

Brincadeiras e brinquedos sob o olhar da criança

Plays and Toys in the child's look

Sabrina Torres Gomes¹

Resumo: Para a psicologia as brincadeiras infantis são mediadas pelo contexto social onde ocorrem e frequentemente implicam no uso de objetos ou brinquedos para a sua realização. Consta-se que a forma mais comum de investigar as brincadeiras infantis tem sido a observação direta de seus comportamentos, frequentemente sem escutar o que as crianças têm a dizer sobre essas atividades genuinamente infantis. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo identificar a percepção de crianças em idade pré-escolar sobre brincadeiras e brinquedos nos contextos educacionais infantis público e particular. Dezesete crianças em idade pré-escolar participaram de interlocuções com desenho realizadas individualmente e gravadas em áudio. Os resultados indicaram que as crianças estabelecem uma forte relação entre o uso de brinquedos e a realização de suas brincadeiras e que o microcontexto imediato interfere na forma como elas percebem essas atividades. Esse estudo demonstrou a possibilidade de incluir crianças pequenas como informantes.

Palavras Chave: brincadeira; brinquedo; interlocução; educação infantil.

Abstract: According to Psychology, children's plays are mediated by the social context where they take place and they often involve the use of objects or toys in their performance. It can be confirmed that, the most common way of researching children's plays has been a direct observation of their behavior, without considering what they say about these truly infant activities. Given that, the present study aimed to identify the pre-school-age children's perception of plays and toys in public and private children educational contexts. Seventeen pre-school children took part in individual recorded dialogues using drawings. The results showed that children develop a strong relation between the usage of toys and the performance of their plays and the immediate micro context interferes in how they notice these activities. The study also indicated that it is possible to include small children as informers.

Key words: play; toy; dialogue; children education

1. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Introdução

A característica mais peculiar à infância é a brincadeira, que surge como a possibilidade espontânea e natural que a criança possui para expressar sua autonomia, produzir cultura e exercer sua infância com legitimidade. Através das brincadeiras as crianças constroem suas realidades, alteram as noções de tempo e espaço, e têm a oportunidade de interagir socialmente num mundo reconstruído por elas (Conti & Sperb, 2001). Num sentido semelhante Brougère (2010) afirma a brincadeira como sendo um fenômeno culturalmente impregnado tanto pelo brinquedo que a criança utiliza quando brinca, quanto pela forma através da qual manipula os elementos da cultura.

Desse modo, conhecer as brincadeiras das crianças pode significar o reconhecimento cultural das crenças que permeiam suas relações sociais, visto que nelas encontram-se suas experiências, expectativas e atribuições de significados, que vão sendo constantemente alterados e negociados durante as interações que elas possibilitam (Pedrosa & Santos, 2009). Nesse sentido, apesar das brincadeiras possuírem características que são consideradas universais elas contêm elementos culturais que as definem e determinam, tendo o contexto cultural como mediador (Haight, Wang, Fung, Williams & Mintz, 1999).

A brincadeira, portanto, deve ser compreendida como um fenômeno sócio-histórico, conforme destacam Rosseti-Ferreira e Oliveira (2009), no sentido de que deve ser percebida de forma particular, considerando as condições de vida das pessoas, especialmente das crianças. Essa abordagem considera os estudos do desenvolvimento de forma global e completa, incluindo não somente as particularidades vivenciadas por cada indivíduo, mas também o momento histórico e o contexto cultural onde esses indivíduos encontram-se inseridos. Mais do que isso, encontram-se participantes.

Desse modo, ao pensarmos a teoria histórico-cultural como ponto de partida para investigações sobre o desenvolvimento infantil, deve-se levar em conta tanto a história cultural do grupo do qual a criança participa, quanto o seu contexto imediato de interação social. Ambos os níveis de análise complementam-se e fornecem informações importantes sobre as relações sociais próximas das crianças, sejam com adultos ou com seus pares, dentro de um contexto cultural amplo, onde as práticas e os instrumentos utilizados pelo grupo interferem na forma como a criança se desenvolve (Ribas & Moura, 2006).

O contexto educacional infantil tem se mostrado um terreno fértil para a identificação das brincadeiras infantis. No caso dos investimentos lúdicos associados à pedagogia, a brincadeira surge prioritariamente como instrumento do aprendizado, tornando-se mais um elemento voltado para o estímulo de habilidades que supostamente serão importantes para o desenvolvimento das crianças em longo prazo (Lordelo & Carvalho, 2003). Nono (2010) reforça essa afirmação ao destacar que a brincadeira deve estar inserida no contexto educacional infantil, com tempo e espaços preservados, por se tratar de um fenômeno essencial para a aprendizagem da criança.

Dessa forma, os espaços destinados às crianças dentro do contexto educacional infantil são percebidos como lugares onde as atividades lúdicas estão associadas a oportunidades de aprendizado mediado, visto que nesses espaços existem adultos que acompanham ou assessoram as crianças em suas brincadeiras. Numa perspectiva mais ampliada Rasmussen (2004) propõe a investigação dos diversos espaços onde a brincadeira ocorre diferenciando aqueles planejados pelos adultos daqueles escolhidos pelas crianças. De acordo com a

autora, crianças em idade pré-escolar e escolar terminam por passar grande parte do tempo em creches e escolas, locais que possuem espaços pensados para a brincadeira, como parques e pátios, estando sempre sob o olhar atento dos adultos durante suas atividades recreativas.

Diante dessas afirmações torna-se importante identificar como essas crianças vivenciam suas experiências nesses locais onde passam a maior parte do tempo, principalmente aquelas onde a permanência na instituição é em turno integral. Para Rasmussen (2004), aqueles lugares que são escolhidos e criados pelas próprias crianças para o desenvolvimento de suas brincadeiras possuem significados especiais justamente por que partem da perspectiva de quem brinca, permitindo uma amplitude de possibilidades muitas vezes impensadas pelos adultos. A esses lugares a autora chama de “lugares para das crianças”.

Os lugares das crianças são menos evidentes do que os lugares para crianças, aqueles planejados por adultos, sendo que os adultos que lidam com as crianças durante as atividades de brincadeira, costumam perceber aqueles espaços como desorganizados e desordenados, que implicam em comportamentos descontrolados ou proibidos. Diante disso, Rasmussen (2004) conclui que ainda que os lugares para crianças sejam elaborados para as crianças, elas indicam aos adultos as contradições e restrições desses locais de brincadeira e aprendizado, conforme a utilização que fazem desses espaços e dos brinquedos disponíveis, quando há.

Através dos estudos de observação das brincadeiras infantis tem sido possível identificar não somente a forma como as crianças fazem uso dos espaços, mas também de que maneira estabelecem e mantêm suas relações sociais, interpretam, reproduzem e modificam a cultura adulta e como, em última instância, produzem sua própria cultura da brincadeira (Pedrosa & Santos, 2009). Toda criação que ocorre na brincadeira tem como base a macrocultura, e é passível de ser investigada através de observações e interlocuções, refletindo aspectos dessa cultura maior, que permeia as relações sociais das crianças.

Ao falar sobre as culturas da infância, Sarmiento (2004) traduz essa visão numa perspectiva sociológica de forma bastante pertinente. Ele diz: “Conhecer nossas ‘crianças’ é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidades” (p. 9) indicando que, através da observação dos comportamentos das crianças e também da escuta de suas necessidades, é possível identificar elementos importantes do contexto social do qual participam, corroborando as ideias da teoria histórico-cultural do desenvolvimento. Para Sarmiento (2004), a infância constrói suas próprias culturas, que só podem acontecer nas relações sociais através das interações que as crianças estabelecem com seus pares e também com os adultos.

A criança é, portanto, ativa no processo de criação e transmissão de cultura desde muito cedo e indicam os grupos de brincadeira como sendo um dos espaços onde essa construção ocorre conforme apresentam Carvalho e Pedrosa (2002). As autoras argumentam que a espécie humana é biologicamente sociocultural, apresentando a cultura como produto e ferramenta da seleção natural. Trata-se, portanto, de um ponto de convergência fundamental entre as teorias, que fortalece a importância das relações sociais e do contexto cultural para a compreensão das atividades das crianças, com especial atenção para a brincadeira.

Sobre as particularidades de cada contexto Rettig (2002) apresenta o conceito de microcultura, definida como sendo uma expressão mais próxima da cultura compartilhada através da qual são compartilhadas características tais como valores, crenças ou modelos de comportamento aprendidos no ambiente proximal das crianças. Sendo assim, as microculturas contribuem de maneira mais próxima para as semelhanças e diferenças existentes entre

as pessoas.

Nesse cenário, o brinquedo ganha destaque como mediador das brincadeiras. Vigotski (2007) chamará esse mediador de pivô, considerando-o elemento de destaque não somente para a ocorrência das brincadeiras, mas também pelas diversas formas através das quais pode ser utilizado (imaginado) nelas. Nesse sentido o autor destaca que cada objeto pode ser representado de maneira específica, não servindo a todo tipo de brincadeira.

Para a criança, os objetos devem conter elementos que possam servir como ponto de partida para a função que irá representar em uma determinada brincadeira. Esse tipo de comportamento infantil remete ao desenvolvimento da habilidade de ir além da situação real, tornando o uso de objetos criativo e independente das restrições impostas por eles. As crianças aproveitam-se do que está disponível no ambiente e utilizam brinquedos e outros objetos como ferramentas de suas brincadeiras, não necessariamente utilizando-os conforme as predisposições ou predeterminações que lhes são visualmente apresentadas (Vigotski, 2007).

Rettig (2002) vai além dessas explicações ao afirmar que o brinquedo, assim como quaisquer objetos que as crianças utilizam durante suas brincadeiras, pode indicar o lugar onde moram sendo também reflexo do momento histórico em que vivem. Sobre a importância do brinquedo para as crianças Bomtempo (1999, p.52) chega a afirmar que *“O brinquedo aparece como um pedaço de cultura ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar.”*

Ao conseguir desvencilhar-se dos aspectos visuais dos objetos, as crianças demonstram mudanças no desenvolvimento cognitivo, criando, a partir de suas brincadeiras, zonas de desenvolvimento proximal, que refletem comportamentos que vão além de suas idades. Nas brincadeiras simbólicas as crianças representam ações daquilo que lembram, não sendo elas necessariamente fruto da pura imaginação infantil. O pensamento abstrato desenvolve-se nesse tipo de atividade (Vigotski, 2007).

Considerando a importância das brincadeiras e do uso dos brinquedos para as crianças, assim como as relações existentes entre esses elementos e a microcultura circundante, nasceu o interesse de identificar de que forma as crianças em idade pré-escolar falam sobre brincadeiras e brinquedos nos contextos educacionais infantis público e particular. O presente estudo é parte de uma tese de doutorado, que procurou investigar o que as crianças dizem sobre a brincadeira e seus elementos no contexto educacional infantil. No recorte aqui apresentado serão discutidos os dados relacionados às categorias que se referem às brincadeiras e aos brinquedos considerados pelas crianças como preferidos.

Método

Participantes

Participaram desse estudo dezessete crianças de ambos os sexos, dez meninos e sete meninas, com idades entre quatro e seis anos, regularmente matriculadas em um dos dois contextos da educação infantil a seguir: um Centro Educacional Infantil Particular (Escola Particular) ou um Centro Educacional Infantil Municipal (Escola Pública).

Foram consideradas participantes apenas as crianças pertencentes aos grupos 4 e 5, cujos pais autorizaram formalmente a participação na pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, obteve-se o consentimento

verbal das crianças sobre suas participações, tendo sido respeitadas em suas vontades de participar ou não, como foi o caso de um dos meninos que teve autorização da mãe, mas não quis participar da coleta de dados.

Ambiente

A pesquisa foi realizada em duas escolas para a educação infantil, uma particular e uma pública, que representam microcontextos distintos. A escola particular localizava-se num bairro de classe média alta e possuía espaços externos bem delimitados e organizados incluindo uma piscina, uma quadra esportiva e dois parques. Como espaço interno, além das salas de aula, havia uma pequena sala de multimídia para exibição de filmes. As turmas dessa escola eram pequenas, nove crianças no grupo 4 e seis no grupo 5. Os horários de brincadeira eram bem delimitados e as crianças utilizavam o parque diariamente, exceto em dias de muita chuva, quando o recreio acontecia na própria sala.

A escola pública localizava-se em um bairro de classe baixa e possuía espaços externos limitados e improvisados, visto que se tratava de uma casa emprestada para o funcionamento da escola. Como espaço externo para as crianças havia um pequeno parque com equipamentos, e no espaço interno uma sala de multimídia utilizada prioritariamente para as aulas de música. As turmas dessa escola eram cheias, com vinte e cinco crianças no grupo 4 e dezoito no grupo 5. À época da pesquisa não havia horário delimitado para as brincadeiras (horário do parque), mas um intervalo entre a última atividade do primeiro horário e o lanche, quando as crianças podiam brincar, geralmente dentro das próprias salas.

Material

Para a coleta dos dados foram utilizados materiais de papelaria como lápis de cor, hidrocor e giz de cera, com temas infantis masculinos e femininos nas embalagens, e papel A4 nas cores branca, azul e rosa. Para a gravação das interlocuções utilizou-se um gravador de áudio e para tirar fotos dos desenhos realizados pelas crianças, assim como dos espaços e brinquedos utilizados por elas, utilizou-se uma máquina fotográfica digital.

Procedimento

O primeiro momento da pesquisa teve início com as visitas de ambientação, para que crianças e professoras se acostumassem com a presença da pesquisadora no local. Durante essas visitas foi possível identificar as rotinas das turmas durante as atividades (lúdicas e pedagógicas) ao mesmo tempo em que o contato entre nós era fortalecido. Quando as crianças passaram a demonstrar proximidade e naturalidade com a minha presença, decidi iniciar a coleta de dados.

Nesse momento, aquelas crianças cujos pais haviam autorizado suas participações passaram a ser convidadas uma a uma para participar da pesquisa. O convite tinha início perguntando à criança se ela sabia o que era uma pesquisa e, após esse contato inicial, era explicado que estávamos realizando uma pesquisa e que precisávamos da ajuda dela. Em seguida, perguntávamos à criança se ela poderia ajudar na nossa pesquisa e, após seu assentimento, ela era convidada a acompanhar a pesquisadora até a sala onde iria acontecer a interlocução.

Ao chegar à sala, a criança era convidada a sentar numa mesa onde o material estava à sua disposição para realizar um desenho cuja sugestão era: “o que você mais gosta de

brincar na escolinha”. A sugestão do desenho era apenas para que a interlocução tivesse início e o desenho foi utilizado como recurso de manutenção do interesse da criança pela atividade conforme sugerem Carvalho, Beraldo, Pedrosa e Coelho (2004) e Ellis (2004). Antes de iniciar a gravação da interlocução perguntava-se à criança se ela permitia que a conversa fosse gravada e, somente após sua autorização verbal o gravador era ligado e a interlocução iniciada. As interlocuções duraram em média 14 minutos e variaram de acordo com o interesse das crianças em continuar realizando a atividade proposta.

Resultados e Discussão

Os conteúdos trazidos pelas crianças durante as interlocuções levaram à elaboração de cinco categorias temáticas, das quais duas serão enfatizadas neste trabalho: brincadeiras preferidas e brinquedos preferidos, tendo sido escolhidas por sua amplitude e representatividade em relação à brincadeira e ao ponto de vista das crianças. Conforme destacado anteriormente, cada escola (particular e pública) e suas especificidades, assim como as pessoas que delas participavam à época, foram consideradas como microcontextos distintos tendo sido compreendidas, portanto, como recortes da realidade social que produzem microculturas próprias (Rettig, 2002).

Essas particularidades foram notadas ao longo dos diálogos estabelecidos com as crianças, das quais serão destacadas algumas características. Inicialmente as crianças da escola particular apresentaram como brincadeiras preferidas elementos comuns ao cotidiano infantil como: amarelinha, bola, escorregadeira, carrinho, triciclo e futebol, acrescendo-se a isso uma brincadeira chamada de “Scooby-Doo”, que representa o universo da fantasia associado a desenhos animados. Essa brincadeira foi citada por uma menina de cinco anos que afirmou ser necessário “*ter um cachorro, um fantasma, Dafne, Fred, Welma, Salsicha, Scooby-Doo*” para que pudesse acontecer. A necessidade de detalhamento sobre os nomes dos personagens representou para essa criança a primeira condição essencial para a ocorrência da brincadeira, além da presença do brinquedo, cachorro de pelúcia, que pudesse representar o “Scooby-Doo” enquanto ela e as outras crianças representariam os demais personagens.

Em um estudo que investigou as interações lúdicas de crianças com idade entre quatro e oito anos sobre a utilização de bonecos fantásticos, personagens de um desenho infanto-juvenil, Brougère (2010) identificou que, conforme a idade da criança aumenta a forma de interação lúdica se modifica. Um de seus achados foi que para as crianças com mais de cinco anos, quando brincam em grupo, o desenho animado funciona como um roteiro que indica as regras sobre traços, nomes de personagens e contextualização do local onde a história se desenvolve, coincidindo com os elementos apresentados pela referida menina do presente estudo. Contudo, quando as crianças iniciam a brincadeira, os detalhes específicos dos episódios perdem sua força determinadora, sendo modificados através dos acordos que os brincantes poderão realizar.

As crianças da escola pública indicaram como preferidas as brincadeiras “de montar”, boneca, casa (feita com peças de encaixe), bola, massinha, Ben10, telefone, futebol e “Tchu, tchu, tcha” como suas brincadeiras preferidas. Nota-se que, à exceção das brincadeiras de bola e futebol, as brincadeiras apresentadas pelas crianças da escola pública foram diferentes daquelas trazidas pelas crianças da escola particular.

Entendendo que o universo infantil possibilita uma infinidade de atividades lúdicas, não se podem comparar as brincadeiras em termos de sua variedade conforme a escola que frequentam. Por outro lado, considerando as características de cada microcontexto,

conforme especificadas anteriormente, pode-se sugerir que as brincadeiras indicadas pelas crianças possuem relação com a disponibilidade de objetos/ brinquedos e uso dos espaços disponíveis. Apesar de ambos os grupos de crianças possuírem acesso ao parque, havia diferenças importantes na rotina de utilização desse espaço de acordo com a escola.

No caso da escola particular o acesso ocorria diariamente, dentro do horário determinado para o recreio, enquanto que para as crianças da escola pública a sala de aula era utilizada com maior frequência, devido às restrições de acesso ao parque impostas pelas condições de reforma que estavam ocorrendo à época. Desse modo, para as crianças desse grupo, a oportunidade de brincadeiras e, portanto, os tipos de brincadeiras mais frequentes, dependiam do uso de brinquedos disponibilizados e/ou distribuídos pela professora.

Para todas as crianças do estudo os brinquedos, quando estruturados, nomearam as brincadeiras, denotando que, nessa faixa etária, o objeto/ brinquedo possui forte relevância para a ocorrência de uma brincadeira, ainda que possa acontecer sem ele. No entanto, pode-se observar nas falas dessas crianças o que Vigotski (2007) destacou ao afirmar que a percepção dos objetos é ultrapassada pelo significado que eles podem representar numa situação de brincadeira. Sua explicação contribui para a compreensão de uma das discussões propostas por esse trabalho, a de que os brinquedos possuem força determinante, porém não determinante na atribuição de sentidos às brincadeiras.

Por exemplo, o triciclo era chamado pelas crianças da escola particular de “carrinho de corrida”, extrapolando sua função primária de deslocamento no espaço para uma brincadeira de faz de conta. Isso indica o que a literatura relata sobre o uso criativo dos brinquedos gerando um tipo de brincadeira que é considerado pelos pesquisadores como tendo relação com o desenvolvimento cognitivo e com a variação nas formas de interação social através da qual a criança expressa sua criatividade, estabelecendo relações entre fantasia e realidade (Barboza e Volpini, 2015).

No entanto, as brincadeiras de faz de conta apareceram com maior destaque nas falas das crianças da escola pública, que apresentaram diversos temas com origens e formas de brincar diferentes, como é possível notar na fala de três garotos que, separadamente indicaram “Ben10”, motorista e “Tchu tchu tcha” como suas brincadeiras favoritas. Todas três indicam o caráter cultural da brincadeira e suas relações entre mundo da fantasia e o mundo adulto.

Um exemplo dessa relação que merece destaque é a brincadeira “Tchu tchu tcha” que faz referência a uma música de novela, cuja coreografia circulava por todos os meios de comunicação, parecendo divertida aos olhos das crianças. A fala desse menino de quatro anos ilustra a força que a cultura adulta possui em relação às escolhas que fazem, demonstrando que as crianças são influenciadas pelas mesmas contingências socioculturais as quais os adultos estão submetidos e, portanto, são também capazes de compreendê-las e interpretá-las, criando situações lúdicas a partir delas.

Ao entrar em contato com a cultura adulta a criança se apropria dos elementos que se destacam e, desse modo, é capaz de transformá-la em uma cultura própria, em uma cultura da infância através da qual é possível compartilhar e resignificar o que veem, ouvem e vivenciam. A essa forma de apropriação criativa dos elementos da macrocultura Corsaro (2011) dá o nome de reprodução interpretativa.

A expressividade desse tipo de brincadeira foi notada nas falas de ambos os grupos, visto que, apenas uma delas não fez menção a qualquer brincadeira simbólica, apesar das diferenças na prevalência de acordo com a escola. Todas as outras indicaram ao menos

uma brincadeira de conteúdo simbólico tais como: cozinhar, aviãozinho, vender, garagem, casa, Ben10, Scooby-Doo, motorista, telefone, “Vampiro Estruque”, Hulk, “Tchu, tchu, tcha”, samurai e cowboy. Esses dados reforçam os dados das pesquisas que indicam o faz de conta como sendo mais evidente e, portanto, despertando maior interesse de pesquisas, tanto por sua frequência quanto por seu valor desenvolvimental.

Cordazzo, Martins, Macarini e Vieira (2007), por exemplo, realizaram um levantamento bibliográfico sobre os estudos da brincadeira em psicologia e o material identificado revelou que entre as pesquisas cujo foco estava voltado para um tipo de brincadeira específica, quase a metade delas procurou investigar o faz de conta. Dentre as explicações que os autores propuseram para essa prevalência estão a relação que os adultos costumam estabelecer entre esse tipo de brincadeira e o treino de habilidades, assim como os benefícios que ela pode trazer para as crianças.

Apesar das influências adultas em muitas brincadeiras de faz de conta serem comuns, assim como de haver equívocos na interpretação sobre o que é uma brincadeira de faz de conta, conforme destacam Striano, Tomasello e Rochat (2001), o que se destacou no presente estudo foi o fato de as crianças simplesmente se dedicarem à brincadeira de forma inteira e natural, sendo o seu maior benefício o próprio ato de brincar e se divertir, algo percebido durante as visitas e em suas próprias falas.

Além da evidente presença do faz de conta na fala dessas crianças, ao apresentarem suas brincadeiras preferidas elas notadamente demonstraram a importância do uso de objetos/ brinquedos para suas ocorrências, conforme destacado anteriormente. Isso não é novidade, já que em estudos sobre a diversidade cultural da brincadeira também se pode perceber que as atividades lúdicas infantis geralmente incluem o uso de brinquedos ou objetos (Rettig, 2002). O brinquedo, portanto, destaca-se não somente como mediador das ações infantis, mas também como forte indicador das brincadeiras preferidas, indicando uma relação estreita entre ambos.

De acordo com Bomtempo (1999), os brinquedos podem ser definidos a partir de três categorias: brinquedo estruturado, brinquedo semiestruturado e brinquedo não estruturado. A primeira categoria corresponde aos brinquedos industrializados ou cujas características representem miniaturas do universo adulto. Sua imagem representa algo que indica o uso que deve ser feito dele. A segunda categoria diz respeito aos brinquedos que não possuem uma forma em si que, por sua característica modificável, permite que a criança o utilize de maneira mais variada. Exemplo desse tipo de brinquedo são as peças de encaixar. A última categoria refere-se a objetos que não contêm forma ou algum tipo de determinação ou sugestão, incluindo-se aqui elementos da natureza ou massinha de modelar, por exemplo.

No contexto da educação infantil encontram-se mais frequentemente os brinquedos do tipo estruturado e semiestruturado. Os brinquedos citados pelas crianças da escola particular indicam essa prevalência. Dentre os brinquedos disponíveis, os meninos citaram bola, escorregadeira, carrinhos (miniatura e triciclo), blocos de montar, livros, boneco e carta, e as meninas citaram escorregadeira, carrinho (velocípede), casinha, castelinho, chocalhinho. Os preferidos foram a escorregadeira pelas meninas e bola e triciclo pelos meninos.

As crianças desse grupo indicaram os brinquedos como elemento de vinculação com a brincadeira, servindo também como fonte criativa para o seu desenvolvimento, conforme podemos verificar na fala de um dos meninos de quatro anos que chamava o triciclo de “carrinho de corrida”, através do qual, junto com os outros colegas, brincava de apostar corrida de carros. Num sentido semelhante, um dos meninos de cinco anos ao indicar a escorregadeira como seu brinquedo preferido, apresentou um uso diferenciado para o

equipamento indicando que ao invés de escorregar, sua preferência era pular de cima do escorregador para o chão.

Ambos os conteúdos trazidos pelas crianças indicam não somente a variabilidade nas escolhas de brinquedos, mas também reforçam dados já conhecidos sobre a capacidade de resignificar o uso dos brinquedos utilizados durante as brincadeiras, mesmo que muitos deles possuam funções predeterminadas. Conforme argumentam Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), quem atribui significado aos brinquedos são as crianças que, quando necessário, precisam compartilhar esses significados entre os parceiros da brincadeira para que ela aconteça.

Diferentemente da escola particular, as crianças da escola pública apresentaram em suas falas maior variabilidade de brinquedos, brincadeiras e objetos. Diante dessa variabilidade, foi possível identificar para esse grupo as escolhas de acordo com o gênero. As meninas em especial falaram sobre brinquedos que estão mais de acordo com expectativas sociais e/ou experiências cotidianas mais próximas, visto que apresentaram preferência por boneca, cozinhar, fogão com panela, sofazinho, indicando brinquedos tipicamente femininos. Por outro lado, os meninos indicaram inicialmente preferências mais neutras, referindo-se à escorregadeira como brinquedo favorito.

Pedrosa e Santos (2009) afirmam que as crianças transportam para as brincadeiras padrões comportamentais aprendidos durante as interações que estabelecem fora da atividade lúdica, assim como seus significados. Segundo Brougère (2010) as representações de gênero costumam estar tradicionalmente relacionadas à infância, época em que as crianças são capazes de se apropriar das imagens contidas nos brinquedos.

No microcontexto da escola pública foi possível notar que as crianças fizeram em muitos casos referência ao uso de brinquedos tipicamente masculinos e femininos, de acordo com o gênero ao qual pertencem, assim como suas respectivas brincadeiras. Essa característica não foi notada de forma tão evidente no contexto educacional particular.

Isso implica pensar sobre a força que as normas sociais, criadas e reforçadas através do compartilhamento entre os membros de um grupo, imprimem na forma como as crianças replicam esses comportamentos durante suas brincadeiras. Isso é verdadeiro se considerarmos que as crianças aprendem sobre normas de conduta a partir dos membros que já dominam a macrocultura, aprendendo também a forma através das quais as coisas devem ser realizadas em determinado contexto, participando desse modo, da construção de tradições (Rakoczy & Schmidt, 2012).

De acordo com Brougère (2010), a expressão física do brinquedo indica uma função carregada de valores simbólicos e significados sociais. O autor acrescenta ainda que durante as brincadeiras, as imagens que os brinquedos representam devem ser passíveis de manipulação, fazendo parte da lógica da atividade lúdica das crianças. Dentre todas as crianças participantes, onze delas fizeram referência à “escorregadeira” como brinquedo de interesse, atribuindo a esse aparelho diversas funções, como ilustra a fala de um dos meninos de cinco anos quando disse: *“você sabe o que eu faço no escorregador? Pulo lá de cima. Eu fico em cima da ponta e pulo. Da ponta do escorregador...”*.

Para essas crianças é possível que esse equipamento remeta a inúmeras possibilidades de brincadeira, ainda que a sua estrutura indique, a princípio, um uso específico. A função variada do uso do brinquedo também apareceu na fala das crianças quando fizeram referência à “casinha” que ficava no parque. Faz sentido pensar que esses equipamentos dispostos frequentemente em parques e espaços amplos, justamente por seu tamanho

e possibilidades, provoquem nas crianças a ideia de criar seus cenários de brincadeira e interação social, reforçando as assertivas de Rasmussen (2004) sobre os “lugares para” e “lugares de”.

Exemplo disso encontra-se na fala de um dos meninos de seis anos que afirmou brincar dentro da casinha, mas também usá-la como local para esconder-se durante a brincadeira de esconde-esconde e para “vender comidas” em outro momento lúdico. O fato de a criança usar um único brinquedo de forma criativa e variada denota a sua capacidade para inovar, indicando que as brincadeiras não se limitam aos brinquedos, mesmo quando dependentes deles, ao mesmo tempo em que reforça as ideias apresentadas por Carvalho et al. (2012) sobre a importância dos significados que as crianças atribuem aos brinquedos.

As ideias de Vigotski (2007) apoiam essas assertivas a partir do momento em que apontam para o fato de que os objetos utilizados durante as brincadeiras infantis muitas vezes deixam de ser percebidos em sua aparência real e passam a ser tratados a partir dos significados dados pelas crianças enquanto brincam. Isso significa que a criança consegue, através da imaginação, orientar seu comportamento não somente de acordo com aquilo que vê, mas principalmente, a partir do uso que pode fazer com o que vê. A essa distinção entre o que o objeto é e o que ele significa, o autor dá o nome de pivô da brincadeira. O pivô representa, portanto, o uso que a criança faz na esfera da imaginação, onde as ideias prevalecem sobre a imagem dos objetos.

Por outro lado, as brincadeiras das crianças da escola pública estiveram frequentemente cerceadas pelas condições de uso dos espaços externos, extremamente limitadas devido a obras em toda escola, e conseqüentemente pela mediação da professora, que sugeria o uso dos brinquedos dentro da sala de aula. No presente estudo as crianças da escola pública atribuíram às peças de montar a característica de brinquedo preferido, diferentemente das crianças da escola particular, que escolheram a escorregadeira.

Notou-se também, que na escola pública, as brincadeiras citadas pelas crianças podem não indicar uma preferência em si, mas uma adequação à frequência do uso do brinquedo, que não deixa de ser necessariamente prazerosa, mas que não é também uma escolha espontânea das crianças dentre as muitas possibilidades existentes. Trata-se, contudo, de uma brincadeira de construção que por seu caráter não determinado dá margem a uma infinidade de brincadeiras imaginativas, além de permitir que meninos e meninas brinquem ao mesmo tempo num espaço relativamente restrito, a sala de aula, o que pode evitar a presença de comportamentos considerados pelas professoras como impróprios ou inadequados. Kishimoto (2001) corrobora essa tendência ao afirmar que os professores costumam a associar atividades motoras a desordem, o que os leva a agir de forma mais conservadora, mantendo muitas vezes as crianças sentadas durante atividades lúdicas que acontecem em sala.

Nesse sentido, os brinquedos são percebidos como recursos do desenvolvimento e da aprendizagem. Ao investigar o uso de brinquedos e materiais pedagógicos por professores da educação infantil, Kishimoto (2001) encontrou uma prevalência no uso de quebra-cabeças, peças de encaixe e mosaico pelos professores dessas escolas, todas públicas. Como se pode perceber há semelhanças entre os resultados aqui apresentados e os achados da autora.

Diante disso é possível perceber que as crianças demonstraram particularidades nas escolhas por brincadeiras e brinquedos de acordo com os microcontextos dos quais participavam, se público ou particular, além de terem demonstrado plena competência para participar como informantes diretas em pesquisas. Notou-se que as diferenças encontradas

em suas falas estiveram especialmente relacionadas à forma como as professoras de cada microcontexto estabeleciam e/ou orientavam as atividades infantis, como também as oportunidades de acesso a brinquedos e espaços (sala e parque) a elas ofertados.

A partir dos dados apresentados, em consonância com o que encontramos nas demais categorias temáticas, pode-se supor que o uso prioritário dos espaços durante as brincadeiras conforme o microcontexto, maior frequência do parque para as crianças da escola particular e maior frequência das salas para as crianças da escola pública, interferiu nas preferências tanto de brinquedos como de brincadeiras relatadas pelas crianças, reforçando os estudos que tratam sobre as relações entre usos dos espaços e tipos de brincadeira.

Considerações Finais

Os resultados desse estudo indicaram que as crianças pequenas são capazes de falar de forma clara e completa sobre o contexto que as cerca, sendo que o tema da brincadeira permite uma aproximação genuína de suas percepções e necessidades. Essa constatação indica que a psicologia deve continuar atenta para as provocações que vem sendo feitas pela sociologia da infância de forma construtiva e dialógica, o que reforça a importância de trabalhos que coloquem crianças na posição de informantes diretas. As crianças desse estudo demonstraram propriedade sobre sua atividade mais espontânea, a brincadeira, indicando que os pesquisadores devem investir numa metodologia atual e contextualizada com a inserção efetiva de crianças no contexto social mais amplo.

As crianças demonstraram autenticidade nas falas que, por sua vez, responderam às demandas imediatas de seus pensamentos mais do que a qualquer estabilidade nas suas escolhas. Por exemplo, elas citavam suas brincadeiras preferidas e mais adiante indicavam outras, a depender do tema da conversa, não se preocupando em manter uma coerência entre suas falas em momentos distintos. Do mesmo modo aconteceu com as escolhas dos brinquedos que variaram bastante de um momento a outro das interlocuções, indicando a peculiaridade nas formas de pensar e falar das crianças dessas idades.

Através desse estudo foi possível identificar aspectos comuns às crianças de ambos os microcontextos, a exemplo da forte associação entre as brincadeiras e a importância do uso de brinquedos, assim como a resignificação que fazem desses objetos a depender das brincadeiras. Por outro lado, notou-se que algumas características indicadas por elas foram dependentes dos respectivos microcontextos. Nesse caso destacam-se as questões de gênero, fortemente marcadas no contexto da escola pública, e a escolha dos brinquedos que, nesse mesmo contexto era mediado pelas professoras. Essas constatações destacam a importância de investigar esses fatores separadamente em adequação com o contexto de interação direta da criança para verificar sua consistência.

Desse modo, em sendo o contexto educacional infantil prevalente na vida de muitas delas, encontra-se a possibilidade de repensar certas práticas voltadas para elas, especialmente aquelas de caráter lúdico espontâneo. Os profissionais que lidam com crianças devem estar atentos para essa necessidade imediata de brincar e expressar-se livremente, além das atividades formais. O que se compreende é a importância de escutar as crianças na tentativa de aproximar e transformar as práticas para crianças em práticas com crianças, onde suas participações sejam efetivas desde a construção até a realização das atividades.

A perspectiva desse trabalho propõe contribuir para as discussões sobre a importância da participação ativa das crianças em pesquisas, e pretende agregar aos estudos dos fenômenos infantis a visão que as crianças possuem sobre as atividades que realizam.

Portanto, escutar crianças permite a realização de uma diversidade de estudos, sendo possível utilizar as informações dadas por elas para melhorias ou mesmo intervenções nos aspectos do contexto infantil que estejam de acordo com suas propostas, necessidades e expectativas.

Apesar desse estudo ser parte de um projeto mais amplo, seus resultados sugerem a necessidade de maior investigação em relação à percepção de crianças sobre a educação infantil. Nesse sentido sugere-se que sejam realizados estudos que investiguem como essas crianças definem a brincadeira e que elementos são essenciais à sua realização, contribuindo para a formação de uma perspectiva mais global sobre a percepção das crianças sobre a brincadeira. Espera-se que, através de estudos dessa natureza, o lugar da criança na participação em pesquisas seja ampliado e tenha em seus resultados uma forma de contribuir para mudanças mais efetivas no olhar sobre a infância e nas práticas sociais voltadas para a criança.

Referências

- Barboza, L., Volpini, M. N. (2015). O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 1-12.
- Bomtempo, E. (1999). Brincar, fantasiar e aprender. *Temas em Psicologia*, 7(1), 51-56.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. 8 ed. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, A. M. A., Beraldo, K. E. A., Pedrosa, M. I., & Coelho, M. T. (2004). O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 9(2), 291-300.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188.
- Carvalho, A. M. A., Pedrosa, M. I., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez.
- Conti, L., & Sperb, T.M. (2001). O brinquedo de pré-escolares: Um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(1), 59-67.
- Cordazzo, S. T. D., Martins, G. D. F., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2007). Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. *Aletheia*, 26, 122-136.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. 2ª ed. (L. Gabriele Regius Reis, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Haight, W. L., Wang, X., Fung, H. H., Williams, K. & Mintz, J. (1999). Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: A cross-cultural comparison of pretending at home. *Child Development*, 70(6), 1477-1488.
- Kishimoto, T. M. (2001). Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 229-245.
- Lordelo, E. R., & Carvalho, A. M. A. (2003). Educação infantil e psicologia: Pra quê brincar? *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23(2), 14-21.
- Nono, M. A (2010). *O brincar na Educação Infantil*. Unesp – Departamento de Educação – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Material Didático do Curso de Pedagogia). São Paulo: UNESP/UNIVESP.
- 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 Prá-*

tica na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro (pp. 51-58). São Paulo: Cortez.

- Rakoczy, H., & Schmidt, M. F. H. (2012). The early ontogeny of social norms. *Child Development Perspectives*, 0(0), 1-5.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – Children’s places. *Childhood*, 11(2), 155-173.
- Rettig, M. A. (2002). Cultural diversity and play from an ecological perspective. *Children & Schools*, 24(3), 189-199.
- Ribas, A. F. P. & Moura, M. L. S. (2006). Abordagem sociocultural: Algumas vertentes e autores. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 129-138.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. J. Sarmiento, & A. B. Cerizara (Orgs.) *Crianças e miúdos: perspectivas socio-pedagógicas da infância e da educação* (pp. 1-22). Porto: ASA.
- Striano, T., Tomasello, M., & Rochat, P. (2001). Social and object support for early symbolic play. *Developmental Science*, 4, 442–55.
- Vigotski, L. S. (2007). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In L. S. Vigotski, *A formação social da mente* (pp. 107-124) 7ª ed. (J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche trads.). São Paulo: Martins Fontes.