

Observação de situações do cotidiano: brincadeiras espontâneas na escola

Observation of everyday situations: spontaneous plays at school

Shiniata Menezes¹, Ilka Dias Bichara²

Resumo: Este estudo aborda o uso de observações diretas de situações cotidianas – as brincadeiras espontâneas de crianças na escola, nos momentos de recreio no parquinho e na brinquedoteca. Objetivou-se compreender como as crianças, através das interações lúdicas com seus pares, transformam *lugares para crianças* (planejados por adultos) em *lugares de crianças* (por elas ocupados, apropriados e ressignificados). Participaram 20 crianças da educação infantil, grupos de 05 anos, de uma escola pública municipal. Os resultados revelaram que, ao construir o *lugar de*, as crianças superaram limitações, asseguraram o brincar e dialogaram e/ou negociaram com o contexto escolar, expressando a complexidade da cultura de pares. Conclui-se que houve adequação da observação aos objetivos propostos, possibilitando, inclusive, um patamar mais abstrato de análise, o que demonstra o alcance do estudo observacional planejado, apoiado na descrição rigorosa, detalhista e literal, das brincadeiras observadas.

Palavras-chave: brincadeiras, crianças, escola, observação.

Abstract: This study addresses the use of direct observations of everyday situations - the spontaneous play of children in school at the playground and toy library. The main goal was to understand how children transform *places for children* (planned by adults) into *children's places* (informal places occupied, appropriated and resignified by them) through play interactions with their peers. Participants comprised of twenty children enrolled in the kindergarten at age-groups of 05 years in a public school. The results revealed that, when building the *children's place*, children overcame limitations, ensured play and dialogued / negotiated with the school context, expressing the complexity of the peer culture. It was concluded that the observation was adequate to achieve the proposed objectives, enabling even a more abstract level of analysis, which demonstrate the wide range of planned observational study, supported by the rigorous, detailed and literal description of the observed play.

Keywords: play, children, school, observation.

1. Universidade Federal da Bahia, bolsista do CNPq.

2. Universidade Federal da Bahia

Observação de situações do cotidiano: brincadeiras espontâneas na escola

Observation of everyday situations: spontaneous plays at school

Shiniata Menezes

Ilka Dias Bichara

Introdução

Este estudo trata do uso de observações diretas de situações cotidianas em uma pesquisa de abordagem qualitativa, focada na interação de crianças da educação infantil com o contexto escolar, realizada durante o recreio em duas áreas lúdicas – o parquinho e a brinquedoteca. Objetivou-se compreender como as crianças, brincando espontaneamente, ou seja, sem interferência dos adultos, transformam *lugares para crianças* em *lugares de crianças*, dois conceitos interdependentes que compõem o constructo de Rasmussen (2004).

Entende-se como *lugares para crianças* aqueles que são projetados por adultos e disponibilizados para as crianças, oferecendo-lhes segurança; existem concretamente, são institucionalizados, e, na visão adulta, são adequados às demandas infantis. Já os *lugares de crianças* são aqueles por elas escolhidos e ressignificados, ou seja, recebem um investimento especial da criança que o ocupa e dele se apropria, interpretando-o à sua maneira, ou seja, transformando-o. Podem ser concretos ou imaginários; são voláteis, isto é, aparecem e desaparecem conforme o fluxo das interações que caracterizam o grupo de brinquedo. No entanto, enervados pela interpretação dada pela criança, os *lugares de* são, para ela, únicos, podendo inclusive passar despercebidos pelo adulto.

Ocorre, na escola, que os *lugares para* e os *lugares de* são idênticos, ainda que não se confundam (Rasmussen, 2004). O autor ainda afirma que há *lugares de crianças* nas áreas lúdicas da escola, como o parquinho e a brinquedoteca. No entanto, são menos visíveis e, aos olhos dos adultos, parecem simplesmente exemplos de desordem e comportamentos inadequados. Dessa forma, mesmo em *lugares para crianças*, estas convivem com proibições e repreensões dos adultos que, exercendo papel regulador, têm dificuldades em perceber as ações autorais, plenas de significado, empreendidas pelas crianças quando constroem seus *lugares de*, isto é, quando interagem com o ambiente físico/social nele depositando algo que lhes é próprio e muito seu: significados pessoais ou compartilhados com parceiros do grupo de brinquedo, considerado uma microssociedade na qual se constituem complexas redes de relações, ou ainda um espaço de informação onde a criança se exercita como agente de criação e transmissão de cultura (Carvalho & Pontes, 2003; Carvalho & Pedrosa, 2002).

Compreende-se, então, que, ao construir o *lugar de* as crianças superam limitações e asseguram o brincar, adaptando-o criativamente às condições físicas e sociais do ambiente, o que pode ser compreendido como uma expressão da flexibilidade da brincadeira (Santos & Bichara, 2005), protagonizada por uma criança ativa, autoral que, enquanto brinca, apropria-se da cultura na qual está inserida e o faz de modo a recriá-la, em um processo denominado reprodução interpretativa (Corsaro, 2011). Ou seja, as crianças, ao invés de absorverem passivamente a cultura estabelecida, fazem-no de modo inédito, reinterpretando-a; esse processo tanto é consequência quanto espelha o fortalecimento da cultura de pares, definida por Corsaro (2011) como o “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (Corsaro, 2011, p.128). A cultura de pares nasce, assim, das experiências compartilhadas pelas crianças nos grupos de brinquedo.

Dessa forma, a observação das brincadeiras espontâneas, inclusive no contexto escolar, reafirma o lugar e as ações das crianças, também as pequeninas, como sujeitos de seu processo de desenvolvimento, construído nas interações entre pares, mas também com os outros, com o mundo (Carvalho & Pedrosa, 2003; 2004).

Observações de situações do cotidiano

A observação de situações do cotidiano é aquela em que informações e registros de determinado fenômeno são capturados através do contato direto com pessoas e/ou situações em locais nos quais os comportamentos observados comumente acontecem, incluindo as pessoas com as quais o sujeito interage, bem como as atividades que ocorrem no momento. Definido o objetivo do estudo observacional, estabelece-se o nível de detalhamento necessário do sujeito e também do relato do ambiente físico/social (Danna & Matos, 1999).

A observação de fatos, comportamentos e cenários é muito valorizada em pesquisas qualitativas (Alves-Mazzoti & Gewandsznajder, 2000). No entanto, é preciso considerar suas possibilidades e limites, bem como a importância do treinamento do observador – que, precisando tomar diversas decisões, deve ancorá-las em critérios pré-definidos e orientados pelo problema de pesquisa a ser investigado (Cordazzo, Westphal, Tagliari, Vieira & Oliveira, 2008). Também Pedrosa e Carvalho (2005) ressaltam a importância da explicitação de critérios quando abordam a análise qualitativa de dados observacionais, construídos pelo observador com base em suas reflexões, em sua sensibilidade e na interação com os fatos observados.

Entre as possibilidades da observação destaca-se: a flexibilidade – as observações podem ser estruturadas (quando se define previamente os comportamentos que serão observados e a forma de registro) ou não estruturadas (quando os comportamentos que serão observados não são pré-estabelecidos); o uso independente do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial. Em relação aos limites da observação, considera-se: a abrangência limitada aos eventos que ocorrem apenas durante o período da observação; a dificuldade de neutralidade do observador e o risco de influência intrusiva; a insuficiência, em geral, do registro escrito para capturar a riqueza e complexidade do que está sendo observado, embora a observação possibilite abordar o fenômeno em vários níveis de abstração (Cordazzo et al., 2008; Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2000).

O apoio do suporte teórico e o uso de múltiplas formas de coleta de dados visam minimizar os limites da observação. Em especial, a aplicação de um protocolo de observação, valorizando o planejamento e a sistematização, pode, além de ser uma ferramenta que expressa rigor científico, auxiliar o pesquisador em suas ações e decisões, assegurando a confiabilidade dos dados e a pertinência da análise em relação ao contexto observado (Cordazzo et al., 2008). O presente estudo resalta a importância e pertinência da pesquisa observacional com crianças, destacando o cotidiano de suas brincadeiras espontâneas na escola e informando sobre aspectos relevantes de seu desenvolvimento, como, por exemplo: identificação de padrões comportamentais e seus fatores determinantes; modalidades de interações com o ambiente físico e de interações sociais; diferenças de gênero; tipos de brincadeiras (Cordazzo et al., 2008; Cordazzo, Westphal, Tagliari & Vieira, 2010).

O Brincar

Refletindo sobre o desenvolvimento global da criança, que envolve os níveis físico,

emocional, cognitivo e social, percebe-se o brincar como um comportamento universal (presente nas mais diferentes culturas) e complexo (Bichara, Lordelo, Carvalho & Otta, 2009). A observação das brincadeiras infantis revela crianças protagonistas que constroem interações, brincando juntas e compartilhando ideias, significados, brinquedos e outros objetos (Bichara, 2003; Carvalho & Beraldo, 1989). Conforme explicita Brougère (2004), o brinquedo guarda em si – no formato, nas cores, no simbolismo – elementos importantes que cumprem a função de informar às crianças padrões culturais estabelecidos, ensinando-lhes práticas e atitudes. Refletem e representam, assim, o contexto sociocultural no qual estão inseridos.

No entanto, se o brinquedo representa a proposta do adulto, o brincar representa a resposta – inventiva, inusitada, autoral – da criança (Benjamim, 2001, citado por Rabinovich, 2003). Esta postura, na medida em que aponta a transformação (ressignificação) do brinquedo – e de outros objetos – mediante seu manuseio pelas crianças em interações lúdicas, alinha-se ao conceito de reprodução interpretativa proposto por Corsaro (2011) e ainda encontra eco nas reflexões de Sarmiento (2003) que desconstrói a ideia da criança como apenas destinatária e consumidora da cultura produzida pelo adulto, além de endossar o brincar como processo de transformação: de algo culturalmente dado em algo culturalmente tomado, apropriado (enquanto posse e enquanto adequação) porque refeito, reinventado, ressignificado.

Percebe-se, aqui, a centralidade do conceito de apropriação, na perspectiva colocada por Vygotsky (1988), para o constructo de Rasmussen (2004), na medida em que apropriar-se de algo implica em, primeiro, vivenciá-lo no âmbito das interações sociais, isto é, entre pessoas (nível interpsicológico) e, depois, interiorizá-lo, ressignificando-o com base em uma leitura própria, particular (nível intrapsicológico). Esse processo culmina com a partilha desse algo, já apropriado, modificado, re-interpretado, no convívio social. É esse processo que engendra o novo, fomentando a autoria, o protagonismo.

A criança que brinca produz e transmite cultura em suas múltiplas interações (Corsaro, 2011; Bichara, 2003; Carvalho & Pontes, 2003). As brincadeiras são, assim, atividades socioculturalmente contextualizadas. Estas foram premissas norteadoras da pesquisa em foco que privilegiou, através do constructo de Rasmussen (2004), as posições assumidas pelas crianças frente à escola enquanto contexto/texto cultural. Ou seja, investigou-se as diversas e diferentes re-leituras infantis das informações veiculadas no ambiente físico/social das áreas lúdicas escolares a elas disponibilizadas, o parquinho e a brinquedoteca, compreendidas como *lugares para*.

Neste estudo as brincadeiras são classificadas com base na proposta de Moraes e Otta (2003). Há, então, brincadeiras: de contingência física (exercícios sensório-motores); de contingência social (interação com parceiros, revezamento de papéis); simbólicas (faz de conta, brincar de *como se...*); turbulentas (brincar de lutar); jogos de construção (como o lego); jogos de regras (papéis e cenas pré-definidos, como futebol e bola de gude). Considerando os modos de interação entre as crianças, as brincadeiras podem ser: solitárias, paralelas (as crianças brincam juntas, mas não interagem); associativas (as crianças brincam juntas e interagem, mas não há cooperação nem divisão de tarefas); cooperativas (a brincadeira é compartilhada, combinada junto).

A construção de *lugares de crianças* nas duas áreas lúdicas emergiu a partir da ocupação, apropriação e ressignificação implementadas pelos grupos de brinquedos, revelando-se como possíveis e diferentes estratégias de diálogos e negociações contínuos travados entre crianças e adultos, ou seja, entre os representantes da cultura de pares e

aqueles que representavam a cultura adulta (a cultura estabelecida) (Campolina & Oliveira, 2004).

A Escola: contexto de brincadeiras, contexto cultural

As relações estabelecidas entre ser humano e meio ambiente são recíprocas e interdependentes (Campos-de-Carvalho, 2004; Pinheiro & Elali, 2011). Envolve apreensão/compreensão/uso do espaço e se definem com base em características biológicas da espécie e pelas experiências do indivíduo, ao longo de sua trajetória, nos grupos e contextos socioculturais que vivencia (Elali, 2003). Considera-se, aqui, a noção de território enquanto área determinada, delimitada que oferece recursos necessários à sobrevivência (alimento, abrigo/proteção, parcerias sexuais), na qual grupos sociais se estabelecem.

No entanto, a partir da observação da interação criança-criança, Carvalho e Pedrosa (2004) ressignificam o conceito de território, colocando-o também como fenômeno psicossocial e de comunicação, havendo, então, um deslocamento do asseguramento dos recursos para a gestão de relacionamentos interpessoais. Assim é que ao brincar, as crianças, na interação com seus parceiros do grupo de brinquedo, circunscrevem fronteiras flexíveis e assim demarcam territórios microssociais, cuja posse/propriedade são transitórias, durando o tempo em que a brincadeira permanece, ou seja, enquanto os brincantes se entretêm naquele jeito de brincar. Mudando a brincadeira, vivencia-se novas interações, configurando-se outro território, igualmente maleável.

A função comunicativa desta abordagem do território situa-se tanto na capacidade do grupo de brinquedo de informar, através da própria brincadeira, suas regras, condições de participação, quem poderá ou não participar e sob que condições, como na relação eu-outro implicada na comunicação, já que a interação nos grupos de brinquedos cria oportunidades de vivência e aprendizado da dialética partilha/reclusão, proximidade/separação, característica da sociabilidade humana (Carvalho & Pedrosa 2003; 2004). Neste sentido, a escola é um palco privilegiado. Lá as crianças interagem com seus colegas, com os educadores (professores, corpo técnico, auxiliares) e também com o ambiente físico, moldando suas brincadeiras às suas características, dialogando com suas possibilidades e limites, construindo *lugares de*.

Ao investigar as interações entre crianças e contexto escolar, este estudo compreende a escola enquanto contexto cultural que, ao seu modo, sedia brincadeiras espontâneas tornando-se também contexto de brincadeiras. Mas o brincar na escola é, ainda, uma atividade limitada em termos de tempo e áreas disponibilizados – há, em geral, prioridade para as chamadas atividades formais, acadêmicas (Lordelo & Carvalho, 2003; Lordelo, Carvalho & Bichara, 2008; Lordelo & Bichara, 2009). Há, ainda, o uso pedagógico do brincar em detrimento do brincar livre, espontâneo. No entanto, as áreas e o tempo do recreio propiciam experiências ricas e diversificadas para as crianças (Cordazzo et al., 2010). Como afirmam Lordelo & Bichara (2009): “[...] brincar ativamente pode ser mais importante para o desenvolvimento cognitivo do que ficar sentado, envolvido em alguma atividade de alta concentração como em jogos de tabuleiro, computador, ou mesmo em sala de aula” (Lordelo & Bichara, 2009, p.342).

Considerando a escola como contexto cultural, nota-se que, na contemporaneidade, ela faz parte dos mundos das crianças que, cada vez mais cedo na sociedade ocidental, frequentam diferentes instituições (Lordelo & Carvalho, 2006). Sua importância, no entanto, advém não apenas devido ao tempo que a criança passa lá, mas também pelas características específicas do serviço que lhe é oferecido, que assume vieses próprios à cultura escolar: há

profissionais especializados que se ocupam das crianças e lhes transmitem conhecimentos sistematizados, formando, assim, novos costumes e novos valores culturais, diferentes daqueles aprendidos no âmbito familiar. A escola, toda ela, da arquitetura aos móveis, passando pelo currículo, representa e assume esta função, destacando-se a figura do(a) professor(a), na qual recai as expectativas sociais de êxito na formação/instrumentalização da criança aprendiz (Vasconcellos, 2008; Gonçalves & Fraga, 2005).

A Pesquisa

O estudo observacional de situações cotidianas foi desenvolvido em uma escola pública de educação infantil da rede municipal de Salvador/BA, que funcionava em turno integral e mantinha parceria com um centro religioso local, objetivando compreender como crianças de grupos de 05 anos, em momentos de brincadeiras espontâneas, constroem *lugares de crianças* através da ocupação, apropriação e ressignificação das duas áreas lúdicas disponibilizadas para o recreio – o parquinho e a brinquedoteca (*lugares para crianças*). Grande parte das crianças atendida têm mães e pais que trabalham nas adjacências da escola, em casas residenciais e no comércio local.

Participantes

A pesquisa envolveu 20 crianças, sendo 10 crianças (05 meninos e 05 meninas) de cada grupo (5A e 5B), escolhidos aleatoriamente, considerando-se a assiduidade às aulas.

Situação de observação

Com base nas observações piloto fez-se o mapeamento das duas áreas lúdicas, criando subáreas para fins de organização da pesquisa. Dessa forma, o parquinho foi descrito conforme exposto na Figura 1, esclarecendo-se que o Equipamento 1 (Eq1) integra os seguintes componentes: balanços, balanço de cadeira, argolas, escada horizontal, gangorra, pilastra de madeira, escada de acesso, plataforma e escorregador; a subárea total indicava que as brincadeiras percorriam toda a área, como os episódios de pega-pega e suas variantes simbólicas, como polícia/ladrão ou caça-monstro.

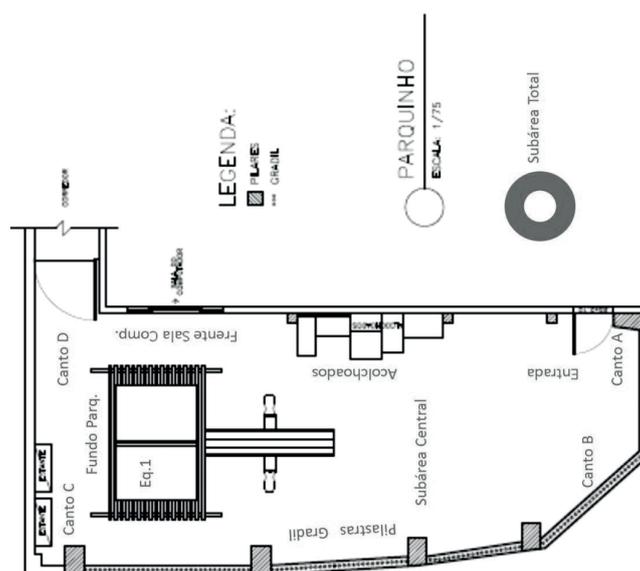


Figura 1: Subáreas do Parquinho

Esclarece-se ainda que a escola funciona em casa cedida pelo centro religioso parceiro; apesar de ampla e bem cuidada, tendo 292m² de área construída, exige improvisação para acomodar seis turmas de crianças entre 3 e 5 anos, contando-se ainda locais como recepção, sala de professores, cozinha, refeitório. Dessa forma, o parquinho situa-se em uma grande varanda, cujo piso é forrado com carpete verde, sendo a maior área da escola, medindo 64,12m². A Figura 1 mostra a planta baixa do parquinho com as subáreas em destaque.

A brinquedoteca

Foi descrita conforme exposto na Figura 2. Ocupa uma área comprida, mas estreita, medindo 29,31m², tendo a aparência de um corredor. Note-se que no fundo da brinquedoteca, em uma área um pouco mais espaçosa, há uma subárea, nomeada na pesquisa como área de serviço (AS), onde há um banheiro de uso comum (adultos e crianças) e um depósito de merenda escolar. Não há janelas. O acesso à brinquedoteca dá-se atravessando uma das salas dos grupos de 04 anos – o que exemplifica a necessária improvisação da sede escolar e os limites do ambiente físico disponível, limites com os quais as crianças precisavam lidar cotidianamente. A Figura 2 mostra a planta baixa da brinquedoteca com as subáreas em destaque.

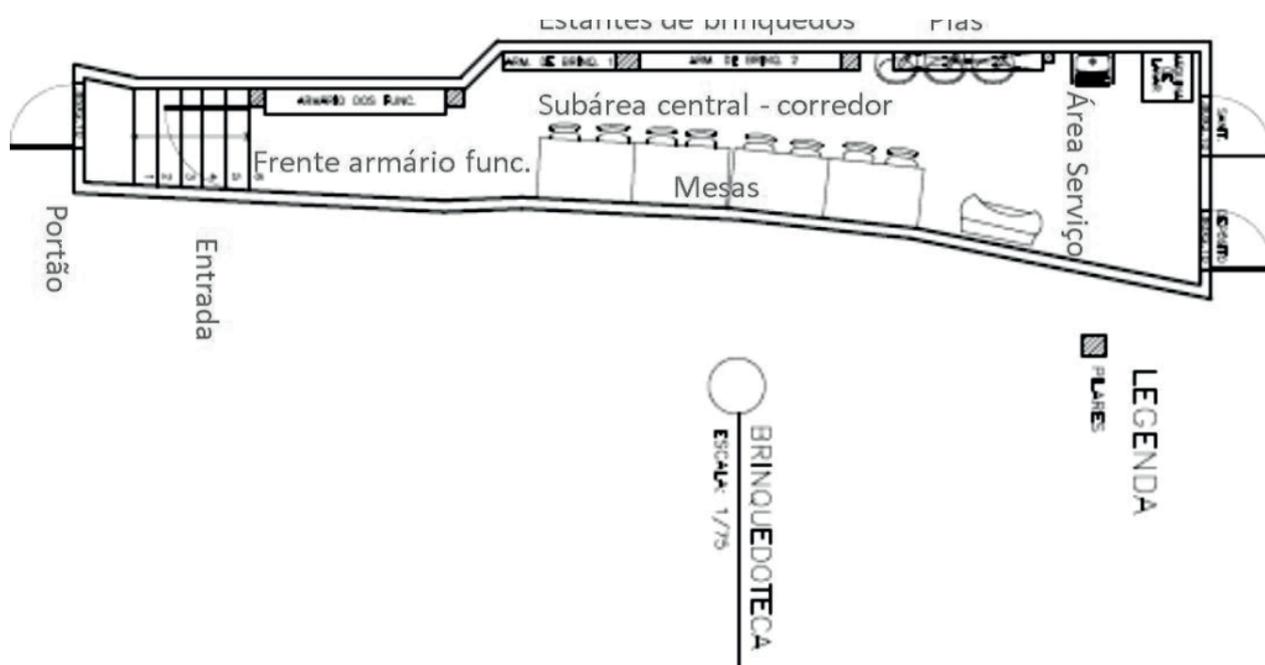


Figura 2: Subáreas da Brinquedoteca

O tempo do recreio era de 30 minutos, variando de acordo com as atividades desenvolvidas em sala de aula e eventos tais como reuniões, celebrações. As crianças podiam brincar livremente nas duas áreas lúdicas durante os momentos de recreio. Entretanto em algumas sessões de observação registrou-se interdição de equipamentos e brinquedos, subáreas e determinadas modalidades de brincadeiras, sendo a brincadeira turbulenta terminantemente proibida na escola e punida quando manifesta.

Cumprindo as exigências dos estudos observacionais, a observadora, primeira autora deste artigo, tomou precauções quanto à posição escolhida durante as sessões. No parquinho buscou locais mais discretos, cuidando em manter distância segura da criança observada, visando não interferir em suas brincadeiras, nem em suas interações. Na brinquedoteca,

considerando-se as dimensões mais restritas, a observadora buscou locais mais estratégicos, em geral na área de serviço ou em frente ao armário dos funcionários, subáreas um pouco mais espaçosas. Em alguns registros observacionais de ambas as áreas a verbalização das crianças e de seus parceiros não pôde ser escutada na íntegra devido aos sons das demais brincadeiras.

Procedimento de coleta de dados

Houve, inicialmente, reunião com a direção e coordenação da escola, na qual foi apresentada e aprovada a proposta da pesquisa, obtendo-se o consentimento informado pela Diretora. Seguiu-se a exploração do campo e observações piloto, durante as quais houve o treinamento da observadora e se aprimorou o protocolo observacional especialmente construído para a finalidade da pesquisa. Realizou-se, então, em duas Fases, as observações de situações do cotidiano e registro cursivo focal em folha de registro específica. Fase 1: observação direta de 20 crianças, observadas, cada uma, em quatro sessões alternadas que duravam 5min cada, no mínimo, sendo duas observações realizadas no parquinho e duas observações na brinquedoteca. Fase 2: observação direta e individual de 8 crianças, selecionadas aleatoriamente dentre as 20 inicialmente observadas, durante o tempo total do recreio (30min), sendo uma vez no parquinho e uma vez na brinquedoteca. O tempo total de observação foi de 911 minutos – 15 horas e 11 minutos.

Questões éticas

Esta pesquisa, isenta do consentimento informado dos participantes e/ou responsáveis com base no artigo 6º da resolução 016/2000 do CFP de 20 de dezembro de 2000, prevista para situações que envolvem observações diretas em ambientes públicos e que preservam a identidade dos participantes, integra o **Projeto Espaços Urbanos para (e das) Brincadeiras: Um estudo exploratório na cidade de Salvador/BA**, coordenado pela Profª Dra. Ilka Dias Bichara, aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas da Universidade Federal da Bahia/UFBA em 06 de junho de 2007.

Procedimentos de análise de dados

Examinou-se os dados em duas dimensões. (1) Dimensão descritiva: organização das informações contidas nos registros observacionais através da identificação de tipos de brincadeiras, modos de interação e subáreas; criação de tabelas e gráficos com os resultados obtidos para fins de melhor visualização e comparação. (2) Dimensão analítica: análise qualitativa de episódios com base em Pedrosa e Carvalho (2005), mais especificamente a Análise de Episódios para Ilustrar um Argumento. Foram identificadas e discutidas as seguintes temáticas: gênero, interação e cultura; os rituais de acesso; as negociações entre pares e na interação criança-adulto; os processos de apropriação e desapropriação observados e o papel regulador do adulto. Destacou-se a identificação e discussão das diferentes estratégias de construção de *lugares de crianças* observadas no parquinho e na brinquedoteca.

A construção de lugares de crianças no parquinho e na brinquedoteca: Resultados e Discussão

O Parquinho

Dimensão Descritiva

observou-se que os meninos ocuparam subáreas mais espaçosas que abrigavam brincadeiras que envolviam amplos movimentos, como pega-pega. Já as meninas ocuparam subáreas mais periféricas e lá desenvolveram brincadeiras como casinha, mães/filhos, entre outras. Elas também brincaram mais de faz de conta e exibiram mais brincadeiras de exercício físico no Eq1. Com relação aos modos de interação que prevaleceram no parquinho, evidenciou-se, para meninos e para meninas, tendência ao binômio: brincadeiras de contingência física/interação solitária e brincadeiras simbólicas/interação cooperativa. Houve ainda acentuada segregação de gêneros, ou seja, a preferência de brincadeiras com parceiros do mesmo gênero (Bichara, 2001; Aydt & Corsaro, 2003).

Dimensão Analítica

A diversidade e riqueza das múltiplas interações que ocorreram nos grupos de brinquedo forjaram a construção de *lugares de crianças* no parquinho na forma de eclosões momentâneas e transitórias que revelaram formas inventivas de ocupação, apropriação e ressignificação das subáreas. Observou-se, assim, que tal construção não apenas assegurou o brincar, mesmo em condições adversas (proibições, punições, limitações) – por exemplo, os constantes faz de conta com temáticas de luta, criando assim uma variante (permitida) da brincadeira turbulenta (proibida), como expressou relações de gênero, favorecendo ainda negociações entre as crianças e delas com os adultos da escola, como exemplificado no episódio abaixo descrito:

Brincadeira de pular e gritar na plataforma

Algumas crianças sobem na plataforma, várias meninas e um menino. Gritam, riem e se movimentam muito. Uma menina verbaliza alto: “É loucura!”. [três minutos depois] A professora manda arrumar os brinquedos. Neste momento, todas as crianças que estão na plataforma gritam: “Êêêê...!!!”. Continuam a brincadeira e não guardam os brinquedos.

Este episódio flagrou um momento de ressignificação da plataforma do Eq1, situada no alto, permitindo às crianças um rápido momento de inversão da posição adulto-criança, visto que na plataforma, diante da professora e da ordem que ela exigia que fosse cumprida, as crianças, em grupo, estavam “mais altas”, metaforicamente em uma posição superior, “loucura” tornada possível, por momentos, pelo investimento de significado dado à plataforma enquanto *lugar de crianças*, lugar por elas inventado, portanto, um lugar de poder que confrontou o adulto/autoridade dizendo-lhe um sonoro (e risonho) “NÃO!”.

A construção de *lugares de* no parquinho também possibilitou adaptar as brincadeiras às condições da área lúdica – ali as crianças brincaram muito, totalizando 62 modalidades entre os mais diferentes tipos de brincadeiras – desde contingência física ao faz de conta, passando pela contingência social e, como já dito, pela solução engenhosa de viabilizar a brincadeira turbulenta através do faz de conta de lutas com bonecos e outros brinquedos/objetos. Esta é uma solução que também apareceu nas brincadeiras da brinquedoteca.

A Brinquedoteca

Dimensão Descritiva

A brincadeira simbólica prevaleceu na brinquedoteca, tanto entre meninos como entre meninas, ocorrendo preferencialmente nas Mesas. A observação de episódios na área de serviço (AS) revelaram-na como *lugar de criança*, na medida em que, mesmo fazendo parte da área lúdica, não era um local projetado para crianças – nela havia duas lavanderias, mesas e cadeiras sem uso e quebradas, além de um banheiro e um depósito de alimentos. No entanto, observou-se que as crianças brincavam muito ali, e não apenas de faz de conta; exibiram, inclusive, brincadeiras de contingência física (dançar, cantar), diferente daquelas manifestas no parquinho (correr, pular, saltar). De modo geral, constatou-se a tendência aos trinômios: Mesas/interação cooperativa/meninos e Mesas/interação solitária/meninas.

Dimensão Analítica

A ocupação, apropriação e ressignificação da AS e de toda a brinquedoteca revelou que a construção dos *lugares de crianças* nesta área lúdica ocorreu através das seguintes estratégias: (1) ocupação e uso – incluindo o trânsito pela área – de todos os recantos possíveis, ou seja, as crianças aproveitaram as características do ambiente físico (um batente, as estantes, as diversas subáreas - parede e chão) inserindo-as nos cenários lúdicos de suas brincadeiras; (2) exploração do faz de conta e dos muitos brinquedos disponíveis. A variedade e grande quantidade de brinquedos da brinquedoteca fazia contraponto ao formato de sua área (como um comprido e estreito corredor).

Um episódio de brincadeira na AS merece destaque. Trata-se de uma brincadeira com bola. Segue-se a descrição:

Brincadeira de contingência física na AS

Hélio fala com Helena que segura uma pequena bola verde. Ele a convida para jogar bola. As duas crianças vão para a área de serviço e iniciam uma brincadeira de bola – um joga para o outro, que tem que pegar. (...) Helena aborrece-se quando Hélio, por duas vezes, não consegue pegar a bola. Helena para, fala com outro colega que brinca próximo. Hélio verbaliza para ela: “Vai, vai!”. Neste momento o porteiro entra na brinquedoteca e dirige-se ao banheiro. A brincadeira é interrompida.

Considerando a configuração da área da brinquedoteca, não se esperaria a ocorrência de uma brincadeira com bola. Mas, mesmo rápida, ela ocorreu, revelando um dos momentos em que a brinquedoteca tornou-se *lugar de criança*, pois se trata não apenas de uma ressignificação da área de serviço, mas também ilustra a adaptação da brincadeira às condições do ambiente físico no qual ela se desenvolve: a brincadeira de bola proposta era simples e deveria estar circunscrita à interação entre seus protagonistas, visto que havia ao redor outras tantas crianças brincando. Por isso a menina se aborrece quando o parceiro deixa a bola cair por duas vezes, invadindo outras brincadeiras.

Este é um exemplo da força das interações criança-criança, pois se pode considerar que esta brincadeira ocorreu em dois níveis inter-relacionados: (1) a AS funcionou mais como suporte, enquanto subárea, da brincadeira do que como *locus* dela, ainda que esta tenha ocorrido em seus limites; (2) o espaço interacional entre os brincantes constituiu um território microssocial temporário, de propriedade transitória, criado na e a partir da interação entre os pares (Carvalho & Pedrosa, 2004) e delimitado pelos corpos em movimento dos dois parceiros. Este é um *lugar de criança* imaginário, ancorado na área de serviço, que se projeta para o espaço interativo da díade. Exemplifica, ainda, o diálogo, que emergiu da

análise, entre o constructo de Rasmussen (2004) e o conceito ressignificado de território (Carvalho & Pedrosa, 2004).

Conclusões

A articulação do constructo proposto por Rasmussen (2004) com o conceito de território na perspectiva de Carvalho e Pedrosa (2004) evidencia um patamar mais abstrato de análise, o que demonstra o alcance do estudo observacional. Compreende-se, assim, que os *lugares de crianças*, enquanto ocupações, apropriações e ressignificações possíveis dos *lugares para crianças*, reveladas pelas brincadeiras espontâneas, são circunscritos, pelo território, com fronteiras imaginárias, flexíveis e transitórias, ganhando certa concretude. Em contrapartida, os *lugares de* preenchem o território com as múltiplas significações que os caracterizam, significações estas que se somam às dinâmicas interativas e comunicativas que se constituem como funções do território.

Conclui-se, então, que o uso de observações de situações cotidianas mostrou-se adequado aos objetivos propostos pelo estudo, dando conta do grande desafio de lidar com um tema da complexidade inerente ao constructo de Rasmussen (2004), que envolve processos como apropriação e ressignificação, além de remeter às interações entre pares, também complexas. No enfrentamento deste desafio, a observadora apoiou-se na descrição rigorosa, detalhista e literal, das brincadeiras observadas, seguindo cuidadosamente o planejamento traçado para todas as etapas da pesquisa, flexibilizando-o, porém, quando necessário.

Ainda assim, reconhece-se as limitações do estudo que poderá, se replicado ou aprofundado, diversificar as estratégias metodológicas, somando às observações outras técnicas que assegurem o resgate das vozes e olhares das crianças, tais como entrevistas mediadas por desenhos, grupos de discussão, uso de fotografias, dentre outras.

Referências

- Alves-Mazzotti, A.J.; Gewandsznajder, F. (2000). O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa. Pioneira.
- Aydt, H., & Corsaro, W. A. (2003). Differences in Children's Construction of Gender Across Culture An Interpretive Approach. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1306-1325.
- Bichara, I. D. (2001). Brincadeiras de meninos e meninas: Segregação e estereotipia em episódios de faz de conta. *Temas em Psicologia*, Vol. 9, nº 1, 19-28.
- Bichara, I.D. (2003). Apropriação e ressignificação de espaços e equipamentos públicos: um outro ângulo para o estudo dos contextos de brincadeiras. Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento, X Encontro Nacional PROCAD – Psicologia/ CAPES. *Violência e Desenvolvimento Humano: textos completos*, pp.29-36.
- Bichara, I.D., Lordelo, E.R., Carvalho, A.M.A & Otta, E. (2009) Brincar ou brincar: eis a questão – perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: Yanamoto, M.E. e Otta, E. (Orgs) *Psicologia Evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, pp.104-113.
- Brougère, G. (2004). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Campolina, L. O., & Oliveira, M. C. S. L. (2009). Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 369-380.

- Campos-de-Carvalho, M.I. (2004). Psicologia ambiental e do desenvolvimento: O espaço em instituições infantis. In: Gunther, H., Pinheiro, J.Q. & Guzzo, R.S.L. Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente (181-196). Campinas: Alínea.
- Carvalho, A., Beraldo, K., Santos, F., & Ortega, R. (1993). Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. Psicologia: ciência e profissão, 13(1-4), 30-33.
- Carvalho, A.M.A. & Pedrosa, M.I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. Estudos de psicologia, 7(1), pp.181-188.
- Carvalho, A.M.A. & Pedrosa, M.I. (2003). Teto, ninho, território: Brincadeiras de casinha. 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 (v.II, Brincadeiras de todos os tempos, pp.31-48). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A.M.A. & Pedrosa, M.I. (2004). Territoriality and social construction of space in children's play. Revista de Etologia, Vol.6, Nº1, 63-69.
- 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.
- Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., Vieira, M. L., & Oliveira, A. M. F. D. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. Avaliação Psicológica, 7(3), 427-438.
- Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., & Vieira, M. L. (2010). Brincadeira em escola de ensino fundamental: um estudo observacional; Play behavior in elementary school: an observational study. Interação psicol, 14(1), 43-52.
- Corsaro, W.A. (2011). Sociologia da infância. Artmed.
- Danna, M. F. & Matos, M. A. (1999). Ensinando observação: Uma introdução. 4ª ed. São Paulo: Edicon.
- Elali, G.A. (2003). O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. Estudos de Psicologia, 8(2), pp.309-319, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Gonçalves, V.P & Fraga, A. (2005). A quadra e os cantos: arquitetura de gênero nas práticas corporais escolares. Disponível em: <http://www.efdeportes.com> Acesso em 2011.
- Lordelo, E. D. R., & Carvalho, A. M. A. (2003). Educação infantil e psicologia: para que brincar? Psicologia: ciência e profissão, 23(2), 14-21.
- Lordelo, E. R. & Carvalho, A.M.A. (2006). Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches. Psicologia em estudo, Maringá, 11(1), pp.99-108, jan-abr.
- Lordelo, E. D. R., & Bichara, I. D. (2009). Revisitando as funções da imaturidade: uma reflexão sobre a relevância do conceito na Educação Infantil. Psicologia USP, 20(3), 337-354.
- Moraes, M.D.L.S. & Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar. In: A.M.A. Carvalho, C.M.C. Magalhães, F.A.R. Pontes, F.A.R. & I.D. Bichara (Orgs.), Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. (pp.127-157). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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),pp.431-442.

- Pinheiro, J.Q. & Elali, G.A. (2011). Comportamento socioespacial humano. Em Cavalcante, S. & Elali, G.A. (Orgs). *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. Petrópolis: Vozes.
- Rabinovich, E.P. (2003). Nos tempos das avós. In A.M.A. Carvalho; C.M.C. Magalhães, F.A.R. Pontes & Bichara, I.D. (Orgs). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (9-29). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children’s places. *Childhood*, 11(2), p.155-173.
- Santos, A.K & Bichara, I.D. (2005). Brincadeiras e contextos: alguns pressupostos para o estudo desta relação. Em Pontes, F., Magalhães, C., Brito, R. & Martin, W. (Orgs), *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea*. UFPA.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 21, 51-69.
- Vasconcelos, T. (2008). Jogos e brincadeiras no contexto escolar. *Salto para o Futuro, Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas*. Ano XVIII, Boletim 07, pp.48-56, maio, 2ª edição, TV Escola.
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.