e crucial. Por se tratarem de espaços destinados à aprendizagem e também ao desenvolvimento, deve-se considerar a organização de materiais e espaços de modo que estes possam valorizar suas interações sociais e a ocorrência de brincadeiras, recurso natural da vivência de suas infâncias. Sendo assim, a brincadeira se torna o veículo através do qual pesquisadores do desenvolvimento infantil podem obter informações relevantes sobre as crianças e seus mundos de forma aproximada e natural, respeitando seus espaços e atividades típicas, algo que será discutido ao longo desse capítulo.

No contexto educacional infantil, as brincadeiras podem estar relacionadas às estratégias pedagógicas com fins educativos ou em momentos de atividades livres, onde as crianças escolhem suas brincadeiras. Através desses momentos, principalmente daqueles em que brincam livremente, as crianças criam novas realidades e traduzem suas culturas ao mesmo tempo em que interagem socialmente. (BROUGÈRE, 2010; CONTI; SPERB, 2001) Sendo assim e, considerando que as brincadeiras são recursos intrínsecos à infância, pesquisá-las é essencialmente conhecer sobre o universo infantil, respeitando a sua característica fundamental.

Alguns autores, a exemplo de Sarmento (2004), consideram que o conhecimento sobre as crianças nos apresenta um conhecimento sobre a nossa sociedade em todos os seus aspectos. Complementarmente a isso, Sarmento (2004) afirma que a infância possui sua própria cultura, construída através da ação da criança no mundo em suas relações com o outro, sendo a ludicidade um dos quatro eixos organizadores das culturas infantis. Carvalho e Pedrosa (2002) corroboram essas assertivas na medida em que consideram a criança como ser ativo na construção e na transmissão cultural e se referem aos grupos de brincadeira como as situações nas quais elas acontecem.

Nota-se até aqui que as brincadeiras, ainda que dependam de uma predisposição biológica para que aconteçam, são dependentes também do contexto sociocultural onde ocorrem. (CARVALHO; PEDROSA, 2002)

Trata-se, portanto, de um fenômeno de caráter sócio-histórico e cultural, que envolve inclusive transmissão geracional como é o exemplo das brincadeiras tradicionais. (ROSSETI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009) Diversas habilidades são desenvolvidas durante as brincadeiras, inclusive muitas delas encontram-se relacionadas com os processos de desenvolvimento das crianças, especialmente durante a vivência de suas infâncias. (MARQUES; BICHARA, 2011)

Além disso, reconhecem-se os espaços educacionais infantis como lugares onde as crianças são capazes de demonstrar aprendizagem social, sendo a professora a principal mediadora dessas crianças com suas brincadeiras, atividades escolares e ocupação dos espaços. Considerando que a brincadeira é uma característica reconhecidamente infantil, nada mais apropriado do que conhecer a maneira através da qual as crianças a percebem no espaço educacional infantil, planejado e organizado essencialmente por pessoas adultas. Desse modo, o presente capítulo apresenta os resultados da pesquisa **"Lá no parque tinha uma casinha": Dialogando com crianças sobre a brincadeira na educação infantil**, que tem como ponto de partida a concepção das crianças sobre as brincadeiras no contexto educacional.

A PESQUISA

A pesquisa apresentada nesse capítulo teve como objetivo identificar os principais conteúdos expressos nas falas de crianças em idade pré-escolar sobre a brincadeira na Educação Infantil, considerados dentro de micro contextos distintos. Esses microcontextos foram definidos conforme o Centro Educacional Infantil, se público ou particular, ambos na cidade de Salvador, Bahia, e delimitados tanto pelas características do bairro onde estavam localizados quanto pela organização dos espaços internos, disponibilidade de materiais e recursos. Dezessete crianças de ambos os sexos, com idades entre quatro e seis anos participaram da pesquisa sendo oito matriculadas na escola particular e nove na escola pública.

As crianças deram sua contribuição à pesquisa através de entrevistas individuais as quais chamamos de interlocuções com desenho, sendo este último apenas um recurso de acesso ao universo infantil tornando a experiência mais agradável e viável por se tratar de crianças pequenas. As interlocuções aconteceram a partir da solicitação de que a criança desenhasse o que mais gostava de brincar na escola enquanto conversávamos sobre o tema investigado. As perguntas foram realizadas sem roteiro prévio, mas introduzindo questionamentos que estimulassem as crianças a falar sobre suas brincadeiras no contexto da educação infantil. Suas falas foram gravadas em áudio e transcritas em seguida.

É importante ressaltar que os princípios éticos de pesquisas com crianças foram garantidos através da leitura e assinatura dos termos de consentimento por parte dos responsáveis legais pelas crianças, assim como estas foram informadas verbalmente sobre a pesquisa e consultadas sobre se gostariam de participar ajudando nesse estudo, assentindo sobre suas participações. Apenas as crianças cujos responsáveis consentiram e aquelas que verbalizaram sua vontade de participar fizeram parte da coleta de dados.

A partir das análises das entrevistas transcritas, foram criadas cinco categorias temáticas com os elementos que mais apareceram nas falas das crianças: **brincadeiras preferidas; brinquedos preferidos; parceiros de brincadeira; espaços da brincadeira e; brincadeira e atividade escolar**. Os dados foram comparados conforme o micro contexto educacional assim como as relações estabelecidas pelas crianças de acordo com o gênero, os espaços, os brinquedos e equipamentos disponíveis e o tempo de brincadeira fora da sala (hora do recreio).

PREFERÊNCIAS INFANTIS: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Brincadeiras Preferidas

A primeira categoria descrita diz respeito às suas brincadeiras preferidas, pois além de ser a temática geral da pesquisa, trata-se de uma atividade considerada universal que caracteriza a infância, servindo, portanto, como ponto de referência para as discussões das demais categorias. O grupo das brincadeiras preferidas diz respeito às falas através das quais as crianças expressaram explicitamente o nome de suas brincadeiras e suas características. Sendo assim, as crianças da escola particular indicaram como brincadeiras preferidas: amarelinha, bola, escorregadeira, carrinho (miniatura), carrinho "de corrida" (triciclo), futebol e Scooby-Doo. As crianças da escola pública disseram preferir as brincadeiras de boneca, "montar" (peças de encaixe), bola, massinha, Ben10, telefone, futebol e "Tchu, tchu, tcha".

A partir desses primeiros dados, nota-se que não houve semelhança nas referências feitas pelas crianças de contextos educacionais distintos em relação a suas preferências, com exceção da brincadeira de bola e o fato de apresentarem o interesse por brincadeiras de faz de conta. Contudo, as brincadeiras supracitadas foram as primeiras referidas pelas crianças, mas não as únicas. Ao longo das interlocuções, elas trouxeram diversas outras brincadeiras em suas falas como foi o caso de John[1] (5 anos) que disse que gosta de brincar de: "gatinho e de pega-pega também" e descreve a primeira brincadeira: "é só você se a abaixar e

[1] Os nomes das crianças apresentados nesse capítulo são todos fictícios.

você começa a brincar", indicando seu caráter de faz de conta.

Um aspecto interessante ocorreu com as crianças da escola pública. Ao se referir às brincadeiras preferidas no ambiente escolar, elas apresentaram em alguns momentos determinada fluidez na maneira de apresentar suas preferências, não sendo claras sobre se as brincadeiras às quais estavam se referindo aconteciam na escola ou em casa. Exemplo disso está na fala da menina Beta (4 anos) que disse que gostava de brincar de "Pica-pau" complementando que brinca "brincando com a boneca e o Pica-pau". Segundo a própria criança, o boneco de Pica-pau é um objeto pessoal e quando questionada se ela brincava com o boneco na escola ela disse que só brincava em casa. No entanto, mais adiante falou sobre suas preferências na escola dizendo: "brinco de boneca, de panelinha... de carrinho, ir pro parque." concluindo com a frase: "E brinco em casa".

Essa aparente "confusão" apresentada pelas crianças da escola pública ao falar sobre os contextos onde as brincadeiras se desenvolviam denota para nós a provável ausência de necessidade em diferenciar os espaços onde a brincadeira acontece, pois a relevância está na oportunidade em desenvolver essa atividade e não exatamente onde ela ocorre. Notou-se também a prevalência de citações das brincadeiras de faz de conta para as crianças da escola pública, ainda que ela tenha aparecido em ambos os grupos. Atribuímos essa pequena diferença ao uso frequente de brinquedos de montar pelas crianças da escola pública.

Esse tipo de brinquedo, por não possuir forma fixa, permite que a criança expresse não somente a sua criatividade, mas também serve como instrumento à brincadeira simbólica. Considerando que as peças isoladamente não contêm significado, podemos explicar a prevalência do faz de conta para essas crianças conforme a explicação de Vygotsky (2007) sobre o uso de objetos diversos, não necessariamente brinquedos, nas brincadeiras infantis. Para ele, as crianças atribuem significado aos objetos, transformando sua aparência real em conteúdo simbólico, ou seja, as crianças orientam suas ações em relação aos objetos através da imaginação, transformando-os a partir daquilo que podem fazer com eles e não de acordo com seus reais significados.

A notável presença do brinquedo nas atividades infantis não é uma novidade e isso também foi constatado através das falas das crianças participantes da pesquisa. Estudos sobre a diversidade cultural das brincadeiras apresentam os brinquedos como objetos utilizados com frequência pelas crianças. (RETTIG, 2002). Brougère (2010) corrobora essa assertiva, afirmando que o brinquedo representa um elemento cultural e que, portanto, é carregado de significados que somente poderão ser identificados a partir do uso que as crianças fazem deles durante suas brincadeiras. Para as crianças da nossa pesquisa, a simbiose entre brincadeiras brinquedos nos mostrou a relevância desse objeto em suas

ações lúdicas, levando à elaboração da próxima categoria: brinquedos preferidos.

Brinquedos preferidos

Os brinquedos são considerados por Vygotsky (2007) como mediadores da brincadeira e também carregam significado cultural e histórico, possibilitando uma interpretação simbólica. (RETTIG, 2002) As relações da criança com o brinquedo, especialmente aquelas que ocorrem nas brincadeiras de faz de conta, indicam mudanças no desenvolvimento cognitivo criando o que Vygotsky (2007) chamou de zona de desenvolvimento proximal, cujas habilidades se apresentam além da idade da criança.

Ao expressarem suas preferências de brincadeira, as crianças fizeram referência a brincadeiras e brinquedos de maneira quase indissociável, inclusive nomeando as brincadeiras a partir dos nomes dos brinquedos. As brincadeiras de **bola, boneca e escorregadeira**, indicadas na categoria anterior, por exemplo, não definem a maneira através das quais as crianças brincam, nem deixam claras suas definições, tendo sido necessário investigar mais profundamente sobre como essas brincadeiras se desenvolviam. Indicar o nome de brinquedos para definir brincadeiras é uma forma simplificada de apresentá-las ao observador externo a elas sendo, no entanto, uma maneira comum das crianças pequenas indicarem suas preferências.

Essa indissociação muito frequente na verbalização das crianças entre brincadeiras e brinquedos parece ter refletido nas respostas dadas por aquelas matriculadas na escola particular, pois das oito crianças participantes, três não especificaram brinquedos que mais gostavam de usar quando estavam na escola, apesar de terem descrito bem as brincadeiras sobre as quais foram perguntadas. Das cinco crianças que indicaram suas preferências três escolheram a escorregadeira para o desenvolvimento de suas brincadeiras, considerando que elas deveriam indicar preferencialmente aqueles que são disponibilizados para uso na escola. A proporção de preferência pela escorregadeira para as crianças da escola pública foi semelhante, cinco de sete crianças participantes.

No contexto educacional infantil os brinquedos disponíveis são geralmente classificados como estruturados ou semiestruturados, conforme a definição de Bomtempo (1999). As preferências de brinquedos indicadas por essas crianças denotam essa prevalência. Além da escorregadeira, as crianças da escola particular fizeram referência a: carinhos, tanto em miniatura quanto velocípedes, blocos de montar, livros, computador, boneco, carta, bola e casinha enquanto que as crianças da escola pública trouxeram como brinquedos preferidos: boneca, casinha, bola, escorregadeira, telefone e pião. Assim como para as brincadeiras, ao longo de suas falas elas citaram diversos outros brinquedos, mas não os

apresentaram como os seus preferidos.

Por outro lado, a disponibilidade escolar que levou à preferência por brinquedos estruturados ou semiestruturados, não restringiu as brincadeiras a suas funções iniciais ou predeterminadas. Vamos utilizar a **escorregadeira** como exemplo. Esse equipamento tem como função original permitir que a criança tenha a experiência de escorregar sentada do alto até o chão. No entanto, além do seu uso previsto, as crianças modificaram a forma de utilizar esse equipamento conforme a brincadeira do momento, como pode ser percebido através da fala de Leo (5 anos) que disse: "você sabe o que eu faço no escorregador? Pulo lá de cima! Eu fico em cima da ponta e pulo. Da ponta do escorregador". Esses dados corroboram os achados de Marques (2010) que identificou que em parques públicos as crianças utilizam os equipamentos de maneiras variadas, sendo mais frequentes aquelas de exercício físico.

Outro exemplo que confirma essas explicações foi o uso de uma casa de plástico que comporta as crianças em seu interior, trazido pelo Otto (6 anos) que disse: "eu brinco dentro dela. Também fico lá brincando de esconde-esconde dentro dela. Quando alguém vai encontrar eu me escondo dentro dela". A mesma criança, em outro momento, afirmou que usava a casinha para brincar "de vender comidas" enfatizando que se tratava de "comida de mentirinha". Corsaro (2011) afirma que o brinquedo é uma ferramenta que contribui para a definição das identidades de pares, assim como a relação cultural que estabelece com esses. Essa identidade revela o interesse da criança em vivenciar sua autonomia em relação aos adultos tanto quanto criar suas próprias regras, repercutindo no domínio das atividades próprias da infância.

Na escola pública as preferências por brinquedos, assim como suas brincadeiras, surgiram frequentemente relacionadas ao gênero quando não se tratavam de brinquedos ou equipamentos considerados neutros. Essa característica não ficou evidente nas falas das crianças da escola particular. A partir desses dados, inferimos que essas preferências podem estar de acordo com os microcontextos onde as crianças são participantes, nos quais as normas sociais sobre masculino e feminino parecem mais fortes ou adequadas para certos grupos do que para outros. De acordo com Rakoczy e Schimidt (2012), as crianças aprendem sobre normas de conduta do grupo cultural dominante, aprendendo também sobre como devem proceder em determinado contexto.

Parceiros de brincadeira

Os modelos culturais de uma sociedade se tornam evidentes a partir das crenças e das práticas socializadoras dos adultos responsáveis pela educação e inserção social das crianças, regulando seus comportamentos. (CHEN;

EISENBERG, 2012) Através dessa mediação social as crianças se tornam capazes de compreender regras de convivência e aplicá-las quando necessário. No entanto, é importante destacar que essa transmissão cultural não acontece apenas de maneira linear partindo dos adultos em relação às crianças, pois estas, ao aprenderem sobre como devem se comportar conforme padrões sociais traduzem seus aprendizados e suas interpretações sobre a cultura através de suas brincadeiras, construindo junto com seus pares, novas culturas.

Durante suas ações lúdicas, as crianças demonstram capacidade tanto de avaliar quanto de adaptar seus comportamentos às experiências vivenciadas nesses momentos, como também o fazem em outras situações diversas. Aqui reforçamos a concepção da inseparável relação entre cultura, brincadeira e interação social, enfatizando o papel ativo da criança na transmissão de cultura, repercutindo também na maneira como expressam suas percepções de mundo através das culturas de pares e das preferências por parceiros de brincadeira. Essas preferências, por sua vez, podem ocorrer tanto de acordo com o gênero quanto conforme os tipos de brincadeira, que frequentemente também possuem algum componente relacionado ao gênero.

Em relação às parcerias estabelecidas durante as brincadeiras, as crianças da escola particular demonstraram preferência por parceiros do mesmo sexo ou, quando não especificaram, indicaram que gostam de brincar "com todo mundo" sendo que nenhuma delas demonstrou preferência por brincar exclusivamente com alguém do sexo oposto. No entanto, as crianças que haviam indicado em suas falas iniciais apenas uma criança como parceira de suas brincadeiras, apresentaram outras crianças como relevantes para suas ações lúdicas, indicando prevalência das parcerias mistas durante esses momentos. Além disso, apesar de durante os momentos do parque as crianças dos grupos 4, 5 e 6 brincarem juntas, para a turma das crianças do grupo 4 ficou mais difícil identificar precisamente as preferências conforme o gênero, pois havia apenas duas meninas na sala e nove meninos.

As escolhas por parceiros de brincadeira na escola particular ocorreram espontaneamente, sem intervenção adulta. A esse respeito Pedrosa e Carvalho (1995) afirmam que os momentos de brincadeira entre crianças as tornam representantes de suas próprias ações com seus grupos de pares, realizando suas escolhas de maneira autônoma e utilizando-se de experiências anteriores em suas relações durante as brincadeiras. Alexander e Wilcox (2012) indicam que durante a primeira infância os efeitos do sexo para comportamentos infantis parecem menos significativos do que os que nos anos posteriores do seu desenvolvimento, quando há uma melhor percepção dos efeitos de suas experiências em seus comportamentos.

As diferenças entre os sexos que aparecem de maneira mais clara ao longo

do desenvolvimento podem estar relacionadas a práticas culturais diferentes para meninos e meninas desde muito cedo. Conforme vão ampliando suas experiências, as crianças vão se apropriando de crenças e práticas sociais relacionadas ao gênero, construindo suas próprias identidades de gênero. (PEDROSA; SANTOS, 2009) Para as crianças do nosso estudo as escolhas de parceiros durante as brincadeiras citadas por elas estiveram mais fortemente relacionadas ao interesse em determinadas brincadeiras do que nas parcerias em si. Menezes e Brito (2013) reforçam essa assertiva ao apresentarem as preferências de acordo com as características e habilidades necessárias para a realização de certas brincadeiras.

Para as crianças da escola pública foram notadas algumas diferenças nas preferências de pares, visto que, apesar das duas meninas participantes demonstrarem preferência por parcerias do mesmo sexo, uma das meninas indicou um menino como seu parceiro preferido. Os meninos indicaram preferência quase absoluta por outros meninos, exceto um deles que afirmou que gostava de brincar com crianças de ambos os sexos. Relacionamos essas preferências aos seus contextos imediatos de desenvolvimento representados prioritariamente por suas famílias e pelo ambiente escolar. Este último evidenciado especialmente pelas oportunidades de interação à época da pesquisa, visto que o parque, local onde as interações costumam ser livres e ampliadas, estava interditado durante a maior parte do tempo da coleta de dados.

As falas das crianças nesse contexto ilustram nossas suspeitas sobre a influência do contexto sobre suas preferências. Uma das meninas justificou sua escolha por interesses comuns quando disse:

> (prefiro brincar) com as meninas. Porque é mais legal! Dá pra gente conversar, brincar... a gente conversa de Barbie, também a gente conversa coisas de adulto também." e continuou sua explicação "Sabe como é menina, besta? É desse jeito quando quer brincar (pontou para um desenho de uma menina que estava colado na parede da sala). Tá vendo a menina lá em cima? Menina brinca com menina e menino brinca com menino". Após essa fala, perguntei por que meninos e meninas não poderiam brincar juntos e ela respondeu: "Porque menino brinca com homem e menina brinca com mulher... E a mãe não gosta. (BETA, 4 anos).

Nesse exemplo ilustrativo, a fala de Beta (4 anos), os posicionamentos sociais do micro contexto do qual ela participa encontram-se bem marcados, tendo aparecido também nas falas de outras crianças. Kishimoto e Ono (2008) também identificaram a influência cultural nas brincadeiras infantis, tendo sido percebidas não somente nas preferências lúdicas conforme o gênero, mas

também a influência dos pais nessas atividades. Foi notório também o fato de que para as meninas participantes houve menos flexibilidade nas escolhas por parceiros do sexo oposto do que a literatura tem relatado. Entre os meninos, cujas preferências por parceiros exclusivamente do mesmo sexo prevaleceu, o exemplo de Ronnie e Tito respectivamente, ambos com 5 anos, ilustram com clareza essa prevalência: "Menina brinca de boneca, menino brinca de carro" e "Menina brinca com menina. Tem que brincar de boneca e menino tem que brincar de boneco.".

Como é possível notar, as falas das crianças da escola pública referentes às questões de gênero nas brincadeiras foram mais marcantes e claras, denotando relevância do contexto em suas avaliações sobre o que é tipicamente masculino e feminino. Conforme Marques e Bichara (2011), desde a infância participamos de contextos onde homens e mulheres representam papéis sociais distintos, sendo que as experiências vividas pelas crianças fortalecem as diferenças de gênero. Quando representadas através de brincadeiras, podem ser consideradas como adaptações para a vida adulta. Por outro lado, não podemos deixar de pontuar que, para essas crianças os espaços de convivência fora da sala de aula, especialmente o parque, foram restritos, podendo ter refletido nas escolhas aqui apresentadas.

Espaços da brincadeira

Os espaços onde as brincadeiras acontecem também possuem destaque quando o assunto são as brincadeiras infantis. No contexto escolar, esses espaços costumam ser bem definidos e se configuram a partir de algumas características como: delimitação física, equipamentos e/ou brinquedos disponíveis, horário e tempo pré-determinados, assim como regras sobre uso e compartilhamento dos espaços. Em ambientes escolares os parques e pátios configuram os espaços definidos para a ocorrência de brincadeiras, representando o que Rasmussen (2004) chamou de **lugares para crianças**, ou seja, aqueles planejados por adultos para a recreação infantil.

Por outro lado, apesar de desde cedo as crianças demonstrarem compreensão em relação às regras do contexto escolar, não são somente elas que norteiam seus comportamentos. As crianças, inclusive as menores, também demonstram autonomia, principalmente na hora de brincar, fazendo escolhas muitas vezes distintas e/ou surpreendentes daquelas previstas pelos adultos. A esses espaços Rasmussen (2004) denominou **lugares de crianças**, que são aqueles escolhidos e delimitados pelas próprias crianças durante suas brincadeiras, sendo menos evidentes, pois estão conectados não com algo necessariamente concreto, mas com o significado atribuído pelos brincantes.

Apesar do uso dos espaços não ter sido a categoria mais enfatizada pelas crianças, ao longo das entrevistas algumas delas fizeram relação entre as escolhas das suas brincadeiras e os lugares onde preferiam brincar. Em ambas as escolas, o dado que mais se destacou em relação à categoria **espaços da brincadeira** foi o espaço do parque como referência de lugar para brincar. Ainda que o espaço da sala de aula tenha sido reconhecido pelas crianças como lugar de brincadeira, não ganhou destaque em suas falas.

O parque foi o espaço escolhido por três crianças da escola particular e por sete crianças da escola pública como sendo o melhor lugar para brincar. Entre as outras crianças, duas de cada escola apontaram a sala de aula como o lugar preferido e as demais não indicaram preferências. Esses dados corroboram a afirmação de Silva (2007) que relaciona o parque à hora do recreio, sendo considerado o espaço mais rico da escola onde as brincadeiras são permitidas e ocorrem de maneira mais espontânea. Por sua vez, suas escolhas estiveram novamente relacionadas à oportunidade do uso de determinados brinquedos ou equipamentos e, não exatamente ao uso dos espaços, conforme apontam Fernandes e Elali (2008).

Uma das brincadeiras descritas por Anne (5 anos; escola particular), que disse gostar de brincar no parque, ilustra a afirmação anterior pois nesse espaço tem uma "casinha" (palavra usada por ela) de plástico onde as crianças cabem dentro. Nesse brinquedo ela diz brincar de "várias brincadeiras" citando uma delas que chamou de "McDonald's" na qual, segundo ela, uma colega "leva o pedido e eu anoto o pedido no meu caderninho". Sua fala posterior é ainda mais categórica e não deixa dúvidas sobre as relações entre o parque e as preferências das crianças: "[prefiro brincar] no parquinho, porque tem um monte de brinquedos e na sala tem pouco".

Por outro lado, ainda que as respostas das crianças da escola particular a respeito dos espaços preferidos para suas brincadeiras serem representativas para o grupo das crianças da escola pública, para essas últimas a escolha pelo parque foi, não somente mais representativa no que diz respeito à quantidade de crianças, mas também pareceu agregar um valor a mais: acesso aos brinquedos. Vale destacar que durante a época da coleta a escola pública estava em reforma e o acesso ao parque foi bastante limitado. Portanto, essas crianças passavam a manhã toda praticamente dentro da sala de aula, saindo somente para aulas de música e refeitório, sempre em ambientes fechados.

HORA DE BRINCAR, HORA DE "ESTUDAR"

Ao longo das entrevistas realizadas com as crianças pudemos perceber em suas falas a estreita relação entre as temáticas de todas as categorias apresentadas.

No entanto, podemos considerar a categoria **brincadeira e atividade escolar** como transversal às demais, tendo sido definida pela clara separação que as crianças demonstraram ter entre momentos de brincar e momentos de fazer as atividades escolares. Em ambientes escolares, especialmente na Educação Infantil, a forma como as brincadeiras acontecem, se livremente ou orientadas, é o que distingue esses momentos. (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005)

Conforme as crianças passam a conviver com a rotina da educação infantil, aprendem sobre as regras que devem ser seguidas, geralmente passadas pelas professoras e auxiliares. Os momentos reconhecidamente das crianças e, portanto, aqueles cujas brincadeiras podem acontecer livremente sem intervenção adulta, são os horários do recreio. (SILVA et al., 2005) Contudo, as falas das crianças demonstraram que suas professoras permitiam brincadeiras livres nos momentos em que as atividades programadas já tinham sido finalizadas. Essas brincadeiras aconteciam dentro do espaço da sala de aula.

De qualquer forma, as crianças da escola particular identificaram os momentos de brincar a partir da permissão de uso do brinquedo, como denota a fala de Liz (5 anos): "[brinco] na hora do recreio" ou "no parquinho", ou a partir dos momentos em que não há mais atividades escolares, o que pode ser ilustrado pela fala de Dudu (4 anos): "[brinca de bola] quando vou sair. Quando chega a hora de todo mundo ir embora". Após o encerramento das atividades, as crianças podiam brincar enquanto esperavam seus pais. Muitas vezes elas aguardavam seus pais no parque destinado às crianças mais novas, sendo este considerado como um momento de brincadeira. Além das expressões citadas através dos exemplos anteriores, as crianças fizeram referência a outras frases que as ajudavam a compreender a separação entre ambos os momentos como: "depois da atividade", "quando a gente termina de lanchar", e "na hora da recreação".

As crianças da escola pública também demonstraram clareza na compreensão entre momentos de brincar e momentos de aprender. Entretanto, devido ao fato da sala ser o espaço onde elas experienciavam os dois momentos com maior frequência, essa diferenciação foi percebida pela possibilidade de acesso aos brinquedos nesse espaço, quando a professora permitia o acesso ou os distribuía, o que pode ser notado a partir de falas como: "[brinco] antes da merenda", "quando a pró dá [os brinquedos]", "só depois do dever" e "meio dia". Esses dados denotam que as particularidades do contexto são relevantes para a maneira como as crianças explicam sobre a divisão do tempo na educação infantil, ainda que para ambos os grupos a compreensão das regras que permeiam suas práticas nesse contexto sejam semelhantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados e discutidos nesse capítulo indicaram antes de tudo a possibilidade de investigação da pequena infância a partir da perspectiva das próprias crianças, pois ao longo da pesquisa demonstraram não somente capacidade de expressar suas visões sobre o fenômeno investigado, mas também o fizeram com clareza e, em alguns casos com riquezas de detalhes. Apesar de atualmente o interesse em estudos com essa abordagem serem cada vez mais comuns, consideramos que ainda são incipientes, principalmente quando as temáticas versam sobre crianças pequenas. Entendemos que, no lugar de adultos, não temos a condição de avaliar as experiências infantis da mesma forma como elas, simplesmente por um problema geracional. Esse tipo de enfoque, que reconhece a criança no lugar de ser ativo no mundo através da pesquisa, permite maior aproximação com suas realidades ao mesmo tempo em que tende a contribuir para visões mais adequadas do que é ser criança num mundo planejado por adultos.

Ademais, reconhecemos que os dados apresentados aqui são apenas parte daquilo que se pode conhecer sobre o mundo infantil, não tendo a intenção de que sejam generalizados. Contudo, seus conteúdos mostraram-se ricos e nos ensinaram novos caminhos através dos quais precisamos percorrer com mais frequência, cuja grande oportunidade encontra-se em construir conjuntamente os conhecimentos necessários a visões contemporâneas da infância.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, G. M.; WILCOX, T. Sex differences in early infancy. *Child Development Perspectives*, v. 6, n. 4, p. 400-406, 2012.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1973.

BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar e aprender. *Temas em Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 51-56, 1999.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: Concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p. 217-226, 2005.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 181-188, 2002.

CHAVES, A. M.; BORRIONE, R. T. M.; MESQUITA, G. R. Significado

de infância: A proteção à infância oferecida pela Santa Casa de Misericórdia na Bahia do século XIX. *Interação em Psicologia*, v. 8, n. 1, p. 103-111, 2004.

CHEN, X.; EISENBERG, N. (2012). Understanding cultural issues in child development: Introduction. *Child Development Perspectives*, v. 6, n. 1, 1-4, 2012.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 76, p. 31-40, 1991.

CONTI, L.; SPERB, T. M. O brinquedo de pré-escolares: Um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia:* Teoria e Pesquisa, v. 17, n. 1, p. 59-67, 2001.

CORDAZZO, S. T. D.; MARTINS, G. D. F.; MACARINI, S. M.; VIEIRA, M. L. *Perspectivas no estudo do brincar*: um levantamento bibliográfico. Aletheia, v. 26, p. 122-136, 2007.

CORSARO, W. A. Sociologia da infância. 2ª ed. Tradução: Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, O. S.; ELALI, G. A. *Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar*: O que aprendemos observando as atividades das crianças. Paideia, v. 18, n. 39, p. 41-52, 2008.

GÖNCÜ, A.; GASKINS, S. An integrative perspective on play and development. In: *Play and development:* Evolutionary, sociocultural and functional perspectives, ARTIN G.; SUZANE G. (Orgs). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-17, 2006.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3, p. 209-223, 2008.

MARQUES, R. L. *"Posso brincar também?"* – Brincadeiras e contatos sociais no parquinho público. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, 2010.

MARQUES, R. L.; BICHARA, I. D. Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 28, n. 3, p. 381-388, 2011.

MENEZES, A. B. C.; BRITO, R. C. S. Diferenças de gênero na preferência de pares de brincadeiras de crianças. *Psicologia:* Reflexão e Crítica, v. 26, n. 1, p. 193-201, 2013.

MOTA, M. E. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em psicologia*, v. 13, n. 2, p. 105-111, 2005.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, v. 93, p. 60-65, 1995.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. (2009). Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: F. MÜLLER; A. M. A. CARVALHO (Org.), *Teoria e Prática na pesquisa com crianças:* Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, p. 51-58, 2009.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

RAKOCZY, H.; SCHMIDT, M. F. H. The early ontogeny of social norms. *Child Development Perspectives*, p. 1-5, 2012.

RASMUSSEN, K. Places for children – Children's places. *Childhood,* v.11, n. 2, p. 155- 173, 2004.

RETTIG, M. A. Cultural diversity and play from an ecological perspective. *Children & Schools*, v. 24, n. 3, p. 189-199, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. M. R. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: F., MÜLLER; A. M. A. CARVALHO (Org.), *Teoria e Prática na pesquisa com crianças:* Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, p. 59-70, 2009.

RUIZ, J. S. Creche: Um discurso acerca de seu surgimento. In: *Anais do encontro de pedagogia:* 40 anos formando educadores (p.98-108). Campo Grande, MS: UFMS, 2007.

SANTOS, G. L.; CHAVES, A. M. Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 281-290, 2010.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. *Crianças e miúdos:* perspectivas sócio pedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, p. 1-22, 2004.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcellos, V. M. R.; Sarmento, M. J. (Orgs.). *Infância (In)visível*, São Paulo: Junqueira e Marin, p. 25-52, 2007.

SILVA, A. N. B. A. *Recre(i)ar o espaço escolar* – contributos das crianças. Fundação para a Ciência e Tecnologia, Universidade do Mino – Instituto de Estudo da Criança, p. 1-29, 2007.

SILVA, L. S. P. et al. O brincar como portador de significados e práticas sociais. *Revista do Departamento de Psicologia UFF*, v. 17, n. 2, p. 77-87, 2005.

SPERB, T. M. (2009). Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: F., Müller; A. M. A. Carvalho (Org.), *Teoria e Prática na pesquisa com crianças:* Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, p. 71-79, 2009.

VASCONCELOS, V. M. R. Apresentação: Infâncias e crianças visíveis. In: Vasconcellos, V. M. R.; Sarmento, M. J. (Orgs.). *Infância (In)visível.* São Paulo: Junqueira e Marin, p. 7-24, 2007.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 107-124, 2007.

O PRIMEIRO ANO E A NECESSIDADE DE UMA ESCOLA BRINCANTE: REFLEXOS DA ATUALIDADE.

Luana Carramillo Going
Tiago Efrem Andreeta

INTRODUÇÃO

Com as mudanças ocorridas na sociedade brasileira atual, à escola não é permitido manter-se a mesma de décadas atrás. A informática e a tecnologia estão cada vez mais próximas das crianças, mantendo-as conectadas e com um número cada vez maior de informações. Em uma proporção diretamente inversa, as brincadeiras que envolvem o corpo e a coletividade diminuem. As justificativas recaem sobre a crescente violência urbana e sobre as famílias cada vez menores e mais ocupadas com a necessidade do maior número de integrantes trabalharem fora de casa. Nesse cenário, as crianças permanecem, em grande parte, inseridas nas escolas por mais tempo, sendo esse o espaço de maior integração com outras pessoas, principalmente da mesma idade.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade da escola proporcionar interações, principalmente no primeiro ano quando a idade e o desenvolvimento das crianças ainda anseiam pela brincadeira e pelo movimento. Entretanto, nem sempre essa necessidade infantil é levada em conta. Este trabalho busca verificar, por meio de levantamento bibliográfico, o porquê da tensa relação entre a entrada no ensino fundamental, cujos alunos ainda estão carregados de experiências lúdicas da educação infantil, e o brincar.

CHEGOU A HORA DE IR PARA A ESCOLA! ACABOU A BRINCADEIRA!

O primeiro ano do ensino fundamental, criado em 2006 e com prazo de implantação até 2010 (BRASIL, 2006), foi impulsionado pela ideia de atingir resultados superiores àqueles encontrados quando as crianças ingressavam somente aos sete anos nessa etapa do ensino. (BRASIL, 2007) Previa um maior tempo voltado à alfabetização e ao letramento, mas defendia que "[...] o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens". (BRASIL, 2007, p. 8) Isso porque, mais do que simplesmente inserir as crianças um ano a mais na educação escolar, era preciso estar atento ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo suas

especificidades enquanto crianças. (BRASIL, 2007).

A escola, historicamente vista como espaço exclusivo para o trabalho com conceitos, organizada em classes, com professor transmissor de conteúdos e alunos em silêncio realizando exercícios mecânicos, geralmente considera o lúdico, ou seja, atividades realizadas por prazer, uma perda de tempo diante dos conteúdos que devem ser trabalhados. Medeiros (2015) verifica nas instituições educativas em geral a marginalização de experiências envolvendo o brincar, tidas como preenchimento do tempo livre, em detrimento das que privilegiam a alfabetização.

A atenção ao direito de brincar na escola é um tema vem sendo objeto de estudo de diversos grupos de pesquisas, associações, entre outros, há algum tempo. Uma das pesquisadoras que trouxe a preocupação do descarte do brincar no processo de alfabetização foi Carramillo-Going (1997; 2000), que destaca, entre outras formas de trabalhar o lúdico, a literatura como um meio interdisciplinar de unir o brincar, o imaginário e o desenvolvimento moral durante a construção da escrita na criança.

Nessa concepção, a palavra interdisciplinaridade não pode ser utilizada como mero argumento didático dentro do contexto escolar. Faz-se necessário defini-la com base em autores cujo foco dá luz à relação entre as ações do docente em sala de aula, entrelaçando sua responsabilidade profissional no tocante ao desenvolvimento simbólico, cognitivo, moral e social da criança.

Carramillo-Going (2011) alerta sobre a profissionalização do docente, bem como sobre as políticas públicas que conduzem os planos para a construção dos saberes no primeiro ano do ensino fundamental e a possível educação comprometida com as mudanças necessárias para uma educação interdisciplinar. Segundo Fazenda (2002), "(...) interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão". (p.12)

Fazenda (2008) também apresenta estudos sobre duas formas diferentes, mas complementares sobre interdisciplinaridade: uma ordenação científica e uma ordenação social. A primeira refere-se à construção dos saberes científicos na formação do professor e sua relação com as disciplinas quanto à estrutura, à organização, à dinâmica, à interação e sequência a ser apresentada. Com isso, surgem desafios epistemológicos e existenciais. A disciplina necessita ser analisada sobre os seus saberes, conceitos e seus *lócus* nas cientificidades e esse processo ganha *status* interdisciplinar quando o professor deve rever, redescobrir e incorporar sua forma e ação pedagógica. Na ordenação social, o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar está ligado às exigências sociopolíticas e econômicas. Essa visão faz pensar sobre o isolamento entre a

construção das ciências e as necessidades da sociedade.

Ao tratar de contos de fadas e alfabetização, Carramillo-Going (1997) verificou que a interdisciplinaridade já está presente ao afirmar que é um grave erro dicotomizar o lúdico, o imaginário das atividades acadêmicas durante esse período. Na época de sua pesquisa, muitas vezes o professor, preocupado com a decodificação das letras durante a escrita ou a leitura do aluno, declinava de atividades que possibilitassem às crianças libertar o imaginário. Naquela época, as atividades eram caracterizadas por um distanciamento de significado para a vida, o que ainda permanece atualmente, conforme verificado por Andreeta (2019), que realizou pesquisa com turmas de primeiro ano do ensino fundamental, verificando que as práticas docentes privilegiam atividades envolvendo cópias e estudos de famílias silábicas descontextualizadas, bem como supervaloriza o papel do professor enquanto transmissor de conhecimentos a um grupo de alunos que, passivamente, deve manter-se em silêncio para compreender o que lhe é passado.

Buscando uma literatura que servisse de alimento para fortalecer o interior da criança, estruturando-a para seus anos subsequentes e dando-lhe oportunidade para que se desenvolvesse no sentido de construir sua personalidade moral, Carramillo-Going (1997) optou pelos contos folclóricos como fio condutor e integralizador no processo de aquisição da leitura e escrita. Assim, foram utilizados textos coletados pelos Irmãos Grimm em 1819, permitindo a análise em quatro etapas: a) Narrativa de um conto de fadas ou trabalho com a oralidade; b) Discussão sobre os aspectos afetivos e os dilemas morais presentes no conto; c) Escrita de próprio punho, o que poderia envolver a reescrita do conto, a escrita de um novo conto a ser decidido pela criança, a escrita de livros elaborados pelas crianças, leitura de outros livros e/ou outros veículos de comunicação como jornal, revistas, gibis entre outros; d) Interdisciplinaridade com as disciplinas propostas para o ano, tendo como fio condutor o tema do conto da semana e os dilemas morais discutidos pela classe.

Os componentes curriculares selecionados desenvolveram-se por meio de textos didáticos, escrita de textos coletivos, jogos de palavras ou números, experiências nos diversos espaços da escola (como horta escolar, cozinha, pátio, entre outros). Houve estudos do meio, como visitas monitoradas ao Aquário, Orquidário, praia, teatro, fábricas e participação em programas infantis, como circo ou TV. Complementaram as aulas a estratégia de levantamento dos problemas e necessidades da comunidade em que viviam e do entorno da escola, como saneamento básico, feira, comércio em geral, acompanhados da elaboração de possíveis soluções para tais.

A pesquisa, quanto à narrativa do conto, buscou trabalhar o aspecto afetivo e fundamenta-se nas afirmações de Bettelheim (1979), o qual afirma que a tarefa

mais difícil de um educador é levar a criança a encontrar um significado para sua própria existência, atribuindo ao conto de fadas a possibilidade de desencadear esse processo, pois, remontado pela história da humanidade, carrega conteúdos existências universais: envelhecimento, doença, morte, abandono, medo, fome ou miséria. Os conteúdos reais são passados de forma simbólica, sugerindo soluções para possíveis adversidades futuras.

O conto narrado pelo professor configura um momento de cumplicidade entre o narrador e o ouvinte, servindo de instrumento que fala à criança sobre seus problemas cotidianos, reconfortando-a. Busca possibilitar-lhe a elaboração interior e a organização do pensamento a partir desses conteúdos internos relacionados com o meio, compreendidos como o mundo do real e a busca da verdade.

Carramillo-Going (1997) afirma que despertar o interesse dos educadores para o ressurgir do contador de histórias permite o exercício do imaginário na criança, recuperando essa atmosfera mágica que, durante séculos, reuniu crianças e adultos ao redor de uma fogueira, lareira, ou no aconchego familiar, proporcionando um período de interiorização e fantasia.

Com base nos estudos piagetianos, Carramillo-Going (1997) constatou que a vida afetiva e cognitiva, apesar de distintas, são inseparáveis. A troca com o meio implicou, concomitantemente, na estruturação afetiva e cognitiva dos alunos, tornando o ato de inteligência uma regulação entre a energética interna e a externa. O professor pode, ao abrir uma roda de conversa para discutir e analisar os desafios enfrentados pelos personagens apresentados na narrativa do conto tradicional, verificar uma experiência relevante para a compreensão da realidade em que viviam; ao mesmo tempo, promover a reciprocidade e o respeito à opinião dos colegas por meio do enfrentamento dos dilemas morais vivenciados pelas figuras imaginárias a fim de atingir o objetivo desejado. Outro desdobramento dos dilemas morais se refere aos problemas cotidianos enfrentados pela comunidade, fruto da escolha do professor para trabalhar de forma interdisciplinar os componentes curriculares do plano de curso da antiga primeira série do ensino fundamental[1].

Contudo, ao observar o panorama atual, encontra-se um grande aparato de jogos e estímulos audiovisuais, o que configura pouco espaço para que a criança crie suas florestas, magos, heróis e vilões. Os instrumentos eletrônicos não estimulam a construção da criatividade da criança e a leva a trilhar as regras impostas pelo personagem da internet, o que não ocorre quando lida com a escuta de um conto, pois independentemente do local onde a criança esteja instalada no momento, o espaço e o tempo deixam de existir, cedendo à reorganização do próprio mundo interno, ampliando a temporalidade,

[1] À época da pesquisa (1997) o ensino fundamental era composto por oito anos de duração, com ingresso aos sete anos de idade na primeira série.

permitindo que o passado surja para o presente, tornando-se possíveis as reações entre um momento e outro. Os personagens e os cenários ganham vida, sofrem, enfrentam obstáculos, crescem, tornam-se vitoriosos.

Nesse cenário atual, diante da dualidade entre meios eletrônicos e recursos imaginativos, a escola ainda encontra situações em que o aluno não assume papel protagonista. Além da pesquisa de Andreeta (2019), que apresenta um panorama da necessidade de formação de professores que compreendam seu papel de intervenção e planejamento dos espaços escolares, destaca-se a pesquisa de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) que acompanharam uma turma de alunos na transição entre as duas primeiras etapas da educação básica. Nesse trabalho, constatou-se que as atividades lúdicas diminuíram com a chegada da alfabetização, causando um hiato entre educação infantil e ensino fundamental na visão dos alunos, principalmente pela divergência entre seus interesses lúdicos e a permissão do brincar em segundo plano, favorecendo a cultura escolar do ensino fundamental.

As autoras presenciaram uma situação em que os alunos, diante de uma atividade onde deveriam ligar e pintar figuras de sorvetes (atividade mecânica, da cultura escolar), passaram a oferecer "sorvetes" uns aos outros, trazendo à tona uma representação criada por meio da imaginação e criação infantis, embasadas na realidade conhecida por elas. "As crianças introduziram elementos no contexto imediato da sala de aula ao reproduzirem simbolicamente relações comerciais de um produto valorizado por elas". (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 135)

As relações comerciais representadas pelas crianças advêm de seus conhecimentos trazidos do mundo extraescolar. Piaget (2014) caracteriza esse jogo simbólico como provindo de uma assimilação deformante, ou seja, a realidade é assimilada por analogia a algo inventado pela criança. Os "sorvetes" foram oferecidos pelos alunos aos colegas em um exercício imaginativo, substituindo o objeto real por uma representação. Enquanto as crianças brincavam, a professora questionou se estavam fazendo recreio na sala. Essa visão de que o brincar só deve ocorrer naquele determinado momento leva à reflexão se as características da infância são respeitadas em sala de aula.

Em outra pesquisa foi observada a predominância do adultocentrismo explicitado na determinação das atividades e posicionamento docente e em murais, onde frases, poemas, folhas mimeografadas, entre outros elementos da cultura adulta sobressaíram às criações infantis. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011). Essas situações exemplificam a visão de primeiro ano que muitos professores ainda possuem, criadas sobre aquelas as quais foram expostos enquanto alunos. Imbernón (2000), no entanto, observa a necessidade da escola ajudar os alunos a se desenvolverem, possibilitado seu crescimento

pessoal e social.

Essa escola detalhada pelo autor considera uma visão integral do aluno. Segundo Calçada-Kohatsu (2017), esse tipo de educação busca convergir sujeitos, saberes, espaços dentro e fora da escola, articulando saberes, atividades diversificadas específicas e regionais, considerando o currículo regular obrigatório.

Diante dessa visão de educação, cabe questionar: se desde o início deste século já era latente e observável a necessidade de considerar um aluno de forma integral, sendo ainda uma ideia defendida atualmente, por que muitas práticas ainda remetem à recepção da criança no primeiro ano meramente como aluno acumulador de informações? Por que o brincar ainda não é unânime nas aulas voltadas ao primeiro ano?

A SOCIEDADE ATUAL E A ESCOLA

Atualmente, na maioria dos lares, os adultos (vale tratar aqui de adultos, pois em muitos casos só há a figura de um dos pais ou de outrem que os represente) veem a necessidade de trabalhar fora para que a família possa ser sustentada economicamente. Outra característica desta época é o aumento populacional nas cidades. Com isso, as ruas possuem tráfego intenso, o que oferece riscos à integridade física das crianças, que perderam esse espaço de brincadeira. Almeida (2016) lembra-se da própria infância, em que as brincadeiras na rua e na praça eram frequentes. Nesses espaços havia encontros e desencontros que permitiam a construção de laços entre as pessoas, influenciando a resolução de conflitos e a afirmação de valores.

Essa possibilidade de realizar brincadeiras na rua hoje também é diminuída pela violência urbana. (OLIVEIRA, 2000). Bomtempo (2006, p. 47) levanta que "A cada dia os espaços para crianças estão ficando menores. Os apartamentos são muito pequenos, a própria família diminuiu bastante, as crianças têm poucos amigos e poucas oportunidades". A liberdade das crianças vem sendo abafada pelo medo do que lhes possa acontecer ao permanecer na rua durante muito tempo.

Outra situação que diminui a recorrência de brincadeiras no espaço da rua é a saída dos adultos para trabalhar, matriculando as crianças por maior tempo nas escolas. Segundo Calçada-Kohatsu (2017), o município de Santos (local onde realizou sua pesquisa de Mestrado) atendia cerca de 21.000 alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental em 2017, dos quais 6.700 em tempo integral nas três modalidades oferecidas: a) escolas de período integral, em que todas as crianças permaneciam na mesma unidade de manhã e à tarde; b) escolas híbridas, onde parte das crianças frequentava a unidade em período

parcial e parte delas em período integral; e c) núcleos, espaços conveniados à prefeitura, onde as crianças frequentavam no contraturno das aulas regulares, mas que seguiam as diretrizes e matrizes da Secretaria de Educação. Verifica, ainda, que esse número poderia ser expandido caso fosse possível ofertar maior quantidade de vagas, deflagrando a existência de uma demanda a ser acolhida para tal, ou seja, a necessidade de matricular mais alunos em período maior.

Segundo, Carramillo-Going, Calçada-Kohatsu e Paulo (2018), o tempo deve beneficiar a emancipação acadêmica e social das crianças e dos profissionais do ensino fundamental envolvidos nas práticas docentes da escola de tempo integral, autenticando o direito assegurado por lei, de todos terem acesso aos saberes acumulados pela humanidade e às brincadeiras. Porém, afirmam que no cotidiano escolar muitas vezes são encontrados desafios e levantam duas fragilidades apontadas por professores da escola de tempo e educação integral do ensino fundamental: a primeira refere à dicotomia entre o estudar e o brincar; a segunda alude à dificuldade de o educador desenvolver uma ação consciente e sistemática com os alunos, pela qual, junto ao lúdico, possa promover tanto uma reflexão sobre a sociedade em que vive quanto à construção de valores.

Sugerem que, na escola de tempo integral para uma educação integral, exista a necessidade de não haver somente a sobreposição de períodos escolares, mas sim a organização interdisciplinar de todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma que os saberes:

> "[...] o lúdico e a herança cultural transmitida pelos costumes e pela oralidade, significativa na vida dos alunos e de suas comunidades, possa ser delineada nos diversos campos de conhecimento, pois o currículo da educação integral discorre "sobre" e "com" a vida". (CARRAMILLO-GOING; CALÇADA-KOHATSU; PAULO, 2018)

Diante dessas informações, percebe-se que a escola acaba por se tornar uma **segunda casa** dessas crianças, já que em boa parte do tempo permanecem nessa instituição.

A BRINCADEIRA É IMPORTANTE PARA AS CRIANÇAS, MAS ELAS ESTÃO NA ESCOLA, E AGORA?

Apesar de o subtítulo parecer um ataque à permanência das crianças na escola, não é essa a intenção deste trabalho. Espera-se que estejam inseridas nessa instituição, principalmente diante dos perigos já suscitados, mas se faz necessário repensar o que está sendo ofertado a esses alunos.

Contudo, há um conflito latente nas escolas atuais. A ideia de que a brincadeira é incompatível com essa instituição encontra força nos pais dos

alunos atendidos, que defendem ser esse um espaço de estudar, não de brincar. (BOMTEMPO, 2006) A autora reforça que esse pensamento decorre do histórico de vida desses adultos, que geralmente cresceram em um espaço em que a rua era um lugar mais seguro e onde as crianças encontravam com seus pares para momentos de integração.

A "negação" do lúdico nas salas de primeiro ano é preocupante, pois é por meio das brincadeiras que as crianças encontram uma forma de encarar o luto pertinente à perda relativa dos cuidados maternos, encontrando forças e desafios para aprender a andar com suas próprias pernas. (OLIVEIRA, 2000) A escola recebe esses alunos e significa, nesse contexto, um dos lugares mais férteis à socialização com outros indivíduos da mesma faixa etária e um espaço privilegiado de brincadeiras e aprendizado, semelhante àquele que os pais encontravam nas ruas antigamente.

Para que não seja necessária essa negação, basta compreender que a intenção dos pais é a de que seus filhos aprendam. Diante de seu histórico de vida, brincar na escola apresenta uma contradição ao processo de alfabetização, pois não compreendem sua importância como uma forma de humanização da criança, valioso para a construção de suas concepções futuras ao formar sua autonomia e sociabilidade. (OLIVEIRA, 2000) Ao professor, que nessa relação é o indivíduo dotado de saberes pedagógicos, cabe explicar os benefícios que essa didática brincante pode oferecer aos alunos.

No entanto, Bomtempo (2006) apresenta que os professores não recebem formação que relacione brincar e aprender, culminando no olhar de adulto sobre esse ato, com limitações e necessidades de manutenção do currículo. Além dessa falha na formação, a autora apresenta que os docentes pouco utilizam o lúdico devido à escola cobrar o ensino acadêmico, ignorando que a criança possa aprender brincando.

Com isso, muitos docentes não conseguem defender a ideia de que, por passarem a maior parte do seu tempo na escola, as crianças necessitam de momentos em que a interação se dê de forma lúdica. Assim, as brincadeiras na escola possibilitam situações de criação e imaginação, principalmente em jogos simbólicos. (PIAGET, 2014) Um exemplo muito presente na faixa da educação infantil e que pode permanecer no ensino fundamental, principalmente entre crianças de seis anos, é o jogo de faz-de-conta ou o jogo imaginativo:

> Nesse tipo de brincadeira a criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela. Quando a criança é muito pequena, está muito presa ao concreto, mas, na medida em que começa a internalizar as coisas presentes num objeto ou numa situação, falará sobre elas sem precisar da presença do objeto ou do modelo (BOMTEMPO, 2006, p. 45)

Nesse tipo de jogo, a noção de mundo da criança vai sendo construída por meio da abstração de objetos reais, onde ela pode ser a mãe e replicar todas as características observadas em sua genitora, ou ser o astronauta que conheceu em um livro ou desenho animado etc.

As interpretações das crianças e o papel docente exercido durante esse momento dão margem à inferência de que, desde cedo, elas pensam sobre sua realidade e conseguem externá-la por meio do brincar, importante para o desenvolvimento infantil ao adaptar a imaginação simbólica aos dados da realidade, aumentando a capacidade de assimilar regras coletivas. (PIAGET, 2014) Ao ter contato e socializar-se com os demais por meio de jogos, a construção de regras permite a descentração, onde a criança consegue, gradativamente, desvincular-se de uma visão egocêntrica por meio de uma conduta baseada em cooperação e respeito mútuo. (PIAGET, 1994), percebendo as ações do outro, algo necessário para a construção da autonomia e a vida em sociedade. Os esquemas necessários para que isso ocorra envolvem a construção de símbolos, o que vai se refletindo na organização das letras e da escrita. Assim, a brincadeira, apesar de utilizada para diversão, constitui um potente instrumento para a aprendizagem, rebatendo a ideia de que brincar é perder tempo.

Quando, ainda assim, a escola opta por uma metodologia que priorize conteúdos em detrimento do brincar, conferindo ao lúdico o papel de desvio da atenção necessária para aprender, pode-se deixar de dar a oportunidade da criança construir, pelo imaginário, situações de interação entre seus pares. Incorre em grave erro dos educadores optarem pela ideia de que seriedade significa mau humor quando, pelo contrário, torna-se necessário informar e formar o professor para o belo, para a riqueza do lúdico no desenvolvimento infantil.

Por meio da construção simbólica de amigos, famílias, vilarejos, reinos, cidades, viagens por água, terra e ar, personagens como comerciantes, artesãos, piratas, soldados, astronautas, heróis e vilões, os quais só podem ser criados no mundo da fantasia por essa criança, é possível dar-lhe a oportunidade da troca de ideias com os outros, pois, precisam enfrentar os desafios cognitivos, afetivos e sociais que aparecem durante esse faz de conta.

A criança vive um universo imaginário que lhe dará oportunidade de compreender o outro e confrontar-se com o próprio egocentrismo. Por meio do personagem que representa, ela terá de descentrar-se para dar um sentido nessa relação espaço, tempo e causalidade do imaginário inventado. O jogo simbólico requer o respeito mútuo e a cooperação entre seus iguais, e só assim é possível que a brincadeira ocorra e tenha um significado para o grupo que a inventou. Piaget (2014) verifica que brincar é importante para o desenvolvimento infantil, pois favorece a socialização do grupo, bem como o jogo adota regras e adapta

progressivamente a imaginação simbólica da realidade.

Converge com essa ideia a observação de Bomtempo (2006), que diante da reclamação de professores sobre a falta de atenção das crianças, defende o trabalho com conteúdos escolares por meio da brincadeira. Porém, a autora não atribui somente aos professores essa culpa, mas compreende que encontram dificuldades em justificar a inserção do lúdico, principalmente pela pressão da administração da escola, que cobra o ensino acadêmico. Devido à formação inicial, os docentes nem sempre conseguem rebater essa ideia, pois não compreendem teoricamente a importância do brincar.

Isso revela um problema recorrente na educação: os documentos oficiais devem convergir com a prática real em sala de aula. É preciso que os documentos observem a realidade da escola, as mudanças advindas da sociedade atual e organizem normas para amparar professores e equipes gestoras, bem como os cursos de formação de professores. De acordo com a autora, essa má formação dos professores quanto ao lúdico é responsável pela dificuldade de inserir o brincar no currículo. (BOMTEMPO, 2006)

Observa-se, assim, que os cursos de formação de professores não priorizam práticas lúdicas, o que dificulta despertar no graduando a importância dessa forma de trabalho com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas brincantes não são uma realidade, pois brincar e aprender são considerados dicotômicos na realidade educacional brasileira. Isso porque pais e professores encontram um grande conflito: suas vivências enquanto alunos permitiam as brincadeiras na rua, com colegas diversos, no período do dia em que não estavam frequentando a escola, o que levou à visão que desconsidera a necessidade de brincar durante as aulas, pois seria uma perda de tempo fazê-lo.

No entanto, diante da necessidade de saída dos adultos para trabalhar e a gradativa ampliação de vagas em período integral, as escolas constituem para muitas crianças, o espaço em que permanecerão pelo maior tempo do seu dia, não lhes sendo possível gozar das brincadeiras em outros espaços e grupos como os adultos antes faziam.

Considerando que a brincadeira constitui um importante fator para o desenvolvimento da inteligência, imaginação e criatividade infantil, cabe aos professores, por sua formação e preparação para docência, adotar práticas lúdicas no trato com esses alunos do primeiro ano do ensino fundamental, que geralmente tem contato com essas práticas na educação infantil recém-concluída. Contudo, é possível que surjam críticas dos pais quanto a essa prática, principalmente pelo desconhecimento dos benefícios para o crescimento dos

filhos, que precisam ser combatidas por meio de informação. Assim, cabe aos docentes, que por meio de estudos e reflexões sobre a prática superaram os conflitos inicialmente detalhados, e detentores de plena convicção daquilo que pretendem atingir ao brincar com as crianças, construir uma relação de segurança com as famílias quanto ao trabalho realizado.

Entretanto, apesar de brincarem durante sua infância e saberem como isso é feito, a prática profissional deve vir alicerçada em pressupostos teóricos. Do contrário, a proposta de brincadeiras como preenchimento de tempo livre servirá somente para que a visão de escola como espaço exclusivamente de transmissão de conteúdos tome força para dirimir quaisquer práticas lúdicas de seu interior. Ao docente cabe buscar compreender como o lúdico pode ser o fio que tece a interdisciplinaridade entre os saberes, rompendo o paradigma histórico de escola como espaço rígido, cujos alunos devem permanecer em seus lugares recebendo e processando informações, ou mesmo aquele que crianças livres são aquelas que selecionam o próprio conhecimento, pois ainda não possuem autonomia para tal.

A pesquisa bibliográfica oferece subsídios para essa reflexão, pois apresenta realidades diversas e em diferentes contextos, possibilitando refletir e observar que permanecer em uma prática tradicional e mais escolarizada vai de encontro ao que as crianças encontram nos momentos em que estão em suas residências: a internet apresenta cada vez mais informações que precisam ser discutidas em sala de aula, ao invés de serem trabalhadas como um conteúdo desconhecido. O professor necessita planejar suas aulas tendo conhecimento das crianças e dos conteúdos teóricos em busca de atender às reais necessidades dos alunos. Uma forma efetiva é utilizar do lúdico já tão citado por diversos pesquisadores, bem como os jogos simbólicos e de regras, a oralidade, os contos de fadas e literatura de um modo geral, além das brincadeiras com o próprio corpo, com música e dança.

Professores e pesquisadores são convidados para a observação da possibilidade de novas práticas docentes inovadas e transformadoras, que incluem o lúdico como forma de trabalho interdisciplinar dos saberes nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. de. O brincar da criança do sertão: tradições lúdicas infantis. In: SIEBRA, L. M. G.; ALMEIDA, B. M. T. P. de; LOUISE V. (Orgs.) *Sertão cultural:* identificação e valorização da cultura sertaneja. Assis: Gráfica & Editora Triunfal, 2016.

ANDREETA, T. E. O *lúdico no primeiro ano do ensino fundamental:* o real e o

ideal. 2019. 350 f. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2019.

BETTELHEIM, B. (1979*). A psicanálise dos contos de fadas*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BOMTEMPO, E. 1ª Mesa de Debate: "A Brinquedoteca no Processo Educacional". In: *SEMINÁRIO Nacional Brinquedoteca:* a importância do brinquedo na saúde e na educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.* Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CALÇADA-KOHATSU, M. de C. *A escola de tempo integral no município de Santos:* elo entre sujeitos e saberes. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Práticas docentes no ensino fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES): Santos, 2017.

CARRAMILLO-GOING, L.; CALÇADA-KOHATSU, M. de C.; PAULO, E. A. M. Fairy Tales and Integral Education. In: BICHARA, I.; MAGALHES, C. (Org). *Children's Play and Learning in Brazil*, Switzerland Springer, 2018.

CARRAMILLO-GOING, L. *Currículo*: Educação ambiental e gerenciamento de riscos em escolas próximas à Petrobras no Município de Santos. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARRAMILLO-GOING, L. *Um Estudo Piagetiano em Crianças de 9 a 14 anos sobre a Punição em Contos de As Mil e Uma Noites*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia da USP: São Paulo, 2000.

CARRAMILLO-GOING, L. *Contos para escrever-se:* alfabetização por meio de contos de fadas. São Paulo: Vetor, 1997.

FAZENDA, I. C. (Org). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. (Org). *Dicionário em construção:* interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI:* os desafios do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, 2011.

MEDEIROS, M. H. *O brincar no primeiro ano do ensino fundamental*: expectativas, (in) compreensões e ausências. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO): Guarapuava, 2015.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o fundamental: tensões contemporâneas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p. 121-140, 2011.

OLIVEIRA, V. B. de. (Org.) *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.* 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, J. (1932). *O juízo moral na criança.* Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. (1945). *A formação do símbolo na criança:* Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2014.

PARTE III

A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA E SUAS EXPRESSÕES NA RUA

PARQUINHOS PÚBLICOS: LUGARES DE CRIANÇAS?

Paula Sanders Pereira Pinto
Ilka Dias Bichara

INTRODUÇÃO

Viver a infância é ter as suas especificidades de desenvolvimento respeitadas e valorizadas, "superando a visão tradicional de simples etapa da vida". (Vasconcellos, 2007, p.10) Uma das especificidades da infância é o brincar, que pode ser encontrado em qualquer fase do ciclo vital, porém é a criança que melhor evidencia este comportamento. O brincar permite a interação da criança com o meio (PELLEGRINI; SMITH, 1998) e é extremamente relevante para o seu desenvolvimento (JOHNSON; CHRISTIE; YAWKEY, 1999; HANSEN et al., 2007), devendo ser estimulado.

Os espaços das brincadeiras podem ser considerados como fundamentais para a investigação do fenômeno do brincar. (BICHARA et al., 2006). Sua configuração física pode favorecer ou até mesmo impedir a exploração da criança, sua interação social ou determinados tipos de brincadeiras, o que interfere em seu desenvolvimento. (JOHNSON et al., 1999; BICHARA et al., 2009; COTRIM; BICHARA, 2013; GOMES, 2013)

Observa-se a influência de diferentes fatores histórico-culturais dentro do processo de urbanização das cidades, que contribuíram para a relação que as crianças estabelecem atualmente com os espaços públicos. Todas as crianças prezam por brincar em lugares abertos, entretanto, qual local aberto será escolhido depende da qualidade do que lhe é ofertado e de fatores como, atratividade, acessibilidade e segurança. Os parquinhos públicos infantis são locais protegidos da movimentação de veículos, entretanto, no Brasil, têm sido menos frequentados na contemporaneidade devido à violência em áreas urbanas e também à inadequação, falta de investimento e cuidados ao espaço, ou pela ausência e má distribuição dos mesmos pelos bairros da cidade.

Apesar do conhecimento a respeito destes fatos e sobre a importância de tais espaços para o desenvolvimento infantil, principalmente por gerar oportunidade de convivência e trocas sociais entre as crianças e com a natureza (OLIVEIRA, 2004), pouco tem sido feito para a modificação deste quadro. Gomes (2010) discute que os parques urbanos deveriam ser locais de uso coletivo, entretanto isto não tem ocorrido, seja devido à sua localização não ser acessível à maioria

da população, ou seja, porque são implantados meramente com um objetivo de valorização imobiliária ou turística.

Em alguns parques brasileiros existem restaurantes, bares, feiras de artesanato, barracas para locação de bicicletas e aluguel de brinquedos, tais como pula-pula, cama elástica e carrinhos motorizados. Esses equipamentos funcionam como um grande atrativo para o local, apesar da beleza natural atrair fortemente a população. Os parquinhos infantis ali localizados são frequentados pelas crianças, porém muitas delas preferem os brinquedos alugados em detrimento dos equipamentos públicos, que não têm manutenção ou simplesmente não têm os atrativos suficientes para mantê-las interessadas por muito tempo. (GOMES, 2010) Segundo Silva (2004), essa tem sido uma prática constante nas zonas urbanas, principalmente em países em desenvolvimento, onde terrenos ou espaços públicos têm sido apropriados informalmente pelo setor privado, por serem considerados espaços a serem conquistados.

As praças das cidades, com menos atrativos de consumo e lazer que os parques, ainda são pouco frequentadas no Brasil. Muitas dessas praças, ao serem requalificadas ou inauguradas, implantam parquinhos infantis com equipamentos de lazer para as crianças, mas ainda é considerada pequena a sua utilização. (SERPA, 2008) Diversos parquinhos apresentam problemas com a segurança dos equipamentos e do espaço: falta de manutenção e de regulação para diferentes idades, pesos e alturas das crianças ou mesmo inadequação no acesso ao local e aos equipamentos, como por exemplo, os parquinhos que são implantados nos canteiros de Avenidas Centrais. Tais espaços, além de serem longe das residências das crianças, têm um acesso restrito devido à circulação de veículos, o que dificulta a utilização livremente pelas crianças. Torna-se relevante salientar que os espaços públicos são bens comuns pelos quais cada cidadão deveria ser corresponsável. É notório que a comunidade não os protege suficientemente, não os utilizando, não tomando posse deles e não reclamando os seus direitos. (OLIVEIRA, 2004)

Há uma escassez na literatura de estudos científicos a respeito de como as crianças se apropriam dos espaços públicos na contemporaneidade (BITTENCOURT, 2010; OLIVEIRA, 2004; PINTO, 2015), em especial os parquinhos. Seriam estes realmente percebidos como lugares de crianças? Pretende-se neste capítulo discutir a respeito desta temática, a partir do referencial teórico da psicologia do desenvolvimento e de pesquisas com crianças. Primeiramente será feita uma discussão a respeito da participação das crianças nos espaços públicos, em seguida sobre o surgimento dos parquinhos no mundo e no Brasil e finalmente sobre como crianças se apropriam desses espaços.

AS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS

Espaços públicos podem ser considerados como bens pertencentes a um povo, que servem para uso de todos, cabendo ao estado a promoção do bem público. (BORGES, 2008). Representam um espaço de uso comum onde não deve haver desigualdades e todas as crianças têm o mesmo direito de se desenvolver, independente da faixa-etária ou origem social. Estudos indicam que o uso desses espaços é fundamental para a formação da criança, já que atende a diferentes funções como encontrar os amigos, passear, praticar esportes, contemplar a natureza, brincar, entre outros. (OLIVEIRA, 2004)

De acordo com Rabinovich (2003) três aspectos do espaço que se inter-relacionam precisam ser levados em consideração durante as brincadeiras: 1) A criança e suas características, tais como idade, sexo, temperamento e habilidades; 2) As características do espaço físico, tal como tamanho e qualidade do espaço; 3) A organização sociocultural na qual a criança está inserida, contando com as crenças parentais e emoções. Tais fatores geram o **espaço potencial para brincar**.

Pesquisas ressaltam que os efeitos do espaço têm sido vistos de diferentes formas. Ambientes externos e internos delimitam tipos de brincadeiras diferentes. Por exemplo, espaços externos estimulam brincadeiras que exploram a coordenação motora ampla, tais como correr, pular e saltar e são locais onde o faz-de-conta masculino aparece com maior frequência. Já os espaços internos levam a brincadeiras de atividade motora fina, como brincar com brinquedos, jogos e aparelhos eletrônicos, tal como os *videogames,* sendo que o faz-de-conta predominante é o feminino. Além disso, nível social e idade da criança também podem ter correlação com ambientes externos e internos. Pesquisas indicam que meninos e crianças mais velhas dão preferência a ambientes externos e meninas e crianças mais novas preferem ambientes internos. (JOHNSON et al.,1999; KARSTEN, 2003) Crianças de nível social mais baixo tendem a brincar mais em ambientes externos (OLIVEIRA, 2004; BITTENCOURT, 2010), como os parquinhos públicos, localizados em diferentes áreas urbanas.

O SURGIMENTO DOS PARQUINHOS PÚBLICOS

As transformações que ocorreram na sociedade e nas cidades com a Revolução Industrial, século XVIII, estão diretamente relacionadas com o surgimento dos parquinhos. (JOHNSON et al., 1999) Na Inglaterra, com o êxodo rural, quase que 80% da população do país passou para os centros urbanos em busca de trabalho nas Indústrias. O aumento populacional era tão rápido e intenso que não havia tempo hábil para as cidades se organizarem, sendo estas caracterizadas pela presença de casas e fábricas enfileiradas, cobertas

por vapor, rodeadas por sujeira, poluição, sem abastecimento de água, sistema de esgoto e espaços abertos. Não se construíam praças públicas, parques ou mesmo igrejas. (BORGES, 2008)

Essa situação de precariedade habitacional, bem como o estresse e a fadiga causados pelo excesso de trabalho e a falta de respeito à dignidade humana nessa sociedade urbano- industrial, acabou gerando uma série de movimentos em defesa dos direitos da população e higiene do corpo e da mente do trabalhador. (BORGES, 2008) Um destes movimentos se refere à necessidade de construção de equipamentos públicos destinados ao lazer. Esses equipamentos urbanos começaram a surgir no final do século XIX, primeiramente na Alemanha, espalhando-se pela Europa e posteriormente pelas Américas. Tal ideia coincide com o surgimento da pedagogia e da psicologia moderna franco-germânica que valoriza o lúdico para o desenvolvimento das emoções das crianças. (NIEMEYER, 2002)

Na Alemanha ocorreu uma prática pioneira dos chamados **jogos motores** no colégio alemão Brunnschwick, com os professores Konrad e Corvinus, dando base para o surgimento das **comunidades infantis** (*Kindergarten* alemães), que são os percussores do jardim de infância. A partir desta iniciativa, o juiz alemão Emil Hartwigt (1843-1886) faz uma proposta de criação de um programa de recreação infantil que resultou na construção de diversos parques infantis em escolas e áreas livres da Alemanha e depois por toda a Europa. (NIEMEYER, 2002)

Assim, os primeiros parquinhos ou *playgrounds* foram criados na Europa e Estados Unidos nos espaços abertos. O movimento americano de construção de Parques infantis se iniciou nos jardins escolares no final do século XIX e posteriormente foram autorizados a ser implantados nos parques públicos urbanos, como uma proposta de organização do lazer infantil e a retirada das crianças do meio das ruas. (NIEMEYER, 2002)

Verificava-se que as crianças eram a parcela da população mais prejudicada com as transformações das zonas urbanas. As ruas, antes cenários de brincadeiras, passaram a ser vistas como ameaçadoras e proliferadoras de maus-hábitos e criminalidade, influenciando negativamente os infantes.

No início do século XX o movimento de implantação dos *playgrounds*, juntamente com o da implantação de parques deu início em 1900 ao movimento *Reform Park* e em 1906 fundou-se a "*Playground and Recreation Association of America*", gerando uma mudança significativa nos Parques Públicos Urbanos. (NIEMEYER, 2002) No seguimento do movimento *Reform Park* começou a existir a necessidade dos *playgrounds* e qualquer área de lazer estar mais próxima à população em diversas áreas nos centros das cidades, nas vizinhanças e não nos arredores das cidades, com a finalidade de serem utilizadas diariamente pela

população. (NIEMEYER, 2002)

Assim, diversas modificações começaram a ocorrer nessa fase tanto no formato dos parques quanto na sua apropriação pela população. Os *playgrounds* poderiam ser utilizados a qualquer momento do dia e da noite, contava-se com a presença de equipamentos esportivos e recreativos, atraindo a atenção de crianças e adultos, em que poderiam ter atividades para ocupar seu tempo livre e ao mesmo tempo receber valores de higiene em uma proposta lúdico-pedagógica. Os equipamentos eram organizados por idade e sexo, respeitando as necessidades específicas dos usuários. Existiam brinquedos, quadras, campos de tênis, golfe, futebol, entre outros esportes, piscinas, pista de dança, sempre sob supervisão de recreadores. (NIEMEYER, 2002)

Em uma terceira fase de implantação dos *playgrounds* nos Estados Unidos surgiu o movimento *Recreational Facility*, entre 1930 e 1965, derrubando o modelo anterior de *Reform Park* e seu ideal de reforma e assistência social, deixando de existir a recreação dirigida nestes contextos. Com a finalidade de se economizar, surgiu uma proposta de *playground* padrão, sem levar em consideração as especificidades da população que iria utilizá-lo ou do espaço em que seria implantado, com equipamentos de ginástica, mesas de ping-pong e bancos. Esse modelo gerou uma facilidade de oferecimento dos parques e intensificou sua implantação em todo país. (NIEMEYER, 2002)

A partir de 1965 surgiu nos Estados Unidos um novo conceito para os parques urbanos, com base em uma nova concepção sobre espaços abertos. Existia a noção de que parques, ruas, praças e terrenos baldios poderiam ser agrupados todos como espaços livres. Assim, começaram a surgir equipamentos diferentes dos parques tradicionais que abrigavam gangorras, balanços e escorregadores. Os chamados parques de aventura valorizavam mais as formas livres, abstratas, que aproveitavam materiais como dormentes de trilhos de trem e manilhas. Todos os equipamentos possuíam formas mais livres, como objetivo de tornar as brincadeiras mais espontâneas. Eram parques menos suscetíveis à ação de vândalos e mais fáceis de manter. (BORGES, 2008)

Na ocasião, as pequenas praças urbanas foram popularizadas, havendo três tipos de parques que aproveitavam pequenos terrenos antes sem uso: os *tot-lots*, destinados a crianças bem pequenas, os **parques de aventura**, para crianças maiores e os *pocketparks,* que eram lugares agradáveis no meio de grandes centros comerciais das cidades, onde os adultos frequentavam em sua hora de almoço e descanso. (BORGES, 2008).

A partir da experiência norte-americana, diversas propostas de lazer semelhantes começam a surgir pelo mundo após a década de 1920. A Inglaterra implantou *playgrounds* em 1927 e a França em 1930. (NIEMEYER, 2002) No Brasil o movimento de implantação dos parques infantis se iniciou em 1935,

tendo entre seus idealizadores o educador paulistano Fernando Azevedo, diretor de Instrução Pública do Estado de São Paulo e Mario de Andrade, diretor do departamento de Cultura do Estado entre 1937 e 1945. (NIEMEYER, 2005)

Em 1935, o Brasil começou a organizar seu modelo de parques infantis, primeiramente em São Paulo, adotando o projeto *Reform Park norte-americano*, entretanto, com adequações ao perfil da população brasileira a fim de obter um maior alcance social. Em paralelo à implantação dos parques havia um movimento de estimulação das práticas esportivas em massa, motivados pelas Olimpíadas. (NIEMEYER, 2002)

Os parques infantis eram construídos em quadras bem localizadas nos bairros, com um forte apelo emocional e cívico, oferecendo *playgrounds*, campos de jogos, piscinas e paisagem utilitária, sendo que as atividades tinham organização e supervisão constante de profissionais de recreação e higiene social. Esses buscavam atingir principalmente a população menos favorecida e tinham atividades recreativo-assistenciais. (NIEMEYER, 2005) Para tanto, além do lazer, as crianças tinham assistência médica e alimentar, aulas de música, canto, atividades manuais, biblioteca, entre outros. (ARANTES et al, 2005)

Havia duas justificativas para a criação dos parques infantis: primeiro a necessidade de retirar os filhos dos operários das ruas, evitando os vícios e a criminalidade; segundo, a necessidade de minimizar as péssimas condições higiênicas e de saúde dos filhos das famílias mais pobres. A reivindicação dos movimentos operários do século XX que exigiam um local para as crianças ficarem durante o turno de trabalho das mães também foi relevante. (ARANTES et al., 2005)

Gradualmente, o número de parques infantis foi aumentando e se espalhando por outros estados e cidades do Brasil. (ARANTES et al., 2005. Com o passar dos anos foram percebidas novas necessidades das crianças das áreas urbanas e os parques foram se modificando. A partir de 1956 o modelo proposto de parques infantis foi perdendo sua força com o surgimento de escolas primárias municipais e, em 1972, deixaram de atender as crianças em idade escolar, ficando apenas responsáveis pelos pré-escolares. Neste momento foram deixadas de lado a ênfase assistencial e médica e o caráter recreativo e começou-se a privilegiar uma melhor didática que preparasse a criança para a alfabetização, assumindo um caráter mais pedagógico. Atualmente, os parques infantis propostos por Mario de Andrade transformaram-se nas Escolas Municipais de Educação Infantil e, seguindo a tendência europeia e norte-americana, culminaram na criação dos *playgrounds*, que são os modelos atuais de parquinhos encontrados no Brasil. (NIEMEYER, 2002; ARANTES et al., 2005)

Os modernos parquinhos geralmente são feitos com equipamentos de

madeira, metal e plástico e podem ser classificados em três tipos: 1) Parquinhos tradicionais; 2) Parquinhos criativos/contemporâneos; e 3) Parquinhos de aventura. (JOHNSON et al., 1999) Os parquinhos tradicionais consistem em áreas abertas, cobertas com terra, asfalto ou concreto. Seu local é isolado e contém equipamentos como barras para se pendurar, balanço, escorregador, gangorra e carrossel. Os parquinhos criativos, também chamados de contemporâneos, foram desenvolvidos para proporcionar à criança um ambiente com mais variedades e estímulos para as brincadeiras. Eles são feitos de madeira ou plástico, com alguns metais selecionados para fixar os móveis. Os equipamentos que fazem parte geralmente são plataformas para escalar, escadas, redes, barras para se pendurar, argolas, lugares fechados para jogos dramáticos, balanços largos, escorregador e balanços tradicionais. Estes equipamentos não ficam isolados, fazem parte de um só equipamento. Os parquinhos de aventura usam um ambiente natural, com materiais descartáveis em seus equipamentos. As estruturas são temporárias e as crianças constroem, derrubam e reconstroem sua própria estrutura. Muitas variedades de brincadeiras são permitidas. (JOHNSON et al., 1999)

A partir dessa classificação percebe-se que os tipos de parquinhos e suas estruturas, podem influenciar nos tipos de brincadeiras e nas interações sociais estabelecidas entre as crianças. (JOHNSON et. al., 1999) Os equipamentos/brinquedos e o espaço construído devem oferecer o suporte para as necessidades da criança ao brincar. Os parquinhos públicos devem ser atrativos, seguros, possibilitar o acesso de todas as crianças e permitir o seu uso autônomo. (BRASIL, 1999) Entretanto, nota-se que os parquinhos públicos são estruturados ou requalificados geralmente sem levar em consideração a opinião das crianças. Esses geralmente são espaços projetados pelos adultos para elas.

Czalczynska-Podolska (2014) critica os tipos de parquinhos muito segmentados e muito estandardizados os quais ela chama ironicamente de parquinhos modelo *McDonald's*. A autora considera, muito apropriadamente, que eles deveriam ser criados visando dar suporte ao desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo e que deveriam ter uma aparência de ambiente único e mágico para a criança.

Concordando com essas críticas e partindo do pressuposto de crianças são seres ativos e que transformam e ressignificam os espaços de brincar, questionamos sobre como as crianças utilizam esses espaços e se apropriam dos mesmos. Seriam estes verdadeiros lugares de crianças?

A APROPRIAÇÃO DOS PARQUINHOS PÚBLICOS PELAS CRIANÇAS

Estudos etológicos apontam para a importância do espaço sobre o comportamento dos animais. O ser humano tende a vincular sua imagem à do espaço em que habita (KOBARG et al., 2008), demarcando seu território, assim como os demais animais, só que de maneira simbólica e se apropriando do mesmo. Entendem-se como territórios as áreas espaciais que são frequentemente utilizadas com exclusividade por indivíduos ou grupos e defendidas através de interações sociais. (CARVALHO; PEDROSA, 2004)

Pol (1996) apresenta um conceito de apropriação que envolve dois importantes aspectos: 1- Ação-transformação: transformação de um espaço alheio e atribuição de significado e; 2 – Simbólico ou de identificação: ocorre um reconhecimento do espaço transformado, proporcionando estabilidade e continuidade à identidade. O autor ainda indica que para haver apropriação a um determinado espaço, aspectos cognitivos, afetivos, simbólicos e estéticos precisam estar envolvidos. Um espaço pode ser percebido como agradável ou desagradável, a depender da relação de prazer, posse e realização que gera.

Existem certos tipos de espaços que podem tornar-se lugares que facilitam as interações sociais, desenvolvem a identidade de crianças e jovens, proporcionam o jogo criativo e contribuem para o desenvolvimento da cultura. Tuan (1983) diferencia espaço de lugar. Para o autor o espaço pode se tornar um lugar para a criança a partir do momento em que ela o conheça melhor e atribua a ele um importante valor. Ao perceberem um espaço como lugar as crianças interagem melhor com seus pares e com o ambiente. Através das brincadeiras podem-se transformar os "espaços vividos em espaços afetivos". (COELHO, 2007, p.177)

Para Rasmussen (2004), há uma diferença entre lugares para crianças (*places for children*) e lugares de crianças (*Children´s places*). São lugares para crianças aqueles projetados pelos adultos para crianças, já os lugares de crianças são aqueles dos quais elas se apropriam. Lugares para crianças podem se transformar em lugares de crianças, a depender do significado atribuído por elas.

Bichara (2004) afirma que a observação de crianças em momentos de espontaneidade auxilia na compreensão do uso que fazem dos espaços de brincadeiras. De acordo com a autora, "a brincadeira é uma adaptação importante para a nossa espécie e uma das suas funções principais é promover a flexibilidade comportamental" (BICHARA, 2004, p. 34), expressa através da criatividade, o que já pode ser percebido durante os episódios de brincadeiras.

Em um estudo com crianças que brincavam em um parquinho público da cidade de Salvador-Bahia, antes e após o espaço ser submetido a uma reforma

nos equipamentos/brinquedos, Souza e Pinto (2017) verificaram que as crianças faziam uso criativo dos equipamentos e do espaço em quaisquer circunstâncias, porém antes da reforma, o uso criativo ocorria mais no início das brincadeiras, ao subirem de pé na gangorra, atravessando como uma ponte, ou ao subirem no módulo multifuncional pelo escorregador, devido à ausência de escada, por exemplo.

Assim, discute-se que a criança tem condições de transformar os espaços elaborados pelos adultos para elas em lugares de crianças, na medida em que recriam e transformam esses espaços durante os momentos da brincadeira. Estudos com crianças brasileiras também têm demonstrado esta capacidade de apropriação dos espaços planejados para as mesmas, os transformando em **lugares de crianças**. (BICHARA et al., 2006; LUZ; KUHNEN, 2004) Bichara et al. (2006) observaram episódios de brincadeiras em dois parquinhos infantis localizados na cidade de Salvador-BA e constataram que após as crianças utilizarem os equipamentos para brincadeiras classificadas como de exercício físico, ressignificavam esses equipamentos, gerando brincadeiras de faz de conta. Tais resultados estão de acordo com estudos anteriores. (BICHARA, 2004; LUZ; KUHNEN, 2004)

Rasmussen (2004) indica que a escolha dos lugares de brincadeira depende de características individuais da criança, tais como idade e sexo e também de aspectos sociais. Em um estudo realizado por Elsey (2004), crianças foram investigadas no sentido de entender sobre suas experiências em espaços públicos. Como resultado, a pesquisadora verificou que crianças menores gostavam de brincar nos parquinhos próximos a suas casas e as mais velhas gostavam de ficar em torno desses espaços.

Bichara (2011) desenvolveu um amplo projeto sobre espaços urbanos de brincadeiras na cidade de Salvador, cuja quarta fase constou de uma adaptação do estudo realizado por Rasmussen (2004) na Dinamarca em que as próprias crianças foram chamadas a indicar seus lugares preferidos para brincar em casa, na escola e em algum lugar externo, através de fotografias acompanhadas de entrevista. O estudo confirmou que as crianças elegem seus lugares de criança nos parquinhos e os adaptam a suas brincadeiras de diferentes formas. Criatividade e imaginação são características dessas apropriações.

Na medida em que o contexto influencia no desenvolvimento da brincadeira, um parquinho público deve ser um ambiente estimulador para que a criança o utilize como o seu espaço do brincar. Esse deve ser bem planejado, oferecendo oportunidades para a participação espontânea das crianças, bem como seu interesse nas atividades lúdicas. Deve conter área livre para que a criança lhe atribua um determinado uso. Para tanto, é necessário que seja suficientemente flexível e mutável de modo que abrigue diferentes formas de

brincar possibilitando a apropriação do espaço pela criança. (OLIVEIRA, 2004) "É preciso deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto bastante para que ela se aproprie e transforme este espaço através de sua própria ação". (LIMA, 1989, p.72)

Em uma pesquisa realizada com quarenta crianças de ambos os sexos em quatro praças de Santa Catarina, Luz e Kuhnen (2004) verificaram que a apropriação do espaço, os tipos de interações produzidas e as brincadeiras escolhidas pelas crianças estavam diretamente associados às características do local estudado, tal como a presença de equipamentos e sua manutenção. As crianças permaneciam mais tempo na mesma atividade e se socializavam mais em espaços estruturados, com maior ocupação dos equipamentos agrupados do que os tradicionais. Já nos locais menos estruturados aumentava a diversidade de brincadeiras, as crianças permaneciam menos tempo em uma mesma atividade, portanto interagindo menos com outras crianças e havia uma maior interação com a natureza.

Dentro desta perspectiva Johnson et al. (1999) indicam que ao se projetar um parquinho para crianças sua estrutura deve apresentar: 1) Uma superfície adequada; 2) Segurança do local; 3) Adequação dos materiais para crianças; 4) Supervisão de um adulto para garantir a segurança; 5) Adaptações para crianças com necessidades especiais; 6) Oportunidade para diferentes brincadeiras; 7) Agrupamento de materiais, o que resulta em um aumento do contato social entre as crianças; 8) Mudança gradual de dificuldades em cada equipamento.

Oliveira (2004) sugere que em parquinhos, os brinquedos deveriam ser coletivos para estimular as crianças a conviver em grupo e a praticar atividades físicas e criativas. Além disso, indica que os parquinhos deveriam apresentar uma ampla diversidade de materiais, texturas, relevos e cores e possibilitar um amplo contato com a natureza, com ar, cores, ruídos, flores, pássaros, terra, sol, entre outros estímulos e informações que despertem os sentidos e a atenção das crianças, que são sempre atraídas pelo movimento.

Santos, Nascimento e Pinto (2014) ao entrevistarem 38 crianças, investigaram sua opinião a respeito das condições de atratividade dos parquinhos públicos que frequentavam na cidade de Salvador-BA. Elas indicaram que utilizavam os brinquedos de maneira criativa, porém gostavam mais de brincar em espaços abertos do parque, onde exploravam os elementos da natureza, como a areia, galhos e folhas, corriam e interagiam com outras crianças. Os brinquedos alugados também foram citados como importantes atrativos. As crianças se queixaram da pouca variedade dos brinquedos e atratividade: "Gostaria que esse parque fosse colorido e tivesse mais brinquedos..." (p.283).

A proximidade dos parquinhos públicos em relação à residência, as condições de segurança e a autonomia para frequentarem sozinhas tais espaços

também são fatores apontados em pesquisas como de fundamental importância para a utilização e apropriação desses ambientes, sendo crucial para que sejam percebidos como lugares de crianças. (SANTOS; NASCIMENTO; PINTO, 2014; PINTO; BICHARA, 2017):

> [...] Tinha uma praça com parque (parquinho). O que eu mais gostava era o escorregador. Eu ia sozinho com meus amigos, mas não tem mais. Foi demolida para fazerem umas casas novas (BRENO, 9 anos). (PINTO; BICHARA, 2017, p. 34)

> Gostaria que tivesse um parque perto de casa com escorregadeira, piscina de bolinha, areia para construir um castelo e uma casa na árvore (Everaldo, 8 anos). (PINTO; BICHARA, 2017, p. 34)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões teóricas e empíricas abordadas neste capítulo, compreende-se que os parquinhos públicos precisam estar adequados para as demandas percebidas pelas crianças, para que sejam considerados por elas como lugares de crianças. Acessibilidade, atratividade e segurança são fatores importantes para que as crianças frequentem os parquinhos públicos. Não basta apenas existirem brinquedos bonitos e coloridos, precisa haver uma adequação desses equipamentos para diferentes faixas etárias e perfis de crianças, com adaptações para crianças com necessidades especiais. É fundamental que haja manutenção nos equipamentos e espaços. Os parquinhos precisam ser construídos próximos às residências, precisa haver acessibilidade, deve haver segurança no local e a existência de uma área livre com natureza abundante, que possibilite que as crianças interajam entre si e com a natureza. Os equipamentos precisam ser construídos com materiais adequados para a segurança das crianças e com uma variedade que estimule o seu uso criativo.

Ao serem considerados estes aspectos na elaboração dos parquinhos públicos, presume-se que esses importantes espaços passarão a ser mais utilizados pelas crianças e poderão ser vistos como contextos de desenvolvimento. Diferentes pesquisas têm indicado o potencial e o desejo de participação das crianças na configuração dos espaços públicos nos quais transitam (PINTO, 2016; PINTO; BICHARA, 2017), requerendo um maior lugar de escuta na sociedade e seu direito de cidadania.

A esse respeito, Pinto e Bichara (2017) argumentam que cabe aos adultos criar condições para que as crianças possam brincar livremente, estabelecer relações e afetos entre si, mediar conflitos, negociar brincadeiras e territórios. São essas condições que vão garantir sua livre expressão e ajudar no seu bem-

estar e pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARANTES, A. C.; CRUZ, E.; HORA, A. V.; CARDOSO, N. C. *Mário de Andrade*: o precursor dos Parques Infantis em São Paulo. São Paulo: Fundação Biblioteca Nacional-MEC, Pesquisa Histórica, 2005.

BICHARA, I. Apropriação e ressignificação de espaços e equipamentos públicos. *Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento*. X Encontro Nacional PROCAD-Psicologia/CAPE. Textos completos, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000101&pid=S0102-79722010000300015000008&lng=es>

BICHARA, I.; FIAES, MARQUES, B.; SEIXAS, A. (2006). Brincadeiras no contexto urbano: um estudo em dois logradouros de Salvador (BA). *Boletim da Academia Paulista de Medicina*. Ano XXIV. v. 2, n. 6, p. 39-52. Disponível em: < www.redalyc.org/pdf/946/94626210.pdf>

BICHARA, I.; LORDELLO, E.; CARVALHO; OTTA. Brincar ou brincar: eis a questão – perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: YAMAMOTO, M. E.; OTTA, E. (Org.) *Psicologia Evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 104-113, 2009.

BICHARA, I. D.; MODESTO, J. G.; FRANCA, D. A.; MEDEIROS, S.; COTRIM, G. Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. *Psicologia: Teoria e Prática* (Impresso), v. 3, p. 167-179, 2011.

BITTENCOURT, M. I. G. F. (2010). O espaço e os outros: aspectos da experiência da vida urbana retratada por crianças de diferentes classes sociais. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza, v. 10, n. 4, p. 1301-1323. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v10n4/11.pdf>

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: promulgado em 13 de julho de 1990. 9. ed. São Paulo: Saraiva (Coleção Saraiva de Legislação), 1999.

BORGES, M. M. F. C. *Diretrizes para Projetos de Parques Infantis Públicos*. Dissertação de mestrado em Arquitetura e Urbanismo, UFSC, Santa Catarina, 2008.

CARVALHO, A. M. A; M. I. PEDROSA. Territoriality and Social Construction of Space in Children's Play. *Revista de Etologia*, v. 6, n.1, p. 63-69, 2004.

COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D. O Brincar no Ambiente Urbano: Limites e Possibilidades em Ruas e Parquinhos de uma Metrópole. *Psicologia*:

Reflexão e Crítica, v. 26, n. 2, p. 388-395, 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n2/19.pdf>

CZALCZYNSKA-PODOLSKA, M. The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of Environmental Psychology,* v. 38, p. 132-142, 2014. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.01.006>

COELHO, G. N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.) *Infância (in) visível.* Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2007.

ELSEY, S. Children's Experience of Public Space. *Children & Society*. v. 18, p. 155-164, 2004.

GOMES, M. A. S. Os parques e a complexidade da produção do espaço urbano. Campos de Goytacazes, UFF: *4º Seminário de pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional*, da Universidade Federal Fluminense – UFF, 2010.

GOMES, S. T. "*Lá no parque tinha uma casinha*": Dialogando com crianças sobre a brincadeira na educação infantil. 2013. 171 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia. UFBA, Salvador-BA, 2013.

HANSEN, J.; MACARINI, S. M.; MARTINS, G. D. F.; WANDERLIND, F. H; VIEIRA, M. L. O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. *Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano*, v. 17, n. 2, p. 133-143, 2007. Disponível em:< http://www.nepedi.ufsc.br/files/2018/03/14.pdf>

JOHNSON, J. E.; CHRISTIE, J. F.; YAWKEY, T. D. *Play and Early Childhood development*. 2 ed. New York: Longman. 1999.

KARSTEN, L.; VLIET, W. V. Children in the City: Reclaiming the Street. *Children, Youth and Environments*, v. 16, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/254897061>

KOBARG, A. P. R.; KUHNEN, A.; VIEIRA, M. L. Importância de caracterizar contextos de pesquisa: diálogos com a psicologia ambiental. *Revista Brasileira de desenvolvimento*. v. 18, n. 1, p. 87-92, 2008. Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v18n1/11.pdf>

LIMA, M. S. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1989.

LUZ, G. M.; KUHNEN, A. O Uso dos Espaços Urbanos pelas Crianças:

Explorando o Comportamento do Brincar em Praças Públicas. *Psicologia:* Reflexão e Crítica, v. 26, n. 3, p. 552-560, 2013. Disponível em:< http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000300015>

NIEMEYER, C. A. C. *Parques infantis de São Paulo:* lazer como expressão de cidadania. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2002.

OLIVEIRA, C. O *ambiente urbano e a formação da criança*. São Paulo: Aleph, 2004.

PELLEGRINI; SMITH. The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry*. v. 3, n. 2, p. 51-57, 1998.

PINTO, P. S. P. *Pequenos cidadãos:* ações e concepções de crianças sobre o brincar em espaços públicos. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador: POSPSI, 2015.

PINTO, P. S. P. Usando maquetes e entrevistas na expressão de crianças em pesquisas sobre brincar. Salvador: *Revista Brasileira de Psicologia*. v. 3, n. 1., p. 36-49, 2016. Disponível em: < https://revpsi.org/>

PINTO, P. S. P.; BICHARA, I. D. O que dizem crianças sobre os espaços públicos onde brincam. *Interação em Psicologia*. v. 21. n. 1.p. 28-38, 2017. Disponível em: < https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/47242/32910>.

POL, E. La apropiación del espacio. Cognición, Representación y Apropiación del Espacio (Iñiguez, L. & Pol, E., Comp.) *Collección Monografies Psico/socio/ambientales*. v. 9, p. 45-62, 1996. Publicacions Universitat de Barcelona.

RABINOVICH, E. P. Nos tempos dos avós. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C., PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Org.) *Brincadeira e cultura:* viajando pelo Brasil que brinca São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 9-30, 2003.

RASMUSSEN, K. Places for children – children's places. *Childhood*, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004. Disponível em< http://kingscollege.net/pomfret/3311/pdf/ReadingRasmussen.pdf>

SANTOS, N. P. Perspectivas acerca de parquinhos púbicos quanto a acessibilidade, atratividade e segurança. *XIII SEPA – Seminário Estudantil de Produção Acadêmica*, UNIFACS, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/sepa>.

SERPA, A. (2008). Os espaços públicos da Salvador contemporânea. In: CARVALHO, I. M. M.; PEREIRA, G. C. (Org.) *Como anda Salvador e sua região metropolitana*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 228p. Disponível em: <http://books.scielo.org.>

SILVA, V. *Os espaços (urbanos) da cidade*. Santa Maria: FADISMA, 2004.

SOUZA, A. S.; PINTO, P. S. P. O desenvolvimento de brincadeiras criativas no contexto dos parquinhos públicos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 17, n. 1, p. 406-425, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/35349/24996>.

TUAN, YI-FU. *Espaço e lugar:* a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, V. M. R. Apresentação: infância e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.) *Infância (in) visível*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2007.

"EU NÃO PEDI PRA NASCER": ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CULTURAIS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA.

Juliana Prates Santana
Lucas Vezedek

INTRODUÇÃO

As crianças em situação de rua se configuram como um grupo heterogêneo, que compartilham entre si a experiência da rua enquanto um contexto de desenvolvimento e interações sociais. Dadas às peculiaridades que caracterizam seus modos de vida, pode-se afirmar que as crianças nessa situação, enfrentam a dupla alteridade em relação às outras crianças e em relação ao mundo adulto. (MARCHI, 2007) Dessa forma, investigar a infância em situação de rua permite compreender melhor não apenas os modos de vida das crianças que compõem este grupo, mas as normativas sociais para a infância enquanto categoria geracional. O presente capítulo parte da premissa de que para compreender e intervir junto a crianças e adolescentes em situação de rua é fundamental considerá-los enquanto produtores culturais e agentes na configuração dos seus modos de vida.

As reflexões aqui expostas são parte da investigação realizada por Santana (2007), sobre as trajetórias de vida de crianças em situação de rua da cidade de Salvador/BA, especificamente no que se refere aos usos e produções culturais das crianças no âmbito da música. Nesta investigação, verificou-se que as letras de *Rap* se tornam um importante instrumento para a compreensão da realidade dessas crianças, através da forma como as mesmas interpretam as letras dessas músicas e as relacionam com suas próprias vidas. O *Rap* é um estilo musical caracterizado principalmente por suas letras de denúncia às desigualdades e violências sociais, em que o texto ganha centralidade como projeto cultural de resistência política e artística. Através delas, os grupos de *Rap* refletem e significam uma realidade marginalizada da sociedade, marcada, em muitos casos, por vulnerabilidade social e violações de direitos. Nesse sentido, Rose (1994), afirma que o Hip-hop "emerge das experiências e práticas dos jovens em desvantagem econômica, participantes de uma cultura distinta da ordem dominante marcada por uma série de práticas integradas incluindo a dança, a música [Rap] e arte visual [grafite]". (p.1) Além disso, segundo a autora, o Hip-hop objetiva disponibilizar espaços para a interação e comunicação de grupos marginalizados.

Um conceito central a ser discutido neste texto é o de culturas da infância. Segundo Sarmento (2003), este conceito compreende "a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de *acção* intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e *acção*". (SARMENTO, 2003, p. 53-54) As culturas da infância divergem das culturas do mundo adulto, não significando que as mesmas não recebam influência do meio social. Pelo contrário, as culturas da infância são socialmente produzidas, sendo atravessadas por variáveis que marcam a sociedade em cada momento histórico, como classe, gênero, raça, etnia, dentre outras. (SARMENTO, 2003)

As culturas da infância se constituem a partir da inter-relação entre as culturas produzidas pelos adultos **para** as crianças e as culturas construídas a partir das interações **das** crianças. (SARMENTO, 2003) Isso acontece porque as crianças não se limitam ao que é produzido pelos adultos, mas constroem seus próprios significados e representações dessas produções. No caso das crianças em situação de rua, pode-se afirmar que suas produções culturais são atravessadas pelo contexto de vida, situação de vulnerabilidade e violação de direitos a que estão submetidas.

Segundo Sarmento (2003), as produções culturais voltadas **para** as crianças envolvem não apenas a cultura escolar, como também a indústria cultural para a infância, como os jogos, brinquedos, entre outros. Já as produções culturais construídas **pelas** crianças são vistas principalmente através dos jogos infantis e dos modos de significação e uso da linguagem, e são construídas através das interações de pares. Esses tipos de produções culturais não existem isoladamente, mas são interdependentes, e por isso não se pode considerar as culturas infantis sem perceber de quais outras culturas elas são criadas. Em se tratando de crianças e adolescentes em situação de rua e em decorrência das singularidades das suas condições de vida, parece haver um distanciamento daquelas que seriam as culturas costumeiramente voltadas **para** o público infantil. Um exemplo disso é o grande interesse e envolvimento dessas crianças com a cultura do Rap/Hip-hop que, inicialmente, era produzida e consumida pelos adultos.

Sarmento (2004) explicita os quatro eixos estruturadores das culturas da infância, a saber: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A primeira compreende a relação das crianças com os pares e com os adultos, e se relaciona com o conceito de cultura de pares de Corsaro (1997), que seria um conjunto de atividades, rotinas, valores, entre outros aspectos culturais relativamente estáveis que as crianças produzem e compartilham com seus pares. A ludicidade está relacionada às brincadeiras, que o autor coloca como aquilo que a criança faz de sério. O terceiro eixo trata da capacidade das crianças de reconstruírem o real imediato através da imaginação. A reiteração, por sua vez, compreende a não linearidade temporal das crianças.

Ainda para compreender as culturas da infância, cabe recorrer ao conceito de reprodução interpretativa proposta por Corsaro (2002). Este processo se caracteriza pela apropriação criativa que as crianças fazem das produções do mundo adulto, a fim de construir e expandir suas próprias culturas (especialmente culturas de pares), e pela consequente reprodução da cultura adulta, já que esta é a base para as culturas da infância. Para este autor, as crianças não apenas internalizam individualmente a cultura adulta, mas se tornam parte desta cultura e, assim, transformam-se em reprodutoras dela, através de negociações com adultos e da produção de suas culturas infantis. Pode-se dizer, então, que as crianças participam simultaneamente de duas culturas: a da criança e a dos adultos. E no caso das crianças em situação de rua, poderemos supor a existência de uma terceira cultura que é a cultura da rua.

A música, assim como as diferentes versões, interpretações e criações musicais produzidas pelas crianças podem ser consideradas parte das culturas infantis, pois é arte e é linguagem. O significado social atribuído à música pode ser transformado através dos sentidos individuais e coletivos que lhe são atribuídos por pessoas e grupos. (MAHEIRIE, 2003) Desta forma, as crianças são capazes de transformar as interpretações musicais, de fazer versões diferentes e de criar músicas, o que implica processos artísticos diversos. Ao mesmo tempo, através dessas transformações, as crianças são capazes de comunicar seus pensamentos, sentimentos e, principalmente, a forma como compreendem suas realidades e suas próprias vidas. Para a musicologia, a música tem um significado que é comunicado (WAZLAWICK, 2006), e, por isso, ela também é considerada uma forma de linguagem. (MAHEIRIE, 2003)

Isso não seria diferente para as crianças em situação de rua. Pelo contrário, se faz relevante conhecer as preferências musicais dessas crianças, assim como as diferentes interpretações, versões e criações musicais que elas fazem. Como colocado por autores como Melluci e Mannheim (1994; 1982 apud DAYRELL, 2002), as expressões infanto-juvenis são capazes de explicitar as tensões e contradições sociais vivenciadas por este grupo. Isso porque, de acordo com Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007), as músicas são construídas em contextos sociais, culturais e históricos, localizadas no tempo e no espaço, e, por isso, não estão desconectadas da realidade em que são criadas e em que são dotadas de significados. Ainda segundo esses autores, muitos desses significados são compartilhados coletivamente pelos sujeitos em relação. Turner (1982 apud HIKIJI, 2006) também pontua que a música como uma forma de lazer é capaz de possibilitar poderes criativos para que se critiquem a estrutura social, sejam esses poderes individuais ou coletivos.

Dessa forma, a música é importante para se compreender o contexto em que as crianças em situação de rua se encontram, mas também por permitir uma aproximação das individualidades dessas crianças. Segundo Wazlawick

(2006), a partir dos sentidos individuais que são dados às músicas, estas se tornam uma forma de exteriorização de subjetividades. Assim, as músicas são vinculadas a experiências passadas, presentes e ao devir, sendo que, quando relacionadas a sentimentos e emoções dão o significado individual para as músicas. (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007) Nessa inter-relação, a música, despertando a afetividade, vai influenciar em como o sujeito significa sua realidade. (WAZLAWICK, 2006) Portanto, conhecer as preferências e interpretações musicais de crianças em situação de rua é uma forma de conhecer não apenas os sentidos individuais, como também, seus modos de vida.

MÉTODO

Contexto de Investigação

A pesquisa foi realizada em uma instituição municipal de atendimento a crianças em situação de rua na cidade de Salvador/BA, terceira cidade mais populosa do país e repleta de desigualdades. No momento da pesquisa, a instituição acolhia crianças em situação de rua, além de crianças em situação de risco ou vulnerabilidade social, com direitos violados, que precisavam de abrigo temporário. A instituição recebia crianças encaminhadas através dos Conselhos Tutelares e do Ministério Público, e era composta por três diferentes espaços: o primeiro era um espaço diurno que atendia crianças de oito a catorze anos. Os outros dois espaços eram destinados ao acolhimento noturno, havendo separação por sexo das crianças de oito a 18 anos.

PARTICIPANTES

Durante toda a pesquisa foram contatadas 55 crianças com idades entre oito e 16 anos, 40 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Cada criança, porém, participou das diversas etapas da investigação de forma diferenciada, já que algumas ficaram na instituição apenas um dia enquanto outras permaneceram durante toda a realização da pesquisa. Outro ponto a ser ressaltado é que as experiências de cada criança com a rua eram bem diferenciadas, apesar de todos os participantes terem estado em situação de rua, seja antes ou durante a investigação. No que diz respeito ao grupo focal, participaram sete crianças, sendo dois meninos e cinco meninas, com idades entre nove e 12 anos. Os nomes das crianças serão mantidos em sigilo, sendo que os pseudônimos utilizados foram escolhidos pelas próprias crianças no começo da investigação.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A pesquisa sobre os modos de apropriação da música e seu uso como forma de linguagem pelas crianças ocorreu no âmbito de uma investigação mais ampla sobre as trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de rua. Esta se baseou em metodologias participativas de investigação que combinam observações de orientação etnográfica, entrevistas, grupos de discussão, produção de filmes e fotografias, além de consultas às fichas individuais das crianças no contexto institucional. Para o presente capítulo, serão privilegiadas as informações advindas do grupo focal sobre as músicas do grupo de **Rap Facção Central**[1], além de elementos que emergem dos diários de campo sobre a presença e usos da música no contexto institucional.

Essa atividade visava, portanto, compreender quais os significados e as representações que as crianças construíam, a partir das letras de *Rap*, sobre suas realidades e seu cotidiano. Trata-se de uma técnica de pesquisa que coleta dados através das interações grupais a partir da discussão de um tema específico. (MORGAN, 1997) Nesse sentido, Veiga e Gondim (2001) apontam que o grupo focal também pode ser utilizado como um recurso para "compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos a cerca de um tema específico". (p.8)

No caso de pesquisas com crianças e adolescentes, a utilização do grupo focal explicita a competência delas falarem sobre suas próprias vidas, já que essa estratégia utiliza a linguagem verbal dominada pela maioria das crianças e adolescentes, além de diluir o poder dos adultos uma vez que essa técnica pressupõe uma mínima intervenção do(a) pesquisador(a). Para De Antoni et al. (2001), o grupo focal oportuniza ao adolescente a troca de experiências e de exposição da sua visão de si e de mundo, que pode envolver ideias, valores e sentimentos sobre o tema pesquisado. O grupo focal analisado foi filmado e, posteriormente, transcrito, tendo duração de aproximadamente duas horas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro aspecto a ser discutido, refere-se ao papel da música no contexto institucional. Os momentos de cantar e dançar eram, sem dúvida, os que contavam com a maior participação das crianças que se recusavam, em geral, a participar das atividades estruturadas. A música e a dança possibilitavam: a expressão de aptidões, o que no caso de crianças com um histórico grande de fracasso escolar, é bastante significativo; falar sobre violações de direitos

[1] Facção Central é um grupo brasileiro de *Rap*, formado na cidade de São Paulo no ano de 1989, cujo cd **Direto do Campo de Extermínio (2003)** foi escolhido como disparador dos grupos focais por conter as músicas mais ouvidas pelas crianças que participaram da pesquisa.

a que estavam submetidas, e daí a preferência pelo *Rap*; o envolvimento e a participação voluntária nos espaços e atividades propostas; além de um evidente clima de relaxamento e diminuição dos conflitos e brigas existentes no contexto institucional. Ao longo da investigação esses efeitos puderam ser verificados inúmeras vezes.

Os trechos dos diários de campo demonstram que a música, principalmente a faixa **Eu não pedi pra nascer** (FACÇÃO CENTRAL, 2003) era ouvida de forma ritualizada e causava expressivo impacto sobre as crianças:

> Júnior colocou a música "Eu não pedi pra nascer" da Facção Central. Mais uma vez me impressionei com a forma intensa com que os meninos repetem a letra da música que fala de uma mãe maltratante que exige que o filho fique na rua até altas horas, pedindo dinheiro e que o fere e machuca cada vez que ele chega sem dinheiro em casa. Os meninos parecem hipnotizados quando ouvem a música. Falam cada verso como se fosse a frase mais importante que já pronunciaram. João se aproximou de mim e começou a cantar, olhando fixamente para mim e repetindo as palavras como se fossem ameaças. Alex estava ouvindo a música sentado ao lado do rádio. Não dançava, não repetia os versos. Apenas olhava para o rádio com um olhar meio perdido. Antes da música acabar, os meninos já estavam pedindo que o educador colocasse de novo. Júnior também cantava a música com grande intensidade, acompanhando cada parte da letra. A música acabou e Júnior pediu que deixasse aquele mesmo CD. (Diário de Campo, 20/03/2006)

> Alguém propôs que se cantasse a música: "Eu não pedi pra nascer". Os meninos imediatamente concordaram. É impressionante o efeito que essa música tem sobre as crianças. Alguns que não estavam cantando e dançando, se aproximaram pra cantar a música. Até Tadeu que em geral não estava participando das atividades de música se inseriu e começou a cantar. (Diário de Campo 07/04/2006)

Antes de analisar os comentários que as crianças fizeram acerca das músicas, é oportuno fazer uma análise geral da letra e da história da música **Eu não pedi pra nascer** (FACÇÃO CENTRAL, 2003), já que ela parece ser emblemática da forma como as crianças compreendem o contexto em que vivem e como se apropriam das músicas para comunicar suas histórias. A música se inicia por um diálogo entre uma criança e a sua mãe, demonstrando a violência e a exploração a que a criança é submetida:

> (Batidas na porta)
>
> – Entra porra, tá aberto. Isso é hora de chegar?! Cadê o dinheiro?

– Não me deram hoje mãe.

– Tô até agora esperando, pra mim fumar, pra mim beber e você não aparece?!

– Mas é que não me deram mãe.

– Vai, põe o dinheiro aí em cima da mesa e vai dormir.

– Eu tô falando que não me deram, mãe.

– Que não te deram, o quê?! Se eu olhar na porra do seu bolso e não tiver nenhum real você vai apanhar.

– Eu juro mãe.

– Vai jurar no cacete hoje, que hoje eu tô a fim de te matar.

– Eu juro mãe. Eu não tenho dinheiro não.

– Deixa eu ver no seu bolso. Seu mentiroso!

(Enquanto bate na criança) – Cadê o dinheiro, seu mentiroso? Pra eu beber, pra eu fumar. Seu desgraçado!

– Ai, mãe. Pára mãe. Pára, tá doendo. Pára pelo amor de Deus.

– Eu quero te matar hoje. Vou te matar na porrada.

Percebe-se pela letra da música que a história se desenvolve a partir da contraposição daquilo que seria a infância socialmente esperada (e que a criança reconhece como sendo a infância que ela deveria ter) e o que é de fato vivido pelo protagonista da história. Assim como em outras músicas de *Rap* ouvidas pelas crianças, é feita uma denúncia sobre as condições da infância vivida por um grande número de crianças brasileiras.

O refrão da música apela para o direito da criança em ser cuidada pela mãe, em detrimento às violações que a criança sofre. Trata-se de uma parte bastante intensa, pois o refrão é cantado por vozes infantis, sugerindo uma espécie de coro de apelo e/ou denúncia. Esse trecho indica que a criança se considera uma vítima das circunstâncias que vive, devendo por isso, ser protegida. Pode-se usar o verso: "O seu papel devia ser cuidar de mim", como a explicitação por parte da criança do papel que deve ser atribuído à família, ao Estado e à própria sociedade.

Há trechos da música que são bastante violentos e denotam uma profunda revolta da criança maltratada: "Qualquer um ora pra Deus pra pedir que ele ajude / A ter dinheiro, felicidade, saúde / Eu oro pra pedir coragem e ódio

em dobro / Pra amarrar minha mãe na cama, por querosene e meter fogo". Percebemos uma comparação entre os outros (aqueles que vivem em condições tidas como ideais) e as vivências das crianças em situação de rua.

No trecho ápice da música, a criança relata um dia em que decide fugir do controle da mãe e viver um dia de criança, mesmo tendo que se submeter aos castigos físicos que a mãe lhe inflige. Como resultado, a criança é espancada e opta por encerrar o seu sofrimento não através de uma agressão contra a mãe, o que de acordo com a narrativa da música seria se igualar a ela, mas através do suicídio.

Essa música pode ser utilizada como emblema das condições de vida das crianças em situação de rua, principalmente pela explicitação das contradições entre a infância socialmente esperada e que se preconiza que seja vivida por todas as crianças, e a infância efetivamente vivenciada por um grande contingente de crianças pelo mundo. Na música, reforça-se a ideia de que todas as crianças mereceriam viver a infância que se caracteriza por um período de proteção, de brincadeiras, de carinho. Contudo, é necessário reafirmar a ideia defendida por Marchi (2007) de que tal infância jamais foi pensada para todas as crianças, sendo as crianças em situação de rua destinadas a permanecer no lugar da **não-criança**, daquela que, por não aceder a nenhuma dessas experiências da sonhada infância, se constitui enquanto uma aberração social.

Após essas considerações sobre a música, cabe descrever a atividade realizada e a análise feita pelas crianças. No início do grupo focal foi feita a leitura do nome de todas as faixas do CD **Direto do Campo de Extermínio** (FACÇÃO CENTRAL, 2003) do grupo de *Rap* de São Paulo. Foi solicitado que as crianças optassem por aquelas que gostariam de ouvir e depois debater, sendo escolhidas por elas três músicas. A primeira música escolhida foi "Eu não pedi pra nascer" (FACÇÃO CENTRAL, 2003), como era previsível em função da sua popularidade.

Na filmagem da atividade foi possível, mais uma vez, verificar o efeito progressivo que a música foi tendo sobre as crianças. No início da música, algumas ainda estavam inquietas, brincando umas com as outras, conversando sem prestar muita atenção. Mas à medida que a música foi sendo escutada, as crianças foram se envolvendo com a letra e acabaram todas por cantá-la com entusiasmo. As crianças, antes mesmo de a música acabar, pediram para ouvir novamente. No entanto, foi proposto que a discussão ocorresse antes da música ser reproduzida outra vez.

Durante a audição da música, a participante **Eliana** fala: "Desgraçada essa! Essa mãe aí, eu matava ela". Após a audição, perguntou-se a opinião das crianças e todas começaram a falar simultaneamente, sendo que elas afirmaram não gostar da música, no que se refere à história retratada. Alguns comentários

iniciais foram:

> Eu não gosto dessa música porque no começo ela fala seu desgraçado, você não trouxe dinheiro pra casa e começa a bater nele. **(Renato)**

> Eu não gosto porque é muito agressivo. **(Paula)**

Após comentários mais gerais, as crianças passam a analisar o comportamento da mãe em relação ao filho e as opiniões se dividiram, já que algumas discordavam da atitude do protagonista da música, como é o caso de **Marina** que afirmou: "Em vez de sujar o sangue dele, ele preferiu morrer. Eu matava ela!". Já **Paula** se referiu aos castigos que a criança irá sofrer por ter cometido suicídio, demonstrando um temor de ordem religiosa: "Ele se matou pra não matar ela. Mas ele serve a Deus e vai ter o castigo dele." Para **Eliana**, o comportamento da mãe é reprovável, mas a solução para ela não seria o suicídio, como fez o protagonista da música, mas sim deixar que o tempo fosse o castigo para a genitora. Na verdade, **Eliana** considera que a própria condição em que vive a mãe já pode ser considerada um castigo. Em suas palavras:

> Se eu fosse o pivete eu nem me matava por causa dela, eu entregava ela ao tempo... Porque não tem remédio melhor que o tempo. Que no futuro, como ela tá pagando, tá ligado? Ela tava pagando ali. Ficou viciada, se jogando no desprezo. A casa toda encardida, a pia cheia de lodo, suja. Se prostituía, pois tava cheio de camisinha em casa. Tomava droga na veia. Guardava armas dos outros, escondida dentro de casa, dentro da própria casa. Isso além... isso fica feio pra uma vizinhança e aí a criança cresce revoltada com isso. Porque os próprios amigos ficam fazendo hora da mãe da criança. **(Eliana)**

É interessante observar que **Eliana** demonstrou certa ambiguidade de sentimentos em relação à personagem materna representada na música. Por um lado, **Eliana** acredita que a mãe merece ser castigada pelo que está fazendo com o filho. Por outro, ela afirma que o castigo já está acontecendo uma vez que a mulher vive em condições degradantes. Causa e consequências se misturam: a mãe maltrata por viver em condições assim tão desprezíveis ou a sua condição de vida é resultado dos seus comportamentos maltratantes?

Para compreender o nível de identificação das crianças com a letra da música, questionou-se se elas conheciam outras crianças que já viveram situações semelhantes àquelas descritas. Imediatamente **José** respondeu: "Conheço um monte na minha rua, lá no Bairro". Já **Eliana** inicialmente afirmou: "Eu não conheço, mas já ouvi falar em São Paulo que muitas mães **coloca** pra ficar no farol". Contudo, após alguns comentários, **Eliana** se contradisse: "Mas eu conheço histórias mesmo de crianças que a mãe espancava pra ficar no farol,

como diz a música mesmo, pra fumar droga, pra beber, aí é errado".

O importante nas falas de **Eliana** não é verificarmos se ela de fato conhece ou não crianças que vivenciaram abusos, mas a forma como ela valora o comportamento de pedir em sinal por imposição materna. De acordo com ela, se a mãe faz isso em função de necessidade de sobrevivência, então se trata de um comportamento absolutamente aceitável, ou nas palavras de **José**, "certamente certo". No entanto, se a mãe exige que os filhos mendiguem no sinal para satisfazer os próprios vícios, então se trata de um comportamento censurável.

A discussão se dirigiu então ao tema da sobrevivência na rua, em que as crianças relataram as suas estratégias para sobreviver nesse ambiente, que em muitos sentidos pode ser extremamente hostil. É possível notar que cada criança percebe as estratégias de sobrevivência (pedir/esmolar, furtar, roubar, ser prostituída) de forma bastante diferenciada, sendo que uma coisa é comum para todas elas: é necessário sobreviver! E para isso cada um lança mão das estratégias que possuem. Como afirma **Eliana**: "Quando a gente tá na rua a gente procura um jeito de se virar. A gente vai passar fome? Não vai!".

Ao final da discussão, voltamos a ouvir a música e é importante referir que os comentários feitos nesse momento diferiram do primeiro discurso mais **pacifista** de algumas crianças, que dessa vez exprimiram sua revolta contra a personagem materna da música:

> Óie essa mãe? Me chame de excomungada, o que quiser, mas eu mato uma mãe dessa. **(Eliana)**

> Essa puta merecia morrer mesmo. Vagabunda! **(Paula)**

Essa mudança de discurso é interessante, pois parece ser algo que acontece conforme vai se ouvindo a música mais vezes. Talvez tenha sido por isso que as crianças pediram para ouvir mais de uma vez havendo, na maioria das vezes, uma demonstração de tristeza ou mesmo embotamento emocional coletivo. *É como se a letra* passasse a fazer cada vez mais sentido à medida que cada verso se repetia.

No caso das crianças, elas se deram conta que **não pediram pra nascer** e que o papel dos adultos (família, Estado) deveria ser protegê-las, sendo que se torna cada vez mais explícito que isso não acontece com elas. Para os adultos, por outro lado, aquele refrão composto de vozes infantis soa como grave acusação de uma série de fracassos individuais e coletivos na defesa dos direitos de provisão, proteção e participação das crianças em situação de rua. A morte do protagonista retratada no final da história descrita pela música é o desfecho trágico de uma trajetória marcada por falhas e fracassos sociais.

A faixa seguinte do CD escolhida pelas crianças foi **Desculpa Mãe**.

(FACÇÃO CENTRAL, 2003) Conforme o título sugere, o tema abordado é um pedido de desculpas feito por um **criminoso**, **viciado em drogas**, à sua mãe que **morreu de desgosto** em função da vida levada pelo filho. O refrão da música representa os sentimentos descritos na letra: "(Desculpa mãe) por te impedir de sorrir/ por tantas noites em claro triste sem dormir/ pra te pedir perdão infelizmente é tarde/ só restou a lágrima e a dor da saudade".

Algumas crianças não conseguiram identificar claramente a razão da escolha da música, mas outras afirmaram: "Eu gostei da música porque eu lembrei da minha mãe". **Eliana** ampliou as justificativas, demonstrando que se identifica com o protagonista da música, já que reconhece ter deixado sua mãe preocupada em função da sua permanência na rua:

> Eu gostei da música, tem uma parte na música que ele fala assim: que a mãe se preocupava muito com ele, que quando ele passava altas noites fumando crack (...) Minha mãe também falava aqui pra todo mundo que nem conseguia dormir de noite, só de pensar o que é que eu tava fazendo na rua. Aí eu fiquei pensando assim: Eu vou aprender essa música pra poder cantar pra minha coroa. **(Eliana)**

Essa frase demonstra a capacidade que a música tem de ser a porta-voz de alguns dos sentimentos das crianças ou mesmo funciona como um instrumento de tomada de consciência, de elaboração. Além disso, através de uma atividade em que a música é utilizada como linguagem, podemos aceder à própria história das crianças, que poderíamos não ter acesso de outra forma.

Cabe ainda comentar a relação contraditória que se verifica entre as duas músicas até agora analisadas. Em ambas, têm-se dois personagens principais, mãe e filho, mas o tipo de relação que se estabelece entre ambos é completamente diferente. Na primeira música, temos uma criança claramente vítima de abusos, violências e exploração por parte de uma mãe vitimizadora. É apresentada uma imagem de criança inocente que necessita de proteção, e isso se evidencia no refrão: "O seu papel devia ser cuidar de mim". Já na segunda música, apesar de não se falar mais de uma criança, observamos uma inversão de papéis. A mãe anteriormente descrita como vitimizadora passa ao papel de vítima, cuja vida é marcada pela preocupação com o filho e os desgostos que vivencia com a sua trajetória criminosa. O filho, agora a personagem vitimizadora, se lamenta pelos sofrimentos que causou à mãe e insistentemente pede que essa o desculpe.

O interessante é que o fato de não se tratar de uma criança não impediu que as crianças participantes do estudo se identificassem com a letra, reconhecendo na música muito dos seus comportamentos. Aliás, seria interessante refletir porque a personagem já não é mais uma criança. Uma possibilidade de resposta seria dizer que a imagem de criança inocente socialmente construída não permite que ela seja colocada em um papel de vitimizadora. Na primeira

música, as opções colocadas também se apresentam como antagônicas: matar a si ou ao outro. No entanto, a realidade das crianças em situação de rua rompe com essa aparente contradição, já que a mesma criança pode ser, e geralmente é, vítima e vitimizadora.

A terceira música escolhida pelas crianças durante a atividade foi **Estrada da Dor 666** (FACÇÃO CENTRAL, 2003), cuja letra consiste em um conjunto de argumentos que demonstram que o crime não compensa apesar de todos os bens materiais que possam advir desse tipo de atividade. Mais uma vez aparece uma personagem que relembra a sua trajetória criminosa, demonstrando que todos os bens materiais que obteve não foram suficientes para minimizar o sofrimento da cadeia, de ser baleado e morto por policiais. Também não foram suficientes para evitar o repúdio social e o isolamento vivenciado pela personagem.

Apenas duas crianças teceram comentários sobre a música, sendo que a fala que mais desperta atenção é a de **Renato** que ao ouvi-la exclamou: "Eu acho que é uma história real". Ao afirmar isso, com certo ar de quem acaba de fazer uma grande descoberta, ele nos mostra a forma como as letras das músicas se confundem, em vários momentos, com as experiências vivenciadas pelas crianças ou com experiências que elas conhecem por pessoas próximas. Ao ouvir tais experiências retratadas nas letras das músicas, as crianças parecem se sentirem compreendidas ou representadas na medida em que já não são as únicas a terem vivido os inúmeros **dramas** que compõem sua vida. Esse compartilhar de trajetórias faz também com que as crianças que estão inseridas na instituição se sintam ligadas de alguma forma, permitindo que a cumplicidade e solidariedade entre elas sejam facilmente construídas e estabelecidas.

Outro aspecto relacionado com o tema da música **Estrada da Dor 666** (FACÇÃO CENTRAL, 2003) refere-se ao fato de as crianças demonstrarem, em muitos momentos, que reconhecem e temem os riscos da vida criminosa, como atesta a fala de **Spiderman** em uma entrevista na qual foi perguntado se ele costumava assaltar:

> **Spiderman:** *Hã. Agora que eu parei que eu não tô mais coisa... tô só pedindo dinheiro só. Que essa vida não dá pra mim não. Que agora que eu parei. Oxe,* que antigamente que eu tava miserê! Se eu tivesse como eu tava antes, eu não tava aqui agora falando.
>
> [Juliana: Tava aonde?]
>
> **Spiderman:** No chão. Debaixo do chão. Porque eu tava roubando!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstra que as culturas infantis são determinantes nas formas e nos processos de subjetivação das crianças. (SANTANA, 2007) É através da produção cultural, em seus modos de representação e nas diversas formas de comunicação de que fazem uso, que as crianças se constituem enquanto sujeitos.

A produção cultural é um modo de comunicação com os pares, já que as crianças produzem as suas formas culturais na relação com as outras crianças, sendo que essa relação conjuga modos de comunicação e entendimento mútuos. As produções culturais também são um modo de comunicação para si próprio, já que, ao produzirem e reproduzirem músicas, as crianças acessam memórias, simbolizam acontecimentos e constroem narrativas sobre suas trajetórias de vida. Nesse sentido, as culturas infantis são, simultaneamente, uma forma de arte e linguagem. É uma arte na medida em que o mundo configurado é transformado imaginativamente de um modo que só a arte propicia. E é linguagem na medida em que revela um mundo constituído de representações, por ideias, por referências à realidade que só é suscetível de ser comunicada por essa via. De outra forma a realidade dessas crianças permaneceria oculta, encoberta e invisibilizada.

É preciso enfatizar, porém, que muitas das produções musicais específicas para o mundo infantil apresentam características que evidenciam a imagem da infância presente no senso comum, assim como os valores e ideais do contexto sociopolítico em que são produzidas. (MACEDO, 2005) As crianças em situação de rua, vistas como não-crianças (MARCHI, 2007), acabam por não se identificar com as produções musicais voltadas para o mundo infantil, mas sim com estilos como o *Rap* que parece exprimir mais fidedignamente as realidades em que vivem.

Por fim, cabe reforçar o papel da música e das artes em geral, como vias privilegiadas de intervenção e acesso às crianças em situação de rua e com direitos violados. O potencial dessa estratégia precisa ser maximizado pelas instituições e serviços que muitas vezes referem a dificuldade de comunicação com essas crianças, que muitas vezes silenciam suas histórias, mas que como podemos observar nesse trabalho, cantam suas trajetórias em plenos pulmões, cabendo aos adultos aprender a ouvi-las.

REFERÊNCIAS

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. (M. Ferreira, e I. Abreu Trad.). *Educação, Sociedade e Culturas*,

n.17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press, 1997.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, v.28, p. 117-136, 2002.

DE ANTONI, C. et al. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.53, p. 38-53, 2001.

FACÇÃO CENTRAL. *Direto do Campo de Extermínio*. São Paulo: Face da Morte Produções. Disco sonoro 1 (73 minutos e 43 segundos). Disco sonoro 2 (66 minutos e 28 segundos). Gênero: Rap, 2003.

HIKIJI, R. S. G. Música para matar o tempo: intervalo, suspensão e imersão. *Mana* (Estudos de Antropologia Social), v.12, p. 151-178, 2006.

MACEDO, N. M. de. *A apreciação musical infantil:* aspectos da constituição da infância contemporânea no discurso de crianças do Ensino Fundamental. 2005. 224 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MARCHI, R. de C. *Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais:* um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil. 2007. Tese. (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MORGAN, D. L. *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

SANTANA, J. P. *Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida:* uma investigação participativa com crianças em situação de rua. 2007. 311 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Portugal, 2007.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISANA, A. B. (Org.), *Crianças e miúdos:* perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação, Porto: Asa. 2004, p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

ROSE, T. *Black Noise*. Rap music and black culture in contemporany america. Hanover, London: University Press of New England/Wesleyan University Press, 1994.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*, v. 2, n. 1,

p. 1-15, 2001.

WAZLAWICK, P. Significados e sentidos construídos nas histórias de relação com a música. *Anais IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte,* (20 a 26 de outubro de 2006). Curitiba, PR, Brasil. 2006.

WAZLAWICK, P.; CAMARGO, D. de; MAHEIRIE, K. Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo,* Maringá, v.12, p. 105-113, 2007.

PARTE IV

REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE

O BRINCAR LIVRE, A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O FUTURO.

Cleusa Kazue Sakamoto

INTRODUÇÃO

As características das sociedades atuais estão bastante modificadas quando comparadas a períodos anteriores. Atualmente, as fronteiras entre grupos e culturas, quando relevantes, não destacam apenas aspectos locais ou geográficos, mas também globais e muitas vezes com repercussões relacionados à dimensão digital. Hoje há barreiras evidentes pertencentes ao campo social, que são pontuais, particulares, ou mesmo, individuais. Embora as discussões sobre relacionamentos ganhem repercussões internacionais a geográficas, podemos notar certo isolamento cada vez maior de grupos e subgrupos que se tornam cada dia mais fechados em suas peculiaridades. O paradoxo parece ser a marca de nosso tempo – globalização e isolamento.

Neste cenário, as questões sociais se transformaram em problemas planetários e a perspectiva da realidade agora é de um mundo que está genuinamente internacionalizado. Crianças de todos os países, que têm acesso à educação escolar estão se tornando bilíngues e em pouco tempo, teremos uma nação planetária que falará inglês além de sua língua local.

É interessante contemplar, neste prisma, que o mundo externo não é mais aquele que se encontra além da janela da sala de nossas casas, mas é aquele que se estende para além das 'janelas' digitais de dispositivos eletrônicos como o celular, *notebook*, *tablet*. E, é importante refletir que essas janelas para o mundo não mostram mais o dia chuvoso ou ensolarado, mas mostra um mundo tecnológico e complexo de grande densidade de informações, sem a presença de qualquer elemento natural – o calor do sol que regula a temperatura ambiente, não encontra mais lugar neste ambiente artificial – a 'janela' do ciberespaço mostra imagens representativas do mundo e não a concretude da vida, enfim, mostra infinitos detalhes de tudo e ao mesmo tempo, pode mostrar 'coisa alguma', isto é, algo destituído de significado. A enorme quantidade de informações disponíveis nesse ambiente, muitas vezes desqualifica algumas das especificidades do ser humano – sua presença e contato físico – e pode esvaziar de sentido a existência de certos objetos e sistemas.

Não buscamos afirmar que o ambiente virtual é negativo; não é esse o pensamento base de nosso debate, contudo consideramos necessário, analisar as possíveis consequências da interatividade humana que influenciam a vida

cotidiana, configurando novos modos de convivência social, novos hábitos e costumes, e novas práticas de expressão criativa que são a base do desenvolver do ser humano.

Parece imprescindível discutirmos a influência que a tecnologia pode ter sobre o desenvolvimento de algumas capacidades humanas e a exclusão de outras. Interessa-nos apreciar o desenvolvimento humano – suas potencialidades – daí, o valor de investigar o **brincar livre** – ação de espontaneidade, espécie de matriz da individualidade e expressão de criatividade.

No cenário tecnológico da sociedade contemporânea, as pessoas idosas tentam se adaptar a uma rotina em que aprendem que as relações interpessoais hoje são presenciais e virtuais, enquanto em outro extremo etário, as crianças cada vez mais novas, rapidamente aprendem a interação *bytouch* que substitui o contato físico interpessoal. Essa nova forma de contato com o outro/ o mundo – o toque pela tela – está suprimindo as trocas afetivas físicas e minimizando a existência desses estímulos que participam do desenvolvimento integral do ser humano desde a infância.

Emoções nos dias de hoje estão cada dia mais restritas à satisfação de desejos e ao ato de evitar frustrações – que tem sido um objetivo existencial prioritário que impera no dia a dia; evitar frustrações têm ostensivamente excluído experiências naturais de perda e confrontação de limites pessoais, que são necessárias para uma apreensão do sentido de realidade na ótica de cada individualidade. É necessário experienciar uma situação de perda para alcançar uma percepção realista de si e do mundo. É importante a experiência de perda para conhecer os próprios limites e almejar superá-los quando possível e, ressignificar suas metas, quando estas forem inviáveis.

Crianças e jovens, hoje identificados como **nativos digitais**, mostram-se vulneráveis a essa situação cotidiana de sobrecarga de informações e consequente esvaziamento de sentidos. A alta incidência de transtornos psíquicos entre crianças e jovens, com a ocorrência inclusive de grande número de tentativas de suicídio, podem ser compreendidas, entre outras hipóteses, pela interpretação de que se encontram conectados à *internet* 24 horas, mas estão desconectados de si mesmos – a individualidade nem sempre parece existir como unidade que se constitui um conjunto minimamente coeso de vários aspectos; as individualidades mostram-se fragmentadas e funcionais sendo definidas a partir daquilo que fazem, por exemplo: estudam e praticam esporte.

O mundo foi digitalizado na esfera da experiência, o que significa dizer que a experiência nessas circunstâncias, pode estar sendo reduzida à percepção de uma cena e não mais significa a vivência de uma situação. Neste ângulo de visão, é importante pensar como crianças e jovens estão construindo uma bagagem humana ampla e polissêmica se o viver parece excluir aspectos da

natureza corpórea ou de experimentação material. Nesta perspectiva, vale à pena pensar que a espontaneidade na sua concreta ou vivencial realidade, pode estar se tornando rara.

O mundo contemporâneo introduz impossibilidades de experimentações sensoriais que só o contato com o ambiente físico propicia e essa realidade está modificando a relação da pessoa com o externo que se dá pela intermediação de telas e tecnologia. Sensações físicas estão sendo substituídas por representações mentais (imagéticas) e deixam de ser mensageiras de referências vivenciais do mundo material. A história pessoal está se tornando a própria narrativa.

Nesta perspectiva de entendimento, é necessário analisarmos os novos modos de interação e convivência e refletirmos sobre os impactos dessas mudanças do horizonte social sobre o desenvolvimento humano, especialmente nos primeiros anos de vida das crianças e no momento da alfabetização e letramento, quando ocorrem aquisições no desenvolvimento das funções cognitivas e as experiências de autodescoberta são fundamentais.

Os estados da saúde mental das crianças e jovens que resultam de um processo de desenvolvimento humano favorável, parecem ameaçados. Ao refletirmos sobre o futuro da nossa espécie humana, temos que voltar o olhar sobre o presente e prestarmos atenção nas crianças e jovens; então, surge a pergunta: estamos preparando nossas crianças e jovens para o futuro? Por outro lado, vale também indagar: qual é o futuro que estamos construindo para nossos jovens e crianças?

O presente capítulo irá abordar o brincar livre na atualidade e analisar suas implicações como as raízes da espontaneidade e criatividade humana, tendo em vista as experiências fundantes do ser e da construção do mundo humano na infância sob a ótica da sociedade contemporânea e sua revolução tecnológica.

BRINCAR LIVRE, O POTENCIAL DE SER HUMANO E A REALIDADE ATUAL

O brincar é a atividade nuclear da infância – caracteriza-a e serve de referência para expressar a singularidade do que possa significar **ser criança**. Segundo Doretto e Costa (2012, p. 04), a etimologia da palavra criança sugere que venha do latim "*creantìa*, ou "criação"" e significa "indivíduo na infância" sendo "*infantia.ae*" a "dificuldade ou incapacidade de falar" ou "o que é novo, novidade".

Na acepção corrente, brincar é imperativo da criança e da infância. Contudo, Winnicott (1975) quebra esse paradigma e propõe que o brincar é sinônimo de criatividade e que expressa uma abordagem ao mundo, seja em qualquer idade; afirma ainda que fundamentalmente, brincar representa o jeito próprio de cada

individualidade se relacionar com a realidade externa.

Partindo dessa ideia de que em qualquer idade o ser humano brinca, na medida em que este brincar é o mesmo que criar ou dar expressão à liberdade de **ser e fazer** (WINNICOTT, 1975), é interessante estudarmos o brincar livre que destaca a potencialidade criadora inerente ao ato de expressar a individualidade na interação com o mundo externo, em qualquer fase da vida.

O brincar livre não significa a atividade da criança quando ela se ocupa espontaneamente de algo sem um objetivo prévio. Como propõe Winnicott (1975), o brincar livre é a ação em que qualquer um (criança, jovem ou adulto), em qualquer circunstância, se lança à experiência de viver enfrentando o risco do desconhecido; simplesmente se lança à experiência com o prazer de vivê-la, mas não com o objetivo de sentir prazer – o prazer não é uma meta, é um elemento parte, inerente a esse modo de viver.

Csikszentmihalyi (1998), com sua definição de "experiência ótima" para conceituar a criatividade, relaciona-lhe à qualidade "autotélica", isto é, que "é um fim em si mesma". (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 103) Para o autor, a "experiência ótima" ou atividade criativa caracteriza-se como uma experiência autotélica que flui – que segue um fluxo (*flow)* que permite "novidade e descobrimento" e por isso gera prazer. (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 139)

É importante lembrar que o brincar livre não significa algo descompromissado, mas sim, algo destituído de prévio planejamento e busca de resultado; traduz uma experiência que dispensa a existência de um processo lógico e previamente definido. O brincar livre significa permitir o curso da experiência com uma condição fundamental subjacente – "um estado não-intencional". (WINNICOTT, 1975, p. 81) – que garante a participação essencial da espontaneidade ou do gesto criativo. O estado não-intencional é um estado subjetivo em que o autor refere ser essencial ao artista, na medida em que se ele desejar ser criativo não o será; do estado não-intencional depende a emergência de seu potencial criador. (WINNICOTT, 1975)

O brincar livre sob o olhar da sociedade contemporânea mostra-nos um desafio, que é compreender o que propriamente significa ser espontâneo hoje e, ao mesmo tempo, dar curso à singularidade pessoal. Falar o que se pensa nas redes sociais digitais não é necessariamente ser livre. Um bebê que aos 18 meses já explora e manuseia um aparelho celular dos pais não é genuinamente livre em sua experiência de escolher ícones na tela do aparelho. Um jovem adolescente que está nas ruas de madrugada com seus amigos também adolescentes, não está vivendo de modo livre – porque ser livre não é contrariar padrões.

Não são apenas os cenários e os comportamentos de crianças e jovens que estão com nova roupagem na sociedade atual. Os objetos e os fatores envolvidos nas situações também são novos. Aspectos como anonimato e visibilidade

social, muito destacados nas redes de relacionamentos virtuais, por exemplo, são elementos sociopessoais de peso, hoje, para jovens.

Segundo pesquisa americana mencionada por Souza (2019, p. 32) "com menos de um ano, as crianças já estão expostas a alguma das tecnologias móveis" e "já sabem explorar as possibilidades dos dispositivos móveis antes mesmo de aprender a andar ou falar, sobretudo, os aparelhos com tecnologia de tela sensível ao toque". A autora menciona ainda que, no Brasil as pesquisas são mais escassas com crianças pequenas, mas nos debates sobre o uso de tecnologias na infância há uma argumentação repetida de que as brincadeiras tradicionais estão dando lugar à cultura digital, especialmente devido ao acesso a dispositivos móveis. Porém, adverte a pesquisadora, o conceito de infância também tem sofrido mudanças e que novas formas de apresentação do lúdico fazem parte do cotidiano hoje. O fascínio que as crianças demonstram por dispositivos tecnológicos os transforma em brinquedos que se misturam aos demais artefatos de natureza "analógica". (SOUZA, 2019, p. 38)

É interessante destacar que essa mudança observada na infância vem acompanhada de outras transformações presentes na realidade das crianças, como as configurações familiares, pois as famílias hoje são formadas por grupos cada vez menores e muitas vezes, monoparentais ou, por grupos ampliados em que existem alguns papéis sociais em duplicidade, já que existe a mãe, o pai, a madrasta e o padrasto (esses últimos papéis, inclusive podem ser exercidos por pessoas diferentes ao longo do tempo de existência da família). Os hábitos cotidianos estão modificados também, pois as crianças estão cada dia mais confinadas ao espaço interior das casas devido à violência urbana e não frequentam mais espaços públicos abertos. (SOUZA, 2019)

Edgar Morin (1999), com suas afirmações sobre a cibercultura, menciona que a interação pessoal e profissional não tem mais limites temporais e opera nas 24 horas diárias apoiadas em novos hábitos de comunicação digital e, sendo assim, transformaram as exigências rotineiras em custos emocionais elevados quanto à manutenção do equilíbrio mental e do estado de bem-estar geral. A saúde mental está em destaque, como nunca esteve antes, subordinada às influências do ambiente social de modo intensificado. O intercâmbio das relações pessoais ampliado pelo sistema de convivência, que se expandiu com a cibercultura, modificou estruturalmente as concepções e a experiência prática do cotidiano.

A comunicação virtual com o *click* como base comum das relações interpessoais, ganhou um lugar sem precedentes na história humana, com suas qualidades de imediata determinação e pretensa necessidade de aprovação. Receber aprovação para as publicações pessoais digitais tem um grau de influência exagerado sobre as individualidades e tem trazido desequilíbrio

psíquico a pessoas e conflitos à convivência humana.

Comunicar e estabelecer trocas sociais via redes digitais se transformou no fenômeno social número um da contemporaneidade. Suas consequências para a realidade humana nos obrigam a reflexões existenciais e preocupações sobre as implicações para a saúde de indivíduos e grupos e, especialmente, sobre o desenvolvimento de crianças e jovens. Hoje um *like* (ação de aprovação e incentivo introduzido nas trocas interativas digitais das redes sociais) é uma 'moeda' que circula no campo da troca social e que não tem equivalente na história humana como símbolo de mérito e aprovação social. Sua não ocorrência destinada aos autores das publicações pode causar um grande impacto sobre eles e gerar frustrações intoleráveis que podem causar distúrbios emocionais.

A entrada precoce de crianças ao contato com a *internet* também é um fato que sem dúvida gera uma situação de estimulação intensificada que tem consequências futuras, a começar da intensa gama de estímulos visuais que se sobrepõe a mensagens verbais e escritas que as crianças não compreendem. Aliás, o termo **usuário** pode inclusive ser inadequado para designar esse indivíduo que é a criança, já que por usuário deveríamos classificar aquele que tem autonomia frente ao entendimento do mundo quando utiliza seus elementos.

As relações humanas ainda são a teia que dá sustentação ao desenvolvimento e existência do ser humano, sua base de construção subjetiva, suporte das experiências genuínas que contemplam oportunidade de aprendizado e amadurecimento emocional. Para que a própria história humana tenha continuidade, as relações humanas precisam ser preservadas em sua funcionalidade e essência humanizadoras. O brincar livre precisa ser assegurado como expressão da individualidade e sociabilidade; deve expressar o Eu – como unidade singular – que tem um núcleo de existência própria e que interage com o mundo e **com**partilha a experiência coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o brincar livre traduz as possibilidades de avanços individuais e o encontro com o outro, mostra uma relevância inquestionável para a presente discussão. Para Winnicott (1975) o brincar depende simultaneamente da expressão da singularidade de cada um na sua relação com o mundo externo, evidenciando uma 3ª área de experiência humana – o Espaço Potencial – em que temos a sobreposição da realidade interna e externa.

O brincar, próprio à criatividade, está presente em todo o ciclo vital e se mostra de modo característico em cada estágio. No início da vida, é responsável por construções subjetivas peculiares que podem impactar o futuro das individualidades, as quais Winnicott (1993) vincula ao desenvolvimento

emocional primitivo e a bases da criatividade.

Consideramos que nos primeiros anos de vida, a criança enfrenta o desafio da construção de uma base psicológica emocional do *Self* ou Eu e da capacidade futura de sentir empatia. Por outro lado, no período de ingresso na escola regular, irá construir a base cognitiva de uma estrutura mental de pensamento lógico que influenciará a capacidade de tomar decisões com base em argumentos relevantes.

Se a criança, no período de sua infância, puder contar com um suporte externo que Winnicott (1993) denominou de **ambiente suficientemente bom** porque oferece estabilidade material e segurança emocional ao suprir os cuidados necessários ao seu desenvolvimento, poderá construir um *Self* verdadeiro, isto é, saudável e capaz de expressar suas potencialidades. (WINNICOTT, 1993)

O autor menciona que a criança em seu desenvolvimento emocional primitivo (primeiros dois anos) deverá constituir um *Self* ou Eu que tenha uma estrutura integrada, personalizada e realizadora (criativa), que lhe permitirá um relacionamento genuíno com o ambiente permeado por liberdade e espontaneidade de expressão. A criança que se sente segura, que sente confiança nos cuidados recebidos, segundo Winnicott (1975), brinca ou manifesta sua capacidade de criar e pode desenvolver outras potencialidades relativas à sua individualidade, ao mesmo tempo em que constitui uma relação com o ambiente saudável – que lhe permite ser curiosa, produtiva e permeada por um sentimento de que a vida vale à pena. (WINNICOTT, 1975)

É interessante pensar que a criança com bases emocionais de autoconfiança, poderá ingressar no momento próprio no ambiente – a escola – com o desejo de conhecer esse novo espaço, explorá-lo e se enriquecer nele.

Jean Piaget em sua Epistemologia Genética ao enunciar a fase operacional concreta quando as estruturas mentais deixam de operar com base na imaginação e passam a estabelecer relações lógicas indutivas, também colabora com o entendimento sobre o brincar na infância especialmente na idade de início da alfabetização. O autor nos ajuda a entender que a partir deste estágio a criança poderá se relacionar com o mundo de maneira mais coerente logicamente e seu modo de interação e compreensão deixará de ser mágico e intuitivo para conceber regras e relações de causa e efeito. (PIAGET; INHELDER, 1969 apud COLE; COLE, 2004) O brincar livre da criança apresentar-se-á neste momento evolutivo, acompanhado de uma elaboração mental, apoiada na própria experiência e percebida a partir de um prisma lógico concreto.

Resgatando as questões anteriormente apresentadas: 1- Se estamos preparando nossas crianças e jovens para o futuro? 2- Qual é o futuro que estamos construindo para nossos jovens e crianças? Consideramos primeiramente que são perguntas desafiadoras para as quais ainda não temos respostas satisfatórias.

Tendo em vista o cenário social em que se instalou uma revolução tecnológica que está em andamento, é importante termos cautela para inicialmente compartilharmos a incerteza ou a dúvida.

Viver na sociedade pós-moderna não é apenas transitar em dupla realidade – a concreta, física e presencial e a digital, destituída de materialidade física, que se encontra circunstancialmente em suspensão e abriga um novo espaço e parâmetros – o ciberespaço e a cibercultura.

Viver na sociedade atual é enfrentarmos os desafios acerca da construção de uma sociedade em que a inteligência artificial ganha extenso poder substituindo o trabalho humano em espaços e funções que nos obrigam a considerar que as crianças de hoje habitarão um mundo distinto daquele que conhecemos. A progressão da velocidade no processamento de informações e mudanças sociais indica que provavelmente algumas situações futuras não possam ainda ser imaginadas. Segundo Klaus Martin Schwab (2016), fundador do Fórum Econômico Mundial, as mudanças no cenário social serão disruptivas e de amplo impacto, em nossas formas de viver, trabalhar e nos relacionarmos. Uma amostra disso já se mostra em evidência hoje.

O cotidiano na atualidade é permeado por uso de inúmeros aplicativos que facilitam a gestão do dia a dia. Até crianças nos dias de hoje escolhem um cardápio de refeições diárias com aquisição por aplicativos, o que demonstra que a facilidade de acesso a serviços por intermédio da tecnologia está transformando as funções e relações humanas – as crianças não necessitam mais de adultos que lhes providenciem os alimentos diários se tiverem a presença indireta destes adultos que lhes forneçam um cartão de crédito para pagamento e um dispositivo eletrônico para acesso à *internet*.

Em relação à função dos pais na sociedade atual, é interessante considerar também o papel das celebridades "na construção do tecido social pelo grau de influência que exercem a indivíduos e grupos" (SAKAMOTO, 2018, p. 414) já que esses atores sociais vêm se tornando modelos de pensamento e comportamento, muitas vezes substituindo a referência dos pais no caso de crianças e jovens. (SAKAMOTO, 2018) Esses novos vínculos sociais mostram que o sentimento de pertencimento que era oferecido pela família, encontra-se pulverizado em inúmeros grupos de afiliação diversa, inclusive de fã clubes ou seguidores de figuras públicas, na contemporaneidade.

Diante das mudanças comportamentais e de visão de mundo apresentadas, preocupa-nos qual o futuro que iremos deixar para as crianças de hoje. A rapidez das mudanças nos dificulta perceber e pensar a direção de certos processos. Mas esta não pode ser uma justificativa para um possível erro ou omissão frente ao futuro; precisamos somar esforços que compartilhem a preocupação sobre o futuro das crianças e as crianças no futuro.

Por agora, deixamos um convite para estudarmos com insistência, as implicações prejudiciais ao desenvolvimento emocional e intelectual das crianças decorrentes do uso intensificado de tecnologias digitais desde a infância. Consideramos que se forem preservadas as condições favoráveis de ocorrência das ações do brincar livre que oferecem oportunidade à espontaneidade – germe da criatividade – o desenvolvimento do *Self* terá a garantia de construção de suas bases singulares e voltadas ao encontro humano. O futuro está sendo construído no presente e assim, se o brincar, de maneira livre que deixa fluir o potencial criativo, puder ser uma experiência genuína na infância hoje, teremos provavelmente no futuro, individualidades saudáveis com poder de empatia para dar importância ao viver compartilhado permeado de valores humanos universais.

REFERÊNCIAS

COLE, M.; COLE, S. R. *O desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A Psicologia da Felicidade*. Tradução: Denise Maria Bolanho. São Paulo: Saraiva, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998) *Creatividad* – El fluir y La psicologia del descubrimiento y la invención. Barcelona: Paidós, 1998.

DORETTO, J.; COSTA, R.C. O mundo da infância e a infância no mundo – vozes de crianças nas revistas brasileiras Veja e Época. *Rumores*, ano 6, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.usp.br/rumores/pdf/rumores12_9.pdf>. Acesso em 05 jun. 2019.

LÈVY, P. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *The psychology of the child*. New York: Basic Books, 1969.

SAKAMOTO, C.K. Selva de pedra, nervos de aço e conexões digitais – o ambiente e a crise da família. In: SAKAMOTO, C.K.; GIORA, R.C.F.A.(Orgs.). *Rupturas* – olhares criativos e novos tecidos conceituais. São Paulo: Gênio Criador 2018.

SCHWAB, K. *A Quarta Revolução Industrial*. Tradução: Daniel Moreira Miranda. Edipro: São Paulo, 2016. Versão para e-Book.

SOUZA, J. S. de. *Brincar em Tempos de Tecnologias Digitais Móveis*. Tese (Doutorado em Educação). 2019.471f. Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28762/3/Joseilda.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

WINNICOTT, D. W. O *brincar e a realidade*. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W.*Textos Selecionados*: da Pediatria à Psicanálise. Tradução: J. Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

O BRINCAR NA INFÂNCIA COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM, A EXPRESSÃO EMOCIONAL E A CONVIVÊNCIA SOCIAL.

Daisy Inocência Margarida de Lemos
Hélio Alves
Hilda Rosa Capelão Avoglia

INTRODUÇÃO

Brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Amarelinha, queimada, bola, boneca, polícia e ladrão, esconde-esconde, pega-pega, ciranda, jogo do bafo: pingue-pongue, correr, empinar pipas, cabra cega, pular corda, ...e tantas outras brincadeiras fizeram parte da infância de muitas crianças no correr dos tempos, preenchendo as tardes e finais de semana.

Nós adultos, que fomos crianças no século XX, passávamos grande parte de nosso tempo livre brincando nas ruas, pois tínhamos espaço amplo para despender toda nossa energia e criatividade. E coloque energia nisso. E, diga-se de passagem, como exercitávamos nossos corpos, nossa coordenação motora, nosso equilíbrio, sem falar da orientação espacial e lateralidade. Verdade seja dita, só nos atrapalhávamos com o tempo passado nas brincadeiras, exigindo, a maioria das vezes, que nossos pais nos chamassem para tomar banho e fazer as refeições.

Quantas brincadeiras eram inventadas num curto espaço de tempo? E, quando enjoávamos de alguma, rapidamente lembrávamos de outra ou criávamos alguma modalidade nova a partir daquela em que estávamos envolvidos.

Será que hoje em dia essas brincadeiras não fazem mais parte do imaginário infantil? Ou terão sofrido alguma adaptação aos tempos atuais, uma transformação? Como as crianças contemporâneas brincam? Como expressam seus conflitos? Como exercitam os diferentes papéis sociais? Será que a vida moderna, com toda a tecnologia, com a influência cada vez mais presente da mídia, provocou a morte do brincar entre as crianças na contemporaneidade? Ou será que os adultos estão cada vez permitindo menos que as crianças brinquem livremente e exigindo mais que desenvolvam atividades mais acadêmicas, estruturadas, diretivas?

Se pararmos para pensar que a aprendizagem de novos conteúdos formais, de novas regras torna-se muito mais fácil e prazerosa, se for obtida por meio das brincadeiras, daríamos mais espaço para o lúdico no dia-dia das crianças e até

dos adolescentes, dos jovens e adultos.

Para maior clareza e compreensão ao leitor, o capítulo foi dividido em alguns tópicos: o significado do brincar; o lúdico em diferentes contextos e a brincadeira como meio de favorecer a saúde mental.

O SIGNIFICADO DO BRINCAR

Para muitos, o brincar é apenas um simples momento de a criança **jogar o tempo fora**, ou seja, é uma forma dela descansar das atividades acadêmicas que lhe foram exigidas. Entretanto, para muitos educadores, constitui um meio de a criança adquirir conhecimento e aprimorar sua aprendizagem. Outrossim, é um ótimo recurso e instrumento para que ela exercite sua criatividade, extravase seu potencial criativo e também expresse suas angústias, medos, emoções.

Podemos definir ou conceituar a brincadeira como uma atividade, individual ou coletiva, que apresenta um caráter lúdico e contém alguma forma específica de estrutura ou de regras. Na realidade, pode-se considerá-la como uma prática estruturada de entretenimento ou distração. Há, por exemplo, brincadeiras com normas mais estabelecidas, como a queimada ou o esconde-esconde, assim como outras que têm como regra a própria invenção, como a bola e a boneca. As regras propostas em muitas brincadeiras são flexíveis e podem ser modificadas, sendo sempre interessante que a criança interfira e invente sua própria forma de brincar.

De acordo com Borba (2005, p.33), "A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança." Dessa forma, podemos supor que as brincadeiras, os jogos sempre existirão, pelo menos enquanto existirem crianças, pois por meio das brincadeiras que povoam o universo infantil as crianças expressam-se no mundo. É por meio delas que meninos e meninas representam papéis, criam personagens, exploram brinquedos, enfim encontram sentido para a sua vida.

Para Piaget (1994), uma das formas de a criança brincar é por meio dos jogos simbólicos (o faz de conta, para Vygotsky, 1989; 2010) e estes não requerem nenhum brinquedo específico, bastando à criança empregar toda sua imaginação e criatividade. O jogo simbólico é uma forma de linguagem que a criança utiliza, seja por meio da expressão verbal, pela arte, pelo desenho, pelo corpo ou outras modalidades expressivas. Os jogos de regras são também muito utilizados pela criança por meio dos quais ela adquire a noção de limites, direitos e deveres, o saber respeitar o outro e a si mesma.

De acordo com Vygotsky (1989; 2010), a brincadeira pode ter papel fundamental no desenvolvimento da criança. Tendo em vista que o aprendizado

ocorre por meio das interações, o jogo lúdico e o jogo de papéis, como, por exemplo, brincar de **mamãe e filhinha** ou brincar de **escolinha** permitem que haja uma atuação na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, uma vez que são criadas condições para que determinados conhecimentos e/ou valores sejam consolidados pela criança. Isso ocorre porque ela consegue imaginar situações, representar papéis, seguir regras de conduta de sua cultura, entre outras ações.

A brincadeira de faz de conta de Vygotsky (1989; 2010) corresponde ao jogo simbólico de Piaget, conforme citado anteriormente, em que a criança se relaciona com o significado que atribui a um objeto ou a uma situação e não com o objeto real. Por exemplo, ao usar um tijolo como se fosse um carrinho. Além disso, as brincadeiras, mesmo imaginárias, são regidas por regras. Dessa forma, nas situações do brincar de **escolinha**, tem que haver a figura da professora e dos alunos que a criança representa por meio de objetos concretos fazendo o papel desses personagens. Assim, quer seja pela criação de uma situação imaginária ou pela definição de regras específicas, o brincar acaba tornando-se uma zona de desenvolvimento proximal, uma vez que a criança acaba se comportando de maneira mais adiantada do que se comporta nas atividades diárias da vida real e acaba aprendendo a separar objeto e significado. Por outro lado, ao brincar com seus pares, desenvolve melhor sua linguagem e amplia suas relações interpessoais e sociais. (VYGOTSKY, 1989; 2010)

As brincadeiras possibilitam que a criança se projete no mundo dos adultos e ensaie atividades, comportamentos que ainda não fazem parte de seu repertório, mas que ela acaba internalizando, a partir do real e, dessa forma promova o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Winnicott (1978) a brincadeira constitui uma parte muito importante da vida da criança, pois esta adquire experiência por meio do lúdico. Se para o adulto suas experiências de vida, internas e externas, contribuem para seu desenvolvimento psicológico, para sua formação ética e moral, a evolução da criança ocorre por intermédio das brincadeiras realizadas só ou compartilhadas com seus pares ou com adultos. Ainda, a partir de Winnicott (1978), a criança brinca por prazer, para exprimir agressividade, para dominar as angústias, para aumentar suas experiências e estabelecer contatos sociais. Portanto, para o autor, as relações sociais também são favorecidas por meio das brincadeiras.

Pode-se afirmar que, por meio do brincar, a criança combina espontaneidade e criatividade, aprende a aceitar as regras sociais e morais, bem como a conciliar a afirmação de si mesma à criação de vínculos afetivos mais sólidos e duradouros. Ela se humaniza, aprendendo a aceitar o outro, respeitar e conviver com as diferenças individuais, desenvolvendo a empatia, aprendendo a colaborar. Outrossim, aprende a competir sem diminuir o outro, perceber que, numa

brincadeira, num jogo, nem sempre se vence, mas sempre aprimorando nosso aprendizado. Sendo assim, é incontestável e fundamental o papel do brincar na educação da criança. A vivência que a brincadeira provoca dá a ela a chance de exteriorizar seus sentimentos, exercitar sua iniciativa, assumir a responsabilidade por seus atos. Por meio da brincadeira, a criança aprende a viver, trabalha sua autoestima, adquire maior autoconfiança.

Para alguns autores, entre eles Friedman (1996), os jogos tradicionais (correr, pular, entre outros) possibilitam que a criança se enriqueça culturalmente, desenvolva ou melhore suas habilidades motoras, assim como a área cognitiva (memória, percepção, raciocínio, atenção), contribuindo, dessa forma para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

> O jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e traduzem valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamento. Seu valor é inestimável e constitui para cada indivíduo cada grupo, cada geração, parte fundamental da sua história de vida. (FRIEDMANN, 1996, p. 43)

Por fazer parte das brincadeiras lúdicas, o jogo tradicional, portanto, deve ser valorizado, visto que, por meio dele, são transmitidos valores e ensinamentos que fazem parte da vida do adulto e que vem sendo passado de geração a geração.

Se pararmos para observar e analisar o jogo, nota-se o desenvolvimento nas áreas físico-motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Dessa forma, constata-se que, por meio dos jogos e brincadeiras, a criança constrói sua aprendizagem, descobre o mundo, assimilando novos conhecimentos. A partir das brincadeiras, observa-se que sua imaginação se intensifica e representa o mundo social que a cerca, bem como as formas de comportamento que lhes são referentes. (LIRA; RUBIO, 2014)

Bastos (2014), referindo-se à teoria walloniana, afirma que Wallon preconiza que a criança inicia sua comunicação com o mundo por meio das emoções, sendo que um dos estágios foi por ele denominado impulsivo-emocional, por meio do qual a criança expressa seus desejos, suas necessidades, tanto físicas como afetivas. Sendo assim a expressão da emotividade representa papel importante nas relações sociais e a criança, por meio das brincadeiras deixa transparecer, espontaneamente, o que sente.

Temos observado que, muito embora as crianças contemporâneas tenham mais acesso à tecnologia, computadores e celulares, estes últimos com mais frequência e facilidade, as características básicas e essenciais das brincadeiras, não desapareceram. É só verificarmos a linguagem simbólica da criança ao **cuidar** do Pooh, que representa uma criatura que necessita ser alimentada, banhada, acariciada, como se fosse um filho. Na realidade, esse **ser** estaria substituindo a figura da boneca, objeto preferido pelas meninas dos séculos

anteriores (principalmente o séc. XX) para exercitar o papel feminino da mãe.

Outra constatação refere-se aos jogos eletrônicos e videogames onde crianças e pré-adolescentes, principalmente os meninos (mas muitas meninas também apreciam) passam boa parte das suas horas livres brincando, criando e modificando regras e, por meio deles, adquirem a noção de respeito, solidariedade, ou seja, estão desenvolvendo valores morais. (MOREIRA, 2015; MOREIRA et al., 2017)

Temos que concordar que os jogos de videogame, computadores, aplicativos de *smartphones*, nos dias de hoje, estão cada vez mais populares entre as crianças e que as brincadeiras tradicionais estão sendo cada vez mais esquecidas; neste caso, é de grande importância que os adultos, pais e educadores, continuem incentivando o seu uso. Contudo, observa-se que muitas brincadeiras estão sendo adaptadas aos dias atuais. É o caso, por exemplo, de pular corda e elásticos, que se transformaram no *stackline*.

Alguns jogos eletrônicos imitam muito as relações de poder existentes na vida real, tais como o *Yu-gi-oh*!, onde se observa uma competitividade entre as crianças e/ou pré-adolescentes e a necessidade de ser cada vez mais experiente no jogo para obter o papel de líder, muito semelhante à encontrada em empresas e organizações. Para entrar na comunidade dos que sabem como manejar esse jogo, a criança deve mostrar, não apenas que sabe jogar, mas deve ter as cartas originais que fazem parte do material do jogo. (SOUZA; SALGADO, 2008)

Paremos agora para observar e pensar em quais espaços podemos encontrar o lúdico sendo aplicado como ferramenta facilitadora da aprendizagem cognitiva, da expressão socioemocional e da promoção da saúde mental e física.

O LÚDICO NOS MAIS DIFERENTES CONTEXTOS

Diversas dimensões que abarcam as atividades lúdicas se constituem em um espaço indicativo da importância do brincar como recurso estratégico para o desenvolvimento da criança. O brincar é natural da infância e está presente nas mais diferentes culturas ao redor do mundo. Caberá a esta parte do capítulo caracterizar a função do brincar em inúmeros contextos.

Deste modo, destacamos o trabalho desenvolvido por Santos, Santos e Gomes (2016) no qual discutem uma proposta lúdica de inclusão social e digital para crianças e adolescentes em serviços de oncologia pediátrica, articulando o uso de jogos *online* aos conteúdos escolares tendo como espaço a classe hospitalar. O estudo foi desenvolvido com crianças e adolescentes com doença onco-hematológica, uma vez que a vida escolar foi interrompida em função dos comprometimentos com o tratamento da doença.

Ainda no contexto hospitalar é reconhecida a urgência de movimentos em busca da humanização, especialmente no que se refere aos cuidados destinados à criança. Desse modo,

Frota et al. (2007) desenvolveram um estudo de natureza quantitativa com a participação de crianças na faixa etária de 3 a 6 anos, que apresentassem condições de participação em oficinas de brincadeiras. Na ocasião, essas oficinas foram organizadas na unidade pediátrica de uma instituição hospitalar filantrópica e utilizaram brinquedos tais como bonecas de pano, material hospitalar de brinquedo, utensílios domésticos, material gráfico, entre outros. Os autores concluíram que a equipe de profissionais da saúde dispõe de recursos que possibilitam vivenciar sensações, atividades e sentimentos não ameaçadores. A oficina do brincar oferecida às crianças permitiu uma assistência mais criativa e humanizada, amenizando os fatores considerados estressantes que emergem no contexto hospitalar. Essa pesquisa, conforme Frota et al. (2007), reafirma a importância do lúdico no cotidiano dos profissionais da saúde como elemento facilitador da prática humanizada.

Martins e Szymanski (2004) observaram momentos de brincadeira livre de crianças institucionalizadas e sob a responsabilidade do Estado, no caso, a brincadeira de casinha com crianças de 5 a 8 anos, 3 meninos e 7 meninas. Os resultados apontam que as crianças se comportavam diante do material lúdico com modelo de uma família nuclear, mesmo não contando com suas famílias ou que tenham convivido muito pouco tempo com suas famílias. Os autores refletem sobre a necessidade de se repensar modelos institucionais que favoreçam o desenvolvimento de crianças com famílias ausentes e, nesse caso, o brincar pode contribuir.

Na escola, principalmente na educação infantil, a utilização das brincadeiras é de vital importância para favorecer a aprendizagem das atividades propostas, auxiliando as crianças a assimilarem os conceitos e os conteúdos mais complexos, quer sejam das ciências exatas (matemática, por exemplo) como das humanas, como a relevância de dados históricos, o valor de personagens da História de sua cidade, Estado ou país. Além disso, promove a integração entre as crianças, favorecendo o desenvolvimento da solidariedade. “Nessa fase, a criança está sempre descobrindo novas coisas, é um ser em criação, o brincar nessa fase é fundamental para seu desenvolvimento social e cognitivo”. (LIRA; RUBIO, 2014)

Não é a atividade de brincar em si que determina o caráter lúdico do jogo ou da brincadeira, mas o jeito como as crianças se identificam com essas manifestações de brincadeiras. Na medida em que brincam, e conforme a cultura a que pertencem, as crianças desenvolvem diversos modos de jogar e brincar que não são entendidas por muitos que as observam, mas para elas tem

nexo e significado.

O brincar é considerado uma das principais expressões do comportamento infantil. Por intermédio de jogos e brincadeiras, a criança interage com o seu ambiente material e emocional, compõe conhecimento, adota e gera cultura e também estabelece e certifica sua maneira própria de ser e estar no mundo. Sendo importante, o brincar é tido como base central do trabalho pedagógico na educação infantil, pronunciando várias linguagens e experiências curriculares nessa primeira etapa da Educação. (BARBOSA; MARTINS; MELO, 2017)

> A maneira lúdica de aprender na educação infantil é de extrema importância, pois leva o aluno a sensações e emoções fundamentais para o seu desenvolvimento. Afinal, brincando a criança forma sua personalidade e aprende a lidar com o mundo. Assim, pelo fato da brincadeira estar intrinsecamente ligada ao desenvolvimento infantil, também deve estar inserida no contexto escolar com o objetivo de auxiliar o processo de aprendizagem. (LIRA; RUBIO, 2014, p.1)

ARTICULANDO OS OLHARES SOBRE O BRINCAR: DIFERENTES ABORDAGENS

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011, 2019), saúde mental é o estado de bem-estar no qual o indivíduo percebe as próprias habilidades, pode lidar com os estressores normais da vida, é capaz de agir em prol de si e dos outros e está apto a contribuir com sua comunidade, e promoção da saúde é o processo de capacitação do indivíduo para melhorar e controlar sua saúde.

Considerando-se tais colocações, pode-se afirmar que o jogo e o brincar tornam-se possíveis meios de promoção de saúde mental, uma vez que quando brinca ou joga a pessoa exercita o pensamento, expressa sentimentos e emoções, gerando canais de comunicação, transformando o ser humano.

> O ato de brincar é o fazer em si. Um fazer que requer tempo e espaços próprios, um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesma e com outras crianças. (KISHIMOTO, 1998, p.57)

Pode-se dizer que o brincar propiciará um crescimento saudável à criança, pois ela, quando brinca, vive sua infância na essência e torna-se um adulto mais equilibrado, tanto física quanto emocionalmente, tendo mais condições de enfrentar e suportar as pressões da idade adulta com maior criatividade para resolver os problemas que venham a surgir.

Oaklander (1980), trabalhando com crianças em psicoterapia na abordagem gestáltica (abordagem também utilizada em escolas, por alguns psicólogos), destaca a relevância do uso de jogos dramáticos, imaginação, desenho, argila e materiais similares, dentre outros, para auxiliar a criança a elaborar seus medos, conflitos, inseguranças. E isso, pode-se afirmar, é visto inclusive na criança contemporânea:

> Nos jogos dramáticos criativos, as crianças são chamadas a experienciar o mundo à sua volta, bem como suas próprias formas de ser ...Trata-se da representação de nossas próprias vidas, de nós mesmos. Nós encenamos partes de sonhos, criamos os cenários, vamos reescrevendo à medida que avançamos. (OAKLANDER, 1980, p. 161)

Para Lipp (2004), a criança necessita de tempo para o lazer para não ficar estressada diante de tantas exigências e cobranças feitas pelos adultos, tanto familiares como os próprios professores. Para tanto, os jogos, as brincadeiras desempenham papel sobremaneira essencial para preservar a saúde mental e emocional na infância. A criança que brinca tem a oportunidade de extravasar sua ansiedade, tensão e, além de tudo, pode desenvolver novas aprendizagens e melhorar suas relações sociais. A criança que não aprende a brincar na infância não sabe ter lazer na idade adulta. Além disso, a criança por meio de brincadeiras e jogos exercita a criatividade, produz novas ideias e pensamentos originais que necessitam de espaço para se manifestar.

Lipp (2004, p.38) também destaca que:

> [...] brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança, pois é brincando que ela adquire coordenação motora, espírito de equipe, cooperação e sobretudo aprende a perder. Por meio de jogos a criança aprende que existem normas na sociedade que devem ser respeitadas, que existem direitos dos outros que não podem ser infringidos, e que a competição deve respeitar certos limites. (LIPP, 2004, p. 38)

O BRINCAR, O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E A ANÁLISE INFANTIL

A criança brinca desde muito cedo. No primeiro ano de vida, ela brinca de esconde-esconde: com o lençol, ela cobre o seu rosto e imediatamente o descobre. Ela brinca de explorar o seu corpo e tudo que o rodeia. Ela brinca com o seio da mãe, lambe, explora com as pontas dos dedos, aperta e cheira. Segundo Freud (1912-1974), nesse período a criança tem mais prazer na zona oral. Ela começa a descobrir o mundo através da boca. Ele preconiza que a criança durante a seu desenvolvimento psicossexual tem o prazer localizado na

zona oral (0 a 1 ano), anal (1 a 3 anos), fálica (3 a 5 anos), latência (dos 5 aos 10 anos) e genitalidade.

Ao brincar, a criança desenvolve as suas potencialidades, se relaciona com o outro, com o mundo e tem a oportunidade de aprimorar seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e psicossocial. Durante o brincar, ela projeta os seus desejos, sonhos, no outro e nos objetos. Por exemplo, quando brinca de mamãe e apresenta as suas experiências e fantasias de amor e ódio no que diz respeito à maternagem. Para Aberastury (2007), a criança adquire diversos modos de elaborar a angústia de perda. Através de seus brinquedos intui, sente e elabora que as pessoas ou os objetos tanto podem aparecer como desaparecer. Expressa isso em seu mundo lúdico. É capaz de passar muito tempo reconhecendo os objetos, afastando-os e aproximando-os de si. O brincar representa não só satisfação, mas a elaboração de situações que provocaram sofrimento e traumas. A utilização de brinquedos tem a ver com a sua maturidade emocional. É significativo o brincar só e em grupo. Ao brincar em grupo a criança utiliza a sua tolerância à frustração, precisa dividir o espaço, o brinquedo etc. Por meio do brincar a criança pode trocar de objeto ou repetir a situação quantas vezes quiser, o que na vida real ela não consegue.

Melanie Klein (1932), foi a primeira psicanalista infantil, antes dela oferecia-se à criança um atendimento praticamente educativo. Por meio de sua teoria podemos compreender o que ocorre quando a criança começa a estruturar a sua relação com o mundo. Essa fase é marcada por muita ansiedade e ao brincar a criança elabora o seu sofrimento.

Na análise infantil, a criança projeta seus conflitos, o que possibilita reconstruir suas vivências passadas, no agora da sessão, por meio da transferência ao analista que interpretando promove alivio as suas angustias e sintomas. O brincar na criança corresponde ao discurso no adulto que já está equipado com o vocabulário.

Com aproximadamente 5 anos e até os 10 anos, as crianças, meninos e meninas, entram no período de latência e passam a se reunir meninos com meninos e meninas com meninas, pois eles precisam se conhecer e conversar sobre a curiosidade, sobre o sexo, sobre a vida, sobre o início do conhecimento intelectual e artístico, nesta etapa utiliza intensamente o mecanismo de sublimação. Pouco a pouco, vão substituindo o mundo dos brinquedos da infância, por aqueles que de certa forma respondem questões que tem acerca do mundo e da vida. Também atualmente, pelos jogos eletrônicos mais sofisticados. Na puberdade, quando os dois grupos se unem, tem início em diferentes aspectos as experiências amorosas, platônicas ou não. Na adolescência os interesses são outros, eles não somente se despedem dos brinquedos e jogos infantis e de seu mundo lúdico, como também se desprendem para sempre de

seu corpo de criança.

Como se pode verificar o brincar está diretamente ligado aos fatores emocionais, à curiosidade e às respostas ao mundo interno. É claro que junto às respostas vem o prazer em descobrir, se relacionar com o outro, com a escola e com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que foi explanado, podemos afirmar que o brincar faz parte do desenvolvimento do ser humano, não importa a cultura, a época histórica ou a etnia. Quer seja por meio das brincadeiras e jogos tradicionais ou pelo uso atual da tecnologia, a criança enriquece seu aprendizado, adquire maior conhecimento, entra em contato com suas emoções e aprende a identificá-las nos outros ao seu redor. Aprende, igualmente, a controlá-las, contribuindo para seu desenvolvimento socioemocional. Outrossim, melhora sua socialização pois, precisa reconhecer seus limites, direitos e deveres bem como respeitar os de seus pares e os dos adultos.

Além do destacado, constata-se que o brincar cria condições de um contato mais humanizado à criança hospitalizada, além da possibilidade de continuar aprendendo, tanto cognitiva como emocionalmente, por meio da brinquedoteca que em geral existe nos hospitais, e por manter contato com outras crianças, o que lhe permite continuar aprimorando suas relações sociais.

Não há dúvidas de que a criança contemporânea necessita despender algumas horas de seu dia para brincar, da mesma forma que a criança do passado. Contudo, nem sempre tem a oportunidade de fazê-lo, num espaço mais amplo ou porque reside em apartamento (e é o que acontece com a maioria) o qual, por mais espaçoso que seja (muitos ocupam um andar inteiro do prédio), não tem uma área livre apenas para as brincadeiras tradicionais. Essa prática de brincar nas ruas ainda é possível encontrar em alguns bairros mais afastados das zonas centrais ou ditas nobres. Por outro lado, muitos pais têm receio de permitir que seus filhos brinquem na rua do bairro, até por questão de segurança. Infelizmente, tal fato é lamentável, embora bastante comum.

Seria importante que os grandes centros urbanos pudessem ter locais abertos, porém dotados de segurança para que as crianças tivessem oportunidade de brincar de modo mais livre, autônoma, utilizando mais o corpo, o movimento e, ao mesmo tempo, exercitando sua mente, imaginação enfim, todo seu potencial criativo, além de contribuir para o enriquecimento das relações sociais.

Para finalizar, concordamos com Borba (2005, p.33) ao afirmar que: "A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança".

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Tradução: Marialzira Perestrello. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ALBUQUERQUE, F. M.; AGUIAR, G. A.; CALLIOPE, D. P. M.; CAVALCANTE, M. M.;

ALVES, N. R. T.T. O Lúdico Como Instrumento de facilitação na humanização do cuidado das crianças hospitalizadas. *Cogitare Enfermagem*, v. 12, n. 1, p. 69-75, 2007.

AMARAL, J. L. *Jogos e brincadeiras na Educação Infantil*. Artigo Científico (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

BARBOSA, R. F. M; MARTINS, R. L. D. R; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. *Movimento Revista de Educação Física da UFRGS*, v. 23, n. 1, p. 159-170. Porto Alegre, 2017. Disponível e<https://seer.ufrgs.br/index/index acesso em 06/06/2019

BASTOS, A. B. B. I. *Wallon e Vygotsky*: Psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

FRANÇA, V. C. B. *A importância do brincar na educação infantil* – crianças de 3 a 5 anos. Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, Paraná, 2010.

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. In: Freud, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. 2 ed. Rio de janeiro: Imago, 1912-1974.

FRIEDMANN, A. *Brincar*: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FROTA, M. A.; GURGE, A. A.; PINHEIRO, M. C. D.; MARTINS, M. C.; TAVARES, T. A. N. R. O lúdico como instrumento facilitador na humanização do cuidado de crianças hospitalizadas. *Cogitare Enfermagem*. Curitiba. V. 12, No. 1, 2007. p. 69-75.

KISHIMOTO, T. M. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brincadeira e a educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KLEIN, M. *A Psicanálise com crianças (1932).* Rio de Janeiro: Editora Imago, 1997.

LIPP, M. E. N. (org.). *Crianças estressadas:* causas, sintomas e soluções. 4 ed. Campinas: Papirus, 2004.

LIRA, N. A. B.; RUBIO, J. A. S. A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v.5, n. 1, 2014.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. Heloisa Szymanski *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 177-187, 2004.

MOREIRA, D. *Jogos eletrônicos e o desenvolvimento moral.* Trabalho de conclusão de curso. Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

MOREIRA, D. et al. Jogos eletrônicos, violência e o desenvolvimento moral. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v. 37, p. 94-114, 2017.

OAKLANDER, V. T. *Descobrindo crianças:* abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Relatório sobre saúde e saúde mental*, 2011; 2019.Acesso em 10/06/2019 e 04/08/2019

PIAGET, J. *O Juízo Moral na Criança.* São Paulo: Summus, 1994

SANTOS, J. M. O.; SANTOS, D.A.; GOMES, A. S. M. Brincando e aprendendo: uma proposta lúdica de inclusão social e digital para pacientes de serviços de Oncologia Pediátrica. *Anais do V Congresso Brasileiro de Informática e Educação.* Uberlândia, 2016, p. 914-923.

SOUZA, S. J.; SALGADO, R. G. A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. IN: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, M. C. S. (Org.) *Estudos da infância:* educação e práticas sociais. São Paulo: Vozes, 2008.

VIGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem.* São Paulo; Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, L. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins fontes, 2010.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa; Estampa, 1979.

WINNICOTT, D. *A criança e seu mundo.* LTC, 1978.

SEGREGAÇÃO DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS EM SITES E/OU APLICATIVOS: DA MANUNTENÇÃO A TRANGRESSÃO DE FRONTEIRAS.

Íris Araújo dos Santos
Ilka Dias Bichara

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais meninos e meninas brincam incessantemente utilizando meios digitais sendo que, na maioria das vezes, esses acessos se dão com acesso à *internet*. Existem plataformas e *sites* especialmente dirigidos ao público infantil e acessá-los parece dar grande prazer às crianças, porém tanto esses sites e aplicativos como os acessos infantis são pouco estudados tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. O presente capítulo, parte da dissertação de mestrado da primeira autora, buscando preencher essa lacuna ao ouvir as próprias crianças sobre suas preferências gerais ao acessar espaços digitais para brincar, suas parcerias e sua opinião sobre as possibilidades de meninos e meninas brincarem juntos e das razões para não o fazer.

Nosso foco principal, além de conhecer o universo acessado pelas crianças, é conhecer suas preferências, opiniões e atitudes relacionadas às questões de gênero nesse rico contexto de brincadeiras: jogos e brincadeiras tipificados para meninos ou meninas, possibilidades de brincar junto, consequências do acessar jogos destinados ao sexo oposto, entre outras questões.

GÊNERO NA INFÂNCIA

Quando observamos crianças brincando livremente, um dos aspectos na formação dos grupos de brincantes que mais chama a atenção dos pesquisadores é o da segregação entre grupos só de meninas e grupos só de meninos. A diferenciação por gênero é um fenômeno muito precoce na vida das crianças. Mesmo antes de nascer os pais já tratam o bebê de forma diferente, seja na escolha de roupas, uso de cor predominante em roupas e acessórios, referências culturais ao futuro da criança, entre outros. Segundo Silva et. al (2006, p.114) gênero são "características, comportamentos e significados culturais a respeito do que é ser feminino

ou masculino". De acordo com os autores, as diferenças de gênero são baseadas nas diferenças biológicas, porém, a forma como se processam são sociais e culturais.

Aos 18 meses inicia o processo de reconhecimento de suas identidades em termos de masculino ou feminino. Por volta de 2 anos e 6 meses, as crianças já são capazes de se autodenominarem como meninos ou meninas. (BICHARA, 2001; PAECHTER, 2009) Entre os 6 e 7 anos, já demonstram um conhecimento considerável sobre atividades e papéis sexuais e objetos caracterizados de acordo com o gênero. Aos 10 anos, já discernem traços abstratos relacionados a papéis sociais generificados. (BICHARA, 2001)

Gênero é o que caracteriza as informações essenciais para a compreensão da criança sobre padrões e estilos, formas de inserção nas brincadeiras e suas respectivas preferências. É o principal critério para a formação de grupos de brincadeiras já a partir dos três anos de idade. Pesquisas indicam que os estilos e preferências de brincadeiras, atitudes, comportamentos, percepções, escolha de parceiros, tamanho de grupos, construção de estereótipos e justificativas para exclusão estão baseados nos estereótipos relacionados às diferenças de gênero. (FIAES et al., 2010; MACCOBY, 1988; SILVA et al., 2006; WANDERLIND et al., 2006)

A segregação de gênero nos grupos de brincadeiras ocorre quando meninos optam por brincar em grupos só de meninos, enquanto meninas optam por brincar em grupos só de meninas. (BICHARA; CARVALHO, 2008) Uma vez separados, os grupos masculinos e femininos brincam de maneiras diferentes, reforçando os mesmos atributos que ajudaram a segregá-los. (ELIOT, 2013; MARTIN; FABES, 2001) A diferença mais evidente é que os meninos frequentemente são mais ativos e suas interações envolvem mais contato físico, provocações e brigas de brincadeira. Essa intensa fisicalidade logo estabelece uma hierarquia entre eles.

Já as meninas frequentemente apresentam um brincar mais cooperativo e comunicativo. Enquanto as meninas procuram promover a harmonização no grupo, revezando-se nos papéis desempenhados durante as brincadeiras, os meninos estão ocupados testando quem é o mais forte, quem é o mais rápido. E, certamente, as meninas recebem menos *feedbacks* negativos em relação ao seu brincar, enquanto os meninos recebem mais limites e mais desaprovação quando as brincadeiras se tornam mais agressivas. (BICHARA, 2001; ELIOT, 2013)

A segunda diferença no brincar é que as meninas aparentemente costumam ficar mais próximas dos adultos, escolhendo por vezes, atividades propostas por eles, enquanto os meninos tendem a brincar em locais mais afastados da supervisão adulta. (ELIOT, 2013) A terceira diferença percebida entre o

brincar entre meninos e meninas é o tamanho do grupo. As meninas tendem a brincar em pares ou trios, pois pequenos grupos favorecem o diálogo e um maior compartilhamento de assuntos. Os meninos costumam ficar em grupos maiores, e por conta disso, nem todos participam de forma igualitária. Em vez disso, eles estabelecem uma hierarquia de dominação: alguns se tornam mais influentes, enquanto outros passam a ser seguidores. (BICHARA, 2001; ELIOT, 2013) Todavia, isto não implica em afirmar que o estabelecimento de hierarquias não aconteça nos grupos das meninas.

Segundo Eliot (2013) é possível perceber culturas completamente distintas nos modos de brincar de meninos e meninas: as meninas enfatizam a negociação verbal, a intimidade e a aprovação dos adultos; os meninos baseiam-se na fisicalidade, competição e um desinteresse pela autoridade dos adultos.

Estudos realizados em escolas constataram a existência da segregação de gênero no brincar infantil nesse contexto. As crianças, no geral, demonstraram preferências por pares do mesmo sexo nas atividades lúdicas espontâneas. As justificativas apresentadas pelos autores para estes achados se referem ao fato das crianças terem interesses pelas mesmas atividades, bem como pela compatibilidade de comportamento segundo o gênero. (CORDAZZO; VIEIRA, 2008; MACARINI; VIEIRA, 2006; MENEZES; BRITO, 2013; MENEZES, 2014; WANDERLIND et al., 2006)

No entanto, Paechter(2009) destaca que os comportamentos segregacionistas no brincar das crianças costumam ser mais intensos nas instituições escolares do que nos bairros onde moram, por exemplo. A situação é diferente porque, entre outras coisas, há menos amigos para escolher, e, portanto, enfraquece a segregação que costumam ser mantidas tão fortemente em contextos onde há maiores possibilidades de agrupamento entre meninos e meninas.

Silva, L. I. et al. (2006) e Silva, S. D. B. et al. (2012) ao realizarem pesquisas sobre diferenças de gênero nas brincadeiras de rua na cidade de Belém (PA), constataram um número significativo de grupos mistos. Esses autores pontuam, entretanto, uma maior presença de meninos que meninas brincando na rua e, o fato de não ter sido encontrado nenhum menino que brincasse exclusivamente com os pares do sexo oposto. O percentual de participação de meninos nos grupos mistos mostrou-se muito baixo, indicando uma forte segregação masculina. Já as meninas apresentaram um percentual maior de inserção nos grupos mistos. A razão do maior número de meninas nesses grupos pode estar relacionada com a menor disponibilidade de parceiras do mesmo sexo, já que, há um número significativamente menor de meninas que meninos brincando na rua. Esses mesmos autores constataram também maior movimento das meninas para participarem de grupos de meninos e em brincadeiras consideradas masculinas como jogar gude, futebol e empinar pipas.

Fiaes et al. (2010) e Souza, Carlos e Pinto (2015) ao se debruçarem acerca das brincadeiras em parques públicos na cidade de Salvador (BA), constataram que as diferenças entre meninos e meninas aparecem, mas não são tão presentes como no contexto escolar. Além disso, as duas pesquisas destacaram o predomínio de brincadeiras de esforço físico (pular, subir e escorregar), certamente por conta dos aparelhos presentes nos parques, e por conta do contexto que promoveu uma certa proximidade entre meninos e meninas, prevalecendo o interesse em brincar com outras crianças, independente do sexo.

Bahia (2016) e Gomes (2009) realizaram estudos com crianças acometidas por algum tipo de enfermidade na cidade de Salvador (BA). A pesquisa de Bahia (2016) foi realizada em um hospital especializado em doenças cardíacas e renais e a de Gomes (2009) em uma casa de apoio a crianças com câncer. As autoras constataram que a particularidade dos contextos aproximou as crianças, independente do sexo e da idade, favorecendo a formação de parcerias em grupos mistos e heterogêneos com muita naturalidade. Meninos e meninas aproximaram-se uns dos outros propondo brincadeiras ou se inserindo em alguma brincadeira em andamento, evidenciando o interesse muito maior pelo ato de brincar em si do que a identificação do gênero como primeiro critério para a inicialização das brincadeiras.

Já Becker (2013), em seu estudo sobre as atividades lúdicas realizadas por crianças na *internet*, constatou que o número de meninas que acessaram jogos considerados masculinos foi consideravelmente maior em comparação aos de meninos que acessaram jogos e conteúdos considerados femininos. Contudo, a segregação pôde ser claramente percebida no discurso das crianças, inclusive entre as meninas que acessaram os jogos de meninos. Portanto, nesse estudo em específico, as crianças não só demonstram preferências por parcerias e conteúdos correspondentes ao seu gênero, como evitam aproximação de parceiras ou conteúdos relacionados ao sexo oposto.

No entanto, Becker (2017) ao dar continuidade nas suas pesquisas, mas desta vez enfatizando a apropriação criativa das crianças no que se refere ao uso das tecnologias digitais, constatou que as crianças parecem dar uma ênfase maior a importância de manter a interação entre seus pares, utilizando as tecnologias digitais como estratégias para estabelecer essa relação de proximidade mesmo estando em ambientes distintos. As questões de gênero não apareceram neste estudo, o que sugere ter sido uma temática irrelevante para essas crianças.

Conforme Aydt e Corsaro (2003) os grupos, segregados ou não, produzem culturas distintas. Assim, grupos de meninos e meninas podem construir suas próprias culturas diferenciando-se cada vez mais uns dos outros. A respeito dessas especificidades culturais existentes nos mais diversos contextos, as plataformas digitais têm se mostrado representativas devido ao frequente acesso

das crianças, propiciando a abertura de novos contextos de brincadeiras e o estabelecimento de novas culturas lúdicas na contemporaneidade. (BECKER, 2017). Tais evidências apresentam-se como fator preponderante para possíveis análises sobre a importância da relação das crianças com essas plataformas digitais (em especial os jogos), principalmente no que se refere às diferenças de gênero, em especial, a segregação.

Para as análises sobre as escolhas das crianças por *sites* e aplicativos, além das questões já abordadas sobre características associadas ao gênero, o presente estudo se apoia na concepção de infância trazida por Corsaro (2011) e Sarmento (2003). Esses autores da Sociologia da Infância consideram as crianças como criativas, protagonistas e produtoras de uma cultura específica originadas das informações vinda no mundo adulto e reinterpretadas por elas. Nas especificidades relativas às questões de gênero, nos interessa conhecer o processo de ressignificação das crianças perante as normatizações do gênero propagadas nos jogos de *sites* e aplicativos, e possíveis releituras, por parte das crianças, acerca das masculinidades e feminilidades.

A PESQUISA

A pesquisa aqui descrita contou com a participação de 12 crianças na faixa etária compreendida entre 6 e 11 anos, seis meninos e seis meninas, moradoras de bairros periféricos da cidade de Salvador (BA). Essas crianças foram ouvidas através da utilização da técnica denominada **entrevista mediada por tecnologias digitais**, que consiste no uso do roteiro da entrevista associado a algum tipo de tecnologia digital que possibilitasse a manipulação pelas crianças para acessar *sites*, mostrar conteúdos, fazer demonstrações de como se joga etc. Nesta pesquisa, foi adotado o uso de um *tablet*, pois além de ser uma tecnologia móvel, favorece uma melhor visualização dos sites, plataformas e jogos.

A opção por essa técnica, original, surgiu devido à necessidade de contemplar a proposta da pesquisa de conhecer os usos que as crianças fazem desses instrumentos para brincar. O uso dessa tecnologia se mostrou mais necessária em virtude da grande quantidade de *sites* e aplicativos disponíveis, pois o desenvolvimento tecnológico sem precedentes tem favorecido a renovação das mídias digitais, implicando na criação de novas formas de ação, de interação e, inclusive, de narrar histórias. (ALVES; MARTINS; NEVES, 2009) Essa nova roupagem também foi introduzida nos jogos com o melhoramento das técnicas de animação, *design*, jogabilidade e adoção de temáticas diferenciadas, sempre a serviço de discursos visuais através das imagens. (ALVES; MARTINS; NEVES, 2009; RENDEIRO; RIBEIRO, 2012)

Ao perceber essa característica da contemporaneidade, envolvendo uma

intensa relação entre narração e imagens existentes tanto nas redes sociais como nos jogos, vislumbrou-se desenvolver com as crianças uma espécie de narrativa imagética, pois os jogos digitais são atividades lúdicas criadas a partir de mecanismos audiovisuais e em sua maioria são baseados em histórias (ALVES et al., 2013), o que permite uma mediação simbólica associada às práticas sociais e culturais das crianças.

Com o uso do *tablet*, a entrevista tornou-se mais dinâmica e interativa, já que os participantes ao manuseá-lo puderam realizar pesquisas *online*, e assim, mostraram aos pesquisadores quais os seus jogos preferidos, como acessá-los e como utilizá-los. As entrevistas foram gravadas em um gravador de aparelho celular e foram posteriormente transcritas.

Vale salientar que foram tomadas todas as precauções no que diz respeito aos direitos da criança e cuidados éticos com esse tipo de pesquisa. Ou seja, no momento anterior à realização das entrevistas, o termo de consentimento foi apresentado aos pais, os quais receberam todas as informações a respeito dos objetivos e procedimentos da pesquisa. Da mesma forma ocorreu com as crianças. Antes da entrevista, foi explicado o que significa o termo de assentimento, sendo também informadas sobre o propósito da pesquisa. Como nem os pais e nem as crianças tiveram dúvidas acerca dos termos, após a explicação, as entrevistas foram realizadas.

MENINOS E MENINAS PODEM BRINCAR JUNTOS?

A primeira questão dirigida às crianças foi sobre quais *sites* e aplicativos mais acessados. A partir das respostas das crianças realizou-se um mapeamento dos jogos, acessados tanto dos *sites* como dos aplicativos, visando perceber características, semelhanças e nuances nos jogos de meninos e meninas.

Constatou-se que quanto aos *sites*, no que se refere aos jogos, as crianças acessam mais frequentemente o Click Jogos e o Friv. Quanto aos aplicativos, acessam a *Play Store*, que é um aplicativo para venda e *downloads* onde são encontrados diversos aplicativos de jogos. Também duas participantes relataram entrar na *Play Store* para brincar com o aplicativo de dublagens musical.ly. Quando não estão jogando as crianças costumam acessar o *Youtube* para realizar outras atividades lúdicas como assistir shows musicais, acessar canais de *youtubers* famosos, entre outros. Também foi solicitado às crianças que informassem que tipo de jogo era e se era para meninos, meninas ou neutro.

Nos jogos citados pelos meninos, das 10 categorias de classificação descritas por eles (já presentes nos próprios *sites*), 7 jogos foram classificados como jogos masculinos (futebol, luta, corrida, aventura, estratégia, sinuca e construção), 2 como jogos femininos (cozinhar e cuidado) e uma categoria de jogos

considerada pelas crianças como sendo sem tipificação. Nos jogos citados pelas meninas, das 11 categorias citadas por elas, 6 jogos foram classificados como femininos (cuidado, maquiagem, salão, moda, vestir, quebra-cabeça), 4 jogos como masculinos (aventura, construção, futebol e corrida) e uma categoria considerada sem tipificação. Vale o registro de que os jogos de quebra-cabeça foram denominados como jogos de meninas apenas por se tratarem de temas femininos nas gravuras disponíveis.

Assim, os jogos relatados como preferidos por meninos e meninas, indicam que suas escolhas apresentam características tipificadas, atualizando os estudos de Bichara e Carvalho (2008) e Becker (2013). Apesar da tipificação evidente nessas escolhas das crianças, é possível destacar alguns pontos de superação da tipificação em alguns jogos citados pelos participantes. Um desses exemplos é relativo aos jogos de cozinhar citados pelos meninos e que não apresentam, nos *sites* onde estão, características tipificadas como enfeites e cores (rosa, por exemplo). A esse respeito é interessante notar que nos *sites* e jogos femininos a cor rosa predomina, cor essa que não aparece nos jogos neutros ou masculinos, certamente pela suposição de que a cor rosa é feminina e não costuma ser bem vista por meninos, pois também por razões culturais, os tons de rosa retratam algum tipo de ameaça à masculinidade. (KROPENISCKI; PERURENA, 2017) Sobre o uso do rosa, observou-se que em um dos jogos de cuidado citado pelas meninas, por exemplo, um animal virtual chamado Tom, que requer vários cuidados como dar comida, dar banho etc., apresenta em todos cômodos da sua casa elementos de decoração e tipos de penteados que remetem ao feminino.

Ao acessar os *sites* e aplicativos citados pelas crianças constatou-se que eles possuem anúncios de jogos e novos lançamentos, sempre enfatizando o fator gênero. Esses anúncios reforçam a visão de que a publicidade está inserida em uma cultura, de maneira que se observa uma certa distância sobre o que está acontecendo na sociedade, para a partir daí, elaborar suas ideias. (SABAT, 2003). Dessa forma, buscam seguir tendências de padrões culturais e ditames do mercado mundial, portanto, modificações acontecem, mas de modo gradativo. (KROPENISCKI; PERURENA, 2017) Assim, as escolhas de jogos de alguns meninos e meninas retratam exatamente o que a cultura mostra na atualidade, ou seja, o reflexo das poucas mudanças envolvendo os papéis de gênero na sociedade e o que está na moda em termos de acessos as redes digitais.

Em seguida questionou-se às crianças sobre as possibilidades de brincar e jogar juntos nos *sites* e aplicativos. Das 12 crianças entrevistadas, 9 apresentaram discurso contrário à segregação por gênero para brincar. Dessas crianças, 6 estão na faixa etária compreendida entre 8 a 11 anos e as três restantes com 7 anos, sendo 4 do gênero masculino e 5 do gênero feminino. Para a análise dessas respostas reproduzimos aqui algumas falas das crianças que nos parecem emblemáticas de como as crianças representam essas questões. Quando perguntamos se seria

errado jogar jogos considerados para o outro sexo, responderam:

> André: Não
>
> Pesquisadora: Não? Porquê?
>
> André: Eu acho que a criança pode jogar tudo que ela quiser!
>
> Adriele: Acho que não!
>
> Pesquisadora: Não! Porquê?
>
> Adriele: Por causa que meu amigo só joga de menino e eu jogo de menina, aí meu amigo deixa eu jogar de menino, aí depois meu amigo quer brincar do jogo de menina.
>
> Amanda: Não, porque pra mim cada um gosta do seu, né? Se quer jogar aquele jogo, cada um tem seu livre arbítrio de jogar, não tem opção certa.
>
> Tiago: Não. Deveria ser assim, jogos para crianças porque... não tem lógica, assim, pra eles colocarem jogos de meninos e jogos de meninas porque se for colocar jogos pra menina, era só pra menina aí tem que ter... assim o nome, porque tem ter conta, às vezes, tem conta né pra entrar no Google [...] aí você coloca jogos de menina. Se eles quisessem que fosse isso né, eles colocasse isso só quando tivesse uma conta em nome de menina que tem o lugar lá que os homens ficam no computador do Google. Eles têm que colocar isso, né isso?

No caso de Adriele, é notória a negociação estabelecida com seu "amigo" com o objetivo de firmarem trocas de experiências através dos jogos. No seu relato, afirmou que queria jogar o jogo do Tom e seu amigo jogar o jogo da Ângela, então, decidiram fazer a troca dos celulares para que os dois pudessem jogar.

No caso do Tiago, é evidente uma postura crítica perante os *sites* de jogos que estabelecem a divisão dos jogos entre meninos e meninas, bem como ainda sugere como deveria ser somente "jogos para crianças". Já Amanda destacou a importância de ter liberdade para escolher os jogos sem distinção de gênero, sem demarcação do que é correto para meninos ou meninas. A nosso ver essas falas reforçam a visão de Corsaro (2011) que considera que ao falar sobre cultura infantil é importante dar notoriedade ao papel ativo que a criança possui no contexto que está inserida, bem como nas suas relações sociais. As falas das crianças, anteriormente descritas, reforçam a visão de que a criança tem opinião própria.

Ao acessar a *internet*, sem a interferência de adultos, as crianças se colocam

no mundo como aptas a opinar e discutir, tomar decisões, enfim, constroem distintos caminhos e ações, pois estão assumindo um papel de mais autonomia e independência. (BUCKINGHAM, 2007). Além disso, constroem sua própria cultura, estabelecendo regras, valores e hierarquias, constituindo suas próprias identidades juntamente com seus pares. (CORSARO, 2011). São crianças contestadoras e críticas mediante os diversos temas recorrentes na sociedade. Isto supõe que as crianças podem estar mais receptivas acerca das diversas facetas que compõem as identidades de gênero, pois, segundo Louro (1999, p.35) "a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução".

Porém, chamou a atenção o fato de que algumas crianças reafirmaram a segregação como sendo algo natural, como nos exemplos a seguir:

> Pesquisadora: Você acha que tem que ser assim? Por quê?
>
> Paulo: Porque meninas são diferentes de meninos. As meninas não gostam muito do que os meninos jogam e os meninos não gostam o que as meninas jogam.
>
> Larissa: Sim!
>
> Pesquisadora: Por quê?
>
> Larissa: Porque...os meninos gostam mais de coisa, aquele jogo de tiro, também tem futebol, também tem basquete, esporte. Também tem esporte pra menina, jogo de sereia, também tem jogo maquiagem, jogo de personagens Barbie, HelloKitty, Uinks, também tem Dora, tem um bocado de coisa pra jogos, também tem deadpool, tem pokemón go que acabei de dizer, foi muito criativo essas coisas. As crianças se esforçam pra poder jogar.
>
> Pesquisadora: Então você acha que tem que ser, menina de um lado com esses jogos e meninos do outro?
>
> Larissa: Pois é! Porque eu acho que as meninas também podem trazer os meninos juntos pra jogar.
>
> Larissa: E eles não ficam de um lado, eles se juntam pra brincar todos juntos, eles não esforçam pra brincar sozinhos, eles se esforçam pra brincar juntos como se **fosse** amigos juntos.

Assim, torna-se notório o discurso segregacionista dos participantes fundamentado tanto nas diferenças baseadas nos estereótipos de gênero construídos na sociedade, como no reflexo que esses estereótipos são transmitidos nos jogos criados para meninos e meninas. Dessa forma, conclui-se que a segregação ocorre primeiramente a partir da identificação da criança com seu próprio gênero, e posteriormente, as parcerias, os tipos e estilos das

brincadeiras. (CORDAZZO; VIEIRA, 2008; MACARINI; VIEIRA, 2006; MENEZES; BRITO, 2013; MENEZES, 2014; WANDERLIND et al., 2006) Mas é interessante notar como Larissa sugere que é possível transitar entre as fronteiras que delimitam o gênero. É válido ressaltar que as crianças por vezes contestam, resistem, desafiam e atualizam a imposição dos estereótipos de gênero. (BUSS-SIMÃO, 2013; FINCO, 2010)

Deste modo, as culturas das infâncias evidenciam a cultura da sociedade em que as crianças se inserem, mas as crianças produzem de modo distinto da cultura adulta, pois segundo Sarmento (2002, p.12) criam"(...) formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo", ou seja, a lógica da universalidade transcende na medida em que as crianças constroem distintas maneiras de relação e atualizam de modo peculiar, de acordo com as posições de gênero, idade, etnia e cultura, conforme o contexto que a criança encontra-se inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira coisa que nos chamou a atenção ao acessar os *sites* e aplicativos com as crianças foi a forte tipificação e segregação sugeridas por eles ao apresentarem e anunciarem os jogos como para meninos ou meninas. Mesmo recebendo essa informação cotidianamente as crianças mostraram capacidade de ressignificação e de escolha, apesar de majoritariamente jogarem jogos direcionados ao seu gênero. Parece-nos que a maior contradição apresentada pelas crianças está na possibilidade de meninas e meninos brincarem juntos, independente da escolha do jogo.

Também chama a atenção que esses mesmos *sites* e aplicativos já percebem alguma mudança na sociedade e refletem isso em alguns jogos, principalmente os de cozinhar. É notória em nossa sociedade a presença de homens como *chefs* e cozinheiros renomados. São vários os programas de TV, por exemplo, em que homens comandam aulas de culinária ou *reality shows*. Poderíamos até dizer que hoje ser *chef* é uma profissão de grande prestígio para homens. Já outras atividades em que a sociedade já apresenta mudanças na caracterização de papéis não se refletem ainda nas ofertas de jogos e aplicativos como cuidados parentais, esportes, direção de carros e outros transportes, entre outros.

Deste modo, conclui-se que apesar das estratégias de transmissão e interiorização de normas e valores existirem em meio a práticas, discursos e ideias considerados pela tradição como naturalmente masculinos e femininos (VIANNA; GOMES, 2013), é perceptível também que as crianças não são passivas perante os jogos que acessam cotidianamente. A maioria dos relatos das crianças nas entrevistas aponta que elas não somente reproduzem conteúdos

acerca das questões de gênero, como também, recriam suas concepções. Tais constatações corroboram os estudos de Corsaro (2011) e Sarmento (2002, 2003) ao afirmarem que as crianças se apropriam das informações vindas do adulto para criarem culturas específicas. Essas constatações são evidenciadas ao se perceber que durante as entrevistas, algumas crianças, ao mesmo tempo em que aceitam as normas, também contestam, criticam e transcendem ideias e práticas generificadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; MARTINS, J.; NEVES, I. A crescente presença da narrativa nos jogos eletrônicos. In: *SBGAMES – Simpósio brasileiro de jogos e entretenimento digital*, v. 8, 2009, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.sbgames.org/papers/sbgames09/culture/full/cult2_09.pdf> Acesso em: 4 set. 2018.

ALVES, L. et al. Games e narrativas transmidiáticas: uma possível relação pedagógica. In: *Proceedingsof S B Games* 2013, SBC. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/cultura/Culture-29_full.pdf> Acesso em: 5 set. 2018.

AYDT, H.; CORSARO, W. A. Differences in Children's Construction of Gender Across Culture Na Interpretive Approach. *American Behavioral Scientist*, v. 46, n.10, p. 1306-1325, 2003.

BAHIA, P. M. S. *A Construção de zonas lúdicas no hospital*: transformações sobre tempo, espaço e rotinas por crianças. 2016. 225 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BECKER, B. *Brincando na Web*: atividades lúdicas desenvolvidas por crianças de cinco a 12 anos na internet. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BECKER, B. *Infância, Tecnologia e Ludicidade*: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BICHARA, I. D. Brincadeiras de meninos e meninas: Segregação e estereotipia em episódios de faz de conta. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 9, n.1, p. 19-28, 2001.

BICHARA, I. D; CARVALHO, A. M. A. Gênero e brincadeira: Parcerias e

preferências lúdicas. In: Cavalcanti, V. R. S.; Silva, A. C. (Org.). *Gênero:* Um olhar interdisciplinar. Salvador: Roma Negra, 2008.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BUSS-SIMÃO, M. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.18, n.55, p. 939-960, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/08.pdf>. Acesso: 18 abr. 2018.

CORDAZZO, S. T. D; VIEIRA, M. L. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia:* Reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 21, n.3, p. 365-373, 2008.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ELIOT, L. *Cérebro azul ou rosa:* o impacto das diferenças de gênero na educação. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Penso, 2013.

FIAES, C. S et al. Gênero e brincadeira em parquinhos públicos de Salvador (BA). *Interação em Psicologia*, Curitiba, v.14, n. 1, p. 31-41, 2010.

FINCO, D. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:* análise das interações entre professoras meninas e meninos. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde20042010.../DANIELA_FINCO.pdf>. Acesso: 10 abr. 2018.

GOMES, S. T. *Criança-contexto:* caracterização das atividades lúdicas em uma casa de apoio. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

KROPENISCKI, F. B.; PERURENA, F. C. V. Relações de gênero em catálogos de brinquedos: (contra) indicações para o brincar. *Educação & Sociedade,* Campinas, v.38, n. 141, p. 965-981, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302017000400965&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 abr. 2018.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação:* Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACARINI, S. M.; VIEIRA, M. L. O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São

Paulo, v. 16, n.1, 49-60, 2006.

MACCOBY, E. E. Gender as a social category. *Developmental Psychology*, v. 24, n. 6, p. 755-765, 1988.

MARTIN, C. L.; FABES, R. A. The stability and consequences of young children's same-sex peer interaction. *Developmental Psychology*, v.37, n.3, p. 431-446, 2001.

MENEZES, A. B. de C.; BRITO, R. C. S. Diferenças de gênero na preferência de pares e brincadeiras de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 26, n.1, p. 193-201, 2013.

MENEZES, S. A. *Interação criança/contexto escolar:* a construção de "lugares de crianças" através das brincadeiras espontâneas. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PAECHTER, C. *Meninos e meninas:* aprendendo sobre masculinidades e feminilidades. Tradução: Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RENDEIRO, M. E. L.; RIBEIRO, L. B. Narrativas no ciberespaço – memória, informação e imagem no universo das redes sociais. In: *ENANCIB* – XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2012, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/handle/123456789/2098> Acesso: 6 set. 2018.

SABAT, R. Gênero e sexualidade para o consumo. In: G. L. Louro; J. F. Neckel; S. V. Goellner (Org.), *Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo. Petrópolis: Editora Vozes, p. 149-159, 2003.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, p. 1-19, 2002.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SILVA, L. I. et. al. Diferenças de gênero nos grupos de brincadeira na rua: A hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.19, n.1, p. 114-121, 2006.

SILVA, S. D. B. et. al. Brincadeiras de rua em Belém-PA: uma análise de gênero e idade. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 28-42, 2012.

SOUZA, A. S.; CARLOS, I. M.; PINTO, P. S. P. Uso criativo de parquinhos

públicos: um estudo sobre o desenvolvimento de brincadeiras criativas no parquinho do Dique do Tororó, na cidade de Salvador-Ba. In: XIV SEPA – Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, 2015, Salvador. *Anais*... Salvador: UNIFACS, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/3668>. Acesso em: 10 abr. 2018.

VIANNA, C. P.; GOMES, L. O. O que dizem as crianças sobre as questões de gênero. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 36, p. 8-11, 2013.

WANDERLIND, F. et al. Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Paidéia*, v.16, n. 34, p. 263-273, 2006.

ORGANIZADORAS

Edda Bomtempo

Livre Docente e Doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo USP. Vínculo Institucional- Docente do Curso de Pós-Graduação em *Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano* do IPUSP. Pesquisadora na área de jogos, brinquedos e brincadeiras. Autora de diversos livros e artigos científicos sobre o brincar. Membro da Academia Paulista de Psicologia e dos Conselhos Consultivos da Fundação Abrinq e da Associação Brasileira de Brinquedotecas. Membro do Grupo de Trabalho *Brinquedo, Aprendizagem e Saúde*, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). E-mail: eddabomtempo@uol.com.br

Luana Carramillo Going

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutora em Educação. Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Docente Programa de Pós-Graduação - Mestrado: *Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas* e do curso de Psicologia da Universidade Católica de Santos. Membro do Grupo de Trabalho *Brinquedo, Aprendizagem e Saúde*, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Faz parte da Cátedra Paulo Freire, da Universidade Católica de Santos E-mail: luanagoing@gmail.com

Sabrina Torres Gomes

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores (CFP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência, Currículo e Formação na linha de pesquisa Infância, subjetividade e cultura. Membro do Grupo de Trabalho Brinquedo, Aprendizagem e Saúde, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). E-mail: sabrinagomes@ufrb.edu.br

AUTORES

Andrea Imbiriba da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Especialista em Educação Física Escolar e Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. Pesquisadora na área das habilidades sociais, atividades lúdicas, recreação, casa de acolhimento e desenvolvimento infantil. Membro do grupo de pesquisa Habilidades Sociais e Educação da Ufopa. Possui experiência na docência em educação básica. E-mail: andrea.is@ufopa.edu.br

Camila Amaral Umbelino

Especialista em Psicologia Cognitivo Comportamental, pelo Centro de Estudos em Terapia Cognitivo Comportamental – CETCC. Trabalha na empresa Rede Cidadã - SP. E-mail: camilaamaralumbelino@gmail.com

Celina Maria Colino Magalhães

Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal do Pará. Diretora do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA). Coordenadora do Grupo de Trabalho da ANPEPP Brinquedo, Aprendizagem e Saúde. Bolsista de Produtividade em pesquisa CNPq. E-mail: celinaufpa@gmail.com

Cleusa Kazue Sakamoto

Psicóloga com Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professora Titular da Faculdade Paulus de Comunicação - FAPCOM. Líder de Grupo de Pesquisa – CNPq: Criatividade e Inovação na Comunicação. Membro do Grupo de Trabalho Brinquedo, Aprendizagrm e Saúde da ANPPEP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. E-mail: cleusa.sakamoto@fapcom.edu.br

Dalízia Amaral Cruz

Mestre em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento-UFPA), Especialista em Psicopedagogia Institucional (UNAMA), Graduada em Psicologia e Letras/Português (UFPA); Vínculo Institucional/Doutorado em andamento em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento-UFPA). Psicóloga do Serviço de Acolhimento de Crianças e Adolescentes do Município de Barcarena-Pa. E-mail: liz.amaralcruz@gmail.com

Daisy Inocência Margarida de Lemos

Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Especialização em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo. Especialização Psicoterapia Cognitivo Comportamental na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente no Programa de Pós-Graduação - Mestrado: *Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas* e do curso de Psicologia da Universidade Católica de Santos. Atua em linhas de pesquisa relacionadas às áreas de Educação e Saúde. Lider do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Psicologia: Educação, Saúde, Assistência Social, certificado pelo CNPQ. Docente do curso de Especialização Lato Senso em Psicopedagia Clínica e Institucional da Universidade Católica de Santos. Faz parte da Cátedra Paulo Freire, da Universidade Católica de Santos. E-mail: daisymlemos@gmail.com

Elson Ferreira Costa

Mestre em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento -UFPA), Bacharel em Terapia Ocupacional (UEPA); Vínculo Institucional/Doutorado em andamento em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento - UFPA); elsonfcosta@gmail.com

Hélio Alves

Mestrado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP; Doutorado em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo-USP. Docente no Programa de Pós-Graduação - Mestrado: *Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas* e do curso de Psicologia da Universidade Católica de Santos. Docente do curso de Especialização Lato

Senso em Psicopedagia Clínica e Institucional da Universidade Católica de Santos. Vice líder do Grupo do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Psicologia: Educação, Saúde, Assistência Social, certificado pelo CNPQ. Membro da Cátedra Sergio Vieira de Mello que íntegra o grupo de universidades associadas ao Alto Comissariado da ONU para Refugiados (ACNUR). E-mail: prof.helioalves@gmail.com

Hilda Rosa Capelão Avoglia

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP. Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos e da Universidade Metodista de São Paulo. Pesquisas envolvendo avaliação psicológica, saúde mental e desenvolvimento da infância e adolescência. Membro do GT Métodos Projetivos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). E-mail: hildaavoglia@terra.com.br

Iani Dias Lauer-Leite

Doutora e Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará, graduada em Administração (1999) pela mesma universidade. É professora adjunta IV na Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, atuando como docente no Centro de Formação Interdisciplinar. Colabora como orientadora no Programa de Pós-graduação em Educação - mestrado acadêmico e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, mestrado acadêmico. Coordena o projeto de extensão Musicaliza bebê. E-mail: ianilauer@gmail.com

Ilka Dias Bichara

Doutora em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1994). Professora Associada da Universidade Federal da Bahia, atuando como pesquisadora e docente na graduação e pós-graduação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Brincadeira e Contextos Culturais, IPS/UFBA. É atualmente diretora do Instituto de Psicologia da UFBA, presidente do Conselho de Curadores da UFBA e vice-coordenadora do GT

Brinquedo, Educação e Saúde da ANPEPP. E-mail: ilkadb@ufba.br

Irani Lauer Lellis

Doutora pela Universidade Federal do Pará UFPA. Vínculo Institucional-Docente do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFOPA. Psicóloga. Pesquisadora na área de Habilidades sociais, cognições, brincadeiras e desenvolvimento infantil. Membro do Grupo de Trabalho Brinquedo, Aprendizagem e Saúde, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). E-mail: iranilauer@gmail.com

Iris Araujo dos Santos

Mestra em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (2018). Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (2019). Membro do grupo de Pesquisa Brincadeiras e Contextos Culturais do PPGPSI/UFBA. Email: irispsi2012@gmail.com

Juliana Prates Santana

Doutora em Estudos da Criança, na área de Sociologia da Infância. Professora de Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares, Infâncias, Crianças e Contextos (GEIC/UFBA) e dos projetos de extensão Crianças na UFBA e Infância em Cena. Membro do GT da ANPEPP Juventude, Resiliência e Vulnerabilidade. E-mail: julianapsantana@gmail.com

Laiane da Silva Corrêa

Doutora e Estágio Pós-Doutoral em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento - UFPA); Vínculo Institucional/Docente do Centro Universitário de Votuporanga - SP. E-mail: laicorrea@gmail.com

Lucas Vezedek

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos Interdisciplinares Infâncias, Crianças e Contextos (GEIC/UFBA). Técnico em Atividades Educacionais na Coordenação de

Arteducação do Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente. E-mail: lucas.vezedek@gmail.com

Milene Maria Xavier Veloso

Doutora em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento-UFPA); Vínculo Institucional/Docente da Faculdade de Psicologia, Graduada em Psicologia (UFPA). E-mail: mveloso@ufpa.br

Paula Sanders Pereira Pinto

Doutora em Psicologia do desenvolvimento (UFBA, 2015). Professora e pesquisadora da Universidade Salvador - UNIFACS. E-mail: psanderspinto@gmail.com

Paulo Victor Rodrigues Maranhão

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música, pela Universidade do Estado do Pará, Pós-Graduando em Arte-Educação. Docente Efetivo nas Esferas: Estadual e Municipal. Professor de Artes da Secretaria de Estado de Educação do Pará e da Secretaria Municipal de Educação no município de Santarém - PA. Professor de Artes do Ensino Médio no Colégio Tapajós da FIT - Faculdades integradas do Tapajós. E-mail: paulovictor.maranhao@gmail.com

Priscila Castro Teixeira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Especialista em Língua, Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2011-2012). Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará. Integrante do Laboratório de Pesquisa Crianças e Infâncias Amazônicas da UFOPA. Idealizadora e Coordenadora do Projeto Sementes Musicais. E-mail: priscilacastrocantora@gmail.com

Priscila Tavares Priante

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Especialista em Psicomotricidade. Graduada em Psicologia pela Universidade

Luterana de Manaus/ULBRA. Integrante do Laboratório de Pesquisa Crianças e Infâncias Amazônicas da UFOPA. E-mail: pripriante@gmail.com

Tiago Efrem Andreeta

Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Formador de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Seção de Formação Continuada - SEFORM da Secretaria de Educação de Santos. Vínculo Institucional/Docente: Professor de Educação Básica da Prefeitura de Santos - SP. E-mail: prof.tiagoefrem@gmail.com

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Afiliado

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ABEC
Associação Brasileira de Editores Científicos

CBL
Câmara
Brasileira
do Livro