UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

MÍRIAN RIBEIRO CONCEIÇÃO

Fantasia e Realidade: o Faz-de-conta e o Contexto da Criança

SÃO PAULO
2010

MÍRIAN RIBEIRO CONCEIÇÃO

Fantasia e Realidade: o Faz-de-conta e o Contexto da Criança

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de mestre em
Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar
e do Desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof^a. Dr^a Edda Bomtempo.

SÃO PAULO

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Conceição, Mírian Ribeiro.

Fantasia e Realidade: o Faz-de-Conta e o Contexto da Criança. / Mirian Ribeiro Conceição; orientadora Edda Bomtempo. – São Paulo, 2009. – 000 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia do Desenvolvimento. 2. Vulnerabilidade. 3. Atividade Lúdica. 4. Jogos Simbólicos. 5. Terapia Ocupacional I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mírian Ribeiro Conceição

Fantasia e Realidade: o Faz-de-Conta e o Contexto da Criança.

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de mestre em
Psicologia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico o meu trabalho a todos os
meus amores: ao meu amor filial,
aos meus amores fraternos, amores
amigáveis e o pequeno grande
amor incondicional.

Agradecimentos

À Edda Bomtempo pelo conhecimento, apoio e orientação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização dessa pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Fátima Correa Oliver por permitir a parceria que tornou possível esse trabalho.

Às Prof^a. Dr^a. Maria Inês Brito Brunello e Prof^a. Dr^a. Audrey Setton Lopes de Souza pelas produtivas sugestões apresentadas no exame de qualificação, que tiveram grande importância na formatação das idéias e nos caminhos trilhados.

À Marta Aoki pelos ensinamentos, apoio e parceria de todas as segundas-feiras.

A cada uma das crianças que, direta ou indiretamente, estiveram junto comigo neste processo.

À Raquel por me acompanhar na longa busca pela minha tranquilidade.

Ao que deixou de acompanhar essa produção agradeço o apoio, admiração e incentivo que permitiu o meu ingresso na Pós-graduação.

Ao que chegou quando tudo estava terminando, por seu sorriso que muitas vezes renovou minha disposição.

Às amigas adoráveis, pela paciência e sutileza de todos os dias, próximas ou distantes, direta ou indiretamente, vocês foram fundamentais.

Aos meus familiares, com muito carinho, por todo apoio, respeito e confiança, por estarem a cada segundo compreendendo as ausências e incentivando a conclusão deste trabalho.

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você
Além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava um rock
Para as matinês
Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa
Que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país
Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo
Sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim
(Chico Buarque)

RESUMO

CONCEIÇÃO, M. R. *Fantasia e Realidade: o Faz-de-Conta e o Contexto da Criança*. 2010. 129p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este estudo nasce das inquietações da vivência prática das atividades lúdicas em um grupo de brincadeiras, desenvolvimento em uma região de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo. Os questionamentos surgidos nesta atuação orientaram os objetivos desta dissertação. Para a construção do olhar sobre o desenvolvimento infantil em situações de vulnerabilidade foi realizada uma revisão bibliográfica a fim de se entender: os processos históricos do cuidado oferecido às crianças; alguns dos elementos e características do processo maturacional e as possíveis influências do meio sobre a constituição do ser sob a ótica de Winnicott, Vygotsky e Piaget; o brincar como atividade primordial da infância e por fim os contextos vulneráveis e suas atuações dialéticas e cotidianas com as práticas humanas. Pautados nestas teorias, nos utilizando da metodologia qualitativa, foram observadas cinco crianças, criadas três categorias de análise a fim de se obter discussões mais consistentes, bem como o alcance dos objetivos do trabalho. Assim, neste estudo, pretendemos detectar, através das atividades lúdicas, fatores que possam influenciar o desenvolvimento saudável de crianças em situação de risco social, e entender de que forma o contexto, no qual os participantes estão inseridos, influencia este desenvolvimento. Especificamente, dentro das práticas lúdicas, facilitar o reconhecimento, nas brincadeiras, de como se expressam os conteúdos destes contextos e como estes podem ser trabalhados, a fim de se elaborar e/ou estimular elementos que influenciem o desenvolvimento infantil, para que a partir deste entendimento possamos nortear e facilitar propostas de intervenções de profissionais nas áreas sócias, saúde e educação, que utilizem como recurso as atividades lúdicas junto às crianças em situações de risco social.

Palavras-chaves: 1. Psicologia do Desenvolvimento. 2. Vulnerabilidade. 3. Atividade Lúdica. 4. Jogos Simbólicos. 5. Terapia Ocupacional.

ABSTRACT

CONCEIÇÃO, M. R. *Fantasy and Reality: the make-believe and the context of the child*. 2010. 129p. Essay (M.A.) - Institute of Psychology, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

This study arises from the concerns of practical experiences of a playgroup developed in a social vulnerable region of Sao Paulo city. The questionings, arose from this experience, led the objectives of this thesis. To build the look over the childhood development in vulnerable situation, a literature review was made, in order to understand the historical process of care given to kids; Some of the elements and characteristics of the maturation process, and the possible influences of the environment over the self, from Winnicott, Vygotsky and Piaget perspective; The play as main childhood activity and finally the vulnerable context and its dialectic and daily actions with the human being practices based on these theories and using qualitative methodology, five child were monitored and three analysis categories were created in order to achieve more consistent discussions, as well as reach the objectives of this thesis. Thus, in this study, we intend to detect, through play activities, factors that could influence the healthy development of the child in social risk, and understand how the environment, in which the participants are inserted, influences this development. Specifically, within the play activities, facilitate the recognition, in the plays, of how to express the content of the environments, and how they can be worked on, in order to elaborate and/or stimulate elements that influences the childhood development, so that from this understanding we can direct and facilitate intervention proposals of social, health and education area professionals, that use the as resource the play activities among child in social risk.

Keywords: 1. Developmental Psychology. 2. Vulnerability. 3. Play Activity. 4. Symbolic games. 5. Occupational Therapy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. INFÂNCIA, BRINCAR E SOCIEDADE	16
2.1 Representações Sociais da Infância: um percurso histórico	16
2.3 As Atividades Lúdicas e a Sociedade: breve histórico	23
3. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O BRINCAR: DIFERENTES OLHARES	26
3.1 A Teoria de Winnicott	26
3.2 A Teoria de Vygotsky	31
3.3 A Teoria de Piaget	38
4. A CRIANÇA E O BRINCAR	42
5. CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL E DESENVOLVIMENTO	52
5.1 O Contexto e as Situações de Vulnerabilidade	53
5.1.1 O Cenário Macro	53
5.1.2 O Cenário Micro	55
5.2 O Contexto e o Desenvolvimento Infantil	57
5.3 O Brincar e Contextos Vulnerabilidade Social	60
6. OBJETIVOS	62
7. MÉTODO	63
7.1 Enquadre	66
7.1.1 Cenário	66
7.1.2 Participantes	68

7.1.3 O Grupo de Brincadeiras.....	69
7.2 Procedimentos.....	71
7.2.1 Observação Participantes.....	72
7.2.2 Entrevistas semiestruturadas.....	73
7.3 Questões Éticas.....	74
8. OLHARES, ENCONTROS E BRINCADEIRAS.....	76
8.1 Olhares.....	76
8.2 Categorias de Análise.....	78
8.2.1 Olhares – O corpo.....	78
8.2.2 Olhares – Encontros.....	83
8.2.3 Olhares – Fazer.....	91
8.2.3.1 As cantigas de roda.....	92
8.2.3.2 A construção.....	95
8.2.3.3 Jogos.....	98
8.2.3.4 O faz-de-conta.....	101
9. CONVERSAS.....	108
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
ANEXOS.....	125

1. Introdução

Este trabalho surge de diferentes inquietações vivenciadas na prática a respeito do desenvolvimento infantil em diferentes contextos de inserções, bem como suas implicações nas relações, nas ações e na constituição do ser.

Na prática defrontávamo-nos cotidianamente, no grupo de brincadeiras, com situações de agressividade, disputa, apatia e desmotivação nas atividades criativas, o que nos levava a repensar nossas intervenções, bem como a procurar a cada ação o entendimento mais amplo e complexo das situações vivenciadas no grupo.

A partir deste interesse inicial e de algumas discussões produzidas sobre a prática surgiu a iniciativa do estudo, não apenas para aprofundarmos estas discussões compreendendo as mesmas em suas raízes, mas também para podermos compartilhar alguns dos olhares e intervenções partidas desta experiência.

Desta forma, na busca cotidiana dos entendimentos de diferentes fenômenos vivenciados, recorreremos, tanto no embasamento das intervenções quanto no processo de produção deste trabalho, ao apoio teórico de diferentes autores que trabalharam o desenvolvimento e a infância como um fenômeno contextualizado e pautado pelo meio em que ocorre.

Os percursos utilizados para esta dissertação iniciam-se na apresentação da percepção e do cuidado oferecido à criança, em sua construção histórica. As diferentes representações sociais sobre a infância ao longo da constituição das sociedades ocidentais vêm corroborar com a forma que a criança é inserida, cuidada e educada na comunidade a que pertence.

Em um segundo momento, trabalhamos com o tema do desenvolvimento humano nas perspectivas Winnicottiana, Vygostiana e Piagetiana, o que pautou nossas discussões no contexto enquanto ambiente facilitador, em sua construção sócio-histórica e como meio de interação no qual ocorre os processos de aprendizagem, respectivamente. Além dessas discussões, as atividades lúdicas em

cada uma das teorias apresentam funções de diferentes aspectos, assim como os contextos de desenvolvimento.

Desta forma, no terceiro momento deste percurso, as atividades lúdicas são o foco da nossa discussão e são trabalhadas em sua inter-relação com os processos da infância e de interação da criança com o seu meio.

Por fim, apresentamos algumas das idéias e entendimentos sobre os contextos de vulnerabilidade social, sua construção histórica relacionada com os meios de produção e seus impactos, tanto nos cenários macros quanto nos microsistemas de pertencimento, bem como o desenvolvimento humano inserido nas situações de risco social.

Após a retomada teórica, que embasou nossa pesquisa, são apresentados os métodos utilizados na coleta de dados. Assim, metodologicamente, esta dissertação é um estudo qualitativo, em que são utilizados como procedimentos a observação participante e as entrevista semiestruturadas, o que nos permite não apenas a construção do olhar pela ótica do pesquisador, mas também pelo ponto de vista do participante do estudo. Estas opções foram escolhidas a fim de se produzir discussões que contemplassem a visão dos sujeitos sobre o seu meio.

Para análise dos dados, criamos categorias a fim de se garantir discussões que percorressem alguns dos pontos observados como importantes ao longo do processo de construção do trabalho em nossa busca teórico-prática. Assim, as categorias foram discutidas pelo cuidado oferecido à criança, como parte fundamental da percepção e diferenciação eu/outro; o relacionar-se com o em torno que constitui parte da assimilação da cultura e das possibilidades de experiência no mundo; e por fim, o brincar, como um fazer permeado de potencialidades para a constituição da criança.

Estes percursos então são trilhados a fim de se alcançar os objetivos desta pesquisa que na construção de diferentes olhares buscou em suas discussões detectar, através das atividades lúdicas, fatores que podem influenciar o desenvolvimento da criança em situação de risco social, e entender de que forma o contexto, no qual os participantes estão inseridos, influencia este desenvolvimento. Especificamente, dentro das práticas lúdicas, facilitar o reconhecimento nas

brincadeiras de como se expressam os conteúdos destes contextos e como estes podem ser trabalhados, a fim de se elaborar e/ou estimular elementos que influenciem o desenvolvimento infantil para que, a partir deste entendimento, possamos nortear e facilitar propostas de intervenções de profissionais nas áreas sócias, saúde e educação, que utilizem como recurso as atividades lúdicas junto às crianças em situações de risco social.

2. Infância, Brincar e Sociedade

“A infância se define mesmo por determinado tipo de relacionamento com o mundo externo que não se pauta pelas leis da realidade, mas muito mais pelas leis do próprio desejo”.
(SANNY)

2.1 Representações Sociais da Infância: um percurso histórico.

A idéia do estudo histórico da criança na sociedade, por meio das representações sociais, em diferentes modos de expressão (arte, literatura e ciência) faz-se necessário para uma melhor compreensão das mudanças e dos diferentes papéis que o infante representou durante a evolução social no ocidente.

A discussão sobre a “representação social” foi primeiramente trabalhada por Moscovici como instrumento da Psicologia Social, contudo a idéia inicial surge da “representação coletiva” desenvolvida por Durkheim, na sociologia. Para este autor, o indivíduo se constitui a partir das representações coletivas construídas socialmente, geradas dentro do seu contexto social, político, econômico e cultural (ALEXANDRE, 2004).

Com Moscovici (2003), o conceito é levado além de adições e transmissões transgeracionais de sistemas de pensamentos construídos na comunidade e internalizados por cada ator social. O indivíduo torna-se sujeito atuante e ativo na construção das representações da sociedade. Por meio do senso comum, entrelaçados por elementos cotidianos, a produção de um conhecimento compartilhado corporifica as representações sociais no entendimento da Psicologia Social.

Como em torno destes conceitos as ações humanas produzem na vida cotidiana uma realidade concreta compartilhada, construída e justificada pelas representações sociais, será a partir da experiência dividida com o outro que o sujeito singular diferenciará sua realidade interna.

Assim as representações constituem-se como um conhecimento construído cotidianamente, fundamentando-se na elaboração social da forma de pensar e agir sobre a realidade, implicando assim nas ações e percepções voltadas a todas as fases da vida, sendo o nosso foco a infância.

A importância do entendimento destes mecanismos é discutida por Chombart de Lauwer (1991, p. 01) no início de seu livro em que pontua:

A maneira de perceber e de pensar a criança influi sobre suas condições de vida, sobre seu estatuto e sobre os comportamentos dos adultos em relação a ela. Em uma dada sociedade, as idéias e as imagens relativas à criança, por mais variadas que sejam, organizam-se em representações coletivas, que formam um sistema em níveis múltiplos.

A infância, assim, constitui-se como categoria a partir dos pensamentos cotidianos da sociedade, criando representações que sofrerão mudanças ao longo da história, sendo registrada de diferentes formas. Heller (1985, p. 20) aponta-nos a importância deste entendimento histórico para as questões no presente.

A vida cotidiana está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social. (...) As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. (...) O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas “em-si”.

As experiências e reconhecimento do mundo, imerso em uma cultura específica faz da infância um período importante na vida de todo ser humano. Será na vida cotidiana que, através de um intermediário, a criança assimilará os costumes e as normas das relações sociais para daí começar a interagir e modificar o ambiente que a cerca (HELLER, 1985).

Deste modo, ao discorremos sobre seres humanos não podemos invalidar todo seu contexto, sua cultura e representações que são como parte constituinte de seu psiquismo. Pautaremos-nos nesta necessidade refletindo sobre o modo como a sociedade, em seu processo histórico-evolutivo, construiu seu conceito de infância, garantindo e modificando condutas a partir disto.

As representações assim definidas caracterizam não apenas os sistemas de valores e aspirações de uma sociedade, mas principalmente os indivíduos que as criam e expressam. A representação social das crianças, além deste conceito, traz a vantagem de referir-se também ao passado, futuro de cada indivíduo na sua descendência e também o futuro de cada grupo humano. Chombart de Lauwer (1991, p.02) pontua que:

(...) a personagem da criança tem uma situação ambígua em sua alteridade com o adulto. Este encontra nela uma antiga forma de seu eu, da qual freqüentemente se sente saudosos. A criança representa um estado original onde todas as possibilidades estavam abertas. Retornar à sua infância é uma tentativa de escapar ao desenrolar do tempo, ao aprisionamento dos papéis sociais, é sonhar com um re-nascimento.

A mesma autora ainda reforça que conduzir o adulto a representações coletivas que carregam da infância remete a esta experiência pessoal, o que em muitos casos pode incorrer em generalizações e idealizações, que comporão expectativas ilusórias ao mundo da criança real.

Em diferentes momentos históricos encontramos representações variadas da infância, pautando, assim, condutas específicas para com as crianças. Anteriormente a Idade Média não havia quase nenhuma menção as estas. As poucas referências que podem ser encontradas falam à respeito do infante de modo negativo, como por exemplo, nas teorias platônico-aristotélica em que a infância é descrita como uma desgraça ao longo da existência, pois é relacionada à porção da alma que é o desejo, considerando-a irracional, inconstante, intempestiva. Sobre o tema Kohan e Kennedy, (1999, p.70) discorre que:

A criança entra pela primeira vez no tempo ocidental na teoria platônico-aristotélica do eu tríptico e suas vicissitudes. Na criança, o equilíbrio entre as três dimensões do eu — apetite, vontade e razão — está ontogeneticamente desbalanceado. A criança carece de razão. Por isso Platão considerava que as crianças eram modelos do apetite indomado e da vontade descontrolada. (...) A única virtude das crianças parece ser o fato de serem 'facilmente moldadas', isto é, elas podem ser convertidas em adultos".

As sociedades primitivas as mantinham imersas na cotidianidade da vida adulta. Ponce (1988, p.17) discorre sobre o assunto pontuando a forma de aprendizado:

Na comunidade primitiva, as mulheres estavam em pé de igualdade com os homens, e o mesmo acontecia com as crianças. Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. Presa às costas da sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas e, como a sua mãe andava sem cessar de um lado para o outro, o aleitamento durava vários anos, a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente.

Desconhecida como uma categoria para as sociedades pré-medievais e medievais, a criança vivenciava a inexistência de uma consciência a respeito de um cuidado diferenciado o que proporcionava um desvincular mais precoce do infante com o adulto que o acompanhava. Sobre isto, Ariès (1981,p.156) aponta que:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

A ausência deste sentimento é reforçada pelo não registro iconográfico anterior a este período. A representação do infante consistia em figuras deformadas de adultos em tamanhos reduzidos, não havendo diferenciação no olhar impresso à criança, sendo enxergada socialmente da mesma forma que um adulto logo que alcançasse mínima independência.

Assim, a transmissão de valores e conhecimentos como apontado acima por Ponce, não se encontrava atrelada às famílias nem aos encargos de alguma

instituição. Era imersa na vida cotidiana da comunidade a que pertencia, acontecendo desta forma o aprendizado da criança.

Com o advento do Cristianismo, especificamente das instituições eclesiásticas, esta representação começa a nascer: inicialmente por meio das figuras de anjos, que seriam as crianças em idades maiores criadas para ajudar nas missas e que, posteriormente, entrariam para os seminários.

Um segundo momento constitui-se com a maternidade da Virgem Maria, em que a infância em idades mais tenras é corporificada com a reprodução do menino Jesus. Em seguida, há na fase gótica as primeiras representações da criança nua.

Neste percurso, o olhar à peculiaridade da categoria começa a ser traçado e cada vez mais as representações deslocam-se do religioso e inserem-se na vida cotidiana da sociedade. Apenas por volta do século XIII que surgem reproduções mais condizentes com o sentimento moderno (ARIÈS, 1981).

Em um lugar insignificante, o infante habitava uma zona marginal entre o nada, a não representação, e a vida na qual ainda não entraram, uma vida produtiva. O trabalho de Ariès mostra que era comum a presença das crianças em todas as atividades e segmentos da vida adulta.

O aparecimento do retrato da criança morta, inicialmente representadas ao lado de seus pais, no século XVI e XVII, começa a destacar um outro sentimento em relação à infância. A partir deste século a criança começa a ser pintada isoladamente de seus familiares, criando a consciência da existência da categoria, não apenas diluída na vida adulta. Assim, Ariès (1981, p. 61) reforça a mudança do olhar, pois:

(...) embora as condições demográficas não tenham mudado do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma de criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes.

É também no século XVII que as concepções transformam-se. Na literatura encontramos, com o nascimento deste sentimento diferenciado, uma nova postura. Aqui inicia-se o pensamento com relação à infância e a associação restrita desta com sua família. É a partir desta nova visão que nasce duas vertentes.

A primeira vertente consiste em uma atenção maior dispensada à criança, um sentimento de “paparicação” decorrente desta inocência e fragilidade (Ariès, 1981). Este primeiro sentimento surge no núcleo familiar, com as crianças pequenas.

Em diferentes obras encontramos a presença do jargão infantil e outros elementos que reforçam a presença do sentimento para com a criança. Assim, Ariès (1981, p.65) em seu estudo pontua que:

Esse fato é confirmado pelo gosto manifestado na mesma época pelos hábitos e pelo jargão das crianças pequenas (...) as crianças receberam então novos nomes: *bambins*, *pitchouns* e *fanfans*. Os adultos interessaram-se também em registrar as expressões das crianças e em empregar seus vocabulários, ou seja, o vocabulário utilizado pelas amas quando estas lhes falavam.

As transformações em relação ao sentimento da infância, ao longo da história, são ressaltadas pelo mesmo autor como percurso paralelo e concomitante a história da família. À medida que a dinâmica familiar começa a torna-se mais privada, as crianças vão ganhando maior atenção e cuidado quanto a sua integridade física.

A segunda vertente, desenvolvida no mesmo período por moralistas e educadores do século XVII, apresenta um sentimento de repugnância ao entendimento da criança como ser puro, frágil e ingênuo. Esta fragilidade não é ressaltada, principalmente pelo clero e por homens da lei, mas sim a preocupação com a disciplina e a racionalidade dos costumes, ou seja, a moralização e educação do infante, ficando este papel aos encargos dos religiosos e do Estado neste período. Ariès (1981, p.11), enfatiza estas mudanças na educação reafirmando que:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderam até nossos dias, ao qual se dá o nome de escolarização.

O século XVIII é considerado um marco para o nascimento de uma concepção moderna de infância. A transformação nas formas de estruturação da família, na organização da sociedade, nas relações de trabalho e das atividades e o estabelecimento do privado provocam mudanças no olhar sobre a criança e o lugar

que esta ocupa na sociedade. A criança passou a ser vista como um ser social que é capaz de fazer parte e produzir cultura. A infância passou a ser encarada como integrante de uma categoria social.

Na família do século XVIII encontramos a presença de três sentimentos com relação ao infante: os anteriores pertencentes aos séculos XVI e XVII de “paparicação”, atribuídos às mães e amas das crianças; a necessidade de moralização, conferido ao clero e aos juristas; e a adição da presença do novo sentimento de preocupação com a higiene e saúde da criança.

Neste período, Rousseau, em seus estudos sobre a construção do sentido da particularidade da criança, pensa na mesma como dotada de bondade e pureza, idéias que são reforçadas pelo Romantismo.

No século XVIII e XIX a criança ganha um outro *status* e a infância é reconhecida em suas especificidades, o que traz como repercussão a importância em se pensar na formação da criança para que esta se torne um adulto bom, que respeita a ordem natural sem contrariar a sociedade. Assim, para o autor (ROUSSEAU, 1979, p. 75):

(...) a natureza quer que os homens sejam crianças antes de serem homens. Se pervertermos esta ordem produziremos frutos precoces sem maturidade e sem sabor que não tardarão a corromper-se. Teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem modos próprios de ver, pensar e sentir e nada há de menos sensato que querer substituí-los aos nossos.

O mesmo autor foi importante figura entre os teóricos na discussão da infância, pois criou a primeira teoria do desenvolvimento. Ele propunha que a educação deveria ser progressiva e respeitar as necessidades individuais. A criança passou a ser encarada, então, como um ser em desenvolvimento e não mais um adulto em miniatura.

Assim, os autores que pensaram o desenvolvimento humano chegam a este período apresentando contribuições para as reflexões existentes na atualidade a respeito da infância. Da ideia inicial da educação para a moralização, nasce a curiosidade e a necessidade do entendimento da psicologia da criança para um melhor desempenho na tarefa de adequação do infante ao pertencimento social.

Desta forma, a criança ocupa um outro lugar na sociedade, começando não apenas a ser cuidada e educada em seu ambiente familiar, mas principalmente estudada. É neste período também que se inicia o interesse psicológico e as preocupações morais que inspirarão a educação do século XX.

A criança torna-se singular em seus processos e a ela é reservado não apenas uma categoria que inspira cuidados específicos, mas também uma ciência que a estuda, ampliando o entendimento do percurso de desenvolvimento infantil. Encontramos referências deste pensamento em Figueiredo (1995, *apud* JARDIM, 2003), que discute a necessidade de nos preocuparmos em:

(...) contar a história de vida sem dar a impressão de se estar diante de uma sucessão linear, unidirecional e necessária de momentos, cada um deles sendo tomado como um simples e plenamente significativo “agra”. É preciso garantir nesta história lugares para acasos e imprevisíveis, lugares para rupturas, lugares para saltos adiante, para retornos e ressignificações; é preciso evitar a tentação de fazer da existência de alguém um processo meramente aditivo e subtrativo de atributos que se agregariam ou descartariam de uma substância permanente. É preciso, enfim des-substancializar completamente a subjetividade e caminhar para uma nova compreensão de experiência.

Desta forma, as diferentes modificações das representações sociais da criança durante os séculos corroboram para a compreensão de um desenvolvimento pautado em processos, em cuidados específicos, com demandas singulares. Estas modificações no entendimento do infante puderam configurar a forma do cuidado que será despendido à criança no século atual.

2.2 As Atividades Lúdicas e a Sociedade: breve histórico.

Para um breve entendimento de como as atividades lúdicas inserem-se e configuram-se na sociedade atual, retomamos sucintamente o percurso do brincar na história, que caminha em alguns momentos paralelamente às representações sobre a criança, adquirindo, assim, diferentes papéis e valores.

Historicamente, os elementos lúdicos receberam várias concepções e relevância social em seus diferentes formatos. Contudo, não é discutível que a existência dos jogos data dos primórdios da humanidade. O fator lúdico encontra-se presente inter-relacionado aos processos culturais (HUIZINGA, 2007).

Inicialmente, em períodos anteriores a Civilização Romana, o lúdico relacionava-se ao caráter divino. Na formação social primitiva, comunidades tribais e clãs, o simbolismo religioso apresentava cultos e rituais, constituindo assim, estas atividades pelo entrelaçamento e o interjogo entre as funções simbólicas e suas representações.

A dominação do Império Romano, as reconfigurações da vida em comunidades maiores e a política apoderando-se do poder supremo, fez com que o Estado procurasse encontrar a razão de sua existência dentro de uma linhagem divina. Os inúmeros rituais de vitória nas conquistas de guerra eram comemorados com jogos, sendo símbolo de oferecimento aos deuses. A presença do elemento lúdico na sociedade é reforçada por Huizinga, (2007, p. 198):

A sociedade romana não podia viver sem os jogos. Estes eram tão necessários para a sua existência como o pão, pois eram um direito sagrado. Sua função essencial não era a simples celebração da prosperidade que o grupo social havia já conseguido, e sim a consolidação desta e a garantia de mais prosperidade no futuro através do ritual.

Contudo, a miséria excessiva e o poder desmedido vai levando este Império à decadência. A instauração do Cristianismo modifica a presença do lúdico na sociedade ocidental uma vez que os jogos populares presentes nos rituais encontravam-se permeados por elementos pagãos.

A Idade Média, no entanto, permanece com parte da cultura herdada da Antiguidade Clássica, abandonando o caráter religioso e mantendo as alegorias e os rituais como as cavalaria e as cerimônias feudais, aspectos carregados de elementos lúdicos da Civilização Romana. Ainda neste período há grande divulgação dos jogos de azar, o que acarreta o caráter “não-sério” aos jogos.

O Renascimento leva a fundo o retorno à cultura clássica e não pode deixar de ressaltar seu caráter lúdico. As produções artísticas, literárias, as figuras e as alegorias, apresentam-se carregadas de motivos clássicos, irradiando o espírito lúdico (HUIZINGA, 2007).

Contudo, gradualmente, as atividades lúdicas e sua relação com os fenômenos culturais foram sendo esquecidas e o ato de brincar, atrelado ao divertimento, passa a ser visto de forma negativa.

Com o capitalismo e a idéia do trabalho e da produção, há um abandono dos elementos lúdicos na vida coletiva da sociedade. Na esfera privada da vida cotidiana as brincadeiras acompanharam as representações a respeito da criança e apenas com a mudança no reconhecimento das particularidades da categoria é que uma nova visão instaura-se.

Os jogos deixam de se relacionar a dimensões negativas e o elo com a não-seriedade, função oposta ao trabalho. Com os estudos de Rousseau, o brincar passa a ser valorizado como uma atividade espontânea da criança (BROUGÈRE, 2002).

O advento do Romantismo permite um aprofundamento da visão do brincar que se liga a poética, estabelecendo-se uma outra representatividade. São ressaltados então os valores do espontâneo como uma expressão da verdade.

Assim, os jogos passam a dar sentido às ações e possuem uma função social e cultural. Conceitos estes que se aproximam das ideias contemporâneas das atividades lúdicas, iniciando a aproximação dos jogos com a educação da criança pequena pelos filósofos educadores Jean-Paul Richter, Hoffmann e Fröebel (KISHIMOTO, 2003).

As ideias positivistas do século XIX, retomando a seleção natural e o caráter biológico dos seres, elevam os jogos a estatutos científicos. No mesmo período a psicologia da criança também sofre essa influência e os jogos passam a ser entendidos na transposição dos estudos de animais para a infância. Posteriormente as representações positivistas e românticas aproximam-se e os jogos passam a ser entendido não apenas no desenvolvimento motor, mas nas aquisições e desenvolvimento das funções psíquicas.

Assim como as modificações históricas acontecidas nas representações sociais da infância que trouxeram a maior atenção às particularidades específica da categoria, o Brincar como atividade primordial da criança, será estudado em seus diferentes aspectos no desenvolvimento infantil no século XX.

3. O Desenvolvimento da Criança e o Brincar: diferentes olhares_____

Que vai ser quando crescer?
 Vivem perguntando em redor. Que é ser?
 É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
 Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
 Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
 Que vou ser quando crescer?
 Sou obrigado a? Posso escolher?
 Não dá para entender. Não vou ser.
 Vou crescer assim mesmo.
 Sem ser Esquecer.

(Carlos Drummond de Andrade)

3.1 A Teoria de Winnicott:

A escolha, neste estudo, da teoria do amadurecimento desenvolvida por D.W. Winnicott é de grande importância por esta considerar o desenvolvimento infantil em um meio relacional, pontuando que jamais somos completamente independentes e que nossa personalidade é formada a partir destas relações com o meio e com o “outro”.

Nesta teoria, ainda, é estabelecida uma relação diferenciada a respeito dos processos de integração, bem como da etiologia das doenças psíquicas. O autor não compartilha das idéias deterministas, desconsiderando as concepções da ciência embasada em causa e efeito.

O entendimento da criança, em seu “estar no mundo”, faz-se necessário desde a tenra idade para que possamos compreender os processos de constituição do brincar como fenômeno natural e inato da infante. Por meio das atividades lúdicas é que a criança reconhece, explora e vivencia experiências com o mundo.

Assim, em sua proposição sobre o amadurecimento pessoal, o autor apresenta como pressupostos básicos que todo ser humano possui a tendência inata ao amadurecimento e que este só acontecerá diante de um ambiente facilitador.

Estes dois pontos justificam que o homem é um ser temporal, sendo a natureza humana a tendência inata a uma *integração em uma unidade*. A unidade seria, para o autor, a conquista do que considera como saúde no amadurecimento emocional. Este processo sustenta-se por uma série de fatores que explicitaremos no decorrer do trabalho. Assim, para Winnicott (1990, p. 140):

Quando a integração, em determinado caso, *é proporcionada principalmente por um bom cuidado infantil*, a personalidade pode revelar-se bem estruturada. Se o acento recai sobre a integração através de *impulsos e experiências instintivas* e de uma raiva que matem sua relação com o desejo, então a personalidade será provavelmente interessante e até fascinante por suas características. Na saúde há quantidades suficientes dessas duas coisas, e sua combinação significa estabilidade. Quando não há o bastante de nenhuma das duas, a integração jamais se estabelece por inteiro, ou se estabelece de uma forma estereotipada, hiperinfantilizada e fortemente defendida, impedido que ocorra o relaxamento, ou a não-integração repousante¹.

O vir a ser humano será um processo pautado na indeterminação da vida, não havendo regras pré-estabelecidas, mas uma percepção não aditiva e nem linear do cotidiano da criança, facilitado por um ambiente relacional de suporte para os diferentes aspectos envolvidos neste processo. Assim, para Winnicott (1990, p. 55) o desenvolvimento ocorre de forma que:

Qualquer estágio no desenvolvimento é alcançado e perdido, alcançado e perdido de novo, e mais uma vez: a superação dos estágios no desenvolvimento só se transforma em fato muito gradualmente, e mesmo assim apenas sob determinadas condições. Tais condições deixam gradativamente de ser vitais, mas talvez nunca deixem de ter uma certa importância.

Em cada um destes estágios, o pressuposto da existência de um ambiente facilitador para um desenvolvimento saudável terá que estar presente. É este ambiente que proporcionará cuidados suficientemente bons para que o amadurecimento ocorra de forma preservada. Contudo, devemos ressaltar que o ambiente não é determinante de um desenvolvimento emocional saudável, mas o facilitador das condições saudáveis do processo de amadurecimento (OLIVEIRA, 2003).

¹ Grifo do autor.

Outro conceito desenvolvido por Winnicott é a respeito da importância de se pensar o indivíduo como ser humano psicossomático. A inter-relação do corpo e da mente, da *psique* e da *soma* é que permite o processo de integração, não somente condições fisiológicas proporcionadas pela *soma* é que garantirão o desenvolvimento saudável da criança.

A *soma* é esfacelada em partes corpóreas dissociadas no nascimento do bebê e será gradualmente reunida pela mãe, experienciando as sensações de unidade e “continuidade de ser”.

É neste processo, concomitantemente com a integração da psique, que a criança começa a perceber a realidade interna, um esquema corporal e um exterior. Portanto, como primeira função da psique, as elaborações das funções corpóreas serão proporcionadas pelas manipulações realizadas pela mãe durante a amamentação e higienização da criança.

Estes processos de integração e de autoidentificação são dependentes do potencial criativo da criança, das diferentes experiências fisiopsíquicas e do meio ambiente proporcionado pela mãe suficientemente boa, que por sua empatia com o bebê percebendo suas necessidades permitirá a este vivenciar experiências de “continuidade do ser” (OLIVEIRA, 2003).

Desta forma, a relevância do entendimento das relações mãe/bebê faz-se necessário, pois esta pautará não apenas os processos de integração e maturação psíquica, mas também a maneira de interação com o “outro” e com as atividades estabelecidas com o mundo externo, ou seja, e das questões ligadas ao que refere-se ao “não-eu”.

Assim, torna-se importante ainda ressaltarmos a graduação com que este processo deve ocorrer. É na progressiva separação da mãe que a criança necessitará de algum outro referencial, que não mais o colo materno, mas uma outra área de seu controle.

Neste período é que ocorre o estágio da transicionalidade. Este tornar-se-á efetivo somente se houver sucesso nas tarefas dos estágios anteriores. Fundamentado no mundo subjetivo do bebê, será a experiência da separação que permitirá o sentido transicional da realidade.

Os fenômenos transicionais estão locados entre a criação onipotente do bebê e a existência de um mundo independente de sua criação. Será a partir deste que a ilusão terá continuidade, desenvolvendo-se neste processo a capacidade de simbolização.

A ilusão como um processo criativo, permeado pelo simbolismo, cria um novo mundo particular diferenciado do mundo real. Neste percurso, uma terceira área é engendrada – o espaço potencial – que não estará ligada apenas à realidade subjetiva, nem apenas à realidade externa. Este espaço ganha destaque em nosso estudo, pois será nesta área que habitarão as atividades lúdicas na infância e a experiência cultural na vida adulta (WINNICOTT, 1990).

O espaço potencial será a área intermediária de experimentação. Inicialmente, a existência de um objeto transicional que é concreto tem um simbolismo para o bebê, ou seja, um significado pessoal diferenciado. De seu significado real o objeto concreto vai gradativamente perdendo a importância, sendo substituído por elementos mais abstratos. A progressiva subjetivação das experiências de vida só é possível a partir das relações de confiabilidade proporcionada pelo ambiente nos estágios mais primitivos.

Assim, as experiências vivenciadas no espaço potencial são permeadas e engendradas pela elaboração criativa do que é considerado “não-eu”, mas que se encontra impregnada pela subjetividade da criança.

Nesta gradual elaboração da realidade interna, subjetiva e abstrata, e a realidade externa, objetiva e concreta, das vivências proporcionadas pelo ambiente, o brincar torna-se relevantes como experiência compartilhada. Assim, para Winnicott (1975, p. 63) a brincadeira:

(...) que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros.

Assim, o entendimento tanto dos processos de amadurecimento quanto das criação do espaço potencial envolvido com um contexto/ambiente faz-se relevante neste estudo.

O contexto em que as experiências de vida da criança estão inseridas terá papel primordial na relação com o mundo externo e os processo de constituição de seu *self* e de seu desenvolvimento psíquico, profundamente fundido com a progressiva separação com mãe e a descoberta do mundo dentro de uma relação confiável. Para Winnicott (1975, p. 71):

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança. Para ser digno de confiança, o relacionamento é necessariamente motivado pelo amor da mãe, ou pelo seu amor-ódio ou pela sua relação de objeto, não por formações reativas.

Dentro das brincadeiras iniciais entre a mãe e o bebê todo o potencial criativo da criança vai se constituindo, para que gradualmente a criatividade do infante possa ser utilizada em experiências diretas com o meio em períodos mais independentes do desenvolvimento. Assim, o autor apresenta o brincar como uma experiência criativa com continuidade de espaço-tempo, uma forma de viver (WINNICOTT, 1975).

A possibilidade inicial do relaxamento das condições de confiabilidade baseada na experiência bem sucedida e a atividade criativa, física e mental, manifestada-se na brincadeira, possibilitando adição dessas experiências formando o embasamento do sentimento do eu (*self*). Desta forma, o desenvolvimento da unidade de ser da criança, em estado psíquicos mais integrado, permite o autorreconhecimento no mundo de forma processual e evolutiva. Winnicott (1975, p. 93) discorre sobre esse processo afirmando que:

É no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. Não somos mais introvertidos ou extrovertidos. Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos.

Será portanto neste processo de integração gradual e não linear do alojamento da *psique* no *soma*, de percepção da realidade externa, dos processos de experimentação e elaboração do que é “não-eu” através das brincadeiras, que o indivíduo transforma-se em unidade, constituindo assim sua personalidade, afetando e sendo afetado em relação ao outro e ao meio em que se insere.

3.2 A Teoria de Vygotsky:

A possibilidade de diálogo do presente trabalho com os pensamentos de Vygotsky permitiu que esta teoria pudesse enriquecer as discussões aqui produzidas, assim como a teoria winnicottiana.

Para o autor, o ser humano caracteriza-se por uma sociabilidade primária sendo o ponto de partida as interações sociais com o meio que o rodeia. Para o desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância, o que se reveste de importância primordial são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos portadores de todas as mensagens da cultura (VYGOTSKY, 1994).

Assim, o processo sócio-histórico de cada indivíduo resultará diretamente em seu desenvolvimento, pois o homem transforma e é transformado nas interações com o meio, constituindo-se pela cultura a que pertence.

Para isto, traz como destaque a capacidade humana para o planejamento, memória voluntária, imaginação e etc; dando especial atenção à linguagem. O autor baseia sua teoria nestas *funções superiores* que seriam o pensamento mais elaborado influenciado pela cultura (VYGOTSKY, 1988).

Rego (1995, p. 39) aponta que Vygotsky considera estes processos como “superiores” pois “referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente”.

Desta forma, a evolução humana em seus diferentes aspectos apresenta instrumentos bastante influenciados pela cultura, como a criação de sistemas de signos e a fala, que quando inclusos no funcionamento mental são denominados

processos psicológicos. A possibilidade de utilização dos mesmos pelo indivíduo ocasiona o aumento sobre o controle da *psique* humana.

Portanto, para Vygotsky, assim como para Winnicott, o processo de maturação não acontece de forma linear nem passiva. O desenvolvimento da criança, no que diz respeito às *funções superiores*, caracteriza-se por fatores complexos e qualitativos. Estes diferentes fatores, pontua Vygotsky (1994, p. 28), são os sistemas de atividades que “é determinado em cada estágio específico, *tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelos graus de domínio no uso de instrumentos*²”.

A questão da mediação é relevante pois, para o autor, será através dela que se caracterizará a relação do homem com mundo. Este processo apresenta dois elementos básicos: os instrumentos como reguladores das ações sobre o objeto, e os signos como reguladores das *funções superiores* - o psiquismo (REGO, 1995).

Assim, o desenvolvimento será dividido em duas vertentes que se convergem, as atividades práticas e a inteligência abstrata. O autor ainda ressalta a importância da fala como instrumento transformador e atuante nas interações sociais, sendo o desenvolvimento da linguagem seu principal foco.

À medida que a criança percorre seus processos de maturação, adquirindo novas funções, as atividades simbólicas neste contexto irão funcionar como organizadoras do uso deste instrumento, produzindo, conseqüentemente, novos comportamentos (VYGOTSKY, 1994).

A diferença na função dos dois elementos, instrumento e signos, é apresentada por Vygotsky (1994, p. 72-73) que afirma:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

² Grifo do autor

Assim, a interação social estará intrinsecamente relacionada a este movimento: antes de dominar o seu comportamento, o infante, por meio da verbalização, irá controlar o ambiente.

A linguagem entendida, então, como um instrumento é ponto fundamental nos processos psíquicos do homem. Assim, esta implicará em recurso que permite lidar com objetos do mundo exterior mesmo em sua ausência; recurso que permite generalizações, análises e abstrações de objetos presentes; e por fim recurso que permite a comunicação, principal função, pois será por meio desta que ocorre a preservação, transmissão e assimilação das experiências vividas.

Desta forma, para Vygotsky (1994, p. 35) há um movimento convergente entre atividade prática e linguagem:

Essa unidade de percepção, fala e ação, que em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento.(...) Usando palavras (uma classe de estímulos) para criar um plano de ação específico, a criança realiza uma variedade muito maior de atividades, usando como instrumentos não somente aqueles objetos à mão, mas procurando e preparando tais estímulos de forma a torná-los úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras.

A internalização, entendendo o termo pela reconstrução interna de uma operação externa, estará presente em todo o processo de aprendizado. Contudo, este é reforçado como sendo não apenas a aquisição da capacidade para pensar, mas também uma rede complexa de capacidades gerais (observação, memória, atenção e etc).

Assim, a internalização das experiências vividas fornecidas pela cultura será, além da reconstrução interna, a organização dos próprios processos mentais, utilizando os signos para esta função e outros recursos já internalizados, como conceitos, imagens, representações e etc.

Desta forma, o aprendizado está não apenas na competência em adquirir habilidades mas na possibilidade de aplicar conhecimentos em diferentes áreas, não somente nas que se relacionam às tarefas as quais elas foram internalizadas.

Os processos de aprendizagem estão correlacionados intrinsecamente com o desenvolvimento biológico da criança, as experiências sócio-culturais e a aquisição

das *funções superiores*. Vygotsky (1988) dimensiona esta inter-relação pela elaboração de três conceitos: o *nível de desenvolvimento real*, *zona de desenvolvimento proximal* e o *nível de desenvolvimento potencial*. Assim, a criança na resolução de um problema poderá apresentar maior ou menor dificuldade de acordo com o desenvolvimento de suas funções mentais. A conformação do nível de desenvolvimento real ocorre quando o processo de maturação da criança está completo e os processos mentais já se estabeleceram. O infante, portanto, será capaz de solucionar problemas de forma independente sem assistência de alguém mais experiente – as funções ou capacidades estarão consolidadas.

O nível de desenvolvimento potencial refere-se aos processos que se encontram em vias de maturação. Neste estágio a criança soluciona os problemas mediante algum auxílio, que pode ser de diferentes meios: através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas (REGO,1995).

Por fim, o terceiro e mais importante estágio estará no entremeio dos dois níveis anteriores, sendo por sua função bastante relevante para pesquisa. A zona de desenvolvimento proximal constitui a distância entre o que se é capaz de fazer autonomamente e o que se realiza com auxílio.

A relevância deste conceito está na perspectiva com que o desenvolvimento é pensado – de forma prospectiva, pois se definem as funções que estão em processo de maturação.

Esta *zona de desenvolvimento* é de fundamental importância na área da educação, pois o aprendizado será o responsável pela existência deste estágio. Por meio da interação com o contexto, a criança conseguirá viabilizar o amadurecimento de vários processos que não seria possível sem o auxílio externo.

Assim, a *zona de desenvolvimento proximal* está diretamente relacionada ao aprendizado, pois é por meio dos processos internos de desenvolvimento que as crianças serão capazes de operar interagindo com o ambiente e com o “outro”, internalizando novas funções que se tornarão constituintes de seu nível de desenvolvimento real.

Dentro deste processo evolutivo de aprendizado as interações sociais serão norteadoras na aquisição de novas habilidades e capacidades. Para Vygotsky (1994, p. 115):

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas.

A percepção deste mundo de interações dentro do processo maturacional, acontece também de forma conectada e inter-relacionada. A memória ativa-se com os pensamentos e os símbolos e, a partir destas conexões interfuncionais, denominadas sistemas psicológicos, produz-se formações cada vez mais complexas de funções mentais. Assim, para Vygotsky (1998, p. 75):

(...) todo sistema de relações das funções entre si está, no fundamental, determinado pela forma de pensamento predominante na etapa de desenvolvimento em que se encontra a criança. Em outras palavras, podemos afirmar que todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras. (...) Portanto, o que é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema de atividades das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento.

Desta forma, dentro destes sistemas, o processo imaginativo encontra-se no topo da complexidade das funções pois nesta atividade de fantasia diferentes elementos estão envolvidos. Contudo, o componente afetivo presente tanto na imaginação quanto no pensamento real faz com que estas atividades possuam uma compreensível relação.

Para um pensamento mais realista é necessária uma atitude mais livre da consciência para o afastamento da percepção primária e a internalização dos elementos dessa realidade, assim como na imaginação.

Em ambas funções, de pensamento e imaginação, encontramos intenso fator emocional. Vygotsky (1998, p.128) afirma ainda que:

(...) ao observarmos as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista

e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista.

Assim como atividade imaginativa, Vygotsky apresenta o jogo de faz-de-conta ou jogos dramáticos como de importante papel para o desenvolvimento da criança.

O autor pauta seus pensamentos nas necessidades apresentadas pelo infante, que são mutáveis ao longo do crescimento e que estão intrinsecamente ligadas às motivações e incentivos, ou seja, ao fator emocional.

Desta forma, as atividades classificadas como lúdicas encontram um papel na satisfação das necessidades da criança por meio do brinquedo, ressaltando que o autor utiliza este termo em um sentido amplo para designar as atividades e o ato de brincar.

A criança muito pequena possui a tendência para a satisfação imediata do desejo/necessidade. Na idade pré-escolar surge, no cotidiano da criança, inúmeros desejos que são irrealizáveis ou que possuem um tempo de satisfação maior do que o infante possa suportar.

Assim, a criança utiliza os recursos da fantasia/imaginação para a satisfação imediata das necessidades para resoluções das tensões entre vontade e o tempo de espera precedentes do estágio anterior de desenvolvimento. Para Vygotsky (1998, p. 122):

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente (...) ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.

Então, a situação imaginária não será, para o autor, considerado como uma subcategoria específica de algumas brincadeiras, mas como uma característica definidora do brinquedo.

Outro ponto ressaltado pelo autor é a presença de regras nas atividades lúdicas. A situação imaginária, instaurada no ato de brincar, possui em seu pressuposto base as regras. Ao encenar um personagem nas brincadeiras de faz-de-conta a criança obedece às regras da função deste papel.

O autor ainda pontua que não apenas nos jogos dramáticos encontramos a forte presença das regras. Vygotsky (1998, p. 125), portanto, afirma que “o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente na situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas”.

Assim como as situações imaginárias possuem regras podemos entender que os jogos de regras abarcam situações imaginárias para que possam acontecer. Em ambos os casos, a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva não mais relacionada concretamente a objetos externos.

Contudo, o autor reforça a presença do brinquedo – objeto externo – sem o elo de determinação de seu significado concreto, possuindo apenas o papel de pivô, pois a criança nesta fase ainda não separa o pensamento do objeto real, podendo este garantir a motivação para a situação imaginária. Portanto, para Vygotsky (1994, p. 128):

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos.

A intensa elaboração imaginativa, a motivação para a realização e/o supressão do desejo/necessidades, a habilidade em ressignificar objetos, bem como o desenvolvimento de regras, permite por meio das atividades lúdicas o desenvolvimento da criança. Assim Vygotsky (1994, p. 134) afirma que:

(...) o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Desta forma, a possibilidade da elaboração entre significado e ação, pensamento e realidade, bem como a apropriação de conteúdos reais por meio de situações imaginárias, impulsiona a internalização de conceitos e processos de desenvolvimento das funções psíquicas.

3.3 A Teoria de Piaget:

Piaget apresenta em sua teoria, assim como os autores trabalhados anteriormente, a inter-relação do ambiente com as atividades lúdicas, possuindo também um papel enriquecedor nas discussões deste estudo.

O desenvolvimento infantil para o autor pauta-se em duas partes essenciais: o crescimento orgânico e o desenvolvimento da mente; sendo o primeiro mais estático e o segundo instável. Para Piaget (1968, p. 13) o desenvolvimento psíquico consiste em:

(...) uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (...). Cada estágio do desenvolvimento constitui então, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.

Assim, como os outros referenciais teóricos utilizados no trabalho, o meio em que este processo de equilibração ocorre influenciará diretamente em sua estrutura, obrigando-o a reconhecer fatos e interagir por meio de signos completamente construídos. Isto proporcionará ao indivíduo a base de seu pensamento.

Este movimento, contudo, só é ocasionado por uma necessidade, ou seja, é o desequilíbrio que permitirá a aquisição de novas funções para a retomada do equilíbrio anterior.

Para a sistematização destes fluxos de equilíbrio e desequilíbrio, os processos de desenvolvimento são apresentados por Piaget embasados em três pontos fundamentais para a constituição do pensamento: assimilação, adaptação e acomodação.

Assim, em situações de desequilíbrio causado por uma necessidade do mundo externo ou interno da criança, a assimilação das mudanças ocorre, ou seja, a tentativa de solucionar o problema utilizando estruturas cognitivas para a retomada do equilíbrio.

Os reajustamentos efetuados nas estruturas mentais para domínio da nova situação permitem uma mudança a fim de se garantir o equilíbrio com a realidade exterior, acomodando-as. O equilíbrio alcançado entre estes dois processos, o de assimilar novos objetos e acomodá-los com a realidade externa, é o que o autor apresenta como adaptação.

A presença da ambiente como provocador deste processo é fundamental no desenvolvimento tanto orgânico como mental. Piaget (1968, p. 17) afirma:

(...) toda vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando esta incorporação graças às estruturas ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo. A percepção e movimento elementares (preensão e etc.) referem-se, primeiramente, aos objetos próximos nos seus estados momentâneos, já que a memória e a inteligência prática permitem, ao mesmo tempo, reconstituir o estado imediatamente anterior e anteciper as transformações próximas.

Esta evolução apresentada por ele ocorre de forma linear e contínua e será somente a partir da consolidação de uma fase de desenvolvimento que se iniciará a próxima e, assim, consecutivamente sem um fim previsto.

Desta forma, perpassando todas as fases de desenvolvimento cognitivo, o autor pontua como propulsor da busca do equilíbrio a afetividade possibilitada pela inteligência. Desta forma Piaget (1968, p. 65) conclui que:

É sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Mas, a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhe fornece meios e esclarece fins.

Esta inter-relação entre a afetividade e a inteligência, estão reunidas na busca continua pelo equilíbrio, que pautará toda atividade humana.

Os processos de desenvolvimento engendrados por elementos externos e motivados pela afetividade que impulsionam o desequilíbrio para o aprendizado, fazem com que a criança necessite de mecanismos e meios de expressão e formas de assimilação próprias que torne o aprendizado mais fácil.

Assim, as atividades lúdicas por serem baseadas em motivação e elementos do próprio eu são recursos importantes na aprendizagem. Para Piaget (1980, p.52) neste processo:

É, portanto, indispensável à criança que possa dispor igualmente de um meio de expressão própria, isto é, de um sistema de significantes construídos por ela e dóceis às suas vontades: tal é o sistema dos símbolos próprios do jogo simbólico, tomados de empréstimo à imitação a título de instrumentos, mas a imitação não procurada por si mesma e simplesmente utilizada com meio evocador a serviços da assimilação lúdica: tal é o jogo simbólico, que não é apenas na assimilação real ao eu, como o jogo em geral, mas assimilação assegurada (o que reforça) por uma linguagem simbólica construída pelo eu e modificável à medida das necessidades.

O brincar para Piaget constituir-se-á como campo de desenvolvimento, em que dois processos são fundamentais: a acomodação e assimilação de conteúdos vivenciados. É através destes processos que a criança transformará a realidade em conhecimento. Desta forma, ao longo do desenvolvimento este autor aponta o aparecimento de diferentes tipos de jogos, relacionando-os aos estágios de desenvolvimento.

A criança inicia este processo de experimentação com o mundo, por meio dos jogos de exercícios, denominados assim pelo autor, por volta dos 18 meses, através das habilidades sensório-motoras, ou seja, reações físicas da interação com o mundo. Estes jogos envolvem de sequências já estabelecidas de ações e manipulações, não com propósitos práticos ou instrumentais da repetição, mas por simples prazer da dominação das atividades motoras. Nestas vivências, a criança começa a reconhecer o mundo e perceber-se neste.

Os jogos simbólicos ganham maior destaque pela inter-relação com a assimilação. Desta forma, para o autor, esta categoria lúdica aproxima-se da função semiótica, por permitir a construção de símbolos para a expressão, para além dos meios de linguagem, da experiência vivida, como apontado anteriormente.

A possibilidade de ampliação deste repertório expressivo confere ainda aos jogos simbólicos, não apenas o elo de assimilação do eu real, mas também uma forma de elaboração dos conflitos inconscientes. Assim, a atividade lúdica simbólica pode ser também um recurso de defesa contra medos, angústias, fobias e etc. Para Piaget (1968, p. 28), a função do jogo simbólico:

(...) consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida,

corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. (...) o jogo simbólico constitui o pólo egocêntrico do pensamento. Pode-se dizer, mesmo, que ele é o pensamento egocêntrico em estado quase puro, só ultrapassado pela fantasia e pelo sonho.

Em um nível de desenvolvimento maior há uma mudança nas atitudes sociais da criança, o que permite uma maior socialização influenciando, assim, nas características das atividades lúdicas desenvolvidas. O desenvolvimento de diversas outras funções possibilita aumento de repertório lúdico, a inserção dos jogos de regras além dos jogos simbólicos. Assim, a regra apresentará o pressuposto da interação de dois ou mais indivíduos, sendo a sua função a regulação e integração do grupo social.

Inicialmente, nestas atividades não há o reconhecimento de regras de outros jogadores, nem do sentimento da competição, posteriormente, em idade mais avançada a preocupação com a homogeneização das regras para todos e o sentimento de competição será instaurado na brincadeira.

Assim, as atividades lúdicas nas três perspectivas teóricas dialogam-se nos diferentes olhares tanto em seu papel no desenvolvimento, como na presença significativa de seu contexto de inserção.

4. A Criança e o Brincar

A criança que pensa em fadas e acredita nas
[fadas
Age como um deus doente, mas como um deus.
Porque embora afirme que existe o que não existe
Sabe como é que as coisas existem, que é existindo,
Sabe que existir, existe e não se explica....
(Fernando Pessoa)

A palavra brincar possui diferentes significados na língua portuguesa tais como: entreter-se com um objeto ou uma atividade qualquer; pular; correr; agitar-se; distrair-se com jogos infantis, representar papéis fictícios e etc. Muitos destes sentidos ligam-se à ordem prática das atividades lúdicas, porém, etimologicamente, a palavra possui uma denotação que amplia estas interpretações.

Vindo do latim o verbo brincar apresenta em seu radical a palavra “brinco” que significa em sua raiz morfológica, *vinculu / vinculum* (HOUAISS, 2001). O vínculo implica então na ligação, no elo de dois elementos, objetos, pessoas e etc. Assim, Volpe (2007, p.43) afirma que:

Cada pessoa teria a capacidade de imaginar um vínculo entre seu mundo e os objetos externos, uma continuidade entre eu e outro. O vínculo supõe um entre-dois, nem um nem outro separadamente, antes o que me une, junta, seduz, captura, entrava. Ele se nutre de trocas. Nesse processo de mediação, a palavra implica a relação de si mesmo a si mesmo, de si ao outro, uma relação que pode ser imaginária, virtual, potencial, antecipadora ou retrospectiva.

O vínculo da brincadeira encontra um outro, um objeto, um referencial, que tornam as atividades lúdicas uma forma de expressão e interação com o tempo e espaço em que estão inseridas, sendo um produto sociocultural (HUIZINGA, 2007; BROUGÈRE, 2000).

Segundo Huizinga (2007), o caráter lúdico das atividades apresenta-se como um fenômeno social produzido pela interação humana. Em sua essência, o elemento lúdico promove divertimento, fascinação, distração, excitação, tensão,

alegria, arrebatamento, ação e emoções que perpassam as necessidades imediatas da vida humana.

A difícil conceituação e diferenciação do jogo, da brincadeira e do brinquedo, encontram justificativa em sua relação intrínseca com o contexto em que estes elementos se inserem.

Como apontado anteriormente, no capítulo “Infância, Brincar e Sociedade”, as atividades classificadas como lúdicas apresentam-se como parte constituinte da evolução das sociedades humanas. O jogo, a brincadeira não apenas dentro do contexto da criança, mas como campo de atividades também da vida adulta, está presente no cotidiano da humanidade.

Assim, o jogo engendrado em contextos sociais, culturais e históricos diferentes, adquire significados, valores, representações também distintos. As atividades lúdicas, então, serão diversificadas em suas conceituações e entendimentos de acordo como são compreendidas em seu contexto.

Ainda, o jogo pode estar relacionado, além de seu contexto, a um sistema de regras ou a um objeto, recebendo suas especificações de acordo com cada um destes elementos. Tanto as regras como o objeto utilizado no jogo permite diferenciar cada jogo e sua superposição com a situação lúdica (KISHIMOTO, 1996).

O brinquedo é mais um elemento do campo das atividades lúdicas. Neste a inter-relação íntima com a criança está preestabelecida. O brinquedo permite a representação, estimulação, reprodução de imagens advindas do real. Por fim, a brincadeira será considerada o lúdico em ação, será a concretização das regras do jogo.

Então, o homem através do jogo, do brinquedo, da imaginação, cria um outro mundo, um mundo poético, que se relacionará à cultura em que este está inserido (HUIZINGA, 2007).

Segundo o mesmo o autor, para a atividade ser considerada como lúdica, deve apresentar algumas características: ser livre do ritmo cotidiano, ter um campo de criação diferenciado da vida real, apresentar isolamento e limitação de tempo/espço, ser um campo de ordem e regras, possuir a capacidade de absorção total do jogador.

Um mundo paralelo à vida cotidiana cria-se com a presença do lúdico – dentro deste espaço irreal, o sujeito se expressa, apresenta um universo simbólico particular e suas representações advindas da experiência cultural própria.

Estas especificações que caracterizam o espaço reservado à brincadeira podem ser encontradas também em Brougère (2000, p. 99), que apresenta a brincadeira como:

(...) uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana.

Além das características apontadas por Huizinga e Brougère, encontramos outras referências que complementam o entendimento das atividades lúdicas. Assim, Caillois³ (1958 *apud* KISHIMOTO, 1996, p. 24), acrescenta que além do limite de tempo e espaço, o jogo apresenta incerteza como predominância, e caráter improdutivo, tornando-se relevante pela brincadeira não possuir um objetivo/resultado, mantendo um fim em si mesmo.

Outro ponto ressaltado é o brincar como uma ação voluntária e incerta, pois no jogo as atuações serão dependentes, tanto de fatores internos – as motivações e afetos, como aos estímulos externos relacionados à conduta de outro parceiro e ao meio em que a brincadeira está inserida.

Na infância, o brincar potencializa-se e a ele são atribuídas inúmeras funções. Desta forma, como atividade primordial da criança, as atividades lúdicas ganham discussões em diferentes teorias e áreas do conhecimento que corroboram seu papel fundamental no desenvolvimento biopsicossocial do infante, como apontado anteriormente no capítulo “Desenvolvimento da Criança e o Brincar: diferentes olhares”.

Assim, o brincar, desde a mais tenra idade, permite o contato com a mãe, a busca do seu corpo e a apreensão de objetos externos como pertencente a si próprio. A exploração do meio e a evolução para níveis mais integrados fazem da brincadeira um instrumento de apropriação do mundo, um mundo de trocas e aprendizado.

³ CAILLOIS, R. *Les jeux et les homes*. Paris: Gallimard, 1958, p.42-43.

Dentro destes diferentes papéis na vida da criança, as atividades lúdicas são discutidas em inúmeras áreas de conhecimento, pois o brincar influencia o desenvolvimento vital abrangendo desde o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral; a constituição do *self*, e da “continuidade do ser” no mundo (WINNICOTT, 1975).

O brincar da criança permite o conhecimento ou reconhecimento do mundo por ela mesma. É na brincadeira que ela explora e vivencia experiências de interação com o meio. Prado (1991, p.157) afirma que:

As atividades qualificadas como “lúdicas” são caminhos pelos quais as crianças se apropriam da realidade exterior ao mesmo tempo em que recriam através da fantasia, para irem constituindo seu psiquismo, alcançando níveis mais elevados de desenvolvimento físico mental e para que possam, assim, transformar criativamente a “realidade”.

No amadurecimento das funções superiores, será no brincar que a criança se constituirá como ser, construindo assim sua subjetividade. Contudo, este processo encontra-se inter-relacionado à interação com o outro. Para Brougère (2000, p. 98), “a brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe”.

Assim, articulando os diferentes papéis do brincar no desenvolvimento da criança, as teorias sobre o assunto produzem discussões essenciais sobre o tema, como apontado anteriormente. Dentre os autores da psicologia, Piaget e Vygotsky, apresentam de um modo geral, um ponto de diferenciação da forma como a criança será pensada.

Piaget apresenta o brincar como atividade espontânea, conduta livre, como expressão de vontade, não discutindo-o em si mesmo, mas pensando a conduta lúdica como demonstração dos estágios cognitivos e como instrumento na construção do conhecimento. Assim, para o autor (1976, p. 160):

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais e que, sem isso, permaneçam exteriores à inteligência infantil.

Para Vygotsky (1994, p. 137) o jogo é entendido em crianças muito pequenas como objeto de satisfação dos desejos, posteriormente, se configurará como “a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”.

Desta forma, seguindo a mesma linha de raciocínio Bussab (2006, p.136) pontua que “a brincadeira funcionaria como superorganizadora fundamental e estabilizadora de novas capacidades adquiridas em cérebros complexos”.

Então, não apenas como uma atividade prazerosa, o brincar é entendido como parte constituinte do desenvolvimento, como ponto fundamental na percepção e assimilação do mundo real e na criação da subjetividade da criança.

Winnicott (1975) apresenta uma terceira área que será espaço intermediário entre o dentro do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo. É neste espaço denominado potencial que as atividades lúdicas, a ilusão criadora, as experiências culturais, encontram morada. Este campo será constituído e construído individualmente pela experiência pessoal vivida em cada ambiente de desenvolvimento.

O processo de percepção dos elementos internos e externos da criança encontra-se imbuído por um cuidado e um “outro” intermediador desta descoberta. Assim, nesta inter-relação a mãe assume o principal papel, permitindo gradativamente que a criança se aproprie do mundo em que está inserida. O espaço potencial, referido como a área de transição entre os processos subjetivos e a realidade, será o lugar de elaboração e criatividade como aponta Winnicott (1975, p. 142):

(...) uma terceira área, a da brincadeira, que se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do homem. Essa terceira área foi contrastada com a realidade psíquica interna, ou pessoal, e com o mundo real em que o indivíduo vive, que pode ser objetivamente percebido. Localizei essa importante área da *experiência* no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente, aquilo que, de início, tanto une quanto separa o bebê e a mãe, quando o amor desta, demonstrando ou tornando-se manifesto como fidedignidade humana, na verdade fornece ao bebê sentimento de confiança no fator ambiental.

Assim, esta terceira área é engendrada nos processos ilusórios de criação. As atividades lúdicas são entendidas por Winnicott como este campo de ilusão, como

os fenômenos transicionais que acontecem entre o que é objetivamente percebido e o que se constitui subjetivamente em cada indivíduo.

A própria etimologia das palavras aqui em questão nos apresenta essa trama entre o brincar, a ilusão e a criatividade. Do latim *illudere*, possui em sua raiz morfológica – *ludus*, que significa *jogo*. Da mesma forma, criatividade está relacionada ao termo *cria*, do latim *creare*, que significa “dar existência, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo” (HOUAISS, 2001).

Deste modo, a inter-relação etimológica das palavras – brincar, ilusão e criatividade – reforçam as características das atividades lúdicas. É no processo ilusório/imaginativo que a criança, por meio do simbolismo e da criatividade, estabelece relações internas e externas com o meio e com um “outro” significativo. É na brincadeira que a criança relaciona-se com o estar e o sentir-se no mundo, sendo estes estados singulares, resultantes da experiência de cada sujeito com seu entorno, vinculando passado, presente e futuro.

A situação imaginária permeará qualquer tipo de jogo/brincadeira por permitir criar-se uma atmosfera lúdica entendida dialeticamente nas características apontadas anteriormente por Huizinga (2007), Brougerè (2000) e Caillois (1958). Desta forma, os processos imaginativos se fazem necessários para possibilitar a criação de um momento limitado em tempo e espaço fora do ritmo cotidiano, ou seja, uma situação lúdica.

Dentro dos diferentes tipos de brincadeiras, há as específicas que evidenciam a situação simbólica. Estes jogos possuem diversas denominações – jogo imaginativo, jogo dramático, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo sociodramático – contudo a essência destas atividades encontra-se na “simulação”, no faz-de-conta, que possui grande potencial no desenvolvimento infantil (BOMTEMPO, 2003).

A situação de simulação, dentro de uma brincadeira de faz-de-conta como apresentado por Lillard⁴ (1993 *apud* BOMTEMPO, 2000, p. 131), necessita envolver alguns aspectos: um faz-de-conta; uma realidade; uma representação sobre a realidade de tal forma que ela exista no mesmo espaço e tempo; a consciência desses

⁴ LILLARD, A.S. “Pretend play skill and the child’s theory of mind”. In: *Child Development*, 64, 1993, p. 348-371.

elementos acima apresentados e por fim a ação que põe em prática as elaborações simbólicas do jogo.

As brincadeiras de faz-de-conta para Bussab (2006, p. 139) possuem funções relevantes na vida da criança:

Embora pareçam estar ligadas à liberdade da realidade, por causa da criatividade e do desempenho de um papel “como se”, estão também associadas a restrições representadas pelos papéis e pela natureza compartilhada da brincadeira coletiva, o que é sugestivo da importância da representação de papéis e do próprio exercício das interações sociais e compartilhamentos.

Os jogos de faz-de-conta, que podem ser individuais ou coletivos, são realização das situações imaginativas, permeadas por regras, que permitem ao grupo criar um espaço fora do cotidiano, possuindo limites de tempo/espaço, mas também que possam ser compartilhados em suas diferentes ressignificações da realidade – para que haja o entendimento coletivo do jogo.

No faz-de-conta as crianças inventam histórias, papéis e enredos, ou tentam inserir-se no enredo dos colegas, obedecendo regras para o desempenho dos papéis. Os jogos dramáticos, as brincadeiras narrativas apresentam intensa interação com o contexto/ambiente/social em que a criança se insere (PALEY,1990), (SINGER,1973).

Assim, são nas atividades simbólicas que a realidade externa se expressa na subjetividade da criança, que pode recriar o contexto em que está inserida. Os papéis representados pela criança na brincadeira de faz-de-conta, relacionam-se diretamente com os elementos culturais aos quais ela integra (BOMTEMPO, 2003).

Como forma de apreensão, elaboração e assimilação, é na brincadeira de faz-de-conta que a criança pode entender e interpretar papéis cotidianos, muitas vezes até compensar as dificuldades vividas na realidade. É ressignificando o real que a criança apodera-se do desconhecido e expressa-se no mundo como sujeito-ator de seu contexto.

Pensando este processo, Mellou (1994) apresenta o jogo dramático considerado sob uma perspectiva de interação e produção criativa que possui quatro características: repetição, exploração, reprodução e transformação.

Estas características encontram-se na brincadeira de faz-de-conta em um processo de encadeamento em que a realidade necessita ser repetida como um meio de reter o conhecimento, adicionando novos elementos. O conhecimento adquirido motiva a exploração, a recriação de regras, ressignificações de alguns elementos e etc.

Assim, a terceira característica apresentada pela autora entra em funcionamento – a reprodução se difere da repetição por estar destituída da realidade. Por fim, há transformação dos processos cognitivos por meio de vivências para a acomodação de novos conceitos e estruturas imaginativas.

Na construção destes processos para a realização do jogo dramático, a autora reforça a presença e o desenvolvimento de habilidades como a sensibilidade, a elaboração e a originalidade, sendo a criatividade característica primordial da atividade simbólica (MELLOU, 1994).

Esta criatividade da atividade simbólica do brincar é ressaltada nas teorias sobre o desenvolvimento da mente. Bussab (2006, p.142) reforça este papel:

As brincadeiras do faz-de-conta – atribuem as coisas e aos eventos propriedades diferentes das que normalmente tem, ou ainda assumir um papel diferente do real, do tipo "sou quem não sou, faço o que não faço" – também remetem ao desenvolvimento dessa capacidade de assumir a perspectiva mental do outro.

Assim, as interações, por meio das brincadeiras, acontecem não apenas com o meio, mas com o outro significativo. A possibilidade de vivências coletivas em espaços intersubjetivos, como o compartilhamento da atenção, emoção e significados, fazem do brincar uma experiência de vinculação.

A situação imaginária, o simbolismo, a ilusão criadora, não apenas nas brincadeiras de faz-de-conta, são condições *sine qua non* das atividades lúdicas. A presença destes elementos, principalmente com relação ao imaginário, são encontradas em diferentes autores tais como, Kishimoto (1996), Vygotsky (1994), Winnicott (1975), Bomtempo (2003), Piaget (1968).

A vivência dessas experiências em contextos muito empobrecidos traz certa peculiaridade aos elementos lúdicos – somente os objetos cotidianos dessas crianças

– e ao cenário da brincadeira – que acaba por configurar-se em ambientes coletivos como as ruas.

Assim, a experiência lúdica encontra-se compartilhada não apenas em sua intersubjetividades, mas também em um núcleo maior do que o privado, o brincar acontece disperso entre vizinhos, comerciantes, outras pessoas pertencentes ao contexto da criança (KOLLER e SILVA, 2002).

Desta forma, em situações de vulnerabilidade, o brincar, além das diferentes funções apresentadas anteriormente, torna-se mecanismo de proteção da integridade psíquica do infante. Azevedo (2006), discute esta função, pois o brincar torna-se um espaço de vinculação e elaboração da realidade vivida de forma livre, sem julgamentos com relação a manifestações comportamentais.

O brincar vincula não somente a internalização de realidade externa e a sua elaboração para que sejam constituintes da subjetividade da criança em seus mecanismos de aprendizado, mas também possibilita a expressão desta realidade e a criação de mecanismos protetivos que permite a elaboração de situações evasivas de forma lúdica.

Na busca⁵, dentro do contexto nacional, por interlocutores da mesma temática a qual se insere este estudo, pudemos perceber que as produções perpassam em sua maioria por algumas categorias em que as atividades lúdicas encontram espaço, em suas diferentes funções como apontado anteriormente.

Percebe-se que há um aumento significativo de pesquisas no tema a partir dos anos 90 e o brincar passa a ser estudado principalmente: como elemento da educação e da clínica; em suas transformações e readequações na contemporaneidade ao que se refere a jogos e brinquedos; como atividade significativa da infância em diferentes aspectos.

Nestas categorizações amplas, encontramos o brincar em estudos sobre sua inter-relação com os processos de aprendizagem e desenvolvimento

⁵ As referências do contexto nacional são: AMBRA (2005); BATISTA (1989); BERALDO (1993); BOMTEMPO (1997); BRUNELLO (2001); CAMPOS (1996); CORDAZZO(2003/2008); COSTA (1996); CUNHA (2001); DEL PRETTE (2006); DUNKER (1991); LOPES (2004); MATTOS (1984); MEIRA (2004); MELLO(1999); MILANI (2001); MOLA (1997); MORAES (2001); MOREIRA (2002); OLIVEIRA (1989); PEDROSA (1989);PEREIRA (2004); PICELLI (2002); PINHO (2001); PLATA (1997); PROCHET (1993); RAMIRO (1997); ROSSETTI (2001); SALGADO (2005); SILVA (2001); SILVA (2003); TAKATORI (1999) e ZOGAIB (2006).

neuropsicomotor, caracterizado em diferentes aspectos: estímulos, formas de avaliação, recurso complementar e etc.

Na clínica as atividades lúdicas inserem-se como uma forma de intervenção terapêutica com diferentes finalidades nos processos de reabilitação nas áreas das deficiências e distúrbios globais do desenvolvimento, caracterizando assim um método de intervenção atuação.

Os estudos que discutem as transformações das atividades lúdicas ao longo do tempo, os novos jogos e a presença da tecnologia e dos meios de comunicação, pontuam os importantes aspectos que influenciam o desenvolvimento da criança, nestas novas formas de interação e vinculação.

As produções que corroboram um olhar do brincar dentro de diferentes contextos dialogam com o presente estudo pois enfatizam a influência do ambiente nas atividades lúdicas, bem como o brincar como expressão do meio sociocultural em que a criança se insere, tal qual nos apresentam Bichara (1994); Oliveira (2004); Azevedo (2006), Tucci (2005), Carvalho *et al* (2003), Lordelo, Carvalho e Koller (2002).

Assim, o brincar como experiência compartilhada com o outro e com o meio, torna-se fundamental na constituição do *self* e do ser no mundo, como sujeito singular e ativo na produção dialética e cotidiana do contexto em que se insere.

5. Contextos de Vulnerabilidade Social e Desenvolvimento Humano_____

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas”.

(Manuel de Barros)

Na discussão de questões relacionadas ao desenvolvimento infantil há o envolvimento de diferentes aspectos, dentre estes o da constituição do ser como ator de seu meio, bem como a atuação do em torno sobre o sujeito. O tema, portanto, nos permite vislumbrar diversos pontos que compõem um desenvolvimento saudável.

Segundo Jardim (2003) é no e a partir do em torno que a criança se constitui como ser singular/social, formando seus vínculos, afetos, paixões e desejos frente à vida. É deste modo que se constitui como parte atuante do meio em que se insere, o qual, de forma dialética, também o afeta.

Assim, desde demandas biológicas como necessidades físicas do infante, até cuidados e afeto proporcionados por um outro, configuraram-se como elementos pertencentes a contextos de desenvolvimento.

Entender como a infância e a criança são compreendidas como parte da sociedade, possibilita também a percepção e inserção do infante em seu contexto. As representações caracterizam não apenas os sistemas de valores e aspirações de uma sociedade, mas principalmente os indivíduos que as criam e expressam. A representação social das crianças apresenta vantagem de referir-se também ao passado, sua descendência, como também o futuro de cada grupo humano, seus contextos e sua cultura.

Deste modo, ao estudarmos então o entorno em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa, não nos referiremos apenas ao uso indiscriminado da palavra contexto, comumente relacionado a lugares e situações, aqui nos valeremos das suas múltiplas significações.

O contexto, neste estudo, refere-se às dimensões sociais, econômicas, culturais e históricas do desenvolvimento da criança. O em torno, então, mobiliza diferentes áreas de conhecimento e protagoniza discussões diversas.

5.1 O Contexto e as Situações de Vulnerabilidade:

5.1.1 O cenário macro:

Os contextos sociais em que se insere o estudo envolvem situações de diferentes dimensões que influenciam na vida cotidiana das crianças participantes, abrangendo desde de núcleos mais primários, constituído pela família, quanto os núcleos maiores referentes à comunidade, às redes e aos setores sociais de inserção. O cenário macro, então, condiz com situações de marginalidade de condições de vida bastante empobrecidas que acabam por englobar os núcleos menores de convivência.

Assim, em contextos maiores, a constituição deste cenário inscreve-se no âmbito espacial e relacional de pertencimento social. Desta forma, há duas vertentes a serem discutidas sobre o contexto macro em que pertencem os sujeitos de nosso estudo: as situações de vulnerabilidade social e o espaço/lugar em que os mesmos habitam.

Em um entendimento dentro do percurso histórico das sociedades e os vínculos que tecem as redes sociais sobre as questões de exclusão encontramos uma mudança de foco na década de 70. Inicialmente, as situações de pobreza eram pensadas como uma inadaptação individual com relação à sociedade.

Após este período novo foco foi empregado, passando a sociedade a ser questionada em sua incapacidade de inserir seus membros de forma ampla. É a partir desta mudança que se começa a construir as discussões atuais sobre o assunto.

Desta forma, na sociedade moderna o trabalho fornece a garantia de proteção e possui a função integradora das relações e da vida social. Castel (2000, p. 12) pontua, então, que “a questão social configura-se como uma dificuldade central, a partir da qual essa sociedade se interroga sobre sua coesão e suas fraturas”.

A partir do entendimento das relações de trabalho como suporte na integração social, o autor discute as situações de exclusão de alguns segmentos da população. Os meandros da exclusão ou marginalização de grupos sociais não se encontram nas situações ou indivíduos, mas na construção histórica social. A vulnerabilidade dos vínculos de trabalho, situações precárias de moradia e etc., mantém uma rede frágil de proteção e suporte social, e, na medida que alguns destes vínculos se rompem, levam a situações de exclusão (CASTEL, 2000).

Portanto, as situações de vulnerabilidade social devem ser pensadas em sua magnitude a partir de olhares múltiplos para cenários e contextos singulares, ou seja, para estruturas específicas que propiciem um entendimento mais aprofundado das questões vulnerabilizantes e a implicação destas no cotidiano dos indivíduos.

Assim, a própria localização do acontecimento da vida cotidiana apresenta característica dos contextos sociais de vulnerabilidade, tanto nos espaços geográficos, segmentando territórios/classes, quanto na apropriação e identificação do indivíduo em sua inserção público/privada.

Os espaços compartilhados encontram-se dicotomicamente divididos em confrontos entre o Mundo e o Indivíduo, a globalização e a fragmentação, a objetividade e a intersubjetividade das interações neste meio. Santos (2008, p. 314), discorre sobre esses processos na sociedade atual em que:

As próprias necessidades do novo regime da acumulação levam a uma maior dissociação dos respectivos processos e subprocessos, essa multiplicidade de ações fazendo do espaço um campo de forças multicomplexo, graças à individualização e especialização minuciosa dos elementos do espaço: homens, empresas, instituições, meio ambiente construídos, ao mesmo tempo em que se aprofunda a relação de cada qual com o sistema do mundo.

Desta forma, a constituição, a localização e a configuração de um território será a produção dialética entre o indivíduo e a sociedade em que se insere, influenciada por múltiplos fatores socioeconômicos e culturais.

A qualidade destes processos está na interação constante do sujeito singular com a pluralidade do espaço. Estas interações são caracterizadas pela presença simbólica e suas representações que o indivíduo carrega como elo de

presente, passado e futuro. A territorialidade, então, será apresentada pela transindividualidade e a compartimentação da interação humana no espaço (SANTOS, 2008). O autor (p. 317) pontua este processo utilizando um conceito de Sartre:

A relação do sujeito com o prático-inerte inclui a relação com o espaço. O prático-inerte é uma expressão introduzida por Sartre, para significar as cristalizações da experiência passada, do indivíduo e da sociedade, corporificadas em forma sociais e, também, em configurações espaciais e paisagens. Indo além do ensinamento de Sartre, podemos dizer que o espaço, pelas suas formas geográficas materiais, é expressão mais acabado do prático-inerte.

Assim, o espaço será uma construção de sistemas de objetos e de um sistema de ações que são produzidos indissociadamente pelo indivíduo e por seu meio.

As situações de vulnerabilidade social, como apresentada anteriormente, inserem-se e conformam-se dentro de espaços inter-relacionais de sujeitos singulares e sociedades globalizadas.

Desta forma, as dificuldades de acesso, a inexistência de recursos e serviços, a baixa infraestrutura de suporte e redes sociais são produtos e, ao mesmo tempo, elementos constituintes da hermenêutica dos processos das situações de rupturas e fragmentação das relações humanas por meio da divisão de classes, da segmentação de sistemas e ofertas de trabalho – o que dificulta uma reestruturação e inserção igualitária de diferentes parcelas da população e mantém os meios e situações de vulnerabilidades.

5.1.2. O cenário micro:

Como cenário micro deste estudo encontramos a criança e seu núcleo primário de cuidado. A família na maioria dos casos é quem desempenha este papel, sendo responsável pela sustentação dos diferentes aspectos envolvidos no desenvolvimento infantil.

Assim, Gontijo e Medeiros (2009, p. 469) pontuam que “enquanto grupo primário, a família apresenta-se como o lócus para o estabelecimento de vínculos fundamentais para a possibilidade de pertencimento em outros grupos mais amplos”.

A garantia deste convívio e do cuidado a partir do mesmo é entendida como direito da criança e do adolescente deste 1990, com a criação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA, 1990), que em seu 4º artigo, afirma que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária.

A escolha da família como contexto micro e imediato é pontuado em diferentes estudos sobre o desenvolvimento infantil e seus contextos. Será entre seus pares mais próximos que a criança entra em contato com um meio relacional que lhe fornecerá valores, cultura, afeto e suporte para seu desenvolvimento.

Em ambiente empobrecidos as situações de vulnerabilidade fazem com que as estruturas relacionais apresentem-se de forma diversificada. As questões do trabalho precário, apontadas anteriormente, como o esfacelamento das redes de suporte e de identidade social apresentam impacto direto na constituição familiar.

Em um panorama nacional encontramos grande parcela da população em extrema desigualdade social. Nestas condições, a família como instituição de proteção à criança encontra cada vez mais dificuldade no desempenho deste cuidado.

Desta forma, Gomes e Medeiros (2005, p. 360) pontuam a ruptura de vínculos e do cuidado que geram a vulnerabilidade social, pois:

Percebe-se que para essa família, a perda ou rompimento dos vínculos produz sofrimento e leva o indivíduo à descrença de si mesmo, tornando-o frágil e com baixa auto-estima. Esta descrença conduz ainda o indivíduo a se desfazer do que pode haver de mais significativo para o ser humano: a capacidade de amar e de se sentir amado, incorporando um sentimento desagregador. A questão da família pobre aparece como a face mais cruel da disparidade econômica e da desigualdade social. Esse estado de privação de direitos atinge a todos de forma muito profunda, à medida que produz a banalização de sentimentos, dos afetos e dos vínculos.

Situações de miséria e empobrecimento configuram famílias e contextos que propiciam rupturas e vulnerabilidade de vínculos e afetos. Famílias desestruturadas, com princípios contraditórios, que se encontram em condições socioeconômicas degradantes, proporcionando cuidados precários básicos à infância criam fatores de risco para o desenvolvimento saudável do infante (AZEVEDO, 2006).

Assim, a inter-relação de cenários macros de condições sociais e os cenários micros de rupturas de vínculos e afetos familiares configuram um importante fator de influência do desenvolvimento infantil.

5.2 O Contexto e o Desenvolvimento Infantil:

Em diferentes teorias encontramos a importância do contexto de inserção em que a criança encontra-se durante seu processo de desenvolvimento. Como apontado anteriormente com Winnicott, Vygotsky e Piaget, em diferentes olhares para o desenvolvimento biopsicossocial do infante, é possível localizar a presença de um contexto que exerce diferentes funções.

Bronfenbrenner (1996) discute o desenvolvimento dentro do modelo bioecológico em que destaca o contexto, inserindo as dimensões culturais e transculturais. O autor apresenta suas idéias dentro do estudo de uma ecologia no qual o desenvolvimento da criança acontece. Assim, este define que (p. 18):

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos.

Assim, as idéias de Bronfenbrenner sobre a ecologia do desenvolvimento apresentam consonância com nosso estudo, por considerar o desenvolvimento infantil em dialética com o contexto em que se insere.

O autor entende a criança como influenciada pelo meio, como também atuante neste, e ressalta ainda a importância de se pensar as interconexões entre

diferentes ambientes sobre o meio em que acontece o desenvolvimento infantil, não apenas aquela das relações imediatas.

Assim, o modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1996) compreende dentro do contexto quatro níveis ambientais: o microssistema, que é o meio onde acontecem os papéis sociais e as relações interpessoais imediatas da pessoa; o mesossistema que são os conjuntos de microssistemas, ou seja, são os lugares em que as pessoas frequentam e participam ativamente; o exossistema que consiste nos espaços em que a pessoa não frequenta como participante ativo; e por fim, o macrossistema que é constituído pelas ideologias, valores e crenças, religiões, forma de governo, culturas e subculturas que se encontram presentes no cotidiano.

Esta ideia amplificada sobre a presença do contexto influenciando o desenvolvimento da criança nos permite um maior entendimento sobre a multiplicidade dos diferentes aspectos envolvidos na constituição do ser como sujeito singular e ator de seu meio.

Assim, não apenas utilizaremos as variáveis referentes ao ambiente e nível socioeconômico mas, como apontam Cohen e Siegel (1991), relacionaremos ao contexto o desenvolvimento das variáveis que consideram os sistemas sociais, os ambientes físicos e as pessoas como participantes ativos, interagindo, influenciando e sendo influenciados por este contexto. Assim, para estes autores (p.18):

(...) o contexto inclui a consideração de pessoas (vistas como ativas, construtivas, processadoras de informação, contendo uma história passada e um conjunto atual de agendas, objetivos, expectativas etc.), imersas em relacionamentos sociais (proximais e distais) e dentro de um ambiente físico (oferecendo oportunidades e limitações), todos eles se desenvolvendo no tempo.

No desenvolvimento infantil, portanto, o primeiro meio de contato com este contexto é a família – e em crianças muito pequenas a figura da mãe – colocando-se como grupo social básico. Assim para Bastos, Alcântara e Santos (2002, p. 100):

O ambiente familiar apresenta-se à criança em desenvolvimento como um fluxo de práticas e rotinas, dentro do qual são socializados e construídos significados culturais e padrões de interação que se tornam o material de que é feito o estilo singular de cada família e de cada pessoa.

Vygotsky (1994, p. 83) também pontua a influência de um contexto/ambiente e das relações situadas entre este e o desenvolvimento da criança, pois desde:

(...) os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto para através da outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social.

É possível observarmos que em territórios onde as condições de vida são precárias, a sobrevivência dá-se geralmente em ambientes que se configuram de maneira hostil, já que as relações tendem a ser mais impessoais e os cuidados às crianças encontram-se deslocados para sua própria responsabilidade, além da possibilidade de serem responsáveis pelo cuidado de seus irmãos menores, desempenhando funções não pertinentes às suas idades.

Estas situações configuram-se em um cuidado negligente que pode ser definido como a omissão de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente, tais como de alimentação, de vestuário, de saúde, de educação, de higiene ou de supervisão das atividades dos filhos de modo a prevenir riscos e danos (ALBERTON, 2005).

Tais situações são caracterizadas como situações de risco, nas quais são encontrados frequentemente, segundo Azevedo (2005), a presença de elementos como famílias marginalizadas e desestruturadas (baixo nível de expectativa em relação aos filhos, más relações entre o casal, negligência e etc), que desenham um ambiente de grandes contradições e desfavoráveis ao desenvolvimento saudável da criança.

Em condições de desenvolvimento como estas, permeadas por fatores de risco faz-se necessário a criação de fatores de proteção à personalidade diante das situações adversas de sobrevivência em que se encontram as crianças em vulnerabilidade social, a fim de se minimizar os impactos que a realidade dos contextos sociais afetam no desenvolvimento infantil.

Desta forma, os fatores protetivos possuem tanto características individuais quanto ambientais. Hutz (2002, p. 12) nos esclarece que:

A primeira compreende atributos disposicionais da criança, enfatizando alguns fatores como atividades, dificuldades, autonomia, organização social positiva, auto-estima e preferências. A segunda categoria refere-se às características familiares, como coesão, afetividade, e ausência de discórdia e negligência.

O brincar, então, caracteriza-se como fator protetivo em situações vulnerabilizantes, pois proporciona em sua essência alguns dos mecanismos que permitem a resiliência da criança contra processos invasivos.

5.3 O Brincar e Contextos Vulnerabilidade Social:

Os contextos de vulnerabilidade social apresentam adversidades em que a criança esforça-se para manter sua integridade e desenvolver os papéis sociais atribuídos à infância. Assim, em ambientes muito empobrecidos, os elementos lúdicos, atividades primordiais atribuídas à criança, acabam por surgir em objetos do cotidiano destas.

A ausência de um espaço nos domicílios e até mesmo de brinquedos faz com que em muitos casos a rua seja o espaço que estas crianças encontram para brincar – na falta de um local destinado a este fim.

A escassez de recursos especificamente lúdicos acaba por criar situações que propiciam ao desenvolvimento das brincadeiras de faz-de-conta, pois será por meio destas que a criança reinventará elementos para enriquecer a brincadeira. Assim, Silva e Koller (2002, p. 213) afirmam que a criança:

Talvez por ter um menor acesso a brinquedos ou menos oportunidades de estar em lugares onde gostaria, termina por desenvolver fortemente essa habilidade simbólica. É nesse contexto que se insere a brincadeira de faz-de-conta fortemente presente nas atividades cotidianas desse grupo. (...) No contexto de rua, em muitos momentos, a criança extrapola os limites socialmente impostos dos “lugares corretos para brincar”.

Assim, a possibilidade da ressignificação, através da brincadeira, de situações muitas vezes evasivas nas vivências sociais degradantes, permite que esta seja considerada um fator de proteção em contra ponto às situações e fatores de risco (AZEVEDO, 2006).

Mesmo em ambientes ruptivos as crianças tentam manter, como uma atividade espontânea, o brincar em suas atividades cotidianas. Carvalho e Pereira (2003, p. 118) afirmam que:

Nem sempre, no entanto, o sistema social favorece o espaço para o lúdico, nem para a criança e muito menos para o adulto. A sobrevivência do lúdico por meio das condições mais precárias e desfavoráveis é mais um testemunho da força dessa motivação no ser humano.

Outro ponto importante nas atividades lúdicas em situações vulneráveis é o potencial desta ser uma atividade vinculativa. A criança por meio da brincadeira cria vínculos, produz elos que não se encontram em momentos cotidianos dentro dos processos de rupturas dos laços afetivos no meio em que se insere (AZEVEDO, 2006).

O brincar possuirá dialeticamente as características tanto da atividade e de quem a executa, como também o meio em que acontece. O brincar na rua ou em situações em que não há a presença do adulto será diferenciado das atividades realizadas em locais apropriados e destinados a este fim. Assim, as características das brincadeiras terão também forte influência do meio em que acontecem.

Desta forma, o brincar para crianças em situações de vulnerabilidade e risco social, exerce, além das funções já discutidas anteriormente, suas implicações no aprendizado, como também em situações específicas, pela não existência de recursos e elementos lúdicos adequados, potencializa a criatividade e atividade simbólica da criança.

Será pelo brincar no cotidiano que a criança passa a ressignificar, reinventar e expressar as situações de vulnerabilidade a que são submetidas em seus ambientes degradantes de desenvolvimento.

6. Objetivos

❖ Gerais:

- Detectar, através das atividades lúdicas, fatores que podem influenciar o desenvolvimento de crianças em situação de risco social e que possam facilitar propostas de intervenções de profissionais nas áreas da saúde, educação e mais especificamente na Terapia Ocupacional.

❖ Específicos:

- Entender de que forma o contexto, no qual os sujeitos de nossa pesquisa estão inseridos, influencia o desenvolvimento infantil.
- Reconhecer nas brincadeiras como se expressam os conteúdos destes contextos e como estes podem ser trabalhados por meio de atividades lúdicas, a fim de se elaborar e/ou estimular elementos que influenciem o desenvolvimento infantil.
- Contribuir, fundamentalmente no campo da Terapia Ocupacional, com propostas de atendimento que utilizem as atividades lúdicas como instrumento de intervenção, como também nas abordagens desenvolvidas junto às crianças em situações de risco social.

7. Método

(...) a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 1994, p.17)

O ponto de partida do presente estudo nasce da experiência prática da intervenção da Terapia Ocupacional em um grupo de brincadeiras desenvolvido em um serviço de atenção básica em saúde. O conhecimento empírico produzido pelas relações existentes neste trabalho possibilitou o desejo pela pesquisa que sistematizou o olhar para a produção de conhecimento científico.

A busca de uma metodologia que possibilitasse uma discussão entre as questões nascidas na prática fez com que percorrêssemos diferentes áreas de conhecimentos, tais como as ciências sociais, a terapia ocupacional e a psicologia. Assim, o método escolhido irá explicitar, como a própria etimologia da palavra, *como percorrer ao longo de um caminho*, quais as regras e condutas para a transformação do conhecimento prático em conhecimento científico (CAMPOS, 2004). Será por meio do método utilizado na investigação que a pesquisa encontrará sua validade, vinculando pensamento e ação.

As discussões aqui fomentadas aconteceram a partir da prática, realizado pela equipe de Terapia Ocupacional da Unidade Básica de Saúde (UBS) do Jardim Boa Vista em parceria com o Laboratório de Reabilitação com Ênfase no Território do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo - FMUSP. Especificamente, o trabalho está embasado em um grupo de brincadeiras que se iniciou em fevereiro de 2006, em atendimentos semanais de crianças entre 04 e 12 anos, com o objetivo de promoção e prevenção da saúde, por meio da oportunidade de vivências de experiências diferenciadas do contexto cotidiano dos participantes. Tal contexto caracteriza-se pela falta de um cuidado mais integral, de recursos e de oportunidades de vivências diversificadas, que acaba por transformar o dia-a-dia e as relações interpessoais dos

sujeitos, sendo a ausência de regras e a disputa extrema pontos marcantes dessas áreas.

Como meio para a busca dos nossos objetivos no grupo e por serem tarefas comuns à infância, os recursos utilizados em nossas intervenções eram as atividades lúdicas. Segundo CASTRO et al., (2001, p. 52), estas:

(...) apresentam possibilidades diversificadas de experiências para o sujeito, que podem transformar, por meio de imaginação elementos de realidade numa nova configuração. Narrativas, jogos, construção de objetos e diversificadas produções são elementos que podem ser compartilhados e participam, em essência, dos relacionamentos que usamos ao tecer a intrincada teia do significado que é a “tessitura real da vida humana”, facilitadores da criação de uma nova realidade.

Assim, o repertório de atividades era composto por brincadeiras populares, produção de brinquedos artesanais e/ou com sucatas, teatro e histórias infantis, entre outros.

Além das ações desenvolvidas com as crianças, tínhamos a proposta de uma aproximação com os cuidadores das mesmas (pais, parentes e responsáveis) e a sensibilização dos adultos moradores e lideranças comunitárias do bairro sobre a importância e o direito de brincar na infância, garantidos pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA, 1990).

No início da criação dos grupos os encontros aconteciam em espaços comunitários, dos bairros Cohab Raposo Tavares e Cohab Munck, em semanas alternadas entre as duas áreas de atendimento da UBS. Os grupos reuniam cerca de 30 a 40 crianças, com e sem deficiências, por duas horas.

A partir da aproximação com a comunidade, pais e moradores, e de algumas questões que emergiram nos grupos – tais como violência, ausência de repertórios, dificuldades de aprendizado e etc – percebemos a necessidade de um trabalho mais intensificado no bairro Munck. A inexistência de espaços e outros projetos que contemplassem ações voltadas à infância, tais como creches, cursos, praças e/ou parques, bem como a situação de maior risco social na área, fez com que optássemos pela realização de encontros semanais neste local. Sendo também apenas este grupo o cenário da pesquisa.

A intensificação do serviço na região mais carente de recursos possibilitou um maior acolhimento e maior entendimento das diferentes demandas que emergiam nos grupos. Assim, a presença das terapeutas na comunidade e a vinculação das mesmas com as crianças como um dos objetivos da proposta do grupo, permitiu que o cenário de aplicação deste trabalho fosse conhecido paulatinamente pelo exercício da prática, o que possibilita o conhecimento da vida cotidiana dos sujeitos, bem como suas culturas e relações.

Desta forma, pela presença ativa do pesquisador e pelo contexto da pesquisa possuir bases empíricas, delimitamos o trabalho dentro da estratégia metodológica da pesquisa-ação. Esta se justifica pelo comprometimento com as ações concretas e pelo objeto de nossa investigação ser as situações sociais e seus problemas e conflitos, não as pessoas envolvidas; sendo o foco dos nossos objetivos a resolução e entendimento de problemas surgido na observação situacional (THIOLLET, 1986).

A extrapolação das questões pensadas como objetivo das intervenções grupais em um dispositivo de assistência à saúde, ampliou consequentemente as discussões a respeito da prática e do entendimento do desenvolvimento infantil, embasando os temas abordados nesta pesquisa.

Assim, neste trabalho pretendemos detectar, através das atividades lúdicas, fatores que possam influenciar o desenvolvimento saudável de crianças em situação de risco social e entender de que forma o contexto no qual os participantes estão inseridos influencia este desenvolvimento. Especificamente, dentro das práticas lúdicas, facilitar o reconhecimento, nas brincadeiras, de como se expressam os conteúdos destes contextos e como estes podem ser trabalhados a fim de se elaborar e/ou estimular elementos que influenciem o desenvolvimento infantil, para que a partir deste entendimento possamos nortear e facilitar propostas de intervenções de profissionais nas áreas sócias, saúde e educação, que utilizem como recurso as atividades lúdicas junto às crianças em situações de risco social.

Então, para a realização deste trabalho delineamos estes objetivos que possibilitam discussão a respeito das questões que emergiam das ações práticas desenvolvidas com os sujeitos e seus ambientes, sendo os pilares de embasamento

das reflexões aqui fomentadas a brincadeira como forma de expressão, dentro de histórias de vida e contextos de vulnerabilidade e risco social.

7.1 Enquadre:

7.1.1 Cenário:

O cenário da pesquisa, é composto por uma das áreas de atendimento da UBS do Jardim Boa Vista. Faz-se necessária a caracterização deste ambiente, por este ser parte constituinte dos ambientes de desenvolvimento das crianças participantes.

O território é o cenário no qual os sujeitos de nossa pesquisa se articulam e desenvolvem-se, envolvidos em uma cultura e valores. Santos (2007, p. 82) nos pontua a presença no espaço e suas influências na territorialidade:

O território em que vivemos é mais que um conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico. A linguagem regional faz parte desse mundo de símbolos, e ajuda a criar esse amálgama sem o qual não se pode falar de territorialidade. Esta não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos.

Assim, o modo como o espaço é constituído e a maneira que seus moradores apropriam-se e identificam-se com o mesmo, está presente na vida cotidiana das famílias ali moradoras.

Considerando apenas o espaço físico de enquadramento do trabalho, é possível caracterizar a região formada por uma única rua sem saída, que pode ser dividida em dois ambientes: a parte inicial de acesso em que estão localizados duas indústrias, um motel e uma clínica veterinária, e a outra metade que é constituída pelas habitações e um pequeno comércio, com dois mercados de pequeno porte, uma *lanhouse*, uma locadora de vídeo e games e uma pequena quadra poliesportiva, além de uma pequena igreja onde realizamos os encontros.

O terreno onde há essas construções era de uma única família, que possuía plantações e um apiário. O imóvel foi partilhado para filhos que acabaram por desfazerem-se dos bens. A venda de maior parte do espaço a um único proprietário

que não efetuou o pagamento dos impostos fez com que o imóvel fosse desapropriado pela prefeitura na gestão de 1989-1993. Os outros lotes foram vendidos para pessoas que construíram casas individualmente.

Paralelamente a este fato, os moradores de uma favela em um bairro do Butantã, denominada Favela da Vila Jóia, faziam um movimento de luta por melhores condições habitacionais pois a área era constantemente atingida por chuvas, enchentes e incêndios. Eles fizeram um projeto de construção em mutirão, Projeto Munck, dando origem ao Conjunto Habitacional (COHAB) de mesmo nome. Contudo, antes da finalização das construções, ocorreu um enorme incêndio na Favela da Vila Jóia em que grande parte dos moradores ficou sem abrigo. Como plano emergencial, a prefeita da gestão liberou a ocupação dos prédios sem o término das obras.

Assim, os moradores da COHAB Munck são em sua maioria provenientes da antiga Favela da Vila Jóia e possuem em muitos dos casos algum grau de parentesco, com forte descendência nordestina.

Na região moram aproximadamente 350 famílias em condições de vida precária, ou seja, com um perfil sócio-econômico de baixa renda, o que as coloca em situação de vulnerabilidade e risco.

Os locais de habitação são apartamentos formados por dois quartos, sala, banheiro e cozinha, que em sua maioria não possuem acabamento. Estes sofrem constantes problemas de falta de água, ocasionando dificuldades de saneamento básico ao ambiente.

Outro ponto relevante na configuração do espaço é a relação dos moradores do conjunto habitacional e os proprietários das casas que foram construídas no loteamento. Não apenas a rua divide os espaços, mas também portões e muros construídos na entradas das ruas desses domicílios. O perfil socioeconômico dos residentes das casas é mais elevado, sendo diferenciada também a origem destes e a forma de ocupação do bairro. Isso se torna foco constante de preconceitos, conflitos e segregação entre os moradores.

Ainda para acesso aos serviços de educação e saúde é necessário transporte ou uma caminhada longa, pois ambas as instituições encontram-se em outros bairros.

É importante ressaltar que todos os participantes do estudo habitam a região dos prédios de apartamento, sofrendo portanto com os conflitos entre as áreas em diferentes situação de circulação entre serviços, trabalho e transporte coletivo.

Especificamente os grupos são desenvolvidos no salão paroquial que fica no piso inferior da igreja, localizada no bairro Cohab Munck. Este lugar possui uma metragem aproximada de 100m², havendo uma cozinha, que mantemos fechada durante as atividades e um banheiro que disponibilizamos para uso da equipe e das crianças. Muitas vezes há algumas mobílias como mesa e cadeiras que são entregues por doação e acabam por ocupar uma parte deste espaço, utilizado como depósito, sendo bastante difícil a realização dos grupos nestas ocasiões.

7.1.2 Participantes:

Para a realização desta pesquisa foram selecionadas cinco crianças, moradoras do Conjunto Habitacional Munck, que obedecessem aos critérios estabelecidos no projeto¹ e cuja frequência e vinculação ao grupo de brincadeiras tivesse ocorrido desde o início do grupo, em fevereiro de 2006 – de forma a garantir uma maior vinculação com a participação efetiva dos participantes e um maior conhecimento do cotidiano e das dinâmicas das relações constituídas entre estas e os outros participantes, crianças e proponentes do grupo, bem como familiares e/ou cuidadores.

Os critérios foram elencados a fim de se obter uma amostra homogênea com relação⁶ aos acessos a serviços de saúde e educação, sendo de fundamental importância a aceitação por livre escolha da colaboração neste trabalho. Desta forma para a participação na pesquisa foram considerados os seguintes critérios:

- Famílias que sejam atendidas pela Unidade Básica de Saúde do Jardim Boa Vista, Zona Oeste da cidade de São Paulo;
- Famílias que aceitem realizar mais encontros, quando necessário, para a coleta de dados;

⁶ Os critérios serão descritos no decorrer do texto.

- Famílias que autorizarem, por responsável maior de 18 anos, a observação das crianças;
- Crianças que estejam entre 06 e 10 anos e que apresentem funções cognitivas preservadas;
- Crianças que estejam regularmente matriculadas no ensino fundamental;

Seguindo os critérios acima, os participantes selecionados foram dois meninos e três meninas, que frequentam o grupo de brincadeiras e estudam na “Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Alice Borges Ghion” no bairro Cohab Raposo Tavares. As crianças moram no conjunto habitacional Munck, em condições socioeconômicas precárias. Em média, a renda familiar de cada um é de dois salários mínimos, morando cerca de oito pessoas em cada residência.

Os cuidadores das crianças participaram ativamente no esclarecimento de dados que pudessem ser relevantes para o entendimento da história de vida e de relações no contexto das crianças. O papel coadjuvante dos relatos está caracterizado apenas como forma de apoio às análises aqui realizadas.

Assim, também pertencentes à pesquisa, embora com papel secundário, os responsáveis que concederam as entrevistas possuíam parentesco direto com as crianças observadas, sendo duas mães e duas avós que cuidam desde a primeira infância. O grau de escolaridade dos entrevistados não ultrapassava o ensino fundamental incompleto, sendo uma das cuidadoras não alfabetizada. Uma ressalva a ser feita é que o número de cuidadores é reduzido pelo fato de duas das crianças participantes serem irmãos.

7.1.3 O grupo:

A ideia da formação de um grupo de brincadeiras aconteceu a partir de intervenções domiciliares da Terapia Ocupacional nas regiões atendidas pela UBS. No encontro com a comunidade e a população com deficiências diversas pudemos perceber a necessidade de um trabalho com as crianças que, em muitos dos casos,

ou encontravam-se nas ruas ou possuíam um papel responsável de cuidadores de doentes e deficientes ou de irmãos mais novos.

Os grupos de brincadeiras começaram ser implantados desde de fevereiro de 2006, em encontros semanais com duração de duas horas; em média costumam ter entre 30 e 40 participantes, que tem de 04 a 12 anos. Para uma melhor organização e acolhimento das demandas das crianças, sistematizamos os encontros em três momentos: o inicial, que consiste no acolhimento da chegada das crianças, com brincadeiras de rodas; o segundo momento, que abarca as atividades de construção e/ou atividades artísticas; e um último momento de fechamentos onde oferecemos jogos coletivos que são divididos de acordo com os interesses das crianças.

Contudo esta estrutura não se configurou de forma imediata: a prática e as diversas tentativas anteriores de formatação dos encontros nos deram o caminho de um maior acolhimento e uma efetivação dos objetivos perseguidos por nós. A preocupação com uma configuração dos encontros deu-se pela percepção, por meio das atividades realizadas, de graus diferentes de adesão e organização no ambiente das crianças. À medida que fomos conhecendo as dinâmicas estabelecidas entre os processos de chegada e realizações das brincadeiras preocupamo-nos em repensarmos estratégias que pudessem efetivar nossas propostas.

Quanto ao uso de atividades, desenvolvemos: brincadeiras populares – cantigas e brincadeiras em roda (escravos de jó, corre-cotia, história da serpente, lencinho branco, adoleta, etc), atividades corporais (massagens com bolas e bambus e circuitos de tarefas), teatro (pequenas encenações, fantoches e casamento caipira), atividades de construção (confecção de brinquedos com sucata, quadros e cartões em datas comemorativas), jogos (*Jenga*, *Lince*, *Twister*, *Tapa-certo*, *Cara-a-cara*, *Pega-vareta* entre outros). Em todas as atividades houve a preocupação na adequação ao perfil e interesse das crianças, numa perspectiva de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades, de aquisições cognitivas, emocionais e sociais, principalmente pela existência de participantes de uma faixa etária muito extensa e pela presença de crianças com deficiência.

7.2 Procedimentos:

Entender as relações, contextos e as brincadeiras como forma de expressão das crianças, é considerar uma realidade não quantificável, sendo o foco do presente trabalho o modo e a qualidade do desenvolvimento inserido em contextos específicos. Assim, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e trabalha, segundo Minayo (1994, p. 22), com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, aborda o mundo dos significados das ações e relações humanas”.

Na pesquisa qualitativa as questões trabalhadas ganham relevância em sua essência, em seus aspectos subjetivos e sua singularidade. Assim, Goldenberg (2005, p. 49) discorre sobre os objetivos da pesquisa qualitativa que:

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Contrapõem-se, assim, à incapacidade das estatísticas de dar conta dos fenômenos complexos e da singularidade através de questionários padronizados.

Em uma investigação qualitativa, portanto, são necessárias atitudes fundamentais como: a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos (MINAYO, 2000).

Dentro desta metodologia, a coleta de dados foi sistematizada em dois momentos: um primeiro momento de observação das atividades grupais e a produção de um registro destas observações; e um segundo momento que pode ser subdividido em duas etapas independentes, a de observação individual em uma atividade focal, e as entrevistas de apoio à construção de um conhecimento sobre a história de vida e cotidianos das crianças.

7.2.1 Observação Participante:

Com ênfase nos vínculos e nas situações espontâneas, a observação participante norteia-se pela ideia que os ambientes exercem grande influência sobre as pessoas. Assim, para o pesquisador a maneira pela qual as pessoas vêem e explicam seus ambientes é o núcleo da pesquisa. Portanto, este método nos permite estudar os objetivos do presente trabalho, contemplando a gama de questões a serem abordadas (SELLTIZ, 1987).

As observações aconteceram em dois momentos distintos, a fim de se captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo (MINAYO, 1994).

Assim, a coleta destes dados deu-se tanto nos grupos de brincadeiras, por quatro semestres, quanto com as crianças individualmente durante a realização de uma atividade, com duração de dois encontros de duas horas cada. Utilizamos deste método para a obtenção de dados que pudessem de uma forma ampla contemplar e enriquecer as discussões.

Após o desenvolvimento das observações dos participantes nos grupos já descritos anteriormente, foram realizados dois encontros com cada criança pertencente à pesquisa. A decisão de encontros individuais surgiu com a necessidade de um olhar singularizado às crianças e seus processos particulares de expressão e produção nas atividades, que em muitos encontros ficavam diluídos nos processos grupais.

Nesta proposta individual, escolhemos a produção de um livro de histórias e/ou ilustrações pois estes permitem observações que focam não apenas a criatividade, funções simbólicas, mas também a presença dos elementos cotidianos, na forma como as crianças se expressam, e em seus relatos livres enquanto desenvolviam seus trabalhos. Para a concretização desta tarefa foram disponibilizados materiais, como: papéis de diferentes gramaturas, tesoura, giz, barbante, lápis de cor, canetinhas, guache, cola, caneta, lápis, borracha, EVA, pincel, a fim de permitir uma

maior gama de opção para uma produção livre (estimulando assim a criatividade dos participantes).

O espaço no qual aconteceu este trabalho é o mesmo em que são desenvolvidos os grupos de brincadeira. Contudo, a atividade é realizada individualmente, com duração aproximada de uma hora e meia, totalizando dois encontros. Como forma de registro destes dados, realizamos gravação de áudio e fotos.

7.2.2 Entrevista semiestruturada:

As entrevistas foram realizadas para prestar suporte e apoio aos dados coletados junto as crianças. A presença de informações pertencente à história de vida e de cotidiano deixou uma lacuna no entendimento global dos conteúdos expressos nos grupos e atividades. Assim, optou-se pela utilização de mais este instrumento a fim de se complementar as discussões.

A escolha deste procedimento ocorreu por permitir a obtenção da visão dos sujeitos sobre seu próprio meio, além da fidelidade das experiências e interpretação do autor do relato, sobre o mundo e o ambiente de desenvolvimento da criança (HAGUETE, 1992), possibilitando, assim, o reconhecimento de dados objetivos e subjetivos referentes aos participantes da pesquisa.

As entrevistas admitem que as pessoas discorram mais nos seus próprios termos (MAY, 2000, p. 148). As informações coletadas com este procedimento, segundo Jahoda (1951, *apud* MINAYO, 2000, p. 108), fornecem dados secundários e primários referentes “a fatos; idéias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes determinadas crenças, sentimentos”.⁷

Para obtenção dos relatos foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro cuidadores das crianças de nossa pesquisa, a fim de se garantir não apenas a percepção destes sobre o contexto de desenvolvimento mas também as

⁷ Roteiro em anexo 1.

expectativas e o olhar impresso a estas crianças, bem como os dados que pudessem complementar os dados coletados no grupo.

Para manter a liberdade de discurso sobre o tema e que este não fosse tolhido por perguntas previamente elaboradas, abordamos alguns tópicos como: as condições atuais das famílias; o desenvolvimento da criança pré, peri, e pós-natal; as relações vinculares estabelecidas no domicílio; as dificuldades quanto ao cuidado, educação e escolarização das mesmas e por fim o modo como os atores sociais compreendem a realidade em que estão inseridos.

Os encontros aconteceram nos domicílios dos participantes, sendo necessária apenas uma visita para a obtenção das informações. A duração da coleta das informações, não foi preestabelecida, ocorrendo de acordo com o tempo de relato dos cuidadores dos sujeitos da nossa pesquisa.

Os responsáveis que concederam as entrevistas possuíam parentesco direto com as crianças observadas, sendo duas mães e duas avós que cuidam desde a primeira infância das crianças. O grau de escolaridade dos participantes não ultrapassava o ensino fundamental incompleto, sendo uma das cuidadoras não alfabetizada.

A vinculação com os familiares, por meio do trabalho desenvolvido com as crianças, permitiu uma atmosfera propícia a um relato mais livre e informal. A aproximação do pesquisador com o campo de pesquisa implica na cultivação e envolvimento compreensivo com participação nos contextos e dramas cotidianos, também possibilitando a abertura do olhar para novas revelações, não apenas para a afirmação do que se procura investigar (ZALUAR, 1985).

7.3 Questões Éticas:

A execução desta metodologia obedeceu aos cuidados éticos referentes à pesquisa especificados no termo de consentimento livre e esclarecido que se encontra em anexo (03). Os participantes tiveram a liberdade para recusar a autorização de observações de seus dependentes nas atividades, bem como para responder às questões de entrevista que não consideraram relevantes, sendo garantido o seu direito

a não responder aquelas que consideraram inadequadas e/ou deixar de participar do estudo em qualquer momento.

Durante a coleta dos dados houve gravação em áudio e fotos, que serviram de norteadores para as observações do pesquisador, sendo armazenadas após o término da pesquisa. Os nomes tanto de participantes quanto de possíveis outros citados na entrevista serão mantido em sigilo, garantindo confidencialidade e privacidade.

Todos os cuidados éticos foram informados aos participantes por meio do termo de consentimento livre e esclarecido que foi elaborado a partir das orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde – CEP/SMS e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP, instituições que já aprovaram a realização desta pesquisa (PARECER, N° 114/07 – CEP/SMS CAAE:0041.0.162.000-07 e Protocolo de Pesquisa n° 2008.34 CEPH).

8. Olhares, Encontros e Brincadeiras

É fácil trocar as palavras,
Difícil é interpretar os silêncios!
É fácil caminhar lado a lado,
Difícil é saber como se encontrar! (...)
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.
(Fernando Pessoa)

8.1 Olhares:

O em torno no qual as relações entre o eu e o outro ocorre apresenta papel fundamental não apenas na constituição de valores, mas também na possibilidade de estar e ser em um contexto. Assim, o estar, o ser e o poder ser criança encontram maior ou menor espaço entre as tramas de relações, entre as situações cotidianas da vida, entre o que se é, o que se deseja ser e o que se imagina ser.

As relações entre pares e o espaço, o fazer com o outro e o fazer com ser – e estas relações em contexto – foram o foco dos olhares deste estudo, possíveis a partir da observação participantes, como especificado na metodologia.

O olhar, então, foi direcionado para a criança e o cuidado que recebe, a criança em relação com o em torno e a criança no fazer. Estas escolhas foram feitas, pois o desenvolvimento infantil é entendido e embasado por este percurso.

Assim, as observações foram realizadas nos grupos de brincadeira, nos espaços do bairro em nossa circulação com os participantes e nos encontros individuais com os sujeitos pesquisados no momento do faz-de-conta, por meio destes foi possível contemplar minimamente a criança em seu entendimento mais amplo – o vir a ser humano.

Desta forma, pautados em nosso referencial teórico, foram elencadas categorias de análise pelo destaque e importância de alguns destes elementos representativos no desenvolvimento infantil.

Assim, as categorias foram discutidas pelo o cuidado oferecido, como parte fundamental da percepção e diferenciação eu/outro; o relacionar-se com o em torno que constitui parte da assimilação da cultura e das possibilidades de experiência no mundo; e, por fim, o brincar, como um fazer permeado de potencialidades para a constituição da criança (WINNICOTT, 1990); (VYGOTSKY, 1994); (PIAGET, 1968).

Neste contexto nossos participantes apresentaram suas singularidades e semelhanças, que encontramos expressa no corpo, na história, na forma de estar, fazer e relacionar-se no mundo.

É a partir do corpo que nós contamos a história de cada um dos participantes. O corpo como lugar de morada das histórias, o corpo como elemento de cuidado, o corpo objeto de relação, o corpo que está, que é e que brinca.

Então, era uma vez...

Gustavo⁸, de 09 anos, o mais velho de uma família de quatro irmãos. Estuda no período da manhã e cuida da casa e de três irmãos mais novos no período da tarde. Quando nasceu, morou com seus pais, por um ano e meio. Neste período sua mãe, Paula, teve sua irmã Isabela, que atualmente está com 08 anos, e que também é participante da pesquisa. O desacordo entre os pais das crianças, com fim do relacionamento, fez com que os irmãos ficassem apenas com o pai, enquanto a mãe arrumava um local para morar. Gustavo e Isabela, nesta época, estavam com dois e três anos apenas e, após dois anos, voltaram a morar somente com a mãe. Passaram-se quatro anos e Paula teve um outro filho, Ricardo, de outro relacionamento. O pai de Ricardo começa a morar junto com a família, contudo, depois de um tempo, envolve-se com drogas e álcool e passa a maltratar e agredir Gustavo e Isabela. Sustenta-se por um ano esta situação, até que Paula se separa do pai de Ricardo, que jamais retornou ao apartamento nem para visitar o filho. Então, Paula começa a trabalhar em uma empresa de limpeza, conhece mais um rapaz e tem mais um bebê. Atualmente, moram todos no apartamento, Paula trabalha durante o dia e as crianças ficam sozinhas. Gustavo e Isabela estudam de manhã e quando retornam almoçam, limpam a casa e cuidam do irmão mais novo Ricardo que está com quatro anos. A bebê menor fica com uma cuidadora, também moradora dos apartamentos do bairro.

Em um tempo não tão distante...

Muito antes de Bianca nascer, Lizete havia morado com um companheiro com quem teve três filhos. Após o término deste relacionamento, Lizete voltou a morar com sua mãe, que conseguiu um apartamento no programa habitacional no bairro em quem estão agora. Neste local conhece o pai de Bianca, que

⁸ Esses e todos os nomes utilizados serão fictícios a fim de se manter em sigilo a identidade dos participantes, conforme o termo de consentimento livre e esclarecido.

passa a morar com a família. Deste relacionamento nasceu Paulo e depois de um ano, Bianca. O casal também conseguiu um apartamento no conjunto habitacional e mudou-se apenas com Bianca para o prédio ao lado. Os outros filhos de Lizete permanecem com a avó. No novo apartamento, ainda com Bianca muito pequena, nasce um outro filho do casal, Henrique. Lizete com depressão e sem muitas condições financeiras deixa o recém nascido também com a avó materna. Após sete anos nasce por fim Vivian. O casal se separa e Lizete conhece um novo companheiro que passa a morar com a mãe e as meninas, Bianca e Vivian. Bianca agora tem 09 anos e estuda de manhã, apresenta bastante dificuldade de aprendizagem na escola e de relacionamentos com os colegas. Passa quase o dia inteiro brincando nas ruas do bairro e cuidando de Vivian, que a acompanha por toda parte. Sua mãe não trabalha, faz apenas um curso para ser cabeleira, contudo não está muito presente no cuidado de Bianca que permanece a maior parte do tempo na rua.

Essa história começa a oito anos atrás...

Raquel nasceu em uma família com muitos tios e primos, não foi reconhecida por seu pai e sua mãe não tinha condições de criá-la. Então, desde de dois meses de idade foi criada por seus avós. Todo cuidado é garantido apenas por eles, recebe poucas visitas de sua mãe,.

No domicílio moram a avó e o avô de Raquel, além de tios e primos, que somam 10 pessoas em um único apartamento de 52m². A menina mantém pouco com contato com a mãe e considera a avó como mãe.

Estuda de manhã e quando chega passa maior parte do tempo brincando com os primos e outros vizinhos que ficam sobre o cuidado de sua avó. Brinca dentro do apartamento e desce apenas ao quintal, evitando ficar na rua, pois a avó não deixa pelas questões de drogas e violência no bairro.

Estes são pequenos fragmentos de histórias e fragmentos dos registros realizados durante a pesquisa, que contam o em torno dos corpos nos quais os olhares tentam entrelaçar o relacionar-se, o brincar e o contexto em que cada criança está inserida.

8.2. Categorias de Análise:

8.2.1. Olhares – O corpo:

As observações foram realizadas durante quatro semestres, nos dias dos encontros no grupo de brincadeiras, e registradas ao final em diário de campo. O tempo de participação nas atividades nos permitiu um maior vínculo com os

participantes da pesquisa e possibilitou também que as observações se realizassem a partir de diferentes enfoques, como citado anteriormente.

Nesta categoria, as observações quanto à aparência eram realizadas no início das atividades quando as crianças eram recebidas e inseridas nas brincadeiras e cantigas de roda. De forma ampliada, era possível avaliarmos as condições de higiene, as adequações de vestuário com a temperatura do dia, se vinham sozinhas ou acompanhadas e até mesmo a alimentação. Estes elementos perpassam não apenas pela percepção do pesquisador, mas muitas vezes pela fala da criança com relação às suas sensações.

Durante esses meses de encontros, cada criança chegava de uma forma singular ao grupo. Havia as que chegavam e nos cumprimentavam, as que vinham sozinhas, as que eram acompanhadas por irmãos, as que mal chegavam e já saíam, as que vinham em todos os encontros, as que vinham e demoravam a começar a brincar. Todos, no entanto, na maioria das vezes vinham desacompanhadas dos pais.

Algumas arrumavam-se para vir brincar conosco, outras não tinham esta possibilidade, e muitas sofriam o preconceito e as piadas das outras crianças a respeito de como se vestiam, de como não possuíam condições básicas de higiene, de quem eram suas famílias, apelidos sobre suas imagens, havia as mais diferentes observações feitas por aqueles que eram observados.

Uma das meninas me chamou, ela queria me dizer que G. esta “fedida” (S/C. F.), na verdade o dia estava bastante frio e um pouco chuvoso, G. estava com chinelos e com um agasalho que parecia estar um pouco úmido, como se não tivesse havido tempo de secar, mas que usava porque não havia alternativa para se proteger do frio.⁹

Em dias de frio, muitas não tinham opção e acabavam por não ter como aquecer-se, outras vinham descalças mesmo em chão molhado. Algumas vezes tentamos acompanhar as crianças que estavam nestas condições até suas casas a fim de se zelar por suas saúde. Nestes momentos, por parte de quem nos recebia, às vezes havia surpresa de onde elas estavam e quem éramos. Em outras vezes não havia calçado nem blusa ou se havia era apenas uma para muitos irmãos.

⁹ Diário de Campo.

Nossos participantes também integravam em suas singularidades a chegada ao grupo. Cada um em sua particularidade trazia um pouco do seu em torno ao adentrarem o espaço das brincadeiras.

Assim, Gustavo, no meio de tantos outros, chegava no grupo sozinho. Sempre aparecia depois que já havíamos começado. Para ele não poderia ser de outra forma, sempre retornava da escola, almoçava, e logo em seguida tinha que colocar a casa em ordem, pois era assim que sua mãe mandava todos os dias antes de sair para trabalhar, e era assim que ela gostava que estivesse quando retornava do trabalho. Então, segundo o garoto, ele seguia as ordens, para não apanhar depois.

Costumava chegar sempre muito arrumado, com roupas limpas, sapatos e blusa quando necessário. Sua mãe trabalhava e preocupava-se bastante em poder dar uma vida melhor aos filhos. Contudo, com medo de que eles entrassem em um “mau caminho” era bastante rígida quanto às tarefas, comportamentos e regras de sua criação.

(...) o Gustavo é muito responsável, cuida de tudo direitinho, acorda cedo, troca o irmão e leva ele na perua cedinho. Aí volta pra se arrumar e ir pra escola. Pra idade dele ele é muito responsável, às vezes fica com bico, quer bufar... mas eu fico doida ... “Não bufa não!”... Porque acho assim, eu trabalho pra quê? É pra eles, é pra mim, mas principalmente por eles, muita coisa que eu passo é por eles. Então eu acho assi... eles tem que fazer por onde merecer, não adianta você dar as coisas e os meninos fazendo coisa errada, sendo sem educação. Eu fiz a minha parte, se crescer e não virar gente, eu pelo menos tenho a consciência limpa. (SIC. Mãe do Gustavo)

Isabela chegava mais tarde como Gustavo e também como seu irmão, bem arrumada, com roupas limpas. Vaidosa, estava sempre com os cabelos com enfeite e um pouco de maquiagem. Com frequência trazia Ricardo para brincar e quando isto acontecia, quase não brincava, pois tanto ela quanto Gustavo se preocupavam em cuidar do irmão, de seu comportamento, se estava realizando as tarefas de forma adequada. Ambos pareciam ter bastante responsabilidade e autoridade com Ricardo.

(...) eu tive que faltar na escola, só uma falta, porque eu tive que cuidar do Ricardo, porque não tinha ninguém pra cuidar dele (...) ele ainda tava usando fralda. Aí no outro dia quando eu fui pra escola, eu fui deixar ele com o meu vô, mas meu vô... deus que me livre, não dá pra deixar ninguém com ele, que ele não olha não. Antes de eu entrar na perua, eu vi o Ricardo lá em baixo, com fralda... e os cachorros tudo rodeando ele, cheirando a fralda dele. Aí a Greice

veio correndo, pegou ele no colo, porque os cachorros queriam pegar ele. Ai eu voltei pra cuidar dele e perdi a perua. (SIC. Gustavo)

Raquel sempre chegava no horário com as primas e outras crianças que sua avó cuidava. Elas costumavam brincar depois do almoço, então chegavam juntas, às vezes maquiadas, às vezes com algum penteado diferente que estavam fazendo nas brincadeiras. Chegavam, cumprimentavam as coordenadoras, e com frequência Raquel pedia para propor umas das canções de roda que fazíamos no início.

Bianca teve diferentes momentos durante os encontros, contudo, sua chegada ocorria sempre de forma retraída. Vinha com roupa confortável, nem sempre adequada ao tempo, nem sempre limpa, às vezes usando ainda o uniforme da escola que frequentava no período da manhã. Muitas vezes nos encontrávamos antes de entrarmos no salão, ela permanecia na rua na quadra central do bairro, jogando com alguns meninos. Em muitos dos encontros, quando não permanecia pouco tempo, vinha acompanhada de Vivian, sua irmã mais nova, que parecia bastante dependente dela.

Hoje Bianca me disse que Vivian só “enche o saco, que fica seguindo ela” (SIC. Bianca), mas o que percebo muitas vezes é que ela tem um grande cuidado com a irmã, mas que às vezes sente-se um pouco presa a responsabilidade do cuidado, não conseguindo brincar conosco... ou sair do grupo para jogar na quadra, quando está na companhia da Vivian.¹⁰

A preocupação com relação às roupas e à alimentação das crianças muitas vezes ficava distante do cuidado cotidiano. Os cuidadores não estavam presentes durante um grande período do dia, outros não possuíam esta responsabilidade sobre a criança ou até mesmo não entendiam a necessidade do mesmo.

O estar, o vestir e o comer eram entendido como categorias importantes na sobrevivência daquelas crianças e que, participando no grupo, em diferentes situações do “estar junto”, eram possíveis de serem observadas e traziam percepções que iam além daquelas que abordávamos no grupo.

G. saiu correndo para a parte de trás do salão, quando fomos ver o que ela estava fazendo, ela estava com sua irmã mais nova, comendo pequenos

¹⁰ *Idem.*

mamões verdes que estavam em um pequeno pé plantando no fundo da igreja. Elas disseram que estavam com fome.¹¹

Em dias de festa e datas comemorativas – como festas juninas e dias das crianças – oferecíamos, além de brincadeiras típicas, lanches e refrigerantes. Nestes encontros, podíamos perceber que em algumas das crianças a disputa e a ansiedade pela hora da distribuição dos alimentos, tinham enorme relevância pela escassez que muitas vezes tinham em casa.

Nestes encontros Gustavo e Isabela preocupavam-se sempre em garantir ao irmão mais novo tudo que fosse oferecido. Na distribuição, sempre preocupavam em também colocá-lo na fila, ou até mesmo justificar que queriam mais do que oferecíamos porque Ricardo não queria entrar na fila.

Bianca, em alguns momentos, tornava-se bastante competitiva. Empurrava na fila, xingava os colegas e até brigava conosco se algumas das crianças mentisse sobre as divisões que fazíamos, pegando mais de um pedaço, ou qualquer outra coisa.

Fizemos uma despedida para a mudança das estagiárias, afinal fim de semestre. Comemoramos com brincadeiras e preparamos cachorro quente e bolo (...). Rotineiramente, organizamos uma fila para que pudéssemos distribuir os lanches. Bianca na fila, já estava agitada, brigando com os meninos. Igor sempre tenta falar que ainda não pegou, ou até mesmo comer rápido pra pedir outro. Desta vez demos uma mais para ele, pois não tínhamos certeza se realmente tinha pegado, mas Bianca afirmava de forma categórica que ele estava mentindo. Tentei conversar com ela, dizer que se ele estava fazendo isso era prejudicial pra ele, mas ela ficou muito brava conosco, disse que não era justo ela não poder comer mais. Em um certo momento estava tão exaltada que não entendíamos sua angústia. Começou nos agredir verbalmente e, no fim do dia, agrediu fisicamente Igor. A grande questão que foi verbalizada por ela, foi que não éramos justas, que ela também tinha direito de comer mais.¹²

Assim, podíamos perceber que algumas das posturas apresentadas durante as atividades do grupo diziam um pouco do cotidiano dos participantes. Desde a forma como se arrumavam, a preocupação excessiva com o cuidado dos irmãos ou até mesmo algumas das falas que nos contavam dos outros espaços de vida que habitava. Apresentava-se um cotidiano marcado por cuidados diferenciados, pela

¹¹ *Id.*

¹² *Id.*

impossibilidade de se suprir necessidades básicas e pela responsabilização precoce sobre o cuidado de um outro.

O risco ou a vulnerabilidade social no contexto em que as crianças se inserem acabam por configurar o cuidado que é despendido as mesmas em um formato peculiar desenhado pela dialética com as situações sociais daquele.

Assim, ao que podemos pensar em uma “mãe suficientemente boa”, que ofereça um *ambiente facilitador* para o desenvolvimento infantil, encontramos um esfacelamento de relações e de vínculos que não permitem condições saudáveis ao processo de amadurecimento.

Neste sentido, as situações vulneráveis fazem com que ocorra uma ruptura das relações de uma forma geral, principalmente dos vínculos familiares. Assim, como citado anteriormente por Gomes e Medeiros (2005, p. 360):

Percebe-se que para essa família, a perda ou rompimento dos vínculos produz sofrimento e leva o indivíduo à descrença de si mesmo, tornando-o frágil e com baixa auto-estima. Esta descrença conduz ainda o indivíduo a se desfazer do que pode haver de mais significativo para o ser humano: a capacidade de amar e de se sentir amado, incorporando um sentimento desagregador. A questão da família pobre aparece como a face mais cruel da disparidade econômica e da desigualdade social. Esse estado de privação de direitos atinge a todos de forma muito profunda, à medida que produz a banalização de sentimentos, dos afetos e dos vínculos.

Estes processos podem ser reconhecidos sob os olhares desta pesquisa, em que este esfacelamento dos vínculos se apresenta a partir de diferentes situações contextualizadas nas histórias de vida de cada participante.

8.2.2 Olhares – Encontros:

Nos grupos de brincadeira, os encontros aconteciam em diferentes esferas. O encontro com cada um dos sujeitos, atuantes no espaço em que compartilhávamos, eram permeados por elementos objetivos e por elementos subjetivos, presentes em cada uma das atividades envolvidas, constituídos a partir da história de cada um.

O relacionar-se “em” e o relacionar-se “com”, como apresentado anteriormente, é de papel fundamental no desenvolvimento infantil. No em torno e na interação com o outro são construídos significados, criadas experiências e assimilados

elementos que serão constituintes dos processos subjetivos de cada indivíduo. Assim, o encontro com o outro diz do acontecer humano, o *self* só existirá no mundo em relação com um outro significativo, que construa de forma dialética realidades compartilhadas, ou seja, espaços comuns de elementos significados por todos, o que os tornam reais no mundo (SAFRA, 2005).

Desta forma, o brincar como objeto de interação nas relações encontra morada como elo das diferentes formas de comunicar-se com o meio e com o outro. As atividades lúdicas tornam-se o tema das relações, constituindo e ampliando vínculos.

O brincar como expressão, comunicação e vinculação da criança com o outro, como espaço de morada de subjetividades compartilhadas são os caminhos por onde o olhar, nesta pesquisa, percorre.

As relações estabelecidas entre as coordenadoras e as crianças transitavam em muitos momentos pela função mediadora de conflitos entre os pares e de auxílios nas atividades.

- *E... o que você mais gosta no “brincando”* (forma carinhosa como chamávamos o grupo de brincadeira)?
- *Ah! Eu gosto das tias brincando comigo, ninguém grande assim, brinca comigo.* (SIC. Isabela)

A cada semestre mudava parte da equipe, as estagiárias que nos ajudavam a coordenar o grupo encerravam as atividades e uma nova turma iniciava o semestre seguinte. A cada época de despedida era possível diferentes manifestações a respeito das relações estabelecidas. Algumas mostravam tristeza, outras apenas desdenhavam a despedida, como se não se importassem, algumas em dias de finalização, tornavam-se agressivas.

Festa de despedida, a finalização de mais um semestre, às vezes me impressiono como estes dias são diferenciados dos dias normais, posso perceber que não é apenas pelo encontro configurar-se de forma diferente. Há expressões diversas a respeito do descontentamento da mudança das estagiárias. Algumas crianças choram, outras insistem e perguntam se elas vão

voltar, outras tornam-se agressivas, outras desdenham dizendo o quanto eram chatas.¹³

As relações eram quase unânimes na ordem das afetividades, seja dos sentimentos de carinho, seja do impulso da agressividade e da destruição. O estar junto contemplava tanto a proteção quanto a capacidade de permanecermos disponíveis e confiantes aos sentimentos da destruição.

Bianca já há alguns encontros parece tentar de diferentes formas romper conosco. Hora recusando-se a fazer as atividades, hora recusando a interagir conosco e, em alguns momentos mais raros, nos agredindo verbalmente. Deprecia as propostas, agride alguns dos colegas, de alguma forma tenta chamar atenção.

Foi ao longo dos semestres que algumas das posturas mais agressivas de Bianca puderam ser desconstruídas. A vinculação com uma das estagiárias permitiu com que esta se relacionasse com o grupo de outra forma.

O vínculo criado por meio do fazer junto entre Bianca e a estagiária possibilitou que a presença agressiva e boicotadora de Bianca se transformasse em outra forma de estar e de relacionar-se com o grupo. A relação dual possibilitou a ressignificação das ações, permitindo que estas pudessem ser reelaboradas e modificadas, transformando o outro não confiável e ameaçador em parceiro.

Gustavo em todos os encontros, como um ritual, cumprimentava todas as coordenadoras antes de se inserir nas brincadeiras. Apresentava-se na maioria dos dias de forma muito tranquila, sempre que acontecia algum problema chamava-nos para ajudar. Estabelecia conosco uma relação de parceria e cuidado, em que as referências e solicitações percorriam diferentes temas e posturas, seja para nos mostrar sua produção, seja para co-coordenar o grupo, seja para nos ajudar na limpeza no fim de cada atividade.

Gustavo hoje acabou por segurar dois meninos que estavam brigando. O interessante era que ele dizia para ambos como uma justificava para não brigarem era que eles eram bobos, que a gente ia até lá, brincava com a gente e eles ainda faziam aquilo. Parece não conseguir muitas vezes desvincular de

¹³ *Id.*

sua posição de quem oferece cuidado, pratica adquirida no cuidado dos irmãos mais novos.¹⁴

Raquel era muito tranquila, sempre aceitava com as primas as proposta dos encontros. Quieta, parecia muito tímida mas isso foi mudando ao longo do tempo em que coletamos os dados. De uma presença mais passiva no grupo, Raquel pôde aos poucos apropriar-se das atividades e da nossa presença, o que permitiu que ao longo do estudo ela chegasse a propor brincadeiras.

Apresentava-se de forma mais independente, tanto nas atividades quanto nas brincadeiras, costumava não participar de conflitos pois preferia brincar mais próxima das primas, com quem já tinha uma vinculação.

Isabela também apresentou mudanças durante o período de observação. Inicialmente, elegia em cada encontro uma das coordenadoras que pudesse brincar com ela e, a partir de então, não permitia que nenhuma outra criança participasse, ficando muito brava se propuséssemos que outros pudessem interferir nesta relação que exigia que fosse dual. O “partilhar a atenção” de quem a acompanhava parecia extremamente sofrido para Isabela, não conseguia dividir nem os brinquedos, nem a atenção de quem estivesse com ela.

Isabela novamente recusa-se a brincar com outras crianças, o máximo que consegue suportar é a presença de uma de nós na brincadeira com as panelinhas, mas sempre mantém a postura de que ela é quem controla tudo, ela quem define as regras da brincadeira. Algumas vezes, esta postura causa conflito com as estagiárias, que a entendem como muito mandona, mas a possibilidade de ressignificarmos esta postura dentro de sua história permite que aos poucos possamos desconstruir isto e permitir que ela experencie situações diferentes com relação ao outro e ao fazer.¹⁵

A possibilidade de estabelecermos algumas regras e ressignificarmos as reações de Isabela permitiu que a postura dela diante das situações que necessitavam de flexibilidade fosse aos poucos sendo modificada para que pudéssemos compartilhar brinquedos e brincadeiras. Ao final de dois semestres, Isabela conseguia partilhar as brincadeiras, que prioritariamente eram com brinquedos que imitavam as atividades domésticas.

¹⁴ *Id.*

¹⁵ *Id.*

O ressignificar a presença de um outro não em disputa, mas como enriquecedor da brincadeira participando com ela para assumir papéis, deixando assim a atividade mais dinâmica, corroboraram para as transformações e possibilidades de estar com o outro.

Como Isabela, outras crianças necessitavam da função mediadora das coordenadoras. A possibilidade de estar em grupo com outras crianças muitas vezes apresentava-se de forma muito difícil. Em uma relação mais horizontalizada, as crianças em diferentes momentos e por diferentes motivos, tornavam-se agressivas. Em sua maioria reproduziam seus contextos de violência e agressividade.

Neste em torno vulnerável, a falta e o pouco eram disputados entre primos, irmãos e outros familiares, o que em muitos momentos era refletido nas ações realizadas no grupo. Em algumas das atividades que desenvolvíamos mesmo com o planejamento e a verbalização de que os materiais que estavam sendo distribuídos eram suficiente para todos, surgiam conflito das mais diferentes ordens.

Fizemos uma atividade plástica com massinha caseira e quadrinhos de isopor. A proposta consistia que cada um pudesse receber uma quantidade de massinhas de modelar de diferentes cores e uma bandeja de isopor para que pudesse naquele espaço construir algum cenário e /ou objeto. Antes mesmo que pensássemos em distribuir as massas de modelar, as crianças estavam em cima da caixa que continham os materiais, empurrando-se e tentando pegar com antecedência dos colegas, mesmo sem o consentimento e até mesmo advertências das coordenadoras. O intuito de deixar à mostra o material era para que elas compreendessem que havia o suficiente disponível, mas a ansiedade foi pela disputa de poder pegar mais que os colegas, mesmo que não fossem utilizar, pois assim poderiam levar para casa para que brincassem depois.¹⁶

O mesmo acontecia com os brinquedos e nos dias de festa em que distribuíamos lanches. As atividades realizadas com os brinquedos industrializados suscitavam a disputa pela escolha, como se não pudessem compartilhar e jogar juntos. Para organização destes conflitos, evitando-se que a atividade fosse suspensa, subdividíamos as crianças de forma que cada grupo ficasse com um jogo e uma coordenadora, que interferia para garantir que fossem trabalhadas as regras ou até mesmo no desempenho das crianças, intervindo com algumas adaptações.

¹⁶ *Id.*

Alguns dos sentimentos observados nas relações entre as crianças durante o grupo eram resultantes dos outros espaços compartilhados que as mesmas frequentavam. A escola, as ruas do bairro, a quadra central, a perua da escola – estes diferentes lugares tornavam-se também meio influenciador na forma de relacionamento estabelecida entre elas.

F. entrou e agrediu J. durante um jogo no grupo. Tivemos bastante dificuldade em separar-las. Além de se baterem elas verbalizavam uma raiva que não conseguíamos compreender. A intensidade do conflito era tanta que nos questionamos de onde poderia vir tanta raiva em crianças tão pequenas. Qual seria o motivo? Briga apartada, separadamente tentamos entender as meninas que choravam e mal conseguiam falar. Depois de um tempo tentando dizer que havia outras formas de solucionar as questões que não apenas a agressão, F. nos conta que está cansada dos sarros com relação a seus pais, enquanto iam para a escola juntas na perua. F. é filha de traficantes da região, sua mãe é portadora do HIV e estava presa e seu pai não oferece cuidado aos filhos. J. , segundo F., fica falando “coisas” de sua mãe no transporte da escola, o que acaba por magoá-la bastante, sentimento que expressa de forma agressiva assim que surge conflitos menores.¹⁷

Alguns dos comportamentos que observávamos de forma geral no grupo também eram expressos pelos participantes. Cada criança com uma história de vida, cada criança com sua forma singular de expressão e elaboração da presença do outro.

Gustavo tinha alguns amigos mais próximos que frequentavam o grupo com ele. Relacionava-se de forma bastante independente e articulada com os outros colegas. Conseguia compartilhar materiais, jogos e espaços com muita habilidade. Em situações que fossem conflitantes, sempre nos requisitava para que pudéssemos mediar, ficava mais nervoso e em alguns momentos agressivo quando algo era feito ao seus irmãos, Isabela e Ricardo.

Nestes momentos conseguíamos dialogar com ele, mas não pedia desculpas, justificando que ele tinha que cuidar dos irmãos. Sua mãe afirmava que era responsabilidade dele cuidar dos irmãos e ele assumia seriamente essa responsabilidade.

¹⁷ *Id.*

eu ensino eles... ensino a respeitar os mais velhos... eu ensino eles a fazer as coisas... e outra um cuidando do outro. A Isabela... o Gustavo ta crescendo ela tem que estar respeitando o irmão dela... ele tem que respeitar a irmã dele. Não importa, tem que estar um cuidando do outro (SIC. mãe do Gustavo).

Dentro dos contextos familiares e do em torno da vida das crianças, o cuidar, o relacionar-se e até mesmo a resolução de conflitos está presente pela forma de expressão da violência e da agressão.

(...) aqui tá pior, as polícias estão vindo aqui todos os dias pra percurar os maconheiros, mas eles fogem mais rápido do que a polícia. Quando eles vêem as polícias aqui, eles dão no pé mais do que um flash, mas na cara deles. Eu já sei quem é eles, mas eu não posso falar porque se não né... Se eu falar quem é eu vou morrer, porque eles matam se falar. Minha mãe fala pra eu não fazer gracinha, se não depois eu que vou estar morto. Se falar...ixi! Um morto eu dois (SIC. Gustavo).

Isabela relacionava-se de forma retraída com os colegas no início, não se propunha a compartilhar nenhuma atividade permanecendo sozinha. Em situações de conflito, na medida que alguma criança se apresentava para brincar ou para disputar algum brinquedo ela reclamava, não permitindo a entrada ou se retirando da atividade e permanecendo emburrada no canto do salão. Mesmo estudando com algumas crianças que também frequentavam o grupo, não abria espaço para se relacionar com elas.

Isabela encontra-se bastante retraída durante os encontros, o contato com as outras crianças muitas vezes só acontece na atividade inicial que geralmente configura-se como acolhimento da chegada das crianças e estrutura-se em brincadeiras de roda. Parece que Isabela tenta manter o espaço do grupo como ambiente em que ela possa manter sua individualidade. Na escola isso não é possível, por conta das diferentes demandas das escolas públicas atuais; em casa tem que assumir outro papel, a de responsável por seu irmão e por algumas tarefas da casa, assim como Gustavo. No grupo ela parece fazer questão de não querer fazer com um outro ou apenas pensar na existência de um outro, o que exige um investimento ou empatia dela, para que possa ocorrer um encontro.¹⁸

A presença da expressão deste contexto não era possível apenas de ser vista em Gustavo e Isabela. Bianca encontrava bastante dificuldade em relacionar-se com os colegas: em alguns momentos mantinha-se isolada, em outros se apresentava

¹⁸ *Id.*

de maneira bastante ríspida a qualquer contato feito com ela. Nas brincadeiras tentava a todo custo poder ser mais esperta ou levar vantagem dos colegas, o que muitas vezes gerava conflitos importantes. As relações, como comentado anteriormente, tinham que se manter distantes ou em competitividade.

Bianca hoje ficou bastante tempo sem brincar com ninguém. Começou a brincar conosco apenas quando dividimos os jogos, ela escolheu ficar com a turma que jogava lince. Mas não conseguiu seguir as regras e tentava a todo custo ou ver as figuras antes, ou ficar escondendo parte do tabuleiro. As outras crianças ficaram bastante bravas com a postura de Bianca e ela, de forma desafiadora, xingou os colegas e se retirou da brincadeira.¹⁹

Na companhia de sua irmã Vivian, Bianca não mudava o comportamento. Muitas situações ou conflitos surgiam com a irmã e ela comportava-se como se não se importasse. Na verdade, em diferentes momentos afirmava não gostar de ter a irmã atrás dela, mas muitas vezes o que parecia difícil era a responsabilidade sobre o cuidado de Vivian.

Vivian teve problemas hoje com uma outra criança muito pequena, brigavam na disputa de brinquedos de cozinhas. Por conta da disputa Vivian muito pequena começou a chorar bastante. Chamei Bianca para que ela pudesse me ajudar com a irmã, mas ela respondeu que a Vivian que se virasse, contudo permaneceu nos observando por um tempo.²⁰

Raquel matinha uma postura bastante diferenciada da maioria, sempre em grupo com as primas, conversava com todos e mantinha sempre bom relacionamento com os colegas. Participava das atividades em grupo, prontificava-se em ajudar e compartilhar materiais com os colegas, principalmente com as primas. Como sua cuidadora e avó, além dos netos, cuida de crianças do bairro, Raquel passa o dia com bastante crianças, o que a vincula com outras crianças.

As diferentes posturas, expressões e reações frente às situações apresentavam a nós uma forma de elaboração e ação apreendida nas assimilações de vivências anteriores do que as observadas no grupo. As crianças, objeto dos nossos olhares, eram no agora a construção de formas de se relacionar apresentadas pelos

¹⁹ *Id.*

²⁰ *Id.*

cuidadores, pelos contextos e pelas situações cotidianas em que estão inseridas. A ideia sócio-histórica do desenvolvimento e constituição do ser dialogam com a forma de enfrentamento com que somos e estamos no mundo.

8.2.3 Olhares - Fazer:

O mote dos nossos encontros era sempre o fazer. As atividades lúdicas nos vinculavam pelo compartilhar de espaços, de objetos e de diferentes experiências. Reuníamos-nos em muitos, em poucos e até mesmo em dois, mas independentemente de quantos produzíamos desejos, expressávamos e ressignificávamos histórias descobrindo novas formas de estarmos.

Os olhares percorriam as ações e percebiam-nas como gestos entrelaçados no compartilhar das histórias, nas relações, no contexto em que eram construídas.

Nosso fazer, assim, era o brincar de diferentes formas e em diferentes encontros: na construção de brinquedos, na possibilidade de aprender e ensinar brincadeiras, brincar com o outro, brincar com o corpo, imaginar o brincar, inventar e reinventar o que se é e o que se deseja ser.

As ações carregavam significados pertinentes ao contexto em que estávamos. As escolhas, os espaços, a criatividade e o desempenho nas atividades diziam do funcionamento da cada um que as realizavam. Assim Castro (*et al.*, 2001):

(...) as atividades lúdicas, expressivas e artísticas apresentam possibilidades diversificadas de experiências para o sujeito, que podem transformar, por meio da imaginação, elementos da realidade numa nova configuração. Narrativas, jogos, construção de objetos e diversificadas produções são elementos que podem ser compartilhados e participam, em essência, dos relacionamentos que usamos ao tecer a intrincada teia de significados que é a “tessitura real da vida humana”, facilitadores da criação de uma nova realidade.

Os olhares, portanto, dialogam com as possibilidades diversificadas das experiências dos sujeitos nas atividades lúdicas e serão apresentados como eram construídos ao longo dos encontros.

Como especificado na metodologia, a estruturação das ações nos grupos iniciava-se com as cantigas e brincadeiras de roda; posteriormente nos organizávamos

em uma atividade plástica e por fim os jogos. Desta forma, os olhares percorrem o começo, o meio e o fim dos encontros. Contudo, em relevância neste estudo, as narrativas e o faz-de-conta, ganham maior espaço no relato, pois como apresentado por Bomtempo (2000), esta situação de simulação envolve um faz-de-conta, uma realidade e uma representação da realidade – o que nos faz acreditar que os jogos dramáticos relacionam-se de forma dialética com o contexto, foco também de nosso estudo.

8.2.3.1 As cantigas de roda:

No início do grupo, a chegada direta ao espaço e o começo de uma atividade que exigisse mais concentração era difícil de se concretizar de maneira organizada. A vontade e a ansiedade com que as crianças chegavam no grupo não as permitia perceber o outro e o espaço. Permaneciam em um agrupamento desordenado, o que tornava quase impossível propormos o início de uma atividade pois nem se quer éramos ouvidas.

A percepção desse estado de caos que encontrávamos sempre no início do grupo fez com que pensássemos em atividades que pudessem agregar as crianças que chegassem em sintonia e nos ouvisse para que propuséssemos brincadeiras em que todos participassem.

Desta forma, inserimos em nossas atividades as cantigas e brincadeiras de roda e a cada um que chegava dávamos a mão. Juntos ao canto de alguma das diversas brincadeiras de roda, éramos percebidos e encontrávamos um ritmo em comum para embalar os nossos encontros.

Cada criança tornava-se parte do grupo da forma como queria. Com maior ou menor dificuldade tentávamos fazer com que todos pudessem sentir-se acolhidos, mas nem sempre isso era possível.

Os momentos de acolhimento das chegadas das crianças ao grupos são semanalmente diferentes. Estes se configuram da forma como o contexto está organizado, em inter-relação direta com o que está eminente no “fora”. A

criança chega com a ansiedade, a disposição e o ritmo do que estava vivenciando minutos antes de descer para o espaço da igreja.²¹

Assim, havia dias em que as crianças desciam para o salão e já se organizavam em círculos e dias em que mesmo organizando uma roda poucos se dispunham a participar e permaneciam sentados, correndo, entrando e saindo do salão. Gustavo e Isabela, na maioria dos encontros não conseguiam participar deste momento. Como já dito anteriormente, antes de descer para os encontros precisavam fazer as atividades da casa, para depois irem para o encontro.

Gustavo mesmo quando chegava em tempo participava de forma retraída. Isabela mostrava-se mais comunicativa, sendo na verdade no início da coleta dos dados a única brincadeira que fazia em grupo. Contudo, nestas brincadeiras podíamos perceber sempre o envolvimento dos dois com relação a garantir a participação de Ricardo, o irmão mais novo. Este não aderiu a essa atividade e preferia correr por todo salão. Assim, os irmãos muitas vezes não se concentravam tentando constantemente fazer com que ele participasse.

Ricardo estava bastante agitado hoje, chegou de mãos dadas com Isabela, mas assim que teve oportunidade se soltou e começou a brincar de pega-pega com K. Gustavo e Isabela, permaneceram boa parte do grupo tentando fazer com que Ricardo parasse quieto. Logo que chegaram chamaram ele para que participasse da atividade em roda, mas a tentativa foi frustrada, então Gustavo, enquanto brincávamos de “lencinho branco”, ficou observando sentado com Ricardo do lado. Na tentativa de participar da brincadeira, sentou-se na roda e assim em pouco tempo Ricardo voltou a correr entre as crianças que estavam sentadas ou em volta da roda como se fosse sua vez de escolher a criança que iria colocar o lenço. Mesmo tentando ressignificar a brincadeira dele, dando o lenço para que colocasse, ele não aderiu à proposta. Gustavo retirou-se da brincadeira para que Ricardo permanecesse sentado²².

Raquel sempre participava ativamente do momento de roda, sugerindo brincadeiras, ensinando novas cantigas, parecia gostar bastante. As primas sempre ajudavam na coordenação de novas brincadeiras de roda. Este momento muitas vezes estendia-se pela insistência de Raquel, pela proposição de mais uma cantiga ou brincadeira para realizarmos juntos. O momento inicial era o qual Raquel apresentava

²¹ *Id.*

²² *Id.*

mais iniciativa. Era o estar junto com as amigas/primas, reproduzindo muitas das brincadeiras que elas realizavam fora daquele espaço.

Eu gosto de brincar com as minhas primas na garagem da Paula. Lá a gente brinca de elástico, a gente dança e canta. A gente gosta de cantar e dançar, e essas músicas a gente também aprende na escola (SIC. Raquel).

Assim Raquel conseguia ter participação ativa na proposta: a possibilidade de já ter tido experiências anteriores às brincadeiras, acaba por deixar as crianças mais à vontade para estar de forma ativa no grupo. Conhecer a música ou saber a brincadeira faz com que a criança encontre-se menos resistente no desempenho das atividades.

Bianca nem sempre chegava no início do grupo. Muitas vezes estava jogando futebol com os meninos mais velhos na quadra central do bairro, não estando presente, portanto, nas brincadeiras de roda. Contudo, quando a mesma estava, recusava-se a participar, permanecendo todo o tempo sentada até acabar a brincadeira. Quando questionada sobre sua participação, dizia apenas que não queria mas nunca justificou porque não queria.

Assim, após algumas tentativas estimulando para que ela pudesse propor a brincadeira e sempre recebendo sua recusa, respeitamos sua decisão e deixávamos que ela nos observasse.

As médias de participação nos encontros eram de 50 crianças. No momento inicial contávamos com aproximadamente 30 crianças. A chegada então para a maioria estruturava-se em forma de roda, para alguns em observações desta brincadeira como Bianca e algumas vezes Gustavo. Para outros, no entanto, o início configurava-se em outra atividade no meio do espaço que pudesse nos mostrar a presença, o estar daquele que chegava para brincar conosco.

Desta forma, para algumas das crianças a brincadeira era correr entre os colegas em roda, para chamar atenção de todos e em alguns casos ganhar a atenção das coordenadoras que tentavam fazer com que a atividade proposta pudesse ter andamento.

O início do grupo então, configurava-se, além das cantigas de roda em diferentes formatos, em um momento que não se descolava do contexto externo ao grupo e que se apresentava de forma iminente com a chegada das crianças.

Éramos em poucos hoje e todos estavam em alerta por conta de conflitos entre a polícia e os traficantes da região. As crianças chegavam e nos contavam sobre a situação. Eu mesma antes de descer para o salão, quando subia de carro vi um rapaz desfilando armado com naturalidade entre as crianças que brincavam na quadra central. Assim, configurada esta situação o momento de acolhimento foi mais difícil, elas cantavam canções sobre o recente filme *Tropa de Elite* e pareciam valorizar o poder que o tráfico exercia na região. Então, por conta da agitação de todos, decidimos fazer uma roda de conversa e cada criança pode falar sobre como isso era pra elas ou até mesmo se calarem por medo de represália (...). Só depois deste momento é que conseguimos iniciar nosso espaço de brincadeiras, finalizando o momento com a canção da “História da serpente”, tentando deixar o que era de adulto fora do salão da igreja para poder falar e fazer naquelas poucas horas, o que era próprio da infância.²³

Este momento inicial, então, tornava-se mais do que um ritual para iniciarmos o grupo, era o acolhimento do corpo, da história, do contexto.

8.2.3.1 A construção:

O segundo momento tinha como tema a criatividade. Em sua maioria eram atividades de criação/construção de brincadeiras e brinquedos, que possibilitava que as crianças criassem, seja construindo, brincado e/ou encenando. Assim, as atividades eram a construção de brinquedos de sucata, massa de modelar, maquetes, teatros e etc.

A realização de atividade livre não direcionada exigia a criatividade das crianças, bem como a utilização de materiais que em muitos casos não se encontravam no repertório dos mesmos – o que tornava o fazer bastante difícil. A ansiedade e o medo da frustração com relação ao produto da atividade fazia com que algumas crianças tivessem bastante resistência com relação à adesão a proposta.

Outro fator importante neste segundo momento estava em como as crianças precisavam se organizar com os materiais e com a atenção das

²³ *Id.*

organizadoras para a ajuda na realização da atividade proposta. A situação da divisão de brinquedos, materiais e atenção já foram comentadas anteriormente – o sentimento de disputa era bastante forte nesta questão.

Assim, a possibilidade de oferecer no espaço de brincadeiras, outras propostas que ampliassem as experiências dos participantes, eram bastante válidas e enriquecedores apesar da resistência.

Como parte do todo das crianças, os nossos participantes também apresentavam maior ou menor dificuldade com relação às atividades. Tanto no desempenho e na criatividade, quanto nas questões relacionadas às disputas e partilhas dos materiais utilizados.

Raquel estava sempre disposta, gostava de atividades, encontrava-se mais retraída apenas quando a proposta envolvia alguma dramatização, parecia ter vergonha e escolhia ficar assistindo em vez de participar. Nas atividades manuais, tinha bastante habilidade com relação a materiais e atividades de artes plásticas. Mantinha boa afinidade com o produto também, quase sempre gostava das coisas que fazia e pedia pouco auxílio das coordenadoras na realização das tarefas.

Hoje fizemos a construção de uma maquete sobre o bairro, utilizamos caixas de leite representando os prédios, diferentes tipos de papeis, cola, canetas, lápis e etc. A ideia era que pudéssemos olhar o lugar em que viviam de outra forma. (...) Raquel fez o prédio em que mora, mas quis diferenciar seu apartamento dos demais. Deixou as janelas abertas e se desenhou na janela. Como havia terminado seu prédio rápido, quis ajudar a pensar em como poderíamos arrumar os prédios, e fazer a quadra, as ruas e etc.²⁴

Bianca tinha bastante dificuldade com relação à criatividade. O segundo momento dos encontros era muito difícil pois, como alguns dos outros participantes, ela não conseguia entender as regras de divisão, disputava, sempre tentava pegar mais materiais do que os colegas e muitas vezes nem os utilizava. Com relação ao desempenho na atividade, era muito difícil, tinha dificuldades com a criação e utilização dos materiais, frustrava-se com o produto e muitas vezes quando conseguia terminar a atividade, quando não abandonava pela metade, jogava fora, pois não gostava do que tinha feito. Algumas vezes Bianca apresentava-se tão frustrada que

²⁴ *Id.*

destruía o que havia feito e também o que os colegas tinham feito, dizendo que estava feio.

Fizemos fantoches com papel crepom, isopor, linhas, palitos e etc. (...) Fiquei com Bianca pois ela tem bastante dificuldade, pensei que se pudesse me dedicar para que ela conseguisse produzir algo que realmente achasse bonito poderia mudar sua postura em relação ao que construía. Então me ofereci para ajudá-la em seu processo. Iniciamos selecionando o que precisaríamos para a construção do fantoche. Bianca escolhia tudo, e queria um cola e uma tesoura só para ela. Tentei explicar que não daria pra ser assim, que não tínhamos material para todo mundo, ela ficou bastante brava e me disse que não queria fazer mais nada. Disse que seria uma pena, mas eu achava que o nosso fantoche ficaria bem legal. Passou cerca de uns 10 minutos e ela retorna dizendo que queria fazer. Então nos sentamos próximo à sua irmã e a mais duas crianças, que já tinham uma cola e uma tesoura, e começamos a planejar como seria nosso boneco. Escolhemos apenas uma bola de isopor para fazermos a cabeça, uma cor de roupa, e uma lã para os cabelos. E assim começamos a produzir juntas. Várias vezes durante o processo Bianca tentou desistir, eu incentivava e tentava refazer o que havia dado errado, para que ela não ficasse desestimulada. E assim fizemos um cantor de rap, com roupas pretas, cabelos trançados, olhos verdes. Bianca pela primeira vez permaneceu na atividade até o fim e pôde demonstrar bastante satisfação com seu fantoche. Ela deu um nome para ele, MC Boy, e permaneceu por muito tempo cantando com seu boneco na mão.²⁵

A relação entre processo e produto para Bianca era muito forte. A expectativa de um produto não satisfatório já a paralisava em seu processo criativo, a impedindo de vivenciar e experimentar novas possibilidades.

Gustavo mostrava-se muito criativo em todas as propostas, escolhia seus materiais de forma planejada, bem como os materiais de seu irmão Ricardo. Produzia tranquilamente, ajudando seu irmão menor a fazer seu trabalho também. Ao final de cada atividade vinha nos mostrar com orgulho seus brinquedos, bonecos e outras construções, parecendo sempre bastante satisfeito com o que havia feito.

Isabela também gostava bastante das atividades plásticas. Escolhia os materiais e nas ocasiões em que havia material e tempo acabava por fazer mais de uma produção. Levava-os para casa para mostrar à mãe quando a mesma chegasse do trabalho. Na maioria dos encontros, como Gustavo, responsabilizava-se por Ricardo e ajudava-o com as atividades. Isabela produzia sozinha, não gostava de dividir os materiais que eram para serem utilizados em comum com as outras crianças,

²⁵ *Id.*

mas era menos resistente do que quando pedíamos para dividir os jogos e brincar com outras crianças.

Distribuímos massa de modelar para que as crianças pudessem fazer um quadrinho (cenário) com as massinhas em uma caixa de leite aberta como base. (...) Isabela pegou o material que precisaria e ficou boa parte do tempo construindo e desconstruindo formas com a massinha. Ao final da atividade pedi que me mostrasse seu quadro. E as massinhas continuavam em bolinhas separadas por cor na bandejinha feita com as caixas de leite. Perguntei porque ela não havia feito o quadrinho, ela me respondeu que queria ficar brincado. E assim seguiu, na hora da distribuição dos brinquedos, ela escolheu seu jogo de panelinhas, e foi para um canto da sala fazer comidinha, com as massinhas coloridas. Sentei-me com ela na brincadeira e disse que se quisesse poderia fazer as massinhas pois a que distribuímos eram feitas com trigo e corante, e conversando lhe ensinei como fazia. (No encontro seguinte) (...) Isabela veio com uma caixinha cheia de massinhas de diferentes cores, ela tinha pedido para a sua mãe e fez um monte de cores como havia ensinado, e me trouxe um quadro pronto, com uma flor laranja e amarela, tingidas com suco, o que dava até cheiro para a minha flor.²⁶

O fazer produz elementos concretos, mas também nos permite entrar em contato com o que temos de subjetivo, pois como campo de experimentação de materiais, formas e vivências, nos faz entrar em contato com nossa criatividade, como forma de elaboração e ressignificação que podem ser utilizados como elementos constituintes de outros espaços de produção de vida.

8.2.3.3 Jogos:

Os jogos, na maioria dos encontros, eram a atividade que finalizava o grupo. A possibilidade de oferecermos brinquedos com os quais alguns dos participantes não teriam contato permitiam com que ampliássemos o repertório das atividades lúdicas das crianças.

A forma como o grupo era organizado viabilizava que todos pudessem participar das brincadeiras. As experiências de conflitos no início do encontro, quando esta atividade começou a ser oferecida, mobilizou-nos a dividir e formar grupos pequenos em que pudéssemos permanecer como mediadoras, ajudando na organização das jogadas e na compreensão das regras.

²⁶ *Id.*

Assim pudemos perceber que não apenas esta atividade passou a ser menos caótica, como também poderíamos estimular as crianças no entendimento das regras, no respeito ao colega que está jogando e facilitando e, por fim, a inclusão de todos na atividade, mesmo os que tinham alguma dificuldade.

Os jogos variavam entre brinquedos industrializados como *quebra-gelo*, *twister*, *tapa-certo*, *cara-a-cara*, *lince jenga*, *pula-pirata*, objetos de faz-de-conta (panelinhas, pares de jantar e chá), dama, quebra-cabeça e etc. Além destas atividades, em alguns encontros propúnhamos caça ao tesouro pelas ruas do bairro e circuitos em que as crianças tinham que percorrer fases.

Em geral, as crianças gostavam bastante deste momento. Escolhiam os brinquedos e sentavam juntos com as coordenadoras para jogarem. A maior dificuldade que encontrávamos nesta tarefa era a compreensão das regras e a inclusão de todos, crianças com deficiência e crianças menores, que pudessem apresentar alguma dificuldade em jogar.

Isabela, quando chegava esse momento, escolhia na maioria das vezes os brinquedos de faz-de-conta. No início, como já comentado anteriormente, brincava sozinha e não dividia os brinquedos, ficando bastante brava se propuséssemos isso. Neste momento não se preocupava com Ricardo, que encontrava-se em outra atividade ou corria entre os grupos que estavam subdivididos.

Gustavo gostava bastante de *lince*, tentava concentrar-se para ganhar, mas também forçava os amigos a respeitarem as regras para que não trapaceassem. Outro jogo que sempre escolhia era o *cara-a-cara* tinha boas observações e mantinha sempre a concentração. Quando havia mais de uma criança querendo brincar, ele se preocupava e propunha de jogar em dupla, mostrando-se bastante solícito com o outro. Nestes momentos de jogos, Gustavo era bastante compreensivo com os colegas e com algumas das regras que tentávamos estabelecer para organizarmos as atividades, ajudando-nos na coordenação.

Na distribuição de brinquedos as crianças estavam bem agitadas, éramos muitos e tínhamos que nos dividir. Então todos ficaram em volta das sacolas que usávamos para carregar os jogos, e tentavam puxar os brinquedos. Gustavo então deu um grito com os meninos, dizendo que não adiantaria fazerem aquilo que não iríamos distribuir. Começou então a perguntar o que as

peessoas queriam jogar, e foi dividindo todo mundo para que pudessem já montar os subgrupos, de acordo com as preferências.²⁷

Bianca participava de forma mais efetiva neste momento do encontro. Quase nunca se preocupava em pegar o brinquedo, mas se inseria nas rodas já montadas com os jogos. Sempre questionava muito as regras e principalmente a postura dos colegas com relação às mesmas. Sempre desconfiava de trapagens e truques – que usava de justificativa quando perdia. Bianca apresentava bastante dificuldade de concentração, o que era bastante prejudicial, afinal seus jogos prediletos eram *lince* e *tapa-certo*²⁸.

No momento de distribuição dos jogos fiquei com o grupo que queria jogar *tapa-certo*. Jogavam Bianca, Igor e Fábio (que estavam muito agitados) e o jogo provoca maior agitação por conta dinâmica que estabelece. A atividade foi difícil de administrar. Fábio tinha dificuldade na percepção entre a parte e o todo, Igor saía-se muito bem e era bastante rápido em pegar as figurinhas e Bianca não conseguia concentrar-se, pois estava a todo o momento preocupada com Igor que “roubava no jogo”, que “trapaceava encobrendo peças” (*SIC. Bianca*). A exaltação da atividade fez com que Fábio desistisse, pois ainda não havia pegado nenhuma figura, e que Bianca começasse a bater com a ventosa do *tapa-certo* na mão de Igor a cada figura que o mesmo encontrava. Bianca as vezes apresenta-se muito intolerante às frustrações, demonstrando desmotivação para a atividade ou agressividade com o outro.²⁹

Assim, os jogos permitiam-nos pensar na dinâmica de relações estabelecidas com o outro em grupo, bem como as regras muitas vezes não presentes no cotidiano das crianças que se encontram responsáveis por elas mesmas e seu irmãos, sem a orientação de um adulto. A presença da competição e da cooperação nos jogos oferecidos era motivação para que pudéssemos, pelo brincar, desconstruir posturas agressivas e reações desconectadas de regras e gerar a presença de um outro participativo além de da própria criança.

²⁷ *Id.*

²⁸ Ambos os jogos consistem na procura das figuras sorteadas por um coordenador: no jogo *lince* as figuras a serem encontradas encontram-se em um tabuleiro, no *tapa-certo* as figuras estão em figurinhas que tem que ser apreendidas por pequenas mãos com ventosas que estão com os jogadores.

²⁹ *Id.*

8.2.3.4 O Faz-de-Conta:

As situações imaginárias permeiam todas as atividades lúdicas, pois para a criação de uma atmosfera que permita a delimitação de um momento no tempo e no espaço fora do ritmo cotidiano faz-se necessário a imaginação. Contudo, aqui a relevância será dada para os jogos de faz-de-conta, nos quais a situação simbólica em relação com a subjetividade da criança recria o contexto em que a mesma se insere.

Desta forma, o faz-de-conta nos permite construir olhares que perpassam pelo subjetivo de cada criança e sobre o meio que pertence, ou seja, as atividades simbólicas possuem intensa interação com o contexto/ambiente/social que apresentam os elementos culturais nos quais ela se insere (BOMTEMPO, 2003); (PALEY, 1990); (SINGER, 1973).

Os olhares construídos até aqui percorriam caminhos coletivos que dialogavam com o outro em diferentes dimensões. No faz-de-conta os olhares conversam com o subjetivo de cada criança que participa da pesquisa. Os encontros agora não aconteceram no grupo de brincadeira, mas em outro momento, como especificado na metodologia do trabalho, que tinha como tema a produção de um livro de histórias.

Assim, foram dois encontros com cada uma das crianças, em que a possibilidade de criação e expressão nos servem de contextos associadas as histórias relatadas enquanto o fazer acontecia.

Destes encontros, saíram apenas duas estórias³⁰ no papel, Gustavo e Raquel foram os únicos que produziram livrinhos com começo, meio e fim. Isabela e Bianca desenharam e contaram histórias da vida, estórias de como a vida deveria ser.

Gustavo é bastante comunicativo, em nosso dois encontros ele não apenas imaginou suas estórias, como também me contou tantas outras histórias de seu cotidiano. Sua estória fala de uma égua que tem seu filho ameaçado por uma pantera. A criatividade tanto nos desenhos como nos relatos mostra que as atividades simbólicas de Gustavo encontram diferentes modos de expressão.

³⁰ São usados no decorrer do texto estórias indicando as criações das crianças, e histórias para as situações reais relatadas.

Assim, começamos a conversar sobre a estória que criaria, e sem muitas dificuldade começa a me contar sobre “O cavalinho da noite”:

Era uma bela noite... um cavalo que gostava de ficar no escuro. Depois aconteceu uma chuva enorme e ela estava grávida e sozinha. Depois ela se acalmou e respirou, e naquela noite nasceu um cavalinho. Quando ele nasceu a mãe dele ficou tão feliz que achou o seu filhote bem bonitinho. Até que uma pantera negra que chegou atacando tudo. Depois chegou um cavalo bem grande e salvou ela dessa enrascada. Ele brigou tanto que se machucou e se arranhou. Ele depois pegou raiva dele e deu um coice na pantera que ela voou bem longe de lá... ai eles viveram felizes.³¹

Enquanto escrevia e começava a desenhar os cavalos e a pantera, contava-me sobre a escola, sobre os colegas, sobre o que a mãe pensa dos mesmos. Falava do cotidiano das aulas e dos colegas de sala.

Estudo com o W., tia, e com o F. e com as crianças lá da COHAB. Eles são fogos, o F. até era meu amigo, mas minha mãe não gosta dele. W, morava aqui, aí ele roubou aqui e foi pra COHAB ficou com uns moleques lá, daí ele roubou lá e voltou pra cá, agora ele tá aqui, se roubar aqui de novo o pessoal não vai gostar e aí pra onde ele vai? O F. já roubou aqui também, o dia que acabou luz no Roberto, ele foi lá aproveitou que tava escuro e roubou bolacha. Aí minha professora falou pra eles que se eles ficassem com essa gracinha de brincar de ser bandido, e que aí quando eles crescerem não vai ter futuro não. Os meninos da minha sala sempre roubam alguma coisa. (...) A Isabela já roubou também, já pegou máquina fotográfica, estojo das amigas. Quando minha mãe viu que a máquina fotográfica da professora tava na bolsa da Isabela, ela bateu tanto nela e depois fez ela devolver na frente de todo mundo.³²

As conversas permitiam que construíssemos, no espaço em que o tema fosse o faz-de-conta, estórias que fizessem emergir a realidade de diferentes contextos. Histórias que pudessem ser expressas verbalmente, enquanto as estórias eram expressas em desenhos, tintas e cores.

Assim, os relatos caminhavam no dentro e fora dos apartamentos e a cada palavra conhecíamos um pouco mais dos contextos que desejamos discutir.

... igual o dia da bolacha. De manhã quando eu e a Isabela saímos, a bolacha tava dentro da lata, quando nós chegamos, não tava mais e o pacote tava aberto na lata. Aí minha mãe virou um bicho, e quem tinha ficado lá era minha tia e meu primo. Minha mãe tinha comprado várias bolachas para a gente tomar

³¹ Estória criada no primeiro encontro com Gustavo, foram respeitadas a pontuação e a grafia do autor.

³² Relato de Gustavo enquanto fazia o livro de estória.

*café da manhã e da tarde. Aí minha mãe quando chegou não tinha nem a cor das bolachas, aí ela ficou muito brava, Aí ela perguntou quem tinha comido, mas se eu falasse que não tinha sido eu ela me batia, porque ela pergunta e fala pra gente falar a verdade, aí ela não acredita e bate. Então, eu disse que tinha sido eu, e eu levei só um tapa. A Isabela, também, disse no outro dia que foi ela... nós acordamos e ela foi dar café e não tinha mais nada, ela me pegou eu até ajoelhei para ela não me bater, ela pegou o cabo de vassoura e já vinha pra dar na minha cabeça, aí a Isabela disse que foi ela, que ela tinha comido tudo, pra apanhar menos. Ela não acredita quando a gente fala a verdade, meus primos vivem entrando aqui pegando as comidas, e a gente que apanha. (...) Minha mãe não sabe bater não, eu que já sou grandão ela bate no murro, meus irmãos são no tapa.*³³

Os relatos expõem a violência do cotidiano tanto nos espaços públicos quanto na privacidade dos domicílios. O contexto de falta e de violência ganha justificativa no cuidado e na preocupação com o futuro dos filhos. Assim, as histórias e as estórias de Gustavo contam do cotidiano de violência e a proteção da prole. Seja a mãe brava que bate nos filhos para que aprendam e não se desvirtuem no futuro, seja a ameaça ao cavalinho em que o cavalo grande briga e se enraivece e defende a cria. Contexto em que a agressão é a forma de expressão e resolução de conflitos.

Bianca teve dificuldades em criar estórias, diversas vezes ela se justificava por não saber escrever direito, mesmo dizendo que não precisava escrever, ela usava como justificava sua dificuldade. Com relação às atividades simbólicas, Bianca sempre ficou mais retraída no grupo e o medo de ficar ruim, de ficar feio ou de não gostar da criação também a deixou muito insegura, chegando algumas vezes não realizar a atividade.

No momento de faz-de-conta, Bianca também manteve este movimento. Justificou por diversas vezes que não sabia escrever, desenhou várias vezes um carro, pedindo novas folhas para que pudesse desenhar novamente. Assim, grande parte do tempo foi preenchido por esse movimento, conversava sobre como estava ficando o desenho, contava que não sabia escrever e que tinha que fazer reforço na escola, permanecia na pré-tarefa folheando o material e pedindo pra fazer outro porque o anterior ficava feio. E passamos assim, quase todo o nosso primeiro encontro.

³³ Relato de Gustavo enquanto fazia o livro de estória.

Então, comecei a ajudá-la com relação ao desenvolvimento da atividade reforçando que, se preferisse, não precisaria escrever, poderia apenas desenhar um carro e me contar de sua estória, e foi assim que por mais uma tentativa ela termina o desenho e enquanto o coloria, relatou a sua estória intitulada “Carro Monstro”:

*A história era assim: o moço trabalhava muito e ele tinha uma família que toda vez que tinha frio os filhos dele ficava doente, mas o hospital era muito longe. Então, ele trabalhava muito pra comprar um carrão, pra todos os dias pra levar os filhos para o hospital. E... ele trabalhava muito, trabalhava muito, e passava na loja do carro e pensava que ia conseguir esse carro. Ele tinha três filhos, uma menina que tinha 10 anos e os outros dois com 3 anos. Ele trabalhava de caminhão, todas as horas que ele tinha. Ele tinha uma mulher que trabalha no hospital, mas que ela não podia dar nada para os filhos, porque o médico não deixava. Ele trabalhava e o carro custava vinte mil, novinho da moda. No dia em que ele conseguiu comprar o carro ele ficou muito feliz, levou os filhos dele no médico, e de uma hora pra outra ele ficou rico. O carro era premiado, e a pessoa que pegasse o carro ficava rica. E aí ele comprou uma mansão, um outro carro, e roupas para os filhos dele. Ele comprou uma mansão bem longe de onde eles moravam, porque onde eles moravam os filhos dele só ficavam doente. E ele foi morar lá em Sorocaba, onde eu mais gosto de ir.*³⁴

Na estória de Bianca, encontramos parte de uma criação, parte de uma realidade assimilada. A elaboração do que se é e de como se desejaria que fosse pôde ser percebido facilmente em seu relato. Assim, os filhos, da estória, com problemas de saúde conversam com sua própria situação de adoecimento quando muito pequena, em que tinha constantes episódios de convulsão; o desejo da presença do pai e a escolha da cidade onde a família vai morar, cidade esta que Bianca adora passar as férias, nos permitiram perceber a inter-relação entre os aspectos de criação e de desejos da menina.

Enquanto pintava o carro que estava desenhando, nos contava da realidade, de forma retraída, com poucas palavras.

Minha mãe nem sabe onde eu estou (...) eu não gosto de morar aqui. (...) Eu queria morar em Sorocaba (...) Meu desenho tá ficando feio. (...) Não precisava comprar borracha pra gente, a gente pega na escola. De repente cai uma você pega se ninguém reclamar fica pra você. Eu tenho um monte de caneta e de borracha, ninguém pega aí dá vontade de pegar, a gente pega. (...) O dia em que a gente entrou na quadra do Roberto, os meninos não acreditaram que os cachorros iam vir. De repente quando a bola pingou, o cachorro veio, aí os meninos conseguiram fugir e eu fiquei pendurada. O Roberto ficou bravo,

³⁴ Estória narrada por Bianca.

*porque a gente invadiu a quadra dele. (...) Esse outro carro é outro estilo, estilo escuro, esse daqui é para o cara quando for levar a mulher dele... levar pra... levar pro... eles iam levar a mulher pra... deixa pra lá, tia.*³⁵

Bianca em todo seu processo preferia me perguntar coisas sobre como era a minha vida do que contar sobre seu cotidiano. Quanto a sua estória, relatou-me e produziu dois desenhos, o primeiro carro bastante colorido, e o segundo carro que tinha vidros escuros.

A “Borboleta Azul” era o título da estória de Raquel, que começou de forma muito segura e criativa seus escritos e desenhos sobre sua estória.

*A borboleta azul era feliz com seus amigos na floresta. E foi um dia que ela acordou chamou seus amigos para brincar e ela gritou. – Vamos Brincar. E ninguém acordou. E a borboleta ficou triste por não tinha amigos, então ela foi brincar sozinha no parque. E era de manhã e ele não chamou ninguém e todo mundo foi na floresta. E teve uma festa de natal. E já estava noite e ele foi para a floresta.*³⁶

Produziu com tranquilidade a escolha da estória, desenhos e cores. Desenhava, conversando pouco – respondia algumas das perguntas que eu fazia mas dificilmente me contava algo de forma espontânea. Assim, acabei por conduzir a conversa: que série estava? Como ia pra escola? – assuntos que fazem parte de seu cotidiano. Desta forma pude conhecer fragmentos de suas histórias.

*Eu gosto de azul, tia.(...) Vou passar as férias no Paraná, vou conhecer a cidade de minha vó. (...) Na escola eu gosto mais de matemática, mas hoje a professora faltou e veio a substituta. (...) Quando eu era neném a minha vó disse que eu só queria pintar com amarelo, e eu queria só amarelo. (...) Eu gosto de historinhas, eu li ontem a do “Irapuru”, ela pede para o cacique pra transformar ela em pássaro. (...) Eu passo mais tempo no quarto do meu vó, assistindo tv, minha vó cuida de muita gente, então fica muita bagunça.*³⁷

Quando terminou o livro, Raquel começou a falar sobre as crianças que sua avó cuidava e quase todas eram primas. Assim ela começa a contar de sua família. E juntas retomamos seus parentes a partir de seus avós. Eram nove filhos, 27 netos e 3

³⁵ Relato de Bianca durante a pintura do carro de sua estória.

³⁶ Estória criada por Raquel (foram respeitadas pontuação e grafia do autora).

³⁷ Falas de Raquel enquanto desenhava o livro.

bisnetos. Raquel ria quando eu somava seus parentes, preferiu em todos os encontros contar de seus primos, do que aprontavam.

Dentre as suas histórias e histórias, havia muitas pessoas e borboletas, mas pouco falou de si mesma. Dela dizia apenas que era quieta, que gostava de estudar, que sente saudades de sua mãe e que gostava de brincar e de cantar com mais duas primas no quarto de seu avô.

Isabela fez uma história pequena que contava sobre cotidiano parecido com o seu. Assim, começa a história intitulada “Eu acorde di manhã”:

Um dia o galo canto na hora errada e eu acordei com sono. E fiquei tonta e cai no chão na hora da escola. Eu dormi na cadeira de sono, mas a Professora falou para mim Beatriz acorda para fazer a lição Mas professora eu estou com sono depois você dorme na sua casa ta bom Professora ela ce foi a lição.³⁸

Isabela teve dificuldade em escrever o que desejava, mas teve facilidade na escolha do tema e dos desenhos que comporia o seu livro. Durante a produção, conversou bastante sobre seu irmão mais novo, suas férias e seus medos – todos assuntos escolhidos por ela. Assim, os fragmentos das histórias eram contados entre os desenhos da história.

O Ricardo é fogo, tia, tirou o chinelo ontem, perdeu, e falou pra minha mãe que viu eu... aí eu apanhei. E nem adiantou dizer, minha mãe falou que ele é menor. (...) Com vinte anos eu vou para casa do meu avô, eu vou arrumar um emprego e morar lá. (...) Tô com medo de passar alguém aqui. Minha mãe falou que qualquer um que me chamar não é para eu ir. Que ninguém pode passar a mão em mim, de homem assim... Porque as meninas ficam aqui embaixo e os cara passam a mão nelas, e minha mãe não quer que eu fique aqui. Minha mãe disse que é sempre para perguntar pra ela ou para Gustavo, que qualquer um que me chamar pra me dar dinheiro não é pra ir. Quando a gente tá de monte eles não vêm, mas quando está assim só de duas eles mexem. (...) Minha mãe e eu queríamos que o Gustavo fosse um bom homem, que respeitasse a mulher dele, não fumasse maconha, eu acho que ele vai ser... um bom homem. (...) Tô com medo de novo, eu tenho medo, tia, porque sabe... aconteceu... Eu fui na casa da minha tia e tinha alguma coisa atrás do mato que ficou chamando... psiu... psiu! Aí a mulher foi ver... Aí quando eu fui pro... pra padaria, tinha uma mulher morta. Minha tia disse que foi o velho do mato, a mulher tava com a roupa toda rasgada, toda machucada, sangrando com a calça toda tirada. A gente não chamou a polícia porque se não podia sobrar pra ela. Por isso que eu tenho medo, eu era bem pequena, mas eu lembro.³⁹

³⁸ História escrita por Isabela (foram respeitadas grafia e pontuação).

³⁹ Relatos de Isabela em conversa enquanto a mesma produzia seu livro.

Isabela nos relatou sua estória de ir cansada para escola e nos contou sua história sobre seu medos e desejos. Conta fragmentos de sua educação, expressadas pelo relato de falas de sua mãe, ensinamentos/expectativas que são deixadas como lembretes pois sua mãe passa boa parte do tempo fora por trabalhar o dia inteiro.

A responsabilidade do cuidado da casa e do irmão e as tarefas mantiveram a inter-relação da estória com as histórias de Isabela. A produção em diferentes momentos perdeu-se pelo medo do espaço e da situação em que estávamos e as histórias ficaram por conta das experiências e do em torno, em segundo plano do foco da atividade. O medo já vivenciado por uma situação anterior de violência, não permitiu que Isabela pudesse sentir-se à vontade para criar.

Assim, a cada fala, a cada estória e a cada relato, os olhares, de forma dialética, percebem o contexto das histórias de vida de cada participante, pequenas vidas que carregam as vivências de situações vulneráveis.

O olhar em seu caminho observou o corpo que é cuidado, o corpo que se relaciona com o outro, o corpo que brinca e o corpo que porta desejos, que cria, que faz-de-conta que é ou do que se deseja ser. O corpo que está e é constituído pelos diferentes contextos de vida.

9. Conversas

Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: Quero é uma verdade inventada.
(Clarice Lispector)

A criança em seu desenvolvimento constitui-se como ser integrado e ativo em seu contexto, por meio das interações e atuações do em torno sob seu aprendizado e sob sua constituição. O devir humano acontece de forma não linear e não susceptível a mera soma de experiências vivenciadas pela criança, este acontece de forma dialética e dinâmica com o contexto em que as mesmas pertencem.

Aqui, os olhares construídos na prática que fomentou a pesquisa são focados tanto para cada um dos sujeitos como ser singular, com características e processos ímpares de constituição de seu *self* dentro de um mesmo contexto, como também para o grupo como um espaço de trocas que traz características do fora, do contorno e da presença do que se foi construído por cada participante. Assim, as mesmas experiências nos levam a diferentes olhares e a percepção da relação dialética do singular com o todo.

E do que falam as experiências? Estas dizem da constituição do *self*, da apropriação gradual do mundo que as cercam, com seus significados e símbolos, e da criação dos processos subjetivos, existentes a partir das vivências das realidades compartilhadas entre o sujeito e o outro (SAFRA, 2005).

Desta forma, as categorias criadas na análise dos dados pretenderam direcionar o olhar para os processos pontuados como importantes na “constituição do ser”. Os autores com que conversamos nos apresentam a criança em seu desenvolvimento biopsicossocial, sendo este resultante tanto de cuidados físicos, como de processos relacionais, como forma de assimilação da cultura e da constituição de suas subjetividades. O brincar, neste contexto, seria o espaço e instrumento para que isso ocorra (WINNICOTT, 1990); (VYGOTSKY, 1994); (PIAGET, 1968).

Então, pensar o devir humano em suas especificidades, no contexto em que nosso trabalho está inserido, não é possível e muito menos se encerra no sujeito, nem no momento exato das ações da pesquisa. Nosso entendimento caminha por histórias e pelo outro que não participa ativamente da pesquisa mas que está presente no contexto das crianças significando e ressignificando seu cotidiano.

No trabalho, os contextos de vulnerabilidade e risco social apresentavam uma busca cotidiana pela sobrevivência, havendo a necessidade diária da priorização sobre as ações a serem desenvolvidas. Assim, a criança no entendimento de suas necessidades muitas vezes, como apresentado nas histórias dos sujeitos participantes, encontrava-se pouco acolhida com relação aos afetos. A busca constante de garantia das necessidades básicas de sobrevivência acaba por esfacelar os vínculos e afetos despendidos nas relações, principalmente no cuidado com as crianças.

A criança, então, passa a assumir um papel ativo sobre seu cuidado, sendo responsabilizada por ações de cuidado também de irmãos e da casa, que acabam por não serem pertinentes as suas idades.

Tal situação apresenta-nos a configuração de uma situação em que as crianças são miniadultos, sem supervisões sobre suas ações, com responsabilidade que muitas vezes são incapazes de exercer com segurança, remetendo-nos, como discutido anteriormente, ao entendimento da infância e de seus cuidados tal qual nas sociedades medievais.

O cuidado no contexto do nosso trabalho é entendido pelos cuidadores como a garantia do alimento na casa, a possibilidade de oferecer escola, roupas e outros bens. Cabe a criança as escolhas quanto às suas ações e ao seu futuro.

O outro significativo encontra-se distante, deste modo, o que se assimila nos processos subjetivos, como simbólico das relações de afetos e cuidados, bem como valores, são aprendidos não somente nos microssistemas, mas também nos mesossistemas e exossistemas em que a criança desde muito nova encontra-se dispersa.

O cuidador, então, não é uma referência fixa, este pode ser um adulto ou uma outra criança – o outro era, em alguns momentos, nós que coordenávamos o

grupo. Assim, a possibilidade de estarmos juntos mesmo que em poucas horas por semana permitia o significar e o ressignificar de algumas das ações, encontrando outras formas de expressão, de valor e de desejos frente a diferentes situações.

Pelo compartilhar nas atividades lúdicas, podíamos experimentar novas formas de encontros entre o eu e o outro. No espaço potencial de cada um de nós, compartilhávamos vivências, experimentávamos outras possibilidades de ser e estar no mundo em que habitamos. O encontro, então, apresentava-se em três âmbitos: o relacionar-se com as coordenadoras do grupo, com as crianças participantes do mesmo e com as atividades lúdicas propostas em cada um dos dias.

Em todo esse processo, o vínculo foi se construindo ao longo dos semestres. Este, como a confiança, ia se estruturando a partir do brincar junto e, em todo esse movimento, o contexto de ruptura constantemente vivido pelas crianças expressava-se na agressão e destruição como forma de expressão. Nós neste processo permanecíamos vinculadas a fim de nos tornarmos confiáveis diante destes impulsos.

Os constantes conflitos entre as crianças e delas para conosco nos permitiam imprimir diferentes olhares a essas reações e expressões. Não deslocados do contexto em que nos encontrávamos, bem como as histórias apresentadas por cada um dos participantes, era possível entendermos algumas destas manifestações.

A falta e o pouco, a inabilidade e a ausência de outro repertório de expressões e reações eram algumas das explicações às formas de enfrentamento dos diferentes conflitos surgidos durante o grupo. Assim, o em torno dos participantes os constituíam trazendo elementos que integravam o subjetivo de cada um assimilados em seu contexto. As expressões de agressividade pareciam ser parte deste meio, bem como os sentimentos vivenciados como intrusivos a partir de situações de violência – resultando em comportamentos retraídos, paralisando e tolhendo possibilidades de criatividade frente ao outro.

Nossa presença, muitas vezes como mediadora destes conflitos, tinha um papel de ampliação nos repertórios de resolução de problemas, na possibilidade de compartilhar sem disputa. Algumas das vivências proporcionadas pelas atividades

lúdicas tinham a intenção de que se fosse experienciado pelos participantes o compartilhar, o estar e o ser no mundo de outra forma.

Assim, no ambiente protegido do grupo de brincadeiras, a partilha, as escolhas e o fazer eram planejados e organizados a fim de se propiciar um espaço de troca em que as frustrações pudessem ser elaboradas e não vivenciadas como rupturas. Em nossas ações, portanto, seja com o auxílio e/ou o fazer junto, seja com as ressignificações, tentávamos proporcionar novas experiências que não fossem sentidas como intrusivas e que possibilitassem sentimentos ímpares aos vivenciados nos contextos de vulnerabilidade.

Desta forma, as atividades lúdicas integraram o repertório de nossas intervenções não apenas como um recurso terapêutico ou por estas serem atividades primordiais da infância, mas pela possibilidade destas vivências coletivas serem espaços intersubjetivos, com o compartilhamento de atenção, emoção e significados, fazendo do brincar uma experiência da vinculação (WINNICOTT, 1975).

Além dos vínculos, entendemos ainda, como Azevedo (2006), que na brincadeira há a possibilidade de ressignificação de situações muitas vezes invasivas nas vivências sociais degradantes, sendo também considerada um fator de proteção em contraponto às situações e fatores de risco.

Para que isso ocorresse, no início do nosso fazer era preciso que nos encontrássemos não apenas fisicamente no horário marcado. Com a preparação do espaço e a criação da atmosfera lúdica era preciso que nos percebessem e que permitíssemos um encontro de fato. O ritmo do fora permanecia fora e a sintonia com o outro possibilitava a criação da situação lúdica no grupo de brincadeiras, fora do contexto real (HUIZINGA, 2007). Assim, as cantigas de roda, foram percebidas como a atividade que permitia o encontro com o outro, os olhares, a sincronia do ritmo que seria criado no coletivo.

No segundo momento, as atividades lúdicas foram pensadas no âmbito da criatividade. O espaço potencial encontra-se na área de transição entre os processos subjetivos e a realidade. Então, ao criarmos uma atmosfera lúdica no primeiro momento, defrontamo-nos no segundo momento do encontro com o potencial criativo

de cada um. Como lugar subjetivo, voltamos a entrar em contato com o contexto de fora, agora como parte do subjetivo inerente de cada um dos participantes.

O fazer criativo, neste espaço, confronta-se com a expectativa do que se irá produzir e com o medo das frustrações sobre o desejo do que se quer produzir. Assim, como explicitado nos dados, em muitos momentos o fazer criativo só tornava-se concreto quando se proporcionava possível espaço de compartilhamento e acolhimento das angústias do processo paralisado pela expectativa sobre o produto. Lima (1997) discorre sobre o assunto, pontuando que:

A criação implica suportar uma experiência disruptiva provocada pela permeabilidade ao estranho, que ao ser acolhida, leva a subjetividade a novas configurações, nos exigindo a composição de um novo corpo que possa encarnar a novidade que foi acolhida. (...) A experiência de criação é, portanto, uma experiência limite, que nos coloca na fronteira de nós mesmo, no limite de abandonarmos uma antiga configuração e nos fazermos outro. Coloca em jogo a experiência do informe e a capacidade de dar forma de criar novas formas.

O terceiro momento, o dos jogos, coloca-nos principalmente em contato com o compartilhar e com as regras. Os jogos, em sua essência, proporcionam o contato com o outro e com o eu, e as diferentes possibilidades e inserções nesta atividade, seja como organizador, participantes ou torcedor. Além disto, as regras são importantes, pois delineiam as ações que nos permitiam compartilhar a atividade em seu desempenho pleno.

Como apresentado nos dados, o momento dos jogos no grupo despertava diferentes reações quanto à motivação, agressividade e frustração frente ao outro – muitas vezes em situações competitivas. Assim, era necessário que não apenas mediássemos conflitos, mas também preocupássemos-nos com as regras, adaptando-as quando necessário.

As situações imaginárias permearam todo o espaço do grupo de brincadeira como campo das atividades lúdicas. Para o entendimento das regras, para os processos criativos e etc, fez-se presente os processos imaginativos para possibilitar o grupo como um momento limitado em tempo e espaço fora do ritmo cotidiano (HUIZINGA, 2007).

Assim, ressaltando essa função como importante em todo o processo da pesquisa, atemo-nos, no quarto e último momento do trabalho, as atividades simbólicas, no que tangem os jogos de faz-de-conta e sua interação dialética com os contextos socioculturais em que se inserem os sujeitos participantes do trabalho (BOMTEMPO, 2003); (PALLEY, 1990); (SINGER, 1973).

Desta forma, nesta relação dialética pretendíamos no momento do faz-de-conta, na criação do livro de estórias com os participantes, nos aproximar não apenas dos processos simbólicos, mas do discurso sobre os diferentes contextos por onde circulam, contados entre desenhos e conversas, sob as perspectivas das próprias crianças.

As estórias criadas neste momento contam simbolicamente um pouco de cada um – seja o cuidado com a prole, a presença de muitos amigos, os desejos de uma outra situação familiar ou o cotidiano de acordar cedo. Isso proporcionou-nos o contato com a elaboração que cada um apresenta sobre sua realidade. As estórias trazem na fantasia o contexto da realidade da responsabilidade e das situações familiares vulneráveis. Os elementos cotidianos, então, nos foram apresentados em seus significados ou ressignificados pelo faz-de-conta em situações vulneráveis e modos precários de cuidado.

As conversas que aconteciam durante a realização do livro de estórias, nos contavam dos espaços reais de produção de vida, imersos em contextos de violência nos domicílios ou em outros lugares por onde circulam, mas também diziam de outros espaços de resiliência – cuidados de avós, viagens de férias, brincadeiras diversas nas ruas ou nos apartamentos com primos e colegas – que constituíam e impulsionavam formas saudáveis de estar e ser nestes lugares fortemente marcados por situações degradantes no que tange aos ambientes facilitadores do desenvolvimento saudável.

Desta forma, a pesquisa apresenta-nos a construção de um olhar que se completa por diferentes perspectivas para o objeto do estudo, o sujeito e seu contexto, que, de forma dialética com as referências utilizadas, permitiu ampliar o entendimento do desenvolvimento infantil inter-relacionando a crianças e seus espaços de produção

de vida, bem como pensar a atuação prática de profissionais que utilizem as atividades lúdicas com crianças em situações de vulnerabilidade e risco social.

10. Considerações Finais

“...a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc (...) a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.
(Manuel de Barros)

A importância desse trabalho foi, durante o processo e as vivências junto as crianças, ganhando diferentes dimensões. Das ansiedades da experiência prática no início, das descobertas no percurso dos diversos olhares sobre o tema, às inseguranças na produção deste material fizeram deste estudo relevante na minha vida acadêmica tanto quanto na minha vida pessoal.

A possibilidade de aproximação teórica-prática permitiu a mudança do olhar tanto na ótica da academia quanto nas experiências de campo. Assim, algumas das angústias surgidas na *práxis* puderam, por muitas vezes, ser acalentada pela teoria, e esta por sua vez, tornou-se mais sólida e dialética com as vivências enquanto profissional.

E na constituição da nossa prática encontramos o brincar como forma de intervenção, de comunicação e expressão e, principalmente, de vinculação. O lúdico aqui era mais do que o fazer, era o encontro e o cuidado. O faz-de-conta acontecia no espaço que compartilhávamos e a cada um dos encontros, não importando que fossem a dois, a três ou em muitos.

Assim, nestes processos, o presente estudo contribui na ampliação do entendimento das atividades lúdicas enquanto potente instrumento de intervenção pois são em seus espaços potenciais que se desenvolvem novas possibilidades de habitar lugares de produção de vida.

Acredito, ainda, que este trabalho possa contribuir na construção de olhares mais amplos no que diz respeito ao desenvolvimento infantil em diferentes contextos, a partir do entendimento do ser em sua constituição em constantes atravessamentos entre suas ações, seus simbolismos e afetações mútuas entre o meio e o mesmo.

Especificamente, o contexto que o trabalho explicita é de situações de vulnerabilidade social, no qual nos é apresentado cotidianamente o esfacelamento de vínculos com lugares ásperos de produções de vidas. Neste enredar de vivências intrusivas, encontramos o brincar em seus mecanismos protetivos, possibilitando novas formas de ser e estar nestes espaços ásperos de trocas.

Assim, foi que nos encontramos no espaço produzindo o saber de como é ou como se deve ser ali, que em muitos momentos só é possível ser o que se faz-de-conta ser. Estávamos no mesmo lugar compartilhando formas de habitar as fendas deixadas pela ruptura dos laços, brincávamos para produzir vida.

Referências Bibliográficas

ALBERTON, M. S. *Violência da infância: crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam!* Porto Alegre: AGE, 2005, p. 151-158.

ALEXANDRE, M. "Representação Social: uma genealogia do conceito". In: *Comum*, Rio de Janeiro, v.10, n. 23, jul-dez, 2004, p.122-138.

AMBRA, K. *Preparando-se para o futuro: as regras elaboradas por crianças de 6 anos durante a brincadeira de faz-de-conta*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

ANDRADE, C. D. "Verbo ser". In: *Poesia e prosa*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992, p. 573.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, A., C. P. "Brincar na brinquedoteca: crianças em situação de risco". In: BARROS, M. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BASTOS, A., C., S.; ALCANTARA, M., A., R.; SANTOS, J., E., F. "Novas Famílias Urbanas". In: CARVALHO, A., M., A.; KOLLER, H.; LORDELO, E., R. (org.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 97-113.

BATISTA, C.G. *Mães e crianças brincando: um estudo de influências recíprocas*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1989.

BERALDO, K.E.A. *Gênero de brincadeiras na percepção de crianças de 5 a 10 anos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1993.

BICHARA, I.D. *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1994.

BOMTEMPO, E. *Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica*. Tese (obtenção do grau de livre docência) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

_____, ANTUNHA, E. G., OLIVEIRA, V. B. (org.). *Brincando na escola, no hospital, na rua...* Rio de Janeiro: Walk, 2006, p.143-159.

_____. “A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário”. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 56-87.

_____. “Brincar, fantasiar, criar e aprender”. In: OLIVEIRA, V.B. (org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.127-149.

BRASIL. Casa Civil. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. *ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em:15 de nov. 2008.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 05-67.

BROUGÈRE, G. “A criança e a cultura lúdica”. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 19-32.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRUNELLO, M.I.B. *Ser lúdico: promovendo a qualidade de vida na infância com deficiência*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

BUSSAB, V.S.R. “O comportamento lúdico: razão e emoção”. In: BUSSAB, V.S.R.; SOUZA, M.T.C.C. *Razão e Emoção: diálogos em construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 129-169.

CAMPOS, L. F. L. *Métodos e técnicas de pesquisa e psicologia*. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2004.

CAMPOS, M.C.R.M. *A produção da narrativa em pré-escolares e a influência da intervenção, num contexto de estória e de jogo: uma análise psicopedagógica*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.

CASTEL, R.; WANDERLEY, L.E.W.; WANDERLEY, M. B. *Desigualdade e a questão social*. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2000.

CASTRO, E.; LIMA, E.A.; BRUNELLO, M.I.B. “Atividades humanas e Terapia Ocupacional”. In: DE CARLO, M.R.P.; BARTALOTTI, C.C. (org.). *Terapia Ocupacional no Brasil*. São Paulo: Plexus, 2001, p. 41-59.

CARVALHO, A.M.A.; PEREIRA, M.A.P. “Brincar, é preciso”. In: CARVALHO, A.M.A. et al. *Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca: brincadeiras de todos os tempos – Volume II*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.115-122.

CHOMBART de LAWE, Maria-José. *Um Outro Mundo: a infância*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

COHEN, R.; SIEGEL, A. W. *Context and development*. Hillsade: LEA, 1991, p.18.

CORDAZZO, S. T. *Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

_____. *Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no Brasil e Portugal*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

COSTA, M. S. *O lúdico em crianças cegas e crianças normais: análise da percepção de mães*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 1996.

CUNHA, E.C. *A influência dos jogos musicais no comportamento de crianças não adaptadas à pré-escola*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

DEL PRETTE, G. *Terapia analítico-comportamental infantil: relações entre o brincar e comportamentos da terapeuta e da criança*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

DUNKER, C.I.L. *O lúdico e o agressivo na psicose infantil: contribuições da etologia à psicopatologia*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1991.

GOLDENBERG, M. *A Arte de Pesquisar: Como Fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. 9ª ed. São Paulo: Record, 2005, p. 49.

GOMES, M.A.; MEDEIROS, M. L. D. “Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas”. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(2), 2005, p. 357-363.

GOTIJO, D. MEDEIROS, M. “Crianças e adolescentes em situação de rua: contribuições para a compreensão dos processos de vulnerabilidade e desfiliação social”. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 2009, p. 467-475.

HAGUETTE, T.M.F. *Metodologia Qualitativa na Sociologia*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 69-74.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 20.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HUTZ, C. S. *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.07-52.

JARDIM, C.S. *Brincar – um campo de subjetivação na infância*. São Paulo: Anna Blume, 2003, p.13-30.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-43.

KOHAN, W.; KENNEDY, P. (org.). *Filosofia e infância - possibilidades de um encontro*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, vol. 3, p. 79.

LIMA, E. A. “Uma moldura para a errância de aventura”. In: *Clinica e criação: a utilização de atividades em Instituições de Saúde Mental*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). – Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

MATTOS, M.I.L. *O comportamento exploratório de crianças de creches de níveis socioeconômicos diferentes*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1984.

MAY, T. *Pesquisa Social – questões, métodos e processos*. 3ª ed. São Paulo: Artmed, p. 145-203.

MEIRA, A.M.G. *A cultura do brincar: a infância contemporânea, o brincar e a cultura no espaço da cidade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2004.

MELLO, A.C.M.P.C. *O brincar de crianças vítimas de violência física doméstica*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.

MELLOU, E. A. Theoretical Perspective on the relationship between dramatic play and creativity. In: *Early Child Development and Care*, vol. 100, 1994, p.77-92.

MILANI, D. *A brincadeira simbólica e o desenho da criança portadora de Síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo. 2001.

MINAYO, M.C. S. (org.) et al. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOLA, L.G.C. *Jogos de computador e indústria cultural: relações entre realidade e fantasia em um brincar mediado pela tecnologia*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

MORAES, A. S. *Análise estrutural e funcional da brincadeira de criança em idade pré-escolar*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

MORAIS, M. L. S. *O faz-de-conta e a realidade social da criança*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo. 1980.

MOREIRA, V. R. L. *Um estudo sobre o brincar na prática clínica psicopedagógica: um olhar winnicottiano*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Marcos, São Paulo. 2002.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 167-214.

NEIVA-SILVA, L.; KOLLER, S.H. "A rua como contexto de desenvolvimento". In: LOREDELO, E.R.; CARVALHO, A.M.; KOLLER, S.H. (org.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 205-230.

OLIVEIRA, E.D. *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

OLIVEIRA, I. C. C. *Infâncias: o lugar do lúdico nas tramas do trabalho infantil*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte. 2004.

OLIVEIRA, V.M.B. *Um estudo sobre a formação e a utilização do símbolo pelo ser humano, com enfoque na brincadeira da criança de creche*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1989.

PALEY, V. G. *The Boy Who Would Be a Helicopter: the uses of storytelling in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

PEDROSA, M.I.P.C. *Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1989.

PEREIRA, M. A. C. M. *Brincar é fazer o quê?: A atividade de brincar na concepção da criança*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2004.

PESSOA, F. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1968.

_____.; INHLEDER, B. *Psicologia da Criança*. 6ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

_____. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976, p.160.

PICELLI, L. A. *A brincadeira infantil: aspectos da dinâmica familiar facilitadores do brincar em família*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2002.

PINHO, G.S. *O brincar na infância contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2001.

PLATA, E. *Brinquedo, imaginação, transformação: um estudo sobre o símbolo lúdico e a aprendizagem de crianças em creche*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

PONCE, A. *Educação e Luta de Classes*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1986, p.17.

PRADO, M.M.R. “Des-cobrimdo o lúdico”. In: *Revista de Terapia Ocupacional USP*. São Paulo, v. 2, n. 4, 1991, p. 157-63.

PROCHET, N.M.S. *O jogo do rabisco: um exemplo compartilhado - reflexões sobre a contribuição de Winnicott ao diagnóstico psicológico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1993.

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RAMIRO, V. D. *O brincar da criança cega: um estudo psicológico sobre a atividade lúdica de crianças deficientes visuais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Marcos, São Paulo. 1997.

ROSA, Sanny S. *Brincar, Conhecer e Ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998, p 14-25.

ROSSETTI, C.B. *Preferência lúdica e jogos de regras: um estudo com crianças e adolescentes*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

ROUSSEAU, J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: DIFEL, 1979, p.75.

SAFRA, G. *A Face Estética do Self – teoria e clínica*. 4ª ed. São Paulo: Unimarco Editora, 2005.

SALGADO, R. G. *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

SANTOS, M. *O espaço cidadão*. 7ª ed. São Paulo: EDUSP, 2007 p.82.

_____. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: EDUSP, 2008, p. 313 – 327.

SELLTIZ, W.; COOK. “Dados de observação e de arquivo”. In: _____. *Metodologia de pesquisa nas relações sociais – Medidas de pesquisa*. São Paulo: EPU, 1987, vol. 2, p. 95-121.

SILVA, A. A. *Tendências anti-sociais na escola: Tematizando a atuação no brincar*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2001.

SILVA, L.S.P. *O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

SINGER, J.L. *The child's world of make-believe: experimental studies of imaginative play*. New York – London, Academic Press, 1973.

TAKATORI, M. *O brincar no cotidiano da criança com deficiência física: privilegiando um olhar para a construção das intervenções em reabilitação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.

THIOLLET, M. *Metodologia de pesquisa-ação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TUCCI, L. *A educação infantil e a cultura atual: o brincar e sua influência na formação de um indivíduo autônomo*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

VOLPE, A.J. *Fotografia, Narrativa e grupo: lugares onde pôr o que vivemos*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

VYGOSTSKY, L.S. *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZALUAR, A. "O antropólogo e os pobres: introdução metodológica e afetiva". In: *A máquina e a revolta? As Organizações Populares e Significado da Pobreza*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 9-32.

ZIONI, F. "Exclusão Social: noção ou conceito?". In: *Saúde e Sociedade*. São Paulo, v.15, n.3, set-dez 2006, p.15-29.

ZOGAIB, M.T.B. *O brincar e o bem-estar da criança abrigada: sua influência no combate à depressão e ao baixo rendimento escolar*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo. 2006.

WINNICOTT, D. W. *A Família e o Desenvolvimento Individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

Anexos

Anexo 01 – Roteiro Norteador da Entrevista**❖ História de Vida da Criança:****1. Gestação**

- Acompanhamento do serviço de saúde
- Relacionamento com o genitor
- Complicações

2. Nascimento

- Tipo de parto
- Acompanhamento (Serviço de saúde, algum outro parente, quem estava junto)
- Complicações

❖ Desenvolvimento por idade

- Primeira Infância (quem ofereceu cuidado, se tinha ajuda, outros filhos)
- Segunda infância
- Atividades:
- Do que brinca?
- O que gosta de fazer?
- Brinquedos
- Outras atividades (esporte, artes e etc)
- Onde brinca?
- Onde passa a maior parte do tempo?
- Escola: desempenho e grau de escolaridades.

❖ Planos para o futuro

- O que o cuidador espera para o futuro da criança?

❖ Do ambiente:

1. Forma como foi morar no local - Histórico de chegada ao local
 2. Condições de Habitação (observação do pesquisador)
 3. Condições Sócio-econômicas: salários mínimos, pessoas que moram na habitação, pessoas que ajudam no orçamento.
 4. Condições de saúde e higiene (observação do pesquisador)
 5. Descrição do bairro
- Aspectos objetos/concretos
 - Aspectos subjetivos/abstratos.
 6. O que gosta do ambiente (bairro)?
 7. O que não gosta do ambiente (bairro)?

Anexo 02 – Roteiro de Observação

Observação Participantes

1. Brincadeiras:

- ✓ Que tipo de brincadeira mais brinca
- ✓ Nas brincadeiras de faz-de-conta, quais elementos da vida real são encontrados, ou como forma de narrativas, ou em ações e gestos.
- ✓ Nos grupos de brincadeiras e nas ruas
- ✓ Os relacionamentos: entre as crianças, entre as crianças e os coordenadores

2. Produção do livro de História e/ ou Ilustrações:

- ✓ Criatividade
- ✓ Discurso livre
- ✓ Elementos da realidade, expressos na fala e na produção.

Anexo 03 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações sobre o estudo

A Terapeuta Ocupacional Mírian Ribeiro Conceição desenvolverá o estudo “Fantasia e realidade: o faz-de-conta e o contexto da criança”, que será executado através de observação participante e entrevistas, a fim de se obter o título de mestrado junto ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Serão entrevistadas no domicílio, responsáveis legais pelas crianças selecionadas a participarem deste estudo, utilizando-se um roteiro que levantará informações sobre o desenvolvimento infantil, abrangendo desde fatores biológicos a psicossociais, bem como as dinâmicas de relações, responsabilidades e etc. Estes dados visam auxiliar na compreensão de como o contexto de desenvolvimento dos participantes influenciam em um desenvolvimento saudável e também pelas observações como este se expressa nas atividades lúdicas.

A pessoa terá liberdade para recusar a autorização de observação de seus dependente nas atividades, bem como para responder às questões de entrevista que não considerar relevantes, e estará garantido o seu direito a não responder aquelas que considerar inadequadas e/ou deixar de participar do estudo. Durante a coleta dos dados haverá gravação em áudio e/ou vídeo que servirão de norteados para as observações do pesquisador, sendo armazenadas após o término da pesquisa. Os nomes tanto de participantes quanto de possíveis outros citados na entrevista serão mantido em sigilo, garantindo confidencialidade e privacidade.

Todos poderão ter acesso às informações levantadas na entrevista durante o estudo, sendo que estas não oferecem riscos ou danos à saúde.

Qualquer questão, dúvida, esclarecimento ou reclamação sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, favor entrar em contato com: Comitê de Ética em Pesquisas da

Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo, Rua General Jardim, 36, 2º andar.
 Telefone: 3218-1013 – e-mail: smscep@prefeitura.sp.gov.br; ou no Comitê de Ética
 em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP (Av Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G,
 sala 22, Cidade Universitária – São Paulo, SP– fone; (11) 3097-0529.

Identificação dos pesquisadores:

Mírian Ribeiro Conceição – número USP 3723270

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – Psicologia Escolar e
 Desenvolvimento Humano

Rua , Av. Melo Moraes, n. 1721 – Cidade Universitária. CEP 05508-900. São Paulo –
 SP. Tel: 3091 4356

Identificação do participante ou responsável legal

1. NOME DA PESSOA.....

DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº.....SEXO: ()M ()F

DATA DE NASCIMENTO:...../...../.....

ENDEREÇO:.....

BAIRRO:.....CIDADE:.....

CEP:.....

TELEFONE.....

2. RESPONSÁVEL LEGAL:.....

NATUREZA (grau de parentesco, tutor, curador, etc...).....

DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº.....SEXO: ()M ()F

DATA DE NASCIMENTO:...../...../.....

ENDEREÇO:.....

BAIRRO:.....CIDADE:.....

CEP:.....

TELEFONE.....

São Paulo,de.....de 200....