



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

ILANA FIGUEIREDO BRANDÃO

**A CRIANÇA RESSIGNIFICA A CULTURA:
A Reprodução Interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta
em três contextos diferenciados**

**Salvador
2010**

ILANA FIGUEIREDO BRANDÃO

**A CRIANÇA RESSIGNIFICA A CULTURA:
A Reprodução Interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta
em três contextos diferenciados**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientadora: Profa. Dra. Ilka Dias Bichara

**Salvador
2010**

B266 Brandão, Ilana Figueiredo

A criança ressignifica a cultura: a reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados / Ilana Figueiredo Brandão. – Salvador, 2010.

119 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilka Dias Bichara

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2010.

1 Brincadeiras. 2. Crianças - Recreação. 3. Recreações – Relação de gênero. 4. Psicologia do desenvolvimento. 7. Cultura. I. Bichara, Ilka Dias. II. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

A CRIANÇA RESSIGNIFICA A CULTURA: A Reprodução Interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados

ILANA FIGUEIREDO BRANDÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Lúcia Vaz de Campos Moreira

Universidade Católica do Salvador

Prof^a. Dr^a. Juliana Prates Santana

Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dr^a. Ilka Dias Bichara (orientadora)

Universidade Federal da Bahia

Dissertação defendida e aprovada: / /

*Aos meus três sobrinhos, Caio, Diogo e Bruno,
meus grandes inspiradores neste mundo fantástico
das brincadeiras de faz-de-conta.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria e José, por todo carinho, dedicação, escuta e partilha de angústias e de afeto. Também pelo grande incentivo na minha formação e crescimento pessoal, encorajando-me neste momento desafiante da minha vida.

Ao meu marido, Diogo, pelo seu companheirismo, carinho, compreensão e paciência durante todo o processo. Também pela sua dedicação a minha coleta de dados, sem a qual este trabalho não seria executado. Muito obrigada pelos insights que tive com nossas conversas e discussões teóricas.

À prof^a. Ilka Bichara, orientadora e amiga, pela sua dedicação e valorização do meu trabalho. Admiro sua competência e seu apoio foi imprescindível em todo o processo. Muito obrigada pelo seu carinho e apoio.

A prof^a Eulina Lordelo, pelas valiosas contribuições nos seminários de qualificação e pela

sua colaboração que me permitiu boas reflexões sobre o meu projeto.

Aos meus irmãos, Carla e Raul, pelo encorajamento nos momentos difíceis, por torcerem pelo meu sucesso e pelas orientações fundamentais neste processo, pois eles já estão na vida acadêmica a mais tempo.

Às minhas novas e maravilhosas amigas Regina e Carla, que compartilharam comigo todos os momentos do mestrado, sempre acolhendo minhas preocupações e dúvidas com muito carinho. Nossa amizade é preciosa para mim.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia sempre dispostos e solícitos e incentivo a valorização da ciência psicológica, adquirido durante o mestrado.

Às minhas amigas, Roberta, Márcia e Luciana, que compreenderam minhas ausências e sempre me apoiaram em todos os momentos da minha vida. Mas nas poucas presenças e nos momentos difíceis, elas me incentivaram sempre com carinho e alegria.

À minha amiga Nadja pelo seu incentivo, amizade, carinho e escuta nos momentos difíceis.

Ao meu querido sogro, Ubiramar, pelo seu incentivo na vida intelectual e seu entusiasmo pelos estudos culturais.

Às diretoras, coordenadoras e professoras das instituições que viabilizaram a execução deste trabalho, sempre com muita simpatia e acompanhada de lanches. Elas me ensinaram o valor da educação com afetividade.

Em especial, às crianças participantes da pesquisa por me encantarem com suas brincadeiras e seus sorrisos.

Brandão, I. F. (2010). A Criança Resignifica a Cultura: A reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador-Ba.

RESUMO

As brincadeiras de faz-de-conta são definidas como rotinas culturais em que a criança pode manipular objetos de formas diferentes ou agir como pessoas da sociedade que ela vive, conforme a teoria da reprodução interpretativa. Para compreender as particularidades desta brincadeira, este trabalho teve como objetivo investigar os processos de resignificação e transmissão cultural, reveladores da ocorrência do fenômeno de reprodução interpretativa em brincadeiras de faz-de-conta, através da identificação de elementos advindos do contexto cultural local e conteúdos globais em três contextos diferenciados do município de Camaçari: zona urbana, rural e litorânea. Camaçari foi escolhido por ser um local com características peculiares, que se configura por singularidades no modo de vida e também pela pouca existência de estudos em contextos diferenciados dentro do mesmo município. Esta pesquisa foi desenvolvida em três instituições escolares, os instrumentos utilizados foram o registro cursivo e a filmagem dos comportamentos nas brincadeiras de faz-de-conta em situação

natural durante as atividades livres em dois ambientes das escolas (pátio e sala de aula) e sem interferência de adultos. Foram realizadas sessões mensais de observação no período de oito meses e foram encontrados 51 episódios de brincadeira de faz-de-conta. Os resultados mostram que os meninos variam as brincadeiras, enquanto as meninas brincam mais tempo da mesma temática. Também foi encontrada forte estereotipia de gênero na escolha dos temas, dos objetos e na encenação de papéis. Quanto as temáticas, constatou-se a preferência dos meninos por aventura, fantasia e transporte e as meninas se engajam nas atividades domésticas. A partir dos temas desenvolvidos, foram analisadas as fontes de influência do conteúdo e constatou-se que a realidade do cotidiano e a mídia foram os meios de inspiração utilizados pelas crianças para se apropriar dos elementos culturais. Quanto ao uso de objetos, estes sofreram transformações simbólicas, constituindo-se como objetos do mundo adulto em que os brincantes compartilhavam os seus significados nas interações de faz-de-conta. Também foi observado que a comunicação durante a brincadeira simbólica apresenta riqueza de elementos e a complexidade própria desta atividade. Já os papéis estavam associados a personagens adultos, próprios da nossa cultura, como os super-heróis, policiais e donas de casa. Também constatou-se que as interações sociais foram predominantemente cooperativas, apesar da formação de grupos segregados. Enfim, percebeu-se durante a análise dos dados que as crianças trocaram muitas experiências sobre o seu modo de vida e conteúdos culturais midiáticos e os conteúdos foram reinventados, reinterpretados e ressignificados pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta.

Palavras-chave: Brincadeira de faz-de-conta, cultura, reprodução interpretativa

Brandão, I. F. (2010). *Child redefin Culture: Interpretative reproduction in make-believe in three different contexts*. Master Degree. Graduate Program in Psychology, Institute of Psychology. Federal University From Bahia, Salvador-Ba

ABSTRACT

Make-believe are defined as cultural routines in which child can manipulate objects in different forms or act like people of the society which he is living as the theory of interpretive reproduction. To comprehend the particularities of this play, this study has an objective to investigate the processes of redefinition and cultural transmission, revealing the occurrence of the interpretation reproduction phenomena in make-believe through the identification of elements coming of the local cultural context and global content in three different context of Camaçari town: urban, rural and coastal zones. Camaçari was chosen due to be a local with peculiar characteristics, which configure singularities in the way of life and too due to the lack of studies in different contexts within the town. This research was developed in three

educational institutes, the instruments utilized were cursive records and the film of behaviours in the make-believe in natural situations during the free activities in two environments at the schools (patio and classroom) and without adults interference. It was realized monthly sessions of observations in an eight month period and it was found 51 episodes of make-believe plays. The results shows that boys vary the plays while girls play more time in the same thematic. It was also found a strong gender plate in the way of choosing the thematic, the objects and at the staging roles. In the thematic, it was found the boys preference to adventure, fantasy and transport and for girls engage in the domestic activities. From the themes developed, it was analysed the sources of the content influence and it was found that the everyday reality and media were the means of inspiration utilized by the children to appropriate the cultural elements. The usage of objects suffered symbolic transformations, constituting like objects of the adult world which players share it means in the iterations of make-believe plays It was also observed that the communication during the symbolic play present rich elements and own complexity of this activity. The roles were associated to adults characters, from our own culture, such as super-heroes, policeman and housewives. It was also found that the social iterations were predominantly cooperatives, despite the segregate groups formation. Ultimately, it was found during the data analysis that children exchange many experiences about the way of live and media cultural contents and the contents were reinvented, reinterpreted and redefined by the children in the make-believe plays

Keywords: Make-believe plays, culture, interpretative reproduction

SUMÁRIO

Agradecimentos	vi
Resumo	viii
Abstract	ix
Apresentação	1
I. Introdução	7
1.1. A brincadeira de faz-de-conta	7
1.1.1. O faz-de-conta e o mundo da criança	9

1.1.2. Os “pivôs” do faz-de-conta.....	17
1.1.3. Teoria da mente.....	20
1.1.4. A Reprodução Interpretativa e as brincadeiras infantis	25
II. Delimitação do objeto.....	37
2.1. Objetivos.....	37
III. Método	39
3.1. Participantes	39
3.2. Contextos de Pesquisa	39
3.3. Instrumentos	40
3.3.1. Registros Cursivos.....	40
3.3.2. Filmagem	41
3.4. Procedimentos de Coleta de Dados	42
3.5. Procedimentos de Análise de Dados.....	43
3.6. Descrição do município de Camaçari (BA).....	46
3.6.1 Instituição 1 – Zona Urbana	48
3.6.2. Instituição 2 – Zona Litorânea.....	48
3.6.3. Instituição 3 – Zona Rural	49
3.7. Considerações éticas.....	49
IV. Resultados e Discussão	50
4.1. Tempo de dedicação às brincadeiras de faz-de-conta.....	52
4.2. Número de episódios	56
4.3. Brincadeiras de faz-de-conta perpassando outras brincadeiras	57
4.4. As brincadeiras de faz-de-conta.....	58
4.4.1. Os temas	62
4.4.2. Fontes de Influência dos conteúdos das brincadeiras de faz-de-conta	65
4.4.3. Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas	72
4.5. Objetos e suas transformações simbólicas.....	76
4.6. A comunicação e fragmentos fantasiosos nas brincadeiras de faz-de-conta	84

4.7. Papéis, temas e gênero.....	89
4.8. Interação social e a cultura de pares nas brincadeiras de faz-de-conta	95
V. Considerações Finais	99
Referências	107
Apêndices.....	115
Apêndice A – Folha de Registro	116
Apêndice B – Termo de Consentimento Informado para a instituição.....	117
Apêndice C - Termo de Consentimento Informado para a família.....	118
Apêndice D - Declaração do Comitê de Ética.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tempo total gasto em brincadeiras de acordo com o gênero e o local	53
Tabela 2 - Tempo gasto nos temas nas brincadeiras de faz-de-conta por meninos e meninas nos distritos de Camaçari (BA)	54
Tabela 3 - Número de episódios por gênero e contexto	56
Tabela 4 - Tipos de brincadeiras e frequência dos episódios de brincadeiras incidentais	58
Tabela 5 -Frequência de episódios por temas de faz-de-conta brincados por meninos, meninas e grupos mistos no Município de Camaçari (BA).....	63
Tabela 6 - Distribuição dos temas das brincadeiras de faz-de-conta segundo as características de seus conteúdos	66
Tabela 7 - Utilização de diferentes objetos por grupos de meninos, meninas e mistos no município de Camaçari (BA)	77
Tabela 8 - Tipos de Comunicação apresentada por grupos de meninos, meninas e mistos no município de Camaçari (BA).....	85
Tabela 9 -Frequência de papéis desenvolvidos pelos meninos, meninas e grupo misto nas brincadeiras de faz-de-conta no município de Camaçari (BA).....	90
Tabela 10 - Estilos de Interação por grupos de meninos e meninas no município de Camaçari (BA).....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetos e suas transformações simbólicas	80
---	----

APRESENTAÇÃO

Como psicóloga que desde os tempos de estudante se interessa pelos fenômenos associados à infância, a brincadeira de faz-de-conta sempre provocou fortes reflexões, estimulando-me a ter um olhar mais investigativo para este fenômeno, que pudesse revelar também seus mistérios e prazeres. Para isso, foi necessário desconstruir algumas certezas sobre a infância e sobre o evento da brincadeira simbólica, anteriormente assimilados, que perpassavam minhas impressões de observadora quase leiga e psicóloga com forte formação clínica. Precisei, então, me apropriar de saberes dominantes encontrados na literatura e de como as pesquisas concebiam as práticas lúdicas.

Vale registrar que antes de iniciar o mestrado, vinha realizando numa creche aqui em Salvador um projeto de intervenção na área de Psicomotricidade Relacional, como atividade prática ligada ao estágio de um curso de especialização, com a perspectiva de compreender os conteúdos subjetivos das crianças através da brincadeira. Nas sessões, eram realizadas observações dos comportamentos infantis através de registro cursivo e filmagens e sem interferência dos adultos. Nestas ocasiões, aconteciam algumas rotinas para organizar a estrutura das sessões. Primeiramente, fazia-se uma roda, onde era combinado com as crianças as duas únicas regras da brincadeira: “não pode se machucar e nem machucar o outro”. Após este contato inicial, eram liberados objetos estruturados ou desestruturados para estimular as brincadeiras.

A maioria das brincadeiras se enquadrava nas modalidades simbólicas e estas se revelaram um fenômeno complexo, multidimensional, principalmente no momento de analisar os enredos e cenários desenvolvidos. Os conteúdos estavam relacionados a cenas do cotidiano doméstico (mãe e filhinhos), rituais de morte, gravidez da mãe de uma das crianças, situações de violência no bairro, o surgimento de seres fantásticos como as sereias, princesas, super-heróis, enfim elementos que envolviam muitos aspectos de realidade e de fantasia.

Paralelo a prática de Psicomotricidade, realizava atendimentos psicológicos em crianças do município de Camaçari (BA) pelo Sistema Único de Saúde, e observava que elas representavam muitos aspectos do seu dia-a-dia, mas num contexto de consultório com poucas interações e pouco repertório comportamental, o que julgava ser por influência de um espaço físico inapropriado e com poucos recursos lúdicos. Então surgiu o interesse de conhecer as brincadeiras de faz-de-conta em Camaçari em contextos escolares ou creches

semelhantes à experiência do estágio em Psicomotricidade, uma vez que a atuação na creche tinha prazo para terminar e não havia possibilidade de continuação de qualquer atividade.

Além disso, o município de Camaçari (BA) mostrou-se um local privilegiado para este tipo de estudo, pois reúne uma diversidade de contextos no seu território, onde se encontra peculiaridades marcantes em suas diferentes regiões. Na sua configuração territorial, existem as zonas urbana, rural e litorânea, o que compõe contextos diversificados que provavelmente exercem diferentes influências no desenvolvimento das crianças que neles residem, além do fato de hoje, em quase todos os contextos e culturas diferenciadas do planeta, as crianças dispõem de um conteúdo globalizado acessado através de inúmeras mídias como TV, cinema, livros, revistas, internet etc., aos quais as crianças não são imunes de alguma influência.

Assim, era fundamental conhecer particularidades regionais, onde as crianças brincam livremente somando-nos aqueles pesquisadores que assinalam a necessidade de ampliar os estudos em contextos sócio-culturais distintos. Diferentes contextos, segundo Lordelo e Carvalho (2002) podem implicar em desenvolvimentos diferentes, mas com semelhantes potenciais de adaptação. Conhecer ambientes físicos e sócio-culturais distintos para compreender melhor a diversidade de contextos de desenvolvimento no cenário brasileiro, integrando novas possibilidades e perspectivas de articular a brincadeira simbólica e as especificidades do nosso país, é o foco do nosso interesse científico.

Para desenvolver esta proposta de pesquisa, o primeiro passo foi a identificação do interesse em investigar as brincadeiras em Camaçari, o segundo passo foi a matrícula na disciplina do PPGPSI/UFBA **Brincadeiras e Contextos Culturais** na busca de literatura sistematizada que pudesse fornecer subsídios para fundamentar minhas hipóteses sobre o fenômeno e aprimorar o projeto. A participação nesta disciplina foi imprescindível para construir o objeto de pesquisa aqui apresentado. O terceiro passo foi participar da Seleção ao Mestrado em Psicologia.

Durante o desenvolvimento do projeto e a partir das observações de brincadeira de faz-de-conta foi necessário construir um olhar e escuta de pesquisadora numa tentativa de compreender melhor o evento a ser investigado. Na medida em que me aproximava do campo de estudo, busquei compreender a brincadeira como espaço de interação social, criatividade, produção cultural, reprodução da realidade, transmissão e apropriação cultural. Comecei a

observar as formas como as crianças organizavam suas brincadeiras e os enredos desenvolvidos. Mas algumas inquietações surgiram e facilitaram conhecer o funcionamento dos grupos e suas brincadeiras: (i) Do que brincam as crianças? (ii) Que temas estarão presentes? (iii) Como elas se comunicam? (iv) Que papéis irão representar? (v) Que objetos serão utilizados e como será este uso? (vi) Quais os elementos e conteúdos culturais configurarão as brincadeiras de faz-de-conta? (vii) Quais serão as fontes de conteúdos que mais influenciarão as brincadeiras? Estes questionamentos tornaram-se uma base de reflexões em torno do objeto de estudo e percebemos que estas perguntas tornaram-se norteadoras para coleta e análise dos dados.

Após a inserção no campo de pesquisa, partimos para registrar as atividades livres das crianças nas sessões de observação. Destacava-se nestas observações a forma como as crianças lidavam com referências culturais, quando ressignificam os papéis, conduziam ações, se comunicavam e reproduziam os elementos culturais, não imitando fielmente os adultos da sua sociedade, mas apresentando algo novo numa interpretação particular que faziam durante a brincadeira simbólica. Também foi interessante verificar o uso e as transformações dos objetos, sobre os quais as crianças atribuíram novas propriedades, configurando-os, às vezes, de forma inusitada.

A princípio, estudar estes aspectos em três comunidades do mesmo município mostrou-se um desafio, mas com base nas observações realizadas, estas sinalizaram a existência de semelhanças relativas em alguns aspectos da organização social entre as crianças, como: o conhecimento prévio para a execução de brincadeiras cooperativas, a presença de recursos lúdicos como pivô na interação, as amizades e confiança que havia nos grupos favorecerem a autonomia das crianças para desenvolverem muitas brincadeiras e também o compartilhamento de conteúdos culturais.

Os dados começaram a apontar para a análise de como as crianças compreendiam elementos culturais tanto do seu contexto imediato como dos conteúdos midiáticos e de como estes eram ressignificados e modificados pelas crianças através de suas práticas sociais na brincadeira e incorporados na cultura lúdica construída na relação de pares. Mas estes dados foram analisados apenas sob a ótica do observador, pois não foram realizadas entrevistas ou outro tipo de estratégia que desse voz às crianças, recurso que se mostrava indispensável na

prática profissional anterior. Porém, percebemos que o método de observação naturalística implicava em interpretar os dados como eles aparecem, cujas configurações revelavam inúmeros aspectos só possíveis de serem captados através da utilização desta técnica de coleta de dados que favoreceu que as brincadeiras fossem realizadas de forma livre e espontânea, sem interferências externas e isso atendia aos propósitos da pesquisa.

O processo de construção do objeto de estudo dessa investigação passou por algumas alterações de referencial teórico, mas verificou-se que a perspectiva da Reprodução Interpretativa de Corsaro (1992) e a psicologia do desenvolvimento constituíram-se como referências que explicavam o evento do faz-de-conta e suas interlocuções com a cultura de maneira satisfatória. A sociologia da infância compreende a criança como um agente ativo no processo de produção cultural, assim como a psicologia do desenvolvimento está dando uma virada histórica ao romper com a visão tradicional de que esta é um ser passivo. Ao encarar a infância como um período da vida em que ela é participante ativa da sociedade, que está situada no tempo e espaço, que é produtora e reprodutora de cultura, a psicologia do desenvolvimento passa a estudar a criança como uma categoria social que age sobre o mundo.

Além de estudar as brincadeiras e suas interrelações com a cultura, foi utilizada outra vertente no campo da psicologia do desenvolvimento que nos ajudaram a situar esta pesquisa na ciência psicológica e construir um enquadre para as observações realizadas que foi a teoria da mente. As leituras da sociologia da infância, das pesquisas em psicologia e teoria da mente foram empreendidas no sentido de compreender o mundo das brincadeiras de faz-de-conta numa concepção psicossociológica.

Na Psicologia do Desenvolvimento, observa-se concordância entre os especialistas nesta atividade sobre a sua importância no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor na infância. Mas existem divergências quanto às metodologias e teorias que analisam esta brincadeira. Essas discordâncias começam pela própria definição de brincadeira e como diferenciá-la de outros comportamentos no repertório da criança. A primeira vista, a brincadeira de faz-de-conta é facilmente reconhecida por observadores, já que esta modalidade envolve a interpretação de papéis, uso de objetos com outras configurações diferentes do habitual e a criação de cenários.

A brincadeira de faz-de-conta é também conhecida como brincadeira simbólica, sócio-dramática, de ficção e imaginativa. É uma atividade notadamente reconhecida como um evento intrínseco da infância e está presente em todas as culturas. Os principais estudiosos (Bichara, 1994, 1999, 2002, 2003; Morais & Carvalho, 1994; Gosso, Morais & Otta, 2006, 2007) desta área discutem sobre o tema, propondo reflexões importantes para a ampliação dos estudos e diante da variedade de aspectos envolvidos concluem que estudar as brincadeiras de faz-de-conta facilita a compreensão do ser infantil, das formas como a criança interage, as preferências por parceiros, brinquedos, espaços para brincar, suas particularidades na comunicação, os conteúdos envolvidos, dentre outros elementos importantes e passíveis de investigação.

Ao definir o brincar de faz-de-conta como uma representação da realidade da criança, surge a importância de compreender os contextos diversificados, valendo-se da riqueza e do potencial dos conteúdos emergentes que retratam o modo de vida, a cultura local e as influências midiáticas presentes neste evento. A partir do que pode ser visto em pesquisas recentes como a de Seixas (2007) na Ilha de Frades, Santos (2005) no Agreste sergipano, Gosso (2004) na Aldeia Parakanã e Bichara (2003) com os índios Xocó e Mocambo, hipotetiza-se que as crianças representam nas brincadeiras imaginativas os elementos e conteúdos do contexto onde vivem, o que marca a forte influência da cultura local neste evento.

Apesar de ser tema recorrente em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, a brincadeira de faz-de-conta tem sido pouco estudada pelos pesquisadores nesta última década e esta área mostra-se ainda bastante rica em potencial científico e produção de conhecimento na psicologia do desenvolvimento, pois como explicado acima, há ainda lacunas no que concerne ao como se dá a produção e reprodução de aspectos culturais distintos, tanto aqueles mais identificados com a cultura própria ao contexto local de vivência da criança, como aqueles mais globalizados veiculados por agentes diversos, principalmente, a televisão. Assim, este estudo ganha uma importância junto ao meio científico por atualizar algumas informações sobre a área, ampliando os estudos realizados em contextos diversificados no cenário brasileiro. Assim, o presente estudo tem por objetivo é investigar através de observação direta de comportamento, processos de ressignificação e transmissão cultural,

reveladores da ocorrência do fenômeno de reprodução interpretativa em brincadeiras de faz-de-conta, através da identificação de elementos advindos do contexto cultural local e conteúdos globais investigando as possíveis interpenetrações desses conteúdos e elementos de criatividade nos episódios observados em três contextos diferenciados do município de Camaçari (BA): zona urbana, rural e zona litorânea.

Para alcançar os objetivos propostos, estruturamos essa dissertação nas seguintes partes: o Capítulo 1 foi dividido em dois grandes eixos teóricos centrais para compreender o fenômeno da brincadeira simbólica. O primeiro deles foi à apresentação da brincadeira de faz-de-conta e o mundo da criança, seguido dos “pivôs” e teoria da mente e por fim, a perspectiva de Corsaro (1992, 2002, 2003) sobre a Reprodução Interpretativa como um campo em construção e que pode dialogar com a psicologia do desenvolvimento, objetivando descrever a cultura lúdica e legitimando a importância das brincadeiras de faz-de-conta como eventos infantis fundamentais para a formação da cultura infantil. O segundo tópico tratou de focalizar aspectos teóricos e o conjunto de pesquisas que vem sendo realizadas sobre brincadeira no contexto nacional e internacional, que contribuem para a atualização das evidências encontradas nestes estudos, apontando as possíveis lacunas encontradas na área. No final deste item, enfatizaram-se os estudos sobre a teoria da mente como uma capacidade sócio-cognitiva da criança que inicia o processo de entender a perspectiva do outro e a metarrepresentação.

O Capítulo 2 trata da delimitação do objeto de estudo, destacando o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos que conduziram à coleta dos dados.

O Capítulo 3 descreve o método, incluindo os participantes, a descrição do município de Camaçari e os contextos onde a pesquisa foi desenvolvida, a situação de observação, os instrumentos utilizados (registros cursivo de comportamento e filmagem) e os procedimentos de coleta e análise de dados.

O Capítulo 4 traz os resultados e a discussão dos dados obtidos na pesquisa e foi dividido em dez tópicos: o tempo de dedicação ao faz-de-conta, o número de episódios, as brincadeiras de faz-de-conta perpassando outras modalidades, os temas brincados, as fontes de conteúdo, as diferenças de gênero, os objetos e suas transformações simbólicas, a comunicação e os fragmentos fantasiosos, os papéis e as interações sociais.

Por fim, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais do trabalho, incluindo elementos com mais destaque nos resultados encontrados e desafios para futuras investigações. Também se propõe uma reflexão sobre as brincadeiras de faz-de-conta e sua relação com a cultura apontando contribuições para a sociologia da infância, para a psicologia do desenvolvimento e, sobretudo, para as práticas educativas junto às crianças nas instituições de educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

1.1 A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA

A brincadeira de faz-de-conta é uma atividade intrínseca da infância e muito importante para o desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo de crianças entre dois e sete anos. Ela parece ser universal, apesar de apresentar particularidades em forma e conteúdo a depender das especificidades dos indivíduos e dos contextos sócio-culturais onde ocorrem.

A sua definição não parece ser uma tarefa fácil, tanto do ponto de vista do investigador que precisa diferenciá-la em meio a tantas outras brincadeiras, quanto do ponto de vista dos teóricos que precisam identificar suas características e funções, geralmente associadas a algum domínio do desenvolvimento: cognitivo, adaptativo, emocional etc. Um dos reflexos dessas dificuldades é a própria diversidade de expressões que a denominam: brincadeira fantástica, sócio-dramática, imaginativa, faz-de-conta e jogo simbólico, são muito utilizados para se referir a este comportamento (Bichara, 1994). Cada terminologia pode refletir diferentes julgamentos ou focos que se pretende usar para expressar a brincadeira. Bichara (1994) afirma, por exemplo, que as brincadeiras sócio-dramáticas e imaginativas são termos usados para fazer referência ao tipo de brinquedo imaginativo em que há representação de papéis.

Muitos autores se debruçam na busca de uma definição geral, ampla, que sirva para a identificação dessa modalidade do brincar em qualquer situação. Assim, segundo Fein (1981), o faz-de-conta é um comportamento em simulação ou um modo “como se”. Pellegrini e Smith (1998) concordam com a abordagem de Fein, ao relatar que as brincadeiras de faz-de-conta envolvem um “como se fosse...”, de modo que as verbalizações e os objetos não apresentam seu significado literal.

Vale registrar que essa dificuldade de definição não se restringe ao brincar de faz-de-conta, mas às brincadeiras em geral. A falta de uma definição operacional implica na necessidade de criar critérios para reconhecê-la e distingui-la de outras modalidades de ação lúdica. A esse respeito, Yamamoto e Carvalho (2002) afirmam que a brincadeira é facilmente

identificada pelo pesquisador, pois as crianças apresentam alto nível de verbalização e atividades motoras, porém sua definição operacional é bastante difícil.

Na busca de critérios para uma definição operacional clara, Bichara (1994) destacou dois critérios que considerou como identificadores de episódios de faz-de-conta: o critério do comportamento motor e o segundo é o comportamental verbal. Para essa autora, as crianças falam enquanto brincam seja na representação de papéis, dando ordem de cenas e mesmo narrando os enredos desenvolvidos, assim, o verbal dá pistas de que a criança está envolvida numa situação de brincadeira e do que brinca no momento, além de ser possível perceber o nível de negociação, as regras, papéis, enredos e outros elementos. Já o comportamento motor se refere às expressões faciais e movimentos, que indicam as características da atividade. Estes critérios são fundamentais, pois ajudam a dar pistas ao pesquisador para saber se a criança está brincando, do que brinca e qual o conteúdo específico daquela brincadeira observada.

Levando em conta os critérios explicitados acima, buscamos uma definição que auxiliasse na identificação e descrição de episódios de brincadeira de faz-de-conta, ou seja, uma definição que nos ajudasse a diferenciar o que é e o que não é um episódio de faz-de-conta. Por isso, a definição proposta por Moraes e Otta (2003), de que a brincadeira de faz-de-conta “é aquela em que a criança trata os objetos como se fossem outros, pode ou não atribuir propriedades diferentes das que possui, ou atribui a si e aos outros, papéis diferentes dos habituais e/ou cria cenas imaginárias e as representa” (p. 135) será adotada neste estudo, por abarcar critérios importantes e que distinguem esta atividade de outras realizadas pelas crianças na cena lúdica.

Algumas teorias da psicologia do desenvolvimento buscam explicar a complexidade deste evento, discutindo desde as razões da sua existência até os benefícios concretos associados a domínios específicos do desenvolvimento. Por exemplo, a teoria evolucionista discute duas hipóteses para quais seriam as funções adaptativas para a brincadeira de faz-de-conta. A primeira trata a brincadeira como um treino de habilidades para o mundo adulto, onde os ganhos seriam constatados no futuro (Bjorklund & Blasi, 2005; Bjorklund & Pellegrini, 2000) e a segunda indica que esta modalidade favorece a produção de estratégias e comportamentos inovadores, que permitem a criança desenvolver respostas alternativas a

ambientes desafiantes, destacando os benefícios imediatos desta brincadeira (Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007; Bjorklund, 2002).

A teoria de Piaget (1976) explica a brincadeira de faz-de-conta e sua relação com a evolução do símbolo nos processos cognitivos infantis. Para ele, a brincadeira é uma atividade essencialmente assimilativa, significa que a criança, ao brincar, repete e incorpora novas ações aos seus esquemas prévios. Esta atividade envolve representação de ações, pessoas e objetos quando a criança não apresenta uma linguagem muito desenvolvida e seus aspectos simbólicos ainda estão se expandindo, por isso que esta perspectiva denomina esta atividade como brincadeira simbólica. Segundo Piaget (1976) a função desta modalidade lúdica é consolidar habilidades já incorporadas nos esquemas mentais.

Vygotsky (1998) também se dedicou ao estudo das brincadeiras de faz-de-conta e sua importância para o desenvolvimento infantil. Para ele a brincadeira de faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois a criança brinca, interagindo com outros parceiros e ao encenar papéis, ela se comporta com idade mais avançada do que nas outras atividades do cotidiano. Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária, que pode ser uma representação de papéis e apresenta um repertório de regras que são construídas sócio-culturalmente. Posteriormente, ela criará novas formas de representação destes papéis. Assim, esta modalidade lúdica é muito importante para o desenvolvimento cognitivo infantil, pois a criança aprende a dominar os elementos reais e fantásticos na mesma situação e a função da brincadeira, segundo esta perspectiva, é promover o pensamento abstrato.

Tanto para Piaget (1976) como Vygotsky (1998), a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade simbólica, em que os objetos podem ser transformados mentalmente e que as pessoas são representadas, progredindo da brincadeira de manipulação de objetos à encenação de papéis.

Estas teorias explicam a brincadeira de faz-de-conta e quais são suas funções para o desenvolvimento infantil, que podem ser benefícios imediatos em que a criança adquire novas habilidades que serão necessárias para sua infância, bem como ganhos que serão identificados no futuro. Independente disso, a criança brinca de faz-de-conta por esta modalidade promover prazer e motivação para quem está envolvido e também a conecta com o mundo cultural no qual ela está inserida.

1.1.1 O Faz-de-conta e o Mundo da Criança

Segundo Gosso, Morais e Otta (2006) ao estudar as brincadeiras imaginativas se deve considerar: (i) o ambiente em que ocorrem as brincadeiras e se a sua estruturação física está de acordo com as crenças e valores das pessoas que os organizaram, constituindo um sistema de significado cultural; (ii) a criança como tendo papel ativo na produção das brincadeiras e (iii) que a criança externaliza compreensão da cultura e das relações sociais através da ação.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças representam aspectos tanto do modo de vida específico de sua comunidade, família, região etc.; quanto da cultura global, incluindo condições sócio-históricas e conteúdos acessados por diversos meios de comunicação como TV, literatura, cinema, livro didático etc. Aqui vale registrar, o aspecto que iremos desenvolver mais adiante, neste trabalho, que as crianças são vistas como agentes ativos, que interagem, influenciam e são influenciadas pelo contexto.

Para exemplificar as relações acima apresentadas, um evento interessante foi descrito por Cerqueira-Santos (2004), numa pesquisa com crianças de rua na cidade de Porto Alegre: as crianças estavam em frente à televisão em uma porta de loja, assistindo a um *clip* musical, quando passaram a imitar as cantoras do grupo, mesmo não sendo exatamente a performance que estava sendo exibida, utilizando sucata, encontrada na rua, para fazer-de-conta que era um microfone. Esse episódio apresenta duas características importantes da brincadeira de faz-de-conta, as crianças reproduzem elementos da cultura midiática globalizada, mas utilizando recursos locais como a sucata para complementar a cena lúdica, além do que a representação do episódio não era exatamente como estava na televisão, ou seja, as situações foram reinterpretadas e ressignificadas de acordo como a dinâmica do grupo na brincadeira (Conti & Sperb, 2001)

Estudos revelam que a brincadeira de faz-de-conta não é um fenômeno que pode ser repetido, ou seja, cada episódio se constitui num evento único, onde cada cena é uma expressão particular do grupo que a representa. E isto acontece porque, segundo Bichara (2002), ao brincar de faz-de-conta, a criança manifesta sua compreensão sobre a cultura e o modo de vida do grupo social no qual está inserida e também se relaciona com o ambiente e

companheiros de uma forma particular. Assim, a brincadeira de faz-de-conta reflete o modo de vida das crianças do grupo de brinquedo, num momento específico de suas vidas, relacionam os conteúdos à realidade vivenciada.

A esse respeito, Gosso, Morais e Otta (2007) afirmam que existem diferenças nos conteúdos das brincadeiras, nas temáticas abordadas nos enredos, que abordam um assunto que envolve todo o episódio e permite distinguir os elementos dos contextos específicos e habilidades simbólicas particulares das crianças envolvidas. Por exemplo, Santos (2005) observou crianças entre dois e doze anos, em situação de brincadeira livre na cidade de Itabaiana, no agreste sergipano. Os temas majoritariamente encontrados nas brincadeiras de faz-de-conta realizadas pelos meninos estavam relacionados ao transporte de carga, que é a principal atividade econômica dos homens da cidade, enquanto as meninas brincaram apenas de atividades domésticas. Assim, esse tipo de brincadeira apresenta aspectos da cultura peculiar da região, retrata os modos de vida diferentes que aparecem nos personagens nos enredos, regras, narrativas e nos artefatos utilizados.

A criança, ao conhecer e observar a comunidade onde vive, assimila, reproduz e interpreta o seu modo de vida nas brincadeiras de faz-de-conta. Cada cena lúdica envolverá características específicas e peculiares do contexto sócio-histórico em que a criança está inserida. Porém, a criança transcende a realidade e reconstrói suas experiências adquiridas nos espaços sócio-culturais, externaliza a sua compreensão da vida, ao entrar em contato com o mundo adulto através das interações com outros brincantes e também possibilita o acesso à cultura, recria situações do cotidiano e desenvolve suas possibilidades de ação no mundo (Bichara, 1994; Conti & Sperb, 2001).

Nesta interconexão de aspectos locais e globais percebemos também um grande entrelaçamento entre o mundo adulto e o infantil. A esse respeito, Gosso (2004) afirma que a criança percebe que ela é parte integrante do mundo adulto e começa a compartilhar os aspectos deste modo de vida. Um episódio, descrito por esta autora que representa a idéia do mundo adulto inter-relacionando com a cultura infantil, é o da brincadeira de fabricação de farinha, onde uma indígena de oito anos soca o pilão vazio como se estivesse socando a mandioca para fazer farinha. O faz de forma imaginativa num contexto de brincadeira, onde é

permitido que ela imite livremente as ações das mulheres da aldeia que são responsáveis por preparar os alimentos para o grupo.

Para compartilhar o estilo de vida adulto, os brincantes representam temas e papéis do dia-a-dia na brincadeira de faz-de-conta. Segundo Black (1989), as crianças representam mais frequentemente temas do modo de vida local, que de outros contextos ou mesmo fantasiosos. Esta autora realizou uma pesquisa com 52 crianças, de ambos os sexos, com idades entre três e quatro anos em situação observacional num laboratório, na cidade de Londres, cujo objetivo era distinguir diferentes representações do social nas brincadeiras de faz-de-conta, em função do sexo e da idade das crianças. Constatou preferência por temas retirados do cotidiano que segundo a autora acontece porque eles são mais propícios para serem usados na situação lúdica, pois os conteúdos são facilmente negociados e interpretados pelas crianças nesta faixa etária e com poucas habilidades simbólicas.

Além da representação do cotidiano nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças também interpretam elementos distantes do seu dia-a-dia, tanto de outras culturas quanto temas fantasiosos. Frequentemente, estas temáticas são retiradas dos conteúdos da mídia televisiva e exibidas em novelas, programas, seriados, filmes, entre outros. Esta atividade lúdica permite que a imaginação entre em cena, onde as crianças se libertam das convenções impostas pela realidade. Morais e Carvalho (1994) afirmam que a criança desafia as leis da realidade no faz-de-conta: “sou quem não sou, faço o que não posso fazer e vivo o que não vivo” e assim o brincante se liberta da percepção objetiva e imediata e se comporta “como se”, afastando ou negando a realidade.

Alguns pesquisadores observaram que as brincadeiras de faz-de-conta com elementos fantásticos estão mais presentes nas vidas de crianças urbanas e Gosso, Morais e Otta (2007) levantam uma questão para justificar porque isso acontece. No contexto urbano, as crianças têm pouco acesso ao trabalho dos pais e mais aproximação de atividades públicas (polícia, médico, bombeiro, motorista de ônibus). A hipótese levantada pelas autoras é que a criança de ambientes não-urbanos tem mais acesso aos elementos constantes das rotinas de seus pais e da comunidade onde mora, não existindo separação entre o mundo das brincadeiras e o mundo adulto do trabalho.

Nessa relação com as questões do mundo adulto, a criança incorpora importantes aspectos das relações sociais presentes em seu meio, uma das mais importantes delas é a que trata das diferenciações de papéis sociais entre homens e mulheres. Além da representação de temáticas e papéis que se referem claramente a essas diferenciações do que é esperado para cada gênero, a brincadeira de faz-de-conta é marcada por dois fenômenos importantes que são: a estereotipia e a segregação. O que estes fenômenos indicam é que as crianças desde muito cedo estão inseridas na cultura e esta estabelece ações e convenções para cada gênero, como, por exemplo, os brinquedos e vestuários transmitem as representações sociais dos papéis femininos e masculinos próprios da sociedade vigente.

Na brincadeira de faz-de-conta, a criança aprende e compartilha esta compreensão da cultura através da promoção de experiências diferentes para ambos os sexos, reforçando as diferenças individuais e formando a identidade. Isto significa que as questões de gênero estão potencialmente articuladas com o sistema cultural, visto que o papel de gênero é organizado a partir das expectativas do que é apropriado em cada cultura.

A brincadeira em grupo envolve a assimilação dos papéis sociais associados à segregação, onde os meninos preferem brincar com meninos e meninas preferem meninas e este fenômeno justifica-se porque ambos os sexos preferem brincar com pares que apresentam o mesmo estilo comportamental (Archer, 1992; Aydt & Corsaro, 2003). Segundo Bichara e Carvalho (2010) tanto a segregação como a estereotipia de gênero são processos cognitivos normais, que servem para criar representações simplificadas em torno dos modelos femininos e masculinos.

Estudos apontam que a origem da estereotipia e da segregação por gênero deriva da incompatibilidade de interesses entre as crianças de gêneros diferentes e esta acontece nas brincadeiras de faz-de-conta no momento em que as crianças escolhem os temas (Aydt & Corsaro, 2003; Moraes e Carvalho, 1994; entre outros) e também os meninos e as meninas se apoderam do ambiente de forma distinta. Martin e Fabes (2001) afirmam que os meninos tendem a brincadeiras em locais externos com muita movimentação e pouca supervisão dos adultos, por se envolverem mais em contato físico, estabelecem uma hierarquia, o que demonstra dominância nas interações masculinas. Já as meninas usam espaços menores e

internos, são mais supervisionadas pelos adultos. Elas apresentam ênfase na cooperação, sua comunicação é harmoniosa e as suas atividades são governadas por regras sociais.

Mas, alguns pesquisadores estão identificando algumas tendências de diminuição ou enfraquecimento da estereotipia nas brincadeiras, como a penetração do grupo de meninas nas brincadeiras masculinas. Silva, Pontes, Silva, Magalhães e Bichara (2006) argumentam que esta entrada das meninas no espaço masculino não acontece devido à existência de poucos parceiros, já que elas poderiam segregar em grupos menores e sim por resistência e pressão das meninas que invadem e se apropriam da cultura masculina, diminuindo a distância entre os dois gêneros.

A heterogeneidade nas brincadeiras de faz-de-conta de meninos e meninas se expressa nas preferências temáticas, ou seja, Gosso, Morais e Otta (2007) indicam que há mais diferenças no conteúdo das brincadeiras do que na sua estrutura. Portanto, os temas encontrados no faz-de-conta demonstram muito mais peculiaridades e distinções entre as crianças de diversos contextos culturais, do que possíveis diferenças no seu funcionamento cognitivo. Bichara, Cotrim e Brandão (2010) consideram que a brincadeira de faz-de-conta não é um fenômeno homogêneo em termos de realização cognitiva, mas principalmente, não é um processo único de expressão social. A brincadeira de faz-de-conta apresenta peculiaridades que relacionam a cultura e modos de vida particulares.

Seguindo este raciocínio, o que se tem observado é que variados aspectos sociais e culturais influenciam a brincadeira de faz-de-conta. O estudo de Bichara (1999) constatou que a criança reproduz, mesmo que indiretamente as relações vivenciadas no seu universo social. Portanto, não basta investigar a brincadeira em diferentes contextos culturais, é preciso conhecer os conteúdos e a complexidade que este evento apresenta.

Os pesquisadores da área têm constatado que as temáticas preferidas dos meninos são super-heróis, animais, lutas, perseguições e transportes, enquanto as preferências das meninas recaem sobre os temas relacionados com cuidado, alimentação, ambiente doméstico, construções e animais (Morais & Carvalho, 1994; Bichara, 1994).

Os meninos geralmente desenvolvem enredo de aventura com muita ação, luta e movimento, representando papéis distantes do cotidiano e frequentemente inspirados em conteúdos da mídia televisiva. Bichara (2003) considera que estes temas por não estarem

relacionados com o cotidiano permitem maior possibilidade de escolhas e desempenhos de papéis, dando oportunidades iguais para meninos e meninas. Mas os temas fantásticos não estão totalmente fora da realidade da criança, pois os meios de comunicação que veiculam estes conteúdos estão fortemente presentes na vida diária e estes fornecem elementos para configurar este tipo de brincadeira.

Morais e Otta (2003) constataram que as brincadeiras de faz-de-conta de crianças em centros urbanos estão sendo cada vez mais influenciadas pelos conteúdos transmitidos pela televisão, enquanto as crianças em contextos não-urbanos encenam mais conteúdos de atividades da própria cultura local. Vale ressaltar que em quaisquer que sejam as fontes nelas estão envolvidas valores culturais, preconceitos, conhecimentos e elementos ideológicos. O que significa que as crianças recebem influências bilaterais, mas os conhecimentos que elas adquirem se misturam e são representados na brincadeira de faz-de-conta. Não significa que a criança é apenas um receptáculo, elas selecionam e ressignificam criando enredos novos e agindo como um agente produtor e inovador da cultura.

Uma questão levanta-se a respeito das temáticas mais realísticas: será que os temas cotidianos são mais pobres, por apresentar com menor complexidade e os conteúdos fantásticos apresentam mais detalhes e exigem maior nível de elaboração por parte das crianças? Questionamos este tipo de concepção, porque acreditamos que tanto na representação de temas realísticos como nas cenas fantásticas, as crianças estão sempre ressignificando papéis e modificando propriedades de objetos. Considerar as brincadeiras de temas reais menos importantes para o desenvolvimento das crianças é, a nosso ver, um grande equívoco.

Esta relação entre ficção-realidade está presente nas brincadeiras de faz-de-conta das crianças de várias culturas e esta associação envolve desde a escolha por temas nas preferências de meninos e meninas, o uso de objetos e as transformações simbólicas até a forma de comunicação, os papéis e os enredos desenvolvidos.

Porém, a questão da realidade *versus* fantasia em brincadeiras de faz-de-conta não aparece para pesquisador apenas na referência aos conteúdos dos enredos e escolhas de tema. Os pesquisadores se deparam com esta questão na própria tarefa de identificar um episódio de faz-de-conta: aquilo que estão fazendo é uma simulação ou estão apenas conversando?

Alguns elementos oferecem pistas ao observador externo de que se trata ou não de brincadeira como as negociações, as escolhas de papéis e uso de objetos. Para executar estas ações, as crianças alteram a entonação da voz, emitem vocalizações variadas, gesticulam de forma exagerada, utilizam falsetes para imitar vozes infantis ou graves para representar adultos, entre outras formas de utilização de recursos lingüísticos e pára-lingüísticos. Estes são indícios de ações de fantasia e a criança utiliza mecanismos lingüísticos para comunicar o seu faz-de-conta ou a transição para ele (Garvey & Berndt, 1975; Morais, 1980).

Garvey e Kramer (1989) constataram que a linguagem utilizada para fazer-de-conta é diferente da linguagem utilizada em outras atividades. No faz-de-conta, a criança precisa indicar aos seus pares, o que é e o que não é simulação. Assim, a comunicação no faz-de-conta é uma comunicação sobre o faz-de-conta, conforme a natureza da atividade (simulação) e sobre o conteúdo da simulação, portanto a comunicação na brincadeira simbólica é uma metacomunicação (Bichara, Ramalho & Barboza, 1995). Seguindo este racicício, Sperb (2009) considera que no faz-de-conta a comunicação é representada por uma metacomunicação, onde as mensagens são responsáveis por delimitar o enquadre (é brincadeira) dentro do qual a atividade se realiza o contexto imaginativo.

Dentro desta lógica, a metacomunicação segue um *continuum* de mensagens com início, meio e fim e este *continuum* envolve convites para brincar, regras explícitas de como a brincadeira funcionará, as negociações entre os parceiros, interpretações de personagens, as temáticas desenvolvidas, as modificações nos objetos, enfim, a comunicação tem um papel imprescindível de sinalizar o que está ocorrendo durante um episódio de faz-de-conta. Além da comunicação verbal, os aspectos não-verbais também constituem elementos importantes na brincadeira simbólica, como o uso de gritos, sons, risos etc. (Garvey & Kramer, 1989).

A sofisticação encontrada na comunicação durante a brincadeira foi também analisada por Black (1992) que atribuiu à variação de estilos comunicativos a heterogeneidade dos grupos e as necessidades de ajustes nos rumos da brincadeira, para manutenção da fantasia.

Diante de tantas possibilidades de formas da comunicação na brincadeira de faz-de-conta, Garvey e Kramer (1989) concluíram que a linguagem empregada nesta modalidade apresenta um grau de plasticidade e riqueza de detalhes, que a torna diferentes da linguagem encontrada em outras brincadeiras ou mesmo nas conversas desenvolvidas em

situações cotidianas. Um aspecto que evidencia a riqueza e a complexidade da comunicação é o uso de dos tempos e modos verbais. O tempo presente é usado na representação do enredo e para demonstrar um papel, atividades ou situações que estão sendo representadas. Já o passado refere-se a situações já concluídas no passado, mas que são relevantes para a brincadeira. Morais e Carvalho (1994) indicam que pretérito imperfeito é uma forma de manifestar ao outro que a situação é imaginária e a presença deste tempo verbal nos enredos pode estar relacionada com as narrativas de contos de fadas, como por exemplo, a utilização do “eu era” em substituição ao “eu sou” lembra o início das narrativas dos contos de fada “Era uma vez...”.

Outro recurso linguístico que é empregado nas brincadeiras simbólicas é o uso de advérbios de tempo, que se referem a eventos próximos ou distanciados da ação que está se desenvolvendo na brincadeira. Estas expressões temporais, como por exemplo, “aqui” e “agora”, são indicativos da complexidade da linguagem no período pré-escolar e são utilizadas pelas crianças na condução do enredo e indicam simulação (Bichara, 1994).

A brincadeira sócio-dramática permite que a criança vivencie experiências sobre diferentes tipos de papéis sociais e aprenda como eles agem e se relacionam na cultura. De modo geral, os comportamentos dos personagens não são interpretados literalmente, são sempre refinados e ressignificados pelas ações das crianças. Assim, percebe-se que os brincantes tendem a enriquecer os modelos adultos para atender seus interesses e desejos. Portanto, a brincadeira simbólica pode ser guiada por personagens para enriquecer o enredo e estes auxiliam na organização e no desempenho das ações das crianças. Para Garvey (1977) encenar personagens indica que as crianças não somente têm a consciência dos outros, mas também têm o conhecimento das atribuições e ações apropriadas para cada papel.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças praticam papéis adultos próximos ou distantes da realidade, mas independente da fonte de inspiração do personagem, a criança está sempre acima da sua idade (Vygotsky, 1998). A criança tem desejo de crescer e representar papéis que ela possa exercer um dia ou alguém que só existe na fantasia. Quando ela encena papéis da vida cotidiana, significa que está se apropriando do modo de vida local e das representações sociais de papéis típicos da sua cultura; já a interpretação de personagens fantásticos, Bichara

(1994) considera que é uma maneira indireta de experimentar e assimilar situações que não compreende fora da brincadeira simbólica. Portanto, sejam papéis da realidade objetiva ou do mundo fantástico, a sua representação demonstra que a criança apresenta habilidades simbólicas amplas e variadas para se engajar em qualquer contexto lúdico.

Em se tratando de brincadeira simbólica de papéis, a criança reproduz papéis conforme o seu gênero, o que contribui na formação da sua identidade. Os pesquisadores afirmam que os meninos se interessam por personagens do seu próprio gênero e associados à fantasia, enquanto as meninas preferem papéis femininos e relacionados a vida real, bem como a interação com parceiros do mesmo gênero. Bichara e Carvalho (2010) afirmam que a criança necessita estar entre pares do mesmo sexo para adquirir identidade de pertencimento a um grupo social que se diferencia por características biológicas, mas que essas características são associadas a papéis sociais diferenciados.

Dentro desta perspectiva, a brincadeira de faz-de-conta é um contexto importante para compreender os outros e criar situações de interação. Os pesquisadores consideram que o papel da interação criança-criança é fundamental para o desenvolvimento infantil e é consensual nos estudos em psicologia do desenvolvimento (Carvalho & Pedrosa, 2002). A interação criança-criança se configura como um espaço primordial onde ocorre a transmissão de cultura. As trocas culturais que acontecem nas interações lúdicas confirmam a proposta de Pontes e Magalhães (2003) de que a criança tem um papel ativo na transmissão, elaboração e recriação da cultura através da brincadeira. Ela não é simplesmente responsável por transmitir a cultura “da” brincadeira, e sim que ela é agente de produção e transmissão de cultura “na” brincadeira.

A transmissão apresenta um caráter dinâmico e adaptado as novas tendências, de acordo com o espaço, tempo e o período histórico em que as brincadeiras são desenvolvidas e o grupo de brinquedo também vive em constante mudança e adaptação para adquirir os elementos culturais em voga. Para Pontes e Magalhães (2003) as crianças interpretam e modificam a cultura, criam novas possibilidades de ação no sentido de uma reinvenção cultural, sob a forma de regulação mútua, identificação própria e modo de organização específica.

1.1.2 Os “Pivôs” do Faz-de-conta

Vygotsky (1998) afirmava que não existia brincadeira sem objetos, mesmo que imaginários, e que seria em torno deles que as crianças construam seus enredos, por isso denominou-os de “pivôs” das brincadeiras. Eles são tão importantes que a sociedade investe em material e tecnologia para produzi-los e, assim, o brincar reproduz, em grande medida, os valores e ideologia da sociedade.

Porém, mesmo com esse alto investimento social em brinquedos e equipamentos para brincar, ao se observar crianças brincando se verifica que elas utilizam qualquer material ou objeto “como se” fosse brinquedo, inclusive confeccionando-os para compor seus cenários. Striano, Tomasello e Rochat (2001) observaram que as crianças brincam de faz-de-conta com quaisquer objetos disponíveis, mesmo que não tenham sido produzidos para essa finalidade. Esses autores também perceberam que o uso de brinquedos desestruturados, como blocos e peças para montar, favorecem a criatividade propiciando uma variedade de possibilidades diferentes. Nesse caso, os seus significados precisam ser expressos para os parceiros da mesma forma que os são os papéis, enredos e todos os demais elementos necessários ao desenvolvimento da brincadeira.

É essa capacidade de transformação que permite, inclusive, que crianças que não tenham acesso aos brinquedos industrializados brinquem tanto quanto qualquer outra, em qualquer classe social ou comunidade distante. Bichara (2002) observou que as crianças pertencentes às comunidades Xocó e Mocambo, no interior de Sergipe, que não possuem condições econômicas para possuir muitos brinquedos, utilizavam sucatas, utensílios de trabalho de seus pais, elementos da natureza além de brinquedos manufaturados em plástico de baixa qualidade vendidos nas feiras da região.

Esta capacidade de transformar simbolicamente os objetos, atribuindo-lhes propriedades diferentes precisa estar conectada com os conteúdos culturais. Moraes e Carvalho (1994) afirmam que através do faz-de-conta, a criança está mudando o significado das coisas e deve fazê-lo através de códigos e significados socialmente adquiridos e, ao fazer isso, também cria novos significados que compartilha no grupo de brinquedo tornando-se um elemento da cultura infantil.

Gosso, Morais e Otta (2006) observaram uma variedade de objetos utilizados pelas crianças de cinco comunidades brasileiras: uma comunidade praiana, uma aldeia indígena e três grupos de níveis socioeconômicos diferentes no contexto urbano (alto, misto e baixo). As pesquisadoras classificaram os objetos como elementos naturais, utensílios e brinquedos e constataram que as crianças indígenas e da comunidade praiana usaram mais elementos naturais (areia, argila, água, pedras, entre outros), as indígenas também os utensílios (sucatas) e as crianças urbanas mais brinquedos manufaturados (artesanais ou industrializados). Neste estudo, foi observado que os objetos pouco estruturados favoreceram a transformações simbólicas e concluiu-se que as crianças brincam com objetos que refletem aspectos da cultura.

O uso de materiais naturais e sucatas, como já vimos, revela alto grau de transformações simbólicas, variabilidade de opções e estimula a criatividade. Alguns pesquisadores (Sager & Sperb, 1998; Santos, 2004) constataram que a criação de brinquedos favorecia a brincadeira de faz-de-conta e estes objetos inventados passam a ter um valor afetivo para a criança mais do que os outros presentes na brincadeira. Reconhecendo as transformações simbólicas como um aspecto cognitivo importante para a brincadeira de faz-de-conta, Gosso, Morais e Otta (2007) baseadas em Garvey e Kramer (1989), Jensvold e Fouts (1993) e Matthews (1977), distinguiram três tipos de mudança de significado com diferenças de complexidade: **criação**, **identidade** e **modificação de propriedade**. A criação é considerada o processo de simbolização mais elaborado, porque isso acontece sem suporte material presente no ambiente. A identidade é uma operação intermediária, porque envolve uma mudança de significado que não está imediatamente presente e é tratado como pivô (um pau é tratado como uma arma) e a modificação de propriedade considerada a menos complexa das operações, porque é aplicada a miniatura de objetos, réplicas e o significado já é sugerido pelo próprio objeto em si (uma arma de brincadeira é um tratado como arma).

Tratar objetos como se fossem outros, criando novas formas e usos, exige um alto grau de desempenho cognitivo por parte da criança. Ao se transformar simbolicamente, os artefatos perdem as características intrínsecas e assumem qualquer forma segundo o interesse da criança e então assume o papel de pivô, onde a criança age independente do objeto, que perde sua força determinadora e toma outra direção (Vygotky, 1998).

Esta mudança de forma e significado no objeto atuante na brincadeira de faz-de-conta, oferece pistas de que os utensílios reais podem representar outra coisa, bem como as crianças podem fingir ser outra pessoa, experimentando papéis e novos estados mentais que surgem a partir destas transformações simbólicas. Para isso, a criança tem que ter a capacidade cognitiva de fazer de conta e os pesquisadores desta área concordam que a brincadeira de faz-de-conta requer uma capacidade representativa, mas há alguns teóricos que entendem que além desta habilidade, a brincadeira de faz-de-conta é também uma atividade metarepresentativa, onde a realidade fantasiada é mentalmente representada. Essa perspectiva chama-se Teoria da Mente (Leslie, 1987; Lillard, 1993).

1.1.3 Teoria da Mente

O termo teoria da mente foi proposto inicialmente por Premack e Woodruff em 1978, para designar o fato dos chimpanzés serem capazes de considerar os seus estados mentais, bem como os de outros. Com o tempo, esta designação foi utilizada pelos psicólogos infantis para descreverem o desenvolvimento das capacidades mentais e simbólicas das crianças. A partir disso, a teoria da mente se tornou uma área da Psicologia do Desenvolvimento, onde seus autores buscaram compreender como a criança adquire a teoria da mente e como ela reconhece diferentes estados mentais (Leslie, 1987). Define-se teoria da mente como uma capacidade mental que leva em consideração os estados mentais próprios e os dos outros, no sentido de inferir o comportamento (Jou & Sperb, 1999). Para Sperb e Conti (1998) seria o entendimento que a criança tem sobre as representações mentais dos outros e também a habilidade de representar o que os outros fazem nas situações.

Os autores da Teoria da Mente acreditam que as crianças oferecem pistas que os objetos terão outras configurações e que a criança pode representar personagens próximos ou distantes da sua realidade, que seu parceiro também pode ser uma pessoa diferente do que é e a partir disso, elas podem experimentar diferentes estados mentais e atribuir a si e aos outros. Para realizar estas habilidades, a criança adquire uma capacidade de representação de objetos e eventos que ela utiliza na brincadeira de faz-de-conta e essas realizações são próprias do desenvolvimento sócio-cognitivo entre dois e seis anos.

Segundo as pesquisas nesta área, existem três tarefas que examinam a presença da teoria da mente nas crianças e são elas: a tarefa da falsa-crença, o teste de aparência e realidade e o uso dos termos mentais. A tarefa da falsa-crença se tornou conhecida por examinar a presença da teoria da mente em crianças pequenas e o seu objetivo é investigar a habilidade da criança de entender como um personagem desenvolve uma crença falsa e como esta influencia seu comportamento. Segundo Carraro (2003), esta tarefa testa a hipótese de que entender a crença falsa de outra pessoa requer uma representação implícita do erro, isto significa que a criança utiliza uma representação como referência para interpretar e antecipar a ação de outra pessoa.

A teoria da mente também é analisada pela tarefa aparência-realidade. Esta tarefa consiste em investigar se a criança tem a capacidade de diferenciar a aparência da realidade, o que favorece ao entendimento de que a realidade pode ser representada de maneiras diferentes. Nesta tarefa, a criança precisa reconhecer que a aparência física pode ser falsa em relação à propriedade do objeto. Assim, a criança compara duas representações e aponta qual delas corresponde à realidade. O uso dos termos mentais é outra forma de avaliar a teoria da mente em crianças pré-escolares, que indica o início do entendimento dos próprios estados mentais e os das outras pessoas. Os pesquisadores em teoria da mente relacionam estas tarefas e a brincadeira de faz-de-conta para demonstrar como surge e se desenvolve esta capacidade durante a infância.

Segundo os estudiosos, o uso dos termos mentais permite que a criança compartilhe informações, conhecimentos e interesse sobre o mundo e as pessoas e esta capacidade é importante para entender a comunicação, onde a teoria da mente favorece ao aperfeiçoamento da linguagem para negociar significados, estabelecer as regras da brincadeira e interpretar papéis, a criança torna-se capaz de expressar os seus estados mentais e os dos outros ao mesmo tempo em que está aprendendo aspectos culturais e adquirindo formas de utilizar a linguagem através da representação mental das ações das pessoas e dos objetos. A representação é importante para conhecer e compreender os estados mentais, mas os pesquisadores consideram que ela é uma metarepresentação quando se trata de brincadeiras de faz-de-conta, que significa pensar sobre a representação. Existe uma divisão entre os

pesquisadores da teoria da mente, alguns autores consideram que esta capacidade estaria presente nas brincadeiras de faz-de-conta e outras não concordam com esta ideia.

Para explicar esta controvérsia, Leslie (1987) estudou como acontece a metarepresentação na infância. Segundo este autor, a partir dos dois anos de idade, a criança inicia a capacidade de fazer-de-conta e de representar mentalmente objetos e eventos, para isso a criança conta com dois níveis representacionais. Num primeiro momento, a criança apresenta representações primárias do mundo, que significa que ela representa o mundo da maneira em que ela vê, é uma representação literal e inata, como por exemplo, um menino brinca com um carrinho, sendo o objeto uma réplica da representação real. Sperb e Carraro (2008) afirmam que a representação primária é definida em termos de sua relação semântica com o mundo, constituindo-se em representação imediata dos diversos aspectos do mundo.

Já no segundo nível, a representação do mundo aparece distorcida, envolve a representação secundária, a qual inicia o processo de representações de representações, ou seja, as metarepresentações. A metarepresentação é uma representação interna, onde os elementos reais da configuração dos objetos estariam suspensos e então adquirem outras formas diferentes da composição real. Nesta etapa, a criança entende que um objeto pode substituir outro e que ela pode ser outra pessoa, sem confundir fantasia e realidade e a partir disso, entende o que o outro está fazendo e pode explicar o seu comportamento. Existem duas modalidades de brincadeira que estão associadas à fase da representação secundária: a brincadeira planejada e a brincadeira lembrada. Na planejada, a criança necessita do objeto para compor a sua brincadeira, já na lembrada, a criança não precisa de objetos. Em ambas, o objeto sofre o processo de substituição e as crianças não confundem seus significados, conhecendo duas possibilidades de uso deste objeto: como é representado na realidade e como ela pode recriar conforme seus desejos e interesses.

O terceiro nível de brincadeira simbólica é a que envolve compreender o faz-de-conta no outro. Nesta forma, a brincadeira inicia a partir do entendimento do outro e do que o outro está fazendo para “explicar” o seu comportamento. Portanto, estas são as três formas de atividades representativas.

Associando esta compreensão ao exame das brincadeiras, Leslie (1987) afirma que a brincadeira de faz-de-conta apresenta três formas fundamentais: entre dezoito e vinte quatro

meses de idade, ocorre a primeira forma que é denominada de substituição do objeto, neste caso, a criança pode fazer de conta que uma banana é um telefone. Na segunda forma, a criança começa a atribuir propriedades imaginativas a um objeto ou a uma situação que possuem propriedades diferentes das que possui na realidade, por exemplo, a criança faz de conta que a boneca está dormindo. Na terceira, a criança finge que o objeto existe, quando este não existe, nesta forma, o brincante faz de conta que existe água numa xícara vazia. Diante dos pressupostos de Leslie, existem razões para justificar a relação entre brincadeira de faz-de-conta e teoria da mente, por acreditar que a criança manifesta habilidades simbólicas complexas, como manipular a aparência dos objetos, o que caracteriza a capacidade cognitiva de metarrepresentação.

Em suma, o autor supracitado parte de posicionamentos em que define a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade em que a criança pode representar um objeto em substituição a outro ou uma ação distorcida da realidade, de modo a atribuir novas propriedades aos objetos e representar o que não está presente na cena. Assim, a aquisição da teoria da mente é uma capacidade da criança em atribuir representações mentais às coisas ao seu redor, destacando a simbolização como um atributo importante para a brincadeira de faz-de-conta.

Já Lillard (1993) avança nos conceitos da teoria da mente ao definir três habilidades que estão implicadas nas brincadeiras de faz-de-conta: (i) habilidade para representar um objeto como sendo duas coisas ao mesmo tempo, (ii) a habilidade para ver um objeto como representando outro e (iii) a habilidade para representar estados mentais. Esta autora propõe que a criança deve compreender a situação real e a da brincadeira, como por exemplo, na atividade lúdica, um objeto representa algo para a criança, mas o objeto apresenta uma identidade real e outra na brincadeira, então o objeto pode representar duas coisas diferentes de uma só vez. Esta habilidade de substituir os objetos por duas formas distintas contribui para a criança distinguir a fantasia da realidade e que os objetos podem ser transformados em muitos símbolos ao mesmo tempo. Já a capacidade de ver um objeto como sendo outro pode ser explicado por dois pressupostos: (i) a criança usa suas próprias representações internas de mundo no faz-de-conta e (ii) a representação acontece a partir do entendimento das representações externas e então a criança cria o objeto da brincadeira. Por último, a habilidade

da metarepresentação que permite a criança compreender a representação como representação e facilita que ela entenda a si mesma ou outra pessoa representando.

Segundo Lillard (1993), a relação entre faz-de-conta e a representação mental apresenta dois componentes: a ação e a metarepresentação. A ação facilita que a criança seja capaz de utilizar o objeto de forma diferente da representada na realidade e o elemento metarepresentacional permite a compreensão da representação como representação, o que significa dizer que o indivíduo entende a si mesmo ou outra pessoa representando. Mas a autora argumenta que antes dos seis anos, a brincadeira de faz-de-conta envolve mais o componente da ação do que as capacidades mentais.

Observa-se que há controvérsias nos posicionamentos de Leslie e Lillard quanto ao início das habilidades cognitivas na brincadeira de faz-de-conta e estas visões têm gerado debates e interesse dos estudiosos em compreender o fenômeno do faz-de-conta e como as capacidades mentais aparecem e aprimoram durante a infância. Um destes estudos é o de Sperb e Conti (1998) com 14 tríades de crianças integradas à pré-escola, com idade média de cinco anos e dois meses, para verificar se este grupo apresentaria habilidades metarepresentativas na brincadeira de faz-de-conta, tomando como referência para análise as atividades do início da brincadeira e o relacionamento com os termos mentais. As autoras concluíram que a atividade metarepresentativa apresentou-se tanto na brincadeira de faz-de-conta, quanto no uso de termos mentais das crianças pré-escolares investigadas. Portanto, nessa faixa etária, a criança pode possuir uma teoria da mente, à medida que evidencia a habilidade em entender a sua mente e a dos outros.

Segundo Alves, Dias e Sobral (2007), a teoria da mente é aquisição necessária para que a criança entre num mundo de símbolos, signos e significados compartilhados socialmente e para isso, é fundamental que ela participe da cultura. Assim, a teoria da mente e a cultura estão conectadas de modo que a primeira media as relações do sujeito e a coletividade. A teoria da mente promove o desenvolvimento de competências cognitivas que podem se relacionar com as interações sociais. Entendendo que a teoria da mente é um conjunto de habilidades sócio-cognitivas que favorece a criança a se conhecer e entender os comportamentos das pessoas, então essa aquisição auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais como a empatia, a negociação, cooperação, consciência dos sentimentos e desejos

alheios. Um contexto onde a criança pode exercitar os mecanismos adquiridos na teoria da mente é na brincadeira de faz-de-conta.

A relação entre brincadeira de faz-de-conta e teoria da mente focaliza a interação e o compartilhar de símbolos e signos culturais e com isso emerge o processo de constituição da criança como sujeito e como membro do grupo social. A partir deste pressuposto que a teoria da mente é uma aquisição importante para integrar a criança na cultura, ela permite que a criança aprenda a flexibilizar seus pensamentos e ações, estabelecendo interações com seus parceiros e reconhecendo-a como um agente ativo de transmissão das significações sócio-culturais. Também, as tarefas da teoria da mente, crença-falsa, aparência e realidade e o uso dos termos mentais, proporcionam mecanismos cognitivos onde a criança pode representar reinterpretar e ressignificar a sua realidade e também permite que a situação de brincadeira de faz-de-conta torne-se um contexto social de imaginação, criatividade, compartilhamento de símbolos e a interação entre parceiros e a criança aprende a atuar em dois domínios diferentes, o da realidade e a fantasia. Para Alves, Dias e Sobral (2007), a brincadeira simbólica é atividade que demanda da criança a possibilidade de descentrar-se da realidade para operar numa realidade paralela.

Para a teoria da mente, a mente se constitui como o principal diferencial entre as pessoas e as entidades (Sperb & Carraro, 2008). A capacidade da criança em explicar o comportamento dos outros e predizer suas ações, relacionando com crenças, desejos, pensamentos, sentimentos é garantido pela mente. Alguns teóricos (Leslie, 1987; Lillard, 1993) acreditam que a brincadeira de faz-de-conta é um contexto, que favorece ao entendimento da mente infantil. Seguindo esta linha de raciocínio, o faz-de-conta pode promover uma compreensão precoce que as pessoas têm das representações mentais da realidade ou metarepresentação.

Seguindo esta lógica, as crianças nunca desenvolveriam as metarepresentações sem pertencer a uma cultura e na interação com pares, as crianças compartilham a realidade, transmitem e adquirem cultura. A teoria da mente é uma habilidade que gerencia a brincadeira, pois a criança precisa operar na mesma lógica que o seu parceiro, fazendo com que este compreenda o que está sendo encenado e entre nesta atmosfera de fantasia. Ao compartilhar elementos da mesma cultura, a criança representa personagens típicas e

presentes na coletividade, o outro brincante reconhece e entende que a criança está fingindo e que ele pode entrar no domínio fantástico do faz-de-conta.

Assim, a brincadeira de faz-de-conta é uma modalidade lúdica onde há interlocuções entre mentes, através do estabelecimento de uma estrutura interativa, que dá suporte ao compartilhar, adquirir, inovar e transmitir a cultura. A teoria da mente possibilita projetar uma representação mental da realidade que é captada pelas crianças na brincadeira e em algum momento, ela tem consciência disso, dirige suas ações, de modo que o seu par possa compreender os estados mentais dos outros e dessa maneira, predizer as ações e comportamentos nas interações lúdicas. Acreditamos que assim ela, em seu grupo de brinquedo, reproduz e ressignifica cultura criando novas situações, o que Corsaro (1992; 2009) denomina de reprodução interpretativa.

1.1.4 A Reprodução Interpretativa e as Brincadeiras Infantis

A infância tem sido alvo de investigação das mais diversas áreas do conhecimento como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e Educação. Para compreender esse fenômeno e estabelecer indagações e possibilidades de investigação, questiona-se se a infância representa um mundo regulado por leis, valores, conhecimentos e formas de agir e que, portanto, as crianças constroem e estruturam representações e interpretações através de suas ações sobre o mundo? Esta questão aponta para algumas possibilidades de explicação.

Uma delas é apontada pela Sociologia da Infância, que postula que as crianças participam ativamente na construção de relações sociais, onde acontecem práticas coletivas que são oportunidades de convivência entre pares e trocas de valores e conhecimentos sobre a cultura vigente na sociedade. Neste contexto de formação de grupos, a criança partilha com seus parceiros formas de ser e estar no mundo e essas parcerias são caracterizadas por modos de organização próprios. Nesta partilha, as crianças constroem formas específicas de compreender e agir no mundo e também expressam um conjunto de elementos culturais através das brincadeiras. É como se o grupo funcionasse como uma microssociedade constituída de redes de relações, em que papéis são atribuídos no desenrolar das interações,

em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformulados, criados e repassados (Carvalho & Pontes, 2003).

Um autor muito importante, responsável por uma série de pesquisas etnográficas no campo da sociologia da infância e que busca conhecer a cultura infantil através das brincadeiras é William Corsaro. Nos seus estudos, ele sustenta a idéia de que existe uma cultura infantil de pares e sua abordagem denomina-se Reprodução Interpretativa. A perspectiva “interpretativa” busca capturar os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, pressupondo que em suas interações, principalmente no grupo de brinquedo, as crianças criam culturas singulares por meio da apropriação criativa das informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças.

Já o termo “reprodução” significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. 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 (Corsaro, 1992). Segundo Pedrosa e Santos (2009), a reprodução é o suporte para a criação e a reprodução interpretativa da cultura possibilita o surgimento de uma novidade compartilhada pelo grupo.

A pesquisa de Corsaro, *Friendship and peer cultures*, publicada em 1985 no campo da sociologia da infância, dá ênfase especial à autonomia das culturas infantis. Esse estudo utilizou a metodologia etnográfica e foi realizado numa escola maternal universitária, onde o autor acompanhou dois grupos de crianças durante um ano: um grupo de crianças menores e outro de crianças maiores. Nessa investigação, ele focalizou suas observações e análises nas culturas de pares, examinando as relações e o desenvolvimento de conhecimentos sociais específicos. Esta pesquisa foi o marco inicial deste autor e, neste sentido, seus estudos têm fornecido importantes contribuições para o campo da sociologia da infância e psicologia do desenvolvimento discutindo o lugar do brincar e da cultura lúdica numa perspectiva sociológica.

Para Corsaro (1992), a cultura é definida como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares. E por pares, ele define como coorte ou grupo de crianças que passam um

tempo juntas, diariamente, e a cultura de pares é produzida e compartilhada na interação face-a-face. A relação entre a criança e a cultura permite a inclusão de elementos novos e tradicionais nas produções criativas que ocorrem na interação entre os parceiros. A cultura apresenta um caráter dinâmico e ela está em constante movimento, onde o novo e o tradicional se misturam criando uma novidade na representação do mundo.

A ideia de cultura proposta por Corsaro (1985) enfatiza a natureza coletiva da cultura infantil e localiza as instituições infantis como contextos interativos. Nas escolas onde Corsaro realizou seus estudos e formulou sua abordagem teórica, ele percebeu que as crianças entram no mundo cultural através das famílias desde o momento em que nascem e logo começam a participar de instituições sociais onde se relacionam com outras crianças e adultos e começam a internalizar e a modificar a cultura deste ambiente. No interior das escolas, as crianças vão construindo significados, aprendendo e reinterpretando os valores e os princípios vigentes nas relações sociais. Segundo Borba (2005), a criança tem a capacidade de formular interpretações próprias e distintas dos adultos sobre o mundo natural e social, integrando suas experiências em um conjunto de formas de comunicação, artefatos, ritos, normas e valores identificados com uma cultura infantil própria, criando princípios geradores de culturas na infância.

Os estudos nesta perspectiva direcionam o olhar para a infância, focalizando as crianças como atores sociais, que constroem formas específicas de compreender e agir no mundo. Como, por exemplo, a tese de Ferreira (2004) que propõe compreender o lugar das crianças como atores sociais, que participam do processo de formação e de transformação das regras da vida social e “os procedimentos que habitualmente as mobilizam para significar, construir e reconhecer o seu mundo da vida cotidiana, a partir de suas próprias perspectivas” (p. 25).

Poderia se pensar que o mundo infantil está desvinculado do mundo adulto, mas na verdade, as crianças observam os adultos, criam suas percepções, selecionam parte do que apreenderam e na interação com seus pares, confrontam suas experiências e valores e por fim, reproduzem e transformam os conteúdos deste mundo. Para a reprodução da cultura adulta, as crianças se engajam em compreender como os adultos se comportam e os papéis que estes desenvolvem no cotidiano, portanto a cultura infantil emerge na medida em que as crianças

interagem com os adultos e com os seus parceiros de modo a atribuir sentido ao mundo em que vivem (Corsaro, 1997; 2003).

As crianças nascem inseridas no mundo dos adultos estruturado por relações sociais, afetivas e cognitivas que auxiliam as pessoas a organizarem suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. Na medida em que a criança cresce, ela vai constituindo a sua identidade social como membro de um contexto social específico. Vale ressaltar, que nesse processo de assimilação da cultura própria ao seu contexto de desenvolvimento elas não atuam como se fossem esponjas que apenas absorvem a cultura, são agentes ativos e modificadores de cultura, criando novas formas de compreensão desse mundo (Brougère, 1995). Nesta dinâmica, os pesquisadores da infância chamam atenção para a própria existência de uma cultura lúdica repassada e inovada de geração a geração de crianças enquanto brincam (Carvalho & Pontes, 2003).

Müller (2007) entrevista Corsaro e ele afirma que as crianças produzem e criam seus próprios mundos coletivos, embora, como já dito anteriormente, o fazem sendo afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), o que significa que as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia. Sendo assim, o grupo de brinquedo estabelece formas de sociabilidade que são regidas por regras, valores e formas de agir, aproveitando os elementos do mundo adulto para compor suas produções criativas. Assim, a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia numa relação de convivência, que favorece a construção de fantasias, representação de cenas do cotidiano, que estão implicadas nos processos de identificação social.

A proposta do sociólogo supracitado é verificar como as crianças interpretam os aspectos da cultura, para tanto ele recorreu a brincadeira como contexto onde este compartilhamento e apropriação de elementos culturais acontecem. Portanto, a sociologia da infância na abordagem de Corsaro (2009) tem como objeto de estudo o processo social no grupo de brinquedo, onde o pesquisador observa e interage com as crianças nas situações lúdicas. Como afirma Pedrosa e Santos (2009) observar crianças brincando com seus pares tem-se revelado uma estratégia de investigação poderosa para descrever suas trocas interpessoais e buscar entender o modo como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem cultura.

Essa é uma questão extremamente importante de ser considerada, já que alguns teóricos da sociologia da infância criticam a posição tradicional da psicologia do desenvolvimento ao definir a criança como um ser passivo. A perspectiva sociológica encara a criança como um agente ativo e co-construtor do processo de desenvolvimento. Consoante a esta ideia encontra-se a etologia que encara a criança como um ser adaptado e competente. É nessa ideia de agência que Corsaro (1997) sustenta sua tese, ao observar a socialização como um processo grupal e de construção.

Segundo Müller e Carvalho (2009), o olhar de Corsaro se distancia de muitos estudos da psicologia do desenvolvimento, com os quais compartilha o mesmo objeto, pois o que interessa para o autor em foco são as relações entre as crianças e a construção coletiva do que ele denomina cultura de pares. Uma convergência da sociologia da infância e abordagens mais modernas da psicologia do desenvolvimento como a sócio-histórica, a *walloniana* e aquelas ancoradas numa perspectiva evolucionista, é a atenção ao papel ativo da criança na construção da sua história de vida e a importância dada ao papel das interações sociais na infância. Segundo Carvalho e Pedrosa (2002), pode-se considerar praticamente consensuais nas abordagens supracitadas da psicologia do desenvolvimento as noções em respeito à criança como agente ativo de seu desenvolvimento e do lugar da interação social e da interação criança-criança neste processo.

Mas, segundo Corsaro (1992) existe uma posição em que a sua perspectiva teórica e a psicologia do desenvolvimento se distanciam, quando ele afirma:

Este trabalho (da psicologia do desenvolvimento), no entanto, não considera seriamente como as relações interpessoais refletem os sistemas culturais, ou como as crianças, pela participação em eventos comunicativos, tornam-se parte destas relações interpessoais e de padrões culturais, e os reproduzem culturalmente. (p. 161)

De modo idêntico, a sociologia da infância e a psicologia do desenvolvimento estão se abrindo a novas perspectivas interpretativas das ações infantis, considerando as competências infantis pertinentes para a interação das crianças nos seus contextos de vida.

Assim, Corsaro e Eder (1990) afirmam que as crianças buscam interações entre pares e estabelecem um espaço partilhado de atividade conjunta, onde elas criam ativamente, planejam, negociam, desenvolvem ações e significados, construindo cultura. Reconhecer a brincadeira como um espaço de negociação e trocas interpessoais é enfatizar que este é um espaço de construção das práticas sociais e culturais infantis cujo objetivo principal é estar

junto com o outro, improvisando sobre o mundo adulto. A esse respeito, Santos e Pedrosa (2009) ressaltam o caráter experimental da brincadeira que permite às crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados “adequados” em sua cultura.

Quando uma criança vive um personagem distante da sua realidade ou usa um objeto atribuindo-lhe propriedades diferentes das que possui, constatamos um caráter transgressor da atividade lúdica. Neste momento em que as crianças transgridem os elementos da brincadeira, elas estão absorvendo e transformando a cultura das quais são participantes. Portanto, as crianças não são meros elementos passivos da cultura ao seu redor, elas são agentes ativos de transmissão cultural que participam de rotinas culturais, que são “atividades recorrentes e previsíveis, através da qual a cultura é gerada, adquirida, mantida e refinada. Apesar das rotinas terem componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, o fato de elas serem públicas e coletivas é crucial” (Corsaro, 1992, p. 175). As brincadeiras são contextualizadas como rotinas a partir de três componentes que o autor utiliza para explicar as rotinas culturais: (i) o enquadre, (ii) a contextualização e (iii) embelezamento.

O enquadre refere-se aos elementos básicos dos princípios de organização, que envolve a identificação dos elementos relevantes para a brincadeira, que podem ser articulados com os aspectos de interação na cena, resultando na produção das rotinas culturais. Por exemplo, numa situação de faz-de-conta, os objetos estão dispostos no ambiente, tais como equipamentos para cozinhar, uma cama ou um telefone e, cada um destes, ativa um enquadre específico de rotinas familiares.

Já a contextualização refere-se aos aspectos de estrutura sintática, prosódia, elementos pára-linguísticos e comportamentos não-verbais que indicam a natureza dos eventos culturais. Corsaro (2009) enfatiza os aspectos da comunicação tanto verbal como não-verbal, que fornecem pistas do que a criança brinca. Os estudiosos da brincadeira trabalham com o conceito de metacomunicação ao se referir à comunicação nas brincadeiras de faz-de-conta; este modo de se comunicar indica o enquadre (estamos brincando), os elementos imaginativos que configuram o contexto, como por exemplo, os objetos e os papéis representados na cena lúdica.

A rotina cultural na brincadeira também inclui o conceito de embelezamento. O embelezamento consiste numa série de atos cooperativos, orquestrados que prolongam ou destacam certos aspectos da rotina que estão produzindo e envolve atividade inovadora dos atores sociais. O embelezamento é uma característica comum no jogo de papéis, onde as crianças produzem por meio de repetições e exageros de algumas sub-rotinas que são particularmente importantes para elas.

Para conhecer as rotinas culturais infantis e refletir sobre a sua importância na vida cotidiana das crianças, Corsaro (1992) pesquisou dois estilos de brincadeira: aproximação-evitação e a dramatização de papéis. Na conclusão de suas pesquisas, ele constatou que estas rotinas apresentam aspectos universais da cultura de pares, uma vez que encontrou estas modalidades lúdicas em diferentes espaços e tempos.

A estrutura da brincadeira de aproximação-evitação (pega-pega, por exemplo) envolve quatro fases que são: a identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. Na fase de identificação, as crianças descobrem ou criam um agente ameaçador e elas estão abrigadas num local que vai funcionar como “pique” ou base segura. Na aproximação, as crianças parecem provocar o agente de ameaça, aproximando-se dele e exibindo gestos e vocalizações. Neste momento, o agente ameaçador finge não ver as outras crianças. Na fase de evitação, o agente de ameaça é “empoderado”, o grupo lhe atribui poder e as crianças fogem, fingindo que estão com medo. Por fim, na fase de retorno à base segura, as crianças retornam ao “pique” e estão salvas do ameaçador.

Corsaro (2009) ilustra a importância desta brincadeira na cultura de pares, onde o agente que ameaça é controlado pelas crianças ameaçadas; a estrutura da rotina produz acumulação e liberação de tensão e as crianças podem iniciar reciclar, acrescentar elementos e encerrar a rotina. O autor também explica as implicações desta modalidade lúdica para a reprodução interpretativa: o primeiro aspecto considerado é que as crianças produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, excitação da ameaça e o alívio e a alegria da fuga; e a segunda implicação para a cultura lúdica infantil consiste nas representações sociais de perigo, mal e desconhecido, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas. A estrutura desta brincadeira

apresenta elementos universais e é base para as brincadeiras do tipo perseguição e fuga em todo o mundo.

O outro estilo de brincadeira estudado por Corsaro (1992) é a brincadeira de dramatização de papéis. Os especialistas nesta atividade lúdica costumam afirmar que esta brincadeira é uma imitação direta dos comportamentos adultos, mas de fato, não é exatamente assim que acontece. As crianças elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender seus interesses, portanto, elas ressignificam as ações que elas observam no seu cotidiano e inovam estas características. Corsaro (2009) afirma que na medida em que os brincantes vão enriquecendo e se apropriando dos modelos adultos ao assumir estes papéis, as crianças adquirem status e poder (empoderamento), de modo a projetar o futuro e realizar o desejo de ser alguém diferente da realidade.

Nesta experiência de brincadeira de papéis, as crianças aprendem como as pessoas podem agir nas mais diferentes situações e como elas se relacionam. Diante deste fato, um aspecto de grande importância para as crianças é a diferença entre os gêneros. Ayd e Corsaro (2003) observaram que as crianças aprendem muito cedo a definir a si mesmas e aos outros quanto às questões de gênero e quanto aos papéis que são socialmente estereotipados, vez que existe, em qualquer sociedade, uma expectativa com relação às formas de se comportar tanto dos homens como das mulheres. Quanto a isso, os autores afirmam que as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com os adultos e entre si.

Um outro fenômeno muito importante que acontece nas interações das crianças e é identificado amplamente nos estudos de Ayd e Corsaro (2003) é a segregação de gênero. Eles evidenciam a preferência da criança em brincar com parceiros do mesmo gênero e reforça a ideia de que a influência dos adultos e do desenvolvimento cognitivo das crianças são fatores importantes para as concepções de gênero. Esses autores hipotetizam que a origem da segregação está relacionada a incompatibilidade de interesses e estilos nas brincadeiras entre crianças de gêneros diferentes.

A brincadeira de faz-de-conta é uma modalidade lúdica onde se revela mais claramente as preferências e as diferenças de gênero. Na medida em que a criança brinca de faz-de-conta, ela está se apropriando das representações sociais de gênero e a partir disso, elas

criam a sua identidade. Ao concordar com este ponto de vista, Pedrosa e Santos (2009) definem que ao reproduzir elementos da cultura, a criança de certa forma os apreende e os legitima e leva para a brincadeira os modelos comportamentais e os significados construídos em outros espaços interacionais.

Em se tratando de gênero, as crianças atuam claramente nas atribuições do seu próprio gênero, caracterizando-o de forma estereotipada, influenciando as rotinas de pares e solidificando as concepções desenvolvidas pelos brincantes a respeito das diferenças sexuais. Então, elas se apropriam dos elementos fornecidos no brincar sócio-dramático acerca das ações dos adultos na cultura e no momento histórico em que elas vivem. Müller (2007) afirma que qualquer grupo de pares particular representará uma geração particular num período histórico particular. Assim como a cultura é um conjunto de ações e frutos de ações humanas que, transmitidos de geração em geração, constituem a identidade de um grupo humano como explica Carvalho e Pontes (2003), a brincadeira também é uma produção social coletiva que circula no tempo e espaço em diferentes momentos históricos.

O grupo de pares registra em seus comportamentos, na comunicação e nos gestos, a impressão que apresentam do mundo adulto, de modo a enfatizar a compreensão da criança, que através de suas experiências sociais, aprende a agir sobre o mundo e desenvolve práticas sociais e culturais em que elas se unem na criação de laços culturais mais sólidos, fornecidos na interação lúdica.

Para Borba (2005) a cultura, como produção simbólica de uma sociedade, permite a interpretação e a atribuição de significados e sentidos ao mundo e, na brincadeira, onde a criança cria um espaço de construção de práticas sociais e culturais infantis. No momento lúdico, o brincante estabelece interações sociais com outros pares e compartilham as experiências que adquirem na cultura. As temáticas culturais que serão desenvolvidas na brincadeira nem sempre são definidas a priori, elas são elaboradas nesta interação que as crianças estabelecem entre si. Assim, as crianças organizam e desenvolvem os elementos que traduzem a sua cultura própria da infância. Já Sarmento (2003; 2004) considera o brincar como uma prática social, onde as crianças fazem uma articulação com o conhecimento que elas já possuem do contexto cultural e com o que adquire na atividade de brincadeira. Além disso, o autor anteriormente citado observou que o brincar tem um aspecto ritualístico, ou

seja, as brincadeiras se repetem ao longo do tempo, com inovações introduzidas a partir de novos elementos ou através da interconectividade dos diferentes eventos da brincadeira.

Na brincadeira, as crianças interpretam elementos próprios do seu contexto imediato e a cultura é uma compreensão coletiva dos modos de vida variados em diferentes tempos e espaços, o que demonstra que a criança está atenta ao local onde vive e às influências que este ambiente recebe da cultura externa, representada pela cultura adulta. Por isso que se diz que a cultura infantil está conectada na cultura do mundo adulto e, ao perceber isso, a criança brinca de conteúdos do mundo adulto a partir de suas habilidades simbólicas já conquistadas e suas ações não serão iguais às dos adultos, elas dão um toque de inovação e criatividade na expressão destes elementos. Carvalho e Pedrosa (2002) consideram que nessa imersão da criança na cultura global, ela se aproxima da outra criança que apreendeu os mesmos artefatos que ela e os compartilham no grupo de brincar, favorecendo um sentimento de pertencimento junto aos pares. Mas, para compreender o mundo adulto no qual está inserida, a criança assume papéis e condutas de modo a reproduzir linguagens, rotinas e valores próprios desta cultura. Vygotsky (1998) constatou que a criança está sempre acima da sua idade durante as brincadeiras simbólicas e é nesta modalidade que a criança apresenta o caráter inovador nas suas interpretações, além de se apropriar de conteúdos e significados sobre a sua cultura.

Para Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009), a brincadeira de faz-de-conta assume uma função de espelhamento e desdobramento daquilo que é percebido e vivenciado pelas crianças, mas igualmente uma função de renovação da rede de significados por elas construídos. Isso significa que a brincadeira de faz-de-conta permite à criança elaborar e transformar as situações cotidianas na vivência com seu grupo de parceiros, assim, a brincadeira é um espaço de ressignificação da realidade. Ao constatar a brincadeira como ressignificação, Moraes e Carvalho (1994) afirmam que:

ao brincar de faz-de-conta, a criança deve fazê-lo por meio de códigos e significados também socialmente adquiridos; ao mesmo tempo, está criando um novo significado, que pode passar a ser compartilhado no grupo de brincar, tornando-se um novo elemento da cultura e da história do grupo. (p. 23)

Os estudiosos do processo de reprodução interpretativa através das brincadeiras de faz-de-conta defendem a existência de cultura infantil como espaço de construção da sociabilidade. Uma forma de compreensão deste fenômeno é a ideia de que a brincadeira é

uma forma de compartilhar os saberes de uma determinada sociedade e as crianças reconhecem estes atributos como sendo parte da cultura da sua vida cotidiana. Com isso, a criança cria uma unidade haja vista que este conhecimento será absorvido e recriado pelas outras crianças na interação. Mas, além dos elementos culturais de sua comunidade, o brincante se apropria dos conteúdos culturais vinculados pela indústria de brinquedos e a mídia televisiva, que geralmente são concepções dos adultos acerca do mundo da infância. Sendo assim, as crianças podem explorar as temáticas encontradas em contextos distantes do local onde vivem e sempre imprimindo a sua interpretação sobre estas. Esta ideia é corroborada por Brougère (1998) que ressalta a dimensão inovadora e criativa das brincadeiras infantis, mesmo quando as crianças têm intenção de brincar reproduzindo cenas de episódios televisivos, desenvolvendo ações e papéis do modo mais próximo ao que conhecem.

Brougère (1995) também se refere à relação entre o brinquedo e a cultura, onde ele situa que na brincadeira ocorre a apropriação da cultura, que é compartilhada por toda a sociedade. Neste sentido, há uma impregnação cultural que representa um mecanismo que as crianças dispõem para ter acesso aos elementos desta cultura e elas confrontam suas representações com as imagens e na brincadeira, essas imagens são traduzidas para a realidade, compondo universos imaginários. E com essas imagens que as crianças poderão se expressar e criar novas produções. Significa que a criança é envolvida pelas imagens que compõem a sociedade, elaboram e transformam estes conteúdos, traduzindo-os ao seu modo durante a socialização no grupo de brincantes.

Portanto, ao interagir com brinquedos, desenhos animados, filmes, seriados e novelas, a criança utiliza os elementos que estão a sua disposição, mas elas atribuem novos significados e sentidos a partir da resignificação que tem um lugar especial nas brincadeiras sócio-dramáticas. Citando Brougère (1998), a brincadeira é um espaço de apropriação e de reelaboração da cultura pelas crianças. Isso significa que as crianças não se interessam em copiar as imagens observadas na mídia televisiva, elas querem transformá-las através da sua imaginação.

Em se tratando de imaginação, para Vygostky (1998) a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade e a brincadeira

libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente. Portanto, na brincadeira, os significados e as ações vinculadas aos objetos podem ser libertados e a criança transgride a realidade, onde ela procura satisfazer seus desejos não-realizáveis imediatamente, envolvendo-se em um mundo imaginário, onde os não realizáveis podem ser concretizados; a este mundo é que se chama da brincadeira.

Durante as brincadeiras imaginativas, a criança tem a liberdade de mudar a lógica da realidade, ela pode deslocar os princípios lógicos, sem que os objetos e/ou as outras crianças percam a sua própria identidade. Um cabo de vassoura pode ser um cavalo, a boneca pode ser a filha, mas a criança não perde a noção de identidade de origem; da mesma maneira, ela pode ser a mãe, o super-herói, está situada no passado ou no futuro, alterando a lógica temporal, sem perder de vista o presente, enfim, a brincadeira simbólica garante que os eventos podem acontecer simultaneamente, mas a criança não perde o controle destes fatos e essa riqueza é inerente à cultura lúdica e ao uso da imaginação.

Sperb (2009) propõe que a imaginação seja atributo do olhar interdisciplinar entre a sociologia da infância e a psicologia do desenvolvimento. Ela considera que a imaginação contribui para a apropriação criativa do mundo adulto, onde sua função é criar algo novo, ausente na realidade e a imaginação auxilia tem um papel do brincar na vida da criança. E esta função da imaginação está presente em várias teorias do desenvolvimento, que pode explicar algumas facetas desta atividade. Nas interações lúdicas, a imaginação não impõe limites à criança, ela dá suporte para que o brincante desconecte da sua vida e penetre num mundo onde tudo é possível. Isso se refere à dimensão fantástica presente na brincadeira simbólica, é um mundo de fazer de conta em que o real e o imaginário se confundem para que a brincadeira seja bem aproveitada.

Sarmento (2003) concorda com as ideias propostas anteriormente e afirma que as crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantástico, até incorporarem como experiência vivida e interpretada.

Em um esforço para compreender o uso da imaginação na brincadeira, é necessário que os pares entrem numa atmosfera de fantasia, numa comunhão de representações, de modo que elas possam se envolver em negociações, de significações e sentidos que serão atribuídos aos papéis, eventos, situações e objetos utilizados, onde na interação social, elas irão construir e recriar ativamente novos elementos e se integrarão num mundo de significados construídos sócio-historicamente.

Assim, a cultura lúdica infantil vem sendo socialmente produzida e atrelada ao processo histórico das condições sociais em que vivem e que regem as possibilidades de interação das crianças entre si e com outros membros da sociedade. A cultura da infância apresenta marcas do tempo e do espaço onde elas ocorrem e evidencia os valores sociais, os códigos linguísticos, os significados, os conhecimentos e as contradições presentes na sociedade.

Os trabalhos de Corsaro vêm contribuindo para esta tarefa de buscar conhecer as relações sociais no grupo de pares, tomando a brincadeira simbólica como um meio de acessar aos conteúdos presentes nas culturas adultas, construindo uma cultura própria e particular da infância, bem como formando as suas identidades sociais. Reconhecer a brincadeira como um espaço social de construção de práticas sócio-culturais e conceber a criança com um ser competente, capaz de compartilhar, inovar e ressignificar a sua cultura é o pressuposto teórico básico que assumimos nesse trabalho e sobre o qual iremos basear nossa reflexão sobre conteúdo e a forma das brincadeiras.

II. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Pensar a brincadeira de faz-de-conta como uma representação do seu modo de vida, das experiências pessoais, impõe a necessidade de buscar, de forma mais aprofundada a compreensão do contexto local onde elas ocorrem e as suas peculiaridades. Aspectos como escolha de temas, uso e transformações dos objetos, interações sociais, comunicação e papéis parecem oferecer recursos para não só compreender a complexidade desta brincadeira, mas principalmente, a natureza das interpretações infantis de situações cotidianas, assim, contextualizar os locais onde elas ocorrem é uma tarefa necessária para possibilitar a sua compreensão.

Porém, como na atualidade diversas mídias compõem o cotidiano das crianças, supõe-se que a brincadeira de faz-de-conta é também um meio de expressão da concepção infantil dos elementos midiáticos, os quais as crianças têm acesso através da programação televisiva, principalmente, mas também em filmes, livros, gibis etc. Essa expressão é resultado da assimilação dos conteúdos presente em novelas, filmes, desenhos animados, seriados que os brincantes reproduzem de modo a transferir elementos de uma cultura mais global para a cena de brinquedo.

Considerando-se os argumentos expostos acerca da importância das brincadeiras de faz-de-conta e aliados à necessidade de se realizar estudos em contextos distintos para contemplar a diversidade sócio-cultural da realidade brasileira propomos o seguinte problema de pesquisa: Como se expressam, em brincadeiras de faz-de-conta, elementos que se relacionam com a cultura local e com os conteúdos mais globais, reveladores do processo de reprodução interpretativa por crianças, em três contextos distintos (zona urbana, rural e litoral) no município de Camaçari (BA)?

2.1. OBJETIVOS

Investigar através de observação direta de comportamento, processos de ressignificação e transmissão cultural, reveladores da ocorrência do fenômeno de reprodução interpretativa em brincadeiras de faz-de-conta, através da identificação de elementos advindos do contexto cultural local e conteúdos globais investigando as possíveis interpenetrações desses conteúdos e elementos de criatividade nos episódios observados em três contextos diferenciados do município de Camaçari (BA): zona urbana, rural e litorânea.

Para auxiliar na execução deste estudo, foram elaborados três objetivos específicos:

- Descrever as temáticas, os enredos e os papéis representados nas brincadeiras de faz-de-conta, associando-os com contexto e gênero;
- Identificar os objetos utilizados e transformados, relacionando-os com temas e papéis, assim como diferenciando os seus usos com o gênero das crianças.
- Caracterizar os estilos de interação e a comunicação nos episódios de brincadeira de faz-de-conta, associando-os também a contexto e gênero.

A partir do esforço para sistematizar os dados encontrados, obteremos um panorama das brincadeiras de faz-de-conta nos três contextos distintos ocorridos em instituições escolares, onde a criança já brinca naturalmente e possibilita acesso a uma gama de informações sobre elas e sobre sua cultura.

III. MÉTODO

3.1 PARTICIPANTES

Participaram, aproximadamente, 60 crianças desse estudo crianças de ambos os sexos, com idades entre 04 e 06 anos, matriculadas em três instituições escolares situadas no município de Camaçari (BA). A faixa-etária foi escolhida devido ao interesse em estudar as brincadeiras de faz-de-conta, cuja fase de maior ocorrência localiza-se nesta faixa de idade, também por elas já se engajarem em interações sociais mais complexas e apresentarem verbalizações mais elaboradas, que permitem ao observador conhecer os enredos das cenas lúdicas. Foi decidido escolher tanto crianças do sexo feminino quanto masculino, levando em consideração que essa variação provavelmente produziria diversidade de eventos e conteúdos nas brincadeiras de faz-de-conta e o critério de escolha das crianças foi aleatório entre as que se encontrassem brincando nos lócus de observação.

3.2. CONTEXTOS DE PESQUISA

As observações foram realizadas em três pré-escolas situadas, cada uma delas em um distrito diferente do município de Camaçari. Os distritos foram escolhidos por se situarem geograficamente e se caracterizarem quanto à atividade econômica predominante e modo de vida de seus moradores de forma bastante diferenciada: cidade de Camaçari, localidade Catú de Abrantes e localidade Parafuso.

Foram escolhidas três instituições de educação, sendo duas da rede municipal e a outra comunitária, uma em cada distrito representativo, por se acreditar que nesse tipo de ambiente facilmente se encontraria crianças da faixa etária que foi estabelecida para o estudo. Todas as escolas atendem crianças de baixa renda. Os espaços escolhidos foram os pátios abertos e as

salas de aula no intuito de obter variabilidade de interações e configurações nas brincadeiras de faz-de-conta.

Na cidade de Camaçari, sede do município, encontra-se o centro administrativo do município, o setor de serviços (médicos, bancos, *shoppings*, comércio) e os moradores desta localidade atuam nas indústrias locais e na área comercial; Catú de Abrantes fica no litoral camaçariense e envolve praias reconhecidas pelas belezas naturais, com diversos atrativos turísticos e é considerado o maior litoral da Bahia; já Parafuso é uma pequena localidade na área rural cujos moradores se dedicam majoritariamente às atividades agropecuárias de pequeno porte.

Há poucos estudos em contextos distintos dentro de um mesmo município com características tão peculiares como o ambiente camaçariense e isso foi um fator que impulsionou a escolha deste local. Assim, Camaçari se configura como um ambiente com singularidades para estudar as brincadeiras de faz-de-conta em contextos diferenciados.

Nas pré-escolas selecionadas, escolheu-se o pátio como local de observação principal, onde as crianças frequentemente brincam após o lanche. Essa escolha favoreceu uma visão ampliada das relações infantis, e a observação de brincadeiras espontâneas, sem a intervenção de adultos, o que era crucial para alcançar os objetivos propostos. As salas de aula foram escolhidas como outra possibilidade de ambiente de observação, porque nelas se encontravam muitos objetos e a configuração poderia contribuir para a emergência de tipos de brincadeiras diferentes.

Foram realizadas três observações-pilotos, uma em cada comunidade, para delinear a coleta de dados, ajustar a posição dos observadores durante a observação e familiarizar as crianças com a presença dos pesquisadores e da filmadora. Os horários de visitas às instituições foram nos intervalos de lanche e de atividade lúdicas livres sem interferência dos adultos, nos turnos matutino e vespertino.

3.3. INSTRUMENTOS

3.3.1. Registros Cursivos

Conforme Dessen e Borges (1998), as estratégias observacionais têm sua importância relacionada, principalmente, à possibilidade de gerarem ao observador novas hipóteses ou questões de investigação; responder questões específicas de pesquisa; avaliar repertórios comportamentais e resultados de intervenções para se obter um quadro mais próximo da realidade.

Foram realizadas observações sistemáticas no pátio e na sala de aula e o objetivo era descrever os conteúdos e elementos presentes nas brincadeiras de faz-de-conta representadas pelas crianças de 04 a 06 anos, através da técnica de registro cursivo do comportamento de grupo de brincadeira.

Este registro foi feito num protocolo dividido por minuto numa coluna, totalizando 30 minutos e na outra com linhas para anotar os comportamentos observados, o número de crianças na interação lúdica no episódio naquele minuto, e verbalizações e/ou vocalizações. No cabeçalho, constam as informações sobre a data da observação, turno, hora de início e fim do registro, distrito, o ambiente e o número da sessão e no rodapé foi reservado um espaço para descrever o ambiente físico (Apêndice A). Foram descritos os enredos das brincadeiras, os temas desenvolvidos, o uso dos objetos e suas transformações, a comunicação, as interações sociais, entre outros aspectos que surgissem em meio às brincadeiras e que parecessem relevantes para o estudo.

Assim, o registro cursivo é considerado como um texto que descreve os comportamentos de forma ininterrupta na sequência temporal e explicita o ambiente em que os eventos comportamentais estão acontecendo (Dessen & Borges, 1998).

3.3.2. Filmagem

Foram utilizadas filmagens em vídeo, associadas com o registro cursivo, visando maior riqueza dos dados e fidedignidade nos eventos observados. A filmagem também permitiu uma visão mais geral das interações das crianças e este recurso serviu para agregar

dados e enriquecer as análises do objeto de estudo. Este procedimento foi realizado por um psicólogo treinado em observação do comportamento.

Após as sessões de observação, as fitas foram decodificadas, comparadas e complementadas aos registros cursivos. A transcrição das filmagens foi realizada com redação cursiva, de forma semelhante ao procedimento do registro cursivo do comportamento.

O uso da filmadora justifica-se pela necessidade de obter um alto grau de detalhamento no comportamento das crianças, mas se reconhece a limitação que este instrumento apresenta quando os estudos são realizados em ambientes abertos, como neste caso, o pátio da escola, mas traz vantagens por consistir em um recurso discreto na coleta de dados e não interfere no comportamento natural.

3.4. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi utilizada a observação do comportamento em ambiente natural, por uma dupla de observadores, onde cada um se responsabilizava por um instrumento: folha de registro e filmadora.

A coleta de dados foi realizada entre outubro a dezembro de 2008 (estudo-piloto) e nos meses de março, abril, junho e setembro a dezembro de 2009 (realização da pesquisa). Ao todo foram realizadas 12 sessões de coleta de dados sendo quatro em cada contexto, totalizando 360 minutos de observação.

Foram planejadas visitas mensais por serem três comunidades diferentes que embora localizem-se no mesmo município, não são próximas entre si. Os contatos foram realizados por telefone e a realização da pesquisa nas instituições escolares dependia da concordância da direção com o método empregado no estudo. Antes de iniciar o estudo-piloto, foram solicitadas as autorizações das diretoras das instituições, através da assinatura do Termo de Consentimento Informado (Apêndice B) que era lido e esclarecido pela pesquisadora. Após liberação, foram marcados os dias e horários para coletar os dados através das observações.

Posteriormente, também foi apresentada a pesquisa aos pais das crianças para a autorização da participação no presente estudo (Apêndice C).

A distância entre os distritos do município e a preocupação em não interferir na rotina das escolas, determinou que a frequência das visitas fosse de, aproximadamente, uma vez por mês, no entanto, em maio de 2009 ocorreram fortes chuvas, o que dificultou a execução da pesquisa em ambiente externo e a coleta não foi realizada neste mês.

Para realizar a coleta de dados, os observadores se dirigiam aos locais nas instituições e estes se posicionaram adequadamente e iniciavam simultaneamente o registro e a filmagem. Ao final de 30 minutos, a sessão era encerrada ou quando encerrava o último episódio registrado. As crianças eram observadas por três minutos, caso ao fim deste tempo estivessem desenvolvendo um episódio de faz-de-conta, se continuava a observação até o término do episódio.

Esta pesquisa visou manter o sigilo da identificação das crianças; os princípios éticos buscaram preservar os participantes para não haver exposição a nenhuma situação que indicasse risco ou ameaça à integridade das crianças, de modo a não causar nenhum tipo de constrangimento e também prejuízos em qualquer instância. Assim, os registros em vídeo serviram apenas como instrumento de coleta de dados não devendo ser exibidos em público.

3.5. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados receberam análise qualitativa, uma vez que este tipo de análise oferece uma forma mais aprofundada de operacionalizar os eventos encontrados no estudo. As unidades de análise desta pesquisa foram os episódios de brincadeiras de faz-de-conta. Todos os episódios de brincadeira de faz-de-conta foram incluídos na análise dos dados, inclusive os encontrados no estudo-piloto, devido à sua relevância e por retratar a diversidade de elementos e a natureza das cenas lúdicas que configuram os contextos de brincadeira.

A técnica utilizada foi a análise de conteúdo por categorização, pois segundo Franco (2007), é a forma mais utilizada em métodos observacionais, além disso, funciona como um sistema de desmembramento, classificação e reagrupamento de elementos do texto de

pesquisa. Esta metodologia utilizada na análise de dados deve estar integrada com a teoria, a coleta e a interpretação de dados.

A análise de dados foi realizada a partir da relação entre os elementos culturais específicos da região e dos aspectos presentes na cultura midiática, relacionando com as brincadeiras de faz-de-conta e nestas foram observadas os temas utilizados no brincar, as interações sociais, os objetos e suas possíveis transformações, todas associadas com o gênero das crianças, bem com as verbalizações e vocalizações também foram categorizadas e analisadas.

Quanto aos estilos de interação observadas nas brincadeiras de faz-de-conta, foi utilizada a classificação proposta por Moraes e Otta (2003, p. 136), estabelecida por Parten (1932):

- 2 **Brincadeira Solitária:** a criança brinca só e se existir algum tipo de interação, esta não diz respeito ao conteúdo e ao propósito da brincadeira.
- 3 **Brincadeira Paralela:** duas ou mais crianças brincam lado a lado de um mesmo tema, mas não há interação entre elas. Também não há cooperação ou divisão de tarefas e papéis.
- 4 **Brincadeira Associativa:** quando duas ou mais crianças brincam juntas do mesmo tema, mas não há cooperação, nem divisão de tarefas e papéis.
- 5 **Brincadeira Cooperativa:** quando duas ou mais crianças brincam juntas do mesmo tema, havendo cooperação ou competição, divisão de tarefas e papéis.

Já a classificação dos objetos e brinquedos utilizados pelas crianças nas brincadeiras foram agrupados em três categorias com base em Striano, Tomasello e Rochat (2001):

- **Elementos naturais:** são aqueles que existem na natureza e que não sofreram transformações por parte do homem. Exemplo: areia, água, plantas e pedras.
- **Utensílios:** objetos que servem na vida cotidiana dos adultos. São objetos que podem ser transformados manual ou industrialmente. Exemplos: sucata, recipientes, fragmentos de materiais diversos e objetos feitos à mão.
- **Brinquedos manufaturados:** são objetos materialmente construídos com finalidade lúdica e suas formas de criação variam de acordo com a fabricação podem ser artesanais ou industrializadas. Exemplos: miniaturas de animais, objetos e seres

humanos.

As transformações simbólicas realizadas pelos utensílios e elementos naturais foram categorizadas segundo Gosso, Moraes e Otta (2007), baseadas em Garvey e Kramer (1989), Jenvold e Fouts (1993), e Matthews (1977), que diferenciam três tipos de mudanças de significado a partir do nível de complexidade:

- **Criação:** é o mais elaborado dos processos de simbolização, porque acontece sem qualquer presença do recurso material no ambiente.
- **Identidade:** é considerada uma operação intermediária, porque envolve mudança de significado que não é dada imediatamente pelo objeto.
- **Modificação de propriedade:** é a operação menos complexa, porque é aplicada usualmente em um brinquedo miniatura e o significado é sugerido pelas características reais dos objetos.

Os temas das brincadeiras de faz-de-conta foram analisados segundo nove categorias propostas por Moraes e Carvalho (1994). A definição pelo tema seguia o nível de prevalência no decorrer do episódio.

- **Transporte:** brincadeiras que incluíram a representação de transportar e movimentar veículos como carros, motos, avião, cavalo.
- **Cenas domésticas:** brincadeiras que representaram membros de uma família, festas, situações de cuidado e alimentação.
- **Fantasia:** brincadeiras que envolveram o enredo que parece não seguir lógica na realidade e também envolveram o uso do objeto de forma que ele não é utilizado de forma habitual.
- **Animais:** brincadeiras que incluíram brincar com animaizinhos ou imitando-os.
- **Aventura:** brincadeiras que incluíram perseguição e confronto entre personagens ou entre objetos representando pessoas, super-heróis, monstros, polícia e ladrão.
- **Esportes:** brincadeiras que incluem jogos como futebol, pescaria e *camping*.
- **Construção:** brincadeiras que a criança utilizou peças para criar um novo objeto que pode representar um objeto, uma pessoa ou um animal, imitando sons e movimentos, ou construção de casas, castelos e estradas.
- **Profissões:** brincadeiras que as crianças representam papéis associados ao mundo do

trabalho, como por exemplo, professora, médico etc.

- **Outros:** quando a criança atribuiu vozes, movimentos, ações ou outras características adultas a um brinquedo, como conversar entre bonecas sobre assuntos do mundo adulto.

Para classificar as fontes de conteúdo presentes nas temáticas das brincadeiras de faz-de-conta, foram utilizadas três categorias identificadas por Bichara (1999) nas brincadeiras dos índios Xocó e os negros da comunidade Mocambo e são eles:

- **Realísticos do cotidiano:** fontes ou conteúdos específicos de cada contexto estudado ou identificados como particularidade do município.
- **Realísticos da sociedade externa:** são conteúdos relativos aos temas não fantasiosos, mas que não fazem parte do cotidiano das localidades.
- **Fantasiados:** elementos presentes nas brincadeiras que são vinculados direta ou indiretamente no cotidiano das crianças, como por exemplo, os conteúdos presentes nos livros infantis e nos meios de comunicação.

Por fim, a comunicação foi analisada a partir de quatro categorias propostas por Bichara (1994) no seu estudo de brincadeiras de faz-de-conta:

- **Verbalização:** emissão de uma palavra ou frases inteiras durante a brincadeira simbólica.
- **Vocalização:** emissão de sons dentro da brincadeira como prosopopéias.
- **Verbalização com vocalização:** os dois tipos de recursos comunicativos no mesmo episódio.
- **Silenciosas:** não apresentam nenhum elemento de linguagem verbal e as únicas formas de comunicação presente são os movimentos e gestos.

Além da análise de conteúdo, foi realizada uma análise de frequência simples em cada categoria, para identificar quais as categorias de temas, objetos e suas transformações, interações, papéis e elementos da comunicação que foram mais frequentes nas atividades lúdicas simbólicas.

3.6. DESCRIÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI (BA)

Camaçari situa-se na região metropolitana de Salvador, sua sede fica a 42 km da capital, e faz divisa com os municípios de Lauro de Freitas, Simões Filho, Dias d'Ávila e Mata de São João. Segundo o IBGE (2007), a sua população estimada é 220.495 habitantes, sua área territorial é 762.745 km² e o seu clima é tropical.

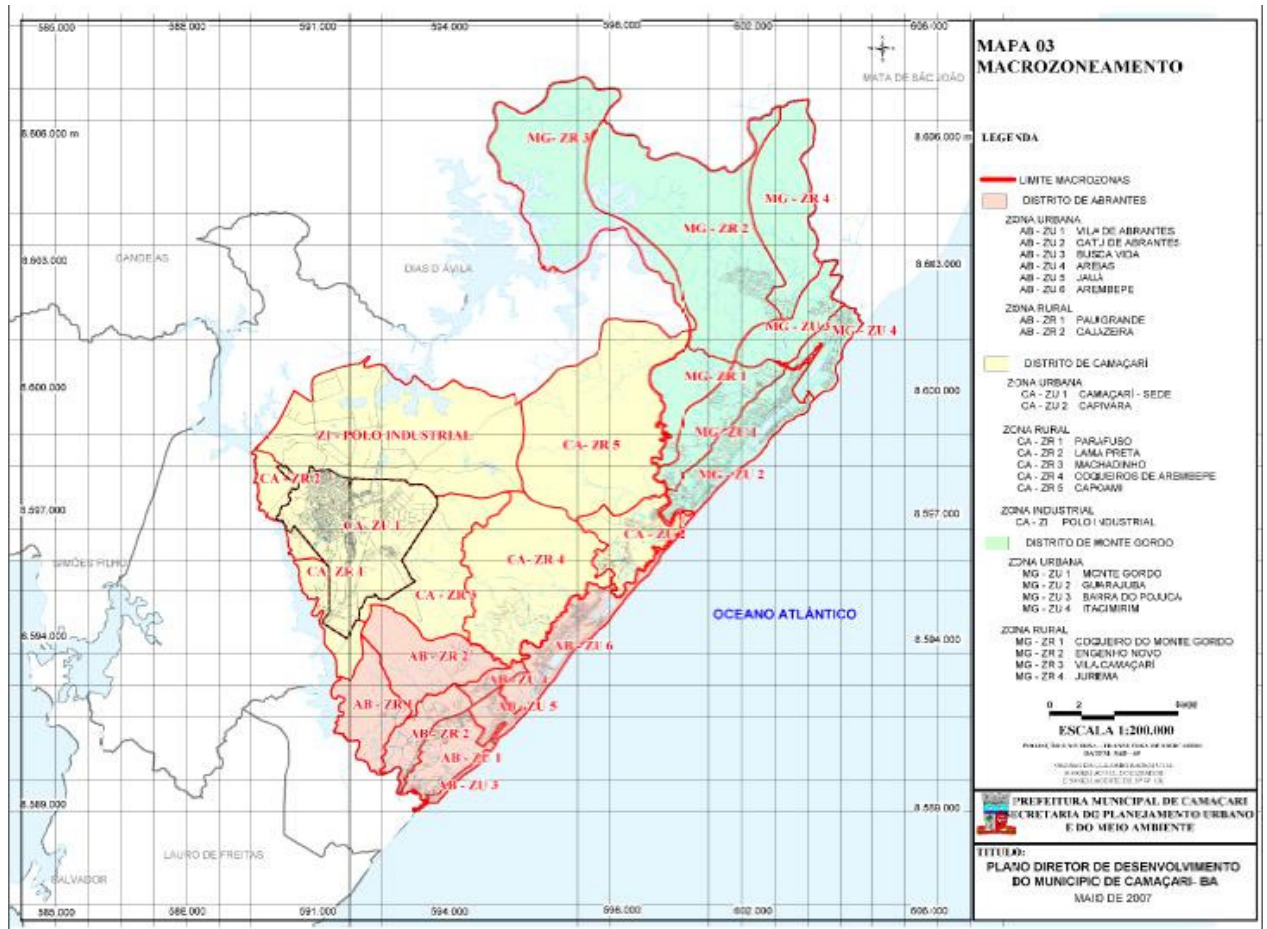
A história de Camaçari remonta ao período da colonização, o município originou-se em 1558, numa aldeia dos índios tupinambás, formada pelos jesuítas às margens do Rio Joanes. Ela recebeu o nome de Aldeia do Divino Espírito Santo e passou à categoria de Vila em 27 de setembro de 1758, denominando-se Vila Nova do Espírito Santo de Abrantes. Em 1925, após várias mudanças a sede do município vai para um povoado emergente chamado Vila de Camaçari, mudando o nome para Montenegro, mais especificamente, Vila de Camaçari do município de Montenegro. Em 1938, é restituído o nome Camaçari, agora ampliado para todo o município, mantendo-se os nomes das outras localidades: Vila de Abrantes, Monte Gordo, Parafuso e Dias d'Ávila.

Camaçari se destaca por ser um dos municípios mais ricos do nordeste e um dos mais importantes do Brasil, porém sua população apresenta baixos índices sócio-econômicos. Ele é repleto em riquezas naturais, econômicas, históricas e culturais. Em seu território está instalado o Pólo Petroquímico de Camaçari, principal pólo industrial do estado da Bahia, que iniciou suas operações em 1978 com cerca de 60 empresas. Em 2000, instala-se também uma unidade do complexo automotivo *Ford* e várias empresas ao seu redor.

Ressalta-se também que o município de Camaçari se caracteriza por ser um pólo turístico de relevância no estado da Bahia, por abranger vasto litoral onde se situam praias famosas como Jauá, Arembepe e Guarajuba. Por outro lado, por ser um município com grande área territorial possui zona rural caracterizada por atividade agropecuária.

Assim, Camaçari se apresenta como um lugar bastante intrigante para pesquisadores curiosos em estudar possíveis efeitos da diversidade de contextos sobre o comportamento. No caso deste trabalho, a variabilidade de modos de vida e culturas pode ser resumida por três regiões claramente identificadas como: zonas urbana, litorânea e rural. Após delimitar essas

três regiões, localidades particulares foram escolhidas para representá-las: zona urbana pela própria cidade de Camaçari, sede do município; zona litorânea pela localidade de Catu de Abrantes e zona rural pela localidade Parafuso. O critério principal para escolha dessas localidades foi a de possuir pré-escola pública para os moradores do local. Abaixo segue um mapa com as divisões do município por zonas (Macrozoneamento).



3.6.1. Instituição 1 – Zona Urbana

A cidade de Camaçari se caracteriza como cidade de médio porte com grande atividade comercial, trânsito de pessoas e veículos. Possui *shopping center*, bancos, faculdades e todos os atrativos de uma cidade moderna. A população que vive e trabalha no município se ocupa na indústria, comércio e serviços. Grande parte dos trabalhadores do pólo

petroquímico e do complexo *Ford* residem em Salvador, havendo grande movimentação de transporte entre as duas cidades.

A instituição 1, situada nesta região, pertence à rede municipal de ensino. Atende a 600 crianças, na faixa-etária entre três a 14 anos, Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nos dois turnos. Sua área externa inclui um pátio grande e uma quadra aberta. Sua área interna possui 14 salas de aula, biblioteca, sala de informática e refeitório.

O ambiente externo onde a pesquisa foi realizada foi o pátio que tem uma área de aproximadamente 60m², nele constam seis bancos e quatro canteiros de plantas. O contexto interno representada pela sala de aula tem 20m² com 20 mesas e cadeiras para as crianças, quadro de giz, a decoração com as letras do alfabeto e números, um painel com os nomes das crianças na parte superior do envelope de *camiseta* e uma estante com brinquedos de encaixe, ábaco, bonecas, carrinhos, cubos de pano e colchonetes.

3.6.2. Instituição 2 – Zona Litorânea

A localidade escolhida para representar a zona litorânea foi Catu de Abrantes, próximo ao distrito de Portão em Lauro de Freitas. Neste local, as atividades econômicas dos pais das crianças são a pesca, o artesanato e trabalho doméstico (caseiros e diaristas).

A instituição 2 é uma escola municipal e, atualmente, tem 468 alunos, nos três turnos, na faixa etária de três a quinze anos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Sua área externa dispõe de dois pátios: um coberto e outro aberto, parquinho e poço de areia. Na área interna, além das sete salas de aula, possui refeitório, biblioteca, almoxarifado e sala de informática.

O ambiente externo foi o parque que tem uma área de aproximadamente 30m², nele constam duas escorregadeiras cobertas e casinhas na parte superior do parque e uma aberta e uma escada. Semelhante à instituição 1, o contexto interno representado pela sala de aula tem 20m² com 20 mesas e cadeiras para as crianças, quadro de giz, a decoração com as letras do alfabeto, números, um armário com brinquedos de encaixe, ábaco, bonecas, carrinhos, fantoches e tem desenhos das crianças na parede.

3.6.3. Instituição 3 – Zona Rural

A localidade representativa do contexto rural foi Parafuso. Os moradores vivem de agricultura de frutas e hortaliças, criação de peixes em tanques e criação de animais em pequenas propriedades.

A instituição 3, localizada em Parafuso, é uma escola comunitária, que recebe subsídios da prefeitura quanto ao material e a merenda escolar e por convênios com as empresas da região, que contribuem com um kit escolar e de higiene, geralmente no final do ano.

Atualmente, atende 104 crianças, nos dois turnos, na faixa etária de um ano e meio a seis anos, nas séries de maternal e alfabetização. Sua área externa é composta por um espaço com areia, ao fundo tem uma mangueira, uma hortinha e um tanque; ao lado direito tem três banheiros (menino, adulto e menina). Sua área interna é composta por duas salas de aula, uma para as crianças de três e quatro anos (maternal) e a outra é para crianças de cinco anos (alfabetização) e também tem uma cozinha, representado pela sala de aula tem 10m² com 15 cadeiras para as crianças, quadro de giz, não tem decoração, um pequeno quadro de giz e um armário estreito onde são guardados os cadernos das crianças, lápis de cor, papel e o material de trabalho da professora.

3.7. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Este trabalho foi submetido ao comitê de ética da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia – FFCH/ UFBA e, então, aprovado através do parecer (Anexo C) em 28 de maio de 2009.

As diretoras das instituições assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A) permitindo o desenvolvimento da pesquisa dentro dos ambientes escolares e também foi autorizado o uso da filmagem.

Após a defesa, os resultados desta pesquisa serão divulgados nas instituições escolares.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já dito anteriormente, foram realizadas seis sessões de observações em cada contexto, no período de outubro a dezembro de 2008 e março, abril, junho e setembro a dezembro de 2009, onde foram registrados **51 episódios** de brincadeiras de faz-de-conta, que totalizam 360 minutos de duração, tendo o episódio mais longo a duração de 10 minutos e o mais curto 40 segundos.

Para melhor compreensão e análise, os dados foram examinados por vários ângulos que serão apresentados em seções de acordo com os itens que favorecem a compreensão do fenômeno como: o tempo dedicado à brincadeira, número de episódios, brincadeira de faz-de-conta, os temas, fontes de influência dos conteúdos, as diferenças de gênero, os objetos e suas transformações simbólicas, comunicação, papéis e interação social. Posteriormente, estes serão discutidos quanto aos conteúdos e como a criança recebe as influências da cultura.

Antes é preciso registrar que este trabalho apresentou alguns desafios durante a coleta de dados, próprios dos estudos de brincadeira de faz-de-conta e de observação naturalística. O primeiro deles foi a dificuldade em identificar um episódio. Segundo Pedrosa e Carvalho (2005) “o episódio é definido pelo seu conteúdo em termos de algum sistema prévio de categorização: por exemplo, ‘episódios agressivos’, ‘episódios de cuidado’, ‘episódios de faz-de-conta’” (p. 432). Assim, foi considerado como “episódios de faz-de-conta” toda brincadeira comportamental, desenvolvida por uma criança sozinha ou envolvendo um grupo de crianças, que indicava o desenvolvimento de um tema, ou a transformação simbólica de algum objeto. Para tal utilizamos a definição proposta por Moraes e Otta (2003) segundo a qual brincadeira de faz-de-conta “é aquela em que a criança trata os objetos como se fossem outros, pode ou não atribuir propriedades diferentes das que possui, ou atribui a si e aos outros papéis diferentes dos habituais e/ou cria cenas imaginárias e as representa” (p. 135).

Ao observar as brincadeiras, constata-se que não é uma tarefa fácil para o pesquisador enquadrá-las logo de início como sendo um típico episódio de faz-de-conta com tema, papéis e enredos facilmente identificáveis. Às vezes, a brincadeira de faz-de-conta aparece no meio de outras modalidades, como, por exemplo, em meio a um jogo de bola ou um pega-pega,

devido a isso, é necessário além de uma definição clara do que seja um episódio de faz-de-conta, alguns critérios para identificação destes eventos.

Utilizaremos, então, os dois critérios propostos por Bichara (1994): o comportamento motor, ou seja, quando a criança faz algo que denote que ela está representando um papel, como, por exemplo, abrir os braços e correr pelo pátio como o Super-Homem; e o comportamento verbal, isto por que, verbalizações e vocalizações oferecem pistas de fantasia da criança, do nível de negociação e dos conteúdos do enredo. Eis alguns exemplos de como esses critérios foram utilizados:

Na área externa próxima a sala de aula, uma das cinco meninas propõe que brinquem de desfile, elas ficaram andando de uma extremidade a outra como modelos em uma passarela, vão e voltam, uma delas com a mão na cintura e outra rebolando.

As meninas, nesta brincadeira, imitam o comportamento das modelos nas passarelas, andam de lado para outro e até rebolam. Neste episódio se verifica que mesmo havendo o convite formal para a brincadeira, o conteúdo foi dado pelo elemento motor sem o qual não saberíamos sobre a natureza da brincadeira.

No próximo episódio descrito temos um exemplo de como o critério verbal foi utilizado. Se observássemos apenas as crianças dentro do bambolê, não tínhamos elementos para considerar como faz-de-conta, porém quando vocalizaram sons semelhantes ao motor de um carro pôde-se perceber que se tratava de uma brincadeira com faz-de-conta.

Três meninos dentro de um bambolê e faziam este som “vrum, vrum, vrum...”, andaram para frente, viram para a esquerda, depois para a direita, foram andando até que os três caíram no chão e o bambolê quebrou.

Um critério adicional foi utilizado em alguns momentos de grande dúvida que era o de se verificar as expressões faciais das crianças envolvidas, isto porque Pellegrini e Smith (1998) se referem a uma ‘cara de brincadeira’ que, segundo esses autores, serve para diferenciar, por exemplo, uma brincadeira de briga de uma briga de verdade. Pensamos que como critério adicional poderia também nos ajudar a diferenciar uma brincadeira de outras atividades e movimentos que caracterizam esta atividade.

Outro desafio enfrentado nesta pesquisa foi acompanhar os episódios do início ao fim nos ambientes externos das instituições, pois, em alguns momentos, as crianças ficaram fora do alcance de visão dos observadores e estas não foram seguidas para não provocar interferência nas brincadeiras e na espontaneidade dos comportamentos.

O último desafio encontrado foi saber o número total de crianças que participaram do estudo, pois os brincantes se envolveram em mais de um episódio, o que dificultou a contagem final.

Para facilitar análise do fenômeno, é preciso conhecer a estrutura das brincadeiras de faz-de-conta, que segundo Pontes e Magalhães (2002) é importante para compreender a regulação dos membros envolvidos e de que maneira se comportam no sentido de possibilitar arranjos sociais. Assim, a estrutura da brincadeira simbólica pode envolver interpretação de papéis, uso de objetos e estabelecimento de regras que regulam as ações das crianças.

Após o reconhecimento destes critérios e da estrutura da brincadeira, os episódios foram selecionados dos registros de observação, pois as crianças brincaram de outras modalidades lúdicas e apenas as de faz-de-conta foram analisadas neste estudo. Após a delimitação e diferenciação destes episódios, eles foram organizados em categorias já estabelecidas na literatura e analisados de acordo com o gênero e as especificidades da comunidade, que demonstraram possuir aspectos diferenciados entre si.

O gênero tem sido foco de muitas pesquisas e vem se caracterizando como um fator importante para compreensão da brincadeira infantil e dos seus eventos como tipificação de comportamento, estereotipia e a segregação sexual em contextos diferentes (Gomes, 2009; Reis, 2008; Gosso, 2005; Martin & Fabes, 2001).

Além de analisar as brincadeiras sob a ótica do gênero, foi necessário verificar como as crianças se organizam socialmente. Geralmente, elas preferem brincar com parceiros que sozinhas, como foi observada na pesquisa de Moraes e Otta (2003). As autoras observaram atividades lúdicas numa creche em Ubatuba (SP) e constataram que as crianças preferem atividades em grupo. O brincar é uma ação social e também o faz-de-conta é apontado como facilitador da interação social, já que requer alto nível de negociação entre as crianças, tornando maior a demanda social, ou seja, a necessidade de formar grupos (Bichara, 1994).

4.1. TEMPO DEDICADO ÀS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA

Primeiramente, foi analisado o tempo total gasto pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta nos três contextos, Zona Urbana (ZU), Zona Rural (ZR) e Zona Litorânea (ZL), comparando-os com as categorias de gênero. Assim, o tempo total foi de 133 minutos e 10 segundos, cuja distribuição pode ser vista na *Tabela 1*.

Tabela 1 – Tempo total gasto em brincadeiras de acordo com o gênero e o local nos distritos de Camaçari (BA).

Tempo	Meninos	Meninas	Misto	Total
Zona Urbana	20 min 20s	21 min 30s	10 min	51 min 50 s
Zona Rural	21 min 50s	15 min	10 min 30s	47 min 20s
Zona Litorânea	24 min 30s	2 min	7 min 30s	34 min

Como pode ser visto na *Tabela 1*, existe uma diferença no tempo total de dedicação dos meninos em relação às meninas e ao grupo misto, sendo que os meninos apresentaram maior variabilidade no uso do tempo de acordo com o local. Examinando mais detalhadamente podemos ver que na Zona Urbana, observa-se pouca diferença no tempo nas brincadeiras do sexo masculino e feminino, apesar dos meninos brincarem mais tempo do que as meninas e também se constatou pouco tempo de interação nos grupos mistos.

Os resultados encontrados na Zona Rural também seguem a tendência da área urbana, mas a diferença entre meninos e meninas é maior. Porém, os grupos mistos apresentaram o mesmo tempo nos dois distritos e na zona rural se aproxima um pouco da duração de tempo observado nas brincadeiras do sexo feminino.

O dado que mais chama à atenção é a quase inexistência de brincadeiras em grupos de meninas na Zona Litorânea, isto porque, nesta localidade as meninas ficaram mais tempo realizando atividades como desenho e colagem do que brincando. Também, nesta região, as observações realizadas em ambiente externo ocorreram no parque da escola, local onde a frequência de faz-de-conta foi menor do que as brincadeiras de exercício físico o que é comum conforme os dados encontrados no estudo sobre brincadeiras em dois parques públicos de Salvador desenvolvida por Bichara, Fiaes, Marques, Brito & Seixas (2006).

O tempo de duração médio dos episódios nos três distritos foi de 2,4 minutos nas brincadeiras dos meninos, de 2,8 minutos das meninas e de 3,5 minutos nas brincadeiras dos

grupos mistos. De modo geral, observa-se que os episódios tanto dos meninos quanto das meninas foram curtos, provavelmente em função das observações terem acontecido no intervalo escolar, onde há um tempo delimitado para brincar. Observou-se uma grande alternância de brincadeiras, parecendo haver uma ansiedade para aproveitar o máximo de tempo, se envolvendo na maior quantidade de episódios possíveis. Essa constatação é fundamental para explicar a pouca ocorrência de brincadeiras de faz-de-conta, se comparados com números obtidos em outros contextos (Bichara, 2003; Moraes & Otta, 2003; entre outros), uma vez que, nesse tipo de brincadeira, as crianças precisam negociar o que vão brincar, definir objetos, distribuir papéis, criar um cenário e um enredo, onde os envolvidos concordem com a proposta e por fim possam brincar. Assim, a brincadeira simbólica geralmente demanda tempo para organização e realização.

A curta duração dos episódios de brincadeira simbólica evidencia que o conhecimento prévio das crianças facilitou para elas não perderem tempo nas negociações, uma vez que já conhecem os estilos e os temas que os seus parceiros preferem e facilmente elas chegam num acordo e iniciam o faz-de-conta, porém como veremos mais adiante, não são enredos muitos complexos e elaborados.

Duas outras variáveis que podem ser analisadas junto com tempo são: o gênero e os temas desenvolvidos nos enredos. Quanto ao gênero, a ocorrência de mais episódios de brincadeira simbólica entre os meninos também foi encontrado noutras pesquisas como a de Moraes (1980). O número maior de episódios masculinos no município de Camaçari pode estar associado ao fato de que os meninos brincam mais e com maior variabilidade de brincadeiras, enquanto as meninas se envolvem mais tempo numa mesma temática. Da mesma forma, Bichara (1994) constatou que as meninas, apesar de terem apresentado uma quantidade de episódios menor que os meninos, elas gastam mais tempo desenvolvendo-os. Este resultado também é semelhante ao estudo de Matthews (1977) que verificou resistência a interrupções por parte das meninas como uma característica importante na manutenção das brincadeiras femininas.

Em seguida, procuramos investigar se havia diferenciação no uso do tempo associado ao tema do faz-de-conta, ou seja, se alguma temática gasta mais tempo no seu

desenvolvimento que outras. Para tal utilizamos a classificação de temas proposta por Moraes e Carvalho (1994). Os resultados estão dispostos na *Tabela 2*.

Tabela 2 – Tempo gasto nos temas nas brincadeiras de faz-de-conta por meninos e meninas nos distritos de Camaçari (BA).

Local	Gênero	Avent.	Ativ. Domes.	Transp.	Anim.	Const.	Esp.	Prof.	Fant.	Out.
ZU	M	15 min		2 min	3min 30s				3min 20s	
	F		15 min					5 min 30s		
ZR	M	14min		50s			7 min			
	F		5min	10min						
ZL	M	12 min 30s				5 min			7 min	
	F		1 min							1 min

Como pode ser visto na *Tabela 2*, as temáticas não ocorreram de maneira igual entre meninos e meninas, mas pode-se observar que há algumas semelhanças entre os resultados apresentados nos três distritos de Camaçari. Nas três zonas estudadas, os meninos brincaram mais tempo no tema aventura. Em seguida, verifica-se que os garotos da zona urbana brincam mais de animal e fantasia que nas outras comunidades e o mesmo consta-se no tema fantasia na zona litorânea. O que chama atenção nestes dados é que poderia se esperar que as brincadeiras de animal fossem mais presentes na zona rural tendo em vista que as crianças têm mais contato com muitos animais como bois, galinhas e cavalos. A ocorrência de temáticas de aventura nos meninos da zona rural é interessante, pois evidencia que mesmo numa região mais afastada do centro urbano, as crianças parecem ter bastante acesso a cultura midiática.

Com relação às brincadeiras das meninas, destaca-se a maior dedicação às temáticas relacionadas a atividades domésticas como é frequentemente relatado pela literatura (Moraes & Carvalho, 1994; Bichara, 1994; Moraes & Otta, 2003; Martin & Fabes, 2001; Aydt & Corsaro, 2003; entre outros). Mesmo havendo brincadeiras de temas domésticos nas três regiões, a proporção de tempo desta temática na zona urbana é bem maior em relação às outras. Destaca-se o uso do tempo em brincadeiras com o tema transporte realizados por meninas da zona rural, o que representa um evento de contra-estereotipia de gênero que será posteriormente analisado.

De forma geral, concluímos que os meninos se envolvem com temas de aventuras e as meninas brincam mais tempo de atividades domésticas. A escolha por estes conteúdos, significa que há tendências e preferências nas brincadeiras simbólicas de acordo com os gêneros. Também, os enredos de brincadeiras fantásticas foram mais desenvolvidos pelos meninos e estes representam personagens distantes do cotidiano, enquanto as atividades femininas são bastante realísticas, o que reflete o modo de vida e os papéis adultos. Mais adiante buscaremos encontrar os porquês para estas escolhas.

Com isso, observou-se que durante as atividades livres sem interferência de adultos, as crianças camaçarienses passaram quase todo o tempo brincando, o que significa que as preferências das crianças em brincar é muito superior do que qualquer outro comportamento na situação de recreio. O fato de ser livre e não dirigido como algumas escolas estipulam, favorece a criatividade e inovação dos conteúdos das brincadeiras.

Conhecer o tempo de duração das brincadeiras é apenas uma variável para a compreensão das brincadeiras de faz-de-conta. Além dele, observar o número de episódios pode ser relevante para conhecer melhor este fenômeno.

4.2. NÚMERO DE EPISÓDIOS POR CONTEXTO

Em seguida, analisaremos o número de episódios total de brincadeiras de faz-de-conta associando-os com o gênero em cada contexto. Essa distribuição pode ser vista na *Tabela 3*.

Tabela 3 – Número de episódios por gênero e contexto nos distritos de Camaçari (BA).

Local	Meninos	Meninas	Misto	Total
Zona Urbana	10	9	2	21
Zona Rural	9	3	4	16
Zona Litorânea	10	2	2	14
Total	29	14	8	51

Como pode ser visto na *Tabela 3*, foi identificado um número maior de episódios na Zona Urbana que nos outros contextos. Também se observa que no geral, houve diferença do número de episódio dos meninos e das meninas de acordo com a comunidade, ou seja, os meninos das três localidades apresentam regularidade no número de episódios de brincadeiras

de faz-de-conta. Existe variação nos dados encontrados entre as meninas e os grupos mistos. As garotas brincam muito pouco nas zonas litorânea e rural.

A baixa ocorrência de brincadeiras imaginativas femininas na comunidade rural pode ser justificada pelo fato das observações só ocorrerem em ambientes abertos, mesmo havendo sessões em ambientes externos nas outras duas regiões. Outra justificativa para a pouca frequência de brincadeiras de faz-de-conta entre as meninas da zona rural é que segundo Martin e Fabes (2001), as meninas usam mais frequentemente espaços menores e internos para as brincadeiras simbólicas, ou seja, elas podem ter ocorrido fora do campo de observação, no interior da escola, por exemplo. Vale lembrar que neste contexto não foi possível realizar observações internas, pois o ambiente apresentava pouca ventilação e iluminação o que interferia na qualidade da filmagem e dificultava a presença dos observadores.

Já na zona litorânea não foram observadas muitas brincadeiras nos grupos de meninas e mistos. Vale registrar que no ambiente externo, foram observadas mais brincadeiras de exercício físico conforme já apontado no item anterior. Também, nas sessões que aconteceram na sala de aula, as meninas se concentraram em atividades lúdicas como pegar e trocar tecidos com as colegas e criar personagens que serão analisados mais adiante no item que trata dos fragmentos fantasiosos. As atividades femininas envolviam mais interação sem faz-de-conta.

Um dado curioso é o de que muitos episódios de brincadeira simbólica ocorriam envolvidos em outras modalidades lúdicas como jogos de regras. Seixas (2007) encontrou resultado semelhante observando crianças brincando na ilha dos Frades (BA) e, segundo esta autora, faltam elementos na literatura para análise profunda dos aspectos ligados diretamente na configuração quando uma brincadeira ocorre dentro de outra. Mesmo assim, é importante compreender a sua configuração e a sua frequência nas brincadeiras infantis nos contextos camaçarienses.

4.3. BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA PERPASSANDO OUTRAS BRINCADEIRAS

Ter o episódio de brincadeira de faz-de-conta como unidade de análise permite compreender a multidimensionalidade dos elementos que envolvem esta modalidade lúdica e diante da constatação de variados aspectos que este evento apresenta, significa que analisar um episódio do brincar simbólico revela-se uma tarefa desafiadora para o pesquisador, por ser um evento dinâmico, espontâneo e complexo. Um exemplo de fenômeno que pode ocorrer nas brincadeiras é a presença de outras modalidades dentro das brincadeiras imaginativas e este fenômeno foi denominado de brincadeiras incidentais por Seixas (2007). O episódio descrito abaixo exemplifica esse fenômeno:

Dois meninos correm pelo pátio, estão brincando de pega-pega, quando um alcança o outro, segura pelo braço e diz “é a polícia, é a polícia”, depois um terceiro aparece e empurra o que está sendo preso e este pede para ele parar de empurrar e depois voltam a correr novamente.

Neste episódio, nota-se que há uma brincadeira de regras, pega-pega e surge um personagem que é o policial. Nas brincadeiras que perpassam outras, nota-se que há uma personagem que está em cena, onde o comportamento verbal revela elementos de fantasia, porém, a predominância da ação está na atividade de regras e exercício-físico como, por exemplo, o pega-pega com envolvimento de papéis de oposição (polícia-bandido; lobo mau e sua vítima). Constatou-se a existência de 14 episódios entrecortados de brincadeiras incidentais e a *Tabela 4* mostra em que tipo de brincadeiras elas ocorreram e com qual frequência.

Tabela 4 – Tipos de brincadeiras e frequência dos episódios de brincadeiras incidentais nos distritos de Camaçari (BA).

Tipo de brincadeira	Frequência
Perseguição com personagens	09
Luta com objetos	03
Perseguição sem personagens	01
Luta sem objetos	01

As brincadeiras mais frequentes foram as relacionadas com faz-de-conta envolvendo perseguição e com presença do personagem que é o perseguidor como no episódio descrito anteriormente. Geralmente, estas brincadeiras estão entrecortadas por uma brincadeira de

exercício físico ou regras, que apresentam muitas semelhanças com as brincadeiras de aproximação-evitação estudadas por Corsaro (1992).

Outro exemplo de brincadeira perpassando o faz-de-conta é a modalidade de luta com objetos. Nesta categoria estão os episódios de objetos que lutam entre si, como a brincadeira de robôs envolvidos num combate e outra cena da mula sem cabeça numa briga com os robôs. Foi observado que as crianças dão vida aos objetos para que estes possam combater, lutar e perseguir uns aos outros criando um enredo dinâmico na interação dos objetos. Nestas brincadeiras foram observados elementos de simbolização e fantasia como qualquer episódio de brincadeira de faz-de-conta.

Sistematizar as brincadeiras de faz-de-conta perpassando outras brincadeiras necessita de mais estudos para conhecer mais elementos e peculiaridades deste evento. A literatura não apresenta subsídios para aprofundar na compreensão desta modalidade lúdica, o que requer mais pesquisas, para avanços nesta categoria.

4.4. AS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA

Para compreender de forma mais aprofundada as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, passamos à análise qualitativa dos episódios associando os temas, enredos, papéis e usos e transformações simbólicas de objetos com relação as características do grupo de brinquedo, tanto como o gênero dos participantes e as interações observadas.

Na brincadeira simbólica, as crianças aproveitam a oportunidade para interagir com outros brincantes, desenvolvendo papéis, manipulando objetos, que compõe o cenário para a atividade lúdica. Ao brincar de faz-de-conta, as crianças camaçarienses representaram tanto aspectos do seu cotidiano quanto elementos da cultura geral da sociedade. Para exemplificar a relação entre conteúdos do contexto local e da macrocultura segue um episódio interessante:

Episódio – Zona Rural:

Quatro meninos estão no pátio e dois fazem gestos semelhantes a capoeira enquanto os outros dois observam. Eles emitem sons e gritos, um menino canta “capoeira tim, tim, tim, capoeira, tim, tim, tim”,

dão cambalhotas e um deles diz “lá vai o golpe final”. Os outros dois imitam as cambalhotas, emitem sons e cantam “capoeira tim, tim, ton, ton”.

A capoeira é uma manifestação da cultura popular muito presente na Bahia, sendo vista como expressão cultural tipicamente brasileira que mistura dança, luta marcial e elementos africanos. Apesar de ser um tema do cotidiano baiano e o papel do capoeirista está inserido na cultura local, ms esta luta não é encontrada apenas no referido estado, ela acontece em outros países.

Este evento serve para ilustrar como as crianças absorvem os elementos da cultura imediata e os representam nas brincadeiras de faz-de-conta a partir das suas habilidades simbólicas, cognitivas e psicomotoras. Na interação face-a-face, as crianças apresentam elementos da cultura adulta, mas não imitam os adultos, elas se apropriam destes conteúdos e os compartilha, criando uma inovação cultural. No episódio da capoeira, as crianças brincam de formas semelhantes ao comportamento dos adultos, mas observa-se que seus movimentos de cambalhotas nem sempre são completos, algumas vezes, elas colocam as mãos no chão e os pés para cima, mas não dão o giro; mesmo assim, elas simulam a luta-dança como se estivessem numa situação real.

Observa-se que os brincantes são agentes ativos na transmissão cultural da brincadeira, mas segundo Bichara, Cotrim e Brandão (2010) as crianças não reproduzem as situações vivenciadas *ipsis literis*. As situações são reinterpretadas, ressignificadas e podem ser alteradas conforme a dinâmica do grupo de brinquedo (Conti & Sperb, 2001). Gosso (2004) afirma que a brincadeira simbólica é uma interpretação diferente, segundo a qual a brincadeira não é um espelho da realidade, mas a criança modifica o que foi vivenciado como parte do seu esforço de elaboração.

Segundo Corsaro (1992) as brincadeiras são rotinas culturais, que são “atividades recorrentes e previsíveis, através do qual a cultura é gerada, adquirida, mantida e refinada” (p. 175). A rotina proporciona condições que geram o brincar, na medida em que as crianças absorvem a cultura do contexto onde vivem e no grupo de pares, elas aliam os elementos trazidos pelos parceiros no momento do faz-de-conta. Para Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) a brincadeira de faz-de-conta assume a função de espelhamento e desdobramento daquilo que é percebido e vivenciado pelas crianças, mas igualmente uma função de renovação da rede de significados por elas construídos. A brincadeira infantil é um espaço de ressignificação,

apresentando um caráter inovador na própria cultura do grupo de crianças, além de permitir uma apropriação e elaboração de diferentes significados por elas.

Mas as brincadeiras de faz-de-conta apresentam outras características que também refletem a sua relação com a cultura. As crianças utilizam objetos, atribuindo propriedades diferentes ou mantendo as configurações reais dos recursos utilizados ou até mesmo criar e interpretar personagens adultos, mas seguindo uma lógica própria e não necessariamente estas representações são exatamente encontradas no mundo real.

Para que tais fenômenos ocorram processos cognitivos e interacionais são ativados como, por exemplo, aqueles que envolvem a teoria da mente conforme discutiremos no primeiro capítulo deste trabalho (Lillard, 1993). Segue a descrição de um episódio que evidencia a existência desses processos:

Episódio 19 – Zona Urbana:

Uma menina pega peças de armar da caixinha com um papel em volta da peça como se fosse comidinha, depois pega uma vareta verde e mexe nas peças que ficaram na caixinha. Coloca o papel na parede onde tem algo tipo envelope com identificação dos alunos na parte superior, depois pega um pedaço de papel e coloca as peças em cima, começa a empilhar as peças, elas caem e ela pega e arruma de novo e depois entrega para outra menina. Dá uma peça para ela guardar no bolso da bermuda, estica a camisa e a primeira coloca as peças da caixa e enrola uma peça com o papel e a segunda começa a oferecer aos colegas como se fosse um pedaço de bolo ou coisa parecida.

Este episódio é um dos mais interessantes coletados nesta pesquisa. O nível de organização e complexidade envolvendo os comportamentos descritos na cena acima e sintonia nas suas ações como se tivessem combinado anteriormente o enredo para que as ações fossem sincronizadas. Elas demonstraram um alto grau de compreensão e entendimento dentro do *script*, tanto que, cada gesto parecia previsível de uma para outra. Assim, nota-se que elas já apresentam uma capacidade de prever, remetendo-se aos desejos e pensamentos uma da outra.

Bering (2001) diferenciou dois tipos de faz-de-conta que podem contribuir para esta discussão sobre a brincadeira simbólica. O primeiro deles é o faz-de-conta dependente das características dos objetos (*feature-dependent make-believe*), no qual o comportamento imaginativo está associado diretamente a um objeto que se assemelha a outro, por exemplo, nas brincadeiras encontradas neste estudo as meninas tratam bonecas como se fossem filhas e os meninos brincam com os colchonetes como se fossem pranchas de surf. E o segundo tipo é

a brincadeira simbólica verdadeira (*true symbolic play*), onde os indivíduos criam um enredo social na ausência de estímulos perceptivos do contexto, um episódio que apresenta esta modalidade de faz-de-conta é quando as crianças brincam de peças de encaixe e estas se tornam comidinhas, cavalo, mula sem cabeça dentre outros. Nesta discussão, Bering (2001) afirma que há um *continuum* de comportamentos que variam em termos do grau de correspondência entre objetos e *scripts*, onde a capacidade simbólica está comprometida, ou seja, na brincadeira de objetos, como usar uma caixa de papelão como casinha envolve uma atividade cognitiva totalmente diferente do que brincar de boneca.

Seguem abaixo dois exemplos de episódios que ilustram bem a diferenciação-proposta por Bering (2001) e nossa preocupação em incluir mesmo os episódios mais simples.

Episódio da Zona Litorânea – faz-de-conta dependente do objeto:

Dois meninos estavam brincando, um com um cachorro e o outro com uma tartaruga ambos com rodinhas e colocam na mesma caixa-casa e um deles diz: “eles moram juntos” e o outro diz “não dá”, então o cachorro fica na parte superior da pilha de caixa, que está encostada na parede, se apóia-em duas patas e se comunica com a tartaruga “au, au, au”. Um dos meninos fala: “e você foi à minha casa e depois, eu vou à sua” e o outro diz “vai tomar banho, vai para casa” e então eles ficam querendo a mesma caixa-casa e os bichos disputam a mesma caixa-casa e um deles desiste e sai.

Nesta brincadeira, os meninos animaram os bichinhos, dando-lhes vida para que estes entrassem na cena lúdica. A interação aconteceu entre objetos, o que prova que esta brincadeira teve como foco o brinquedo.

Episódio da Zona Urbana – brincadeira simbólica verdadeira:

Dois meninos montaram dois robôs com peças de armar, eles batem um no outro e dizem “pou, pou, pá, pá”, e correm pela sala quando um alcança o outro, eles batem com os bonecos e emitem os sons novamente “pá, pá, pou, pou” e brincaram disso durante todo o tempo da filmagem.

Neste episódio, os meninos usaram peças de armar para criar os seus robôs, não havia nenhum elemento no contexto que estimulasse a construção destes objetos. Assim, observa-se que no modelo de faz-de-conta verdadeiro possibilita que as crianças façam uso da criatividade e imaginação para compor o seu enredo e cenário lúdico.

É interessante observar que as brincadeiras, principalmente, as simbólicas são difíceis de compreender em sua totalidade. Elas representam um fenômeno complexo e multidimensional. Um destes aspectos é a possibilidade da criança mudar a realidade,

transgredindo a configuração da vida real. A criança se desconecta da percepção imediata e cria um mundo imaginário, onde ela pode ser alguém que ela não é, usar objetos ausentes e torná-los presente e realizar ações que não são possíveis no real.

Para compreender esta relação entre real e imaginário se faz necessário investigar temas e conteúdos específicos buscando associá-los com elementos do contexto imediato ou advindos de outras fontes que não a rotina de sua comunidade.

4.4.1. Os Temas

A brincadeira de faz-de-conta é uma atividade importante de aquisição e transmissão cultural, é um meio em que as crianças revelam os conteúdos que apreenderam da cultura adulta, mas reformula-os atribuindo uma conotação bem peculiar ao que é brincado. Esta modalidade apresenta algumas particularidades: primeiramente, o faz-de-conta é forma de brincar com a realidade, ou seja, a criança desafia as configurações da vida real, manipulando-as e se afastando do real e neste sentido o que importa é a imaginação e a ficção. Outra possibilidade é a realidade tornar-se conteúdo destas brincadeiras e a criança representar papéis, utilizar objetos e viver a realidade de forma mais próxima à imediata.

Os temas representados pelas crianças em suas brincadeiras foram agrupados segundo as categorias retiradas de Moraes e Carvalho (1994) a partir de aspectos descritivos da brincadeira. As temáticas foram classificadas em nove categorias: transporte, aventura, atividades domésticas, animais, construção, esporte, profissão, fantasia e outros. Na *Tabela 5* abaixo, segue a distribuição dos dados deste estudo.

Tabela 5 – Frequência de episódios por temas de faz-de-conta brincados por meninos, meninas e grupos mistos

nos distritos de Camaçari (BA).

Temas	Meninos			Meninas			Misto			Total
	ZU	ZR	ZL	ZU	ZR	ZL	ZU	ZR	ZL	
Aventura	6	5	3	1		1	1	1		18
Atividades domésticas/cuidado				6	2		1	2	1	12
Transporte	1	1			1				1	4
Animais	1									1
Construção			1							1
Esportes		2								2
Profissão				2						2
Fantasia	2	1	5					1		9
Outros				1		1				2

Os dados apresentados revelam preferência dos meninos por temas relativos à aventura (polícia e ladrão e super-heróis, por exemplo), fantasia (lobo mau, carros e motos voadoras) e transporte (carros e motos, por exemplo) e das meninas por temáticas representativas das atividades domésticas (fazer comidinha, cuidar de bebês e comemorar aniversário, por exemplo) o que indica uma forte estereotipia de gênero presente nas brincadeiras, questão que, pela sua grande relevância, será tratada em um item específico.

Com o advento da televisão, as temáticas das brincadeiras se modificaram, passando a inserir elementos de filmes, desenhos e seriados nos episódios de faz-de-conta. Segundo Moraes e Carvalho (1994), a preferência dos meninos por temas relativos à aventura deve-se ao fato de que é possível que os heróis masculinos propiciem modelos de identificação com atividades mais conhecidas pelos meninos, já que o trabalho do pai não apresenta um conteúdo explícito para eles.

Já o tema “atividades domésticas” que, no geral, envolveu episódios de cuidado e festas familiares, ocorreu mais frequentemente na zona urbana que nos outros contextos e foi desenvolvido por grupos exclusivamente femininos ou mistos. A seguir alguns exemplos:

Episódio 02 – Zona Litorânea:

Uma menina foi até a sala de aula e pega um prato plástico azul e ficou embaixo dos brinquedos do parque. Ela pegou o prato e colocou areia e começou a fazer um movimento como se estivesse mexendo e ela fez isso até a areia sair do prato. Depois, passou mão para limpar o prato e colocou areia novamente e iniciou o movimento de mexer até o momento que a professora pediu o prato de volta para guardar.

A grande preferência das meninas é por temas relacionados a atividades domésticas (fazer comidinha, cuidar bebê, festas etc.) e este achado é encontrado em inúmeras pesquisas (Black, 1989; Bichara, 1994; Gosso, 2004; Moraes, 2004) Segundo os estudiosos, as garotas tendem a brincar mais de atividades domésticas, pois esta atribuição faz parte do seu cotidiano, onde elas observam suas mães ou cuidadoras realizando tarefas como fazer comida e cuidando de criança e o trabalho doméstico é uma das poucas atividades do mundo adulto que apresentam conteúdo mais concreto para a criança. Mas, parece que este tema de faz-de-conta não mudou com o tempo, mesmo com a ascensão do papel social da mulher, as brincadeiras ainda seguem o mesmo modelo da época em que as mulheres apenas realizavam afazeres domésticos. Portanto, as meninas preferem temas mais realísticos, por ser um reflexo do modo de vida e das atividades típicas desenvolvidas no cotidiano por mulheres da região.

Episódio 05 – Zona Litorânea:

Uma menina pega uma casca de coco e coloca areia e senta na areia e dois meninos se aproximam, mas apenas um fala com a menina, eles conversam e o menino faz um montinho de areia e ela cava a areia com a casca de coco, faz um montinho e bate, depois pega areia de novo e ela diz para o menino “é um real o bolo”, pega o galho e faz desenhos na parte superior do montinho de areia na casca, ela limpa a parte da areia que está saindo da casca, o menino cava a areia e coloca no monte da menina, e ele diz “é bolo pra todo mundo, é o bolo da mamãe”, ele começa a fazer um monte de areia no chão e diz para outro menino que está próximo: “você vai bagunçar o bolo”; se aproximam três meninas e um menino e o primeiro menino começa a dizer “eu sou o tio, você é o pai” apontando para o menino que chegou depois e então a menina diz “eu tenho dois pais, é o aniversário dele” diz também “bota sal, açúcar, farofa” e uma das meninas pega uma garrafinha plástica e coloca areia dentro. A menina inicial diz “é natal, bolo bonito, faz bonito, bonitinho”, “filho, saia do sol”.

A temática das “atividades domésticas” também foi desenvolvida e a cultura familiar como assunto da brincadeira é encontrada na literatura (Bichara, 1994).

Outra categoria é “transportes”. Esta modalidade é tipicamente masculina, foi observado num episódio desenvolvido por meninas da zona rural.

Episódio 15:

Duas meninas estão brincando com um colchonete e uma delas diz “vamos brincar de carro?” e então a menina menor senta no colchonete e diz “oh, meu fusca!” então a maior começa a puxar o colchonete e aparece outra dupla de meninas, onde a menor está sentada também e a maior puxando o colchonete e a menor diz “oh, a minha motoca”, ficam arrastando os colchonetes de um lado para outro e emitem sons “vrum, vrum, vrum” e a outra “bi, bi” e uma delas diz para a observadora “oh, moça, meu carro!” e continua a brincadeira de um lado para outro.

A temática de transporte é predominantemente masculina segundo achados de outras pesquisas (Bichara, 1994; Moraes & Carvalho, 1994; Santos, 2005; entre outros). Porém, esta brincadeira pode envolver meninas em situação de trânsito. Uma observação importante é este episódio aconteceu na zona rural, o que pode denotar a influência urbana neste contexto, onde as mulheres estão dirigindo. É possível que as brincadeiras já estejam refletindo alguns aspectos da vida moderna. Este evento pode representar uma quebra de estereótipos e também pode significar que as crianças espelham e reconstróem os seus universos de hábitos e convenções mais pautadas no que está acontecendo no mundo atual. Portanto, as brincadeiras estão diminuindo os preconceitos, tornando-se uma atividade menos conservadora.

Na temática “fantasia”, as crianças encenam seres e/ou situações fantásticas, onde o enredo não segue a lógica da realidade, como pode ser observado no episódio abaixo:

Episódio 01 – Zona Litorânea:

Dois meninos estão brincando de correr, pular e usar os brinquedos do parque e um deles fala “lobo mau, oh lobo mau, vem me pegar” então o menino começa a correr atrás dele, sobem a escada do parque, descem pelo tubo. Então o menino/lobo mau se esconde e o outro pergunta “cadê o lobo mau? Vem me pega, você não me pega” e eles voltam a correr e o menino começa a correr e a gritar “aiiiii, ele me pegou”. Continuam correndo pelo parque.

Este é um episódio bem característico das brincadeiras de faz-de-conta que perpassam outras brincadeiras. O critério predominante para a classificação na categoria fantasia foi a presença do personagem lobo-mau. Esta brincadeira também não apresenta complexidade no seu enredo, apesar de que o menino reconhece o momento de ficar como lobo e o instante de mudar de posição para iniciar a luta.

Esta brincadeira envolve os elementos descritos por Corsaro (1992) sobre a modalidade do brincar conhecida como aproximação-evitação e a fase que merece destaque é a provocação ao agente de ameaça, aproximando-se dele exibindo gestos e vocalizações. Segundo o autor supracitado, esta brincadeira ilustra como a estrutura da brincadeira pode produzir acumulação e liberação de tensão e também as crianças aprendem a representação social do perigo. Observa-se que os conteúdos de fantasia encontradas nas brincadeiras de faz-de-conta foram influenciados por questões culturais, como os contos de fadas.

4.4.2. Fontes de Influência dos Conteúdos das Brincadeiras de Faz-de-conta

Como podemos ver nos exemplos anteriormente relatados, as temáticas desenvolvidas nos episódios de faz-de-conta parecem sofrer influência de fontes diferentes, ou seja, alguns parecem inspirados no cotidiano das comunidades, outros parecem vir diretamente de programas de TV, filmes, livros etc., enquanto outros parecem misturar influências as mais diversas. Buscando compreender de forma mais detalhada até que ponto as brincadeiras das crianças preservam elementos do cotidiano, ou mesmo aspectos culturais específicos das comunidades onde as crianças residem, ou sofrem influência de modos de viver e de culturas distantes, aproximadas pela mídia com programação cada vez mais globalizada, classificamos os episódios conforme as características de seus conteúdos utilizando categorias propostas por Bichara (1999): realísticos do cotidiano, realísticos de realidade externa, fantasiosos e mesclados. A distribuição dos conteúdos conforme essa categorização pode ser vista na *Tabela 6*.

Tabela 6 – Distribuição dos temas das brincadeiras de faz-de-conta segundo as características de seus conteúdos nos distritos de Camaçari (BA).

Temas	Meninos			Meninas			Misto			Total
	ZU	ZR	ZL	ZU	ZR	ZL	ZU	ZR	ZL	
Realísticos do cotidiano	1	3		9	3	1	2	2		21
Realístico da realidade externa	3	2		1	1		1			8
Fantasiosos	2	3	8				1			14
Mesclados	3		2				1			6
Não identificado		1		1						2

Como pode ser visto, as crianças brincaram majoritariamente de temas realísticos e inspirados no cotidiano de sua comunidade, seguido de temáticas fantasiosas. Se observou poucos episódios que refletiam realidades externas, ou seja, aquelas claramente inspiradas em noticiários televisivos ou radiofônicos e baixa ocorrência de temas mesclados, que envolvia aspectos cotidianos e fantasiosos.

As meninas da zona urbana foram as que mais apresentaram episódios baseados no cotidiano de suas comunidades, predominantemente temas relacionados com atividades domésticas como fazer comidinha, cuidar de bebês etc. Já entre os meninos da Zona Litorânea a maior frequência foi de episódios fantasiosos, como lutas de espada, robôs e fantasma, que

são conteúdos mais presentes na mídia e também personagens de livros infantis como, por exemplo, lobo mau.

Dois episódios não foram possíveis avaliar a fonte de influência do conteúdo. Um deles, uma menina da zona urbana, pega dois bonecos, um grande e um pequeno e os dois se beijam, esta brincadeira reflete realístico do cotidiano, já que evento de namoro pode fazer parte da vida da criança ao observar o comportamento de adultos na sua família, mas pode ter influência das novelas, por isso não foi identificada nenhuma categoria para classificar este episódio. O segundo envolve dois meninos da zona rural que brincavam de luta, como se fossem socos em câmera lenta e depois de uma perseguição, o menino maior deu um soco de verdade no menor, a brincadeira acabou com uma briga, diante deste fato, este episódio não foi enquadrado em nenhuma categoria. Ambos os episódios não apresentaram elementos suficientes para a análise nas categorias estudadas.

Uma questão importante a salientar é relativa ao papel ativo e criativo da criança ao desenvolver essas temáticas mesmo aquelas bastante estereotipadas. O que se percebe é que estas atividades favorecem o uso da imaginação e, nestes casos, por exemplo, o herói não é mais aquele igual ao da televisão, ele é como a criança imagina e deseja. Um bom exemplo dessa criatividade pode ser vista no episódio descrito a seguir onde há referência a uma festa de heróis.

Episódio 13 – Zona Rural:

Quatro meninos correm com o colchonete nas costas e eles cantam na frente da câmera “O Batman, o Batman, o Batman” e depois volta para o pátio e um deles fala de frente para outro “força ninja”, depois um deles diz “o Batman tá voando”, outro afirma “eu sou o Hulk” e o último diz “eu sou Super-Homem” e então eles ficam circulando no pátio com os colchonetes nas costas, ora correm ora andam e por fim um diz “é a festa do Batman” e agora eu vou voar, corre um pouco.

No episódio acima, ao escolher brincar de super-heróis, os meninos da zona rural, apresentaram gestos e ações que mostraram vigor físico, andando com os braços e músculos firmes, simulam o comportamento de vôo, característico de alguns heróis e utilizam o espaço físico para criar as encenações. Também, observou-se o diálogo, onde um deles menciona que está acontecendo a festa do Batman, em nenhum episódio da série de TV ou dos quadrinhos foi representada alguma comemoração deste herói, então as crianças já inovaram o conteúdo deste personagem e compartilharam na brincadeira de faz-de-conta. Mas também se pode pensar que as crianças representam uma cena de festa de modo a aproximar o super-herói do

seu cotidiano ou até mesmo os meninos já foram para alguma festa que a temática era o Batman.

Além das fontes de inspirações vinculadas aos seriados da televisão, também se observou a presença de um personagem que faz referência aos contos de fadas nas brincadeiras das crianças camaçarienses. Um episódio que ilustra esta fonte de conteúdo aconteceu na Zona Litorânea:

Episódio 01:

Os meninos estão correndo em volta do parque. Um deles colocou as mãos no chão e emitiu um som “auuuuuu, auuuuuu, sou o lobo mau” e foi atrás de outros dois e depois volta a ficar em pé de novo e corre novamente atrás dos outros. Continuou correndo, pulou e colocou as mãos no chão, dois meninos apareceram e ficaram em cima dele. O menino levantou da posição (4 patas) e iniciaram uma “luta”, eles fingiram socos e chutes, puxou a camisa, eles correram e saíram do campo de visão do observador.

O lobo mau nos contos de fadas tem características antropomorfizadas, típicos dos comportamentos dos animais nas fábulas. A concepção deste personagem está associada à maldade e a esperteza, que busca sempre ganhar vantagens em relação aos personagens bondosos. Ao representar o lobo neste enquadre, o menino apresenta novos elementos e inovações ao papel encenado, atribuindo-lhes características diferentes das encontradas nas histórias infantis.

Dois episódios foram bastante interessantes por apresentarem aspectos da mídia local e o outro a representação de elementos da cultura imediata e do conteúdo globalizado. No primeiro, está ocorrendo uma perseguição policial e no segundo a luta de dois personagens. Seguem as cenas abaixo.

Episódio 08 – Zona Rural:

Uma menina estava segurando um menino menor colocando seus braços para trás. Um menino maior se aproxima com o dedo indicador para o chão e o polegar para cima, parecia uma arma, junto a ele outros dois meninos também se aproximam da menina com o menor. Então o menino mais novo começou a gritar “Socorro, meu Deus, eu não quero morrer” e “eu to com medo”, isso foi repetido por duas vezes e voltam a correr e a cena se desfaz.

Destaca-se primeiramente que violência policial como a encenada não faz parte do cotidiano deste pequeno povoado, porém está presente cotidianamente através do noticiário televisivo e radiofônico. Em particular a expressão “socorro meu Deus, eu não quero morrer”; é um bordão de um programa da televisão baiana, com conteúdos de muita violência e cena

policial, e que já teve, inclusive, interdição do Ministério Público. Ao brincar de polícia, a criança aprende as representações sociais do perigo e para Gosso (2004), a brincadeira simbólica permite que a criança experimente sentimentos fortes e contraditórios, experimente múltiplos papéis, fale o que nem sempre lhe é permitido dizer e viva o que talvez nunca venha a vivenciar.

Episódio 21 – Zona Urbana:

Os dois meninos e seus robôs continuam lutando e correndo um atrás do outro e o menino com o boneco e o menino tira a parte dianteira do cavalo e diz 3 vezes “é a mula sem cabeça” e começa a lutar com os robôs, eles voam e a mula também e lutam, batendo um robô no outro e a mula batendo nos dois robôs, um vai em direção ao outro e dizem “pá, pá, pá”, “pou, pou, pou”, os dois robôs soltam as peças e os meninos arrumam-nos e ficam correndo pela sala.

Verifica-se no registro acima que os meninos tramam uma luta de dois personagens que se encontram na ficção. O que aconteceu foi uma interpenetração da cultura local na global, onde só seria possível nas brincadeiras simbólicas. A mula sem cabeça é um personagem folclórico brasileiro, ela povoa o imaginário, principalmente das pessoas que habitam regiões rurais do nosso país. No Brasil, a lenda da mula sem cabeça é contada para as crianças nas comemorações do dia do folclore. Enquanto, os robôs são personagens presentes no imaginário mundial, tornou-se popular através dos desenhos, seriados e filmes de ficção científica. Promover uma luta destes personagens é um dado muito interessante, que denota o alto índice de fantasia e criatividade destas crianças, mesmo representando uma cena distante do seu cotidiano, elas desenvolveram um enredo peculiar.

A incorporação de temas midiáticos nas brincadeiras de faz-de-conta evidencia o papel integrador da televisão na infância. Este meio de comunicação transmite a criança os conteúdos infantis sob a perspectiva dos adultos que criam os programas e desenhos animados, assim, a criança absorve estes conteúdos e os transmite na cultura do grupo de brincar. A respeito disso, Corsaro (1997) afirma que as crianças produzem e criam seus próprios mundos coletivos, embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), o que significa que as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia. O que significa que as crianças não representam os elementos da cultura adulta exatamente como eles acontecem, elas tem autonomia para criar e inventar a partir do que adquiriu na relação com a TV.

Mas o foco da presença de temáticas vinculadas à televisão deve ser analisado sobre outra ótica. Bichara (1994; 1999) argumenta que os filmes e as histórias em quadrinhos e os livros de contos de fadas fazem parte do cotidiano das crianças e, semelhante aos temas domésticos, eles também podem ser prontamente usados pelas crianças nas brincadeiras simbólicas, mas o que parece diferenciar é que os conteúdos do dia-a-dia são mais explícitos para as crianças do que os elementos da macrocultura. Outra justificativa, segundo a literatura, é o fato de as crianças não conhecerem o trabalho dos pais, quando este é realizado fora de casa, elas têm mais acesso às tarefas domésticas e de cuidado.

Outra fonte de influência nas brincadeiras de faz-de-conta é a próprio contexto-cultural onde as crianças estão inseridas. Elas encenam personagens do ambiente onde elas vivem e também recriam e ressignificam cenas do seu cotidiano na brincadeira. Um episódio marcante desta característica foi à brincadeira onde um dos meninos representa o personagem “careta”, que é típico do carnaval no interior do Nordeste.

Episódio 07 – Zona Rural:

Um menino coloca a parte de trás da camisa na cabeça, começa a andar balançando os braços e vai a direção as crianças que estavam no fundo do pátio, ele emite um som “hum, hum, hum” quando chega perto das crianças (tanto meninos como meninas), elas correm, as meninas soltam gritos “ah, ah” e vão correndo em direção a escola e um menino diz ao observador “ele é o careta” e sai correndo também para a parte interna da escola e o menino/careta vai atrás das crianças, depois as crianças voltam para o pátio, uma menina consegue pegá-lo pelo braço e tira a camisa da cabeça dele. Ele coloca a camisa de novo na cabeça e sai correndo atrás das crianças, um menino menor se aproxima do menino/careta ajeita a camisa na cabeça deste e diz “vou fugir” e sai correndo.

O personagem “careta” é considerado uma figura que encanta e “amedronta” as pessoas. Geralmente, são homens fantasiados da cabeça aos pés, com máscaras de papel representando traços mal-humorados, chapéu de palha e uma tabuleta com frases satíricas de pára-choque de caminhão. Eles também são chamados de brincantes e em alguns contextos brasileiros são considerados como patrimônio cultural. A brincadeira de careta oferece indícios da relação das crianças com a cultura e nesta conexão, constata-se que as crianças ressignificam os conteúdos cultura. Em se tratando disso, Moraes e Carvalho (1994) refletem que:

“ao brincar de faz-de-conta, a criança deve fazê-lo por meio de códigos e significados também socialmente adquiridos; ao mesmo tempo, está criando 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”. (p. 23)

Episódio 20 – Zona Urbana:

Duas meninas estão arrumando as peças numa almofada, que está apoiada no baú de brinquedos, uma das meninas cantam parabéns e aparecem mais duas meninas. Uma delas está com uma tartaruga no colo como se fosse um bebê e esta abraça uma das meninas que estavam inicialmente na cena.

Os enredos realísticos foram bastante desenvolvidos nas brincadeiras de faz-de-conta, isso reflete o modo de vida das comunidades e os papéis adultos. Segundo Black (1989), a preferência por temas tirados do dia-a-dia pode se dar por eles serem mais propícios a serem prontamente usados em simulação interativa, pois possuem conteúdos facilmente compartilháveis que facilitam a interpretação e negociação e isto acontece principalmente em crianças menores, com menos habilidades simbólicas.

A escolha das meninas por atividades domésticas e dos meninos por temas de aventura são esperados e corroboram com outras pesquisas da área. Mas levanta-se uma nova perspectiva de mudança nos conteúdos das brincadeiras. Observando-se dois episódios da Zona Urbana, onde as meninas representam atividades de comércio, outro na Zona Rural, onde elas brincam de transporte. As garotas camaçarienses estão interpretando papéis de mulheres que trabalham fora de casa e que dirigem. Pode-se pensar que as brincadeiras estão representando conteúdos mais próximos da realidade atual, inclusive menos conservadores.

Portanto, como afirma Corsaro (1999), as brincadeiras são contextualizadas socioculturalmente e são vistas como produções culturais coletivas e inovadoras das crianças. Elas contribuem para a produção de culturas particulares entre os parceiros de brinquedo. Esta inovação sugerida por Corsaro pode estar relacionada com as novas configurações que as crianças estão inventando para as cenas lúdicas, assim como os objetos utilizados nas brincadeiras também sofrem transformações criativas, as quais as crianças atribuem-lhes propriedades e características conforme seus desejos, interesses e tornando presente objetos ausentes através da imaginação.

Além dos temas cotidianos, destaca-se o tema “aventura”, que ocorreu com maior frequência na Zona Urbana, principalmente aquelas onde foram observados elementos relacionados à polícia. Observou-se que em alguns episódios, este evento ocorria dentro de outra modalidade como o jogo de regras (pega-pega). Em algumas pesquisas realizadas no nosso país, constatou que grande frequência de temas que se afastavam do cotidiano das

crianças, o que é característico da amostra em estudo é o grande envolvimento das crianças com os conteúdos da mídia. No entanto, é possível que a criança esteja representando papéis de personagens que ela admira ao mesmo tempo em que busca como é ser adulto. Segue-se um exemplo relativo a este tema.

Episódio 10 – Zona Urbana:

Um menino corre atrás de outros três e ele diz “eu sou pegador”. Quando ele pega um dos meninos, o pegador diz “eu sou polícia, prende ele, prende ele”, os outros dois aparecem e um segura o braço do garoto e este diz “você me prendeu, vai me prende”, grita e sai correndo de novo, mas logo o pegador alcançou-o, colocou os braços para trás do “preso”. Neste momento, um segurou os braços e os outros três seguem até um banco e o “preso” coloca os pés no assento do banco e o garoto “policial” segura os pés e as mãos do “prisioneiro” por alguns segundos.

Alguns elementos desta brincadeira são bastante interessantes: acontece uma prisão, depois uma fuga, prende o “fugitivo” novamente, que é levando com os braços presos para trás e este fica no local combinado, respeitando a sua condição de prisioneiro, mesmo que seja por pouco tempo. Observa-se que os episódios desenvolvidos nessas temáticas de forma geral foram bastante ligados a conteúdos de influência da mídia, principalmente televisão. Os personagens policiais sempre fizeram parte do universo infantil e suas encenações envolvem perseguição e oposição com amplitude de ação ou movimentação geral, mas para que esta brincadeira permaneça viva, mas é preciso exercer o policial que é compartilhado no seu grupo de brinquedo.

O episódio descrito a seguir e observado na Zona Litorânea também representa o tema aventura, mas com elementos de configuração diferentes do anterior:

Episódio 07:

Um menino montou uma espada com peças de encaixe e mostrou para o observador, depois ele faz movimentos de luta no ar, como movimentos em câmera lenta, um colega estava sentado na cadeira e ele finge furá-lo com a espada, este colega sai correndo da sala e o menino da espada encosta a porta. Depois ele vai em direção a outro colega sentado próximo a mesa e finge matar o robô e o menino que estava construindo-o diz “não” e a peça cai da espada, uma menina entrega a ele e diz “tome sua peça”, ele coloca a peça na espada.

Observa-se como é previsto na literatura, os movimentos exagerados (em câmera lenta) auxiliam na identificação da brincadeira. Burghardt (2005) se refere à existência de movimentos exagerados e estereotipados como uma das características das brincadeiras que,

inclusive, ajudam a diferenciar esta atividade de outras desenvolvidas no cotidiano das crianças.

Já o próximo episódio descrito aconteceu na Zona Rural e é semelhante ao episódio da polícia que aconteceu na região urbana, mas a característica a ser destacada nesta cena é a existência de um super-herói.

Episódio 10:

Três meninos estão brincando e um deles diz “vamos lutar Homem de Ferro”, eles correm, gritam, um deles pega o braço do outro por trás, ele consegue se soltar e sai correndo, eles se envolvem numa luta e consegue pegar o menino e este comenta “não pode pegar pela camisa” e eles continuam correndo e quando ficam próximos, dois meninos prendem outro pelo braço e um deles grita “aqui ele!” e o preso cai no chão e finge que morreu e logo depois que os meninos se afastam ele se levanta.

4.4.3. Brincadeiras de Meninos e Brincadeiras de Meninas

Desde muito cedo, o primeiro aspecto da identidade que a criança aprende para definir a si mesma e aos outros é a de gênero. (Aydt & Corsaro, 2003). Esta identificação aparece também muito precocemente nas brincadeiras de faz-de-conta. Ao olhar as crianças camaçarienses brincando, logo se percebe que as meninas e os meninos brincam diferentes. Geralmente, as crianças utilizaram os espaços de maneira distinta, nem sempre compartilhavam a mesma brincadeira, mas em alguns poucos momentos, eles se reuniam e brincaram juntos. Os resultados deste estudo coincidem com outros que descrevem o engajamento dos gêneros em atividades lúdicas, onde os meninos preferem brinquedos, temas e enredos masculinos e meninas as preferências consideradas femininas.

Nas brincadeiras de faz-de-conta, foram observados dois fenômenos que são frequentes em atividades lúdicas: a estereotipia e a segregação. Segundo Bichara e Carvalho (2010), a estereotipia é um processo cognitivo normal, que serve para criar representações simplificadas em torno dos modelos e esse processo também facilita a compreensão e a assimilação dos papéis sociais. Na brincadeira de faz-de-conta, a criança reproduz os papéis de gênero típicos da sua cultura e está se apropriando de representações sociais de gênero e construindo a sua identidade. Para Pedrosa e Santos (2009), a criança leva para a situação de brincadeira os modelos de comportamento e significados construídos em outros espaços interacionais.

Além da reprodução de papéis sexuais, outra característica que explica a estereotipia e a segregação é o fato de meninos e meninas terem preferências diferentes. Isso ocorre devido à incompatibilidade de interesses entre meninos e meninas nas escolhas entre crianças do mesmo sexo, contribuindo para o fortalecimento dos estereótipos (Bichara & Carvalho, 2010). As crianças apresentaram mais interesse em brincadeiras com parceiros do mesmo sexo, a segregação é um resultado de preferências e estilos nos episódios de faz-de-conta e isso fortalece a estereotipia. Segundo Silva e Cols (2006) a estereotipia leva à segregação sexual e à tipificação que é um comportamento diretamente influenciado pelas condições sociais de um determinado grupo.

Enquanto a segregação, nos dados coletados, percebemos que meninos e meninas brincam de formas diferentes, preferencialmente separados em grupos exclusivos de meninos e meninas, se envolvendo em brincadeiras, ações, comunicação e dinâmicas diferentes. A preferência por brincar em grupos segregados é demonstrada desde os três anos e se mantém durante a idade escolar (Carvalho, Beraldo, Santos & Ortega 1993). O que é interessante na segregação é que as crianças desde muito cedo já identificam traços e preferências diferentes entre os gêneros.

Em se tratando das diferenças entre as temáticas, as brincadeiras do tema profissão foram observadas predominantemente em grupos de meninas, numa situação de venda de alimentos e pode-se pensar sobre esta última a aparente coincidência que a alimentação é uma atividade atribuída ao gênero feminino na sociedade e na outra, as meninas encenavam uma situação de comércio, uma de venda dos brinquedos na estante. Mas, estes dados contradizem a literatura, pois as brincadeiras de profissão são mais desenvolvidas pelos meninos (Bichara, 1994).

Episódio 15 – Zona Urbana:

Uma menina se aproxima da estante e conversa com outra que já estava neste local e diz “eu to vendendo” e depois a menina que chegou depois troca de lugar com a “vendedora” que sai deste local. A nova menina pega uma peça num formato cilíndrico lilás e passa nos lábios como se fosse batom, então chega outra menina e a primeira diz “não é para pegar, pode olhar”, a segunda diz “esse é caro”, pega uma peça do ábaco e diz “tome o dinheiro” e então esta pega um objeto de encaixe na

estante.

Observam-se alguns aspectos interessantes neste episódio acima descrito: as meninas interagem numa situação de comércio, onde surgem valores sociais presentes no diálogo das garotas, um deles é o fato que os objetos não podem ser adquiridos, sem o devido pagamento por eles e também que podem ter um valor arbitrário, podendo este ser caro ou barato a partir da condição financeira de quem compra. Assim, na brincadeira de faz-de-conta, a criança reproduz e legitima um valor cultural. Os dados desta pesquisa evidenciam que a aquisição cultural é uma capacidade precoce na criança para se envolver com os valores culturais mais amplos, o que significa que a criança não vive isolada do mundo, nem mesmo as crianças que moram na Zona Rural ou Zona Litorânea.

O próximo episódio é uma brincadeira tipicamente feminina, que é uma festa de aniversário, mas neste cenário, há um menino inserido na atividade, mas ele não tem participação direta nas ações das meninas.

Episódio 17 – Zona Urbana:

Três meninas e um menino estão próximos a uma almofada azul clara com peças de armar em cima e começam a cantar “parabéns pra você”. O menino pega duas peças e encosta nos ouvidos e as meninas ficam cantando parabéns. Uma das meninas e diz “assopra”, “agora, vou cortar o bolo” e esta encosta o rosto próximo da almofada e diz “oba, tem recheio”, outra menina pega uma guitarrinha e fica manipulando para ela brilhar, parecendo uma velinha e então a primeira menina canta parabéns numa versão diferente “parabéns pra você, eu só vi pra comer e o presente que bom, esqueci de trazer” e as meninas pegam as peças em cima da almofada/bolo e a menina canta esta versão novamente.

Brincar de festa e casinha é uma ação feminina bastante inspirada no cotidiano e na realidade, evidenciando a estereotipia de gênero. Observa-se que nesta brincadeira, as escolhas dos objetos reforçam as escolhas do sexo feminino, portanto a estereotipia na escolha dos brinquedos e nas brincadeiras são outros recursos de que dispõem as crianças para reforçar as peculiaridades do seu grupo (Bichara & Carvalho, 2010).

Neste caso, a tipificação está associada à escolha de uma brincadeira considerada feminina. Definir uma brincadeira como feminina, significa que os meninos não podem participar delas (Carvalho et al., 1993), o que pode ter influenciado o comportamento desinteressado do menino em agir conforme as ações previstas na cena.

Nem todos os episódios as crianças de Camaçari brincaram segregadas, em poucos momentos, elas se envolveram em brincadeiras mistas e mesmo realizado uma brincadeira

tipicamente de meninas, o menino desta brincadeira abaixo representa o papel feminino de acordo com as suas percepções, representando o papel de cozinheiro.

Episódio 06 – Zona Rural:

Um menino e uma menina estão sentados na areia e estão manipulando-a. O menino diz para a menina “eu vou cozinhar hoje”, então “bota a farinha no fogo, um pouco de cada vez, uma de cada vez” diz o menino cozinheiro, vai mexendo a areia, vai pegando mais e colocando no monte que tinha feito e isso se repete por um tempo.

Esta brincadeira apresentou um comportamento não esperado, onde um menino representa um papel tipicamente feminino no cotidiano das crianças, apesar de que na macrocultura existem grandes cozinheiros homens. Uma suposição para explicar este fenômeno, é a inserção da mulher no mercado de trabalho e uma participação mais ativa do sexo masculino na vida doméstica. Esta associação entre brincadeiras das crianças e atividades desenvolvidas por cada gênero pode estar passando por um processo de transformação nos conteúdos, então se questiona: será que as brincadeiras estão retratando os elementos culturais que estão mais presentes na cultura atual? A sociedade pode estar exercendo menos pressão sobre os meninos e meninas contra a tipificação, mas isso ainda não é evidente na nossa cultura, porque os meninos sofrem avaliações negativas quando se engajam em atividades femininas e a cultura ainda reforça as separações temáticas na fabricação de objetos típicos de cada gênero.

Outro exemplo de brincadeira que apresenta características não estereotípicas foi um episódio de aventura com personagens policiais representados por duas meninas.

Episódio 02 – Zona Urbana:

Dois meninas estão correndo pelo pátio da escola. Uma está correndo atrás da outra e quando alcança a que está pegando diz “eu sou polícia” e prende a outra, a “presa” consegue se soltar e voltam a correr.

De modo geral, o tema aventura foi predominantemente encenado pelos meninos, mas, apesar da dominância relativa ao gênero masculino, pensa-se que as meninas estão seguindo influências midiáticas como nos filmes e seriados recentes de televisão já aparecem a policial, exercendo o mesmo papel dos homens. Além disso, é importante lembrar que o contingente feminino da polícia baiana tem aumentado muito nos últimos anos.

Episódio 14 – Zona Litorânea:

Um menino construiu uma espada e toca no pescoço de outro menino, ele levantou a espada para o alto e depois começaram a tocar as espadas como se fosse uma luta, quando as peças de uma espada desmontou, ele saiu do lugar e logo surgiu outro menino que duelava, depois as peças do outro caíram e o primeiro volta a lutar e este diz “vou fazer uma guerra mundial” e aponta a espada para cima e o outro deu uma volta na mesa e voltaram a lutar por pouco tempo.

Percebe-se que as crianças representaram elementos da cultura na qual estão inseridas e continuam reproduzindo os papéis que a sociedade define e atribui aos gêneros. As diferenças de estilos culturais entre meninos e meninas podem ser observadas em outras atividades: meninos demonstram mais episódios de lutas, aventura e eventos policiais e conseqüentemente mais dominância nas interações e necessitam de espaços mais abertos, enquanto as meninas brincam mais de temas relativos ao modo de vida, num espaço interno e reduzido, são mais cooperativas e suas brincadeiras são mais duradouras, dados semelhantes à pesquisa de Bichara (2003). Uma explicação para estas diferenças deve-se a forma de organização social e espacial dos meninos e das meninas. Ayd e Corsaro (2003) alegam que os meninos engajam-se em grupos mais amplos de amizade, utilizam mais tentativas de dominação, ocupam mais espaços abertos e amplos para brincar, enquanto as meninas participam de grupos menores, em ambientes fechados e utilizam mais recursos comunicativos para manter a coesão do grupo.

Os dados encontrados indicam que as meninas e os meninos utilizam diferentes recursos lúdicos nas brincadeiras imaginativas. Assim, é preciso conhecer os materiais que as crianças usam para compor o cenário e que transformações simbólicas estão realizando durante as interações.

4.5. OBJETOS E SUAS TRANSFORMAÇÕES SIMBÓLICAS

O brinquedo é um elemento que reflete a cultura, uma vez que é utilizado como um meio de transmissão e ressignificação dos conteúdos culturais vigentes. Alguns teóricos (Striano, Tomasello & Rochat, 2001) afirmam que o brinquedo direciona a brincadeira, ou seja, a atividade lúdica gira em torno do objeto. O uso que as crianças fazem dos objetos ou de brinquedos, em suas brincadeiras de faz-de-conta, é um aspecto que vem interessando os pesquisadores desta área. Os estudos estão relacionados à transformação simbólica, às

preferências por gênero, presença de tipificação e estereótipos sexuais, estes indicam que os objetos são fortes indicadores dos fenômenos citados.

Os objetos utilizados pelas crianças foram agrupados conforme categorização proposta por Striano, Tomasello e Rochat (2001) definidos como: elementos naturais (areia, água, plantas, pedras, dedo), utensílios (sucata, caixa de papelão, tecido, almofadas, colchonetes) e brinquedos manufaturados ou industrializados. Os resultados podem ser vistos na *Tabela 7*.

Tabela 7 – Utilização de diferentes objetos por grupos de meninos, meninas e grupos mistos nos distritos de Camaçari (BA).

Tipos de objetos	Meninos			Meninas			Misto			Total
	ZU	ZR	ZL	ZU	ZR	ZL	ZU	ZR	ZL	
Elementos Naturais	0	1	0	0	3	0	0	4	3	11
Utensílios	0	2	2	3	1	1	1	0	0	10
Brinquedos Manufaturados	8	1	7	9	0	0	3	0	0	28
Sem objetos	2	5	2	1	1	1	0	1	1	14

Observa-se que os brinquedos manufaturados e as brincadeiras sem objetos foram mais encontrados nas brincadeiras, predominantemente pelos meninos nas três comunidades, enquanto os elementos naturais e utensílios apresentaram resultados iguais. O uso de brinquedos manufaturados aconteceu principalmente na zona urbana e litorânea, o que já era esperado, tendo em vista a presença destes objetos no contexto escolar. Quanto aos elementos naturais, também se acreditava encontrar estes recursos na zona rural, já que a escola comunitária não dispõe de outros tipos de materiais. É muito interessante este achado e observa-se que as crianças valorizavam os brinquedos produzidos por elas, assim o aspecto afetivo vinculado ao objeto foi constatado, mas as crianças precisavam esclarecer para os parceiros a conotação que estavam dando aos objetos, já que os elementos naturais permitem uma variedade de significações. Por último, na análise desta tabela, verifica-se a maior utilização dos utensílios por parte das meninas, o que também já era esperado, pois estes objetos estão ligados a brincadeiras de atividades domésticas (casinha e comida). Estes achados são consistentes com as pesquisas relatadas por Gosso, Morais e Otta (2006).

Abaixo, seguirão episódios para ilustrar as quatro modalidades de uso do objeto como está prevista na literatura.

Episódio 16 – Zona Rural:

Quatro meninas estão brincando, pegam uma folha seca, colocam um punhado de areia na mão e vagarosamente derramam esta areia na folha, uma fica de cabeça baixa olhando, outra pega as folhas no pátio e duas colocam areia na folha, depois uma delas, fica tirando a folha do talo e usa-o para mexer a areia e todos estes movimentos se repetem por algum tempo.

As meninas estão reproduzindo uma cena doméstica, onde os elementos naturais (areia, folha e talo) perdem as características originais e transformam em comidinha, prato e colher. A preferência das meninas por objetos que denotem atividades domésticas é largamente encontrada na literatura.

Zona Rural:

Um menino pega um pedaço de madeira do chão, mais ou menos 50 cm de comprimento por 5 de altura, apontou para frente e diz “pei, pei, pei” na direção de uma menina, depois ele se arrastou no chão e deu a “arma” para outro menino, este segurou pela parte menor que tinha na lateral e girou esta parte, que estava presa apenas na parte de cima e depois a jogou no chão. Depois, ele sentou no chão, pegou o pedaço de madeira, bateu no chão e rodou a parte menor novamente.

Um pedaço de madeira é apenas um pedaço de madeira, mas os meninos transformaram-no numa arma e então eles atribuem a este objeto significado diferente do habitual, mudando as propriedades das coisas, criando novas configurações que compartilham no seu grupo de brinquedo. O que deve estar em foco não é a análise do objeto em si mesmo, mas a criação de um “brinquedo” amplamente difundido na literatura como sendo um objeto de brincadeiras masculinas e com características advindas de atributos culturais. Seixas (2007) afirma que as crianças também são responsáveis pela reedição de elementos culturais através da brincadeira, uma vez que, assim como os adultos, elas também absorvem os conteúdos mais globalizados, difundidos pela mídia.

Episódio 01 – Zona Urbana:

Menino brinca com um carro azul no assento do banco. O carro se transforma num robô, ele fala como se fosse o robô, mas não é possível ouvi-lo e depois se transforma em carro novamente. O carro voa e o menino vai para outro banco, vira robô e depois volta a ser carro andando no assento do banco até ele sair de cena.

Nesta cena, o menino utiliza o brinquedo como sendo carro e este ainda se transforma num robô, possibilidade prevista pelo próprio objeto que faz referência ao filme *Transformers*. Este achado corrobora com as idéias de Brougère (1998) de que as crianças se apropriam dos conteúdos da mídia através dos brinquedos e das brincadeiras. Contudo, ele

afirma que não basta que as imagens da televisão gerem brincadeiras, elas precisam estar integradas ao universo infantil e a função do brinquedo é estabelecer este elo da criança com a cultura.

Mas nem todas as brincadeiras necessitam de objetos e nem por isso, elas apresentam menos complexidade do que as que utilizam recursos na sua composição. A próxima cena é uma brincadeira em que não houve a presença de objetos.

Manter-se na condição infantil durante a brincadeira sócio-dramática parece ser desvantajoso para quem está na brincadeira de faz-de-conta, pois geralmente os papéis de crianças são representados por parceiros menores e estes estão subordinados aos desejos das crianças maiores, tendo que agir conforme é esperado e conduzido por estas. Portanto, permanecer como criança na atividade simbólica não representa status, nem poder no grupo de brinquedo. Para Morais e Carvalho (1994) essa divisão de papéis e atribuição de personagens simbólicos ilustra a questão da inserção das crianças numa sociedade particular, com determinados valores e regras sociais.

Episódio 09 – Zona Urbana:

Duas meninas andam de mãos dadas no pátio, uma tem 6 anos e outra 4 anos. A mais velha carrega a menor carregou a menor no colo e colocou-a no banco e começou arrumar o cabelo e a roupa. Então, a mais velha carregou novamente a mais nova de um banco a outro (distância de 3m). Quando as duas estavam no outro banco, a maior carregou a menor novamente e deixa-a no chão. Então, a menor começou a pular e subiu no banco, então a maior carregou a menor novamente e já quase na metade do percurso, a maior balançou a menor de um lado para o outro como se tivessem ninando-a, elas fizeram um movimento para o lado e voltaram para o banco onde estavam. A menor mexeu a barriga, saiu do banco, pulou e foi atrás da maior. Então, a maior carregou-a de novo e chegando colocou-a no outro banco e ajeitou sua roupa e começaram a brincar de cócegas, depois a mais velha segurou a mão da mais nova, soltava e segurava rápido como se fosse para a pequena cair, como se fosse um susto, até o momento que a pequena se soltou e ficou sentada no banco e a maior saiu.

Nesta brincadeira, a menina mais velha parece usar a mais nova como se fosse um brinquedo. Esta ideia justifica-se a partir da afirmação de Carvalho (1989) que a criança sente uma atração pelo parceiro social, onde a outra criança é vista como um “brinquedo” complexo, que se movimenta, responde e se comporta como um brinquedo engenhoso. Esta perspectiva é muito tentadora em considerar a menina menor como sendo um “brinquedo” da menina maior.

Como foi observado anteriormente, os objetos podem ou não sofrer transformações de modo a ganhar novos atributos e significados nas cenas lúdicas. Segundo Matthews (1977),

nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças modificam a realidade e criam recursos nesta transformação. As transformações simbólicas de objetos e/ou pessoas registradas durante as brincadeiras estão descritas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1- Objetos e suas transformações simbólicas

Objetos	Transformações simbólicas		
	Zona Urbana	Zona Rural	Zona Litorânea
Elementos Naturais			
Areia		Comidinha Bolo	Bolo
Dedo		Arma	
Folha		Prato	
Talo		Colher	Colher
Casca de coco			Prato
Utensílios			
Caixas de papelão			Casas
Pedaço de madeira		Arma	
Colchonetes		Capas de heróis Pranchas de <i>surf</i> Carro Camas	
Almofada	Bandeja Bolo		
Cubos de tecido	Copos		
Manufaturados			
Carro	Robô Carro voador		
Boneca (o)	Filha Amiga Namorados		
Moto	Moto voadora		
Peças de encaixe	Avião Robôs Doces Homem Cavalo Comidinha Mula sem cabeça		Espada Robô Avião Armas

Cubos de plástico	Copos		
Cano de Plástico	Arma		
Cilindro de plástico	Batom		
Peças do ábaco	Dinheiro		
Guitarrinha	Vela		
Baú	Mesa		
Tartaruga	Filho		
Bambolê		Carro	

Como pode ser visto, alguns objetos sofreram mais transformações que outros, destaque para as peças de encaixe e os colchonetes. Estes apresentaram várias transformações e foram utilizados tanto pelos meninos como pelas meninas. As peças de encaixe serviram de criação de meios de transporte (avião, cavalo), personagens da cultura (mula sem cabeça e robô), figuras humanas, comidas (doces) e armas (espadas e pistolas) e os colchonetes tornaram-se capas de super-heróis, pranchas de *surf*, carro e camas.

Os materiais como areia, talo, folha e casca de coco foram utilizados por um menino e mais predominantemente pelas meninas. Ambos usaram em cenas domésticas como materiais de preparação e a comidinha (bolo).

As bonecas sofreram modificações já esperadas pela sua aparência de figura humana, o que era distinto era a faixa etária que estes objetos apresentaram, ora representavam filhos, ora adultos. E só foram utilizadas pelas meninas. Elas dão vozes e atributos humanos a suas bonecas. O que é marcante é o nível de sofisticação de ações executadas pelas bonecas onde as garotas apenas manipulam estes comportamentos. Em um dos episódios encontrados, por exemplo, é a mão da boneca que passa nos cabelos da outra boneca. Isso indica uma elaboração bastante diferenciada do simplesmente a criança realizar a ação pela boneca.

A partir desta análise mais detalhada dos objetos, verifica-se que eles se encaixam nas brincadeiras preferidas dos gêneros feminino e masculino, semelhante ao resultado encontrado por Bichara (1994). Por exemplo, as meninas brincaram mais do tema relacionados atividades domésticas e cuidado, mesmo sem mobiliário apropriado, elas criaram os artefatos com objetos disponíveis no ambiente como os elementos naturais, utensílios

(almofadas, cubos de tecido e plástico) e brinquedos manufaturados (peças de encaixe, baú) e as crianças fazem de conta que são outros e dão conteúdo na configuração da brincadeira. Aconteceu o mesmo com os meninos em relação às temáticas de aventura e transporte.

Assim, nota-se que os meninos e as meninas apresentam conteúdos diferentes em suas brincadeiras e o uso de objetos reflete-se no que as crianças os transformam, demonstrando o grau de adaptabilidade, criatividade e flexibilidade que elas têm no momento do faz-de-conta.

Gosso, Moares e Otta (2007), baseadas em Garvey e Kramer (1989), Jensvold e Fouts (1993), e Matthews (1977), distinguem três tipos de mudança de significado baseado em diferenças de complexidade: criação, identidade e modificação de propriedade. Criação é considerada o processo mais elaborado de simbolização porque acontece sem qualquer presença de suporte material no ambiente. No presente estudo, observa-se que vários objetos sofreram este tipo de transformação simbólica, como por exemplo, as peças de encaixe nas Zonas Urbana e Litorânea. Constata-se que estes brinquedos facilitaram a simbolização e tornaram-se pivôs na brincadeira, ou seja, eles sofreram transformações no seu significado durante a brincadeira imaginativa. As peças de encaixe não representam nada sozinhas, isoladas da atividade simbólica, mas quando a criança utiliza-as, ela planeja o uso que fará delas e então ela cria o brinquedo segundo seus desejos. Assim os brinquedos foram construídos na e para a brincadeira.

Para representar este tipo de modificação simbólica, segue o episódio abaixo:

Episódio 08 – Zona Litorânea:

Dois meninos estavam sentados nas cadeiras próximas as mesas e estavam montado brinquedos, um deles fez um robô e o outro fez um avião e então o avião atirou alguma coisa no robô e este diz “tiro de bazuca” “pixi, pixi” e o robô foi e lutou com o avião e ficou destruído e o dono do avião diz “para” e ele coloca as peças na mesa e monta o avião novamente.

Já a transformação denominada de identidade é considerada uma operação de complexidade intermediária, porque envolve mudança de significado que não é dada imediatamente pelo pivô. Verificamos esta transformação do objeto na zona rural onde um pedaço de madeira foi tratado como arma e os colchonetes perderam suas propriedades e tornaram pranchas de surf. Segundo Sperb e Conti (1998), os brinquedos são símbolos que comunicam significados explícitos para a criança, mas nem sempre estes são tão utilizados segundo as suas próprias configurações. Estes podem sofrer transformações e essa

modificação é compartilhada pelas crianças durante o episódio lúdico, onde elas criam novos artefatos. Um exemplo de episódio, onde o objeto apresentou esta transformação.

Episódio 12 – Zona Urbana:

Duas meninas estão em pé e cantam parabéns pra você. Uma delas diz “E, arruma a mesa”, elas mexem as mãos para cima e para baixo, senta no colchonete, uma delas pega duas peças do brinquedo de acoplar (figuras que parecem flores) e colocam na vareta e uma delas se agacha, pega a bandeja/almofada e colocam quatro os copos/cubos e começa a distribuir dizendo “é guaraná”, um menino não aceita, (ele está brincando de outra coisa) e joga o copo/cubo no chão, ela vai até o local onde caiu o cubo/copo e o pega, dá para uma menina que faz “não” com o dedo e depois, voltou para o local do início e colocou a bandeja e foi brincar com outro objeto.

Por fim, a modificação de propriedade é considerada a menos complexa das operações porque é aplicada usualmente em um brinquedo miniatura, que o significado é sugerido pelo pivô, como por exemplo, as bonecas da zona urbana tornaram-se humanas (crianças e adultos), os carrinhos de plásticos transformam-se em carros de verdade. A criança com sua criatividade e imaginação, ela tem um papel ativo na transmissão de significados novos no seu grupo de brinquedo.

Episódio 08 – Zona Urbana:

Um menino segura uma moto de brinquedo, fica girando as rodas, por cinco vezes e depois ele começou a andar e a moto fica “andando” no ar. Ele anda durante um tempo e emite um som “vrum, vrum, vrum” e sai de cena (da vista do observador), ele ficando andando pela área e depois ele reaparece com a moto “voando”, o garoto fica andando com a moto no ar.

Pelos dados obtidos nas transformações simbólicas, a transmissão de significados que inicialmente eram individuais, onde cada criança atribuiu o sentido que era conveniente a ser usado naquele momento; durante a brincadeira, a criança compartilha este novo significado e se torna uma manifestação do coletivo, uma vez que os brincantes aceitam a nova configuração do objeto e agora ele compõe a história do grupo. Moraes e Carvalho (1994) afirmam que através do faz-de-conta, a criança está mudando o significado das coisas e deve fazê-lo através de códigos e significados socialmente adquiridos e também está criando um novo significado que compartilha no grupo de brinquedo tornando-se um elemento da cultura infantil.

Esta capacidade de fazer uma coisa significar outra é uma das grandes realizações das habilidades sócio-cognitivas da infância. Esta habilidade de fazer de conta é explicada pela capacidade representativa que as crianças vão desenvolvendo na brincadeira simbólica. Estas

capacidades de tornar presente coisas ausentes e distorcer a forma do objeto para ele se parecer com algo que se deseja brincar são propriedades garantidas pela metarepresentação. Segundo Lillard (1993), o componente metarepresentativo permite que a criança compreenda a representação como uma representação e também faça distinção entre uma situação real e a imaginária. Assim, este modelo mental explica que os objetos não precisam estar associados com a configuração dos objetos como eles são de fato representados no mundo real e o contexto de brincadeira de faz-de-conta permite que a criança use objetos por elas imaginados, sem nunca terem sido vistos no mundo real, isso é uma representação do mesmo.

As crianças já tinham conhecimento prévio da existência destes objetos que as outras modificaram, mas isso aconteceu porque elas tornavam claro para seus parceiros as configurações que o objeto possuiria naquela brincadeira, e também, eles eram reconhecidos, pois em algum momento tiveram algum contato com este objeto, seja na sua vida diária, seja pelo mundo dos livros ou da televisão. Portanto, tudo que é imaginado e depois construído, favorecendo ao desenvolvimento de alguma brincadeira baseada na fantasia que o objeto estimula. Mas, elas imprimem o seu desejo ao mudar as propriedades do objeto e não criam a partir de algo inexistente do mundo real ou fictício, os brincantes criam seus artefatos lúdicos seguindo algumas pistas de objetos que já tiveram contato na sua cultura e então ocorre a resignificação destes recursos.

4.6. A COMUNICAÇÃO E FRAGMENTOS FANTASIOSOS NAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA

Durante o brincar, a comunicação torna-se mais complexa do que diálogos que acontecem no cotidiano e ela também é rica em particularidades. As crianças negociam sobre a temática, os papéis encenados, os objetos e suas transformações simbólicas, o enredo dentre outros aspectos. Uma característica bastante interessante que ocorre na brincadeira imaginativa é o como as crianças conseguem convencer os outros a pensarem da mesma forma que ela e manter a encenação fantástica por um certo tempo, para isso, o brincante necessita de habilidades linguísticas e simbólicas refinadas.

Segundo Garvey e Kramer (1989), a comunicação no faz-de-conta é uma comunicação sobre o faz-de-conta, conforme a natureza da atividade (simulação) e sobre o conteúdo da simulação, portanto a comunicação na brincadeira simbólica é uma metacomunicação. Sperb (2009) reforça a idéia de que a metacomunicação é comunicação sobre a comunicação e no faz-de-conta mensagens metacomunicativas são responsáveis por delimitar o enquadre (é brincadeira) dentro do qual a atividade se realiza o contexto imaginativo.

Mesmo conhecendo estas particularidades na comunicação durante as brincadeiras, não foi uma tarefa fácil identificá-las durante as observações. Observou-se que elas se reuniam bem próximas e conversam umas com as outras sobre do que iriam brincar.

Verificou-se que as crianças quando chegavam ao pátio se deslocavam até as outras que já tinham afinidades e se uniam na cena lúdica, o que pode ser explicado pelo contexto de observação, o intervalo após o lanche, que pareceu um tempo muito curto para elas ficaram muito tempo negociando tarefas.

Os grupos com maior entrosamento entre as crianças negociavam e discutiram menos as regras e os rumos da brincadeira, por isso não foi obrigatória a sua explicitação.

Durante as sessões de observação se procurou registrar todas as verbalizações (emissão de pelo menos uma palavra) e vocalizações possíveis (grunhidos, gritos, entre outros), verbalizações com vocalizações e os episódios silenciosos, conforme as categorias propostas por Bichara (1994); Registrar todos os elementos presentes na comunicação, não tendo sido tarefa fácil em se tratando de observação naturalística em ambiente natural. Na *Tabela 8* abaixo, constata-se os resultados obtidos das sessões de brincadeira de faz-de-conta das crianças camaçarienses.

Tabela 8 – Tipos de Comunicação apresentada por grupos de meninos, meninas e mistos nos distritos de Camaçari (BA).

Comunicação	Meninos			Meninas			Misto			Total
	ZU	ZR	ZL	ZU	ZR	ZL	ZU	ZR	ZL	
Verbalização	3	4	2	4	1	0	1	3	1	19
Verbalização com vocalização	2	2	6	1	1	0	1	1	0	14
Vocalização	2	3	0	0	0	0	0	0	1	6
Silenciosos	2	0	2	1	0	2	0	0	0	7
Inaudível	1	0	0	3	1	0	0	0	0	5

Como pode ser visto na *Tabela 8*, a comunicação encontrada nas brincadeiras de faz-de-conta nos três contextos estudados apresentou níveis de complexidade com maiores índices de verbalização, seguidos de verbalização com vocalização. Black (1992) atribui a variação de estilos comunicativos a heterogeneidade dos grupos e as necessidades de ajustes nos rumos da brincadeira, para manutenção da fantasia e estes achados são semelhantes aos observados entre as crianças Xocó por Bichara (2002).

O fato de ter sido mais frequentes os eventos com verbalizações e verbalizações com vocalizações nas brincadeiras desenvolvidas por grupos de meninos, contrariando achados de outros estudos onde as brincadeiras das meninas apresentam mais estas características (Black, 1989; Bichara, 1994); esse achado pode ser explicado pelo maior número de episódios registrados terem sido desenvolvidos por meninos conforme já constatado e discutido no início deste capítulo.

A seguir um episódio em que ocorrem verbalizações com vocalizações:

Episódio 07 – Zona Urbana:

Duas meninas com duas bonecas e as bonecas conversam:

_ Oi, prima, me ensina a dançar?

(As bonecas dançam como se tivesse música)

A boneca tirou o prendedor do cabelo da outra e passa as mãos no cabelo desta.

Uma diz: Ela tava conversando com o namorado.

Outra boneca: Tin don! Buzina na casa e diz “oi, amiga”.

_ Ai, ela lavou meu cabelo.

A boneca ficou penteando os cabelos da outra.

Acaba a cena, porque a professora chama para irem para sala de aula.

Observaram-se cenas lúdicas em que as crianças estavam brincando sozinhas e não emitem nenhuma palavra, sendo assim a comunicação foi definida como silenciosa. Segundo Bichara (2002), um fator que pode interferir na incidência de brincadeiras silenciosas consiste no alto grau de familiaridade entre as crianças, o que pode aumentar a intersubjetividade, a

ocorrência de metacomunicação e a presença de regras implícitas (Black, 1992; Gravey & Kramer, 1989).

Já a vocalização foi registrada quando as crianças emitiam gritos, grunhidos e prosopopéia. De modo geral, percebe-se que as meninas não usaram a vocalização, e esta modalidade é mais comum nos meninos: disparo de armas, imitam sons de carros, buzinas, como pode ser observada na cena abaixo:

Episódio 06 – Zona Litorânea:

Cinco crianças foram até a estante pegar brinquedos. Elas pegaram bichinhos com rodinhas, se agacham no chão e ficaram andando pela sala emitindo sons do tipo “vrom, vrom”, outro bicho faz “hom, hom, hoom”, uma menina faz “bi, bi”, gritinhos, às vezes um para e coloca a rodinha no lugar e continuam andando de uma extremidade a outra da sala, em movimento circular; também aumentam a velocidade. Dois meninos imitando cachorros param e ficam próximos, mas não interagem e um deles fica fazendo movimento para frente e para trás e a cabeça do cachorro ficam mexendo de um lado para outro.

O registro de comunicação em cinco episódios ficou comprometido pela distância que era necessária para que não houvesse interferência da presença dos observadores nos comportamentos infantis.

Durante as observações, constatou-se que as brincadeiras não apresentaram diálogos muito longos e mesmo assim apresentaram complexidade e riqueza nos detalhes linguísticos. Este estudo notou a existência de um *continuum* na comunicação das crianças onde percebeu-se o início, o meio e o fim, onde envolveram convite para brincar, interpretação, negociação e estabelecimento de papéis.

Outra forma de análise da comunicação nas brincadeiras de faz-de-conta se refere ao uso dos tempos verbais. Os enredos apresentaram poucos diálogos, muitas vezes, ocorreram frases que enriqueceram as cenas e nestas sentenças expressas pelas crianças, observou-se a predominância do presente do indicativo (por exemplo, “*eu to com medo*”). Segundo Carvalho e Morais (1994), o presente do indicativo é utilizado para demonstrar um papel, atividades ou situações que estão sendo encenadas (“*eu sou Hanna Montana*”), características de personagens ou objetos (“*eu to fazendo uma calibre 38*”), ações (“*eu te jogo veneno verde*”) e organização do enredo (“*eles moram juntos*”).

Foram encontradas algumas frases no passado que representam ações fictícias já concluídas (por exemplo, “*você me prendeu*”, “*a mãe dela morreu*”). Já as ordens foram expressas no imperativo (“*bota a farinha no fogo*”, “*corta o bolo*”) e às vezes, com a

presença de um vocativo (“*filho, saia do sol*”) e por fim, o tempo futuro que reflete intenções para serem realizadas num futuro próximo (“*vou fazer uma guerra mundial*”, “*vou pra praia*”) e outras envolvendo convite para a brincadeira (“*vamos lutar Homem de Ferro*”, “*vamos brincar de carro?*”). Também se constatou a presença do uso do gerúndio em algumas locuções emitidas pelas crianças (“*tá carregando o berço*”, “*tava conversando com o namorado*”).

Muitos destes resultados são compatíveis com pesquisas realizadas anteriormente. Porém, não foi encontrado o uso do pretérito imperfeito como nos estudos de Bichara (1994) e Moraes e Carvalho (1994).

Também se observou na comunicação das crianças nos episódios de faz-de-conta a presença de perguntas (*Oh, prima, me ensina a dançar?*). Com relação a questionamentos no decorrer da brincadeira, ocorreu um comportamento que chamou bastante atenção que foi um garoto policial realizando a sua investigação (*eu sou polícia, quem matou o pai e a mãe dela?*), também uso de formas de cumprimento (“*oi, amiga*”) e a presença de interjeição (“*oba! Tem recheio!*”).

Outro aspecto linguístico verificado foi o uso dos advérbios “*aqui*” (“*aqui está ele.*”) “*agora*” (“*agora, vou cortar o bolo*”) e “*depois*” (“*você foi à minha casa, depois eu vou à sua*”). Segundo Bichara (1994), o uso de expressões como “*aqui*” e “*agora*” fazem parte do processo de desenvolvimento, que leva a complexidade cada vez maior da linguagem utilizada pelas crianças na educação infantil.

Um aspecto interessante observado em alguns episódios foi a presença de falas sonorizadas (“*O Batman, o Batman*”), esta frase foi repetida várias vezes com um ritmo musical, também, os meninos da zona rural cantando a música de capoeira (“*capoeira, tin, tin. capoeira, tin, tin, ton, ton*”); também, houve a presença de música “*parabéns pra você*” em três episódios. Além de vozes com ritmos musicais, houve a presença de um único episódio, onde o menino altera a sua voz e emite um som grave para compor o seu personagem (“*uuuuu, fanntaassmaa!*”).

Também foram observados alguns elementos de uma criança provocando o seu agente de ameaça nas brincadeiras incidentais, com características semelhantes às atividades de aproximação-evitação investigadas por Corsaro (1992). Por exemplo, no episódio de polícia e

ladrão (“*vai me prende, você me prendeu*”), um menino se aproximava e se esquivava quando o policial estava perto dele e em outra brincadeira, um menino foge do lobo, mas sempre quando este estava no seu campo de visual, ele fingia se deixar pegar, mas logo retirava o corpo para evitar que isso acontecesse e a sua fala denotava provocações ao lobo (“*lobo, vem me pegar, você não me pega*”).

As formas de comunicação podem estar condicionadas aos temas das brincadeiras e ao grupo de parceiros. As verbalizações apresentaram sentenças que expressavam ordem, representação de papéis e convites para a brincadeira, as vocalizações auxiliaram na animação dos objetos, atribuindo-lhes sons e grunhidos para enriquecer as cenas e o silêncio foi mais encontrado em brincadeiras solitárias.

A comunicação durante as brincadeiras de faz-de-conta requer que a criança manipule habilidades simbólicas apuradas e as transmita para os seus parceiros, de modo que estes entendam o que foi expresso. Um exame mais apurado das formas de comunicação verbal revela a natureza diferenciada de outras modalidades comunicativas que foram classificadas por Bichara (1994) em:

- **Animação prosopopéica:** emissão de sons, imitando barulhos ou vozes para dar vida aos objetos, neste estudo os exemplos mais encontrados foram buzina e campainha, motor de carro, meios de transporte em geral (motos e aviões), emissão de sons de animais, a música “*parabéns pra você*”, grunhidos, armas e sons de socos nas lutas.
- **Frases soltas ou palavras soltas:** emissão de frases em forma de comentários paralelos, chamados, reclamações ou disputas sem que haja resposta dos outros ou em brincadeiras solitárias. (“*Eu sou o Cristo Redentor*”, “*olha meu carro*”). Estas frases foram classificadas como fragmentos fantasiosos por indicar a possibilidade de ocorrência da brincadeira de faz-de-conta.
- **Diálogos ou narrativas:** diálogos, comentários ou verbalizações emitidas por mais de uma criança que orientam e conduzem a brincadeira e desenvolvem o enredo.
- **Organizacionais:** frases que orientam o conteúdo da brincadeira definem papéis, regras (“*Eu sou o super-herói índio*”).

Estes estilos de comunicação geralmente estavam associados ao tipo de brincadeira, a temática escolhida e ao grupo. Houve uma tendência maior de animação de objetos em brincadeiras de animais, transporte e aventuras de super-heróis e com menor frequência nas atividades domésticas, por exemplo.

Mas, além da comunicação verbal e a presença de sonoplastia, os gestos também eram frequentemente encontrados nos episódios de brincadeira. O que mais se destacou foi a emissão de gestos como em câmera lenta em brincadeiras de simulação de luta. Este comportamento demonstrava exagero na imposição das mãos e braços e isto facilitou a compreensão do evento como sendo uma brincadeira e não uma briga de verdade. Também, a criança ficava de boca aberta, olhos arregalados e os socos eram “incompletos”, paravam antes de tocar no corpo da outra criança. Mas em algumas brincadeiras a criança não teve freio de parar o movimento, mas todas estas composições motoras eram necessárias para dar mais credibilidade aos episódios.

Este tipo de brincadeira requer que a criança se expresse e comunique seus interesses e desejos aos seus parceiros. Isso inclui ela definir que transformações simbólicas serão realizadas nos objetos, como também que mudanças na aparência no momento em que ela decide ser mãe, super-herói ou algum animal. As formas de comunicação podem revelar as ações, oferecendo dicas aos pares em que elas percebem que o parceiro tornou-se um personagem, em que eles poderão prever seus comportamentos, mesmo que haja improvisação. Assim, os papéis que as crianças encenaram nos episódios também configuraram e conduziram o enredo, mas estes seres apresentaram características peculiares que serão analisadas a seguir.

4.7. PAPÉIS, TEMAS E GÊNERO

A brincadeira de faz-de-conta pode ser guiada por personagens para enriquecer o cenário, estes seres auxiliam na organização e no controle das ações das crianças, haja vista que elas não incorporam pessoas, as quais não tenham acesso; os brincantes sempre

reproduzem diferentes tipos de pessoas da sociedade, mas todos estes personagens, elas já tiveram contato em algum momento da vida, seja na relação cotidiana, seja através da mídia. Garvey (1977) afirma que esta modalidade de encenar personagens indica que as crianças não somente tem consciência dos outros, mas também tem o conhecimento das atribuições e ações apropriadas exercidas por cada papel. As crianças se engajaram na representação de papéis tanto de pessoas da vida real como também no mundo da ficção.

Corsaro (1992) observou que as crianças não imitam literalmente os comportamentos dos adultos, elas apresentam elementos de inovação e criatividade ao representar personagens desta faixa etária. Assim, percebe-se que as crianças desta pesquisa elaboraram e enriqueceram os modelos adultos para atender seus interesses e desejos na interpretação.

Os papéis encenados pelas crianças camaçarienses se assemelham com as preferências lúdicas encontradas na literatura. Os meninos preferem brincadeiras de super-herói ou papéis que envolvem ação (polícia, ladrão, Batman, Hulk, lobo mau e lutadores), já as meninas representam personagens relacionados às atividades domésticas (mãe e filha) (Black, 1989; Bichara, 1994). Estes personagens seguem as características de estereotipia de gênero prevista pela literatura. Observe os personagens encontrados nos episódios deste estudo (*Tabela 9*).

Tabela 9 – Frequência de papéis desenvolvidos pelos meninos, meninas e grupo misto nas brincadeiras de faz-de-conta nos distritos de Camaçari (BA).

Papéis	Meninos			Meninas			Misto			Total
	ZU	ZR	ZL	ZU	ZR	ZL	ZU	ZR	ZL	
Polícia	3	1		1			1			6
Ladrão	2	2								4
Super-heróis	1	2								3
Mãe e filha				2	1					3
Vendedoras e clientes				2						2
Cozinheiro		1			2					3
Surfistas		1								1
Lobo mau			2							2
Família								1		1
Fantasma			1							1
Careta			1							1
Modelos			1							1

Estes dados demonstram que os meninos brincam de temas de aventura envolvendo polícia, ladrão e os super-heróis. Mas para contrariar a estereotipia de gênero aconteceu um episódio na zona urbana onde duas meninas brincaram de polícia e ladrão, elas estão correndo pelo pátio da escola e uma delas anuncia que é a polícia e prende a outra numa típica brincadeira incidental.

Um dado que chama atenção é a inexistência de brincadeiras de polícia e ladrão na Zona Litorânea e percebe-se que as crianças desta região tinham mais preferência por papéis fantasiosos do que os de aventura.

As meninas brincam de personagens femininos com mãe e filha nas atividades domésticas. Mas ocorreu um episódio na zona rural que representou uma quebra nos estereótipos de gênero, onde um menino declara que fará a comida naquele momento, este episódio pode refletir que os meninos observam suas mães ou cuidadoras preparando os alimentos.

Na brincadeira de polícia e ladrão, o primeiro exerce autoridade e ameaça, enquanto o segundo representa o subordinado e é perseguido, como verá no enquadre a seguir.

Episódio 13 – Zona Urbana:

Um menino faz “pou, pou, pou” “eu vou matar” como um objeto que parece um cano verde dobrado. Correu e saiu da sala, quando volta e ficou próxima de duas meninas conversando. Uma delas pega uma boneca, faz movimentos com os braços, como se estivesse ninando-a e comenta com outra menina “a mãe dela morreu” e aponta para um menino e diz “foi ele”, ele diz “eu sou policia, quem matou o pai e a mãe dela?” A menina diz “foi ele” apontando para outro menino e o menino “policia” correu atrás do “acusado”. Eles trocaram tiros e o menino “acusado” diz “eu sou Batman” e eles gritam “ai, ai, ai” e continuam correndo. Depois, o policial segue duas meninas e atira numa delas, que cai no chão e outras duas se aproximam da menina que recebeu o tiro, o menino da polícia finge que luta com uma das meninas e ele saiu correndo. Ele senta no chão e então dois meninos e duas meninas atiram almofadas nele.

No episódio relatado anteriormente, o menino queria se esquivar da ordem do policial e ele muda o contexto do cenário e afirma “eu sou Batman”, numa tentativa de mostrar-se mais forte e poderoso do que a polícia e recorreu a uma personagem, veiculado pela televisão como super-herói, saindo da condição de bandido para mocinho. Essa intenção justifica-se na medida em que a criança não quer ficar numa condição inferiorizada quando percebe que está sem credibilidade. Caso o menino fosse capturado por outra criança a brincadeira acabaria,

mas ao subverter a regra, ele sai da situação desvantajosa e isso garante a manutenção do faz-de-conta.

Nesta brincadeira descrita acima, existe claramente uma divisão de funções que ilustram bastante esta modalidade de faz-de-conta. Este compartilhamento de papéis reflete que há uma exigência de organização para que todos se beneficiem e que a brincadeira ocorra sem conflitos, pois quando estes acontecem decorre da inconformidade das crianças no estabelecimento destes personagens. A harmonia na brincadeira surgirá quando as crianças aceitam seus personagens, elas os encenam conforme os papéis encontrados no seu contexto sócio-cultural. Para Moraes e Carvalho (1994), a relação entre a divisão de funções e a atribuição de papéis simbólicos ilustra a questão da inserção da criança numa sociedade particular com determinados valores e normas.

Para Johnson, Christie e Yawkey (1999), os meninos se interessam mais em encenar papéis de ficção em oposição aos papéis de ocupação familiar. Estes autores afirmam que para encenar personagens, é preciso que a criança apresente habilidades linguísticas, cognitivas e sociais bem desenvolvidas, bem como o conhecimento sobre o mundo em que ela vive, seja o mundo real da vida diária, sejam os eventos transmitidos através da mídia.

Observa-se que as crianças na maioria dos episódios representam personagens adultos, apenas poucas crianças vivenciaram a experiência de continuar sendo a si mesmo na brincadeira simbólica. A criança tem no seu imaginário o desejo de crescer e representar alguém que ela pode vir-a-ser ou uma pessoa que só existirá no seu mundo de fantasia. Manter a condição infantil na brincadeira é estar subordinada às crianças “adultas”, permanecendo em situação desvantajosa, sem status e poder perante o grupo de brinquedo.

As crianças se envolveram em algumas brincadeiras de papéis, onde era visível a diversão e a improvisação e o faz-de-conta serviu como contexto importante de aprendizagem e internalização de papéis sociais. No instante em que a criança está incorporando estes papéis ao seu repertório comportamental, ela busca entender o modo como estes modelos adultos interpretam suas ações. Na brincadeira sócio-dramática, durante as trocas interpessoais, ela também assimila, compartilham e produz cultura no seu grupo de pares. Pedrosa e Santos (2009) comentam que essa partilha é um modo da criança se apropriar do contexto, na medida

em que, por meio da brincadeira, objetivam nas ações significados derivados de suas experiências.

O episódio a seguir representa uma personagem presente em filmes e também na imaginação de muitas crianças.

Episódio – Zona Litorânea:

Um menino foi até a caixa onde tinha vários panos e pegou um kami amarelo bem cumprido e com mãos de tinta e colocou na cabeça, de modo que cobriu o seu corpo e diz alguma coisa com a voz grave, mas não dá para entender. Depois mais dois meninos entraram no tecido, algum deles emite um som “Uaaaa” “é o fantaaasmaaa”, depois os dois meninos saíram e o primeiro continuou embaixo do pano andando na sala e ficando na frente dos colegas como se quisesse assustá-los. Ele pegou no braço de um menino que gritou “aiiii” e veio alguém e tirou o pano da cabeça dele.

Através da transformação de criança em fantasma, a criança atribui as suas características a partir do seu repertório para compor o personagem. Quando a criança interpreta papéis distantes da realidade, esta pode ser uma maneira indireta de experimentar e assimilar situações que não compreende fora da brincadeira simbólica. Ela pode estar tentando compreender o que pode lhe parecer inexplicável e também realizar um desejo de ser alguém ou algo que não é (Bichara, 1994).

Nas brincadeiras de faz-de-conta, os meninos e as meninas transitaram entre os universos de brincadeiras estereotipadas como femininas e masculinas. Porém, os personagens representados obedecem às regras de gênero: meninos representaram personagens masculinos e meninas personagens femininos. De acordo com Conti e Sperb (2001), as crianças podem brincar de papéis estabelecidos pela sua cultura como típicos do seu gênero, seguindo a estereotipia. Assim, observa-se que os papéis sexuais dos brincantes deste estudo representaram personagens aceitáveis pelo seu grupo a que pertencem. Segue um episódio abaixo de uma brincadeira de personagem tipicamente feminino.

Episódio – Zona Urbana:

Cinco meninas conversam e andam pelo pátio e três estão carregando bonecas de um lado para o outro. Elas param num banco e uma delas senta com a boneca no colo e a outra encosta o ouvido no busto (próximo do coração) da boneca e depois disso, a que estava segurando no colo, faz movimento semelhante a ninar e anda com a boneca pelo pátio.

Neste episódio, as meninas brincam de passear com as suas “filhinhas” e elas representam comportamentos semelhantes a suas mães em situações de cuidado (encostam a cabeça no busto da boneca e movimentos de ninar). A habilidade para se engajar nas brincadeiras de faz-de-conta envolve praticar comportamentos adultos próximos da realidade.

Em algumas brincadeiras, constatou-se a presença de objetos como forma de enriquecer e sofisticar as ações dos personagens aumentando a credibilidade dos seus comportamentos diante das cenas vivenciadas nas brincadeiras. Sabe-se que os personagens interpretados utilizam armas e capas, por exemplo, para caracterizar seus papéis. Os objetos auxiliam o pesquisador a reconhecer um papel e identificá-lo, portanto constitui uma pista importante na análise.

As brincadeiras sócio-dramáticas foram muito estudadas por Corsaro (2002). Ele afirma que as crianças usam simultaneamente um largo espectro de competências sociais, comunicacionais e discursivas, participam da cultura de pares, apropriando-se de características e desenvolvendo uma orientação para a cultura adulta. Já a modalidade que utilizam objetos como recursos auxiliares para incremento do cenário lúdico, em que este pode ou não sofrer transformações simbólicas, servindo como elo de ligação entre a fantasia e a realidade e representam conteúdos da cultura adulta.

Nas três comunidades aconteceram 10 episódios, onde o uso dos objetos auxiliou na versatilidade e na improvisação das crianças na atuação de seus personagens. Na Zona Urbana, foram quatro episódios com presença de brinquedos, em dois deles, as meninas interpretavam vendedoras numa cena de comércio e os objetos representaram os produtos que estavam à disposição de suas clientes. Em outro episódio, o papel encenado era o de mãe e como este é definido como um papel relacional precisa de um complemento para participar do cenário, que neste caso, foi uma boneca/filha e por fim, o episódio de polícia e ladrão em que o personagem necessitava de uma arma (cano de brinquedo) para impor sua autoridade perante o alvo da perseguição.

Na Zona Rural, também aconteceram quatro episódios de brincadeira simbólica envolvendo papéis e objetos. O primeiro foi uma cena em que o menino era o cozinheiro e precisava de “alimentos” (representado pela areia) para sua preparação; o segundo foi semelhante ao episódio de polícia e ladrão que ocorre na zona urbana, mas a criança utilizou

um objeto natural acessível, seus dedos em forma de arma; outra cena envolveu o uso de colchonetes que se tornaram pranchas de surf e por último, a brincadeira de aventura, onde os colchonetes citados anteriormente representaram as capas dos super-heróis.

Já na Zona Litorânea, só ocorreram duas brincadeiras sócio-dramáticas com uso de objeto auxiliar, uma delas foi a cena familiar, onde elementos naturais como casca de coco, galho e garrafa plástica (sucata) formou uma encenação de preparação de comida e alimentação. O outro episódio foi o fantasma citado acima, que o tecido, compõe a roupa do personagem.

Esses achados demonstram como a criança representa altos níveis de desenvolvimento simbólico, onde ela é capaz de utilizar uma grande variedade de papéis, em colaboração com seus pares, engajando-se numa diversidade de uso de objetos e representam temas de diversas naturezas, variando do lugar comum para o mais extraordinário (Johnson, Christie & Yawkey, 1999).

4.8. INTERAÇÃO SOCIAL E A CULTURA DE PARES NAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA

Uma perspectiva de compreender as brincadeiras de faz-de-conta é conhecer a forma como as crianças interagem no momento lúdico, observando a formação dos grupos de brinquedo, ou seja, com quem, do que e como brincam as crianças em situações de interação. As interações lúdicas revelam-se como formas e estratégias de se relacionar, onde o objetivo principal é brincar junto e brincar com o outro (Borba, 2005).

As brincadeiras de faz-de-conta foram categorizadas segundo a proposta de Moraes e Otta (2003) em: brincadeiras solitárias, paralelas, associativas e cooperativas, já descritas anteriormente. Segue a tabela 10 com a distribuição segundo os estilos brincados.

Tabela 10 – Estilos de Interação por grupos de meninos e meninas nos distritos de Camaçari (BA).

Estilos de interação	Meninos			Meninas			Total
	ZU	ZR	ZL	ZU	ZR	ZL	
Solitária	6	0	2	1	0	1	10
Paralela	0	0	0	0	0	0	0
Associativa	0	0	0	0	0	0	0
Cooperativa	4	8	8	8	3	1	32

Quanto às interações das crianças camaçarienses, as brincadeiras foram predominantemente cooperativas, onde na maioria das vezes, as crianças estão brincando em pequenos grupos e não foram observadas brincadeiras paralelas e nem associativas. Nove brincadeiras foram desenvolvidas por grupos mistos e a classificação do estilo de interação social é cooperativa.

O enredo acontecia sem conflitos e de forma organizada. Uma explicação para isso é familiaridade das crianças. O fato de se encontrarem todos os dias no contexto escolar, as crianças já conhecem os colegas e seus estilos de brincadeira. Portanto, a familiaridade das crianças é um fator decisivo para compreender a configuração grupal. Nos estudos de Seixas (2007) e Santos (2005) também foi constatado que a familiaridade ou o conhecimento prévio entre as crianças facilitava a incidência de brincadeiras em grupo. A criação de vínculos, próprios ao ambiente escolar, ajuda a manter a frequência das brincadeiras e a formar grupos com interesses homogêneos e por isso ocorre menos disputa e mais cooperação. Para Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009).

O modo de brincar vai circunscrever a brincadeira da criança pequena com outras crianças e transformá-la, dado que o vínculo afetivo criado entre os parceiros oferece às crianças segurança para elas explorarem novas formas de conhecer o mundo, de construir identidades, de lidar com sua autonomia, de enriquecer suas capacidade de lidar com símbolos e com a emergente linguagem. (p. 62)

Para que a brincadeira de faz-de-conta aconteça neste clima de familiaridade, as regras devem ser aceitas, compartilhadas e a concordância do grupo legitima a validade e contribui para a estrutura e o funcionamento do grupo de brinquedo (Bichara, 1994; Moraes & Carvalho, 1994). Esta atmosfera de harmonia e sintonia entre os grupos de brinquedo estava presente em todos os contextos, onde as regras e normas eram seguidas automaticamente pelas crianças e estas regulavam seus os comportamentos na interação social.

Além da forma como as crianças se organizam no grupo, os cenários escolares (pátio e sala de aula) favoreciam a socialização das crianças, como estes ambientes fazem parte do seu cotidiano, elas podem ter preferência por determinado local e não outro. Observou-se que predominantemente os meninos utilizaram o espaço de forma mais ampla e as meninas se organizavam em espaços menores como previsto por Martin e Fabes (2001). Estes pesquisadores consideram que os meninos tendem a brincadeiras em locais externos com muita movimentação e pouca supervisão dos adultos, por eles se envolverem mais em contato físico e estabelecem uma hierarquia, o que demonstra dominância nas interações masculinas.

Já as meninas usam espaços menores e internos, são mais supervisionadas pelos adultos. Elas apresentam ênfase na cooperação, sua comunicação é harmoniosa e as suas atividades são governadas por regras sociais, constantes negociações, mesmo de forma implícita, fazendo com que o desenvolvimento do enredo seja sempre imprevisível.

Quanto à configuração dos cenários da brincadeira de faz-de-conta, percebe-se que a criança cria um espaço virtual de interlocução entre elementos culturais que ela já internalizou com os conteúdos que o seu parceiro conhece e criam uma zona lúdica. Segundo Moraes e Otta (2003) a zona lúdica é “o espaço físico propriamente dito, com suas dimensões e conteúdos, o espaço temporal, com o tempo dedicado a brincadeira, o indivíduo com suas experiências, seus recursos, suas motivações, pressões e condições sociais que o cercam” (p. 127).

Já em relação à composição social dos grupos, observou-se que as brincadeiras cooperativas ocorreram em díades, tríades e políades, sendo que a maioria das cenas ocorreram com duas crianças. A predominância de brincadeiras em grupo não é novidade em se tratando de brincadeiras em situação natural, principalmente em contextos onde as crianças já se conhecem previamente. Mas a organização das crianças em grupo também favoreceu a presença de grupos segregados com relação ao gênero, o que já era esperado de acordo com estudos na área.

Em alguns episódios, a criança maior buscava interação com a criança menor, solicitando sua participação de forma indireta por estarem próximas no espaço físico. É importante destacar a ocorrência deste evento na zona rural. Por haver menos crianças neste contexto do que nos outros dois, isso favorecia a aproximação e relação de crianças maiores e

menores como parceiros na mesma brincadeira. As interações entre crianças não-coetâneas oferecem oportunidades de trocas de conhecimentos, valores e conteúdos culturais e a partir destas interações entre crianças, ocorre a transmissão e a apropriação de conteúdos da micro e macroculturais. Mas a transmissão da cultura “não é somente uma repassagem, é uma reinvenção” (Pontes e Magalhães, 2003).

Pensamos que a formação mais genuína dos grupos pode ter acontecido pela ausência de interferência dos adultos. Observou-se que na Zona Litorânea a presença da professora foi mais marcante, sugerindo algumas atividades para as crianças brincaram no momento inicial das filmagens principalmente em sala de aula; porém, nos outros dois contextos, as professoras se envolviam menos nas brincadeiras, apenas nos momentos de brigas e nas poucas ocasiões em que houve risco de uma criança se machucar. Mesmo assim, nos três distritos, os brincantes tinham liberdade para se organizar, conforme seus interesses e critérios e isso é um fator importante para a formação dos grupos de brinquedo.

Destaca-se também a frequência de brincadeiras solitárias, que foram predominantemente encontradas na zona urbana, mesmo havendo familiaridade entre as crianças, os meninos preferiram brincar sozinhos, pode-se pensar na incompatibilidade de interesse entre os garotos.

Episódio 18 – Zona Urbana:

Um menino montou um boneco e um cavalo com as peças de armar, ele ajeita as peças que caíram da parte dianteira do cavalo e vai cavalgando pela sala tanto nas mesas quanto no chão, ele imita o relincho do cavalo, ele voa o seu andar às vezes, não encosta no chão ou mesa e vai para o chão imita novamente o relincho do cavalo e se encontra com um dos meninos com robô, conversam alguma coisa e se afastam, ajeita a parte dianteira que caiu e o boneco cai do cavalo. Então, ele passa o boneco no cavalo e diz “tá limpo, tá limpinho” e continua passeando com o cavalo pelo espaço da sala, dando galopes altos que às vezes não encosta no chão.

Os resultados encontrados em Camaçari destacam-se por revelar uma tendência para recriação e ressignificação dos elementos culturais. Esta tendência é sustentada não somente pelos fatores descritos, mas também pelo acesso que a escola e a vida familiar proporciona a conteúdos culturais. A aquisição da cultura na escola e na família é amplamente discutida na Psicologia do Desenvolvimento. Considerando a importância da interação social e como esta reflete a formação de grupos como elemento constituinte das relações sociais na infância, a brincadeira se configura como um processo cultural, e diante disso, emerge a discussão sobre a transmissão da cultura. As crianças deste estudo se organizaram de forma espontânea e

natural e transmitiram seus conteúdos culturais a partir dos conhecimentos prévios destes elementos, mas também aqueles adquiridos na interação com outras crianças no contexto escolar ou familiar.

Observar as crianças brincando nos mostrou que na interação, elas estão se conhecendo, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e afetivas, ao mesmo tempo em que estão criando regras, que auxiliam na regulação de suas ações e são intrinsecamente incorporadas no modo de brincar. Em se tratando disso, Carvalho (1989) afirma que a interação humana na “cultura” acontece na micro-sociedade, que é o grupo de brinquedo e que a presença deste tipo de regulação na interação entre crianças pequenas é mais uma pista para refletirmos sobre a função da interação entre as crianças: uma atividade de alta prioridade motivacional, onde a criança se revela altamente organizada, dotada de complexidade, tendências e conflitos que caracterizam a sociabilidade humana.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira de faz-de-conta se revelou um fenômeno bastante complexo durante a realização deste estudo. A complexidade dos eventos abordados foi percebida desde o início com a necessidade de diferenciar esta modalidade lúdica das outras atividades desenvolvidas pelas crianças durante as sessões de observação. Desta forma, a simples constatação de que as crianças brincam de faz-de-conta nos ambientes escolares significa que, mesmo com pouco tempo de interação lúdica, as crianças conseguem se organizar e estruturar brincadeiras com alto nível de riqueza.

O primeiro aspecto a ser contemplado relaciona-se às escolhas teóricas e metodológicas para realização deste estudo. Utilizar a Teoria da Reprodução Interpretativa de William Corsaro possibilitou um olhar mais acurado sobre os dados e mostrou-se adequada a responder o objeto de estudo e a interpretar os resultados encontrados. Considerar as brincadeiras de faz-de-conta como rotinas culturais e que esta apresenta um caráter de espelhamento e desdobramento da cultura define a importância desta atividade lúdica na apropriação de significados e valores na sociedade em que vivemos.

Ainda na perspectiva teórica, buscou-se conexões entre a brincadeira de faz-de-conta, a cultura e a teoria da mente e observamos que estes enfoques conectam-se em alguns pontos. Esta pesquisa focaliza que há indícios que estes três elementos unidos podem ser capazes de explicar o desenvolvimento infantil a partir da relação entre mecanismos psicológicos da capacidade sócio-cognitiva da teoria da mente e a interação das crianças em ambiente social como provedor de cultura no contexto de brincadeira simbólica.

Quanto às escolhas metodológicas também se mostraram valiosas para garantir os resultados encontrados neste estudo. O uso da observação direta do comportamento em ambiente natural foi imprescindível para obter todos os detalhes das brincadeiras simbólicas, uma vez que a observação naturalística permite descrever as ações das crianças no momento em que elas estão sendo realizadas, registrando a forma espontânea e criativa das interações. Mas este método apresenta algumas limitações que foram percebidas no momento inicial durante o estudo-piloto. A coleta de dados foi realizada na primeira etapa em ambiente

externo (pátio da escola), onde ocorrem brincadeiras de várias modalidades, porém a frequência de gritos, vozes de crianças e adultos, a impossibilidade de aproximação dos pesquisadores para não interferir no comportamento das crianças, dificultaram a compreensão de alguns diálogos que aconteceram nas brincadeiras.

Mas a utilização da filmadora viabilizou o detalhamento das informações para descrição dos episódios, o acesso a mais detalhes que não foram possíveis de obter apenas com o registro cursivo do comportamento e também a possibilidade de rever os episódios de brincadeira para recuperar os dados e incluí-los na transcrição final dos episódios. Mesmo com vantagens e desvantagens da observação naturalística do comportamento, não há dúvidas de que o uso dos dois recursos técnicos foram necessários para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

Estudar os episódios de brincadeiras de faz-de-conta como foco de análise permitiu conhecer os enredos e conteúdos das brincadeiras simbólicas das crianças camaçarienses. Adotar este evento para a análise evidenciou a amplitude de elementos que estão influenciando direta ou indiretamente a configuração do brincar. Porém, analisar os episódios de brincadeira simbólica apresenta algumas desvantagens no que diz respeito à existência de muitas variáveis da estrutura da brincadeira, no sentido de captar a variabilidade de fenômenos, que influenciam os conteúdos das brincadeiras, o que tornou bastante complexa a análise de dados, uma vez que estes elementos estão fortemente intrincados nesta modalidade lúdica.

Este estudo apresentou alguns desafios na sua execução e análise dos resultados. Um deles foi identificar as brincadeiras de faz-de-conta, principalmente quando os episódios perpassavam outras modalidades. A categoria “brincadeiras incidentais” (Seixas, 2007) auxiliou na compreensão da brincadeira de faz-de-conta como um evento dinâmico que as crianças vão incluindo nas outras atividades, de modo a enriquecer os enredos e os cenários lúdicos. Os critérios para a identificação da brincadeira como a presença de pistas verbais e gestuais foram determinantes para saber do que, como, quando e com quem as crianças brincam.

Esta pesquisa foi estimulada numa tentativa de identificar particularidades das fontes e dos conteúdos nas brincadeiras de faz-de-conta que pudessem revelar aspectos típicos do

município estudado. A escolha por Camaçari deve-se à sua configuração geográfica que inclui três tipos de contextos diferentes e como estes podem proporcionar desenvolvimentos diferentes das crianças. Ao final da pesquisa, constatamos que a presença de elementos culturais distintos nas comunidades estudadas, porém não foi encontrado nenhum evento que seja único e singular desta região.

Ao final da pesquisa, percebemos que o interesse em conhecer as diferenças de cada distrito e como estas influenciam na brincadeira não permaneceu como foco principal do trabalho, pois constatamos que as crianças se relacionam e adquirem as informações da cultura na interação lúdica e ressignificam os conteúdos de formas semelhantes, independente das características específicas de cada contexto.

As condições metodológicas para realização da pesquisa foram adequadas para este tipo de estudo, mas é preciso fazer algumas considerações a respeito disso. O tempo de coleta foi pequeno, apenas uma visita por mês em cada localidade, quando o ideal é que em estudos de brincadeiras de faz-de-conta a coleta seja realizada durante todo o ano letivo, para verificar se há mudanças de conteúdo, a partir de novas fontes de influência como a ocorrência de eventos locais ou a exibição de novos conteúdos midiáticos nos meios de comunicação. Mesmo com pouco tempo de coleta de dados, foram registrados 51 episódios num total de 360 minutos em poucos meses de observação, o que configurou um panorama inicial das brincadeiras de faz-de-conta neste município.

A interferência dos adultos foi relativamente baixa para uma pesquisa realizada num ambiente cercado de professores e cuidadores para garantir a segurança das crianças. As intervenções dos adultos só aconteceram nos poucos momentos de conflitos e quando alguma criança se machucava. Isso favoreceu que as crianças brincassem espontaneamente sem direcionamentos e elas produzissem atividades conforme seus interesses. Porém, destaca-se a presença da professora da Zona Litorânea, que sugeriu brinquedos e brincadeiras para as crianças desenvolverem no ambiente de sala de aula. Surgem algumas indagações para este nível de intervenção da educadora desta região: será que as crianças não utilizam este ambiente para brincar? Será que as crianças têm pouco acesso aos brinquedos da sala e estes só podem ser utilizados com a permissão da professora? Será que a presença de observadores interferiu na iniciativa das crianças?

Quanto à presença dos observadores, percebemos que as crianças se aproximaram, demonstraram curiosidade com relação ao funcionamento da câmera e questionaram sobre a nossa visita na escola. No estudo-piloto, houve a preocupação em familiarizar as crianças com os observadores e com o equipamento para criar um clima de confiança.

Com relação à realização da pesquisa em dois ambientes (internos e externos) das escolas, com exceção da Zona Rural, foi importante para conhecer diversos aspectos do fenômeno como, por exemplo, a diferença de gênero no uso do espaço, o grau de aproximação e organização dos grupos sociais, a interação com brinquedos. Também consideramos que as variações climáticas, como a presença de chuvas nos meses de inverno, dificultariam a saída das crianças para o recreio na área externa da escola.

Quanto aos resultados encontrados, alguns foram particularmente marcantes e justifica-se a relevância deste trabalho. Estes resultados buscaram responder sistematicamente o seguinte problema de pesquisa: **Como se expressam, em brincadeiras de faz-de-conta, elementos que se relacionam com a cultura local e com os conteúdos mais globais, reveladores do processo de reprodução interpretativa por crianças, em três contextos distintos (zona urbana, rural e litoral) no município de Camaçari (BA)?**

1 – Um resultado que merece destaque está relacionado ao tempo dedicado às brincadeiras de faz-de-conta. Cada comunidade apresentou alguma particularidade a respeito do uso do tempo. Na Zona Urbana, os meninos e as meninas brincaram com pouca diferença no tempo, mas o que se destaca neste resultado é o fato que os meninos apresentaram maior variabilidade no tempo e as meninas se envolveram mais tempo na mesma temática. Já na Zona Rural seguiu a mesma tendência dos resultados encontrados na Zona Urbana, apesar de que nesta região, as meninas se envolverem menos tempo na brincadeira simbólica do que os meninos. Por último, na Zona Litorânea, dois resultados merecem destaque. O maior tempo de dedicação nas brincadeiras de faz-de-conta foi dos meninos e o outro dado é a quase inexistência de brincadeiras femininas. Verificou-se que os meninos se dedicam mais do que as meninas, ao contrário dos achados de Bichara (1994) nas creches paulistanas, mas foram consonantes com o estudo de Moraes (1980).

2 – Apesar do tempo delimitado para brincar, as crianças camaçarienses desenvolveram muitos episódios de curta duração. A explicação para esta variedade de

brincadeiras é que as crianças aproveitam bastante o tempo se envolvendo no máximo de brincadeiras possíveis, o que influencia na qualidade dos enredos, pois estabelecer narrativas lúdicas precisa de tempo no planejamento da brincadeira, na negociação de papéis, na escolha de objetos para compor o cenário, no estabelecimento de regras para regular os comportamentos e a proposta deve ser aceita por todos os brincantes para garantir a sua manutenção.

3 – Como já esperado, constatou-se forte presença da estereotipia de gênero na escolha dos temas das brincadeiras por ambos os gênero. Os meninos brincam de temas de aventura, fantasia e transporte. Já as meninas preferem brincadeiras de atividades domésticas relacionadas a cuidado, casinha, comidinha e festas de aniversário. Este resultado encontra grande respaldo na literatura.

O grande número de brincadeiras de faz-de-conta associados ao tema policial causou bastante surpresa, porque as crianças representaram estes episódios com certo realismo, o que denota a influência dos seriados e programas policiais televisivos na interação das brincadeiras. Um destes dados que merece destaque foi o episódio do menino da zona rural que gritou a frase bordão “socorro, meu Deus, eu não quero morrer” do programa “Na mira”, que apresenta conteúdos de muita violência no cenário policial da Bahia e já teve, inclusive, interdição do Ministério Público.

4 – Mas observou-se cinco episódios que relevaram um grau menor de estereotipia, um foi com meninas dirigindo carros, dois associados a garotas realizando atividades laborais ligadas ao comércio, meninas envolvidas em cena policial e o último, um menino brincando de comidinha. O aumento da participação da mulher no mercado de trabalho e seu envolvimento no trânsito denotam que as brincadeiras já estão recebendo influências mais diretas da nova conjuntura social, enquanto o papel do homem não sofreu mudanças substanciais, apesar de encontrarmos um episódio com um garoto cozinhando, o que pode estar associado à reprodução do papel feminino ou pode ser explicado por outras três hipóteses: os homens estão aparecendo na mídia cozinhando, existem homens que estão realizando atividades domésticas, e as mulheres estão cada vez mais envolvidas com trabalhos no contexto fora de casa. Por último, justifica-se a ocorrência deste episódio porque a

atividade doméstica tem mais conteúdo para a criança, por estar presente no seu cotidiano (Bichara, 1994; Morais e Carvalho, 1994).

O que surpreende é que as meninas já estão encenando ações típicas do sexo oposto como dirigir automóveis, desempenhando profissões tidas como masculinas e defendendo a comunidade. Essas ocorrências podem estar configurando um momento de transição das brincadeiras, quebrando as expectativas e sendo menos conservadoras.

5 – Percebemos que há existência de três fontes de influência nas brincadeiras de fazer-de-conta: (i) os conteúdos da mídia televisiva, (ii) aspectos relacionados ao modo de vida e aos papéis adultos da comunidade e (iii) a escolha de parceiros. Com relação aos aspectos típicos da região, foram constatados elementos divulgados como próprios da cultura nordestina do nosso país como a mula sem cabeça, a capoeira e o careta, o que significa que as crianças estão conectadas com conteúdos culturais específicos e compartilham e inovam estes elementos, atribuindo-lhes aspectos que não estavam anteriormente associados a eles.

6 – Observamos que os objetos e recursos utilizados pelas crianças sofriam transformações simbólicas, ganharam novos significados e novas configurações para fazer-de-conta que eram outros de acordo com a temática da brincadeira e com o gênero. Os elementos naturais e os utensílios foram modificados para compor as cenas domésticas e os brinquedos manufaturados sofreram diversas transformações conforme o interesse da criança. Assim, os materiais utilizados, quando neutros, aparentemente, sofreram influência da estereotipia de gênero.

Constatamos que as crianças construíram novos artefatos a partir dos materiais encontrados no ambiente, o que reforça bastante o papel do brinquedo com um contexto de reprodução e inovação cultural. Mas estes objetos precisavam ser esclarecidos para que as crianças compartilhem o mesmo significado. Já os brinquedos industrializados direcionavam mais as brincadeiras, sendo utilizados, na maioria das vezes, como estão previstos, por serem réplicas de objetos do mundo adulto. Mas um objeto merece destaque: as peças de encaixe. Elas foram utilizadas por ambos os gêneros e de variadas formas, atendendo os desejos das crianças. Com este objeto, a criança sentia-se livre para criar qualquer outro brinquedo e segundo Gosso, Morais e Otta (2006), os objetos quando transformados passam a ter um valor afetivo maior do que os demais.

7 – O resultado sobre a comunicação nas brincadeiras de faz-de-conta foram consonantes com os estudos constantes da literatura (Bichara, 1994, Garvey & Kramer, 1989). A comunicação verbal e não-verbal forneceu elementos imprescindíveis para a identificação das brincadeiras de faz-de-conta, diferenciando das outras modalidades.

Também observamos uma linguagem específica para o faz-de-conta, com uso de recursos linguísticos diferentes como o uso de tempo e modo verbais, principalmente, no presente, passado e futuro, a utilização de advérbios de tempo, interjeições, vocativos e outros elementos que tornam esta linguagem bastante peculiar. Notamos também que a comunicação é diferente da comunicação utilizada pelas crianças em outras situações como diálogos com os próprios parceiros fora do contexto lúdico.

Verificamos a importância da linguagem para as trocas e intercâmbios culturais das crianças durante as brincadeiras. Assim, a linguagem reflete os valores da sociedade, não só no enredo, mas também na manutenção das interações no grupo de brinquedo.

8 – Constatamos que os papéis encenados foram predominantemente de personagens adultos e vinculados com as temáticas preferidas das crianças. Os meninos preferiram papéis de super-heróis ou que envolviam ação (polícia, ladrão, Batman, Homem de Ferro, entre outros) e as meninas representaram papéis associados às cenas domésticas (mãe e filha), portanto a escolha destes papéis também segue influência da estereotipia de gênero. A preferência por super-heróis pode se dever ao fato de que os meninos não conhecem o trabalho dos seus pais e também se identificam com os conteúdos desenvolvidos pelos heróis. Vygotsky (1998) considera que as crianças se comportam como se tivessem mais idade e escolhem interpretar adultos e esta preferência relaciona-se com a possibilidade de ensaiar os comportamentos esperados para os adultos na cultura quando estes papéis estão associados a conteúdos realísticos ou encenar um personagem distante do seu cotidiano, o qual nunca poderá vivenciá-lo fora do contexto lúdico.

9 – A predominância por brincadeiras cooperativas não é novidade em se tratando de faz-de-conta, também porque as crianças possuem conhecimento prévio e convivem diariamente, assim elas podem conhecer os estilos de cada parceiro e suas preferências.

A partir das interações sociais, as crianças trocaram experiências sobre o modo de vida e conteúdos culturais e tanto os elementos realísticos quanto fantásticos foram reinventados, reinterpretados e ressignificados pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta.

10 – Esse enfoque da brincadeira numa perspectiva cultural define que a criança é um agente de transmissão da cultura da brincadeira de modo a garantir ao seu grupo a assimilação dos aspectos culturais envolvidos na ação (Carvalho e Pedrosa, 2002). Esse fenômeno da transmissão cultural das brincadeiras de faz-de-conta, que permite a um grupo perpetuar uma característica nas gerações subsequentes através do ensino e aprendizagem. Portanto, a criança tem papel ativo na transmissão, elaboração e recriação da cultura (Pontes & Magalhães, 2003). Esse elo entre a “cultura” e a “criança” acontece num fenômeno denominado cultura lúdica proposto por Brougère (1998), onde ele define o brincar como espaço de criação e atribui significados da vida comum e se apodera dos elementos do ambiente para tornar a atividade lúdica possível.

Esta pesquisa, contudo, apresenta algumas limitações. Uma delas envolve as questões metodológicas, previamente mencionadas. Utilizar entrevistas com as crianças, professoras e até familiares para conhecer os conteúdos facilitaria e ampliaria as discussões ou mesmo observar as crianças em contextos diferentes (rua, casa etc.), haja vista que teríamos mais acesso às fontes de influência. Isso fica como uma sugestão para trabalhos futuros, indo além da observação para contextualizar melhor as variáveis das brincadeiras de faz-de-conta.

Acreditamos ter contribuído para atualizar os dados nesta área, para uma compreensão mais atual deste fenômeno e também inspirar futuros trabalhos. Como constatado no primeiro capítulo, há significativa ausência de novos estudos brasileiros sobre brincadeiras de faz-de-conta na última década, principalmente que abordem os diversos aspectos desta atividade infantil, enfatizando a criança como produtora cultural. Espera-se que este estudo contribua para os avanços nas produções sobre as brincadeiras simbólicas no contexto nacional.

Ao final desta pesquisa, não se pretende esgotar a questão, pois ela parece bastante ampla para um trabalho desta natureza e a sua intenção é descrever os pontos que surgem nos episódios para conhecer a dinâmica criança-cultura no momento em que o estudo foi realizado.

REFERÊNCIAS

- Alves, A.C.S; Dias, M.G.B.B & Sobral, A.B.C. (2007). A relação ente a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma teoria da mente. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 12, 325-334.
- Archer, J. (1992). Childhood gender roles: Social context and organisation. In: H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: contemporary perspectives* (cap. 2, pp. 31-61). Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aydt, H. & Corsaro, W.A. (2003). Differences in children's construction of gender across cultures. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1306-1325.
- Barbosa, S.; Ramalho, A. & Bichara, I.D. (1995). Um estudo dos aspectos lingüísticos e para-lingüísticos da comunicação durante o faz-de-conta em pré-escolares (Resumo). *Anais da 47 Reunião Anual da SBPC* (Vol.II, p. 549). São Luiz, MA: SBPC.
- Bering, J.M. (2001). Theistic Percepts in Other Species: Can chimpanzees represent the minds of non-natural agents? *Journal of Cognition and Culture*, 1, 101-137.
- Bichara, I.D. & Carvalho, A. M. A. (2010). Gênero e brincadeira: parcerias e preferências lúdicas. In: V.R.S. Cavalcanti & A.C. Silva (Orgs.), *Gênero: um olhar interdisciplinar*. Salvador: Roma Negra. v.1.
- Bichara, I.D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos*. Tese de doutorado não publicada. 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. \(2003\) Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. *Temas de Psicologia, Ribeirão Preto*, 9\(1\), 10-30.](#)

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

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

[Bichara, I.D; Cotrim, G.S. & Brandão, I.F. \(2010\). O local e o global no faz-de-conta de crianças em contextos não-urbanos. *O faz-de-conta e o imaginário infantil*.](#)

Bjorklund, D.F. & Blasi, C.H. (2005). Evolutionary developmental psychology. In D.M. Buss (Ed.), *The Handbook of Evolutionary Psychology* (pp. 5-67). Hoboken, NJ: Wiley.

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

Bjorklund, D.F. (2002). Homo Ludens: the importance of play. In: D.F. Bjorklund, *The origins of human nature: evolutionary psychology* (pp. 297-331). Washington, D.C.: American Psychological.

Black, B. (1989). Interactive pretense: Social and symbolic skill in preschool in play groups. *Merril-Palmer Quarterly*, 35, 379-397.

Black, B. (1992). Negotiating social pretend play: communication differences related to social status and sex. *Merril-Palmer Quarterly*, 38, 212-232.

Borba, A.M. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempo do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24 (2), 103-116.
- Burghardt, G.M. (2005). *The Geneses of Animal Play: Testing the Limits*. Cambridge: The MIT Press.
- Carraro, L. (2003) *A metarrepresentação na brincadeira de faz-de-conta: uma investigação da teoria da mente*. Dissertação de mestrado. Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Carvalho, A.M.A. & Lordelo, E.R. (2002). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. In: E.R. Lordelo; A.M.A. Carvalho; S.H. Koller (Orgs.), *Infânciabrasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 5-18). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador: EDUFBA.
- Carvalho, A.M.A. & Pedrosa, M.I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de psicologia*, 7(1), 181-188.
- 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* (pp. 15-30). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A.M.A. (1989). Brincar juntos – Natureza e função da interação entre crianças. In: C. Ades (Org.), *Etologia de animais e de homens* (pp. 199-210). São Paulo, Edicon.
- 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.
- Cerqueira-Santos, E.C. (2004). *Um estudo sobre brincadeiras entre crianças em situação de rua*. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Conti, L.D & Sperb, T.P. (2001). O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(1), 59-67.
- Corsaro, W. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Corsaro, W.A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex.
- Corsaro, W.A. (1992). Interpretative reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160-177. Washington.
- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- Corsaro, W.A. (1999) "Like you can't imagine": pretend play among Huli childrens. *Contemporary Psychology: APA Review of Books*, 44(4), 278-280.
- Corsaro, W.A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar de "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 113-134.
- Corsaro, W.A. (2003). *We're friends, right?: inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W.A. (2009). Reprodução Interpretativa e cultura de pares. In: F. Müller & A.M.A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.
- Dessen, M.A.C. & Borges, L.M. (1998). Estratégias de observação do comportamento em psicologia do desenvolvimento. In: G. Romanelli & Z.M.M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp. 31-50). Programa de pós graduação em Psicologia da FFCLRP USP / CAPES; Ribeirão Preto: Legis-Summa.
- Fein, G.G. (1981) Pretend Play in childhood: an integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.

- Ferreira, M.M.M.(2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Franco, M.L.P.B. (2007). *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro.
- Garvey, C. & Berndt, R. (1975). The organization of pretend play. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, I*(1589), 107.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Garvey, C.; Kramer, T. (1989). The language of social pretend play. *Developmental Review, 9*, 364-382.
- Gomes, S.T. (2009) *Criança-contexto: caracterização das atividades lúdicas em uma casa de apoio*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Gosso, Y. (2004). *Pexe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã*. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- 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.
- Gosso, Y.; Morais, M.L.S. & Otta, E. (2007). Pretend Play of Brazilian Children: A Window in to Different Cultural Worlds. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*; 539-558.
- Johnson, J.E.; Christie, J.F. & Yawkey, T.D. (1999). *Play and Early childhood development*. USA: Longman.
- Jou, G.I. & Sperb, T.M (1999). Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia, Reflexão e Crítica, 12*(2), 287-306. Porto Alegre.
- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation: origins of "Theory of Mind". *Psychological Review, 94*, 412-426.

- Lillard, A.S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Martin, C.L. & Fabes, R.A. (2001) The Stability and Consequences of Young Children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37(3), 431-446.
- Matthews, W. (1977). Modes of transformation in the initiation of fantasy play. *Developmental Psychology*, 13, 212-216.
- 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*. (pp. 127-157). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morais, M.L.S. (1980). *O faz-de-conta e a realidade social da criança*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Morais, M. L. S. (2004). *Conflitos e(m) brincadeiras infantis: diferenças culturais e de gênero. Tese de doutorado não publicada*. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Müller, F. & Carvalho, A.M.A. (2009). Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: F. Müller & A.M.A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 21-28). São Paulo: Cortez.
- Müller, F. (2007). Entrevista com Willian Corsaro. *Educ. Soc.*, 28(98), 271-278.
- Pedrosa, M.I. & Carvalho, A.M.A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 431-442. Porto Alegre.
- Pedrosa, M.I. & Santos, M.F. (2009). Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: F. Müller & A.M.A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e*

Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro (PP. 51-58). São Paulo: Cortez.

Pellegrini, A.D. & Smith, P.K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-56.

Pellegrini, A.D.; Dupuis, D. & Smith, P.K. (2007). Play in evolution and development. *Development Review*, 27(2), 261-276.

Piaget, J. (1976). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

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. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 117-124.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Science*, 1, 515-526.

Reis, K.C. (2008) *Brincadeira como ação no mundo – enfrentando a doença e a hospitalização*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Rossetti-Ferreira, M.C. & Oliveira, Z.M.R. (2009). Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: F. Müller & A.M.A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 59-70). São Paulo: Cortez.

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

Sarmiento M.J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M.J. Sarmiento. & A.B. Cerizara, *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA.

Sarmiento, M.J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69. Pelotas.

[Seixas, A.A.C. \(2007\). *Brincando na Ilha dos Frades*. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.](#)

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

[Sperb, T.M. & Conti, L. \(1998\). A dimensão metarepresentativa da brincadeira de faz-de-conta. *Paideia*, 8 \(14/15\), 74-90.](#)

Sperb, T.M. (2009). Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: F. Müller & A.M.A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 71-79). São Paulo: Cortez.

[Sperb, T.M. & Carraro, L. \(2008\). A relação entre o faz-de-conta e a teoria da mente: controvérsias teóricas e empíricas. In: T.M. Sperb & M.R. Maluf \(Orgs.\), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"* \(pp. 163-190\). São Paulo: Vetor.](#)

[Striano, T.; Tomasello, M. & Rochat, P. \(2001\). Social and object support for early symbolic play. *Developmental Science*, 4, 442-455.](#)

[Vygotsky, L.S. \(2008\). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: L.S. Vigotsky, *A formação social da mente*. Martins Fontes: São Paulo.](#)

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – FOLHA DE REGISTRO

Data: ___/___/___ Turno: _____ Faixa-etária: _____

Distrito: _____ Ambiente na instituição: _____

Minuto	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

10	

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA INSTITUIÇÃO

Eu _____,
RG _____, responsável pela Instituição _____,

estou ciente da participação desta instituição na pesquisa “As brincadeiras de faz-de-conta em Camaçari (BA), cujo objetivo é identificar nas brincadeiras de faz-de-conta, elementos que se relacionam com conteúdos locais e globais, observando a manifestação deste fenômeno em três contextos do município de Camaçari-BA. Os dados serão coletados através da observação do comportamento das crianças com o uso de filmadora e registro cursivo. Sei que as informações coletadas são sigilosas e serão utilizadas para fins de pesquisa. Como representante da instituição, poderei obter e solicitar informações do estudo e esclarecer dúvidas em qualquer momento do processo.

Estou ciente de que posso obter esclarecimento ou informações sobre o estudo, junto à pesquisadora pelos telefones (71) 8833-0804 ou do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (71) 3283-6442.

Camaçari-BA, _____ de _____ de _____

Assinatura do Responsável pela Instituição

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A FAMÍLIA

Eu _____,
estou ciente da participação do (a) meu (minha) filho (a) na pesquisa “As brincadeiras de faz-de-conta em Camaçari (BA)”, cujo objetivo é identificar nas brincadeiras de faz-de-conta, elementos que se relacionam com conteúdos locais e globais, observando a manifestação deste fenômeno em três contextos do município de Camaçari-BA. Os dados serão coletados através da observação do comportamento das crianças com o uso de filmadora e registro cursivo. Sei que as informações coletadas são sigilosas e serão utilizadas para fins de pesquisa. Como responsável pela criança, poderá obter e solicitar informações do estudo e esclarecer dúvidas em qualquer momento do processo.

Estou ciente de que posso obter esclarecimento ou informações sobre o estudo, junto à pesquisadora pelos telefones (71) 8833-0804 ou do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (71) 3283-6442.

Camaçari-BA, _____ de _____ de _____

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora