UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CECI DE SOUZA LACERDA

# Brincadeira e contexto: um estudo na Fundação Casa Grande (CE)

SALVADOR
2014

CECI DE SOUZA LACERDA

# Brincadeira e contexto: um estudo na Fundação Casa Grande (CE)

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração:
Infância e Contextos Culturais

Orientadora: Profª. Drª. Ilka Dias Bichara

SALVADOR
2014

. .

Lacerda, Ceci de Souza
L131 Brincadeira e contexto: um estudo na Fundação Casa Grande (CE) / Ceci de Souza Lacerda. - 2014.
130f.: il.

Orientadora: Profª. Drª. Ilka Dias Bichara
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia., Salvador, 2014.

1.Psicologia infantil. 2. Crianças – Desenvolvimento.

3. Brincadeiras. 4. Comportamento infantil. 5. Fundação Casa Grande (CE). I. Bichara, Ilka Dias II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.
CDD: 155.4

Nome: Lacerda, Ceci de Souza

Título: Brincadeira e contexto: um estudo na Fundação Casa Grande (CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

**Prof. Dr. Fabrício de Souza.**

Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Assinatura: _____

**Profª. Drª. Sabrina Torres Gomes.**

Instituição: União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME).

Assinatura: _____

**Profª. Drª. Ilka Dias Bichara (orientadora).**

Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Assinatura: _____

Dedico esse trabalho a Alemberg Quindins e a Rosiane Limaverde pelo amor e bom humor, trabalho e dedicação em cultivarem as flores, cores e raízes desse "terreiro encantado" de brincadeiras, histórias e experiências. Casa e quintal de criatividade, esperança viva e amanhecer próspero no Sertão.

Às crianças e jovens da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri pela simplicidade e autenticidade que cativam a todos que os conhecem de perto. Meninos e meninas que respiram brincadeiras, sonhos e realizações.

# AGRADECIMENTOS

A Prof.(a) Dra. Ilka Dias Bichara pela atenção, compreensão, apoio e confiança durante todo o processo de definição, orientação e finalização da Dissertação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela concessão da bolsa de mestrado.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, pela prontidão e disponibilidade em auxiliar.

Aos professores das disciplinas por proporcionarem momentos de aprendizado significativos alguns mais árduos, outros mais prazerosos.

Aos colegas pela consideração, respeito e amizade ao longo da convivência nas disciplinas.

Aos leitores da Qualificação I e II, pela precisão das observações.

À Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri, pela possibilidade de conhecer e pesquisar esse local repleto de vida infantil e raízes culturais.

A João Paulo, Helio Filho, Aécio, Fabiana, Momô, Felipe (Felipinho), Cuta, Naninha, Meirivan e todos os meninos e meninas da Fundação Casa Grande pelo acolhimento, atenção e amizade no período de coleta de dados.

A minha querida avó Isabel Cordeiro Ferreira de Souza Cavalcante pelo acolhimento e conforto em seu lar.

Ao meu marido Felipe Wenceslau de Oliveira, por caminharmos com amor, união e perseverança em direção aos nossos sonhos e objetivos.

A Daniel, essência de amor e alegria ao meu coração de mãe, me ensinando o que é a peleja de um mãe acadêmica para cumprir compromissos e responsabilidades.

Aos meus queridos pais pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e firmeza, essenciais em diversos momentos de minha jornada acadêmica.

Ao Divino Mestre.

"*Todos os meninos e meninas da cidade*
*tomaram de conta dessa Casa*
*e até hoje brincando e aprendendo, assim como eu,*
*enrolam, puxam e desenrolam a ponteira dessa estória,*
*rodando o pião do tempo na palma de suas mãos*."

(Projeto Radioestória – Zefinha conta sobre Nova Olinda,
Antônio Maranhão e a Casa Grande)

"*As crianças não brincam de brincar, brincam de verdade*."

(Mario Quintana)

RESUMO

Lacerda, C. de S. (2014). *Brincadeira e contexto: um estudo na Fundação Casa Grande (CE)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

A brincadeira é consagrada como atividade essencial e inerente ao desenvolvimento infantil, onde a criança elabora sua experiência no mundo de maneira ativa. Este trabalho compreende a criança como coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura e considera relevante pesquisar a diversidade dos ambientes em que ela se constitui enquanto sujeito. O presente estudo objetivou descrever a brincadeira infantil no ambiente da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri, localizada em Nova Olinda, CE, relacionando-a com características do contexto específico, buscando elementos indicativos de reprodução interpretativa e da forma de apropriação dos espaços pelas crianças. A Fundação Casa Grande (FCG) é uma organização não-governamental, cultural e filantrópica, regida por crianças e jovens, no sertão cearense, repleta de características indígenas e arqueológicas. O ambiente da FCG proporciona espaço físico, social e liberdade de movimento, onde crianças brincam espontaneamente, sem a interferência de adultos. A pesquisa possuiu enfoque qualitativo e os episódios de brincadeira, manifestados espontaneamente pelas crianças frequentadoras da FCG constituíram a unidade de análise do estudo. Os participantes foram crianças de aproximadamente 5 a 12 anos, que frequentaram o local e brincaram nos 62 episódios de brincadeira registrados por acessibilidade. Participaram de 209 meninos e 267 meninas, distribuídos em três perfis: (1) crianças da FCG; (2) Visitantes da Comunidade (V/C); e (3) Visitantes Alunos de escolas do município (V/A). A presença maior de V/A ocorreu devido à frequente visitação de turmas escolares no local. Entretanto, o público mais constante em termos de variedade de temas de brincadeiras observadas foi o de crianças da FCG e crianças V/C. No procedimento de coleta de dados utilizou-se a técnica de observação direta do comportamento em ambiente natural, através do Protocolo de Registro Cursivo. Registraram-se assim, os comportamentos característicos do brincar, emitidos pelas crianças em grupos focais constituídos de forma espontânea ou por crianças brincando isoladamente no local. Na análise dos resultados, após a descrição das brincadeiras brincadas, os episódios foram categorizados em *tipos de brincadeira*. Destacaram-se os elementos de *reprodução Interpretativa* e de *cultura de pares infantil* e foi verificada a presença de *grupo de brincantes* e algumas *especificidades de gênero* nos episódios de brincadeira observados. Outras análises contemplaram os *temas dos episódios de faz de conta*; os *tipos de interação* entre as crianças; e os *locais das brincadeiras* escolhidos pelos

brincantes. Estudos que explorem mais detalhadamente como as crianças brincam e movimentam-se ao redor de suas comunidades tornam-se conhecimento útil no momento de elaboração de políticas públicas voltadas para o lazer e bem-estar do público infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Brincadeiras. Reprodução Interpretativa. Espaços da Brincadeira. Fundação Casa Grande.

ABSTRACT

Lacerda, C. de S. (2014). *Plays and context: a study at Casa Grande Foundation (CE).* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Plays are declared to be as an essential and inherent activity for child development, where the child, very actively, elaborates his/her experience in the world. This paper understands the child as a co-builder of knowledge, identity and culture, and considers it relevant to research about the diversity of environments in where the child is constituted while an individual. The present study aimed to describe children's plays at *Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri* (Casa Grande Foundation – Memorial of Kariri Men), in Nova Olinda, CE, relating it with characteristics of the specific context , looking for indicative elements of interpretative reproduction and of the way of usage of the space by the children. Casa Grande Foundation (FCG) is a non-governmental, cultural and philanthropic organization that is conducted by children and youngsters in the outback of Ceará, which is full of indigene and archaeologic characteristics. The environment at FCG provides social and physical space and liberty of movements, where children play spontaneously without the interference of adults. This research is of a qualitative type and the plays' episodes that were spontaneously manifested by the children that attend FCG, constituted the unit of analysis of the study. The participants of this research were children of about five (05) to twelve (12) years old that used to go to the foundation and took part in the sixty two (62) games that had been registered through accessibility. Two hundred and nine (209) boys and two hundred and sixty seven (267) girls took part in the games and they were distributed according to three (03) profiles: (1) Children from FCG; (2) Visitors from the Community (V/C); and (3) Visitors / Students from schools in the city (V/A). The highest presence of V/A was due to the frequent visit of school groups to the place. However, the most constant audience – regarding variety of topics of observed plays – was of the one made of children from FCG and children V/C. For the collection of data, there was used the technique of direct observation of environmental behavior through the Protocol of Cursive Register. This way there were registered characteristic behaviors of playing by children in focal groups that were constituted spontaneously, or by children that were playing by themselves in the place. In the analysis of the results, after the description of the plays that were played, the episodes were classified according to *types of plays* The elements of *interpretative reproduction* and of *children's peer culture* were highlighted and there was verified the presence of a group of players and some *specificities of gender* in the plays that had been observed. Other analysis contemplated *the topics of make believe plays*; the *types of interaction* among the children; and the *children's places* that had been chosen by the players. Studies that exploit with more details how the children play and move in their communities become useful knowledge in the moment of the elaboration of public politics that aim the leisure and well-being of the children.

Keywords: Child Development. Play. Interpretative Reproduction. Children's places. Casa Grande Foundation.

## Sumário

**1. INTRODUÇÃO** ..... 12

**2. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA BRINCADEIRA** ..... 15
2.1. Desenvolvimento e Brincadeira ..... 15
2.1.1. Sobre o brinquedo e a cultura ..... 18
2.2. Brincadeira e Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociocultural ..... 21
2.3. William A. Corsaro e a Sociologia da Infância ..... 25
2.4. A Brincadeira em Diferentes Contextos Culturais ..... 30
2.5. Espaço para/e da Brincadeira ..... 32

**3. OBJETIVOS** ..... 35
3.1. Objetivo Geral ..... 35
3.2. Objetivos Específicos ..... 35

**4. LOCAL E CONTEXTO DA PESQUISA** ..... 36
4.1. Histórico ..... 37
4.2. Características ..... 38
4.3. Estrutura Física ..... 39
4.4. Rotina e Dinâmica da Fundação Casa Grande ..... 46

**5. MÉTODO** ..... 51
5.1. Caracterização da Pesquisa ..... 51
5.2. Participantes ..... 51
5.3. Procedimento de Coleta de Dados ..... 53
5.3.1. Instrumento ..... 55
5.4. Procedimento de Análise dos Dados ..... 56

**6. A BRINCADEIRA INFANTIL NA FUNDAÇÃO CASA GRANDE** ..... 58
6.1. Brincadeiras Brincadas ..... 58
6.2. Tipos de Brincadeira ..... 64

6.2.1. Temas das brincadeiras de faz de conta. .....76
6.3. Elementos de Reprodução Interpretativa nas Brincadeiras das Crianças na Fundação Casa Grande.....81
6.4. Formas de Interação nas Brincadeiras. .....88
6.5. Grupo de Brinquedo ou Grupo de Pares .....91
6.5.1. Brincadeira de meninos e meninas. .....95
6.5.2. Interação com não-coetâneos.....98
6.6. Locais de Brincadeira Escolhidos pelas Crianças .....100

**7. CONSIDERAÇÕES FINAIS** .....104

**REFERÊNCIAS**.....118

**ANEXOS** .....129

# 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho compreende a criança como coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura. Essa concepção emerge a partir de um conjunto de críticas às teorias que caracterizavam a infância através de modelos generalizados, ao desvincular as atividades infantis de seus contextos culturais. Torna-se relevante, portanto, o estudo dos diferentes modos de desenvolvimento infantil, conforme a diversidade dos ambientes em que se constituem enquanto sujeitos.

Em vista disso, a investigação desses ambientes pode contribuir para um maior esclarecimento da interação entre ambiente, desenvolvimento das crianças e suas atividades lúdicas. Segundo Lordelo, Carvalho e Koller (2002), contextos diferentes podem resultar em desenvolvimentos diferentes, e de acordo com Bichara, Cotrim, Fiaes e Marques (2009), possivelmente, em brincadeiras distintas.

Pesquisas abordando a brincadeira e o desenvolvimento humano em diferentes contextos socioculturais, evidenciam a importância do estudo da brincadeira com populações diversificadas e reforçam a ideia de que a cultura local exerce influência significativa nesse fenômeno. Exemplos disso são as observações realizadas no sertão sergipano, com as crianças da aldeia Xocó (Bichara, 2002) e na comunidade negra do Mocambo (Bichara, 1999), com as crianças da praia de Itamambuca de Ubatuba/São Paulo (Morais & Otta, 2003), com índios da aldeia Pakaranã, no Pará (Gosso & Otta, 2003), nas ruas de bairros periféricos de Belém (Pontes & Magalhães, 2003), com crianças em situação de rua, em Porto Alegre (Cerqueira-Santos & Koller, 2003), com crianças de zona urbana, rural e litorânea, em Camaçari, BA (Brandão, 2010) e crianças na Ilha dos Frades, em Salvador, BA (Seixas, 2007).

No sentido de uma continuidade de estudos nessa área do conhecimento, o presente trabalho procurou, entre outros objetivos, descrever a brincadeira de crianças que vivenciam o contexto específico da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri, localizada em Nova Olinda, sertão cearense. Uma região, marcada por elementos de raízes indígenas e arqueológicas que integram seu patrimônio histórico-cultural. O ambiente da Fundação Casa Grande proporciona espaço físico e social e liberdade de movimento enriquecida pelo contato com

elementos lúdicos, criativos e construtivos onde crianças brincam espontaneamente, sem a interferência de adultos.

A escolha desse contexto se justifica não só por suas características peculiares, descritas mais adiante (vide p. 35), mas porque no Brasil, apesar do crescente desenvolvimento de pesquisas na área da psicologia que abordam o brincar, constata-se uma maioria de estudos realizados em áreas urbanas (Bichara, 2009). Segundo Teixeira e Alves (2008), “ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos em outros contextos, como comunidades indígenas, negras e ribeirinhas (ex. Bichara, 1999, 2003; Gosso & Otta, 2003)” (p. 374).

Pesquisar brincadeira em ambientes não-urbanos, por exemplo, pode revelar novos elementos e reformular paradigmas que utilizam apenas um tipo de cultura como referência. E desse modo, contribuir para a literatura ainda incipiente, ao apontar uma continuidade de estudos a serem desenvolvidos nessa área. Além disso, acrescenta-se a contribuição da pesquisa proposta aos estudos na área de infância e contextos culturais, ao abordar elementos da perspectiva sociocultural e conceitos da sociologia da infância, incorporando o ambiente e a brincadeira enquanto contextos de desenvolvimento infantil.

Outro aspecto de destaque relacionado ao presente trabalho diz respeito aos locais da brincadeira. Rasmussen (2004), ao estudar atividades infantis em espaços públicos diversificados, constatou a existência de “espaços para crianças”, como sendo aqueles planejados e estruturados pelos adultos e de “espaços das crianças”, aqueles em que elas se apropriavam para brincar. O autor citado relata que mesmo em um espaço “para” crianças, existem áreas escolhidas e ressignificadas por elas, transformando-se em espaço “da” criança. Em termos práticos, pode-se pensar que o conhecimento da viabilidade de espaços para/e da brincadeira passa a ser indispensável no momento de se formular modelos ou projetos de locais voltados para o lazer e a brincadeira infantil.

Assim, o presente estudo procurou responder as seguintes questões: Como brincam as crianças que frequentam a Fundação Casa Grande - Memorial do Homem Kariri em meio à dinâmica do local? Qual o lugar da brincadeira na rotina da criança desde sua chegada à Fundação? Com quem brincam? Existem aspectos relacionados à reprodução interpretativa em suas atividades lúdicas e de que forma aparecem? Quais diferenças de gênero podem ser encontradas? Como as crianças

se apropriam dos espaços e recursos disponíveis na Casa Grande em suas brincadeiras?

Na apresentação da revisão da literatura a seguir, consideraram-se os seguintes aspectos: uma breve abordagem sobre desenvolvimento humano, brincadeira infantil, brinquedo e cultura; em seguida, alguns dos pressupostos da perspectiva sociocultural de Lev S. Vygotsky sobre a análise do tema; e na sequência, a contribuição de William A. Corsaro ao introduzir os conceitos de reprodução interpretativa e cultura de pares infantil.

A respeito da brincadeira em diferentes contextos culturais, fez-se referência a pesquisas brasileiras que abordam o assunto. E o capítulo finaliza apontando estudos realizados com crianças e seus espaços para/e da brincadeira.

Após a apresentação dos objetivos, o capítulo seguinte coloca o leitor a par do local e contexto da pesquisa, descrevendo o histórico, as características peculiares, a estrutura física e a rotina e dinâmica das crianças na Fundação Casa Grande. Nos capítulos seguintes podem ser visualizados o método utilizado, a descrição e discussão dos resultados encontrados e as considerações finais sobre esse estudo.

# 2. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA BRINCADEIRA

## 2.1. Desenvolvimento e Brincadeira

Ao discutirem alguns pressupostos gerais a respeito do estudo do desenvolvimento humano, Seidl-de-Moura, Donato e Vieira (2009) reafirmam a existência de uma natureza humana universal – que se modula também pelas condições particulares de cada contexto – e apontam que a arquitetura cognitiva dos seres humanos é o resultado de interações entre genes e meio ambiente. Entretanto, nessa visão sobre o desenvolvimento humano, Seidl-de-Moura et al. (2009) destaca a necessidade de considerar a relação entre biologia e cultura, e a inseparabilidade dos diferentes planos de análise (filogenético, ontogenético, histórico-cultural e microgenético).

Assim, um dos grandes desafios da Psicologia do Desenvolvimento é integrar diferentes dimensões relacionadas com o desenvolvimento psicológico (comportamento, cultura, psicologia, contextos sociais e biologia). Nesse sentido Seidl-de-Moura et al. (2009) recomenda que as direções no estudo do desenvolvimento infantil, em uma postura evolutiva, também levem em conta as relações entre contexto e desenvolvimento.

Considera-se então, que a partir de pressupostos bem diversos, perspectivas culturalistas e sócio-históricas em Psicologia do Desenvolvimento vieram a enfatizar o papel da interação social no desenvolvimento (Oliveira, 1995; Pino, 1993; Vygotsky, 2003). Uma convergência complementar entre perspectivas biológicas (ou psicoetológicas) e perspectivas sócio-históricas é a atenção ao papel ativo da criança na construção de sua história individual e, ainda, ao papel da interação criança-criança nesse processo desde os primeiros anos de vida (Carvalho & Pedrosa, 2002). Dessa forma, são praticamente consensuais, na atual cultura da Psicologia do Desenvolvimento, as noções a respeito da criança como agente ativo de seu desenvolvimento e do lugar da interação social e da interação criança-criança nesse processo, ainda que nem sempre esses pressupostos conduzam às mesmas perguntas, níveis de análise e interpretações (Carvalho & Pedrosa, 2002).

Segundo Fernandes (2008), afirmar que o desenvolvimento da criança é um processo de constituição cultural, assinala duas idéias básicas: a criança precisa contar com a composição biológica da espécie, que ao mesmo tempo em que leva as marcas da cultura, abre o acesso a ela; e precisa conviver com os humanos, pois são eles que lhe permitirão o ingresso no mundo da cultura. Importante destacar que a afirmação do caráter cultural do desenvolvimento humano não exclui o seu caráter biológico. Cultura e natureza, embora pertencendo a ordens diferentes, constituem uma unidade dialética, para a qual a síntese de dois elementos não significa a simples soma ou justaposição dos mesmos (Teixeira, 2009).

Tendo em vista a participação intrínseca da brincadeira no desenvolvimento infantil, a suposição de que a brincadeira é um fenômeno universal possui uma série de pressupostos. A afirmação fundamental é que a brincadeira é uma característica inerente ao ser humano e os aspectos culturais e biológicos relacionados à mesma interagem de tal maneira que é impossível separá-los. Assim, levam-se em conta os aspectos culturais e o contexto, que incluem o lugar onde a criança brinca e as crenças dos adultos, bem como, considera-se os aspectos biológicos do desenvolvimento selecionados ao longo de milhares de anos (Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind, & Vieira, 2007).

Encontram-se, na literatura sobre o tema, diversas teorias que se propõem a refletir acerca do propósito da brincadeira infantil e podem ser classificadas em teorias clássicas e modernas (Johnson, Christie & Yawkey, 1999). As *Teorias Clássicas* sobre a brincadeira baseiam-se mais em uma reflexão filosófica do que em dados empíricos: 1) *Teoria de excesso de energia* (a brincadeira como forma de eliminar o excesso de energia), de Schiller/Spencer; 2) *Teoria da recreação* (a brincadeira com o propósito de recuperar a energia gasta nas atividades), de Lazarus; 3) *Teoria da recapitulação* (a brincadeira como forma de eliminar instintos primitivos), de Hall; 4) Teoria da prática (a brincadeira com o objetivo de treinar instintos necessários para a vida adulta), de Gross (Johnson et al., 1999).

As *Teorias Modernas* tentam ir além do que simplesmente explicar porque a brincadeira existe, muitas delas tentam ir além da existência da atividade lúdica, procurando determinar o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, e, em alguns casos, especificar as condições antecedentes que conduzem a esse comportamento. Ao invés de uma teoria ou uma hipótese única que trate

especificamente do tema, localizam-se perspectivas teóricas distintas, que destacam definições e descrições a respeito do conceito da brincadeira. Esses estudos reconhecem a importância desse fenômeno e evidenciam os fatores físicos, cognitivos, emocionais e sociais que direcionam sua realização.

De forma resumida as *Teorias Modernas*, segundo Johnson et al. (1999), abrangem: 1) *Teoria psicanalítica* (o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil seria de superar experiências traumáticas e lidar com frustrações); 2) *Teorias cognitivas* – de Piaget (a brincadeira com o papel de praticar e consolidar habilidades aprendidas previamente); de Vygotsky (a brincadeira promovendo o pensamento abstrato, a aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal e a autoregulação); de Brunner/Sutton-Smith (o brincar no desenvolvimento infantil como forma de gerar flexibilidade no comportamento e pensamento) e de Singer (a brincadeira com o papel de modular a taxa de estimulação interna e externa); 3) *Outras Teorias*: a) *Modulação da excitação* (manter a excitação num nível ótimo através do aumento da estimulação) e de Bateson (promover a habilidade de compreender múltiplos níveis de significado) (Johnson et al., 1999).

Ainda que se remetendo, inicialmente, a preceitos evolutivos, embora no sentido de visualizar a inseparabilidade dos "aspectos biológicos e culturais relacionados à brincadeira", encontra-se que Bjorklund (1997) propõe a ideia de que alguns comportamentos da infância não são preparação para a função adulta, tendo sido, portanto, delineados para adaptar a criança a seu ambiente presente. Algumas formas de comportamento, como é o caso do brincar, seriam selecionadas por seu valor imediato de sobrevivência. Para Bjorklund e Pellegrini (2000; 2001), há pressões seletivas distintas em diferentes períodos da ontogênese e algumas características das crianças têm um valor adaptativo num dado momento de sua história de vida e não na preparação para a vida adulta.

Outros autores também discutem sobre os conceitos e propósitos da brincadeira. Cordazzo e Vieira (2007), afirmam que "a brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma" (p. 91). Entretanto, para Vygotsky (2003), a definição da brincadeira apenas como uma atividade geradora de prazer é incorreta por duas razões: a primeira é a de que existem atividades que proporcionam prazer intenso a criança, mas que não estão relacionadas ao brincar, como por exemplo, chupar

chupeta; e a segunda razão é que existem tipos de brincadeira que só dão prazer à criança se ela considerar o resultado interessante. Dessa forma, de acordo com Vygotsky (2003) “ao se estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (p. 123).

Para Queiroz, Maciel e Branco (2006), inicialmente, a brincadeira não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido. A maioria dos autores afirma que ela é desenvolvida pela própria criança para sua recreação, também lhe permitindo explorar o ambiente e interagir com pais, adultos e coetâneos (Queiroz et al., 2006). De acordo com Siaulys (2005), “a brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo” (p. 169).

Brougère e Wajskop (1997) propõem que a brincadeira faz da criança um agente ativo e melhor preparado para compreender diferentes modalidades de comunicação com seus pares e adultos. É na interação com os pares durante o brincar que a criança tem as primeiras experiências com outros valores e aprende a importância da responsabilidade, da negociação, da conquista, de conviver com regras e a resolver conflitos (Moraes, 2001). Dessa forma o mundo infantil é reinventado a cada dia e, em cada época, o brincar pressupõe uma aprendizagem social inserida em um contexto cultural.

### 2.1.1. Sobre o brinquedo e a cultura

Brougère (2011) associa o brinquedo à cultura considerando o primeiro como produto de uma sociedade dotada de traços sociais específicos e revelador desta própria cultura. O autor retrata o brinquedo inserindo-o em um sistema social e portador de funções sociais e de significados que remetem a elementos do real e do imaginário das crianças. Segundo Brougère (2011) as brincadeiras configuram-se como uma forma de interpretação de significados contidos nos brinquedos e estes, como suporte de representações, que contribuem para a socialização das crianças e

permitem acesso aos códigos culturais e sociais necessários para a formação do indivíduo social.

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, seja esta compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. Cada cultura dispõe de um banco de imagens consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural, e a criança, a partir dessas imagens, poderá se expressar e captar novas produções (Brougère, 2011).

Na visão de Sutton-Smith (1986) o brinquedo é o produto de uma sociedade e, como objeto lúdico da infância, possui funções sociais. Por ser considerado um objeto cultural, o brinquedo, como muitos objetos construídos pelos homens, tem significados e representações e esses podem ser diferentes, de acordo com a cultura, o contexto e a época no qual estão inseridos (Brougère & Wajskop, 1997).

O brinquedo e a criança são palavras que estão estreitamente associadas. Todas as sociedades reconhecem o brincar como parte da infância. Os primeiros registros desse reconhecimento, obtido por meio de escavações arqueológicas, advêm do período em que nossa espécie ainda tinha como modo de sobrevivência básico a caça e a coleta (Frenzel, 1977, citado por Pontes & Magalhães, 2003).

Diversos autores (Brougére, 1995; Benjamin, 1984; Chateau, 1987; Lebovici, 1985) pesquisados por Martinatti (2007) colocam que não há como precisar quando e como surgiram as primeiras brincadeiras. Sabe-se, por estudos arqueológicos, que em eras remotas as crianças brincavam e que através de um processo gradual, simultâneo ao desenvolvimento cultural dos povos, surgiram brincadeiras tais como: cantigas de roda, dados, piões, bolas e bonecas (Martinatti, 2007).

A autora citada relata que nos povos antigos os brinquedos estavam também relacionados às crenças e à religiosidade. Algumas civilizações como a grega, a romana e a egípcia ofereciam os brinquedos infantis aos deuses a fim de alcançar a realização de seus pedidos. Em várias catacumbas cristãs e tumbas de faraós, acharam-se bonecas, armas e outros brinquedos sepultados junto aos seus donos, ainda que nem sempre os donos fossem crianças.

Uma pesquisa arqueológica realizada por Smith (2010), sobre brinquedos e jogos, em Taos, cidade americana de Novo México, teve como objetivo analisar mudanças na vida das crianças locais nos últimos 150 anos. Ele percebeu que os brinquedos e jogos encontrados nas escavações, refletiram a introdução da cultura

de consumo norte-americana e o surgimento de um sistema educacional que afetou a vida de crianças hispânicas na área.

Em outro estudo realizado em sítios arqueológicos norte-americanos do século XIX, nos estados de Nevada e Louisiana, Baxter (2008) encontrou que o comportamento das crianças deixou padrões identificáveis no registro arqueológico, através da distribuição específica em que seus artefatos foram encontrados. Por exemplo, o agrupamento de brinquedos em alguns locais mostraram que as crianças tinham lugares específicos para brincar, alguns onde os adultos podiam observá-las e outros fora da vista deles. Brinquedos de meninos e meninas eram mais segregados em ambientes urbanos, sugerindo que as crianças brincavam separadamente, enquanto em ambientes rurais os brinquedos encontravam-se misturados (Baxter, 2008).

De acordo com Pufall e Pufall (2008) a cultura incorpora valores, normas compartilhadas, rituais e práticas que constituem a comunidade. Göncü, Jain e Tuermer (2007) apresentam a brincadeira como uma forma de “expressão cultural”, cujo significado de desenvolvimento é específico para a estrutura da comunidade “em que está inserida” e ressaltam que cada brincadeira, em cada cultura, possui uma estrutura própria que a define.

Pode-se dizer que existe uma relação entre os brinquedos que são disponibilizados para as crianças e os valores e normas culturais que se pretendem transmitir. Através dos adultos, sejam pais ou educadores, os grupos sociais, de acordo com seus princípios, propiciam às crianças os brinquedos que acreditam serem adequados ao seu desenvolvimento (Gosso, Morais & Otta, 2006).

Dentro da perspectiva de variações culturais, encontram-se sociedades que, valorizando o desenvolvimento cognitivo e o pensamento simbólico e lógico-abstrato, oferecem predominantemente às crianças, brinquedos que têm a função de estimular suas habilidades cognitivas, simbólicas e linguísticas. Em contraposição, há grupos culturais que, adotando valores de cooperação e enfatizando o raciocínio prático, incentivam mais brincadeiras que exercitam habilidades físicas, práticas e jogos de cooperação (Gosso, Otta, Morais, Ribeiro & Bussab, 2005; Morais, 2004).

Por outro lado, Pontes e Magalhães (2002) apontam que o estudo das brincadeiras tradicionais infantis possibilita a investigação de um fenômeno “espontâneo”, sem o planejamento adulto e sem o recurso da escrita. Um exemplo

disso observa-se na brincadeira tradicional de rua, onde se encontra uma organização social de crianças e de cultura infantil.

De certa forma, as ações da criança nas brincadeiras são circunscritas, continuamente, tanto por elementos de sua cultura coletiva, quanto por elementos de sua cultura pessoal (Valsiner, 1997; 2000, citado por Teixeira & Alves, 2008). Desse modo, ao brincar a criança imita os papéis sociais presentes nas atividades de seu grupo cultural, e, ao mesmo tempo, os reinterpreta de acordo com os significados pessoais por ela atribuídos às suas ações (Teixeira & Alves, 2008). Tanto os significados coletivos quanto os significados pessoais vão sendo, continuamente, reconstruídos e redefinidos.

Segundo Pufall e Pufall (2008) é importante observar como a brincadeira é avaliada dentro de uma cultura e estudar como esses valores são compartilhados ou transmitidos. Em suma, conhecer o aspecto cultural da brincadeira e saber como a cultura, de forma dinâmica, restringe ou abre oportunidades para o desenvolvimento.

## 2.2. Brincadeira e Desenvolvimento na Perspectiva Sociocultural

Na concepção sociocultural, o desenvolvimento humano é considerado um processo cultural que ocorre necessariamente mediado por um outro social. É no contexto da própria cultura que se constroem os processos psicológicos superiores — domínio do idioma, da escrita, do cálculo, do desenho, da atenção voluntária, da memória lógica e da formação de conceitos — sendo a psique humana, nessa perspectiva, essencialmente social (Queiroz et al., 2006). Segundo essa visão é no contexto da cultura que se dá a construção social de significados, com base nas tradições, ideias e valores do grupo cultural, dando origem ao desenvolvimento de categorias de pensamento e de recursos de expressão.

Vygotsky (2003) propõe a existência de dois tipos de funções psicológicas interdependentes, as elementares, de origem biológica e as superiores, de origem cultural. O autor considera que apesar da criança, ao nascer, trazer apenas as funções elementares, essas funções reestruturam-se no curso do processo

evolutivo, dando origem às funções superiores e constituindo, juntamente com estas últimas, um todo complexo.

Nesse processo, as funções biológicas transformam-se em função da cultura e as funções culturais encontram nas biológicas a estrutura que precisam para constituírem-se, o que as torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico (Teixeira, 2009). Além disso, Vygotsky (2003) afirma que desde os primeiros momentos de existência do bebê humano, os mecanismos culturais entram em ação conferindo às suas ações um caráter cada vez menos automático e instintivo e mais imitativo e deliberativo.

Para a maioria dos grupos sociais a brincadeira é consagrada como atividade essencial ao desenvolvimento infantil. De acordo com Queiroz et al. (2006)

> como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. (p. 170)

Vygotsky foi um dos pioneiros a considerar o brincar como uma atividade social humana, histórica e culturalmente situada. Destacou a importância das brincadeiras de faz de conta para o desenvolvimento da simbolização, por possibilitar o surgimento de uma nova relação entre o campo do significado e o da percepção. Vygotsky (2003), quando fala sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento humano, afirma que “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê” (p. 127). Na brincadeira a criança pode dar outros sentidos aos objetos e jogos. Isso acontece a partir de sua própria ação ou imaginação no desenrolar das relações que estabelece com seus pares com os quais produz e compartilha novos sentidos.

O brincar é importante para o desenvolvimento humano por contribuir também para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. Nesse sentido, a criança pode transformar e romper com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu desenvolvimento (Queiroz et al., 2006).

Ao longo do desenvolvimento as crianças vão construindo novas e diferentes competências no contexto das práticas sociais que irão lhes permitir compreender e

atuar de forma mais ampla no mundo (Queiroz et al, 2006). A partir da brincadeira, a criança elabora sua experiência no mundo de maneira ativa, vivenciando escolhas e decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto às suas próprias ações.

Nessa perspectiva, a brincadeira infantil possui uma posição privilegiada na análise do processo de constituição do sujeito e rompe com a visão tradicional de ser apenas uma atividade natural de satisfação de instintos infantis (Queiroz et al., 2006). Para Vygotsky (2001), o brincar é uma atividade necessária às demandas de maturação e desenvolvimento da criança. Todas as reações humanas importantes são elaboradas no processo da brincadeira infantil. O autor enfatiza que a criança é um ser lúdico, está sempre brincando, mas que a sua brincadeira tem um sentido prático, correspondendo à sua idade e aos seus interesses, abrangendo elementos que conduzem à elaboração de habilidades e hábitos (Vygotsky, 2001).

Segundo Vygotsky (2003) a brincadeira é a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. Os elementos da situação imaginária constituirão parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. A brincadeira representa o funcionamento da criança na zona de desenvolvimento proximal e, portanto, promove desenvolvimento (Vygotsky, 2003). Assim, a atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos, para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato.

Ao considerar as fases do desenvolvimento infantil, Vygotsky (2001) descreve “grupos de brincadeiras”. O primeiro grupo de brincadeiras abrange aquelas em que a criança brinca, lança e apanha objetos (por exemplo, um chocalho), se entretém, aprende a olhar e ouvir, a apanhar e afastar. No grupo seguinte estão as brincadeiras relacionadas à elaboração das habilidades de deslocar-se e de orientar-se no meio, de agir em relação ao mundo dos objetos, como também, em relação a um mundo mais amplo, do domínio dos adultos. Nesse grupo, segundo Pereira, Amparo e Almeida (2006), destacam-se os elementos da imitação, onde a criança tem a necessidade de agir como vê os outros agirem, de agir como lhe ensinam ou lhe dizem e também como imagina e simboliza o mundo adulto.

Para superar a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, auxiliando a ressignificação da

atividade e permitindo o ingresso tanto no universo imaginativo, quanto no mundo das regras, surge o terceiro grupo, constituído pelas brincadeiras convencionais (Pereira et al., 2006). Toda situação imaginária contém regras, mesmo que de uma forma oculta e todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária e regras de comportamento (Vygotsky, 2001).

Na brincadeira de papéis, por exemplo, a criança está ao mesmo tempo transitando pelo mundo do imaginário, como brincar de ser a “professora”, e está brincando em um mundo regido por regras. Se ela vai brincar de escolinha segue o modelo de funcionamento de uma escola, mesmo que seja a escola imaginária da criança, existem as regras.

Segundo Meira (2003), as crianças utilizam processos de pensamento de ordem superior como no jogo de faz de conta, que assume um papel central no desenvolvimento da aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas por elas mesmas. As crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que realmente são: pedrinhas de vários tamanhos podem ser alimentos diversos na brincadeira de casinha, pedaços de madeira de tamanhos variados podem representar diferentes veículos na estrada.

Assim, a criança se relaciona com os significados que constrói sobre os objetos e não com os próprios objetos. E esses são significados em sua cultura e a relação estabelecida com eles se modifica na medida em que ela se desenvolve. Em um primeiro momento, essa relação é marcada pela predominância de sentidos convencionais, característicos da cultura em que está inserida. De acordo com Vygotsky (2003), com o passar do tempo, de modo gradativo, a relação entre objeto significado e ação se altera, tendo a brincadeira um lugar de destaque nessa mudança.

Um aspecto da teoria de Vygotsky (2003), fundamental sobre desenvolvimento e aprendizagem, é a importância da mediação de outras pessoas no desenvolvimento de cada sujeito. Este passa a ter uma posição ativa no mundo de informações, significados, modos de ser, não recebe conteúdos passivamente, mas a cada momento da sua história age sobre o ambiente, dialoga, impõe significados e traz sua subjetividade na relação com a situação de aprendizagem que promoverá o desenvolvimento.

Uma vez que a ação humana é mediada e o indivíduo ou grupo a executa por meio de um código cultural, que promove a ligação entre o meio sociocultural e o funcionamento mental, a relação entre desenvolvimento, brincadeira e cultura não pode ser ignorada (Pereira et al., 2006). O brincar, seja do ponto de vista social ou individual, não é uma atividade secundária no desenvolvimento infantil, ao contrário, é ela que fornece os principais meios para as articulações entre desenvolvimento pessoal e sócio-histórico.

O brincar pode mostrar com mais clareza as transições do desenvolvimento infantil. Entretanto é importante realçar que a brincadeira infantil está fortemente vinculada à cultura e à subjetividade da criança (Pereira et al., 2006). É essencial para o aporte teórico do presente trabalho de pesquisa, destacar também, que segundo afirmam Pontes e Magalhães (2003) "na perspectiva dos estudos culturais, crianças não são somente criadas, crianças se criam, crianças criam cultura" (p. 123), fortalecendo o pressuposto de que as crianças são agentes culturais ativos na sociedade.

## 2.3. William A. Corsaro e a Sociologia da Infância

Para William Corsaro, sociólogo norte-americano, as crianças são "agentes sociais" que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade por meio da negociação com adultos e através da produção criativa de culturas de crianças com seus pares. O autor desenvolveu o conceito de *reprodução interpretativa*, segundo o qual as crianças contribuem ativamente para a preservação ou modificação da sociedade. Este conceito, segundo Pires (2008), representa sua tentativa de conciliar o que ele denominou de *modelos deterministas* e *modelos construtivistas.*

O *modelo determinista* tem a criança como um ser passivo que pode contribuir para a manutenção da sociedade e que deve ser controlada pela educação. Segundo Corsaro (2000), a debilidade desse modelo está na falta de atenção à importância da criança e da infância na sociedade.

Por sua vez, os *modelos construtivistas* têm a criança como um agente ativo, argumentando que ela constrói seu mundo social e seu lugar dentro dele. Este modelo tem como ícones Piaget e Vygotsky. Para o primeiro, o desenvolvimento humano é primariamente individual, dado em processos cognitivos e estruturais. Por outro lado, a perspectiva sócio-histórica apresenta a teoria do desenvolvimento intelectual através dos estágios de habilidade, onde desde os primeiros dias de vida, a criança interpreta, organiza e usa as informações do ambiente para construir as concepções conhecidas como estruturas mentais (Pires, 2008).

Segundo Corsaro (2000), a limitação do *modelo construtivista* reside em ter seu foco central apenas no desenvolvimento individual, com pouca consideração em relação às experiências interpessoais nesse desenvolvimento. Mesmo que na visão sociocultural do desenvolvimento a criança tenha um papel ativo, este é entendido como primariamente coletivo e produzido na história e no contexto. E ao contrário de Piaget, o autor acredita que as crianças pequenas são capazes de manter uma interação contínua entre si e que seu desenvolvimento social é influenciado por interações com pares (Müller, 2007).

Ao compreender o papel ativo da criança, em oposição às teorias da sociologia clássica, Corsaro (2011) nega o fato de as crianças apenas internalizarem e reproduzirem o mundo adulto. Ele observa que as crianças se esforçam para interpretar e atribuir sentido ao mundo adulto, produzindo coletivamente seus próprios mundos. De acordo com Sarmento (2008), a Sociologia da Infância não se preocupa unicamente com as crianças, pelo contrário, este campo recente da Sociologia busca compreender a sociedade a partir de um novo objeto de estudo: o fenômeno social da infância.

Ao compreender a criança como participante ativo na sociedade, Corsaro (2011), reconhece a importância da coletividade, da relação com os adultos e com os pares. O autor critica o uso do termo socialização, pois este carrega a pré-concepção de uma etapa de preparação para a vida adulta e adota uma abordagem alternativa que chamou de reprodução interpretativa (Dias, 2012). Em seus estudos, ele afirma que as crianças não apenas contribuem para sua própria socialização, mas que criam e participam de suas próprias culturas de pares.

Corsaro (2002) fundamenta seus estudos na análise das culturas infantis, argumentando que as atividades e significados partilhados contribuem para a

sociedade em geral. Porém, essa contribuição somente é possível porque as crianças, enquanto coletivo, participam não somente de sua cultura como também da cultura adulta. É a partir da interação com diferentes lógicas de ação em idade precoce que as crianças iniciam o compartilhamento com várias culturas de pares.

***Reprodução Interpretativa***

Uma noção central na construção teórica de Corsaro (2009) é a de *reprodução interpretativa,* onde as crianças não são aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais apresentadas no ambiente social reinterpretando seus elementos. O autor justifica o significado dos dois termos: *interpretativa,* escolhido para apreender os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade; e *reprodução,* cuja ênfase principal é a ideia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão contribuindo para a produção cultural e a mudança, a partir de uma dinâmica na qual, simultaneamente, as crianças afetam as sociedades em que vivem e por elas são também constituídas (Corsaro, 2009).

Nessa perspectiva, o autor analisa que por meio da interação com os outros, as crianças estabelecem entendimentos sociais que se tornam conhecimentos fundamentais sobre o qual elas constroem continuamente. A cultura é produzida e reproduzida através de parcerias e negociações. Corsaro (1992) afirma que nessas negociações, atores sociais articulam o conhecimento compartilhado de vários modelos simbólicos com situações específicas para gerar significados e usando o mesmo conhecimento como um recurso para fazer novas contribuições para a cultura e para buscar uma variedade de objetivos individuais.

A criança, enquanto reproduz os elementos da cultura, apreende-os e legitima-os, e ainda leva para a situação da brincadeira os modelos de comportamento e significados construídos em outros espaços de interação. Por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concretas as significações aprendidas, como também se apropria transformando-as em ação (Pedrosa & Santos, 2009).

***Cultura de Pares***

O brincar pode ser compreendido, de acordo com Sarmento (2002) como uma atividade social significativa que pertence, antes de tudo, à dimensão humana e constitui, para as crianças, uma forma de ação social fundamental na construção das suas formas coletivas e individuais de interpretarem o mundo. A natureza interativa do brincar, para Sarmento (2002), é um processo que se constrói principalmente através da ação coletiva e da partilha, faz dele uma atividade propiciadora da aprendizagem da sociabilidade e um dos primeiros elementos das culturas da infância. Segundo Borba (2009), o autor entende as culturas da infância como sendo constituídas a partir da inter-relação entre as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças nas suas relações entre pares

Na abordagem interpretativa de Corsaro (1997; 2003; 2009), as culturas de pares infantis emergem na medida em que as crianças, interagindo com os adultos e com seus pares, tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem. As culturas de pares infantis não são, portanto, pré-existentes às crianças, e não funcionam como algo estático que elas levam consigo para guiar seus comportamentos, ao contrário, constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social (Borba, 2009)

Por cultura de pares, compreende-se um conjunto constante de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (Corsaro & Eder, 1990; Corsaro, 1992; Corsaro, 2009). Na interação com colegas em brincadeiras vivenciadas em grupos e escolas infantis, as crianças produzem culturas de pares em que conhecimento da infância e práticas gradualmente são transformadas em conhecimento e habilidades necessárias para participar do mundo adulto (Corsaro, 1992; Corsaro, 2009).

Dois exemplos citados por Corsaro (2009) são apresentados a seguir, com o intuito de destacar as rotinas da cultura de crianças pequenas e refletir sobre sua importância na vida cotidiana das mesmas. O primeiro exemplo é o da brincadeira do “Balde que anda”, que envolve quatro fases: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. Na primeira fase as crianças descobrem ou criam o agente ameaçador, que geralmente é uma das crianças que está participando da

brincadeira e no qual se coloca um balde em sua cabeça, enquanto as outras crianças estão abrigadas em um cercado, que mais tarde funciona como base segura. Na segunda fase, as crianças aproximam-se do agente ameaçador e procuram provocá-lo, enquanto este não enxerga ou finge não enxergar as outras crianças. Na terceira fase, da evitação, é atribuído ao agente ameaçador poder pelo grupo de crianças, que fogem, enquanto ele as persegue. Na quarta fase, a base segura é alcançada e as crianças ou "perseguidos" estão a salvos do ameaçador.

A importância da *aproximação-evitação* na cultura de pares, segundo Corsaro (2009), é que a estrutura da rotina envolve acumulação e liberação de tensão e as crianças são capazes de iniciar, reciclar, aperfeiçoar e finalizar a rotina. As crianças partilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, o alívio e a alegria da fuga. As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas (Corsaro, 2009). O autor destaca também o fato de essa brincadeira ser observada em crianças muito pequenas, mesmo antes do surgimento de brincadeiras mais formais.

O outro exemplo refere-se às brincadeiras de *dramatização de papéis*, nas quais, segundo Corsaro (2009), as crianças não simplesmente imitam modelos adultos nessas brincadeiras (como muitos pesquisadores enfatizam), mas principalmente elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder. Os jogos de papéis permitem que a criança faça experiências sobre o comportamento de pessoas da sociedade, sobre comportamentos de meninos e meninas e a forma como papéis são socialmente estereotipados por gênero. As observações realizadas por Corsaro (2009) mostram que as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças, que nem sempre aceitam esses estereótipos, mas os desafiam e refinam.

Crianças apropriam-se criativamente de informações do mundo adulto para produzirem suas próprias culturas de pares e transformam a informação para atender aos seus interesses, contribuindo também para a reprodução da cultura adulta (Müller & Carvalho, 2009). Nesse processo Corsaro (2009) afirma que a

criança é agente e coconstrutora de seu desenvolvimento e o adulto deve atuar como parceiro em sua construção de mundo.

## 2.4. A Brincadeira em Diferentes Contextos Culturais

As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com a realidade a sua volta. Segundo Borba (2009) é nesse contexto que vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social, interagindo com o mundo, criando formas próprias de interpretação e de ação sobre a realidade. Isso porque esse contexto não apenas delimita suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades.

É a partir desta noção que o brincar pode ser considerado como uma prática e produto cultural de um povo, sendo a criança o agente principal de elaboração, transformação e transmissão desta cultura, que ocorre principalmente entre os pares de brinquedo. Isto vai ao encontro da proposição de Vygotsky (2003) de que as formas superiores de atividade mental são construídas e transferidas para as crianças através da interação com os outros. No caso da brincadeira este processo é claramente observado.

Nesse sentido, segundo Corsaro (1999), a noção de que as brincadeiras das crianças são contextualizadas socioculturalmente é fundamental no entendimento desse fenômeno e na sua relação com o ambiente que não pode ser visto apenas como espaço físico, mas, além disso, como espaço determinado social e culturalmente. Pesquisas sobre o estudo do desenvolvimento humano relacionando a brincadeira infantil em contextos socioculturais peculiares têm sido realizadas no Brasil. A seguir serão citados brevemente alguns desses estudos.

Teixeira e Alves (2008), por exemplo, ao pesquisarem o contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da ilha de Combu, encontraram resultados que coincidiram com os de Bichara (1999, 2002, 2003), que investigou as brincadeiras de faz de conta de 60 crianças na faixa etária de dois a 12 anos, da comunidade indígena Xocó e da comunidade negra Mocambo, ambas pertencentes à região

sertaneja de Sergipe. Essas pesquisas indicaram o predomínio de temas realísticos nas brincadeiras das crianças, inspirados na vida cotidiana daquelas comunidades.

Outro estudo relacionando brincadeira e cultura, realizado por Gosso et al. (2006), comparou temas de faz de conta desenvolvidos por crianças de contextos diferentes: uma aldeia indígena do interior do Pará, uma comunidade caiçara do litoral paulista e crianças de status socioeconômicos distintos da cidade de São Paulo. Os resultados constataram maior presença de temas fantasiosos entre as crianças de São Paulo do que entre as crianças indígenas e caiçaras.

A hipótese levantada é que no ambiente urbano, as crianças teriam menor participação no mundo do trabalho de seus pais, já em contextos não-urbanos o acesso é direto, reduzindo a separação entre o mundo das brincadeiras e o mundo do trabalho. Assim, os temas fantasiosos entre as crianças urbanas, preencheriam as lacunas geradas pela ausência das temáticas laborais (Gosso et al., 2006).

Na pesquisa sobre “Brincadeira e Contexto no Agreste Sergipano”, Santos (2005), encontrou a existência de uma grande estereotipia de gênero nos temas das brincadeiras de faz de conta. Isso ocorreu principalmente nos grupos segregados, tendo em vista, a influência da principal atividade econômica local e revelou ainda como as meninas percebem o papel da mulher na região: o de dona de casa que vive para cuidar da casa e dos filhos. Tudo isso é um reflexo na brincadeira de aspectos do contexto.

Ela também observou que o gude e o futebol foram brincados por meninos, a amarelinha e o elástico, por meninas e o pega-pega por grupos mistos. Os brinquedos industrializados foram os mais utilizados pelas crianças, seguidos pela sucata, objetos da natureza e brinquedos artesanais (Santos, 2005). A influência do contexto foi claramente vista nas brincadeiras das crianças do agreste sergipano, desde os temas de faz de conta até nas adaptações das brincadeiras de regras, nos objetos utilizados e nas verbalizações. A quantidade de brincadeiras simbólicas encontradas é um dado que se contrapôs à ideia de que a “criança de baixa renda não simboliza”, mostrando o quão obsoleto é este argumento (Santos, 2005).

Em estudo anterior, nessa mesma região, Santos e Bichara (2001) constataram que aspectos culturais específicos e o modo de vida sertanejo eram fatores de grande influência nos tipos de brinquedos comercializados e utilizados pelas crianças daquela região. Foram encontrados nesses objetos, aspectos que

retratavam a sociedade rural (moringas em argila, tipos humanos como o vaqueiro, carroças etc). Acerca da preferência por esses brinquedos, os dados de Santos e Bichara (2001) indicaram também uma forte estereotipia de gênero, como a escolha por aqueles relacionados às atividades domésticas - mobílias e utensílios - por meninas e meios de transportes como a preferência maior dos meninos, refletindo relações sociais da comunidade. Dessa forma, pode-se verificar a relação entre os brinquedos e os aspectos do modo de vida local, considerando a cultura e seu reflexo nas brincadeiras das crianças.

## 2.5. Espaço para/e da Brincadeira

A organização familiar, as condições de vida, os meios de subsistência influenciam diretamente as atividades lúdicas da criança. É possível chamar de zona lúdica o espaço em que ocorre o brincar, constituído pelos seguintes elementos: o espaço temporal, com o tempo dedicado à brincadeira (Friedmann, 1992), o indivíduo com suas experiências, seus recursos, suas motivações e as pressões e condições sociais que o cercam.

Pode-se então falar em um espaço lúdico físico específico: dependendo do tipo de sociedade em que vive – rural ou urbana – a criança pode ter campos, praias, ruas, matas para percorrer, ou limitar-se a um pequeno quadrilátero, como ocorre na periferia das grandes cidades brasileiras (Morais & Otta, 2003). Nessa zona lúdica, incluem-se todas as variáveis que influem no brincar das crianças: acesso à televisão; disponibilidade de diferentes tipos de brinquedos; atitudes dos pais e de outros familiares com relação ao brincar (liberdade/restrição para brincar); presença/ausência de irmãos (mais novos/mais velhos) e amigos com quem brincar.

Por outro lado, as culturas infantis existem nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle (James, Jenks & Prout, 1998). É o caso dos pátios e parques de recreação existentes nas escolas, dos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos, dos grupos de ruas – espaços nos quais as crianças geralmente estão distantes do olhar adulto. Para esses autores, as

culturas infantis emergem nos interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que organizam as vidas das crianças (Borba, 2009).

Outro aspecto relevante é apresentado por Rasmussen (2004), quando destaca que as crianças, em grande parte de sua vida quotidiana, permanecem e se relacionam em três configurações de espaço: seus lares, as escolas e as instituições recreativas. Esses ambientes foram criados por adultos e por eles designados como "lugares para as crianças". Ele constatou a evidência da percepção infantil sobre o espaço de brincar quando crianças, participantes de seu estudo, discutiram fotografias de locais de brincadeira que fossem significativos para elas. Nesse sentido, o autor aplicou o conceito de "lugares das crianças" para explicar o fato de que crianças utilizam não só os lugares oficiais fornecidos, mas também lugares informais, muitas vezes despercebidos pelos adultos.

Os lugares, espaços e comunidades em que as crianças vivem têm impacto sobre suas experiências de envolvimento na brincadeira (Karsten, 2003; Karsten & Van Vliet, 2006). Em pesquisa realizada por MacDougalla, Schillerb e Darbyshirec (2009), crianças australianas, habitantes de ambientes rurais, podiam escolher seus espaços da brincadeira (geralmente próximo de suas casas), com menores restrições por parte dos adultos, devido ao ambiente ser considerado menos arriscado. Já na região metropolitana, os limites eram determinados pelos adultos, devido aos temores de perigo para as crianças e estas ficavam restritas a espaços delimitados (residências, escolas, parques, clubes).

Essa tendência a interiorização e institucionalização dos espaços de brincadeiras, ocorre em consequência dos adultos perceberem as ruas e os espaços públicos nas grandes cidades como impróprios para crianças, devido à violência e ao movimento de pessoas e veículos. Bichara, Modesto, França, Medeiros e Cotrim (2011) investigaram, pelo olhar de meninos e meninas de status socioeconômico baixo e médio, da cidade de Salvador, quais eram os seus lugares externos para brincar em casa, na escola e fora de casa e da escola. Em seguida as crianças foram entrevistadas sobre os conteúdos das fotografias registradas e sobre quais brincadeiras ali eram desenvolvidas. Os resultados encontrados por Bichara et al. (2011) indicaram que a região na frente das casas e *playgrounds* de edifícios foram os mais escolhidos e que nesses lugares as crianças relataram brincar mais de

jogos de competição, faz de conta e brincadeiras de rua, utilizando majoritariamente elementos existentes nos locais como passeios e escadas.

MacDougalla et al. (2009), destaca a importância de estudos que explorem mais detalhadamente como as crianças se movimentam ao redor de suas comunidades e no momento de elaboração de políticas públicas, promovam maior liberdade de movimento para os vários contextos em que as crianças vivem. Tal conhecimento pode ser instrumento útil e efetivo na integração de saúde, educação e recreação para o público infantil.

Tendo em vista que o brincar é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, e, que pesquisar a brincadeira possibilita conhecer aspectos do desenvolvimento infantil que podem ser influenciados pelo contexto, o presente estudo pretende contribuir para a produção científica sobre as brincadeiras das crianças brasileiras, principalmente, quando se faz referência a um contexto com características um tanto singulares.

# 3. OBJETIVOS

## 3.1. Objetivo Geral

Descrever a brincadeira infantil no ambiente da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri, localizada em Nova Olinda – CE, relacionando-a com características do contexto específico, buscando elementos indicativos de reprodução interpretativa e da forma de apropriação dos espaços pelas crianças.

## 3.2. Objetivos Específicos

1. Descrever e categorizar as rotinas e brincadeiras das crianças no espaço da Fundação Casa Grande;
2. Verificar se existe relação entre as brincadeiras e os traços ambientais e/ou culturais específicos;
3. Verificar se existem especificidades de acordo com o gênero e o contexto nas brincadeiras;
4. Descrever a apropriação dos espaços utilizados e possíveis modificações destes a cada brincadeira.

# 4. LOCAL E CONTEXTO DA PESQUISA

A Fundação Casa Grande - Memorial do Homem Kariri, onde foi realizado o presente trabalho de pesquisa é uma organização não-governamental, cultural e filantrópica que se localiza no centro da cidade de Nova Olinda. Essa pequena cidade (13 mil hab.) está inserida na região do Cariri, sul do Ceará, que possui uma população estimada em 800 mil habitantes e situa-se na fronteira com os estados de Pernambuco, Paraíba e Piauí, a 560 km da capital, Fortaleza.

A principal atração dessa região é a Chapada do Araripe**,** conhecida internacionalmente por sua reserva fossilífera e pesquisas paleontológicas com fósseis de 110 milhões de anos (Limaverde, 2006). Em termos ambientais e territoriais, a Chapada do Araripe envolve a Área de Proteção Ambiental do Araripe (APA-1997), centro de uma vegetação abundante, a Floresta Nacional do Araripe (FLONA - 1946).

No contexto arqueológico nordestino representa um lugar ímpar para a vida humana desde a pré-história, quando bandos de caçadores e coletores, em busca de um refúgio ambiental, fugiam da aridez do sertão (Limaverde, 2006). Segundo aponta Limaverde (2006), foi nesse contexto que se manifestou uma cultura material diversificada, oriunda de diferentes grupos humanos, que no ambiente do Araripe, conviveram atraídos pelas fontes de água perene do sopé da chapada.

Em meados do século XX os achados casuais da arqueologia do Cariri foram publicados por historiadores da região (Limaverde, 2006). Em 1992, a Fundação Casa Grande - Memorial do Homem Kariri, estruturou-se em um museu para contar a história do indígena e sua cultura, reunindo um acervo (lítico e cerâmico) constituído por uma coleção de referência sobre a pré-história do homem na Chapada do Araripe (Limaverde, 2006).

O Cariri herdou dos índios Kariri, o seu nome regional, e também a herança de um patrimônio material e imaterial (Limaverde, 2006). A região é fortemente marcada por um legado cultural rico em mitos, lendas, rituais, festas, religiosidade, música, danças, grutas com expressões gráficas rupestres e santuários ecológicos.

## 4.1. Histórico

Em 1983, Alemberg Quindins e sua esposa Rosiane Limaverde, iniciaram uma pesquisa de campo na região do Cariri, coletando lendas regionais que resgatassem a pré-história do homem Kariri e passaram a reunir também todo um acervo arqueológico. Em 1992 restauraram a velha casa grande da Fazenda Tapera, em ruínas desde a década de 70, onde passou a funcionar o Memorial do Homem Kariri. A casa foi tombada como patrimônio histórico municipal e constituiu-se na Fundação Casa Grande. Sobre esse período, Rosiane Limaverde, em depoimento concedido a Noronha (2008), relata:

> *Tivemos vontade de fazer um lugar onde a gente pudesse promover Cultura e guardar...nossas experiências adquiridas com a pesquisa musical e com a história indígena....nos deparamos com a casa em ruínas, a Casa Grande, que era da família de Alemberg. Então, ele começou a relembrar quando era criança, que brincou naquela casa, da história daquela casa e veio à idéia de conseguir a casa com a família e fazer a restauração. Eu participei de todo esse processo: de entrar na casa, de ir junto à família, de sonhar com a casa sendo restaurada, de estar junto, estive sempre presente.* (p. 37)

Duarte (2007) assinala que no início das atividades da Casa Grande, em 1992, as crianças chegavam atraídas pela curiosidade e pelas brincadeiras que elas mesmas levavam para o local: pula-corda, pau de sebo, vidrinho[1] e trancelim[2]. O casal de fundadores percebeu o interesse das crianças pelo Memorial e teve a ideia de montar a escolinha de iniciação à Casa Grande, a "Escola de Comunicação da Meninada do Sertão", com o objetivo de passar conhecimentos sobre o museu aos jovens visitantes que demonstrassem querer se tornar recepcionistas voluntários. Em entrevista a Noronha (2008), Rosiane Limaverde afirma que "*As crianças estão lá todo dia, às vezes, tem atividades, às vezes, é só brincadeira, mas tem esse nome de 'escolinha'*" (p. 56). Atualmente, à medida que as crianças concluem a preparação para apresentar o Memorial e a Casa, passam de aprendizes à recepcionistas e começam a transmitir para outras crianças o que aprenderam.

---

1. Brincadeira em que a criança constrói um tabuleiro de madeira e os jogadores são representados por pequenos vidros de remédios vazios (uma variação da brincadeira de futebol de botão).
2. Modalidade de brincadeira de pular elástico.

## 4.2. Características

A missão principal da Fundação Casa Grande é a formação de crianças e jovens em protagonistas de gestão cultural por meio de seus programas: Memória, Comunicação, Artes e Turismo. Esses programas desenvolvem atividades através dos laboratórios de Conteúdo e Produção.

Em matéria do Itaú Cultural (2008), foi publicado que no sul do Ceará, cerca de 70 crianças vivem uma experiência de educação em comunicação na Fundação Casa Grande – são produtores, repórteres, pauteiros, cinegrafistas e ilustradores. O objetivo é a formação interdisciplinar de crianças e jovens, a sensibilização do ver, do ouvir, do fazer e conviver através do acesso a qualidade do conteúdo e ampliação do repertório.

Desde que criou o Memorial do Homem Kariri, Alemberg Quindins descobriu a força mobilizadora das crianças. “[Elas] praticamente invadiram a casa [...]”, conta o músico, que em 1992 ampliou a atuação do memorial criando a ONG Fundação Casa Grande (Itaú Cultural, 2008). De lá para cá, ele coordena uma impactante experiência de protagonismo infantil e gestão cultural, reconhecida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e modelo para outras instituições Brasil afora. Entre os projetos da ONG estão os laboratórios em que as crianças aprendem a produzir programas de TV e rádio e impressos, como jornais e quadrinhos. Em entrevista para o Itaú Cultural (2008), Alemberg Quindins relata

> *Os integrantes da fundação são meninos da comunidade de Nova Olinda, chamados de “meninos de ponta de rua”. Eles vivem na parte mais simples da cidade. Mas todos estão matriculados na escola, todos têm sua casa. Não há limite de idade, nem para o ingresso nem para a saída das crianças da fundação. Alguns meninos que chegam aqui são de colo, trazidos por seus irmãos. Todos usufruem a fundação e têm a consciência de que esse patrimônio deve ser deixado de herança para os futuros participantes. Na verdade, estamos fazendo uma casa para crianças que ainda nem nasceram. A Casa Grande não quer substituir o papel da família, não quer tomar a função da escola, mas oferecer um complemento a elas. Quando uma família reconhece seu papel, ela facilita o trabalho da escola, a convivência na rua e também a velocidade das ações da ONG.* (p. 13)

A Casa Grande tem dois níveis de atendimento. O primeiro é o de formação de monitoria. Setenta crianças e adolescentes, em média, aprendem na prática a serem monitores. Há ainda outros meninos que frequentam a Casa Grande e

auxiliam os mesmos. Outro nível é o de atendimento ao público visitante, que, em 2007, mobilizou 25 mil pessoas (Itaú Cultural, 2008).

Noronha (2008) observou que, ao ser regida por crianças, adolescentes e jovens, essa ONG mostra-se como um consistente projeto que engloba educação, comunicação e cultura em um espaço dinâmico, onde a criatividade pode germinar e frutificar com segurança entre seus membros. José Paulo de Araújo, em entrevista a Noronha (2008), afirma:

> *Basicamente era isso, os meninos vinham brincar, jogar pião, bila e tudo mais. Bom, essa é a primeira imagem que me ficou da Casa Grande. É uma imagem absolutamente impactante porque os meninos estavam muito livres, todas as crianças estavam muito livres, não era na escola normal, porque você sentia uma energia própria das crianças, nada institucionalizado. Essa é a primeira imagem que eu tenho da Casa Grande*. (p. 54)

Os meninos e meninas constroem conhecimentos e são por estes construídos, são transformações que acontecem do ponto de vista cognitivo e social. Pode-se utilizar como ilustração um pequeno trecho do depoimento de Valêsca Moura (2008), jovem frequentadora da Fundação quando ela afirma que

> *na Casa Grande a criança entra brincando, pois é uma casa de brinquedo, na qual se aprende brincando com coisas de verdade. Os maiores passam o conhecimento para os menores, que passam para os pequenos, que passam para quem está chegando*. (p. 29)

## 4.3. Estrutura Física

A Fundação Casa Grande possui um espaço físico (vide Figura 1) constituído por: (1) Área de entrada (frente do Memorial); (2) Memorial com a sala Coração de Jesus e mais cinco salas interligadas, onde ficam expostos o acervo lítico e cerâmico, as lendas dos índios kariri, imagens e registros históricos da Casa Grande; (3) Calçada lateral do Memorial que liga a entrada da Casa até o refeitório, a cozinha, a lojinha e o pavilhão; (4) Pavilhão, onde ficam a mesa de ping-pong, mesas, cadeiras e sofás;

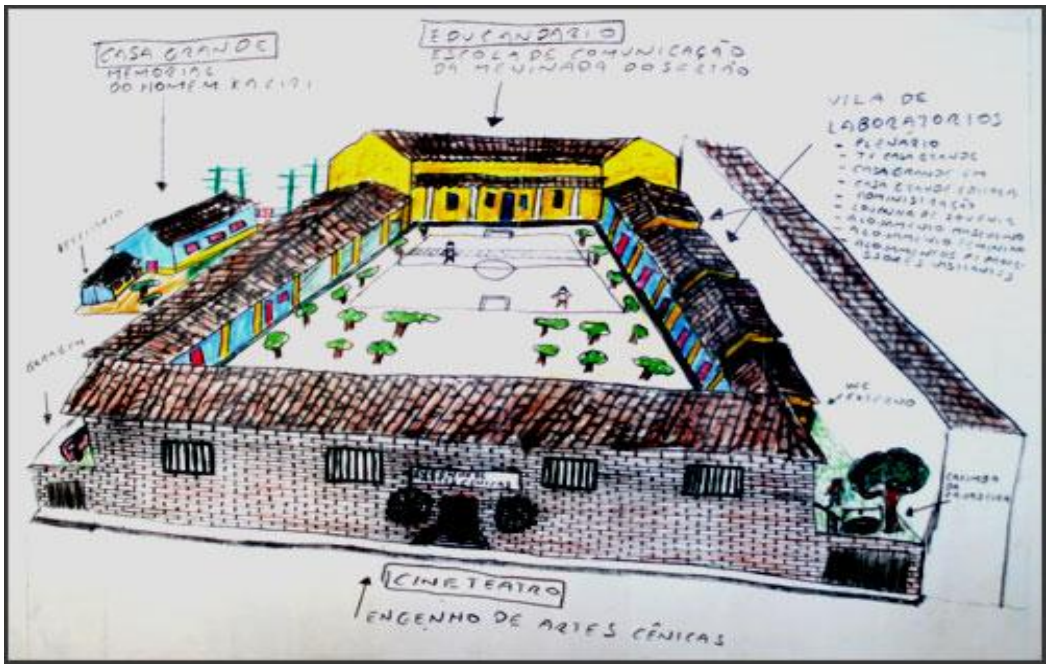


*Figura 1*. Ilustração da estrutura física da Casa Grande vista de cima.

(5) Corredores, onde estão localizados no sentido da direita para esquerda: (6) a Rádio Casagrande FM, (7) o laboratório de TV e estúdio de gravação, (8) a entrada lateral do Teatro, (9) os alojamentos, (10) a sala de arqueologia; (11) o laboratório de informática e (12) o almoxarifado; (13) Educandário, onde ficam: (14) a Dvdteca, (15) a Biblioteca, (16) a Biblioteca infanto-juvenil, (17) a Gibiteca e (18) o quarto de ferramentas; (19) Campinho com traves e rede de proteção; (20) Parquinho do “Véi Leonso”, que abrange uma área central da Casa Grande, com a presença de árvores e diversos brinquedos/equipamentos de madeira e pneu (gangorras, balanços, casas, escorregadores, vai-vem, escadas horizontais e verticais); (21) Teatro Violeta Arraes - Engenho de Artes Cênicas; (22) Pracinha *Pierre Gervaiseau* (frente do teatro), com uma cacimba coberta; (23) Banheiro feminino e masculino; e (24) Garagem ao lado do teatro.

O material ilustrativo de parte da estrutura física do local pesquisado, e dos espaços onde aconteceram as observações, pode ser visualizado a seguir, através de uma sequência de imagens fotográficas, realizadas pela pesquisadora. Com exceção das imagens: 1, 2, 3, 13, 14 e 17, que foram cedidas gentilmente por Hélio Filho, jovem da Fundação Casa Grande.

*Imagem 1.* Entrada da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri.

*Imagem 2.* Frente da Casa Grande e Memorial.

*Imagem 3.* Sala de acervo lítico (Memorial).

*Imagem 4.* Bancos de troncos na frente da FCG.

*Imagem 5.* Calçada lateral do Memorial.

*Imagem 6.* Pavilhão e mesa de ping-pong.

*Imagem 7.* Pavilhão e mesa de ping-pong.

*Imagem 8.* Entrada do pavilhão.

*Imagem 9.* Sofás de couro e madeira (pavilhão).

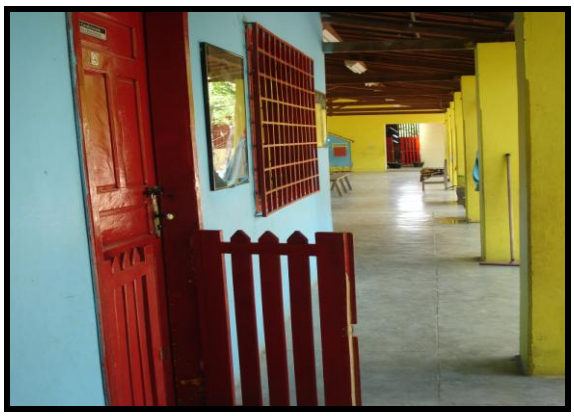

*Imagem 10.* Entrada da Rádio Casa Grande FM.

*Imagem 11.* Rádio Casa Grande FM.

*Imagem 12.* Gibiteca.

*Imagem 13.* Laboratório de TV.

*Imagem 14.* Entrada lateral do Teatro Violeta Arraes.

*Imagem 15.* Pracinha *Pierre Gervaiseau*.

*Imagem 16.* Pracinha *Pierre Gervaiseau*.

*Imagem 17.* Entrada do Parque do Véi Leonso (Parquinho).

*Imagem 18.* Casa de madeira (1).

*Imagem 19.* Escada horizontal.

*Imagem 20.* Gangorras.

*Imagem 21.* Casa de madeira (2).

*Imagem 22.* Balanços (vistos de cima).

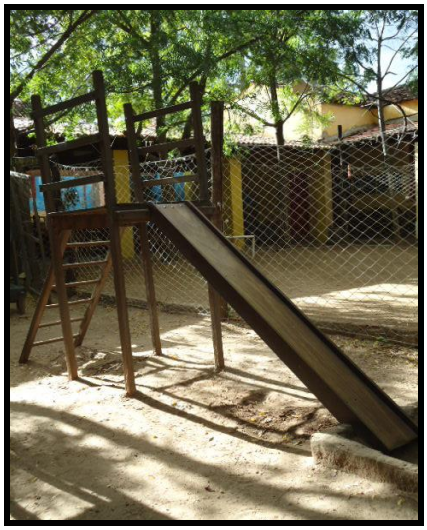

*Imagem 23.* Escorregador

*Imagem 24.* Balanço vai-vem.

*Imagem 25.* Balanços de corda e madeira.

*Imagem 26.* Balanços de corda e pneu.

*Imagem 27.* Brinquedo de pneus e entrada do Campinho.

*Imagem 28.* Campinho de futebol.

*Imagem 29.* Campinho e trave de futebol.

## 4.4. Rotina e Dinâmica da Fundação Casa Grande

Nos primeiros momentos que antecederam a coleta de dados foi realizada uma observação a partir de um roteiro pré-estabelecido com o objetivo de descrever características da rotina e dinâmica de funcionamento da Casa Grande. A seguir, alguns pontos básicos presentes no local.

O horário de funcionamento da FCG e abertura ao público (entrada gratuita), incluindo à visita ao Memorial, inicia-se às 08:00h e conclui às 17:00h. Os meninos e meninas da FCG chegam geralmente um pouco antes desse horário e seus turnos são distribuídos pela manhã ou na parte da tarde, em função de seus horários escolares.

O procedimento de entrada na Fundação inicia-se por convite dos colegas, amigos ou interesse e iniciativa da criança. O menino ou menina que já está na Casa Grande, convida o amigo para ir acompanhá-lo no Museu, depois pode chamá-lo para ir à Gibiteca, à Rádio, à Roda de Leitura, brincar no Parquinho, ir jogar bola etc. Pode acontecer dos pais levarem as crianças pequenas para brincarem no parquinho (pois este se tornou um dos pontos de encontro das crianças para brincadeira).

Quando a criança resolve participar da Fundação Casa Grande, os pais assinam uma ficha de matrícula, que contém a autorização da utilização da imagem da criança (em caso de fotografias feitas por visitantes, reportagens ou material de pesquisa). Assim, a criança ou jovem passa naturalmente a ter uma frequência diária na Casa, a conviver com seus integrantes, e, na medida em que também se integra à dinâmica do local, procura desenvolver alguma atividade com a qual se identifique (Rádio, Memorial, Gibiteca etc).

Frequentemente são realizadas reuniões com as crianças e jovens que já pertencem a FCG há mais tempo. E na ocasião, um dos assuntos geralmente tratados diz respeito à participação dos que estão iniciando e querendo “ser da Casa Grande”. Nesses momentos todos opinam e falam a respeito das percepções que têm sobre o novato e emitem suas opiniões se o menino ou menina já “merece” ou apresenta indicativos de pertencimento para receber o uniforme.

A criança ou jovem recebe o uniforme da Casa Grande em uma pequena “solenidade” na sala do Coração de Jesus (Memorial). Um dos fundadores ou um dos meninos da Fundação entrega o uniforme e fala algumas palavras para o novato. Depois de receber o uniforme (Figura 2), camisa branca (com o emblema impresso), calça vermelha e tênis *all star* vermelho, a criança passa a participar direta e efetivamente da dinâmica de gestão da FCG (gestão de pessoas, de espaços e de atividades).

Todos devem estar aptos a ser um recepcionista do Memorial, desde os pequenos, dos médios até os grandes. E para cumprir esse requisito, passam por um processo natural de transmissão oral de informações entre as próprias crianças, tanto para apresentar o Museu, quanto para apresentar o restante da Fundação aos visitantes. Atualmente há 35 a 40 crianças e jovens de uniforme.

*Figura 2*. Uniforme e emblema da FCG impresso na camisa.

Pode-se denominar de **Rotina da Fundação Casa Grande**: a recepção no Memorial, a organização e limpeza da Casa, a escolha por algum dos laboratórios para realização de atividades (Dvdteca, Gibiteca, Oficinas, Rádio, TV, Editora, Teatro, Arqueologia) e os momentos de brincadeira espontânea, sem interferência de adultos, no Parquinho, no Campinho ou em outros locais possíveis escolhidos pelas crianças. Acontece também de às vezes intercalarem: brincar antes e organizar depois. Os graus de responsabilidade dos meninos na Fundação são adquiridos com o transcorrer do tempo e participação dos mesmos nas atividades desenvolvidas.

A presença das crianças e jovens em cada laboratório depende da identificação de cada um com a atividade. Depende também da necessidade de se realizar determinado trabalho. Por exemplo, T., 11 anos é auxiliar na coordenação da biblioteca infanto-juvenil, organiza uma roda de leitura com as crianças nos finais de semana e é uma recepcionista do Memorial, atribuições rotineiras dela. Mas quando acontece alguma atividade que envolve a participação de todos os meninos

da Casa Grande, ela também participa – como a filmagem de um documentário ou uma produção no teatro.

A escolha e a identificação inicial na frequência à Rádio podem ter ligação e influência da amizade. Se o amigo fica mais tempo na Rádio, o colega também o acompanha. Na Rádio, exemplo de um programa realizado pelas crianças é o "Submarino Amarelo", onde um dos meninos da Casa Grande é o locutor e algumas crianças que estejam presentes no momento, brincam interagindo espontaneamente dentro do estúdio.

As escalas fixas diárias da Casa Grande são: a participação na recepção do Memorial, a apresentação de programas de Rádio e a organização e limpeza do espaço físico, acervo do Memorial e material presente nos laboratórios. Outras atividades desenvolvidas pelos meninos na FCG são: leitura e criação de desenhos de gibis; formação da Bandinha de Lata; roda de leitura (contação de histórias); utilização da *internet* na produção e atualização de *blogs*; edição de vídeos; assistir peças no Teatro e filmes na Dvdteca; participação em oficinas e eventos; e elaboração de projetos.

As oficinas, por exemplo, podem ser de produção e transmissão de conteúdo, ministradas por profissionais específicos de determinada área (quadrinhos, teatro, rádio, cinema, música etc) e depois o conteúdo é repassado de um para outro. As crianças e os jovens desenvolvem entre si aulas de recepção do Memorial (mitologia e arqueologia); formação de música da Bandinha de Lata: confeccionar os instrumentos e iniciação musical (aprender a escutar a música, tempo e ritmo sonoro, tocar, cantar, interpretar canções e compor); técnicas de utilização de som e luz no teatro; turismo de base comunitária e noções de fotografia.

Os adultos que participam da gestão e organização do local, atualmente com faixa etária de 18 a 28 anos, são as mesmas crianças e jovens que no passado iniciaram como "meninos e meninas" da Fundação Casa Grande. De acordo com a Limaverde (2010)

> essas crianças foram os primeiros guias mirins do Museu e hoje, passados 17 anos, são os jovens que formam o Conselho Cultural da Fundação Casa Grande e que repassam para os mais novos e para quem ali passa a tecnologia da gestão cultural. Essa tecnologia também já está sendo levada por esses jovens...até o mundo, formando crianças e jovens em Moçambique e Angola, na África, e em Portugal, Itália e Alemanha, na Europa. (p. 117)

Há ainda, aqueles que começam a participar das coordenações (Figura 3) antes mesmo de se tornarem adultos. É o caso, por exemplo, de T., 11 anos, auxiliar na coordenação da Biblioteca infanto-juvenil e I., 15 anos, auxiliar na coordenação do Memorial e do laboratório de Arqueologia.

| Coordenações |
| --- |
| Memorial e Laboratório de Arqueologia |
| Rádio Casa Grande FM |
| TV |
| Teatro |
| Gibiteca/Biblioteca/Biblioteca Infanto-Juvenil/Dvdteca |
| Limpeza e Organização |
| Organização de Eventos e do Núcleo de Projetos |

*Figura 3*. Coordenações exercidas no âmbito da Fundação Casa Grande.

*Figura 4*. Organograma institucional da Fundação Casa Grande.

Os jovens adultos exercem a responsabilidade de integrar a Diretoria Executiva ou fazer parte dos Conselhos Consultivos (Figura 4), bem como, da coordenação dos laboratórios (Figura 3). Todos participam de reuniões onde compartilham ideias, projetos, cronogramas, planejamentos e acontecimentos em suas rotinas e em viagens que tenham feito para realizar atividades pela FCG no Brasil ou no exterior.

# 5. MÉTODO

## 5.1. Caracterização da Pesquisa

A pesquisa realizada possuiu enfoque qualitativo do tipo exploratório. Caracterizou-se por conter elementos de natureza descritiva, ao coletar episódios de brincadeira (unidade de análise do estudo) manifestados espontaneamente pelas crianças e verificar sua relação com a cultura em um contexto específico.

Os participantes foram observados por acessibilidade e, em ambiente natural, para posterior exame do fenômeno. O período de coleta dos dados aconteceu de maio a junho de 2012. A pesquisa foi realizada no âmbito da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri, na cidade de Nova Olinda, Ceará.

## 5.2. Participantes

Os participantes foram 209 meninos e 267 meninas, na faixa etária de 5 a 12 anos, que frequentaram a Fundação Casa Grande (FCG) no período de coleta dos dados e brincaram nos 62 episódios de brincadeira registrados. Devido ao caráter observacional do estudo, uma parte das idades dos participantes foi obtida por inferência da pesquisadora, sendo possível conhecer com exatidão, apenas as idades das crianças da FCG, uma vez que, o acesso a tal informação foi posteriormente facilitado através dos responsáveis pelo local.

A pesquisadora verificou que o público infantil que frequentou o local pesquisado, durante o período da coleta, constituiu-se por crianças da Fundação Casa Grande (FCG), crianças visitantes da comunidade (V/C) e alunos de escolas (V/A). Dessa forma, classificaram-se os seguintes perfis de participantes, com base nas observações dos episódios de brincadeira:

(1) *Meninos e meninas da FCG* – são consideradas pertencentes a esse grupo, as crianças que já usam o uniforme e as crianças aprendizes de recepcionista, interessadas em fazer parte da FCG e possuem uma constância diária no local. Esse público teve 149 participações em episódios de brincadeira, na frequência de 21% para os meninos e 39,5% para as meninas (ver Tabela 1).

(2) *Meninos e meninas da comunidade* – são aquelas crianças que não pertencem a FCG e ainda não manifestaram interesse em fazer parte, mas frequentam quase que diariamente o local apenas para brincar. Esse público teve uma frequência de 83 participações nas brincadeiras observadas, sendo 23% de meninos e 13% de meninas.

(3) *Meninos e meninas alunos de escolas do município* – são aquelas crianças que não pertencem a FCG e que semanalmente são levadas ao local pelos professores, no período de aula, para brincarem no Parquinho e Campinho (funcionando como uma recreação de aproximadamente 45 minutos). Esse público teve uma frequência de 244 participações em episódios de brincadeira, sendo 56% de meninos e 47,5% de meninas.

Tabela 1 - Frequência e descrição do gênero e perfil dos brincantes.

| | **Grupo Masculino** | | | | | | **Grupo Feminino** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Meninos da FCG** | | **Meninos da Comunidade** | | **Alunos de escolas** | | **Meninas da FCG** | | **Meninas da Comunidade** | | **Alunas de escolas** | |
| | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** |
| | 44 | 21 | 48 | 23 | 117 | 56 | 105 | 39,5 | 35 | 13 | 127 | 47,5 |
| | **N** | | **%** | | | | **N** | | **%** | | | |
| Total | 209 | | 100 | | | | 267 | | 100 | | | |

A frequência maior dos alunos de escola do município (V/A) ocorreu devido à quantidade de turmas escolares que visitaram o local, embora em curto espaço de tempo. Entretanto, o público mais constante em termos de variedade de temas de brincadeiras observadas foi o das crianças da Fundação Casa Grande e o das crianças da Comunidade.

## 5.3. Procedimento de Coleta de Dados

Uma característica fundamental dos estudos baseados em observação direta do comportamento em ambiente natural é a espontaneidade e a fidedignidade conferida às atuações dos indivíduos em seus contextos reais. Dessa forma, esta pesquisa procurou as formas espontâneas das crianças em seus contatos sociais, durante a brincadeira.

E no sentido de preservar e captar o modo espontâneo de brincar das crianças, evitando possível artificialização do comportamento, os participantes não foram informados quanto aos registros a serem realizados. Considerando que o presente trabalho não implica em qualquer forma de risco de violação da privacidade dos indivíduos envolvidos, nem de qualquer tipo de constrangimento, como prevê o princípio ético para este tipo de pesquisa. Assim, a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia [CFP], de 20 de dezembro de 2000, em seu Artigo 6º, rege que o psicólogo pesquisador poderá estar desobrigado do consentimento informado em situações que envolvem observações naturalísticas em ambientes públicos *"... em que não há risco de violar a privacidade dos indivíduos envolvidos nem de causar a eles ou aos grupos e comunidades aos quais pertencem, qualquer tipo de constrangimento"*. No entanto, para o procedimento de coleta de dados, foi solicitada a autorização e o consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelo local em que aconteceu o estudo.

Na sequência, inicialmente, foram observadas e registradas a rotina e a dinâmica da Fundação Casa Grande, por um período de aproximadamente uma semana, e, em seguida, iniciou-se o procedimento de coleta de dados propriamente dito. Na coleta de dados, a pesquisadora adotou a técnica de observação direta do comportamento em ambiente natural e fez uso do Protocolo de Registro Cursivo (vide Anexo), instrumento de formato simples, onde ela registrou os episódios de brincadeira das crianças.

Os registros foram realizados em turnos da manhã e da tarde. A pesquisadora verificou (vide Quadro 1) que na parte da tarde, o fluxo de crianças brincando (46 episódios) foi maior que no período da manhã (16 episódios), em que a maior parte das crianças estava na escola.

| Turno | N |
|---|---|
| Manhã (08:00h – 12:00h) | 16 |
| Tarde (12:00h – 17:00h) | 46 |
| Total | 62 |

*Quadro 1*. Período do dia e frequência de brincadeiras na FCG.

A observadora aproximava-se do grupo focal ou grupo de brinquedo (escolhido aleatoriamente) – crianças que estivessem reunidas e desenvolvendo um episódio de brincadeira – e registrava os comportamentos observados. O tempo médio de observação por episódio variou de 1 a 16 minutos, dependendo da duração do episódio por grupo ou participante. O tempo total de observação foi de 416 minutos, em um período de aproximadamente 20 dias.

No momento de coleta e observação a pesquisadora procurava agir com discrição, usando roupas simples e acessórios de registro, tais como: papel, prancheta e caneta. Ao escolher o local para fazer as anotações, a observadora evitava chamar a atenção. Ela também evitava a intervenção oral com as crianças, mas em alguns casos se elas se aproximassem dela e fizessem alguma pergunta, era-lhes respondido o necessário até que voltassem ao seu grupo de brinquedo.

Os registros dos episódios de brincadeira tiveram como base os critérios de observação apresentados por Pontes, Bichara e Magalhães (2008): 1) como iniciava o episódio; 2) número de participantes (e quantos eram da FCG, apenas da comunidade ou se eram alunos de escola do município em visita ao local); 3) sexo dos participantes; 4) idade (aproximada); 5) local escolhido para brincarem; 6) regras; 7) materiais utilizados; 8) formas de brincar; 9) verbalizações e vocalizações audíveis; 10) tema da brincadeira; 11) término da brincadeira.

A identificação da brincadeira entre os humanos, de acordo com Yamamoto e Carvalho (2002), pode ser facilitada pelo olhar do pesquisador, pois as crianças ao brincar dão pistas faciais e corporais que são facilmente reconhecíveis**,** como o riso e a descontração, possibilitando distinguir o brincar de outros comportamentos. Partindo desse pressuposto, foram utilizados os critérios adotados por Bichara (1994) em observações sobre brincadeiras de faz de conta, igualmente úteis no sentido de evidenciar se um determinado comportamento constitui-se em um episódio de brincadeira.

Nesse sentido, o que a criança verbaliza pode indicar se ela está brincando, como também do que brinca, sendo comum que durante a atividade lúdica, ocorra a emissão de gritos, risos, mudança de tom de voz e negociação de papéis e enredos, além de diálogos que configuram fortes indícios de brincadeira. Outro critério é o motor, demonstrado por movimentos e gestos. Desse modo o início e o término de cada episódio podem ser registrados, independente do tempo de duração, mesmo que sejam curtos.

O término de um episódio de brincadeira, segundo Carvalho e Pedrosa (2002), pode ser definido a partir de uma mudança de tema da brincadeira, em sua interrupção por um agente externo (por exemplo, o adulto) ou por uma mudança na composição do grupo. Segundo estas autoras, a delimitação de um episódio, tanto em termos de início como de término, envolve um grau de arbitrariedade que reflete a participação do pesquisador na construção do dado: é o observador, com suas hipóteses e sua interação com os fatos observados, quem determina essa delimitação. Assim, para Carvalho e Pedrosa (2002), um episódio de brincadeira acontece quando se apreende uma sequência interativa conspícua ou um trecho do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo espacial que formam e/ou da atividade que realizam.

Dessa forma, a observação dos episódios de brincadeira da presente pesquisa, foi realizada registrando-se os comportamentos emitidos pelas crianças em grupos focais ou aqui denominados grupos de brinquedo constituídos de forma espontânea. Também foram registrados episódios de crianças brincando isoladamente no local.

### 5.3.1. Instrumento

O instrumento utilizado na observação em ambiente natural foi uma Folha de Registro Cursivo, previamente elaborada para o estudo (vide Anexo). Na folha constavam os seguintes dados: data da observação; local do episódio observado; tempo de duração da brincadeira; participantes do grupo de brinquedo (sexo, idade

e perfil); tema da brincadeira; brinquedos e objetos presentes na brincadeira; verbalizações; e enredo/registro cursivo.

## 5.4. Procedimento de Análise dos Dados

Segundo Pontes, Bichara e Magalhães (2008), os episódios lúdicos podem ser classificados de acordo com diferentes critérios, ou seja, após a coleta de dados, podem-se construir categorias empíricas, a depender do viés do estudo (descrição, ocupação do espaço, uso do tempo, interação social etc). Esses critérios representam, sobretudo, as indicações observadas a partir dos próprios registros. Por outro lado, encontram-se na literatura aspectos que auxiliam nessa construção.

Nesse sentido, na análise de dados desta pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo dos episódios de brincadeira das crianças, no intuito de identificá-los e categorizá-los. Considerou-se ainda, a frequência dos dados brutos para uma melhor visualização dos resultados.

Realizou-se, inicialmente, uma ***descrição das brincadeiras brincadas*** na Fundação Casa Grande de acordo com suas características. Em seguida, os episódios foram categorizados em ***tipos de brincadeira*** segundo o *caráter predominante da ação,* adotando-se os critérios de Morais e Otta (2003). E na sequência da análise dos dados, de acordo com a proposta central do presente estudo, a pesquisadora verificou as relações da brincadeira com o contexto específico pesquisado e procurou destacar e discutir os elementos de **reprodução Interpretativa e cultura de pares infantil** encontrados nas brincadeiras. Além disso, foram analisadas a presença de ***grupo de brincantes*** e as ***especificidades de gênero*** apresentadas nos episódios observados.

Outros critérios de classificação também foram utilizados para: a) verificar os ***temas dos episódios de faz de conta*** (Morais & Carvalho, 1994); b) descrever os ***tipos de interação*** entre as crianças (Morais & Otta, 2003); e c) apresentar os ***locais da brincadeira*** escolhidos pelos brincantes.

Os critérios de análise apresentados indicam também uma tentativa de organizar e avaliar os registros de brincadeiras, enfatizando sua dinâmica e a multiplicidade de contatos sociais e a relação com o contexto pesquisado, possíveis de acontecer entre os brincantes que frequentam o âmbito da Casa Grande.

A apresentação dos resultados dessas análises foi distribuída em dois momentos que se intercalam ao longo do texto: um com características brevemente quantitativas, que contou com tabelas de frequência; e outro de caráter descritivo e reflexivo acerca dos episódios de brincadeiras das crianças, analisados à luz dos conceitos de estudiosos sobre os respectivos assuntos tratados, com destaque para os conceitos de Corsaro (2002; 2009) sobre cultura de pares, reprodução interpretativa e brincadeiras de aproximação-evitação e de dramatização de papéis. Todo esse material analisado e exemplificado através de episódios, encontra-se nos resultados (vide Capítulo 6), a seguir.

# 6. A BRINCADEIRA INFANTIL NA FUNDAÇÃO CASA GRANDE

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos, acompanhados da discussão e relação dos dados com a literatura, tendo em vista atender aos objetivos de: **(1)** descrever a brincadeira infantil no ambiente da Fundação Casa Grande, **(2)** relacionar os achados com características do contexto específico, buscando elementos de reprodução interpretativa e **(3)** relatar a forma de apropriação do espaço pelas crianças. Outros aspectos também contemplados nas análises ao longo do capítulo, no sentido de apresentar e acrescentar mais detalhes à descrição das brincadeiras na Fundação Casa Grande: **(4)** grupo de brincantes; **(5)** especificidades de gênero; **(6)** temas dos episódios de faz de conta; **(7)** tipos de interação na brincadeira.

## 6.1. Brincadeiras Brincadas

Um dos determinantes das relações infantis que possibilita arranjos sociais entre as crianças é a estrutura da brincadeira (Pontes & Magalhães, 2002). Dessa forma, apreciar como as brincadeiras se desenvolvem, através de sua estrutura, figura importante elemento que emerge em relações sociais. Nessa perspectiva, dos 62 episódios registrados, a pesquisadora identificou as seguintes brincadeiras:

| | | |
|---|---|---|
| Brinquedos/Equipamentos do Parquinho | Pega-pega | Imprensa |
| Faz de conta | Papá-matei | Prova |
| Ping-pong | Congela | Castelo de areia |
| Andoleta | Adivinha | Moeda |
| Bola/Futebol | Batuque | Peteca |
| Competição na gangorra/ e no vai-vem | Acertar a bola na bolha de sabão | Bicicleta |

*Quadro 2.* Brincadeiras brincadas na Casa Grande no período da coleta dos dados.

A seguir, uma breve descrição da estrutura de cada brincadeira encontrada:

**Brinquedos/Equipamentos do Parquinho** (13 episódios): As crianças brincavam em conjunto ou sozinhas nos brinquedos/equipamentos de madeira e pneu (gangorras, balanços, casas, escorregadores, vai-vem, escadas horizontais). Elas utilizaram os equipamentos lúdicos (ou brinquedos do parquinho) de várias formas, incluindo principalmente brincadeiras envolvendo exercícios físicos e atividades motoras, na variedade de ações que apresentaram. Por outro lado, também foram observados, em brincadeiras nos equipamentos, elementos que revelaram componentes de faz de conta e de utilização de regras.

**Faz de conta** (11 episódios): Brincadeira simbólica em que as crianças simulavam e/ou representavam papéis a partir de temas e enredos escolhidos por elas mesmas (vide subitem 6.2.1.).

**Ping-pong** (2 episódios): Brincavam dois participantes e cada um permanecia em uma das extremidades da mesa segurando uma raquete em que batiam e rebatiam uma pequena bola por cima de uma de rede de nylon fixada no meio da mesa. Nesse caso, as próprias crianças inventavam as regras quanto à pontuação e maneira de brincar. Por exemplo, optar por não usar a mesa na brincadeira.

O ping-pong foi a única brincadeira recorrente apenas entre as crianças da FCG. Uma possível explicação para esse dado observado pode ser porque parte do material utilizado na brincadeira (bola e raquete), geralmente ficava guardado no almoxarifado e quando as crianças solicitavam ou elas mesmas iam buscar, era que a brincadeira acontecia.

**Pega-pega** (3 episódios): O jogo consistia em dois tipos de jogadores, os pegadores e os que evitavam ser apanhados. Quem fosse tocado, automaticamente virava o pegador da vez. Os participantes combinavam as regras no início, decidindo o número de pegadores e se havia alguma regra adicional (como uma proteção contra o pegador).

Dessa forma, o pega-pega apresentou sua forma básica, composta de três etapas em um grupo de brincantes, assim como nas descrições de Morais e Otta

(2003), que observaram brincadeiras entre crianças das cidades de São Paulo e Ubatuba (SP), e de Magalhães, Souza e Carvalho (2003) que registraram, em Belém, Pará, algumas variações dessa brincadeira também conhecida, nessa última localidade, como “pira”. A primeira etapa da brincadeira envolve a escolha da criança que será o “pegador”; na segunda etapa ocorre a evolução do jogo, onde acontecem às tentativas de pegar e o papel de “pegador” é revezado entre as crianças pegas; a terceira etapa é a finalização do jogo. Em geral, as formas, regras e variações vistas em cada etapa de um pega-pega são negociadas pelas crianças ou correspondem a maneiras típicas que representam uma cultura de brinquedo específica compartilhada por um determinado grupo de crianças (Carvalho & Pontes, 2003).

Para Corsaro (1999), a brincadeira tradicional apresenta-se como elemento de uma cultura de pares. Assim, pode ser considerado que sua ocorrência dependa de que os brincantes possuam significados compartilhados, nesse caso, foram verificados dois episódios de pega-pega tradicional, onde os brincantes observados (crianças da FCG) já haviam brincado juntos em diversos episódios registrados. Por outro lado, isso não implica em dizer que, para desenvolver uma brincadeira tradicional, é indispensável que as crianças possuam um convívio prévio, como visto em um episódio de pega-pega entre crianças visitantes da comunidade.

**Papá-matei** (1 episódio): Um grupo (1) de três ou mais crianças ficavam no “quadrado/quadro” (ou alguma delimitação) e começavam a contagem juntos (com a cabeça baixa e sem olhar). O restante (grupo 2) se escondia. Quando terminava a contagem, o grupo que estava dentro do “quadrado/quadro” começava a procurar os “escondidos”. Caso uma das crianças de dentro do quadrado tivesse saído e alguém do grupo 2, escondido do lado de fora, visse, dizia: “- *Papá! (e o nome da criança*).” O que tivesse dentro do quadrado só poderia “matar” saindo, mas também corria o risco de ser “pegue”. Aquele que “morria” aguardava concluir para iniciar novamente a brincadeira. O grupo que estava dentro do quadrado tinha que “matar” todo o grupo de fora, quando isso acontecia, o grupo que estava fora passava para dentro.

**Congela** (2 episódios): O grupo escolhia o pegador e este contava até dez para começar o jogo enquanto os outros participantes se afastavam correndo.

Quando o pegador tocava em um participante, o mesmo parava, pois estava "congelado". Se um dos participantes tocasse em quem estava "congelado" podia “descongelá-lo”. Quem fosse "congelado" três vezes saía da brincadeira. O participante também podia ficar em uma base segura e falar que estava de “descanso”.

Percebe-se assim, que a estrutura da brincadeira do *congela* possui algumas semelhanças com o *pega-pega* tradicional. Dessa forma, é válido assinalar a existência de alguns padrões lúdicos universais, mesmo considerando-se as diferenças regionais e suas variações (Pontes & Magalhães, 2003; Carvalho & Pontes, 2003). Assim, Pontes e Magalhães (2003), assinalam que as brincadeiras tradicionais passam pelo processo de transmissão cultural, através do qual são difundidas pelas gerações, sofrendo modificações conforme os grupos culturais.

**Imprensa** (5 episódios): As crianças subiam pela escada da casa de madeira do Parquinho e aguardavam a vez de descer pelo escorregador. Quando o primeiro descia, permanecia sentado no final do escorregador e em seguida, desciam um de cada vez e iam “se imprensando” na criança que já estivesse lá em baixo, até que se formasse uma fila de crianças sentadas uma a uma e “imprensadas”. Depois de alguns segundos, o primeiro conseguia se desprender e se desfazia a fila. Todos corriam novamente para subir na casa e começar o mesmo movimento. Foi uma brincadeira escolhida com frequência entre meninos e meninas da FCG e incluiu também diferentes perfis de crianças brincando em conjunto.

**Prova** (3 episódios): Foi uma modalidade observada entre os meninos e meninas da FCG. Eles criaram essa brincadeira incluindo os brinquedos do Parquinho, raízes de árvores e pedras. Os brinquedos eram utilizados para outra finalidade, assim como os elementos naturais, pois serviam de “base” para que o brincante percorresse um “circuito” do Parquinho, sem “tocar os pés no chão”, nesse caso, na areia. Na regra da brincadeira não podiam pisar na terra, nem nas folhas. Não podiam fazer nada que a criança da frente fazia, nem ultrapassá-la. Se pisassem na terra, saiam da brincadeira. Tinham que fazer todo o circuito do Parquinho pisando por cima dos brinquedos. A brincadeira tinha início no canto direito do espaço onde o Parquinho estava situado.

**Castelo de areia** (2 episódios): Brincadeira registrada em dois episódios com o mesmo grupo de brincantes da FCG, incluindo ainda algumas crianças visitantes da comunidade. Os brincantes conversavam próximos uns dos outros em uma área do Parquinho ao lado do Teatro, onde cavavam a terra úmida (pela chuva do dia anterior), modelavam e construíam castelos na areia. Cada uma construía o próprio castelo de areia e "decorava-o" com folhas, sementes e pequenas pedras.

**Andoleta** (3 episódios): As crianças faziam uma roda onde os participantes intercalavam as mãos e colocavam o dorso da mão direita sobre a palma da mão esquerda do participante ao lado. Em seguida, o primeiro a iniciar a brincadeira deslocava a mão direita de forma a bater com a palma da mão direita na palma da mão do participante ao lado e assim por diante. Este movimento seguia até o fim da silabação da seguinte música:

> *An-do-le-tá Le-peti peti-polá/Le-café com chocolate/Faz um suco de tomate/Puxa o rabo do tatu/Quem saiu foi tu/Puxa o rabo da cadela/Quem saiu foi ela/Barra, berra, birra, borra, burra/A professora é muito burra/Só me ensina a namorar/O danado do garoto só queria me beijar/Na bo-ca/Papai na janela/Mamãe no corredor/Vovô só de cueca/Dançando rock and roll/Roll roll roll.*

O participante que recebia a tapa na mão ao final da silabação da música saia da brincadeira. Continuava-se a brincadeira até chegar ao último participante, que se tornava o vencedor. Podia ser jogada em dupla ou grupo. Os três episódios de andoleta incluíram nove crianças da FCG e seis crianças visitantes da comunidade.

**Bola/futebol** (7 episódios): Forma comum do jogo de futebol, onde as crianças chutavam a bola com o objetivo de arremessá-la em um local específico para marcar ponto ou fazer gol.

**Competição na gangorra/e no vai-e-vem** (4 episódios): Meninas e meninos brincavam na gangorra e no vai-e-vem do Parquinho, competindo entre si para ver quem conseguia permanecer nos brinquedos ao se balançarem cada vez mais alto e mais rápido.

**Adivinha** (1 episódio): Uma das crianças colocava as mãos atrás das próprias costas e escondia uma pedra pequena em uma das mãos, em seguida

mostrava as duas mãos fechadas em punho e perguntava para o outro participante em qual das mãos estava escondida a pedra. Ao acertar, passava a ser a vez dele de esconder a pedra.

**Batuque** (1 episódio): Crianças visitantes da comunidade brincaram de fazer batucada nos bancos de couro e madeira do Pavilhão.

**Acertar a bola na bolha de sabão** (1 episódio): Um dos participantes estava com o material para fazer bolhas de sabão (potinho e argola) e assoprava as bolhas. A outra criança tentava acertar as bolhas com uma bola de futebol.

**Jogo da moeda (ou futebol de prego)** (1 episódio): Um pequeno tabuleiro de madeira com pinos de pregos imitando um “campo de futebol”, aonde cada jogador vai tocando a moeda, que serve como “bola”, até fazer o “gol”. Dois meninos, visitantes da comunidade, brincavam com o jogo da moeda ou futebol de prego e o restante dos meninos ficava observando e formando um agrupamento em torno dos dois jogadores, alguns aguardando para jogar e outros apenas assistindo. Um dos jogadores iniciava a brincadeira colocando a moeda no centro do tabuleiro e o outro arrastava e soltava-a rapidamente com a palma do polegar em direção ao gol. O primeiro menino fazia o mesmo movimento, mas na direção oposta. Dois toques na moeda ou se a moeda caísse fora do tabuleiro, significava falta e o jogo reiniciava colocando-se a moeda na beirada do tabuleiro e com um dos jogadores tocando-a para dentro.

**Peteca** (1 episódio): A peteca é constituída de uma base que concentra a maior parte de seu peso, geralmente feito de borracha, e uma extensão mais leve, feita de penas naturais ou sintéticas, com o objetivo de dar equilíbrio. O jogo consistia em dois ou mais participantes que utilizavam as mãos para arremessar a peteca ao ar de um jogador para o outro, evitando que a mesma tocasse o solo.

**Bicicleta** (2 episódios): Brincadeira em que a ação de pedalar (andar de bicicleta) por si só representava o objetivo e a diversão da atividade.

## 6. 2. Tipos de Brincadeira

No momento de classificar as brincadeiras o pesquisador deve estar atento ao que ocorreu no episódio, como regras, mudança de brincadeira, tema, enredos etc, pois estes são os indícios que possibilitam classificar cada episódio em uma categoria adequada (Santos, 2005). Dessa forma, para uma apreciação inicial dos dados, no sentido de possibilitar uma visualização mais detalhada do tipo e natureza da brincadeira, a pesquisadora optou por categorizar os episódios registrados.

Os critérios adotados foram os mesmos utilizados por Morais e Otta (2003), baseados em Piaget (1975) que classificou as brincadeiras em três categorias: jogos de exercício, simbólicos e jogos com regras; e em Parker (1984), que a partir de Piaget, apontou cinco tipos de brincadeiras: jogos de contingência, faz de conta, jogos com regras, brincadeiras agonísticas, e de exercícios. Morais e Otta (2003) ampliaram essas classificações e formularam seis **tipos de brincadeiras**, segundo sua descrição, onde tais episódios podem envolver mais de um componente.

Para fins de análise, as autoras propõem que seja considerado o critério preponderante de cada episódio, a partir da complexidade da brincadeira, obedecendo à seguinte ordem: *regra* > *simbólicas* > *construção* > *turbulência* > *contingência social* > *exercício físico*. Dessa forma, de acordo com a elaboração e complexidade da brincadeira: havendo regras e competição, esse era o critério; havendo faz de conta, esse era o critério preponderante e assim por diante. Por exemplo: as brincadeiras de bola/futebol que, apesar de serem consideradas como brincadeiras de exercício físico, têm como característica a regra e a competição, sendo assim consideradas como jogos de regra (Morais & Otta, 2003).

As diversas brincadeiras observadas foram classificadas conforme pode ser visto no Quadro 3. Na sequência, encontra-se uma descrição mais detalhada sobre cada tipo de brincadeira, exemplificando-o através dos episódios observados.

| **Tipos de Brincadeiras** | **Episódios de Brincadeiras Registrados** |
|---|---|
| Jogo de Regras | Ping-pong, Pega-pega, Congela, Pápá-matei, Bola/futebol, Prova, Peteca, Acertar a bola na bolha de sabão, Jogo da moeda/Futebol de prego. |

*Quadro 3.* Classificação dos episódios de brincadeira registrados (*Continua*).

| Tipos de Brincadeiras | Episódios de Brincadeiras Registrados |
|---|---|
| Faz de Conta | "Lobisomem"; "Família"; "Visitar a casa do vizinho"; "Recreio da escola"; "Macaco subindo em árvore"; "Tu queria me matar"; "Espetáculo"; "Munição"; "Pega ladrão"; "Polícia e ladrão"; "Assis Baião". |
| Construção | Castelo de areia. |
| Turbulentas | Teste de limite físico; Competição na gangorra e no vai-vem. |
| Contingência Social | Andoleta; Batuque; Criança balançando a outra; Adivinha; Imprensa. |
| Exercício Físico | Equipamentos (brinquedos) do parquinho; Bicicleta. |

*Quadro 3.* Classificação dos episódios de brincadeira registrados (*conclusão*).

A seguir, na Tabela 2, encontram-se as *frequência dos tipos de brincadeiras* encontradas. Os comentários a respeito dos dados apresentados podem ser lidos ao longo do texto no item 6.2..

Tabela 2 - Frequência dos tipos de brincadeiras.

| **Tipos de brincadeiras** | **Episódios** |
|---|---|
| | **N** |
| Jogo de Regras | 21 |
| Faz de Conta | 11 |
| Construção | 02 |
| Turbulentas | 04 |
| Contingência Social | 11 |
| Exercício Físico | 13 |
| **N** | 62 |

**- Brincadeiras e Jogos de Regras** – aquelas consideradas brincadeiras que envolvem a ritualização de papéis e a representação de cenas previsíveis e pré-determinadas (Morais & Otta, 2003). Nos jogos, as sequências imprevisíveis da brincadeira são transformadas num ciclo repetitivo de ações. Foram classificadas nesse grupo as seguintes brincadeiras: ping-pong, pega-pega, bola/futebol, prova, pápá-matei, congela, peteca, acertar a bola na bolha de sabão e jogo da moeda/futebol de prego.

Essa categoria reuniu a maior quantidade de episódios de brincadeira registrados (N = 21) e foi o tipo de brincadeira que mais se destacou entre as crianças da FCG (vide Tabela 3). Uma possível explicação para esse dado pode ser devido à faixa etária da maior parte dos brincantes, em brincadeiras de regras, situar-se entre oito e onze anos (em alguns episódios brincaram crianças com seis anos). Assim, os dados encontrados sobre a diminuição da frequência de brincadeiras simbólicas e o aumento dos jogos de regras, conforme o avanço da idade das crianças, estão de acordo com os resultados dos estudos de Papalia e Olds (1990) e Gosso e Otta (2003), uma vez que as crianças menores apresentaram maior frequência de brincadeiras simbólicas e somente por volta dos oito anos é que os jogos de regras foram mais praticados.

Segundo Gosso e Otta (2003), determinadas brincadeiras exigem um nível de maturação cognitiva que ocorre em certa fase do desenvolvimento independentemente do grupo social ao qual a crianças pertencem. Nos jogos com regras explícitas, a criança dá mais atenção ao objetivo e às regras para alcançá-lo e, não mais, para o papel e a situação lúdica. Isto faz com que a criança tenha uma consciência cada vez mais intensificada em relação ao objetivo da brincadeira (Pereira et al., 2006). O exemplo abaixo ilustra uma dessas brincadeiras em que brincam cinco meninas da FCG: Bn. e I., ambas com seis anos; B. e K.., com oito anos; e V., com onze anos.

> **Episódio 19: Brincadeira do "congela"** (vide item 6.1.). A brincadeira ocorre no Campinho. A menina I. coloca as mãos para traz e esconde um pequeno objeto em uma das mãos. Em seguida mostra as duas mãos fechadas para as participantes, e as meninas K. e V. escolhem a mão esquerda e Bn. escolhe a mão direita. I. abre as mãos e grita: "- *Vai ser a Bn*.!" e começa a correr. K e V. também correm e Bn. corre atrás delas três. Todas riem.... Bn se aproxima de V. e toca nela. V. para no mesmo momento e grita: "- *Socorro*!"....V. permanece congelada e Bn. corre atrás de K. e a congela. Enquanto isso I. corre e descongela V.. Bn. corre atrás de V. e I.

descongela K.. Bn. corre atrás de I. e tenta congelá-la, mas não consegue, depois corre atrás de K.. Todas correm, gritam e riem. I. encosta na trave de futebol e grita: "- *Eu estou de descanso*!". Bn. corre atrás de K. e K. diz para todas: "*É eu*!". V. confirma: "- *É K*.". I. repete que está "de descanso" e permanece em pé ao lado da trave de futebol.... Aparece a menina B. pedindo para entrar na brincadeira. Bn. diz: "- *É do congela*!". B. entra na brincadeira e é a "congela" da vez.... B. após congelar as meninas, escolhe V. para ser a "congela" da vez.

Percebe-se nesse episódio que as meninas decidem quem vai ser o "agente ameaçador" (a congela) na brincadeira, a partir de quem "ficou com o pequeno objeto que estava escondido na mão escolhida". Em um segundo momento as meninas correm tentando evitar a proximidade com "a congela", mas também procuram se aproximar das que já foram "congeladas" para "descongelá-las". E quando alguma das meninas está cansada, pode ainda recorrer à base segura (na trave de futebol do Campinho), onde ficará a salvo do agente ameaçador.

Nesse sentido, os episódios de brincadeira do congela, de pega-pega e papá-matei remetem às brincadeiras de aproximação-evitação. Houve uma predominância na participação das crianças da FCG nessas brincadeiras em detrimento das crianças visitantes. As brincadeiras de aproximação-evitação se assemelham com o pique-pega, onde há um agente ameaçador (o "pegador"), uma base segura ("o pique") e o processo de fuga dos "perseguidos". Corsaro (2009) pesquisou que, na Itália, uma variação dessa brincadeira é chamada de *La Strenga* (a bruxa). Segundo o citado autor, essa estrutura básica de aproximação-evitação, parece ser a base de muitas brincadeiras de perseguição e fuga ao redor do mundo. É interessante notar que essa rotina espontânea é observada em crianças muito pequenas, mesmo antes que estejam brincando de brincadeiras mais formais que mais tarde se constroem sobre essa mesma estrutura.

A importância da aproximação-evitação na cultura de pares, segundo Corsaro (2009), é que a estrutura da rotina envolve acumulação e liberação de tensão e as crianças são capazes de iniciar, reciclar, aperfeiçoar e finalizar a rotina. As crianças partilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, o alívio e a alegria da fuga. As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas (Corsaro, 2009).

Na Tabela 3 abaixo, encontram-se as frequência de crianças nas brincadeiras segundo o tipo de brincadeira e perfil de brincantes. Os comentários a respeito dos dados apresentados podem ser lidos ao longo do texto no item 6.2..

Tabela 3 - Frequência de crianças nas brincadeiras segundo o tipo de brincadeira.

| **Tipos de Brincadeiras** | **Nº/Perfil de Crianças Brincantes** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **FCG** | **V/C** | **V/A** | **N** |
| Jogos de Regras | 48 | 21 | 11 | 80 |
| Faz de Conta | 26 | 05 | 14 | 45 |
| Construção | 11 | 03 | ------ | 14 |
| Turbulentas | 05 | 04 | 06 | 15 |
| Contingência Social | 38 | 29 | 16 | 83 |
| Exercício Físico | 21 | 21 | 197 | 239 |
| **N** | 149 | 83 | 244 | 476 |

**- Brincadeiras de Faz de Conta** – aquelas que incluem atribuir aos objetos propriedades diferentes das que realmente possuem: atribuir a si e aos outros papéis diferentes dos habituais, criar cenas imaginárias e representá-las (Morais & Otta, 2003). Segundo Vygotsky (1933/2008), na fase pré-escolar, compreendida entre dois anos e seis anos de idade, a brincadeira de faz de conta é a atividade principal da criança. Ao brincar de faz de conta, de acordo com o referido autor, a criança lida diretamente com os significados presentes em seu contexto sociocultural e assim, ela vai, aos poucos, internalizando/externalizando os conteúdos culturais de seu grupo social, não apenas reproduzindo os significados disponíveis, mas recriando-os pela sua capacidade de imaginar.

Foram encontrados, entre os brincantes, 11 episódios de brincadeira dessa categoria, com os seguintes temas: “Lobisomem”, “Família”, “Visitar a casa do vizinho”, “Recreio da escola”, “Macaco subindo em árvore”, “Tu queria me matar”, “Espetáculo”, “Munição”, “Pega ladrão”, “Polícia e ladrão” e “Assis Baião” (vide

subitem 6.2.1.). As crianças da FCG entre cinco e sete anos destacaram-se na participação (N=26) de brincadeiras de faz de conta (vide Tabela 3) em comparação com os alunos visitantes (V/A) e os visitantes da comunidade (V/C). Uma possível explicação para esse dado é o fato de que as crianças da FCG convivem mais tempo entre si, e, com isso, têm mais oportunidade de brincarem frequentemente juntas do que as crianças que visitam o local.

Esse dado confirma a suposição de Santos e Dias (2010), quando afirmam que em um local onde as pessoas se conhecem e interagem bastante, o mesmo hábito é estendido para as crianças que ali vivem. Nesse caso, o local de convívio é o ambiente da FCG e essa convivência mais próxima, adicionada ao fator "crescer num mesmo ambiente", possibilita que o grupo de brinquedo partilhe ideias comuns que são ponto de partida para os episódios de brincadeira simbólica encontrados. Essa interação intensa, segundo Santos e Dias (2010), pode favorecer a ocorrência de episódios de faz de conta, pois facilita a negociação de papéis, regras, enredos e temas.

Idéia semelhante é defendida por Carvalho e Pedrosa (2002) ao se referirem ao grupo de crianças brincando como microssociedade, tendo a criança como agente de criação, partilha e transmissão de cultura. O grupo de brincadeiras pode ser pensado então como um contexto de desenvolvimento, um micro meio ambiente, um espaço de confronto e negociação, mediador do processo de abstração das regras sociais e cognitivas.

Observa-se também que, a fluência e a duração de brincadeiras de perseguição com elementos de fantasia são muito comuns nessa faixa etária (dois a seis anos), especialmente entre meninos (Morais & Carvalho, 1994). Esse fenômeno parece ser função (entre outros fatores) da possibilidade de propostas e atribuições de papéis que alcancem certo consenso entre os participantes, ou seja, cujo significado possa ser compartilhado e avaliado como pertinente. Trazer para a brincadeira elementos da macrocultura compartilhada é uma estratégia comum e, em geral, bem sucedida nesse sentido (Morais & Carvalho, 1994). Tal estratégia também permeia a proposição e aceitação de regras que coordenam a brincadeira. Na classificação de Morais e Carvalho (1994), são regras derivadas do conhecimento da natureza ('leão não fala', 'vulcão não tem porta'), de usos e

costumes sociais (mãe abraça; pai sai para trabalhar), e de histórias consagradas (contos de fadas, heróis e personagens de TV).

Um dos episódios de *brincadeira de faz de conta* que também apresenta elementos de perseguição, pode ser visualizado a seguir, onde interagem três crianças da FCG: o menino T., de cinco anos e as meninas I., de seis anos e L., de sete anos, em conjunto com o menino R., de nove anos, visitante da comunidade.

> **Episódio 40 – Brincando de "pega ladrão"**. O menino R. corre atrás da menina I. que está rindo e tentando se esquivar dele. Ele consegue "pegá-la" e ela grita "- *Socorro*!" e corre para a frente do teatro.... R. volta para o Parquinho.... I. senta no banco da pracinha em frente ao teatro e fala para o menino T.: "- *Ó é assim ó, depois tu conta tudo pra ele* [menino R.]*, viu T.? Aí eu pego e chego lá e você diz que ele é advogado, aí eu pego e chego lá como um agente do advogado, aí eu digo, 'sinhô, o sinhô precisa de um ajudante para ser advogado?' Aí tu diz a ele que era para dizer 'sim'. Aí vocês, à noite, quando nós fica no escritório trabalhando, vocês pegam vão lá e pegam as brita, viu?".*... R. chega e I. se dirige a ele*: "- R., vem cá! Ó é assim ó, você é advogado e eu chego lá e vou ser o auxiliar de advogado. Aí quando eu chegar lá eu vou perguntar assim 'ei você quer um funcionário para ser advogado?' E tu diz 'sim!'... Aí tu ouve um barulho, aí eu digo: 'Não, não, não, não é nada não. É só os cachorro da vizinhança'. Vai!".* E manda R. voltar para o Parquinho.... Em seguida as duas meninas (I. e L.) e o menino T. voltam para o Parquinho, onde o menino R. está sentado em cima da casa de madeira. I. e T. se abaixam para pegar as pedras (brita) e R. fala para eles que "*podem pegar o tanto que quiser*" e I. diz para ele: "- *Tu tinha que se acordar, menino!*" e R. responde: "- *Eu não vou não. Eu não vou não*.". I. comenta: "- *Então o dono da casa era outro!" e pergunta para L.: "- Quer ser a dona da casa? Tu é rica*!".... R. fala para os três: "- *Faz de conta que isso daí era dinheiro*!" e I. responde: "- *Então tu que é o dono da casa, né*?" e R: "- *Eu não*!". I. propõe a R.: "- *O dono da casa de mentira*.".... T. começa a rir e diz: "- *O dono da casa! O dono da casa*!". R. desce da casa e grita: "- *ÊÊêê peguei vocês! Ôoo.*" e corre atrás dos três gritando até eles chegarem na frente do teatro [limite de R. na brincadeira], em seguida ele volta para a casa de madeira. I. grita: "- *Vamos pegar mais brita!*". T. aproxima-se de R. e comenta rindo: "- *O dono da casa veio logo! Vem dono da casa*!". R. se aproxima gritando e balançando os braços e os três saem também gritando e correndo em direção a frente do teatro [base segura]. R. senta no balanço comprido e faz de conta que está dormindo, os três se aproximam dele rindo e ele se levanta e imita um sonâmbulo, depois dá um grito e corre atrás deles conseguindo pegar I. que grita por "*socorro*". I. fala para R.: "*Eu tô presa! Nós estamos na nossa caverna*.".

Corsaro (2009) exemplifica em suas pesquisas, dois tipos de rotinas: as brincadeiras de *aproximação-evitação* e as brincadeiras de *dramatização de papéis*, e diz que há evidências significativas de que estas duas rotinas são "elementos universais das culturas de pares em crianças". No exemplo descrito acima, os

brincantes incluem elementos de dramatização de papéis ("*você é advogado e eu chego lá e vou ser o auxiliar de advogado. Aí quando eu chegar lá eu vou perguntar assim: '- Ei você quer um funcionário para ser advogado?'*). E ainda, no mesmo episódio de brincadeira, as crianças também configuram elementos das rotinas de aproximação-evitação: a) identificação (*"- Quer ser a dona da casa? Tu é rica*!"); b) aproximação ("- *O dono da casa veio logo! Vem dono da casa*!"); c) evitação e d) retorno à base segura: "*R. se aproxima gritando e balançando os braços e os três saem também gritando e correndo em direção a frente do teatro [base segura]*".

Outro aspecto observado no exemplo citado é o das crianças que, segundo Corsaro (2009), tomam a frente do processo, e, como líderes, iniciam ou determinam o fim da brincadeira, incluem ou excluem outras crianças, e são as chamadas "donas da brincadeira", o que não deixa de ser uma expressão de domínio e poder social. Nesse sentido, percebe-se que I., de seis anos, menina da FCG, conduz o enredo da brincadeira e parece ser a "dona da brincadeira", já que dá as ordens e decide os papéis dos participantes no decorrer do episódio.

Corsaro (2009) chama atenção ao fato de que nesses casos, aqueles que desempenham os papéis de subordinados, sendo eles crianças, ou até mesmo animais de estimação, frequentemente se comportam mal, fazendo exatamente o que lhes é dito para não fazerem. As crianças, nesse momento, segundo Corsaro (2009) "querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e o controle que os adultos têm sobre elas" (p. 39).

Vygotsky (2003) afirma que o brinquedo envolvendo uma situação imaginária é, de fato, um brinquedo baseado em regras, e Borba (2006) argumenta que "as regras são criadas e partilhadas pelos próprios participantes, com base na situação e no universo simbólico que lhe serve de referência" (p. 50). Regras organizadoras da brincadeira podem ser construídas arbitrariamente pelas crianças no grupo de brinquedo. Morais e Carvalho (1994) exemplificam regras arbitrárias tais como: "- *Só o meu revólver é que mata de verdade!*", criadas pelo líder (em geral o proponente) da brincadeira e acatadas, ou não, pelos demais participantes.

No exemplo anterior (vide Episódio 40), quando o menino R. consegue alcançar a menina I., ela grita por "*socorro*" e fala para ele: "*Eu tô presa! Nós estamos na nossa caverna!*". Assim, a participante I. mostra uma regra que criou naquele momento, pois até então, os brincantes não haviam falado sobre a

possibilidade de ficarem “presos em uma caverna”. A continuidade e a fluência do papel da regra na estruturação dos papéis e na coordenação do comportamento dos participantes da brincadeira, depende da compreensão e aceitação compartilhadas das regras.

**- Brincadeiras de Construção** – aquelas em que materiais são combinados para a criação de um produto novo (modelar areia, construir, empilhar, encaixar) (Morais & Otta, 2003). Nessa categoria foram registrados apenas dois episódios de construção de castelo de areia nas brincadeiras das crianças. A seguir, um trecho que ilustra uma dessas observações, onde brincam um menino da FCG (P., de 9 anos) e seis meninas da FCG: V., de onze anos; A., de nove anos; K. e Bn., de oito anos; L., de 7 anos e I., de seis anos.

> **Episódio 44 - Brincadeira de “castelo de areia”** (vide item 6.1.). A menina A. está sentada em cima de um pedaço de tijolo no chão do Parquinho e brincando com a areia umedecida pela chuva do dia anterior. Ela construiu um pequeno castelo de areia, um muro ao redor e enfeitou-o com sementes, folhas e pedras pequenas. Agora ela está amassando um punhado de areia na mão e fazendo uma bola pequena e colocando em cima de uma folha de árvore. A. convida o menino P: *“- Ei P., bora catar uns bichinhos vermelhos*!” e P. responde: “- *Eu já achei ó! E tem desse também ó, ali*”. A. se levanta e sai em direção a P. que também construiu um castelo. Enquanto isso, as meninas K., V. e Bn. estão agachadas a pequena distância de A. e cada uma construindo seu próprio castelo ou casa de areia.... A. retorna correndo com as mãos cheias de sementes e pergunta para as meninas: “- *Vocês não querem essas coisinhas vermelhas, não*?”. Bn. fala: “- *Eu vou só pegar mais isto*.” e pegou um pedaço de galho de árvore que estava caído do chão. V. comenta: “- *Vou fazer uma pirâmide*.” e desfaz o castelo moldando o formato de uma pirâmide. A. comenta: “- *Olha a planta que eu fiz para mim!*” e mostra a areia moldada em cima de uma folha com enfeites de sementes. As meninas I. e L. aproximam-se do grupo, posicionam-se próximas a A. e começam a brincar de construir na areia.

O perfil de crianças participantes nas *brincadeiras de construção* foi o de crianças da FCG e alguns meninos visitantes da comunidade (vide Tabela 3). As crianças escolheram um espaço do Parquinho, ao lado do Teatro e os demais que se interessavam em brincar, aproximavam-se e começavam a construir. Kishimoto (2008) trata as brincadeiras de construção como uma experiência sensorial enriquecedora, que estimula a criatividade e desenvolve as habilidades das crianças. Construindo, transformando e destruindo, a criança expressaria seu

imaginário. A brincadeira de construção teria uma estreita relação com o de faz-de-conta, pois não se trata em apenas manipular algum tipo de material (por exemplo, a areia molhada), mais sim em imaginar o que será construído e o que será feito com o mesmo.

**- Brincadeiras Turbulentas** – relativas à luta, perseguição e fuga (agonísticas) e de exercício vigoroso e desafio de limites entre o lícito e o ilícito, entre o seguro e o arriscado, como equilibrar-se em superfícies instáveis, pendurar-se e lançar-se (teste de limites físico) (Morais & Otta, 2003). Foram observados quatro episódios desse tipo de brincadeira em equipamentos do Parquinho.

Na análise das *brincadeiras turbulentas*, a pesquisadora percebeu um dado parecido com o encontrado por Silva, Pontes, Silva, Magalhães e Bichara (2006), que observaram uma frequente presença de meninas em grupos de meninos, confirmando a hipótese de uma aproximação unilateral, relacionada a estudos sobre gêneros em grupos de brincadeira de rua, em um bairro da periferia de Belém. Esses autores sugeriram haver atração das meninas pelos estilos e brincadeiras dos pares de outro sexo, onde o grupo masculino tornou-se importante contexto de referência e aprendizagem para elas. Nos resultados de Silva et al. (2006), o inverso acontece com os meninos que preferem brincar com meninos.

Um dos episódios de brincadeira turbulenta aconteceu no brinquedo "vai e vem", onde meninos visitantes da comunidade e meninos da FCG desafiaram meninas da FCG quanto ao limite físico de "quem seria mais corajoso" para suportar a velocidade e a altura do brinquedo. Outro exemplo, que também envolveu desafio de limite físico, pode ser visualizado no episódio a seguir, em que brincaram três meninos visitantes da comunidade:

> **Episódio 51 - Brincadeira de "competição no vai-e-vem**" (vide item 6.1.). O menino W. está em pé e se segurando na ripa de madeira do balanço "vai e vem." No mesmo brinquedo o menino H. está sentado na extremidade da esquerda e o menino O. está em pé no outro lado e também se segurando na madeira. Eles se balançam cada vez mais rápido e ao mesmo tempo cantam a música: "- *Sapo cururu* (...)". Um dos meninos fala para o outro ir mais rápido que W. "tem medo". E W. responde: "- *Ai é*?" e balança mais rápido ainda o brinquedo e depois salta no chão. Os meninos H. e O. continuam no brinquedo, testando para ver quem consegue ficar mais tempo (um sentado e o outro em pé). Todos riem.

**- Brincadeiras de Contingência Social** – aquelas que põem em ação o esquema de revezamento social, aparentemente motivado e reforçado pelo prazer associado à capacidade de produzir respostas contingentes nos outros e de responder contingentemente aos outros (fazer cócegas, imitar gestos e vocalizações, brincar de esconde-esconde) (Morais & Otta, 2003). Foram classificadas nessa categoria 11 episódios de brincadeiras (andoleta, batuque, criança balançando a outra, adivinha e imprensa).

A seguir, um exemplo onde brincaram o menino F., de 12 anos e a menina I., de 6 anos, ambos da FCG. Os dois estão sentados nos bancos de troncos na frente da Casa Grande. Eles estão em seus horários de escala de recepcionista, mas no momento não há visitantes para apresentarem o museu.

> **Episódio 57 - Brincadeira de "andoleta"** (vide item 6.1.). I. fala para F.: "- *Vamos de andoleta, F.!*". F. aceita e I. começa a brincadeira batendo de leve na palma da mão de F. A regra é que ao terminar a cantiga (sílaba final), ganha o participante que conseguir tocar com a mão na palma da mão do outro. I. começa a cantar: "*Andoletá lepeti petipolá.... Dançando rock na roll/Roll roll roll.*". No final I. vai bater na mão de F., mas F. retira a mão e I. diz: "- *Bota a mão!*" e F. ri, até que coloca e I. dá uma palmada e diz: "- *Eita cara!*". Eles recomeçam a brincadeira.... Ambos continuam a brincar e no final I. bate a sílaba final mas F. diz que ele quem deve bater e repetem o refrão final e F. bate na mão de I. e I. grita: "- *Aaii*!".

Nas brincadeiras de contingência social, a frequência de crianças da FCG (N=38) e de crianças visitantes da comunidade (N=28) foi maior do que a de visitantes alunos (N=16). Esse dado vai ao encontro dos achados de Sestini (2008), quando afirma que, em relação aos estilos de brincadeiras, pares com maior afinidade social apresentam frequência significativamente maior de brincadeiras de contingência social do que duplas com menor afinidade.

**- Brincadeiras de Exercício Físico** – aquelas que, segundo Morais e Otta (2003), exercitam um conjunto variado de comportamentos, tal como ocorrem em seu ambiente de adaptação (pular, correr, balançar-se, subir e descer). Foram classificadas nessa categoria as brincadeiras nos equipamentos do Parquinho e andar de bicicleta, em um total de 13 episódios registrados (vide Tabela 2). *Brincadeiras de exercício físico* foi a categoria que somou uma participação de

50,63% do total de brincantes (vide Tabela 3), ou seja, um pouco mais da metade do total de crianças participantes.

Os episódios de brincadeiras nos equipamentos do Parquinho destacaram-se pela maior frequência entre os visitantes alunos de escolas do município (N=197). Explicação para o indicativo parece ser devido aos alunos visitantes, vindos geralmente em grupos conduzidos por professores, permanecerem curto espaço de tempo na FCG (aproximadamente uma hora). Ao chegarem à Casa Grande, após passarem pelo Memorial e outros locais de visitação, os alunos correm para o Parquinho ou Campinho e aproveitam todo o tempo para brincar nos brinquedos. No exemplo seguinte, meninos e meninas, visitantes da comunidade, brincam nos equipamentos do Parquinho:

> **Episódio 62 – Brinquedos/equipamentos do Parquinho** (vide item 6.1.). A menina 1 está sentada na gangorra 1 e o menino 1 brinca com ela enquanto os menino 2 e 3 estão na gangorra 2. A menina sobe e desce a gangorra com o menino 1. Ela comanda o movimento do brinquedo e conversa com o menino 3 que está na outra gangorra.... Em seguida o menino 4, sobe e fica em pé no meio da gangorra 1, tenta se equilibrar em cima do brinquedo que está em movimento e depois pula no chão.

Pesquisas desenvolvidas por Bichara, Fiaes, Marques, Brito e Seixas (2006), em dois parquinhos infantis públicos na cidade de Salvador, indicaram a centralidade dos equipamentos lúdicos disponíveis e a influência da conformação física destes locais nas brincadeiras. Por outro lado, foi notado que a estrutura planejada não impede a expressão da criatividade infantil. Tratar os brinquedos como direcionadores das ações infantis no parque, não quer dizer que eles inibam sua criatividade, nem atraiam sua atenção de forma exclusiva (Marques, 2010).

Nesse sentido, no presente estudo foi observado que além de serem intensamente utilizados, os equipamentos do parquinho também parecem mediar aproximações entre crianças e brincadeiras em grupos, dado este, também relatado na pesquisa de Marques (2010) sobre “Brincadeiras e contatos sociais em parquinho público”, em Salvador. Segundo Marques (2010), as brincadeiras nos brinquedos do parquinho foram predominantes, envolvendo principalmente atividades motoras, mas foram vistos também componentes de faz-de-conta e jogos de regras.

Percebeu-se, portanto, uma qualidade nos contatos sociais entre os brincantes, que, muitas vezes, pareciam agregados entre si através do uso de algum

equipamento, como nos exemplos que mostraram as crianças da FCG e da comunidade brincado juntas na brincadeira do *imprensa* (vide item 6.1.), no escorregador da casa de madeira. Dessa forma o ambiente do Parquinho da FCG não se apresentou como inibidor de possibilidades para as crianças. Por outro lado, embora a categoria *exercício físico* tenha envolvido os equipamentos do Parquinho, e estes, incluído grande parte dos brincantes, observou-se uma variedade de brincadeiras que pode ser encontrada nos contatos sociais possíveis, nas formas de explorações e na expressão da criatividade.

Assim, através das ações lúdicas que puderam ser tratadas, foi encontrada, do mesmo modo que Marques (2010), uma multiplicidade de usos, por parte das crianças participantes dessa pesquisa, em relação aos brinquedos disponíveis e também sua influência na mediação de interações. Pode-se dizer que parece haver uma dinâmica específica durante as brincadeiras nos brinquedos do Parquinho. Supõe-se que as crianças diversificam suas ações através da possibilidade de experimentar e utilizar os brinquedos de diferentes maneiras, tal como pode ser ilustrado através dos episódios de *brincadeira da prova* (vide item 6.1.).

### 6.2.1. Temas das brincadeiras de faz de conta.

A pesquisadora utilizou o critério de Morais e Carvalho (1994) de categorização dos temas de faz de conta de meninos e, a adaptação de Santos (2005), para incluir os temas brincados por meninas. Esses critérios levaram em consideração os aspectos descritivos das brincadeiras, possibilitando a classificação dos episódios de faz de conta em sete categorias ou temas: 1. *Aventura*: inclui brincadeiras de heróis, guerras, monstros, polícia e ladrão etc; 2. *Esportes*: abrange jogos como futebol e atividades, como por exemplo, pescaria; 3. *Transportes*: incluem dirigir carros, avião, motos etc; 4. *Profissões*: médico, professora, motorista; 5. *Animais*: inclui se fazer de cachorro, passarinho, leão etc; 6. *Edificações*: inclui construir casas; 7. *Outros*: inclui brincadeiras que não se encaixaram nessas categorias e tiveram baixa frequência.

A maior incidência de brincantes nos 11 episódios de brincadeira de faz de conta registrados foi de meninos e meninas da FCG (N=26). As crianças da FCG ao

criarem enredos e temas de faz de conta, brincaram com seus pares ou grupos de brinquedo, ou seja, aqueles com quem estiveram frequentemente se encontrando e desenvolvendo brincadeiras. Os cinco visitantes da comunidade que brincaram de faz de conta participaram dos enredos junto com as crianças da FCG. E os visitantes alunos de escolas do município criaram seus próprios enredos e brincaram entre si.

A categoria *Aventura* destacou-se em sete episódios de faz de conta e também por ser a mais escolhida entre as crianças da FCG. Os demais episódios ficaram distribuídos entre *Profissões, Animais* e *Outros* como pode ser visualizado na Tabela 4 abaixo, onde se encontram também as frequências de brincantes nos temas de faz de conta brincados.

Tabela 4 - Frequência de brincantes nos temas de faz de conta.

| **Tema de Faz de conta** | **Brincantes** | | | **N** |
|---|---|---|---|---|
| | **FCG** | **V/C** | **V/A** | |
| Aventura (lobisomem, espetáculo de equilibristas, munição, Assis Baião I e II, pega ladrão, polícia e ladrão) | 19 | 05 | 06 | 30 |
| Profissões (recreio da escola) | 03 | ----- | ----- | 03 |
| Animais (macaco subindo em árvore) | 02 | ----- | ----- | 02 |
| Outros (“tu queria me matar”, família, visitar a casa do vizinho) | 02 | ----- | 08 | 10 |
| **N** | 26 | 05 | 14 | 45 |

Uma explicação para essa frequência de temas de aventura nas brincadeiras de faz de conta entre as crianças da FCG pode ser o contato que esse público infantil possui com o material físico e cultural da Casa Grande, repleto de histórias, lendas e artefatos indígenas (Memorial). Somado à possibilidade de explorarem sítios arqueológicos em atividades de campo (laboratório de arqueologia) e o contato com narrativas de gibis e livros infantis. Todo esse ambiente rico em conteúdo simbólico pode vir a ser uma influência no universo de crianças que participem

ativamente dessa realidade. A seguir, alguns dos trechos de episódios classificados com o tema *Aventura:*

> **Episódio 32 - Brincando de "espetáculo de equilibristas".** Brincam juntas, no Parquinho, duas crianças da FCG: a menina L., de sete anos e o menino T., de 5 anos. Ambos estão em pé e de mãos dadas em cima do balanço (vai-e-vem) em movimento.... Os dois tentam se equilibrar com a mão que está livre e sem tocar em nada. T. fala: *"- Ô Ô... Uuu! Ai papai! Ai papai!*".... T. solta a mão de L. e começa a bater palmas e fazer sons: "- *Oooo! Oooo*!".... L. tenta fazer o mesmo que T., mas desiste.... T. solta as mãos do brinquedo, movimenta o balanço com o impulso dos pés e fala para L. sorrindo: "- *Os equilibristas!"* e cantarola: "*Tchan, tchan, tchan, tchan, tchananã*!". L. tenta se equilibrar e solta suas mãos também. Ela faz um movimento rápido e T. pede rindo para ela fazer de novo. T. bate palmas e fala: "- *Oooo! Oooo! Os equilibristas*!". L. tenta bater palmas também. Ambos movimentam o balanço e T. cantarola: "*Pampanrunrã! Pampanrunrã*!".

> **Episódio 39 - Brincando de "munição".** Brincam juntas três crianças da FCG: o menino T., de cinco anos e as meninas I., de seis anos e L., de sete anos. A menina L. fala para I. e T.: "- *Pega munição*!". E ela mesma pega punhados de brita e coloca na aba do seu vestido. T. faz o mesmo, mas utiliza a camisa que está vestindo para carregar a brita. Depois T. e I. pegam a brita e despejam no vestido de L....e continuam rindo e caminhando em direção ao Parquinho, acompanhando L. que vem com a frente do vestido cheia de brita.... L. despeja a brita na base do mastro junto com as outras pedras que eles já haviam trazido. I. fala: "- *Ei! Bora juntar todas*!". Depois ela diz: "- *Eu vou começar*!" e pega um punhado de pedra. T. também pega um punhado e grita: "- *E munição!".* E joga as pedras para cima. L. e I. fazem o mesmo e gritam: "- *Bomba*!". Os três jogam toda a brita para o alto e falam que é "munição" ou "bomba". No momento o Parquinho está vazio e apenas um menino (visitante) fica observando a brincadeira deles de longe. L. joga a brita para cima e grita: "- *Bomba assada! Bomba assada*!" e começa a rir. T. grita: "- *Bomba crua*!" e ri também. I. grita: "*Bomba peidosa*! *E lá vai bomba!*". T. e L. repetem: "- *E lá vai bomba*!". Eles jogam toda a brita pelo Parquinho e quando as pedras acabam I. diz: "- *Vamos pegar mais bomba*!" e T. repete: "- *Vamos pegar mais bomba*!".

Para Kishimoto (2008) a brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social.

No *Episódio 32,* citado acima, os brincantes tentam se equilibrar no balanço em movimento, ao mesmo tempo em que se imaginam em um palco e fazendo um "espetáculo de equilibristas". No *Episódio 39*, as crianças juntam uma quantidade de

pedras (brita) e dizem que é “munição”, em seguida, começam a jogá-las para cima falando que são “bombas”. Esses exemplos evidenciam o que Vygotsky (1933/2008) afirma: “na brincadeira a criança aprende a agir em função do que tem em mente, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos impulsos e motivos provenientes das coisas” (p.29). Dessa forma, os significados que emergem das situações imaginárias sobrepõem-se aos significados atribuídos aos objetos e ações na vida real, o que possibilita uma nova relação entre o campo da percepção e o campo do significado.

A seguir, outro exemplo que configura um episódio de brincadeira de faz de conta com elementos de *Aventura*, onde brincam duas crianças da FCG: T., menino de cinco anos e L., menina de sete anos.

> **Episódio 60 - Brincando de “polícia e ladrão”.** As duas crianças estão em frente à biblioteca. T. fala para L.: “- *Tu é o ladrão e eu sou a polícia. Aí eu tava lá na delegacia arrumando as coisas, aí o ladrão passava*.”.... L. coloca uma máscara descartável no rosto [fingindo ser o ladrão], pega a bicicleta pequena de T. e começa a pedalar. T. grita e pula de uma cadeira correndo atrás de L. apontando com a mão (imitando uma arma): *“- O ladrão, o ladrão. Pow, pow! Já atirei, viu*!” e como L. continua pedalando, T. fala: “- *Ei eu lhe matei, pode cair no chão*!” e L. sai da bicicleta e cai no chão. T. se aproxima, estica a mão e diz: “- *Traz*!” e L. retira a máscara descartável e entrega a T. que a coloca e sobe na bicicleta.... L. aponta para T. com o dedo em riste (imitando uma arma): “- *Pá, pá, pá*!”. T. finge ser atingido e “cai” da bicicleta. L. se aproxima e diz: “- *Agora é tu*!”. T. retira a máscara e entrega para L. que a coloca e senta na bicicleta. T. pergunta: “- *Cadê? Cadê a arma*?” e faz o mesmo movimento atirando: “- *Pow, pow, pow*!”.... T. sobe para a lateral do Memorial e diz: “- *Não, agora nós dois era polícia*!”.... T. anda pelo pavilhão e diz que está procurando “sua arma” e encontra um pedaço de madeira: “- *Aqui! A arma do chefe, L.! Aí eu te matei*.” e aponta a arma para L.. L. grita: “- *Peraí! Eu vou descer a ladeirinha, aí quando eu ia descer a ladeirinha tu me matava*.”. T. responde: “- *Mentira! Eu te matava quando tu passava aqui*!” e aponta a “arma” para L. andando atrás dela.... L. finge cair morta e T. pergunta: “- *Cadê tua arma*?”.

Neste exemplo (*Episódio 60*), há momentos nos diálogos entre as duas crianças, em que se destacam a ressignificação do objeto. Um destes ocorre quando um “pedaço de madeira” torna-se a “arma do chefe”. Dessa forma, apesar de haver uma distância significativa entre o comportamento de brincar e o comportamento da vida real, a atuação da criança na situação de faz de conta gera uma zona de desenvolvimento iminente, composta de conceitos e processos em desenvolvimento (Vygotsky, 2003).

Como visualizado no *Episódio 60*, as crianças dramatizaram papéis de "polícia e ladrão" e criaram enredos com elementos imaginários em que ora "a polícia atirava no ladrão com a arma", ora o "ladrão caia morto no chão". Nesse sentido, confirma-se a afirmação de Vygotsky (2003) de que "No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade" (p. 134). É justamente essa projeção no mundo dos adultos, a vivência de normas, valores, atitudes e significados que estão muito além de suas possibilidades e à estrita subordinação às regras de comportamento, que faz do brinquedo uma atividade criadora de zona de desenvolvimento proximal.

Todas as peculiaridades da brincadeira de faz de conta apontadas por Vygotsky (1933/2008) tornam possível compreender essa atividade como um espaço de coconstrução de significados pela criança. Ao brincar, ela desempenha um papel dialético junto ao seu contexto social. Por um lado, é construída pelos significados partilhados no seu grupo cultural, uma vez que a matéria da situação imaginária origina-se das experiências diretamente vividas ou presenciadas pela criança (Teixeira, 2009). Por outro lado, é construtora, na medida em que recombina os significados e cria situações ficcionais que são virtuais, não correspondendo a cópias literais dos significados partilhados (Teixeira, 2009).

Outra categoria de tema de faz de conta encontrada foi relacionada às *Profissões*, como pode ser visto no exemplo citado abaixo, onde brincaram três crianças da FCG: o menino T., de cinco anos e as meninas L., de sete anos e I., de seis anos.

> **Episódio 24 - Brincando de "recreio na escola".** As três crianças estão no Pavilhão, ao lado da mesa de ping-pong. As meninas I. e L. estão em pé, com raquetes nas mãos e T. está sentado. I. fala para L. apontando para T.: "- *Ele é meu treinador*.".... I. diz para L.: "- *Vai lá!*" e joga a bolinha para L. que rebate com a raquete (elas usam o chão como "mesa" de ping-pong e não usam a mesa que está ao lado). Permanecem batendo e rebatendo a bola de ping-pong. Em um momento T. fala para as duas: *"- Trimm trimm! Faz de conta que era um recreio e vocês estavam na escola. Eu era o diretor."*.... As duas meninas continuam jogando e T. insiste: "- *Não é de ping-pong não, é disso daí! Ai vocês estavam na escola. Trimm é a hora do recreio, vai.*". De repente I. para de jogar e se senta na mureta ao lado de T. e diz: "- *Nós estava na sala de aula*.".

Corsaro (2009) afirma que a maioria dos jogos de papéis recorrentes em crianças de idade entre dois e cinco anos é sobre expressão de poder. E confirma, através de suas pesquisas, que, ainda sem uma experiência direta de relação de poder, a criança pode expressá-la durante a brincadeira. Foi o caso que ele observou em uma criança pequena que não tinha experiência escolar, mas que já tinha a informação de que professores são poderosos e que ditam o que as crianças devem ou não fazer, e que, se necessário, podem deixá-las de castigo.

O autor percebeu que provavelmente essa informação teve origem em algo que a criança viu na televisão ou através do comportamento de algum adulto sobre como as crianças devem se comportar na escola. Também foi observada essa *expressão de poder* no *Episódio 24*, descrito acima, quando o menino T. (cinco anos) interrompe a "brincadeira de ping-pong" (onde ele era o "treinador") e fala para as meninas I. (seis anos) e L. (sete anos): *"Faz de conta que era um recreio e vocês estavam na escola. Eu era o diretor!"*.

No que diz respeito à fantasia do real, Sarmento (2004) explica que o "mundo do faz de conta" faz parte da construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição do significado às coisas. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das situações mais dolorosas da existência. A criança adere ao real, à medida que aprende as regras de conduta que são vivenciadas nas suas relações concretas de vida e desprende-se dele, quando tem a oportunidade de recombinar de forma criativa suas experiências, desempenhando papéis sociais que lhe são vedados na vida real.

## 6.3. Elementos de Reprodução Interpretativa nas Brincadeiras das Crianças na Fundação Casa Grande.

Corsaro (1999, 2009, 2011) considera as brincadeiras das crianças como produções culturais coletivas e inovadoras. Nessa perspectiva, elas contribuem tanto para a reprodução da cultura adulta, quanto para a produção de culturas particulares entre os parceiros de brinquedo. De acordo com o autor, a relação entre brincadeira,

ambiente e cultura não é linear e as crianças não podem ser vistas como agentes passivos, seja no ambiente ou na cultura de sua comunidade.

Nesse sentido, para Corsaro (2009) o termo **interpretativa** captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que "as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças" (p. 31). Enquanto que o termo **reprodução** significa que "as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural" (Corsaro, 2009, p. 31). Para o autor, significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural, isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Na presente pesquisa foram registrados episódios de brincadeira das crianças onde a pesquisadora identificou elementos de reprodução interpretativa. Algumas dessas brincadeiras serão descritas a seguir. No primeiro exemplo citado (brincando de "Assis Baião"), brincam juntas as crianças: Dn., dez anos, menino visitante da comunidade; Ts., oito anos, menino da FCG; e as meninas da FCG: Va., de onze anos; I., de seis anos; e Kn. e Al., com nove anos.

> **Episódio 54 - Brincando de "Assis Baião".** O menino Dn. é indicado pelos participantes para ser o "Assis Baião". Ele pula da casa de madeira do Parquinho e corre atrás da menina Kn. que corre pela área do Parquinho e em seguida pelos corredores dos alojamentos até Dn. conseguir alcançá-la, em frente a sala da arqueologia, onde há mais cinco crianças que "*Assis Baião já aprisionou*". O menino Ts. está em cima da casa de madeira e pergunta: "- *Vale salvar?*". E um dos participantes responde que "*vale não*". Ts. grita chamando a atenção de Dn.: *"- Assis Baião, baião de dois, baião de dois, tchu tchu tchu*!". Dn. aproxima-se dele, mas não pode "*prendê-lo*" pois ele está em cima da casa [base segura]. Ts. ri e anda de um canto a outro da casa de madeira fazendo gestos para provocar Dn. que lhe diz: "- *Peraí que eu já venho!*".... As meninas ficam gritando: "- *Corre Ts., corre Ts.! Corre, corre, corre*...". E Dn. alcança Ts. e puxa-o até chegar na "*cadeia*" onde as meninas já estão "*presas*". A menina I., canta: "- *Assis Baião nasceu no sertão é cangaceiro e também é bebedor de cachaça, nasceu no sertão e nunca mais saiu daqui*!". ... A menina Va. comenta: "- *Assis Baião foi dormir*.".... I. recomeça a cantar: "- *Assis Baião nasceu no sertão, é cangaceiro e é do bando de lampião*!". Dn. chama as meninas para irem até a frente do teatro e diz que "*a cadeia vai ser ali e que elas não podem sair*". Então Al. explica as novas regras da brincadeira: "- *Ele [Assis Baião] fica deitado no escorregador, aí nós fica dizendo 'Assis Baião, fofura!', aí ele pega e*

*corre atrás de nós e prende nós. Aí nós foge e nós fica mexendo com ele, aí depois ele vai dormir de novo!".*

Nesse trecho acima descrito, os brincantes estabeleceram uma rotina de *aproximação-evitação*, onde se observou a estrutura definida por Corsaro (2009): a) O agente que ameaça é em última instância controlado pelas crianças ameaçadas (nesse caso, o "Assis Baião"); b) A estrutura da rotina produz acumulação e liberação de tensão (durante o episódio de brincadeira, as crianças corriam, gritavam, faziam gestos, riam e cantavam); c) As crianças ameaçadas podem iniciar, reciclar, acrescentar elementos ("enriquecer") e encerrar a rotina (verificado quando a menina Al. explica as novas regras da brincadeira: "- *Ele [Assis Baião] fica deitado no escorregador, aí nós fica dizendo 'Assis Baião, fofura!', ... ele... corre atrás... e prende nós. Aí nós foge e ... fica mexendo com ele, ... depois ele vai dormir... !").*

Segundo Corsaro (2009), as crianças produzem coletivamente uma rotina de aproximação-evitação na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e alegria da fuga; e as representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas.

Para Magalhães et al. (2003) é interessante refletir também sobre o papel ao mesmo tempo aglutinador e separador das variantes culturais e regionais em relação a essa modalidade particular, e universal, de brincadeira de correr e perseguir. Aglutinador, porque o compartilhamento do conhecimento sobre as variantes, seu vocabulário específico, suas regras particulares, unifica os membros do grupo que os compartilha e lhes confere uma identidade.

Ao mesmo tempo, isso separa um grupo de crianças de outros grupos infantis, para quem nem sequer o nome da brincadeira tem algum sentido. Brincar de "pira" (vide *Pega-pega*, no subitem 6.1.), por exemplo, nada significa para uma criança paulistana até que ela tenha a oportunidade de observar a brincadeira, identificar suas regras e suas variantes e ajustar-se a elas por comparação com códigos que conhece, relativos a brincadeiras de pega-pega ou pegador – ou seja, passar por uma aculturação ou imersão cultural (Magalhães et al., 2003).

Foi observado que no registro do episódio da brincadeira de Assis Baião, as crianças criaram uma variante da rotina de aproximação-evitação a partir de características da cultura local. A pesquisadora, através de diálogos com um dos

responsáveis administrativos, encontrou que o personagem adotado pelas crianças, para ser o agente ameaçador realmente existe. Ele é um morador da cidade, apelidado de “Assis Baião”, que aparece quase sempre bêbado e causando desordem, motivo que assusta as crianças quando o encontram pelas ruas de Nova Olinda.

Nas verbalizações dos brincantes é possível perceber conteúdos do contexto cultural e ao mesmo tempo o tom de provocação através dos trocadilhos e cantigas dos brincantes. Por exemplo, quando Ts. grita para Dn.: *“- Assis Baião, baião de dois, baião de dois, tchu tchu tchu*!” (o termo ‘baião de dois’ refere-se ao um alimento típico cearense feito da mistura do feijão e com o arroz). Ou quando a menina I. canta: “- *Assis Baião nasceu no sertão é cangaceiro e também é bebedor de cachaça, nasceu no sertão e nunca mais saiu daqui!*”.

O *Episódio 54*, embora reflita aspectos da rotina de aproximação-evitação, também relacionou algumas características de *dramatização de papéis*: quando Assis Baião “aprisionou” os participantes na “cadeia”; quando a criança que o representava, imitava gestos (e mudava até mesmo o tom de voz) para se parecer com o personagem no momento de perseguir os brincantes; nas regras (e novo enredo) propostas pela menina Al. (vide final do *Episódio 54*).

Nesse sentido, de acordo com Brougère (2011), a criança transporta elementos do mundo externo para suas brincadeiras e os adapta a sua realidade, essa relação que a criança estabelece ocorre dentro das possibilidades que têm de relacionar elementos externos com sua cultura e seu meio social. Cerqueira-Santos (2004), quando estudou a brincadeira de crianças em situações de rua da cidade de Porto Alegre, observou que os elementos utilizados como tema nos episódios eram adaptados à realidade cotidiana das crianças, como transportar personagens da televisão para suas brincadeiras e modificá-los, inserindo elementos do seu contexto, tornando-os mais próximos da realidade vivida no seu cotidiano.

Outro aspecto observado pela pesquisadora, a partir da participação das crianças na brincadeira de “Assis Baião”, diz respeito ao que Borba (2007) avaliou como processo de aprendizagem social, onde as crianças acumulam conhecimentos e habilidades partilhados pelo grupo. Um exemplo disso pode ser ilustrado através do trecho seguinte, em que Al., nove anos, menina da FCG, interrompeu a brincadeira de “Assis Baião”, chamando os participantes para uma “*reunião*” onde

iriam rever as regras da brincadeira. Dessa forma, as crianças simularam sua interpretação do modelo das reuniões que são realizadas semanalmente com as crianças e os jovens da FCG (vide subitem 4.4.).

> A menina da FCG, Al. (nove anos) grita para todos: *"- Reunião, reunião de quem está brincando. Sentem aqui nesse banquinho* [no Parquinho]*. Deixem só eu ficar aqui* [no batente mais alto que o banco]*. Até Assis Baião tem que se sentar ali* [e ela aponta para as raízes de uma árvore, local abaixo do batente]. Os participantes discutem para ver quem vai sentar no banco de madeira ou nas raízes da árvore. Kn. (nove anos), menina da FCG, fica em pé e Al. reclama com ela: "- *Kn. é melhor você sentar! Não pode ficar em pé, olha está todo mundo sentado! É melhor você sentar! Senão não brinca mais!*". Kn. insiste em ficar em pé e Al. insiste em que K. sente até que todos discutem e K. resolve sentar.... B. (oito anos), menina da FCG pede silêncio para que Al. comece a falar sobre as "*regras*".... Al. aponta para as meninas que estão sentadas no banquinho e diz: "- *Eu vejo elas não dizendo nada, até agora que eu vi, só esses dois enxeridos. Eu tiro os três. Eu vou logo dizendo, né?"* [referindo-se as crianças que estavam rindo e fazendo barulho]. E Al. continua: "- *Nós tem que fazer uma coisa (...) se ele* [Assis Baião] *prendeu eu, eu sei que eu estou errada, nem sempre eu tenho que está certa, mas se ele prendeu, prendeu.... Pronto, vamos fazer assim, Dn.* [menino visitante da comunidade, que representou o Assis Baião] *a sua casa vai ser no escorrega dos pequenos e a prisão vai ser na calçada da arqueologia. Pronto, tá bom?..."* e Dn. imitando a voz de Assis Baião, interrompe a fala de Al. e diz: *"- Cala a boca! Cala a boca*!" e todos riem. Al. fala para todos que "*na hora de prender tem que pegar segurar e levar*". E Dn. começa a falar no meio da fala de Al. imitando Assis Baião [voz grave e jeito ríspido] e Al. comenta: "- *Quem manda aqui agora é Assis Baião!*". Todos riem novamente. Al. continua: "- *Não vale machucar!*". Dn. vai para o escorregador e se deita. O restante do grupo fica com Al. na "reunião". Al. diz que vai sair e volta em um segundo e escolhe uma menina (aprox. onze anos/visitante da comunidade) para ficar no seu lugar. Al. retorna e diz que a brincadeira já vai começar, mas pede para todos voltarem para seus lugares e fazerem silêncio, depois caminha por cada um dos participantes, toca suas cabeças e diz a quantidade de "chances" de cada um [chances de ser preso e se soltar]. Em seguida chama todos: "- *Mãos à obra! Meninos sigam-me*!" e junta todos até o local onde Dn. está deitado e começam a gritar: "- *Assis Baião! Assis Baião*!". Dn. se levanta e corre atrás dos participantes que gritam, correm e sobem na casa de madeira. Dn. prende a primeira menina (visitante comunidade) e a leva para "cadeia" na frente da sala de arqueologia. Em seguida prende mais cinco participantes.

Como observado, no decorrer da "reunião", ainda que tenha predominado o investimento das crianças na negociação de conflitos para garantir o processo interativo do brincar, também se revelam hierarquias e relações de poder entre elas, as quais lhes conferem autoridade para definir quem pode ou não participar da

brincadeira. É o caso da menina Al., nove anos, que expressou em diversos momentos ser a líder da brincadeira, dando ordens aos participantes, descrevendo como seriam as regras e delegando poder quando lhe era conveniente.

No exemplo citado, notou-se o que Borba (2007) destacou de reprodução das diferenças de poder entre as crianças, o que implica o seu empenho na construção de estratégias e competências sociais para gerir essas relações, de forma a alcançar a participação social e a implementação do projeto comum de brincar. Nesse sentido, as crianças que frequentam a Fundação Casa Grande, também podem ser vistas como participantes ativos nos processos de estabelecimento de regras sociais e valores que regulam suas relações sociais entre pares e, ainda, contribuem para a constituição de uma cultura infantil. Assim como afirma Prado (2005), através do ser e agir como crianças e entre crianças, estas partilham uma identidade social coletiva e criam uma *ordem social instituinte*. Mas isso não se dá no vazio, e sim no processo por elas investido de compreensão e gerenciamento coletivo das ordens sociais instituídas no mundo adulto.

Outro episódio de brincadeira descrito a seguir, registra elementos de reprodução interpretativa entre alunos visitantes com idade aproximada de seis a sete anos. Durante o enredo brincam os meninos Ln., Tb. e Jb., e as meninas Ra., Wa. e Ye.

> **Episódio 8 - Brincando de "família".** O menino Ln. chama os colegas para "*brincar de família*" e "*brincar de visitar o vizinho*".... Entram na brincadeira quatro crianças: o menino Tb. e as meninas Ra., Wa. e Ye. (todos alunos visitantes).... O menino Ln. diz que é o "*pai*". A menina Ra. pergunta para a menina Wa.: "- *Eu sou a filha. Tu quer ser minha mãe*?". A "*família*" (*pai, mãe e filha*) vai para a casa de madeira de tamanho maior do Parquinho e o restante (Tb. e Ye.) que não definiu os papéis, subiu para base do escorregador da casa menor. A "*filha*" (Ra.) chama a "*mãe*" (Wa.): *"- Vamos visitar a outra casa, mamãe?*". E sobem pelo escorregador. A menina Ye. que está lá grita: "- *Vocês estão atacando minha casa! Vai cair!*". O "*pai*" (menino Ln.) diz: "- *Vamos para casa que já está de noite*!". A "*filha*" (menina Ra.) diz: "- *Xau, foi bom conhecer vocês!*". Quando chega em casa, a "*filha*" diz que "*vai para casa do pônei*" e senta-se no balanço da casa. O "*pai*" sobe na casa e a "*mãe*" vai brincar em outro brinquedo. Tb. e Ye. descem do escorregador e correm para brincar em outros brinquedos. O menino Ln. continua brincando sozinho a brincadeira da "*família*" e aparece um outro menino (Jb.) que vai subindo no escorrego pelo lado da rampa (ao invés da escada) e Ln. pergunta-lhe: "- *Tu mora aí, é*?". E Jb. lhe diz: "- *Não, eu vou roubar*!". Ln. dá um grito e diz: "- *Safira, estão roubando tua casa, vizinha!*". O menino Jb. diz: "- *Eu vou roubar o quê*?". O menino escorrega pelo escorregador. E a brincadeira se dispersa.

As brincadeiras de dramatização de papéis são importantes para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Corsaro (2009) expõe que

> as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses.... A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem primariamente a *status*, poder e controle. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são 'empoderadas'). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que elas terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros. (p. 34)

O autor acrescenta uma ideia de empoderamento das crianças através da representação de papéis. Por exemplo, ao brincar de *pai, mãe e filha* (vide *Episódio 8*), elas não só imitam os adultos, mas dão sentido à brincadeira. Combinam o mundo adulto a elementos infantis e criam uma cultura própria da criança.

Dessa forma, a criança tem que criar algo novo e isso implica em uma ação criativa que envolve não apenas procedimentos e informações, mas também regras, que vão sendo criadas na própria brincadeira. Na rotina de dramatização de papéis há uma constante transformação dos papéis assumidos pelos participantes, fazendo com que o desenrolar do enredo construído pelas interações de crianças seja sempre imprevisível. Como por exemplo, quando Ra. (*a filha*) chega em "casa" e diz que "*vai para casa do pônei*"; ou quando o menino (Jb.), ao subir no escorregador da casa menor, Ln. pergunta-lhe: "- *Tu mora aí, é*?" e ele responde: "- *Não, eu vou roubar!*" e Ln. dá um grito dizendo: "- *Safira, estão roubando tua casa, vizinha!*".

Segundo Bichara (2003), ao brincar, principalmente quando utilizam o faz de conta, as crianças expressam a compreensão que possuem da realidade vivenciada. No *Episódio 8*, as crianças dramatizam os papéis de uma família (pai, mãe e filha) e sua vida social ("visitar os vizinhos"), bem como, os riscos da "casa ser roubada" e o interesse em avisar a vizinha sobre o possível "assalto".

Santos (2005), investigando a brincadeira e sua relação com o contexto, também encontrou características interacionais. O contexto abordado, nesse caso, foi o rural (dois povoados do agreste sergipano), sendo observadas crianças entre dois e doze anos de idade. As brincadeiras sociais foram predominantes entre essas crianças. Para a autora essa preferência por brincadeiras sociais deve-se ao estilo de socialização associado a essas comunidades, o qual parece ser favorecido por relações de maior proximidade entre as pessoas, o contato entre os vizinhos e o

ambiente da rua como contexto que permite a livre organização das crianças, sem regras impostas por adultos ou instituições.

A preferência das crianças por brincadeiras sociais e cooperativas também demonstrou ser uma característica dos meninos e meninas que frequentam a Fundação Casa Grande. Nesse sentido leva-se em conta que, além de ser localizada em uma cidade interiorana, onde as casas são construídas “parede com parede” (casas geminadas), proporcionando um contexto social de relações interpessoais mais coletivas do que individuais, a Casa Grande proporciona as crianças momentos de brincadeira livre e espontânea.

De acordo com Brougère (2011), os momentos de brincadeira livre são espaços propícios para serem observadas tanto as características do desenvolvimento infantil, quanto as peculiaridades culturais das crianças e seus respectivos processos de troca e elaboração. De certa forma, enquanto a criança reproduz os elementos da cultura, também os apreende e legitima, levando para a situação da brincadeira os modelos de comportamento e significados construídos em outros espaços de interação (Pedrosa & Santos, 2009). De acordo com estas autoras, é por meio da brincadeira que a criança não apenas torna concretas as significações aprendidas, como também se apropria transformando-as em ação.

## 6.4. Formas de Interação nas Brincadeiras.

Para considerar o critério de interação entre os brincantes nos episódios registrados, foi utilizada a proposta de Morais e Otta (2003), adaptada de categorias originalmente propostas por Mildred Parten, em 1932. As autoras apresentam quatro categorias gerais de classificação, descritas e exemplificadas a seguir.

**Brincadeira Solitária** – a criança, separada do grupo, brinca sozinha. Quando há alguma interação, essa não diz respeito ao conteúdo e propósito da brincadeira. Foram observados apenas quatro episódios em que os brincantes brincavam sozinhos. Exemplo:

**Episódio 16 - Brincando no Parquinho.** Menino visitante da comunidade se balança solitariamente no Parquinho e após dois minutos, levanta-se e vai para dentro do Teatro. Volta do Teatro, passa pelo Pavilhão e vai para frente da Casa.

Na Tabela 5, abaixo, encontram-se as frequências dos episódios de brincadeiras segundo as formas de interação dos brincantes. Os comentários a respeito dos dados apresentados podem ser lidos ao longo do texto no item 6.4..

Tabela 5 - Frequência dos episódios de brincadeira segundo as formas de interação.

| **Forma de Interação** | **Episódio N** |
|---|---|
| Brincadeira Solitária | 04 |
| Brincadeira Paralela | 04 |
| Brincadeira Associativa | 17 |
| Brincadeira Cooperativa | 37 |
| **N** | 62 |

**Brincadeira Paralela** – duas ou mais crianças brincam lado a lado de um mesmo tema ou de temas semelhantes, mas não há interação relacionada com a brincadeira, nem cooperação, nem divisão de tarefas. Houve quatro episódios classificados de acordo com esse critério de interação. Entre os perfis de brincantes, os que mais se destacaram nesse tipo foram os alunos visitantes (N=76). A seguir, um exemplo ilustrativo de brincadeira entre crianças da FCG:

**Episódio 29 - Brincadeira de bicicleta.** Dois meninos da FCG brincam de bicicleta. Dn., de nove anos, dá duas voltas em sua bicicleta, na frente da Casa Grande. Enquanto isso, Gb., de dez anos sobe em outra bicicleta e dá algumas voltas no local fazendo percursos diferentes dos escolhido por Dn. e pedala em direção a lateral do Memorial. Dn. dá voltas circulares, pedala sentado, pedala em pé e tenta empinar a bicicleta. Gb. volta pedalando e dando voltas circulares, percorrendo com rapidez mais espaços que Dn.. Ambos tentam empinar a bicicleta, mas não conseguem.

Na Tabela 6 encontram-se as frequências dos perfis de brincantes segundo as formas de interação nas brincadeiras. Os comentários a respeito dos dados apresentados podem ser lidos ao longo do texto no item 6.4..

Tabela 6- Frequência dos brincantes segundo as formas de interação.

| **Forma de Interação na Brincadeira** | **Nº/Perfil de Crianças Brincantes** | | | **N** |
|---|---|---|---|---|
| | **FCG** | **V/C** | **V/A** | |
| Brincadeira Solitária | 02 | 02 | ----- | 04 |
| Brincadeira Paralela | 11 | 06 | 76 | 93 |
| Brincadeira Associativa | 47 | 42 | 139 | 227 |
| Brincadeira Cooperativa | 89 | 33 | 29 | 151 |
| **N** | 149 | 83 | 244 | 476 |

**Brincadeira Associativa** – duas ou mais crianças brincam juntas de um mesmo tema, interagindo com frequência, mas não há cooperação nem divisão de tarefas ou papéis (ex.: subir e pular de árvores em grupo). Essa categoria destacou-se entre os brincantes de um modo geral (N=227), com uma frequência maior entre os alunos visitantes de escolas do município (N=139). Possível explicação para esse dado atribui-se ao fato da frequência elevada de crianças (V/A) em episódios de brincadeiras nos brinquedos do Parquinho, uma vez que estes, em grande parte, configuravam-se em interações associativas. Foram identificados 17 episódios de brincadeira associativa entre todos os brincantes. O registro abaixo exemplifica um desses episódios.

> **Episódio 41 - Brincadeira do "imprensa"** (vide item 6.1.). As crianças estão concentradas na casa de madeira no Parquinho.... Participam da brincadeira quatro meninas da FCG, oito meninas visitantes alunas e dois meninos visitantes (comunidade/aluno).... A menina Al., de nove anos, desce o escorregador da casa de madeira correndo em pé, depois se senta na base do escorregador e as outras crianças descem no brinquedo e vão se imprensando uma a uma atrás de Al. até que não há mais espaço no escorregador e Al. levanta-se e todos começam a sair e subir novamente as escadas da casa.

**Brincadeira Cooperativa** - duas ou mais crianças brincam juntas de um mesmo tema, havendo cooperação e competição, divisão de tarefas e papéis (tais como, brincadeiras sociodramáticas e jogos de regras). Dos 62 episódios registrados, 37 são de brincadeira cooperativa. Nessa categoria de interação na brincadeira, destacaram-se as crianças da FCG (N=89), seguidas dos visitantes da comunidade (N=33). Esse dado também demonstra que o predomínio desse tipo de interação entre as crianças da FCG, confirma a existência e a frequência dos grupos de brinquedos ou grupo de pares no desenvolvimento de brincadeiras sociodramáticas e participação em jogos de regras. Um exemplo de brincadeira cooperativa entre crianças da FCG e alunos visitantes pode ser visualizado a seguir:

> **Episódio 18 - Brincadeira de bola/futebol.** Brincam juntas, no mesmo time, três crianças da FCG: o menino, T., de cinco anos e as meninas L., de sete anos e I., de seis anos. No time oposto brincam duas meninas visitantes alunas (Va. e Vb.). L. pega a bola e joga no chão. A menina Va. se aproxima de L.. L. chuta a bola para T. que chuta de volta para L. L. grita: "- *Vai T.*!" e chuta novamente para ele. Ele chuta a bola para I. que faz um gol. L. vibra: "- *Iêêêê!*" e dá pulos. T. fala: "- *Quatro a um*.". A menina Va. corre chutando a bola e I. grita para ela: "- *A bola é do juiz! A bola é minha, a bola é do juiz!*".... I. chuta a bola para L.. T. grita: "- *Aqui L.!*". As duas meninas (Va. e Vb.) se aproximam de L.. I. corre na frente delas e chuta a bola para T. que em seguida chuta para L. (que está perto do gol do time oposto e chuta a bola para o gol). L. faz gol contra. E Va. e Vb. comemoram.

A presença constante dos grupos de pares ou grupos de brinquedo no local pode estar associada ao conhecimento ou a familiaridade entre as crianças da Casa Grande. O que de acordo com Aydt e Corsaro (2003), pode implicar em maior ou menor número de interações estabelecidas, variações nos tipos de interações e conteúdo das brincadeiras, na medida em que a familiaridade, a amizade ou o conhecimento prévio entre as crianças facilita a comunicação e o estabelecimento de regra e papéis através dos significados compartilhados.

## 6.5. Grupo de Brinquedo ou Grupo de Pares

Corsaro (2011) define "pares" como um grupo de crianças que passa seu tempo junto de forma cotidiana, no dia a dia. O autor compreende que as culturas de

pares das crianças construídas a nível local interagem e contribuem para outras culturas infantis e também para as culturas dos adultos. De acordo com Carvalho e Pedrosa (2002) o grupo de brincadeira é um espaço propício para a transmissão da cultura. As autoras afirmam que ao brincarem com os conceitos e valores culturais, as crianças estão em processo de questionamento e reconstrução da cultura.

No presente estudo, a pesquisadora verificou que dos 62 episódios de brincadeira observados, em 31 episódios as crianças brincaram em conjunto com seus pares, em grupos de brinquedos frequentes, formados naturalmente, onde o perfil dos brincantes era predominantemente de meninos e meninas da FCG. As crianças visitantes da comunidade também interagiram com as crianças da Casa Grande, embora com menos frequência. E os visitantes alunos interagiram mais entre si do que com as outras crianças (FCG e V/C), possivelmente devido ao tempo de permanência e grande rotatividade de turmas escolares no local.

Dessa forma, em aproximadamente 50% dos episódios os brincantes que interagiram entre si eram os mesmos (FCG), com exceção de que as crianças visitantes da comunidade (V/C) também interagiram nas brincadeiras, embora apresentando rotatividade (nem sempre eram as mesmas crianças). Quanto aos visitantes alunos (V/A), não há como afirmar se brincavam em conjunto com frequência, pois eram crianças que visitavam a FCG apenas quando a escola as levava e os grupos eram distintos a cada visitação.

A alta frequência de brincadeiras em grupo e suas formas de ocorrência têm sido encontradas em alguns estudos em ambientes onde as crianças se conhecem previamente, ou têm relação de amizade (Cerqueira-Santos, 2004; Santos, 2005; Seixas, 2007). Dessa forma, a pesquisadora considerou que havendo familiaridade entre as crianças, pode-se esperar que elas brinquem juntas e, ainda, associem-se a outras crianças desconhecidas, ampliando os grupos.

Embora menos frequente do que as brincadeiras nos grupos de pares constituídos por crianças da FCG, também foram observados no local do estudo, alguns episódios em que os brincantes não se conheciam previamente, mas se aproximaram socialmente, formando grupos e regulando suas brincadeiras. Do mesmo modo, como pode ser visto em algumas das brincadeiras discutidas também por Marques (2010), em sua pesquisa sobre brincadeira de crianças em parquinhos públicos, na cidade de Salvador, Bahia. Em que a autora afirma que talvez seja

possível considerar que a familiaridade não faz com que as crianças brinquem mais entre grupos que já tenham conhecimento prévio. Ao contrário, segundo Marques (2010), do mesmo modo que o parquinho disponibiliza estímulos aos comportamentos lúdicos, parece oferecer também uma série de possibilidades para que as crianças interajam entre si e desenvolvam-se em sua socialização.

Delalande (2001, citada por Borba, 2009) relata que, em um estudo etnográfico realizado em três escolas na França, durante três anos, foram encontradas evidências de culturas construídas através das brincadeiras realizadas em grupos que partilham um cotidiano. Segundo a autora, essas culturas são reveladas por formas e estratégias comuns de se relacionar, pelo respeito a regras estabelecidas coletivamente, enfim, por uma cumplicidade que surge do objetivo principal das crianças: brincar junto, brincar com o outro. Na visão da autora, brincando juntas as crianças constroem uma *comunhão cultural* e uma solidariedade, compartilhando significações, gestos, formas de falar, regras e valores.

É importante notar, entretanto, que o recurso a perguntas ou declarações diretas de participação, como estratégia de entrada, foi utilizado entre as crianças da Casa Grande que tinham expressivo conhecimento e intimidade com o grupo ou parte do grupo ao qual desejavam ter acesso. Assim, percebeu-se que, nesses casos, a entrada já era facilitada pelo pertencimento ao grupo de brinquedo. Delalande (2001, citada por Borba, 2009), destaca que o desejo de participação no grupo de pares não é sentido como ameaça de ruptura, uma vez que os laços já construídos e partilhados entre as crianças participantes durante o longo período de experiências comuns de brincadeira parecem assegurar uma interação menos frágil.

Dessa forma, as brincadeiras com maior ocorrência nos grupos de pares de crianças da Fundação Casa Grande (incluindo visitantes da comunidade em alguns episódios), foram: faz de conta (nove episódios); bola/futebol (cinco episódios); papá-matei/pega-pega/congela (quatro episódios) e imprensa (três episódios). Já as brincadeiras: castelo de areia, ping-pong, bicicleta, brincadeira da prova, andoleta, competição no vai-e-vem, acertar a bola na bolha de sabão e balançar o outro no balanço do Parquinho, variou entre um ou dois episódios.

Um exemplo observado de brincadeiras em grupo de pares foi o de T., menino, cinco anos e L., menina, sete anos, ambos, crianças da FCG, registrados

frequentemente brincando em conjunto em diversos episódios de faz de conta, brincadeira de bola e ping-pong. A seguir, uma ilustração de um dos trechos de enredos onde T. e L. brincam de faz de conta:

> **Episódio 31 - Brincando de "macaco subindo em árvore"**. O menino T. e a menina L. estão brincando no balanço comprido.... L. está em pé no balanço e movimenta-o para frente e para trás segurando-se na corrente que segura a madeira do brinquedo. T. subiu na madeira horizontal que se aproxima do tronco de uma árvore. T. fica em pé em cima da ripa se segurando nos galhos da árvore e diz para L.: "- *Eu não sei o que é banana não! Vai pra ali L.!*" e aponta para o chão próximo a árvore. L. fala para T.: "- *Não, não, era você que dizia: '- Eu quero trabalhar aqui no circo! Mas é tu?'. Aí eu: '- É claro que é tu!'".* T. continua em cima da ripa e se segurando nos galhos da árvore e fala para L.: "- *Mas não era eu que era o macaco daqui não*?". L. responde: "*Era eu viu*!" e T. fala gritando: "*Era eu!"* e ambos discutem dizendo quem seria o macaco. T. continua falando que era ele o macaco e coloca os pés na árvore e começa a subir pelos galhos. L. observa T. e fala: "- *Era eu! Até você dizia: '- Quer uma banana?'. E eu dizia: '- Quero!'*. T. diz para L.: "- *É mentira! L. não sabe nem a fala*!". L. se pendura com as duas mãos na ripa de madeira do balanço e pula no chão. T. continua: "- *Que naquela hora era eu que era o macaco!*".... T. começou a descer da árvore pelo mesmo local em que subiu, mas não conseguiu e desceu pelo tronco da árvore.... L. fala para o menino que está sentado no balanço: "- *Fomos nós que inventemos essa brincadeira.*".

O episódio acima registra uma rotina com elementos de dramatização de papéis em que o menino T. e a menina L. discutem para ver "*quem vai ser o macaco*" que vai procurar "*um trabalho no circo*", na brincadeira que eles "*inventaram"*. T. demonstra que ele pode ser o macaco quando sobe pelos galhos de uma árvore ao lado do brinquedo (vai-e-vem) do Parquinho. L. ainda tenta fazer o mesmo que T. mas não consegue. Percebe-se também, em algumas das falas dos dois participantes, que eles estavam familiarizados entre si e que já brincaram com algum tema semelhante em outro momento. Morais e Carvalho (1994) afirmam que ao brincar de faz de conta, a criança utiliza códigos e significados socialmente adquiridos e, ao mesmo tempo, elabora um novo significado, que pode passar a ser compartilhado no grupo de brinquedo, tornando-se um novo elemento da cultura e da história do grupo.

### 6.5.1. Brincadeiras de meninos e meninas

A segregação por sexo nos grupos de brincantes e a estereotipia e a tipificação de gênero na escolha e desenvolvimento das brincadeiras são dois fenômenos associados a gênero que têm sido discutidos na literatura (Fiaes, Marques, Cotrim & Bichara, 2010). A preferência por brincar em grupos segregados e de brincadeiras consideradas como de meninas ou de meninos já é demonstrada aos três anos e que se mantém durante boa parte da idade escolar (Beraldo, 1993, citado por Fiaes et al., 2010). Isto acontece porque a mais importante identidade que a criança aprende para definir a si mesma e aos outros é a de gênero (Aydt & Corsaro, 2003).

Conforme salientam Hinde (1987) e Maccoby (1988), os estereótipos de papéis sexuais ou de gênero, apesar de apresentarem algumas constantes em diferentes culturas, variam também de uma sociedade para outra. Entretanto, as diferenças entre os gêneros não se dão em termos absolutos, havendo ampla sobreposição entre os mesmos (Morais & Otta, 2003). Segundo Hinde (1987), a ênfase deve ser dada na direção das diferenças sexuais observadas, e não em sua magnitude.

Quanto ao gênero dos participantes nas brincadeiras do presente estudo, a pesquisadora verificou que nos episódios de faz de conta (ou dramatização de papéis), meninos e meninas brincaram em conjunto em todos os temas observados (*Aventura, Profissão, Animais e Outros*). Quanto à idade, as crianças de cinco a sete anos, de ambos os sexos, brincaram uma quantidade maior de temas de faz de conta juntos, enquanto crianças a partir de sete anos, brincaram com seus pares de oito a onze anos, onde predominou a dramatização de papéis que incluía enredos com elementos de *aproximação-evitação* (pega-ladrão; Assis Baião).

Meninos e meninas da FCG brincaram espontaneamente em rotinas de dramatização de papéis entre si (nove episódios) e, em alguns registros, incluíram meninos e meninas visitantes da comunidade (V/C) que estivessem próximos e tivessem interesse em brincar. Os visitantes alunos e alunas (V/A) brincaram mais com seus pares da mesma escola.

Um dado interessante foi a reduzida estereotipia de gênero entre as crianças da FCG nos episódios que envolviam dramatização de papéis. Em apenas um episódio de faz de conta, crianças visitantes brincaram de “família” e houve estereotipia de papéis. Resultado também encontrado por Morais e Otta (2003), ao pesquisarem brincadeiras de crianças da praia e da cidade grande, e constatarem que o tipo de brincadeira em que houve maior participação conjunta de meninos e meninas foi a de faz-de-conta.

Nesse sentido a pesquisadora analisou que, apesar dos jogos de papéis permitirem que a criança faça experiências sobre o comportamento de pessoas da sociedade, as observações realizadas estão em acordo com os achados de Corsaro (2009), quando mostram que as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos. Elas são socialmente construídas pelas crianças, que nem sempre aceitam esses estereótipos, mas os desafiam e refinam.

Os resultados sobre a brincadeira entre meninos e meninas no ambiente da Fundação Casa Grande apresentaram uma maior frequência de ambos os gêneros em brincadeiras cooperativas, que incluiu em sua maioria, os jogos com regras (representativas do desenvolvimento cognitivo de crianças mais velhas) e as brincadeiras sociodramáticas. Confirmando, dessa forma, o que Morais e Otta (2003) afirmam sobre a brincadeira conjunta aparentemente facilitar a tomada de contato com o mundo do sexo oposto e, consequentemente, a integração entre meninos e meninas.

A pesquisadora também registrou episódios de brincadeira em que apenas os meninos brincaram juntos: no “papá-matei”, em alguns episódios de brincadeira de bola/futebol (pois em outros as meninas também participaram), na bicicleta e no jogo da moeda (ou “futebol de prego”). As meninas brincaram juntas apenas na brincadeira do “congela”. Dado que se aproxima dos estudos de Gosso e Otta (2003) sobre brincadeiras de rua, onde as autoras afirmam que a segunda categoria mais frequente para os meninos foi social (brincar de pipa) e para as meninas, a segunda categoria mais expressiva foi física (bicicleta, areia/terra, três e cinco cortes e pular corda), o que inclui tipificação de gênero.

De acordo com Hinde (1987), as diferenças de gênero encontradas não são absolutas e variam muito conforme o grupo cultural e o tipo de atividade a que a criança se dedica. Morais e Otta (2003), por exemplo, observaram uma grande

diferença na frequência de participação em grupos mistos entre meninos de São Paulo e de Ubatuba. Esse resultado foi compatível com uma menor estereotipia de gênero na classe média de São Paulo, dado semelhante ao encontrado por Carvalho, Beraldo, Santos e Ortega (1993), que, comparando respostas de crianças de São Paulo e de Recife em relação ao que consideravam brincadeiras adequadas para um ou outro sexo, constatou que as crianças de classe alta de São Paulo apresentavam menor estereotipia de gênero. O fato de grupos mistos grandes em Ubatuba terem sido mais frequentes pode indicar uma tendência à maior interação entre os gêneros quando a atividade escolhida requer muitos membros, não havendo necessariamente uma seleção de parceiros (Morais & Otta, 2003).

No caso das brincadeiras de meninos e meninas (FCG, V/A, V/C) na Casa Grande, também foi observada uma menor estereotipia de gênero entre os frequentadores do local pesquisado, principalmente nas brincadeiras que envolviam um número maior de participantes. Também foram constatados resultados próximos aos encontrados na pesquisa de Silva et al. (2006), onde o percentual de integração com o outro sexo (participação em grupos mistos e grupos de outro sexo) na brincadeira entre as meninas foi maior do que os meninos, que parecem tender a se aproximar mais de parceiros de mesmo sexo.

Segundo Silva et al. (2006), na hipótese de aproximação unilateral em brincadeiras de rua, em Belém, a segregação de gênero nos grupos de brincadeira foi maior entre os meninos, onde os registros em grupos homogêneos masculinos superaram os registros em grupos homogêneos femininos. No caso das meninas, esses dados contrariaram estudos anteriores (Maccoby, 1988), segundo os quais a tendência das crianças era de participação em grupos de mesmo sexo.

Outro dado de Silva et al. (2006) é que as meninas também gastavam menos tempo em atividades com o mesmo sexo, o que, em tese, pode significar menor possibilidade de exposição a experiências unicamente tipificadas para o sexo feminino, logo, menor rigidez de papéis e estereótipos de adequação/inadequação de comportamentos. Na Fundação Casa Grande, as meninas também passavam mais tempo brincando com brincadeiras que não configuravam tipificação feminina (e os meninos se incluíram em quase todos os episódios), eram brincadeiras que envolviam exercício físico, ou jogo de regras, por exemplo, ping-pong, pega-pega, imprensa, equipamentos do parquinho etc.

Assim, a segregação parece ser menos frequente em função de que as meninas estão ‘‘invadindo’’ mais o grupo de pares dos meninos e suas brincadeiras (Silva et al., 2006). Para esses autores, as meninas se aproximam do comportamento dos meninos, ainda que estes permaneçam mais rígidos em seus padrões. A partir dessa constatação, Silva et al. (2006) propõe a hipótese de aproximação unilateral, ou seja, só um dos lados busca mais a aproximação.

Portanto, não se registrou na Fundação Casa Grande, formas de segregação marcadas, mas alguns episódios de brincadeira apresentaram ligeira tipificação de gênero. A partir disto, parece pertinente supor que a Casa Grande apresenta estímulos que podem promover interações amplas entre meninos e meninas de várias idades. Sem terem sido percebidos, no ambiente, fatores que pudessem favorecer segregação de gênero ou tipos de brincadeiras tipificados para meninas ou meninos.

### 6.5.2. Interação com não-coetâneos

A Fundação Casa Grande é um ambiente de trocas e de aprendizagens e os eventos de brincadeira são pólos de atração para as crianças. Dessa forma, seja para observação ou envolvimento ativo de meninos e meninas, coetâneos ou não-coetâneos, visitantes ou não visitantes, a brincadeira possui um importante valor cultural e de entretenimento nesse local.

A grande variedade de formas de brincar encontrada na Casa Grande parece estar relacionada às diferentes possibilidades de experienciar o contexto. As crianças mais novas apresentaram frequências altas de brincadeiras nas categorias física e simbólica, além de estarem presentes, também, como observadoras em brincadeiras com regras.

A pesquisadora observou momentos em que a transmissão de saberes compartilhados por grupos de crianças não-coetâneas foi repassada de par a par, seja por meio da observação ou da participação ativa das mesmas. Na brincadeira de Assis Baião (dramatização de papéis e evitação-aproximação), por exemplo, após as crianças maiores brincarem, ocorreu outro episódio em que as crianças

menores brincaram entre si com o mesmo tema e estrutura semelhante. Para Lordelo e Carvalho (1989), as relações entre diferentes grupos etários possuem a função de transmitir conhecimentos, técnicas e valores sociais e a aprendizagem de papéis sociais específicos, onde tudo estaria sendo facilitado pela posição intermediária ocupada pela criança maior. Pontes e Magalhães (2003) destacam a relação existente entre os praticantes e os observadores de uma brincadeira: crianças que participam como observadores, provavelmente se tornarão praticantes daquela brincadeira em pouco tempo. A hipótese levantada por esses autores é de que as crianças mais novas ou inexperientes em certas brincadeiras estejam aprendendo novas habilidades com os mais velhos.

Silva et al. (2006) ao pesquisarem brincadeira de rua, verificaram a importância dos pares na socialização das crianças e em um espaço de grandes e significativas possibilidades de interação. Nesse caso, a rua foi considerada um contexto disponibilizador de informações sobre o desenvolvimento das noções de diferenciação na criança. Segundo Eibl-Eibesfeldt (1989, citado por Silva et al., 2006), nos grupos de rua, as crianças se organizam a partir de seus critérios, sem as restrições impostas pelos adultos, sendo a rua, por isso, um espaço mais propício ao estabelecimento de relações mais simétricas, menos hierárquicas, caracterizadas por reciprocidade e harmonia.

Os grupos de brincantes, na Fundação Casa Grande, possuem formas próprias de organização social. Dentro desses grupos, assim como observado no estudo de Silva et al. (2006), sobre brincadeira de rua, a criança aprende tanto as regras da brincadeira quanto as de comportamentos, os papéis, os limites e as sanções para os comportamentos não apropriados.

Todavia, na Casa Grande há uma estrutura enriquecida por conteúdos culturais específicos onde além da oportunidade de tempo livre de brincadeira espontânea, as crianças têm ao seu alcance espaço e materiais lúdicos que envolve desde equipamentos do Parquinho à formação de uma bandinha de lata; desde brincarem subindo em árvores à brincarem de apresentar um programa de rádio; desde jogar bola no Campinho à apresentarem o Memorial com seus artefatos e lendas indígenas. As crianças coetâneas e não coetâneas convivem naturalmente aprendendo entre si sobre as regras das brincadeiras e sobre a própria dinâmica do local.

## 6.6. Locais de Brincadeira Escolhidos pelas Crianças.

A pesquisadora observou que o Parquinho foi o local de maior destaque entre os brincantes, onde ocorreram 39 episódios de brincadeira, seguido do Campinho (9); do Pavilhão (7); da frente da Casa Grande (7); e das laterais do Teatro e do Memorial/Corredores/Refeitório (9). Possivelmente uma das explicações deve-se a ausência de parquinhos ou espaços de lazer para as crianças da cidade, inclusive nas próprias escolas do município, uma vez que, as professoras, diariamente, levavam turmas de alunos para brincarem na Fundação Casa Grande.

Quanto às brincadeiras nos equipamentos do parquinho, semelhante ao que foi encontrado no estudo de Marques (2010), sobre brincadeiras em parquinhos públicos, não pareceu haver exigência de quantidade determinada – mínima ou máxima – de brincantes, nem aparentou haver restrições ou especificidades de gênero quanto às formas de brincar das crianças da FCG e dos visitantes. Meninos e meninas utilizaram os equipamentos de formas similares, não sendo, portanto, um tipo de brincadeira tipificado por gênero.

De acordo com os achados de Marques (2010) em relação à faixa etária, as diferenças pareceram ligadas à maior ou menor habilidade motora do brincante, o que fazia com que, algumas vezes, crianças mais novas utilizassem os brinquedos sob formas mais convencionais ou que parecessem menos arriscadas. Nas observações das brincadeiras no Parquinho da Casa Grande, também foi registrado que crianças mais novas, quando eram visitantes, não se arriscavam. Entretanto, em alguns episódios, crianças da FCG mais novas (com aproximadamente cinco a seis anos de idade) subiam em árvores, escalavam nas estruturas mais altas dos brinquedos e aventuravam-se em movimentos mais arriscados nos equipamentos. Uma possível explicação para esse fato deve-se a familiaridade dessas crianças com o ambiente e os equipamentos do local, bem como, a possibilidade que elas têm de brincarem sem supervisão direta dos adultos, como ocorre no caso dos alunos visitantes.

Dos locais de brincadeira registrados, verificou-se que o espaço e os equipamentos do Parquinho apresentaram também um papel mediador nas interações dos brincantes. Isso ocorreu na medida em que puderam ser vistas

diversas crianças (FCG e visitantes) utilizando determinados brinquedos ao mesmo tempo, e também, em geral, associando suas ações durante as brincadeiras. Como por exemplo, o uso do escorregador na brincadeira do *imprensa,* ou a casa de madeira, como "base segura", na brincadeira de *Assis Baião.* Desse modo, a pesquisadora analisou que as formas com que os brincantes utilizavam os equipamentos, apresentaram-se de duas maneiras:

A) Os equipamentos do Parquinho eram usados apenas para o objetivo a que se destinava, por exemplo:

> **Episódio 26 – Brinquedos/equipamentos do Parquinho.** Dois meninos M1 e M2, visitantes alunos, estão se balançando nos balanços do Parquinho enquanto observam as meninas A1, A2, A3 e A4, visitantes alunas, na escada horizontal. Elas brincam de passar de uma extremidade a outra do equipamento, pisando em cima da escada horizontal e tentando se equilibrar. Quando sai desse brinquedo, as meninas A3 e A4 correm para os balanços de pneu ao lado.

B) As crianças incluíam os brinquedos/equipamentos do Parquinho como parte dos seus enredos, ilustrado nos dois episódios a seguir:

> **Episódio 7 – Brincando de faz de conta.** Menina, aluna visitante, não consegue lugar na gangorra, que está ocupada por outras crianças, vai para o balanço de madeira e diz que o brinquedo é um "*pônei".* Ela chama os colegas para andarem no "*pônei"*, mas as crianças continuam na gangorra. Depois a menina chama um dos meninos que também está de fora da gangorra, para andar no "*pônei"* dela, mas ele não vai. A menina está sentada no balanço como se tivesse montada em um animal.

> **Episódio 48 - Brincadeira da "prova"** (ver descrição da brincadeira no item 6.1.). Brincam um menino visitante da comunidade, D., de dez anos e duas meninas da FCG: Bn., de seis anos e K., de oito anos. Bn. chama K. para brincar da "Prova". O menino D. escuta e diz que quer brincar também. Bn. e D. correm para um dos cantos do Parquinho e discutem quem "*vai ser o primeiro a começar*" a brincadeira.... Antes de saírem K. pede: "*Vamos! As regras! Não pode pisar nas folhas e não pode pisar no chão e não pode passar na frente do outro!"*. K. começa a andar sobre uma pedra, Bn. também. D. se desequilibra e quase cai de cima de uma das pedras, mas se segura no batente.... Ao sair do banco K. passa por outra árvore, pisa nas raízes e sobe no suporte de madeira do balanço e consegue pular e se agarrar no brinquedo.... Em seguida, K. sai pisando em pedras pequenas e eles a acompanham. K. senta no balançador da casa de madeira e em seguida sobe pelas escadas da casa. Bn. faz o mesmo que K.... Bn. fala: "- *Eu não vou mais não*!" e sai da brincadeira. K. pergunta a D.: "- *Tu vai*?" e D. fica aguardando K. sair do balanço para poder subir. K. pula no chão e vai caminhando sobre as pedras. O chinelo de D. cai no chão e ele fala: "- *Ai minha chinela*!" e K. diz: "- *Pode se 'afogar'. Se 'afogue'*.".

Depois que D. pula no chão ela fala: "- *Tampa o nariz para não se 'afogar'*!" e D. tampa o nariz, pega a chinela e sai correndo para as raízes das árvores. K. continua andando, pisando nas pedrinhas e D. a acompanha.

Como observado, portanto, pode-se encontrar uma dinâmica particular, durante as *brincadeiras nos brinquedos do parquinho*, que está ligada a forma como as crianças podem variar suas ações, experimentar e utilizar os brinquedos de diversas maneiras (Marques, 2010). Tais brincadeiras parecem possuir uma estrutura fluida que atende apenas às demandas das crianças que se movimentam no parquinho, interagem com outras crianças e alternam suas ações sem regras ou ordem prévia (Marques, 2010). Assim, verificou-se que o arranjo do ambiente da Fundação Casa Grande, dispõe de espaço suficiente e oferece possibilidades de formação de grupo de pares, constituindo medida simples e suficiente para permitir à criança engajar-se em brincadeiras espontâneas.

Nesse sentido, as crianças utilizaram *os locais destinados para a brincadeira* (incluindo o Campinho e os equipamentos do Parquinho), como também selecionaram locais que se tornaram *espaços da brincadeira* para realizar seus enredos (galhos de árvores, areia, sofás do pavilhão, frente do Teatro, lateral do Memorial, corredores e refeitório). A seguir, um exemplo de episódio em espaço considerado pelos brincantes como sendo *da* brincadeira:

**Episódio 15 - Brincando de "construir e destruir castelo de areia".** Local: areia do Parquinho, espaço próximo ao Teatro. Brincam um menino da FCG, P. (nove anos) e duas meninas da FCG: A. (nove anos) e I.(seis anos). O menino P. sugere que as meninas A. e I. façam um túnel nos castelos delas. A. e P. cavam mais o chão para juntar areia.... I. quer mais areia e diz: *"- Essa terra é minha todinha! Desde ontem que eu junto!".* A. junta areia para I., depois sai e traz um pedaço de papel e coloca em cima de uma pedra e senta-se.... A. e I. conversam e riem. P. também faz um castelo.... P. diz que vai dar mais terra para I.. Os três pegam terra um do outro.... A. constrói um castelo sozinha ao mesmo tempo em que conversa com I..... I. destrói o castelo de A. e A. destrói o castelo de I. pisando em cima. As duas riem.... A. diz que vai fazer uma oca.

Na sequência, um episódio onde cinco meninos, visitantes alunos, brincaram em um espaço dentro da área do Parquinho, ao lado do Teatro, que mesmo não sendo o Campinho, as crianças apropriaram-se do local para brincar de bola/futebol.

**Episódio 43 - Brincadeira de bola/futebol.** Brincam dois meninos no gol (demarcado com chinelos), outros dois meninos são os jogadores e o outro está assistindo. Eles tentam fazer gol e gritam bastante. A bola sai fora várias vezes, devido ao espaço ser pequeno, e acaba rolando por debaixo dos brinquedos/equipamentos do Parquinho. Os goleiros também correm tentando fazer gol. Um deles faz gol e começam uma discussão para dizer que não valeu e o menino que estava observando também participa. Todos gritam muito quando um deles faz gol.

Outro exemplo de local escolhido pelos brincantes como espaço *da* brincadeira, encontra-se no episódio "*fazer batuque*", em que as crianças fazem percussão nos sofás de couro e madeira do Pavilhão, como visto a seguir:

**Episódio 49 – Brincadeira de "fazer batuque".** Seis meninos visitantes da comunidade estão sentados em bancos e sofás de madeira e couro do Pavilhão. Um deles (M1) começa a fazer batuque no assento do sofá e chama os outros meninos para tocarem também. Eles... batem duas vezes as duas mãos com força no couro do banco/sofá, batem palma uma vez no final e cantam uma música em sincronia com as batidas. Em seguida M1 muda o ritmo das batidas e os meninos discutem sobre qual o banco faz o melhor som. M1 e M2 testam o som das batidas nos dois sofás. M1 fala que vai fazer uma batida e que é para os outros cinco meninos responderem juntos com outro tipo de batida.... M1 muda o ritmo da batida e ao mesmo tempo também canta: "*Sapo cururu na beira do rio/Quando o sapo canta, ô maninha/ É porque tem frio*.". Os outros meninos o acompanham no batuque. Eles tentam acertar um ritmo e vão testando a batida, cantando e rindo ao mesmo tempo. Em seguida, eles começam a batucar uma música de forró de Luiz Gonzaga.

É interessante ressaltar que nos episódios 15, 43 e 49, citados acima, os brincantes, tanto crianças da FCG quanto crianças visitantes, estiveram envolvidas espontaneamente nos espaços escolhidos para desenvolverem suas brincadeiras. Mesmo que estes não fossem exatamente destinados para tal atividade. Dessa forma reafirma-se que a criança, ao reconstruir a realidade vivenciada a partir das experiências adquiridas em seus espaços físicos, cria cenários novos para suas brincadeiras e novas funções para os objetos disponíveis em seu ambiente e externaliza sua compreensão dos eventos sociais do seu meio, ao mesmo tempo em que constrói o significado social do brincar (Conti & Sperb, 2001).

# 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira propicia a expressão peculiar de significados culturais individuais e coletivos, na medida em que é uma manifestação aberta da projeção de conteúdos socioculturais absorvidos pelas crianças (Morais, 2004). Segundo Sutton-Smith (1986), a brincadeira livre se apresenta como forma de desenvolvimento e de expressão da criatividade infantil, uma vez que a imaginação lúdica domina os objetos e não o contrário. Em toda forma de expressão lúdica, a criança põe sua imaginação em ação (Vygotsky, 2003) e, Morais (2004) afirma que a imaginação é uma das janelas por onde se avista a cultura.

O conceito de cultura infantil, de acordo com Delalande (2001, citada por Borba, 2009), enfatiza a concepção da criança como ser presente que, através das suas experiências sociais, age sobre o mundo, desenvolvendo coletivamente práticas sociais e culturais próprias, constituídas por laços de identidade e de solidariedade. Nesse processo, segundo Borba (2009), as relações sociais entre pares sobressaem-se como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis.

Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo (Corsaro, 2009). Cria-se assim, um sentimento de pertencimento a um grupo – o das crianças – e a um mundo social e cultural por elas conduzido nas relações entre si (Borba, 2009).

Os aspectos do contexto em que as brincadeiras ocorrem, refletem na sua forma peculiar de expressão, e, embora essa seja uma atividade universal, cada cultura marca as brincadeiras infantis com as características sociais que lhe identificam (Friedmann, 1990; Morais & Otta, 2003). Todavia, além da influência da cultura sobre as brincadeiras, a criança exerce função fundamental, na medida em que atua produzindo, de acordo com o contexto onde vive, formas próprias de brincar (Gosso & Otta, 2003). Dessa forma, as representações sociais que a criança tem do seu contexto conduzem as manifestações da brincadeira, seja em suas

escolhas acerca do conteúdo ou da modalidade dessa brincadeira (Parker, 1984; Sutton-Smith, 1986; Brougère & Wajskop, 1997; Pontes & Magalhães, 2002).

O presente estudo aconteceu no contexto da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri, uma ONG (Organização Não Governamental) situada em Nova Olinda, um município com cerca de 13 mil habitantes, no sertão do Ceará. Uma cidade de casas simples, geminadas, de pequeno porte e de fachadas coloridas; calçamentos de pedra, onde é possível ver pessoas sentadas nas calçadas conversando entre si. Esse município do interior do Ceará tem se tornado conhecido devido à presença da Fundação Casa Grande, um espaço onde as crianças e os jovens frequentam espontaneamente, seja para conhecer, para brincar ou participar de atividades por elas escolhidas. A Casa Grande também promove eventos culturais que incluem a visitação tanto da comunidade local, quanto de visitantes de outras cidades, estados e até mesmo do exterior, beneficiando o turismo comunitário e as pousadas familiares.

Em Nova Olinda não há opções de lazer oferecidas pelo poder público às crianças. No sertão do Brasil, segundo Limaverde (2010), ainda são poucos os incentivos ao desenvolvimento da auto-estima da criança e do jovem, do autoconhecimento, como também da construção de identidade, patrimônio cultural e cidadania. Realidade que provoca grave empobrecimento cultural, consumo de drogas, prostituição, violência e subemprego nas novas gerações do interior do país. A autora afirma que o desafio da Fundação Casa Grande é sistematizar uma ação educativa que proporcione a esses meninos e meninas do interior, instrumentos para a ampliação do repertório cultural, trazendo o “mundo ao sertão”. Assim, a Casa Grande vem proporcionando acesso e internalização de novos saberes e conteúdos de qualidade em assuntos como: memória, patrimônio, cultura, arqueologia, mitologia, comunicação, meio ambiente, arte e cidadania (Limaverde, 2010).

A frequência à Casa Grande é gratuita e aberta a qualquer pessoa, das 8h às 17h, que pode escolher uma leitura, assistir um filme, participar de peça de teatro, brincar e mesmo ajudar na gestão da Casa. Quanto à autonomia e disciplina, Ghanem (2012) observou que

> são principalmente crianças que cuidam da Casa Grande, colocam-na em funcionamento e dela se utilizam. Não se ouvem gritos nem se vêem adultos controlando condutas. Antes das 7h da manhã, elas já estão varrendo e limpando a

> Casa. Depois, pegam gibis ou livros para ler, vídeos para assistir, vão fazer algo nos laboratórios, produzir um vídeo ou um programa de rádio, compor uma trilha sonora ou desenhar um gibi. Outras vão brincar no parquinho ou tocar na bandinha de lata. (p. 113)

O caráter inovador da Casa Grande está na educação que realiza, marcadamente diferente da educação familiar e da educação escolar do pequeno município de Nova Olinda (Ghanem, 2012). De acordo com o citado autor, um importante traço distintivo desse caráter inovador está no lugar central que crianças e jovens ocupam na organização da Casa e, sobretudo, nos sentidos e formas das atividades realizadas. Estas derivam fundamentalmente das aspirações, gostos e iniciativas infantis. Ghanem (2012), em pesquisa desenvolvida sobre fatores que se conjugam na geração de ações de inovação educacional, afirma que

> não se pode dizer que a tomada de decisões sobre as principais orientações da Casa Grande seja responsabilidade direta de crianças e jovens, mas há uma dedicação deliberada das pessoas adultas em encaminhar os processos decisórios não só com base na consulta às crianças e jovens, mas também de modo a oferecer-lhes condições e estimular-lhes a responsabilidade na efetivação de ações emanadas de suas próprias motivações e preferências. (p. 120)

Assim, o presente estudo tratou-se de uma investigação exploratória e de enfoque qualitativo, onde se buscou a descrição das rotinas e brincadeiras de meninos e meninas que frequentam a Fundação Casa Grande, relacionando-as a esse contexto específico. Para tanto, foram tomados como unidade de análise, os episódios de brincadeiras manifestados espontaneamente pelas crianças.

- ✓ **Breve resumo sobre os achados.**

A pesquisadora observou que há três perfis de crianças brincantes no local: crianças da Fundação Casa Grande (FCG), crianças visitantes da comunidade (V/C) e alunos de escolas (V/A). A frequência maior dos alunos de escola do município ocorre devido à quantidade de turmas escolares que visitam o local, embora em curto espaço de tempo. Entretanto, o público mais constante, em termos grupo de pares e de variedade de temas de brincadeiras observadas é o de crianças da Fundação Casa Grande e o de crianças da Comunidade.

Na análise dos resultados, após a **descrição das brincadeiras brincadas** na Casa Grande, os episódios foram categorizados em **tipos de brincadeira**. Destacaram-se os elementos de **reprodução Interpretativa** e de **cultura de pares infantil** e também foi verificada a presença de **grupo de brincantes** e algumas **especificidades de gênero** nos episódios de brincadeira observados. Outras análises contemplaram os **temas dos episódios de faz de conta;** os **tipos de interação** entre as crianças; e os **locais das brincadeiras** escolhidos pelos brincantes.

A categoria *Brincadeiras e Jogos de Regras* reuniu a maior quantidade de episódios de brincadeira registrados e foi o tipo de brincadeira que mais se destacou entre as crianças da FCG. Uma possível explicação pode ser devido à faixa etária da maior parte dos brincantes nas brincadeiras de regras, situar-se entre oito e onze anos. Enquanto que as crianças menores apresentaram maior frequência de brincadeiras simbólicas, e somente por volta dos oito anos é que os jogos de regras foram mais praticados. Dessa forma, as crianças da FCG, entre cinco e sete anos, destacaram-se mais na participação em episódios de *Brincadeira de Faz de Conta*. Isso deve ocorrer devido à oportunidade de brincarem juntas com mais frequência do que as crianças que visitam o local.

Na análise das *Brincadeiras Turbulentas*, a pesquisadora percebeu um dado parecido com o encontrado por Silva et al. (2006), que observou uma frequente presença de meninas em grupos de meninos, confirmando a hipótese de uma aproximação unilateral, relacionada a estudos sobre gêneros em grupos de brincadeira de rua. Esses autores sugeriram haver atração das meninas pelos estilos e brincadeiras dos pares de outro sexo, onde o grupo masculino tornou-se importante contexto de referência e aprendizagem para elas.

Nas *Brincadeiras de Contingência Social***,** a frequência de crianças da FCG e de crianças visitantes da comunidade foi maior do que a de visitantes alunos. Esse dado vai ao encontro dos achados de Sestini (2008), quando afirma que, em relação aos estilos de brincadeiras, pares com maior afinidade social apresentam frequência significativamente maior de brincadeiras de contingência social do que duplas com menor afinidade.

A categoria *Exercício Físico*, destacou-se pelas brincadeiras nos equipamentos do Parquinho, onde sua maior frequência ocorreu entre os visitantes

alunos de escolas do município. O indicativo parece ser devido a este grupo permanecer curto espaço de tempo na FCG e concentrar-se mais nos espaços do Parquinho ou Campinho. Pesquisas desenvolvidas por Bichara et al. (2006), indicaram a centralidade dos equipamentos lúdicos disponíveis e a influência da conformação física destes locais nas brincadeiras. Por outro lado, foi notado que a estrutura planejada não impede a expressão da criatividade infantil. Além de serem intensamente utilizados, os equipamentos do parquinho também parecem mediar aproximações entre crianças e brincadeiras em grupos, dado este, também relatado na pesquisa de Marques (2010).

Percebeu-se uma qualidade nos contatos sociais entre os brincantes, que, muitas vezes, pareciam agregados entre si através do uso de algum equipamento, como nos exemplos que mostraram as crianças da FCG e da comunidade brincado juntas na brincadeira do "imprensa", no escorregador da casa de madeira. Embora a categoria *exercício físico* tenha envolvido os equipamentos do Parquinho, e estes, incluído grande parte dos brincantes, observou-se uma variedade de brincadeiras que pode ser encontrada nos contatos sociais possíveis, nas formas de explorações e na expressão da criatividade.

Na análise dos *temas das brincadeiras de faz de conta*, a pesquisadora percebeu que a maior incidência de brincantes foi de meninos e meninas da FCG. As crianças da FCG, ao criarem enredos de faz de conta, brincaram com seus pares ou grupos de brinquedo. Os visitantes da comunidade que brincaram de faz de conta participaram dos enredos junto com as crianças da FCG. E os visitantes alunos de escolas do município criaram seus próprios enredos e brincaram entre si. A categoria *Aventura* destacou-se por ser a mais escolhida entre as crianças da FCG, o que pode ocorrer devido ao contato que esse público infantil possui com o material físico e cultural da Casa Grande, repleto de histórias, lendas e artefatos indígenas (Memorial). Todo esse ambiente rico em conteúdo simbólico pode vir a ser uma influência no universo de crianças que participem ativamente dessa realidade.

A pesquisadora identificou trechos em diversos episódios (ilustrados no Capítulo 6) que demonstraram a presença de *elementos de reprodução interpretativa* nas brincadeiras das crianças na Fundação Casa Grande. Os brincantes estabeleceram rotinas de *aproximação-evitação*, como por exemplo, no episódio da brincadeira de "Assis Baião", onde se observou a estrutura definida por

Corsaro (2009): a) O agente que ameaça é em última instância controlado pelas crianças ameaçadas; b) A estrutura da rotina produz acumulação e liberação de tensão; c) As crianças ameaçadas podem iniciar, reciclar, acrescentar elementos e encerrar a rotina.

Foi observado que no registro do episódio da brincadeira de “Assis Baião”, as crianças criaram uma variante da rotina de aproximação-evitação a partir de características da cultura local. Nas verbalizações dos brincantes foi possível perceber conteúdos do contexto cultural e ao mesmo tempo o tom de provocação através dos trocadilhos e cantigas dos brincantes. E embora refletisse aspectos da rotina de aproximação-evitação, também relacionou algumas características de *dramatização de papéis*. Dessa forma foi possível verificar que a criança transporta elementos do mundo externo para suas brincadeiras e os adapta a sua realidade, essa relação que a criança estabelece ocorre dentro das possibilidades que têm de relacionar elementos externos com sua cultura e seu meio social.

Outro aspecto observado pela pesquisadora, a partir da participação das crianças na brincadeira de “Assis Baião”, diz respeito ao que Borba (2007) avaliou como processo de aprendizagem social, onde as crianças acumulam conhecimentos e habilidades partilhados pelo grupo. A partir de uma “reunião” para reverem as regras da brincadeira, as crianças simularam sua interpretação do modelo das reuniões que são realizadas semanalmente com as crianças e os jovens da FCG.

No decorrer da “reunião”, ainda que tenha predominado o investimento das crianças na negociação de conflitos para garantir o processo interativo do brincar, também se revelam hierarquias e relações de poder entre elas. Notou-se o que Borba (2007) destacou de reprodução das diferenças de poder entre as crianças, o que implica o seu empenho na construção de estratégias e competências sociais para gerir essas relações, de forma a alcançar a participação social e a implementação do projeto comum de brincar. Nesse sentido, as crianças que frequentam a Fundação Casa Grande, também podem ser vistas como participantes ativos nos processos de estabelecimento de regras sociais e valores que regulam suas relações sociais entre pares e, ainda, contribuem para a constituição de uma cultura infantil. Um processo por elas investido, de compreensão e gerenciamento coletivo das ordens sociais instituídas no mundo adulto.

Constatou-se também o que Prado (2005) afirma sobre a ideia de empoderamento das crianças através da representação de papéis. Por exemplo, ao brincar de *pai, mãe e filha* (vide *Episódio 8*), elas não só imitam os adultos, mas dão sentido à brincadeira. Combinam o mundo adulto a elementos infantis e criam uma cultura própria da criança. Dessa forma, a criança tem que criar algo novo e isso implica em uma ação criativa que envolve não apenas procedimentos e informações, mas também regras, que vão sendo criadas na própria brincadeira. Segundo Bichara (2003), ao brincar, principalmente quando utilizam o faz de conta, as crianças expressam a compreensão que possuem da realidade vivenciada.

Sobre a brincadeira e sua relação com o contexto do local pesquisado, também foram encontradas características interacionais, em que as brincadeiras sociais e cooperativas foram predominantes entre as crianças da Fundação Casa Grande. Explicação para esse achado aproxima-se dos resultados encontrados por Santos (2005) em que o estilo de socialização associado a essas comunidades rurais ou interioranas, parece ser favorecido por relações de maior proximidade entre as pessoas, o contato entre os vizinhos e o ambiente da rua como contexto que permite a livre organização das crianças, sem regras impostas por adultos ou instituições.

A análise das *formas de interação nas brincadeiras* apresentou que a *brincadeira paralela*, destacou-se mais entre os alunos visitantes e a *brincadeira cooperativa* entre as crianças da FCG. Dessa forma, confirmou-se a existência e a frequência dos grupos de brinquedos ou grupo de pares no desenvolvimento de brincadeiras sociodramáticas e participação em jogos de regras. Assim, a presença constante desses grupos de brinquedo, pode estar associada ao conhecimento ou a familiaridade entre as crianças da Casa Grande. O que de acordo com Aydt e Corsaro (2003), implica em maior ou menor número de interações estabelecidas, variações nos tipos de interações e conteúdo das brincadeiras, na medida em que a familiaridade ou o conhecimento prévio entre as crianças facilita a comunicação e o estabelecimento de regra e papéis através dos significados compartilhados.

Um exemplo disso é que nos 62 episódios de brincadeira observados, em 31 episódios as crianças brincaram em conjunto com seus pares, em grupos de brinquedos onde o perfil dos brincantes era predominantemente de meninos e meninas da FCG. As crianças visitantes da comunidade também interagiram com as

crianças da Casa Grande, embora com menos frequência. E os visitantes alunos interagiram mais entre si do que com as outras crianças (FCG e V/C), possivelmente devido ao tempo de permanência e rotatividade de turmas escolares no local. Embora menos frequente, foram observados alguns episódios em que os brincantes não se conheciam previamente, mas se aproximaram socialmente, formando grupos e regulando suas brincadeiras. As brincadeiras com maior ocorrência nos grupos de pares de crianças da Fundação Casa Grande (incluindo V/C, em alguns episódios) foram: faz de conta; bola/futebol; papá-matei/pega-pega/congela e imprensa.

Outro dado interessante foi a reduzida *estereotipia de gênero* entre as crianças da FCG nos episódios que envolviam dramatização de papéis. Resultado também encontrado por Morais e Otta (2003), ao pesquisarem brincadeiras de crianças da praia e da cidade grande, e constatarem que o tipo de brincadeira em que houve maior participação conjunta de meninos e meninas foi a de faz-de-conta. Essas observações estão em acordo com Corsaro (2009), de que as crianças nem sempre aceitam estereótipos do mundo adulto, mas os desafiam e refinam.

Houve maior frequência de ambos os gêneros em brincadeiras cooperativas, que incluiu em sua maioria, os jogos com regras e as brincadeiras sociodramáticas. Confirmando o que Morais e Otta (2003) afirmam sobre a brincadeira conjunta aparentemente facilitar a tomada de contato com o mundo do sexo oposto e a integração entre meninos e meninas.

Foram registrados episódios de brincadeira em que apenas os meninos brincaram juntos: no “papá-matei”, em alguns episódios de brincadeira de bola/futebol (pois em outros as meninas também participaram), na bicicleta e no jogo da moeda (ou “futebol de prego”). As meninas brincaram juntas apenas na brincadeira do “congela”. Dado que se aproxima dos estudos de Gosso e Otta (2003) sobre brincadeiras de rua, onde as autoras afirmam que a segunda categoria mais frequente para os meninos foi social (brincar de pipa) e para as meninas, a segunda categoria mais expressiva foi física (bicicleta, areia/terra, três e cinco cortes e pular corda), o que inclui tipificação de gênero.

Entretanto foi observada uma menor estereotipia de gênero entre os frequentadores do local, principalmente nas brincadeiras que envolviam um número maior de participantes. Foram constatados resultados próximos aos encontrados por Silva et al. (2006), onde o percentual de integração com o outro sexo (participação

em grupos mistos e grupos de outro sexo) na brincadeira entre as meninas foi maior do que os meninos, que parecem tender a se aproximar mais de parceiros de mesmo sexo. Na Casa Grande, as meninas também passam mais tempo brincando com brincadeiras que não configuram tipificação feminina (e os meninos se incluem em quase todos os episódios), são brincadeiras que envolvem exercício físico, ou jogo de regras, por exemplo, ping-pong, pega-pega, imprensa, equipamentos do parquinho etc. Assim, a segregação parece ser menos frequente em função de que as meninas estão ‘‘invadindo’’ mais o grupo de pares dos meninos e suas brincadeiras (Silva et al., 2006).

Portanto, não se registrou na Fundação Casa Grande, formas de segregação marcadas, mas alguns episódios de brincadeira apresentaram ligeira tipificação de gênero. Parece pertinente supor que a Casa Grande apresenta estímulos que promovem interações amplas entre meninos e meninas de várias idades. Sem terem sido percebidos, no ambiente, fatores que favorecessem segregação de gênero ou tipos de brincadeiras tipificados para meninas ou meninos.

A pesquisadora ainda observou momentos em que a transmissão de saberes compartilhados por grupos de crianças não-coetâneas foi repassada de par a par, seja por meio da observação ou da participação ativa das mesmas. Na brincadeira de Assis Baião (dramatização de papéis e evitação-aproximação), por exemplo, após as crianças maiores brincarem, ocorreu outro episódio em que as crianças menores brincaram entre si com o mesmo tema e estrutura semelhante. É a partir dessa relação existente entre os praticantes e os observadores de uma brincadeira, que as crianças que participam como observadores, provavelmente se tornarão praticantes daquela brincadeira em pouco tempo (Pontes & Magalhães, 2003). A hipótese levantada por esses autores é de que as crianças mais novas ou inexperientes em certas brincadeiras estejam aprendendo novas habilidades com os mais velhos.

Os grupos de brincantes, na Fundação Casa Grande, possuem formas próprias de organização social. Dentro desses grupos, assim como observado no estudo de Silva et al. (2006), sobre brincadeira de rua, a criança aprende tanto as regras da brincadeira quanto as de comportamentos, os papéis, os limites e as sanções para os comportamentos não apropriados.

Na Casa Grande há uma estrutura enriquecida por conteúdos culturais específicos onde além da oportunidade de brincadeira espontânea, as crianças têm ao seu alcance espaço e materiais lúdicos que envolve desde equipamentos do Parquinho à formação de uma bandinha de lata; desde brincarem subindo em árvores à brincarem de apresentar um programa de rádio; desde jogar bola no Campinho à apresentarem o Memorial com seus artefatos e lendas indígenas. As crianças coetâneas e não coetâneas convivem naturalmente aprendendo entre si sobre as regras das brincadeiras e sobre a própria dinâmica do local.

Por fim, quanto aos *locais de brincadeira* escolhidos pelos brincantes, a pesquisadora observou que o Parquinho foi o local de maior destaque entre os brincantes, seguido do Campinho; do Pavilhão; da frente da Casa Grande; e das laterais do Teatro e do Memorial/Corredores/Refeitório. Possivelmente uma das explicações deve-se a ausência de parquinhos ou espaços de lazer para as crianças da cidade, inclusive nas próprias escolas do município.

Nas observações das brincadeiras no Parquinho foi registrado que crianças mais novas (com aproximadamente cinco a seis anos de idade), quando eram visitantes, não se arriscavam. Entretanto, em alguns episódios, crianças da FCG mais novas subiam em árvores, escalavam nas estruturas mais altas dos brinquedos e aventuravam-se em movimentos mais arriscados nos equipamentos. Esse fato parece ocorrer devido à familiaridade dessas crianças com o ambiente e os equipamentos do local, bem como, a possibilidade que elas têm de brincarem sem supervisão direta dos adultos, como ocorre no caso dos alunos visitantes.

As formas com que os brincantes utilizaram os equipamentos apresentaram-se de duas maneiras: a) Os equipamentos do Parquinho eram usados apenas para o objetivo a que se destinava; ou b) as crianças incluíam os brinquedos/equipamentos do Parquinho como parte dos seus enredos. Portanto, pode-se encontrar uma dinâmica particular durante as *brincadeiras nos brinquedos do parquinho*, que está ligada a forma como as crianças podem variar suas ações, experimentar e utilizar os brinquedos de diversas maneiras (Marques, 2010).

As crianças utilizaram *os locais destinados para a brincadeira* (incluindo o Campinho e os equipamentos do Parquinho), como também selecionaram locais que se tornaram *espaços da brincadeira* para realizar seus enredos (galhos de árvores, areia, sofás do pavilhão, frente do Teatro, lateral do Memorial, corredores e

refeitório). Tanto as crianças da FCG quanto crianças visitantes, estiveram envolvidas espontaneamente nos espaços escolhidos para desenvolverem suas brincadeiras, mesmo que estes não fossem exatamente destinados para tal atividade. Dessa forma, a Fundação Casa Grande pode ser considerada como um espaço livre, rico e relevante no sentido de desenvolvimento infantil que possibilita usos diferenciados de ocupação com possíveis encontros com crianças de idades diferenciadas e de ambos os gêneros.

Assim, o presente estudo descreveu um quadro geral das diversas formas de brincadeira observadas na Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri, propondo-se a pesquisar um lugar com características particulares, em que as crianças, efetivamente, aparecem como agentes do seu próprio contexto social. Com isso, procurou conhecer de que forma as crianças conseguem desenvolver e estabelecer atividades cotidianas de maneira autônoma, instigando a pensar novas possibilidades de reflexão e organização social que destaquem essa visão. Um estudo como esse pode contribuir de maneira positiva para os avanços de pesquisas sobre o desenvolvimento humano e o fenômeno da brincadeira infantil.

- ✓ **Possíveis contribuições da pesquisa.**

Estudos sobre os variados contextos em que as crianças estão inseridas, podem ajudar a explorar limites e potencialidades do desenvolvimento infantil a partir de uma nova ótica. Para Santos e Bichara (2005), isso representa ainda um marco inovador na produção de conhecimento para a Psicologia brasileira, demonstrando que, a diversidade da brincadeira apresenta-se adaptada a cada contexto.

Essa é a primeira pesquisa acadêmica sobre descrição e análise das brincadeiras infantis no contexto da Fundação Casa Grande. Outros estudos já foram desenvolvidos nesse local, mas tendo como foco outras áreas de conhecimento (arqueologia, pedagogia, gestão cultural).

A maioria dos trabalhos realizados na área de brincadeira infantil acontece em ambientes planejados por adultos, tais como creches, escolas e brinquedotecas; nesses ambientes, a alta estruturação cria dinâmicas compatíveis, tais como formação de grupos parecidos com relação a classes socioeconômicas, faixas etárias e gênero. Na Fundação Casa Grande, apesar de haver uma estruturação física no local, os grupos de brincantes se organizam de acordo com a dinâmica do

contexto, que se caracteriza pelo predomínio de brincadeiras coletivas envolvendo uma diversidade de perfis infantis brincando em conjunto (coetâneos e não coetâneos; visitantes e não visitantes; meninos e meninas). Além disso, tal estudo sobre as brincadeiras e rotinas da Casa Grande, pode revelar um aspecto inovador sobre as possibilidades no desenvolvimento de competências sociais em crianças, quando lhes é permitido vivenciar o lúdico de forma livre e espontânea.

Compreende-se, também, que essa pesquisa investiga aspectos relativos à dinâmica dos episódios de brincadeira, apresentando uma faceta da cultura infantil ainda pouco revelada na literatura da área. Trata-se da transmissão de saberes compartilhados por grupos de crianças e adolescentes, em que a brincadeira e o conhecimento de valores e regras são repassados par a par, seja por meio da observação ou da participação ativa. Nesse sentido, o presente trabalho destaca a Fundação Casa Grande enquanto contexto no qual também pode ser encontrado o compartilhamento de experiências entre crianças e adolescentes, em atividades que têm por objetivo, simplesmente, o seu exercício criativo.

Através do brincar, a aprendizagem de muitos elementos vai ocorrendo por meio da interação social dentro da cultura de pares, Redin (2009) afirma que "aproximar-se do universo infantil requer um olhar de revelação que precisa estar aberto à novidade, para os acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis" (p. 118). Daí a importância de conhecer mais sobre estas concepções inovadoras acerca do brincar da criança, como por exemplo, os conceitos do sociólogo infantil William Corsaro, abordados também no presente estudo.

- ✓ **Dificuldades encontradas**

O estudo com crianças constitui-se em um desafio pelo trabalho de buscar compreender as dinâmicas que se estabelecem em suas interações. Dessa forma, os desafios, para as pesquisas sobre interações sociais infantis, encontram-se desde as escolhas metodológicas envolvidas na sua descrição (Carvalho, Branco, Pedrosa & Gil, 2002), até a escolha da forma de análise dos resultados. Entretanto, os problemas nessa área de estudo não impedem a busca pelo enriquecimento dos

achados em diversos contextos (Bichara et al., 2006; Morais & Otta, 2003; Seixas, 2007; Santos, 2005).

Devido ao caráter observacional do estudo, uma parte das idades dos participantes foi obtida por inferência da pesquisadora. Assim, não foi possível conhecer com exatidão as idades de todos os participantes, mas apenas as idades das crianças da FCG, uma vez que, o acesso a tal informação foi posteriormente facilitado através dos responsáveis pelo local.

- ✓ **Novas possibilidades de estudo.**

Na perspectiva da sociologia da infância, discutir acerca das culturas de pares das crianças é atribuir importância à brincadeira não como recurso didático, mas como um fim em si mesmo, como uma forma de a criança produzir suas culturas próprias e singulares e de se apropriar do mundo em que vive. Nesse sentido, a análise das interações das crianças em situação de brincadeira oferece oportunidade para alguns questionamentos: estamos realmente atentos ao que as crianças têm a nos ensinar por meio da cultura que constroem nos espaços? Será que as estamos considerando realmente ativas no seu processo de constituição e participantes da construção da nossa sociedade? As crianças são capazes de fugir das determinações impostas pela idade, sexo e classe social quando criam culturas com seus pares? Sem dúvida, elas ainda têm muito a nos ensinar no que se refere à cultura que se cria no grupo de brincadeiras.

O destaque sobre a brincadeira infantil na Fundação Casa Grande mostra a importância de se pensar espaços e oportunidades para brincadeiras e, consequentemente, como esses estão sendo disponibilizados nas cidades e nas escolas. Pois, apesar da importância atribuída à brincadeira da criança, ainda se retrata a pouca atenção de políticas públicas que favoreçam o brincar infantil. Uma instituição que pretende levar em conta as opiniões das crianças precisa, necessariamente, considerar que o brincar é um dos elementos mais importantes para elas. Esse conhecimento, portanto, precisa ser considerado ao se planejar ações e organizar espaços para o lazer infantil.

Nesse sentido, a Fundação Casa Grande apresenta-se como um ambiente a ser estudado em seu modelo de gestão, onde crianças e jovens têm participação social ativa na dinâmica de funcionamento do local. Incluindo a possibilidade de

crianças brincarem livremente, porque são elas que escolhem para onde querem ir e o que querem fazer, exercendo plenos poderes na recriação e exploração do espaço e do contexto.

Novos estudos podem ser realizados nesse contexto aprofundando-se nos conceitos da sociologia da infância, seja na compreensão de como as crianças constituem suas culturas de pares, seja nas relações que estabelecem entre si e nas formas de ação que constroem no brincar. Pode-se também analisar a participação social das crianças no contexto da brincadeira coletiva desenvolvida na Casa Grande ou revelar as práticas e processos sociais mais concretos através dos quais as crianças da Fundação Casa Grande agem sobre o mundo e participam da construção de suas vidas e da sociedade na qual estão inseridas.

Outro aspecto possível de ser abordado em estudos futuros, no contexto da Fundação Casa Grande, é a utilização de metodologias onde se possa dar voz às crianças, revelando seus modos próprios de sentir, pensar e agir. Segundo Borba (2007), o mergulho nos universos específicos infantis vem sendo possibilitado por metodologias interpretativas e etnográficas, no sentido de valorizar e investigar as formas próprias com que as crianças de diferentes contextos socioculturais conduzem suas sociedades, ou microssociedades, formadas pelos grupos de pares.

Segundo essa autora, os estudos nessas perspectivas vêm fornecendo valiosa contribuição para um redirecionamento do olhar sobre a infância, focalizando-o nas crianças – vistas como grupo social que constrói formas específicas de compreensão e de ação sobre o mundo. O desenvolvimento de uma pesquisa, de caráter etnográfico, por exemplo, pode acompanhar crianças durante suas atividades de brincadeiras livres, a partir de um processo de observação participante, e buscar adentrar nos seus mundos sociais e culturais, através da focalização nas ações e relações sociais que as crianças constroem entre pares, sem a interferência direta do adulto.

Como dito por Yamamoto e Carvalho (2002), as crianças não brincam porque lhes fará mais competentes no futuro ou serão beneficiadas imediatamente em suas capacidades, elas brincam porque este é um comportamento motivado internamente, pela própria atividade. É justamente por estas características, de não exigir consequências imediatas e ser intrinsecamente motivado, que o brincar é tão particular e digno de atenção.

## REFERÊNCIAS[1]


Aydt, H. & Corsaro, W. A. (2003). Differences in children's construction of gender across culture: an interpretive approach. *American Behavioral Scientist, 46*(10), 1306-1325.

Baxter, J. E. (2008). The Archaeology of Childhood. *Annual Review of Anthropology*, *37*, 159-175.

Bichara, I. D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz de conta em crianças de três a sete anos.* Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bichara, I. D. (1999). Brincadeira e cultura: o faz de conta das crianças Xocó e do Mocambo (Porto da Folha/SE). *Temas em Psicologia*, *7*(1), 57-64.

Bichara, I. D. (2002). Crescer como índio às margens do Velho Chico: um desafio para as crianças Xocó. In E. R. Lordelo; A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp.137-164). São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: EDUFBA.

Bichara, I. D. (2003). Nas águas do Velho Chico. In A. M. A. Carvalho; C. M. C. Magalhães; F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca* (Vol. 1, pp. 89-107). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bichara, I. D.; Fiaes, C. S.; Marques, R. L.; Brito, T. & Seixas, A. A. C. (2006). Brincadeiras no contexto urbano: um estudo em dois logradouros em Salvador (BA). *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, *26*(2), 39-52.

Bichara, I. D.; Cotrim, G. S.; Fiaes, C. S. & Marques, R. de L. (2009). Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). *Psicologia: Teoria e Prática*, *11*(1), 50-61.

Bichara, I. D.; Modesto, J. G. N.; França, D. A.; Medeiros, S. S. & Cotrim, G. S. (2011). Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através das fotos. *Psicologia: Teoria e Prática*, *13*(3), 167-179.


[1]De acordo com o estilo APA – *American Psychological Association.*

Bjorklund, D. F. (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin, 122,* 153-169.

Bjorklund, D. F. & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development, 71*(6)*,* 1687-1708.

Bjorklund, D. F. & Pellegrini, A. D. (2001). *The origins of human nature: evolutionary developmental psychology.* Washington, DC: American Psychological Association.

Borba, A. M. (2006). A brincadeira como experiência de cultura. *O Cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23*, 46-54. Recuperado em 03 de fevereiro de 2014, de http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf

Borba, A. M. (2007). Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento - Diálogos em Educação*, *18*(1), 35-50. Recuperado em 03 de fevereiro de 2014, de http://www.seer.furg.br/momento/article/view/749/251

Borba, A. M. (2009). A participação social das crianças nos grupos de brincadeira: elementos para a compreensão das culturas da infância. *Educação em Foco*, *13*(2), 139-156.

Brandão, I. F. (2010). *A criança ressignifica a cultura: a reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz de conta em três contextos diferenciados*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Brougère, G. & Wajskop, G. (1997). *Brinquedo e cultura* (2a ed). São Paulo: Cortez.

Brougère, G. (2011). *Brinquedo e cultura* (8a ed). São Paulo: Cortez.

Carvalho, A. M. A.; Beraldo, K. E. A.; Santos, M. F. & Ortega, R. (1993). Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *13*, 30-33.

Carvalho, A. M. A. & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, *7*(1) 181-188.

Carvalho, A. M. A.; Branco, A. U.; Pedrosa, M. I. & Gil, M. S. C. A. (2002). Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. *Psicologia em Estudo, 7(2)*, 91-99.

Carvalho, A. M. A. & Pontes, F. A. R. (2003). Brincadeira é cultura. In A. M. A. Carvalho; C. M. C. Magalhães; F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca* (Vol. 1, pp. 15-30). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cerqueira-Santos, E. & Koller, S. H. (2003). Brincando na rua. In A. M. A. Carvalho; C. M. C. Magalhães; F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca* (Vol. 1, pp. 187-206). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cerqueira-Santos, E. (2004). *Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua.* Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução CFP no 016/2000, de 20 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos*. Brasília: CFP. Recuperado em 03 de junho de 2013, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2000/12/resolucao2000_16.pdf

Conti, L. de & Sperb, T. M. (2001). O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 17*(1), 59-67.

Cordazzo, S. T. D. & Vieira, M. L. V. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 7*(1), 92-104.

Corsaro, W. A. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Reviews of Sociology*, *16*, 197-220.

Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children’s peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, *55*(2), 160-177.

Corsaro, W. A. (1999). “Like you can’t imagine”: pretend play among huli children. *Contemporary Psychology, 44*(4), 278-280.

Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação Sociedade & Cultura*, *17*, 113-134.

Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Müller & M. A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro.* São Paulo: Cortez.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância* (2a ed). Porto Alegre: Artmed.

Dias, S. da C. (2012). A emergência da Sociologia da Infância: rupturas conceituais no campo da Sociologia e os paradoxos da infância na contemporaneidade [Versão eletrônica]. *Veras - Revista Acadêmica de Educação*, *2*(1). Recuperado em 01 de maio de 2014 de http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras.

Duarte, R. B. de A. (2007). Casa Grande: grande casa da cultura. *Histórias de sucesso, comércio e serviços: cultura e entretenimento*, SEBRAE/Brasília. Recuperado em 16 de abril, 2011, de http://www.casosdesucesso.sebrae.com.br.

Fernandes, A. H. (2008). As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. *Revista Brasileira de Educação, 13(*39), 576-578.

Fiaes, C. S.; Marques, R. L.; Cotrim, G. S. & Bichara, I. D. (2010). Gênero e Brincadeira em Parquinhos Públicos de Salvador (BA). *Interação em Psicologia*, *14*(1), 31-41.

Friedmann, A. G. (1990). *Jogos tradicionais na cidade de São Paulo: recuperação e análise de sua função educacional.* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Friedmann, A. G. (1992). A evolução do brincar. In O *direito de brincar: a brinquedoteca* (pp. 23-31). São Paulo: Scritta/ABRINQ.

*Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri* (n.d.). Recuperado em 16 de abril de 2011, de http://www.fundacaocasagrande.org.br.

Ghanem, E. (2012). Inovação educacional em pequeno município – o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). *Educação em revista, 28*(3), 103-124.

Göncü, A. & Gaskins, S. (2007). *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Göncü, A., Jain, J., & Tuermer, U. (2007). Children's play as cultural interpretation. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp.155–178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gosso, Y. & Otta, E. (2003). Em uma aldeia Parakanã. In A. M. A. Carvalho; C. M. C. Magalhães; F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca* (Vol. 1, pp.33-76). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gosso, Y.; Otta, E.; Morais, M. L. S.; Ribeiro, F. J. L. & Bussab, V. S. R. (2005). Play in hunter-gatherer society. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Orgs.), *The nature of play: great apes and humans* (pp. 213-253). Nova York: Guilford.

Gosso, Y.; Morais, M. L. S. & Otta, E. (2006). Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz de conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. *Estudos de Psicologia*, *11*(1), 17-24.

Hansen, J.; Macarini, S. M.; Martins, G. D. F.; Wanderlind, F. H. & Vieira, M. L. (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, *17*(2), 133-143. Recuperado em 10 de fevereiro de 2012 de http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/viewFile/19840/21912.

Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture: Links between Ethology and Social Sciences.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Itaú Cultural/Continuum (2008). *Infância multicultural*. Recuperado em 16 de abril de 2011, de http://www.itaucultural.org.br.

Johnson, J. E; Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development* (2nd ed). Nova York: Longman.

Karsten, L. (2003). Children's use of public space: the gendered world of the playground. *Childhood*, *10*, 457-473.

Karsten, L. & Vliet, W. V. (2006). Children in the city: reclaiming the street. *Children, Youth and Environments*, *16*(1), 151-167.

Kishimoto, T. M. (Org.). (2008). O jogo e a educação infantil. In *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp. 13-43). São Paulo: Cortez.

Limaverde, R. (2006). *Os registros rupestres da Chapada do Araripe, Ceará - Brasil.* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, Universidade Federal do Pernambuco, Recife.

Limaverde, R. (2010). Uma experiência inclusiva e formadora de crianças e jovens [Versão eletrônica]. *Cadernos Cenpec*, *7*. Recuperado em 05 de fevereiro de 2014 de http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos.

Lordelo, E. R. & Carvalho, A. M. A. (1989). Comportamento de cuidado entre crianças: Uma revisão. *Psicologia:. Teoria e Pesquisa*, *5*, 1-19.

Lordelo, E. R.; Carvalho, A. M. A. & Koller, S. H. (Orgs.). (2002). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: EDUFBA.

Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, *24*(6), 755-765.

MacDougalla, C.; Schillerb, W. & Darbyshirec, P. (2009). What are our boundaries and where can we play? Perspectives from eight- to ten-year-old australian metropolitan and rural children [Versão eletrônica]. *Early Child Development and Care*, *179*(2), 89-204.

Magalhães, C. M. C.; Souza, A. R. & Carvalho, A. M. A. (2003). Piras no Riacho Doce. In A. M. A. Carvalho; C. M. C. Magalhães; F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.). *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que brinca* (Vol.1, pp. 77-88). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marques, R. de L. (2010). *"Posso brincar também?" Brincadeiras e contatos sociais no parquinho público.* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Martinatti, C. M. (2007). Brincar, não brincar: eis a questão? Um estudo sobre o brincar do portador de altas habilidades, *Revista Ciência e Conhecimento,* 2. Recuperado em 03 de maio, 2011, de http://www.cienciaeconhecimento.com.br.

Meira, A. M. (2003). Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade, 15*(2), 74-87.

Moraes, A. S. (2001). *Análise estrutural e funcional da brincadeira de crianças em idade pré-escolar.* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Morais, M. L. S. & Carvalho, A. M. A. (1994). Faz de conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. *Boletim de Psicologia, 44*, 21-30.

Morais, M. L. S. & Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar. In A. M. A. Carvalho; C. M. C. Magalhães; F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca* (Vol.1, pp.127-157). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morais, M. L. S. (2004). *Conflitos e(m) brincadeiras infantis: diferenças culturais e de gênero*. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Moura, V. (2008). Brincar: a expressão cultural da infância. *Ministério da Cultura/Fundação ORSA - Oficina Brincando na Diversidade Cultura na Infância.* Recuperado em 03 de maio de 2011, de http://www.culturainfancia.com.br.

Müller, F. (2007). Entrevista com William Corsaro. *Educação & Sociedade*, *28*(98), 271-278.

Müller, F. & Carvalho, A. M. A. (Orgs). (2009). *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.* São Paulo: Cortez.

Noronha, I. de L. A. (2008). *Fundação Casa Grande - Memorial do Homem Kariri: cotidiano, saberes, fazeres e as interfaces com a educação patrimonial.* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Popular, Comunicação e Cultura, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Oliveira, Z. M. R. (1995). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez.

Papalia, D. E. & Olds, S. W. (1990). *A child's world: infancy through adolescence*. New York: MGraw -Hill.

Parker, S. T. (1984). Playing for keeps: an evolutionary perspective on human games. In P. K. Smith (ed.), *Play in animals and humans* (pp. 271-293). Oxford, UK: Basil Blackwell.

Pedrosa, M. I. & Santos, M. de F. (2009). Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In F. Müller & M. A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro* (pp. 51-58). São Paulo: Cortez.

Pereira, M. A. C. M.; Amparo, D. M. & Almeida, S. F. C. (2006). O brincar e suas relações com o desenvolvimento. *Psicologia Argumento, 24*(45), 15-24.

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar.

Pino, A. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, *1*(1), 17-24.

Pires F. (2008). Pesquisando crianças e infância: Abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de Campo*, *17*, 133-151.

Pontes, F. A. R. & Magalhães, C. M. C. (2002). A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *18*(2), 213-219.

Pontes, F. A. R. & Magalhães, C. M. C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação [Versão eletrônica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *16*(1), 117-124.

Pontes, F. A. R.; Bichara, I. D. & Magalhães, C. M. C. (2008). Algumas questões sobre a descrição de brincadeiras e jogos de rua. In E. Bomtempo; E. G. Antunha & V. B. de Oliveira (Orgs.), *Brincando na escola, no hospital, na rua* (2a ed., pp. 173). Rio de Janeiro: Wak.

Prado, P. D. (2005). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”. Relações sociais entre crianças num jardim de infância. *Educação & Sociedade, 26*(91), 683-688.

Pufall, P. B. & Pufall, E. (2008). The relationship between play and culture - A review of play and development: evolutionary, sociocultural, and functional perspectives by Göncü and Gaskins. *Human Development*, *51*, 390-398.

Queiroz, N. L. N.; Maciel, D. A. M. & Branco, A. U. B. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paideia*, *16*(34), 169-179.

Rasmussen, K. (2004). Places for children – children's places. *Childhood*, *11*(2), 155-173.

Redin, M. M. (2009). Crianças e suas culturas singulares. In F. Müller & A. M. A. CARVALHO (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.

Santos, A. K. & Bichara, I. D. (2001). Brinquedos populares artesanais encontrados na feira de Itabaiana/SE: Um estudo exploratório. *Anais do II Congresso Norte-Nordeste de Psicologia,* vol.1 (CD*).*

Santos, A. K & Bichara, I. D. (2005). Brincadeiras e contextos: Alguns pressupostos para o estudo desta relação. In F. A. R. Pontes, C. M. C. Magalhães, R. C. S. Brito & W. L. Martin (Eds.), *Temas pertinentes à construção da Psicologia contemporânea* (pp. 277-297). Belém: Editora Universitária UFPA.

Santos, A. K. (2005). *Um estudo sobre brincadeira e contexto no agreste sergipano*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Santos, A. K. & Dias, A. M. (2010). Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26*(4), 585-594.

Sarmento, M. J. (2002). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade (Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho). *Centro de Documentação e Informação sobre a Criança (CEDIC).* Recuperado em 05 de abril de 2014, de http: www.iec.minho.pt/cedic/textosdetrabalho.

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In M. J. Sarmento & M. C. S. Gouvea (Orgs.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Seidl, M. L. de M.; Donato, A. & Vieira, M. L. (2009). Human development in an evolutionary perspective [Versão eletrônica]. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *27*(2), 252-262.

Seixas, A. A. C. (2007). *Brincando na Ilha dos Frades*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Sestini, A. E. (2008). *Interação social e comunicação na primeira infância*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Siaulys, M. O. C. (2005). *Brincar para todos.* Brasília: MEC/SEESP.

Silva, L. I. C.; Pontes, F. A. R.; Silva, S. D. B.; Magalhães, C. M. C. & Bichara, I. D. (2006). Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: a hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: Reflexão & Crítica, 19*(1), 114-121.

Smith, J. (2010). Child's Play. *Archaeology*, *63*(3). Recuperado em 25 de abril de 2011, na base de dados: Academic Search Premier.

Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. Nova York: Gardner.

Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play.* Cambridge, MA: Havard University Press.

Teixeira, S. R. S. & Alves, J. M. (2008). O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da ilha do Combu. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *21*(3), 374-382.

Teixeira, S. R. S. (2009). A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém.

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6a ed) (J. Cipolla, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, trads.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. S. (1933/2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Z. Prestes, trad.). *In Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 8,* 23-36. Recuperado em 03 de junho de 2013 de http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf

Yamamoto, M. E. & Carvalho, A. M. A. (2002). Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. *Estudos de Psicologia, 7*(10), 163-164.

## ANEXO A - Protocolo de Registro Cursivo

Observação Nº_____

Data: _____

Local da Brincadeira: _____

Tempo de duração da observação: _____

Participantes (gênero/quantidade/perfil/idade):

_____

_____

Tema da Brincadeira: _____

Brinquedos e objetos presentes na brincadeira:

_____

_____

Verbalizações presentes na brincadeira:

_____

_____

_____

Enredo/Registro Cursivo:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

## ANEXO B - Imagens de episódios de brincadeira.

*Imagem 30.* Construindo castelo de areia.

*Imagem 31.* Construindo castelo de areia.

*Imagem 32.* Brincadeira nos equipamentos do Parquinho.

*Imagem 33.* Brincadeira de faz de conta (“Macaco subindo em árvore”).

*Imagem 34.* Brincadeira de bola (Campinho).

*Imagem 35.* Brincando de jogo da moeda (ou futebol de prego).

*Imagem 36.* Brincadeira de ping-pong.

*Imagem 37.* Brincadeira de bola/futebol no Parquinho.