A DESCOBERTA DO BRINCAR

Maria Angela Barbato Carneiro

Janine J. Dodge

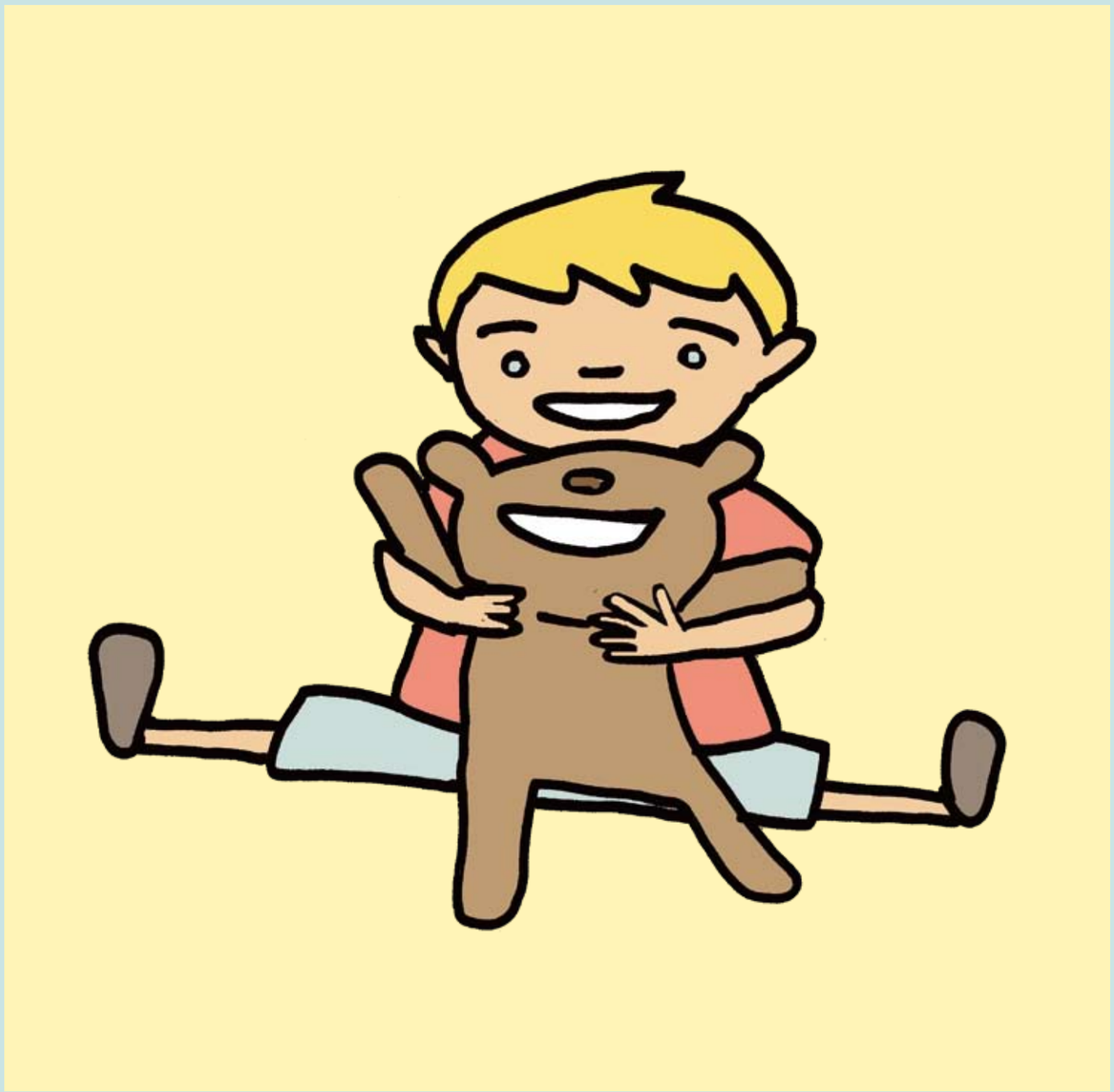
OMO

Instituto Unilever

A DESCOBERTA DO BRINCAR

Maria Angela Barbato Carneiro

Janine J. Dodge



A descoberta do brincar

Há 50 anos a marca OMO se dedica a atender a mulher brasileira, procurando ajudá-la na sua vida domiciliar, no seu papel de mãe, entendendo seus desejos e suas preocupações. Nesse período, construiu-se uma história de parceria e confiança, em que, além de soluções de limpeza para as roupas da família, foram levadas às mães questões essenciais para o desenvolvimento de seus filhos.

Desde 2001, a marca OMO começou a investigar mais profundamente a importância que *o brincar* e a liberdade para se sujar têm para o desenvolvimento e a aprendizagem infantis. Mostrou-se que as crianças precisam de liberdade, mesmo que se sujem, para poderem experimentar, aprender, se desenvolver e, finalmente, despertar seu potencial.

Através da mensagem “Porque se sujar faz bem”, foi questionada a visão estabelecida de que a sujeira é necessariamente ruim e apresentou-se a idéia de que as pessoas se desenvolvem quando têm liberdade para descobrir o mundo e, nesse contexto, sujar-se é natural e inevitável.

Posteriormente, com a continuidade dos estudos, iniciou-se uma pesquisa específica sobre os benefícios *do brincar,* denominada “A descoberta do brincar”, cujo conteúdo trouxe diversas contribuições para o profundo conhecimento do tema.

Este livro é fruto da riqueza de informações produzida com essa pesquisa, que, mais do que fonte de informação, acabou se tornando o próprio nome da obra.

A marca OMO dedica esta obra às crianças do Brasil e oferece seu conteúdo aos educadores e aos pais que também queiram se aprofundar no conhecimento desse tema tão relevante: a importância *do brincar* para o desenvolvimento e a aprendizagem infantis.

Time OMO

Colaboradores

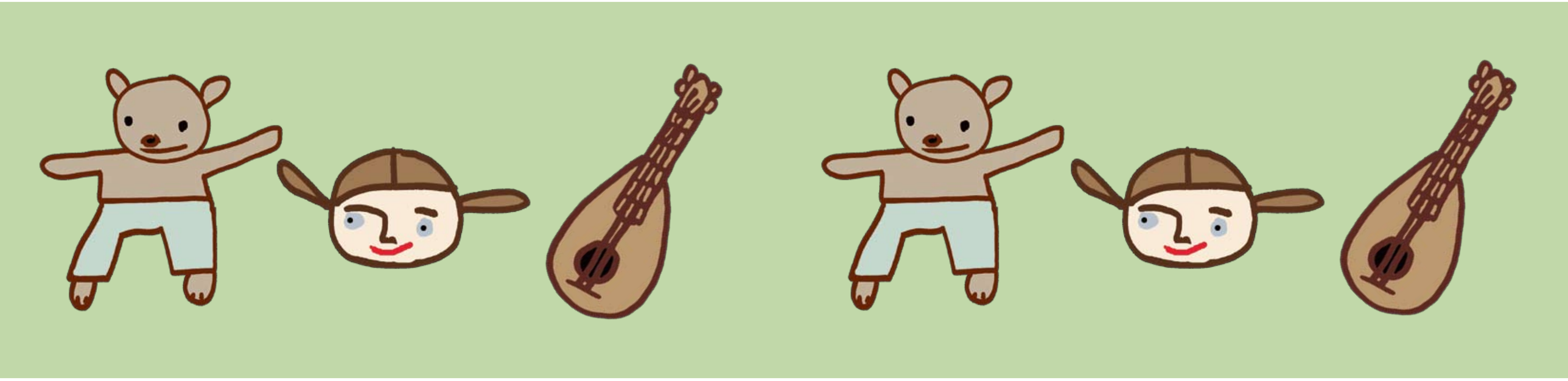
Ana Cláudia Marques
Andréa Brandão
Bruno Couto
Carolina Arantes
Cristina Hegg
Daniela Montresol Corrêa
Edna de Próspero Marchini
Edna Maria Barian Perrotti
Elaine Molina
Eliane Regina Vanucci
Joana Dias
José Fogaça
Juliana Dias de Carvalho
Juliana Oliveira
Juliana Nunes
Lilian Cidrão
Luciana Pagotti
Marcos Sanches
Maria Helena Castro Lima
Marilena Flores Martins
Patrícia Bullara Rotundo
Paulo Cidade
Raphael Nishimura
Renata Oliveira
Tatyana Aburaya

Ao José Geraldo, com quem o convívio de 35 anos tem sido um aprendizado contínuo, com quem tenho partilhado muitas descobertas na área do brincar *e dividido as alegrias e os impasses deste trabalho.*

Maria Angela

Ao José Cláudio, meu amor e companheiro na brincadeira da vida, e ao Luc e à Sabrina, com quem, todos os dias, redescubro o mundo brincando junto. Com vocês eu tenho inspiração, me sinto desafiada e, acima de tudo, muito, muito feliz.

Janine



AGRADECIMENTOS

Maria Angela e Janine agradecem:

À Unilever Brasil e à equipe da marca OMO, que permitiram a realização, a impressão e a divulgação deste trabalho.

À Juliana Dias de Carvalho, pela preocupação, pela dedicação, pela parceria e pelo companheirismo.

Ao Paulo Cidade, ao Raphael Nishimura e ao Marcos Sanches, pela competência e pela sensibilidade na análise dos dados, pessoas com quem muito aprendemos na complexa área da estatística.

À Ana Cláudia Marques, pela criatividade e pela sensibilidade na elaboração e execução das entrevistas.

À Daniela Montresol Corrêa, à Eliane Regina Vanucci, à Edna de Próspero Marchini e à Patrícia Bullara Rotundo, profissionais da Promove, pelo trabalho e pela contínua preocupação que têm ensinado muitos profissionais a valorizar *o brincar* e pelas significativas contribuições que deram ao Índice Brincar.

À contribuição inestimável da Dra. Ann Marie Guilmette, que se juntou ao grupo para lutar pelo direito de as crianças brincarem e para contextualizar este projeto no mundo *do brincar,* literal e figurativamente.

À Maria Eugênia e à Lili, pela alegria que adicionaram a este livro, à Edna Maria Barian Perrotti, pela competência nas inúmeras revisões desta obra, e à Patrícia Secco, por ajudar a fazer acontecer sua publicação.

A todos os demais profissionais que contribuíram direta ou indiretamente para que este projeto fosse realizado.

A todas as crianças brasileiras, com quem gostaríamos de compartilhar a alegria de brincar.

Maria Angela também agradece:

À Janine Dodge, pelo importante papel de articuladora neste projeto, pela esperança que tem em contribuir para melhorar a infância da criança brasileira e pela descoberta de uma nova amizade.

À Marilena Flores Martins, pelos anos em que temos defendido juntas a causa *do brincar.*

À grande amiga Marieta Lúcia Nicolau, pelas palavras de conforto e estímulo.

Aos familiares – tia Marieta, Salvador e Carmen Lia –, pelo apoio de sempre.

Janine também agradece:

À Maria Angela Barbato Carneiro, pela paixão para documentar este trabalho, pelo conhecimento imensurável sobre *o brincar,* adquirido com uma vida dedicada ao seu estudo e ensino, e por ter me adotado como sua pupila, com muita confiança, paciência e carinho.

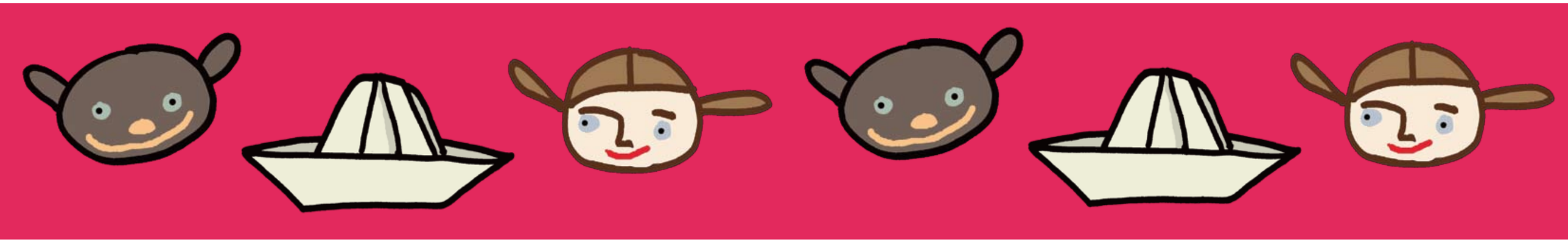
À Marilena Flores Martins, por ter me revelado o mundo *do brincar* e algo novo com cada conversa, e pela delícia que foi desenvolver este projeto juntas.

À Andréa Salgueiro Cruz Lima, por ter acreditado na visão deste trabalho e pelo apoio constante.

A meus pais, Christiane e David, por terem me ensinado a brincar com muito amor.

À minha irmã, Alexa, por, desde sempre, brincar comigo.

Às meninas do Clube 2U, pela infância passada brincando juntas na fazenda.



SUMÁRIO

Prefácio 10

1 Como tudo começou 15
1.1 A origem da pesquisa 17
1.2 O objetivo geral da pesquisa e a apresentação do livro 21

2 *O brincar* no contexto atual 23
2.1 A criança no contexto atual 25
2.2 Brincar: o difícil trabalho de conceituação 29
2.3 As razões para brincar 33

3 Estruturando a pesquisa 41
3.1 As premissas iniciais 43
3.2 O levantamento das informações existentes 45
3.3 A metodologia da pesquisa qualitativa 47

4 Os especialistas e suas opiniões 51
4.1 Considerações iniciais 53
4.2 As diferentes visões da infância 55
4.3 As razões para brincar 59
4.4 Brincadeira e criatividade: uma relação importante 65
4.5 *O brincar* e os brinquedos 69
4.6 As transformações *do brincar* 75
4.7 *O brincar* entre pais e filhos 81
4.8 Espaços alternativos para *o brincar* 85
4.9 *O brincar* e a escola 89
4.10 O papel do poder público e da sociedade nas políticas *do brincar* 97
4.11 Pesquisando *o brincar* 101

5 Pais discutem *o brincar* 103
5.1 Considerações iniciais 105
5.2 Contexto: a família na sociedade moderna 109
5.3 O conceito *do brincar* e o seu papel na vida das crianças 113
5.4 As transformações *no brincar* 119
5.5 *O brincar* com os filhos 123
5.6 A perda dos espaços para brincar 129
5.7 A falta de tempo para brincar 133
5.8 *O brincar* e as novas tecnologias 137
5.9 *O brincar* e a escola 143
5.10 O papel do poder público e da sociedade nas políticas *do brincar* 147

6 *O brincar* na visão das crianças 149
6.1 Considerações iniciais e metodologia da pesquisa 151
6.2 As crianças e suas rotinas: a presença da TV e as novas tecnologias 155
6.3 Definindo *o brincar* 161
6.4 Brincando com os pais 165
6.5 *O brincar* na rua e nos espaços públicos 167
6.6 Tempo para brincar 171
6.7 *O brincar* e a escola 173
6.8 *O brincar* e os brinquedos 177
6.9 Considerações finais das crianças 183

7 *O brincar* no Brasil: a pesquisa quantitativa 185
7.1 A metodologia da pesquisa quantitativa 187
7.2 Identificando os pais 191
7.3 Os pais e suas atitudes em relação *ao brincar* das crianças 197
7.4 Os benefícios *do brincar* 201
7.5 *O brincar* das crianças brasileiras 203
7.6 Características das crianças 217

8 Proposta de um Índice Brincar 225
8.1 Desenvolvendo um índice 227
8.2 Criando o Índice Brincar 229
8.3 A aplicação e a interpretação do Índice Brincar 231
8.4 O uso do índice para o estímulo *ao brincar* 235

Reflexões finais: Como tornar as crianças mais felizes 239

Referências bibliográficas 246

As autoras 252

PREFÁCIO

Há mais ou menos 25 anos, quando o meu trabalho era o de orientar pais e familiares de pequenos clientes de um centro psicopedagógico, o grande desafio era envolvê-los ativamente na habilitação e reabilitação das suas crianças.

Foi nessa época que conheci as brinquedotecas em um congresso internacional. Na volta da viagem eu não conseguia conter o meu entusiasmo, digno de quem havia feito a maior descoberta de sua vida: finalmente eu teria um instrumento concreto para sensibilizar, motivar e mobilizar pais e familiares para uma ação conjunta em favor das crianças. Instalei então na clínica uma das primeiras brinquedotecas do Brasil.

Naquele espaço as crianças desafiavam seus limites, faziam descobertas, aprendiam umas com as outras, desfrutando de momentos de intensa afetividade, aceitação incondicional e cumplicidade, em suas brincadeiras com pais, irmãos e avós. Ali também, em diferentes momentos, recebíamos pais e profissionais para oficinas lúdicas e cursos de capacitação com vivências práticas, em que todos aprendiam com todos e com muita alegria, pois brincávamos. Esta foi a minha mais importante descoberta: brincar é a primeira e mais efetiva experiência em nosso aprendizado como seres humanos! Ela é de longe a mais rica, a mais simples, a mais prazerosa, a mais eficaz e a de mais rápidos resultados. Em pouco tempo testemunhamos a transformação de pais e mães tristes, irritados, frustrados ou preocupados com as dificuldades dos seus filhos e o futuro destes em pessoas amorosas, alegres e confiantes, sabendo que, embora tivessem um longo trabalho pela frente, ele poderia ser agradável e vitorioso!

Atribuo essa mudança radical de postura não só ao trabalho clínico, mas, sobretudo, às sessões havidas na Brinquedoteca do Serafim, nosso mascote-espantalho que havíamos ganhado depois de uma festa junina na comunidade.

Desde então fiquei irremediavelmente "contaminada" *pelo brincar* e por suas inúmeras possibilidades. Filiei-me à IPA – International Association for the Child's Right to Play e em 1997 fui convidada pelo então presidente, Dr. Robin Moore, a criar o ramo brasileiro, que passou a se chamar IPA Brasil – Associação Brasileira pelo Direito de Brincar. Continuei o meu trabalho como assistente social e por onde passo procuro deixar sementes *do brincar* para que germinem e produzam frutos de alegria, de afeto e de convivência pacífica.

Inconformada com a pouca valia que *o brincar* parecia ter na nossa sociedade, interessei-me em pesquisar as causas dessa postura. Encontrei algumas delas nos paradigmas culturais que vimos transmitindo por várias gerações e que, ao lado do crescimento das cidades e das questões socioeconômicas, dificultam o livre *brincar* das crianças.

O convite feito em 2005 por Janine Dodge, representando a marca OMO, para que eu atuasse como consultora em uma proposta da marca tendo como foco *o brincar* tornou realidade um velho sonho de menina. Finalmente a causa *do brincar,* que não é só minha, mas de muitas outras pessoas e sobretudo de todas as crianças brasileiras, teria mais um grande defensor que poderia contribuir em definitivo para a mudança dos paradigmas que vêm impedindo seu reconhecimento e sua valorização na cultura brasileira. Para tanto foram relacionados alguns procedimentos estratégicos, e a proposta de começarmos pela realização de uma pesquisa inédita no Brasil foi aceita de imediato por todo o time OMO. Com o suporte incondicional da Unilever pudemos, finalmente, conhecer melhor nossas crianças, seus pais, seus sonhos e suas brincadeiras e esperamos que esse conhecimento de fato contribua para a valorização *do brincar* como um instrumento para a vida!

Outro diferencial importante para o trabalho realizado e aqui relatado foi o de ouvir diretamente um número bastante representativo de pais em todo o Brasil, os maiores interessados nessa nova visão *do brincar* e em seus benefícios para o desenvolvimento infantil.

Assim, os resultados, apresentados e analisados de maneira competente e rica em detalhes, delineiam o retrato *do brincar* no Brasil, suas variáveis e seus impedimentos, mas, principalmente, suas possibilidades, oferecendo a todos os que se interessam pelo tema caminhos seguros a trilhar, que, com certeza, redundarão em incontáveis benefícios para as crianças brasileiras, seus pais, educadores e todos aqueles que anseiam por um futuro de sucesso, convivência pacífica e felicidade!

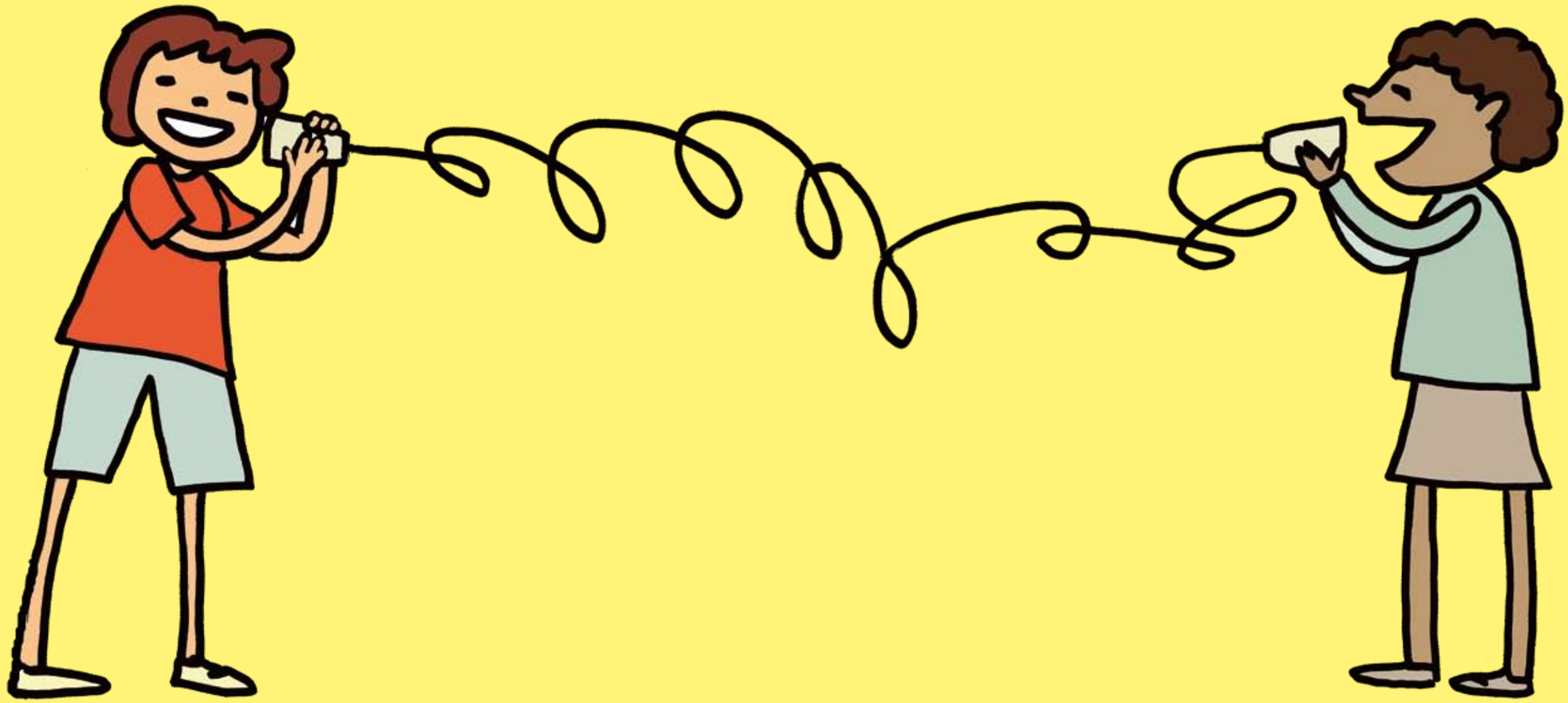
Congratulo-me com a Unilever, empresa apoiadora deste trabalho; com o time OMO, pelo comprometimento e pela competência com que desempenhou seu papel; com a equipe de pesquisadores do Instituto Ipsos, sempre disposta a ouvir nossas contribuições e a refazer tudo enquanto o grupo todo não tivesse chegado a um consenso, e, principalmente, com Janine Dodge e com Maria Angela Barbato Carneiro, que não economizaram esforços e dedicação, colocando todo o seu conhecimento a serviço de uma análise multifacetada e propositiva, com importantes e realísticas contribuições para construirmos novos paradigmas sobre *o brincar!*

Espero que todos os que lerem este relato se deixem envolver por ele e se sintam motivados a colocar toda a sua energia na promoção e na utilização *do brincar* como instrumento de diálogo, estímulo e desenvolvimento humano, não importando qual seja a sua área de atuação, pois no final das contas somos todos humanos e "brincar é vida"!

Junho de 2007

Marilena Flores Martins
Consultora em responsabilidade social e da presente pesquisa.
Presidente de honra da IPA Brasil – Associação Brasileira pelo Direito de Brincar.
Avó de Cameron, Stuart, Stella e Enrico.

A DESCOBERTA DO BRINCAR



Maria Angela Barbato Carneiro

Janine J. Dodge

1

COMO TUDO COMEÇOU

1.1

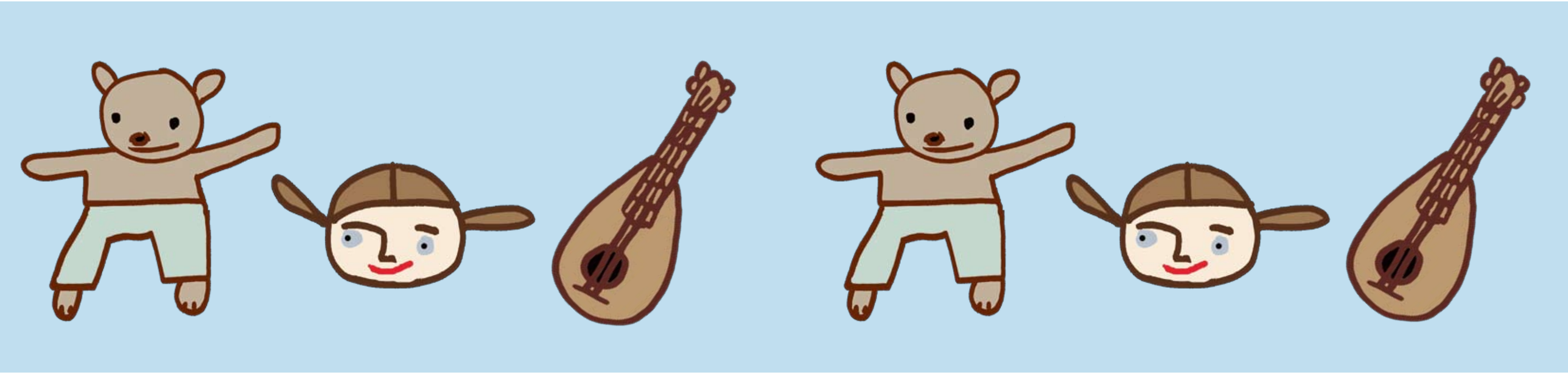
A origem da pesquisa

O desenvolvimento do processo de industrialização, o crescimento dos centros urbanos e as alterações nos padrões de vida, nos costumes e nos valores acabaram alterando a educação da infância em todas as classes sociais no Brasil e em todo o mundo. Dentre essas transformações, nos últimos 50 anos, merece destaque o fato de que vários países têm voltado seus esforços para melhorar a educação e o cuidado com as crianças, passando a se preocupar com sua formação desde a primeira infância.

Embora se saiba que a educação é a matéria-prima para o desenvolvimento sustentável do ser humano e que é necessário elaborar estratégias e programas para que ela adote a perspectiva de um trabalho permanente, sabe-se, também, que os sistemas educativos estão com muitas dificuldades para atender à demanda, que aumenta dia a dia.

A necessidade de oferecer uma educação de qualidade para todos esbarra, na maior parte dos países, em dificuldades financeiras, na falta de recursos, na sua adequada aplicação e na maneira de conciliar eqüidade e qualidade.

Mesmo depois da Conferência de Dakar (2000), de acordo com Gonzalez (2006a), a comunidade internacional terá que mobilizar novas fontes de financiamento e buscar novas saídas para seus problemas educacionais. Além disso, segundo Delors (2003), a própria educação está mudando, pois surgiram novas possibilidades de aprender para além da escola, já que,



nas suas múltiplas formas, ela deve fornecer às pessoas um conhecimento dinâmico do mundo desde a infância até o final da vida.

Diante das novas perspectivas, muitos trabalhos têm discutido a educação, especialmente sob a ótica dos que ainda não conseguiram atingir a escolaridade obrigatória. Isso fez com que principalmente a infância ganhasse diferentes significações em inúmeros países, até mesmo porque as crianças já não passam mais os primeiros anos de vida com os pais. Muitas delas acabam vivendo em ambientes distintos dos domiciliares.

Entendidas como planos governamentais, as políticas públicas cujas metas propõem ações na área da infância nem sempre dão conta das contradições e dos impasses existentes. Diante dessa realidade, as indústrias, as organizações não governamentais (ONGs) e grupos organizados de profissionais da sociedade civil têm buscado, cada vez mais, um aprofundamento no estudo dos problemas sociais, a fim de contribuírem, com o poder público, na busca de soluções.

Nesse sentido, a Unilever Brasil – empresa com várias iniciativas sociais voltadas para melhorar a vida das crianças – patrocinou este projeto de pesquisa, através da marca OMO, para conhecer um pouco mais o desenvolvimento e a aprendizagem infantis e, em particular, *o brincar* das crianças brasileiras. Denominou-se o projeto de pesquisa (chamado simplesmente "projeto" neste relatório) e, evidentemente, também esta obra de *A descoberta do brincar.*

Formou-se uma equipe multidisciplinar (chamada "equipe de trabalho" neste relatório) para elaborar e executar o projeto. Essa equipe incluiu profissionais de inúmeras áreas e formações variadas, entre elas pedagogia, psicologia, administração, sociologia, antropologia, estatística, economia e assistência social. Pelas experiências profissionais de seus membros, a equipe também representava os setores privado, público e o terceiro setor. A natureza multidisciplinar da equipe foi fundamental, uma vez que se entendia que *o brincar* e o desenvolvimento infantil são complexos e multifacetados e que um projeto desse tipo ia ser muito enriquecedor por contemplar conhecimentos e visões diferentes.

A equipe de trabalho teve como ponto de partida a noção de que a mensuração e o desenvolvimento de ferramentas para uma melhor compreensão de cenários sociais e para a avaliação e o monitoramento de projetos são um dos grandes desafios que se enfrentam na procura para otimizar a utilização de recursos em ações sociais mais eficientes (independentemente de quem iniciou ou gerencia a ação: indústria, poder público ou ONGs). Com o projeto, pretende contribuir para o desenvolvimento dessas tecnologias sociais e dividir esse conhecimento com a sociedade em geral.

Devido ao rico conteúdo abordado na investigação, a equipe de trabalho quis socializar e discutir seus resultados com a sociedade para ajudar no debate já iniciado por pedagogos, psicólogos, médicos, artistas plásticos, profissionais da área da saúde, assistentes sociais e tantos outros que estão envolvidos no universo do desenvolvimento infantil e na preservação dos direitos da criança.

Este relatório é uma das maneiras de a equipe disseminar este projeto, que durou mais de um ano.

Convidamos você, caro leitor, a entrar no projeto e na sua discussão, fazendo suas próprias reflexões sobre o trabalho e, então, sobre o mundo a sua volta. Convidamos você a desvendar, criticar e contemplar *o brincar,* assim como a conversar com outros sobre ele. Convidamos você a descobrir *o brincar* e a brincar.

1.2

O objetivo geral da pesquisa e a apresentação do livro

Ao embarcar na tentativa de fazer uma avaliação sobre *o brincar* da criança brasileira, a equipe de trabalho entendeu que se tratava de um estudo inédito sobre o tema, tanto pelas suas características quanto pela abrangência. Nesse sentido, entendeu-se que os frutos do trabalho, quaisquer que fossem, não poderiam nem deveriam ser vistos como definitivos. Pelo contrário, a equipe de trabalho esperava que eles servissem para estimular uma discussão mais ampla sobre *o brincar* das crianças brasileiras e, eventualmente, mais ações e monitoramento.

Nesse sentido, o principal objetivo do projeto foi gerar conhecimento sobre uma importante questão para a infância, *o brincar*, e, através desse conhecimento, contribuir para a sua melhoria.

O projeto acabou por desdobrar-se em três etapas e quatro pesquisas. Na primeira etapa, a equipe de trabalho observou ser necessário entender um pouco mais a literatura disponível sobre o assunto e conhecer as opiniões de especialistas na área, a fim de compreender melhor as possíveis relações entre *o brincar* e o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Nessa etapa, realizou-se uma pesquisa com caráter qualitativo com especialistas no tema *brincar*. No entanto, essas informações mostraram-se insuficientes, apontando para a necessidade de se buscar outros dados que enriquecessem aqueles já obtidos anteriormente.

Dessa forma, na segunda etapa, foram realizadas mais duas pesquisas de caráter qualitativo, uma com pais e a outra com crianças. Essas três primeiras pesquisas aconteceram na cidade de São Paulo, foram realizadas por amostragem e tiveram seus dados descritos detalhadamente.

Longas discussões na equipe de trabalho sobre os resultados dessas pesquisas qualitativas originaram uma investigação mais profunda para mapear *o brincar* da criança brasileira e explorar, mais especificamente, as relações existentes entre a brincadeira e o desempenho escolar. Isso gerou a terceira etapa do projeto, uma pesquisa de abrangência nacional com características quantitativas.

O movimento entre a pesquisa de campo e as reflexões teóricas que pudessem embasá-la deu origem aos nove capítulos desta obra.

No segundo capítulo – O brincar *no contexto atual* – buscou-se descrever a criança dentro de um contexto social atual, que mostra as conquistas obtidas nos últimos anos em relação aos direitos da criança, entre eles *o brincar*. Também apontaram-se as razões que, segundo diversos autores, demonstram a importância *do brincar* e a dificuldade em se conceituar o tema.

No terceiro – *Estruturando a pesquisa* – procurou-se detalhar as etapas da investigação e suas metodologias.

No quarto – *Os especialistas e suas opiniões* – estão descritas as opiniões dos especialistas na área *do brincar*.

O quinto e o sexto capítulos – *Pais discutem sobre* o brincar e O brincar *na visão das crianças* – apresentam as informações obtidas entre os pais e os pequenos, na tentativa de mapear qual é o papel *do brincar* hoje na vida das crianças. No quinto capítulo procurou-se, inicialmente, caracterizar a família na sociedade moderna, para depois aprofundar os depoimentos dos pais sobre *o brincar* de seus filhos.

No sétimo capítulo – O brincar *no Brasil: a pesquisa quantitativa* – detalham-se as razões que levaram a realizar essa parte do projeto e descrevem-se os dados que permitiram analisar a hipótese que objetivava buscar a relação entre *o brincar*, o comportamento sociocognitivo das crianças e o seu desempenho escolar.

No oitavo capítulo – *Proposta de um Índice Brincar* – apresenta-se um índice que retrata essa relação, a sua aplicação nos dados pesquisados e na interpretação destes, além de indicação para o seu uso individual.

O último capítulo – *Considerações finais* – aponta para as reflexões advindas das diversas etapas do projeto, além de apresentar algumas sugestões fundamentais para a sociedade, no sentido de garantir às crianças o direito à infância e, conseqüentemente, o direito de brincar.

2

O BRINCAR NO CONTEXTO ATUAL

2.1

A criança no contexto atual

Antes de iniciarmos o trabalho de pesquisa, é importante mostrar qual a concepção de criança que existe entre nós e qual o significado do termo *brincar.*

À primeira vista, os termos *criança* e *infância* parecem ser sinônimos, porém existem entre eles algumas diferenças que merecem ser analisadas.

Do ponto de vista etimológico, a palavra *criança*, de origem latina – *creator-creatoris* –, significa um ser humano de pouca idade. Nesse sentido é que, ao longo da história, ela se diferenciava do adulto, não havendo nenhuma preocupação com o seu comportamento, com a sua cultura ou, até mesmo, com o seu papel dentro da sociedade.

Segundo Ariès (1975), sabe-se que até por volta do século XII havia um desconhecimento da infância, pois a criança era encarada não só como um ser de pouca idade, mas, também, como se houvesse um padrão médio, único e abstrato de comportamento infantil no qual ela pudesse se encaixar. Até então, as sociedades se caracterizavam por uma visão de homem e de mundo ideal fora do seu contexto histórico, econômico e político. A ausência de reflexão e de entendimento teórico tornava comum a prática de opressão e de dominação.

Poucas eram as crianças que sobreviviam à falta de higiene. Muitas nasciam, porém poucas conseguiam vingar. A sociedade não se detinha em torno da infância porque não havia nenhum interesse por ela. Era apenas um período de transição, e a criança morta não era digna de lembrança. Crianças eram vistas fora da classe social à qual pertenciam e desconhecia-se sua vida familiar, seus costumes.

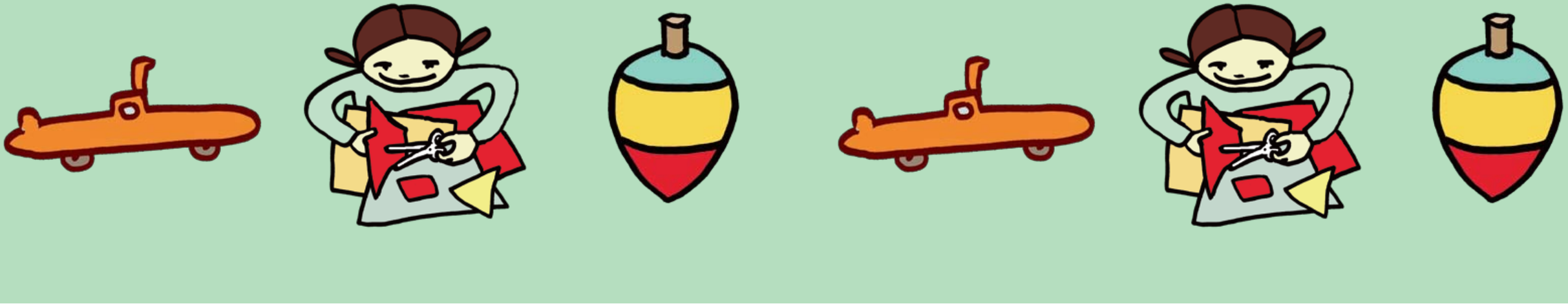
Na arte, por exemplo, antes do século XIX, as imagens das crianças sugeriam que a sua vida se misturava com a dos adultos. Foi, porém, a partir desse período que começou a existir a separação entre ambos, surgindo o moderno sentimento de infância.

Logo, se por um lado a idéia de criança significava a de um ser de pouca idade sobre o qual se ignoravam as condições sociais de vida, por outro o conceito de infância, termo também de origem latina – *infans-infantis* – que indicava aquele que não fala, está associado hoje à questão cultural, ou seja, implica o lugar que a criança ocupa na sociedade.

Diante dos significados que os termos assumem, podemos perceber que, enquanto à criança associa-se a idéia de uma etapa do desenvolvimento humano, à infância associa-se a cultura, o contexto, enfim, o modo de vida no qual ela está inserida.

A realidade atual tem mostrado que não há mais a preocupação com uma criança padrão, mas com a infância dentro de um contexto cultural, social, político e econômico do qual a criança é parte integrante, merecendo, portanto, atenção e cuidado. É, certamente, cuidando da infância que poderemos, entre outras coisas, reduzir a pobreza, diminuir a violência e a marginalidade, respeitar a diversidade e melhorar o bem-estar e a qualidade de vida das crianças e de suas famílias.

No século XX, passou-se a reconhecer que existem muitas crianças e muitas infâncias, pois elas se inserem em diferentes contextos. Um marco importante nesse processo de reconhecimento foi a Declaração dos Direitos da Criança, assinada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em novembro de 1959. Tal documento tem por objetivo garantir às crianças de todo o mundo condições de uma vida digna, gozando de proteção, alimentação, acesso à escola, à saúde, ao lazer (incluindo *o brincar*), isto é, o mínimo necessário para seu desenvolvimento adequado.



De acordo com a obra *Os direitos da criança* (ÁTICA, 1990),

infelizmente, porém, mais de trinta anos[1] depois de assinada a declaração, ainda nascem todos os dias crianças que jamais poderão desfrutar desses direitos, crianças que crescem abandonadas ou têm de viver longe da família: que são pobres e não podem se alimentar bem; que não têm chance de se desenvolver, freqüentando escola; que precisam ajudar no sustento da casa e não podem ao menos brincar... (ÁTICA, 1990, p. 3).

A partir daí em vários países, e particularmente no Brasil, surgiram outros documentos que procuraram garantir à infância alguns direitos. Dentre eles podemos citar a Constituição Federal, de 1988, que em seu art. 227 estabelece:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Posteriormente essa questão foi reforçada ainda mais com a Lei 8069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, que, no Título I, arts. 3.º e 4.º, dispõe:

Art. 3.º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 4.º 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.

Acrescenta, ainda, no Capítulo II:

Art. 16.º O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as condições legais;
II - opinião e expressão;
III - crença e culto religioso;
IV - brincar[2], praticar esportes e divertir-se;
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
VI - participar da vida política na forma da lei;
VII - buscar refúgio, auxílio e alimentação.

Portanto, viver a infância é direito de todas as crianças, e a infância é entendida como condição indispensável para que as crianças exerçam uma cidadania consciente e refletida, que possa servir de base para um mundo melhor. A criança passou a adquirir, entre outras coisas, o direito de brincar, de modo que se possa assegurar o seu desenvolvimento.

O avanço legal, infelizmente, ainda não se consolidou na prática, e o financiamento das ações públicas para que os documentos se transformem em realidade e os princípios sejam observados ainda está longe de ser efetivado.

Hoje é preciso pensar na infância como algo dinâmico, que se constrói continuamente dentro de um contexto socioeconômico e político e que deve ser objeto de políticas públicas sérias e adequadas à realidade, não podendo mais partir de educação compensatória.

É dentro desse contexto e visão de infância que se insere este trabalho.

1 Há de se considerar que da data de assinatura da Declaração dos Direitos da Criança até hoje já se passaram quase 50 anos.

2 Grifo nosso.

2.2

Brincar: o difícil trabalho de conceituação

Apesar do aumento dos estudos sobre o tema, especialmente nos últimos 50 anos, provocado sobretudo pelos avanços na área da psicologia, há uma grande dificuldade em se conceituar *o brincar*, pois não existe entre os especialistas um consenso a respeito do assunto. A maior parte dos estudiosos prefere usar uma expressão mais ampla – *atividade lúdica* –, que acaba sendo sinônimo de jogar. A grande dificuldade em explicitar com exatidão os termos advém da origem das palavras, das diversas perspectivas existentes sobre o assunto e, até mesmo, do seu significado na língua portuguesa.

De início a palavra *ludus*, de origem latina, era usada para designar os jogos infantis. Com o passar do tempo, o vocábulo incorporou-se às línguas românicas e foi substituído por *iocus*, que, além do jogo, referia-se ao ato litúrgico, à representação cênica e aos jogos de azar.

Aos poucos o significado do termo passou a ser mais amplo, associando-se a ele a idéia de movimento, ligeireza e divertimento. Assim, a extensão do vocábulo a partir do termo inicial é, hoje, ilimitada. É comum, portanto, que os termos *brincar* e *jogar*, dentro da língua portuguesa, sejam usados como sinônimos, significando *divertimento, passatempo, zombaria*. A palavra *brincar*, no entanto, só existe na nossa língua. Em outros idiomas, por exemplo, prevalece um único termo, que é o *jogar,* como se observa, por exemplo, em inglês (*play*) e em alemão (*spielen*).

O problema de não se conseguir chegar a um consenso sobre o uso do termo *brincar*, mesmo dentro de uma determinada cultura, como é o caso da cultura brasileira, por exemplo, não é recente. Para os gregos, o sufixo *inda* significava jogos infantis, embora outros três termos fossem usados para designar tal atividade: *paidiá,* propósito do jogo, *paizein*, diversas formas de jogo, e *athuro,* campo de jogo. Portanto, é provável que o termo continue sendo polissêmico, variando, assim, de contexto para contexto.

De toda maneira, Brougère (1988), em um artigo intitulado “Des usages de la notion de

jeu", nos mostrou como o uso do termo é arbitrário, pois se limita aos vocábulos, sem levar em conta o seu emprego nas diferentes formas de atividade e nos diferentes contextos.

Neste trabalho, os termos *brincar*, *jogar* e *atividade lúdica* serão usados como sinônimos.

Numa perspectiva mais ampla, Carneiro (1990) mostrou que há pelo menos três grandes tendências em conceituar *o brincar*: a que aprofunda o tema através da classificação, isto é, das diferentes formas de brincar, a que busca estudá-lo por meio das características que apresenta e a que busca identificar mais claramente as suas funções.

Do ponto de vista da classificação, o trabalho de Piaget parece ser um dos mais aceitos. Para ele há quatro tipos de jogos: os de exercício (pular corda, jogar bola, etc.), os simbólicos ou de "faz-de-conta" (contar histórias, brincar com bonecos, etc.), os de regra (dominó, roda, pega-pega, etc.) e os de construção (brincar com areia, terra ou massinha, etc.). Um dos obstáculos para definir a brincadeira com essa classificação é o fato de que muitas delas podem ser consideradas simultaneamente em duas categorias. Por exemplo, o pega-pega pode ser visto tanto como um jogo de exercício quanto de regra.

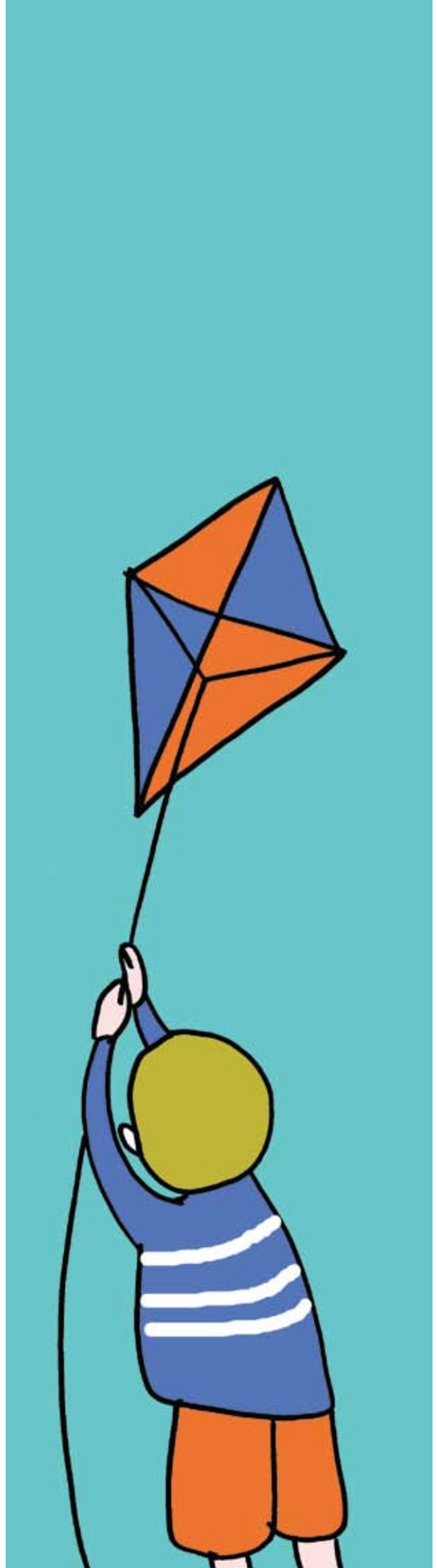
Mas, apesar das discordâncias, os especialistas concordam em relação a alguns pontos. Um deles é quanto ao fato de o jogo expressar a cultura e a vida social.

Sempre que os investigadores procuraram analisar a origem histórica *do brincar* e do jogar concluíram que são resultado da criação dos grupos sociais; atividades universalmente consideradas como parte integrante das culturas; uma das características inerentes às sociedades estreitamente relacionadas com a educação de suas crianças (VEIGA, 1998, p. 25).

Outra característica muito importante da atividade lúdica é a liberdade, como muito bem descreveu Huizinga (1968) em sua obra *Homo ludens,* pois toda brincadeira envolve a livre escolha. Portanto, ela pode ser considerada como lazer, embora o inverso não seja verdadeiro. Nesse sentido, a possibilidade de escolher está implícita na ação, e é isso que permite que ela seja interessante.

A brincadeira é, portanto, o inverso do trabalho, pelo fato de poder ser escolhida, e isso faz com que grande parte dos teóricos identifique *o brincar* pelo prazer.

Antigamente os jogos faziam parte da cultura popular e não havia, do ponto de vista da realização, diferenças entre os jogos das crianças e os dos adultos. Foi com o Concílio de Trento, no século XVI, que o jogo começou a ser considerado pecaminoso, pelo prazer que propiciava, passando a ser visto com menosprezo, encarado como uma atividade própria



da infância. Foi dessa forma que a relação entre jogo e criança acabou persistindo até hoje, e sua associação com as crianças é outra característica *do brincar* amplamente aceita pelos especialistas.

Finalmente, ao conceituar *o brincar* através das características que apresenta, é importante destacar que, nos últimos 40 anos, a maioria dos estudiosos vem associando essa atividade ao desenvolvimento humano. A realização de estudos sobre o tema tem favorecido a observação da criança, do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, mostrando como ela constrói o conhecimento.

É por ajudar a identificar e esclarecer os benefícios *do brincar* no desenvolvimento humano que os autores consideram que, para este estudo, conceituá-lo pela identificação de suas funções é a maneira mais relevante de abordar o tema. Portanto, a próxima seção deste capítulo explorará, com maior detalhe, os estudos das funções *do brincar* e os benefícios propiciados por ele.

Ficará evidente que, independentemente da ótica estudada, tanto o jogo dirigido quanto a brincadeira espontânea têm um valor enorme no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

2.3

As razões para brincar

A primeira parte deste capítulo focalizou os motivos que levaram à realização desta pesquisa, destacando que, do ponto de vista legal, *o brincar* se constitui em um dos direitos fundamentais das crianças e, portanto, é um componente das políticas públicas para a infância.

Além disso, segundo a Unesco, em face dos novos desafios que se colocam neste princípio de século, a educação surge como um elemento indispensável à humanidade na construção de novos ideais caracterizados pela paz, pela liberdade e pela justiça social. Num mundo continuamente em mudança, a educação deve ser dinâmica, ocorrendo ao longo de toda a vida.

Brincar faz parte da educação do ser humano. Através *do brincar* as crianças aprendem a cultura dos mais velhos, se inserem nos grupos e conhecem o mundo que está a seu redor.

Segundo Delors (2003), para se viver neste novo século e favorecer o desenvolvimento contínuo de cada ser humano, a educação deve estar assentada sobre quatro grandes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

De acordo com esse autor, as alterações provocadas pelas novas formas de atividade econômica e social necessitam da conciliação entre a cultura geral e a compreensão do mundo, de modo que a criança possa ter acesso às metodologias científicas e ao avanço do conhecimento. Para isso é preciso que ela possa aprender a conhecer, exercitando tanto a atenção quanto a memória e o pensamento, o que mostra que o conhecimento não é algo finito, mas inacabado, e que, portanto, se enriquece com qualquer experiência. “Os primeiros anos da educação podem ser considerados bem-sucedidos se conseguirem transmitir às pessoas a força e as bases que façam com que elas continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho e fora dele” (DELORS, 2003, p. 80).

O brincar permite o exercício contínuo do aprender a conhecer, pois, brincando, a criança conhece o mundo nas múltiplas interações que estabelece com ele, uma vez que, para desenvolver-se, é necessário que ela se envolva em atividades físicas e mentais. Aprende, também, a relacionar as coisas e a ir além dos princípios gerais que as envolvem. Constrói conhecimentos e adquire novas informações.

A educação deve favorecer o aprender a fazer, ou seja, preparar os indivíduos para a aquisição de competências mais amplas relativas ao mundo do trabalho, para que sejam capazes de enfrentar inúmeras situações, muitas das quais imprevisíveis.

O aprender a fazer é indissociável do aprender a conhecer, mesmo porque, no mundo do trabalho, acentuou-se o caráter cognitivo das tarefas. Portanto, o aprender a fazer extrapola a transmissão de simples práticas rotineiras, pois à qualificação técnica se justapõem o comportamento social, o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco.

O brincar favorece a descoberta, uma vez que auxilia a criança na concentração, na observação, na percepção, na análise, no estabelecimento e no teste de hipóteses, fazendo com que descortine o mundo a seu redor e adquira competências e habilidades, pois o fazer também depende do saber.

Num mundo em que predominam o individualismo e a competitividade, um dos maiores desafios da educação consiste em aprender a

viver junto, isto é, a conviver com os outros, de modo a diminuir os altos índices de violência e de conflitos.

Embora, historicamente, os confrontos sempre tenham existido, eles vêm crescendo de forma assustadora a partir da segunda metade do século XX, além de ter havido um aumento exacerbado da competitividade.

Ora, a esperança de um mundo mais humano e mais justo se assenta na descoberta do outro, que passa pela descoberta de si mesmo, e isso deve fazer parte do processo educacional.

Também nesse sentido *o brincar* favorece, na criança, o desenvolvimento de comportamentos sociais mais adequados, que envolvem a cooperação e a observância de regras necessárias para a boa convivência grupal.

Finalmente, a educação deve propiciar as condições para que o ser humano possa desenvolver-se integralmente como ser único dentro da sua espécie, ou seja, ele deve aprender a ser.

Já no relatório da Unesco, elaborado por Edgar Faure e publicado em 1972, alertava-se para a importância do desenvolvimento da memória, do raciocínio, da imaginação e da comunicação na vida do ser humano para que ele possa viver e se desenvolver dignamente.

Tais habilidades são adquiridas através *do brincar*, especialmente durante os jogos de faz-de-conta e de regras, quando as crianças criam situações imaginárias, resolvendo seus problemas, desempenhando funções sociais, adquirindo autonomia e se comunicando.

Com base nesses pilares é importante ressaltar que, para melhorar a educação da criança brasileira, fazendo com que ela se constitua em um verdadeiro cidadão, é importante não só que ela tenha uma escola de boa qualidade, mas, também, o direito de brincar.

A atividade lúdica é parte integrante do processo educacional e permite à criança desenvolver-se plenamente.

Do ponto de vista do aprender a conhecer, brincar ajuda a criança a conhecer o mundo que a cerca através das interações. Ela observa, cria hipóteses, descobre, tem prazer em aprender. É dessa maneira que descobre o espaço em que vive, conhece a si e aos outros, adquire competências e habilidades.

Brincando, os pequenos desenvolvem a memória, o raciocínio, a imaginação e a linguagem, entre outros aspectos indispensáveis ao convívio harmônico em sociedade.

Com base nesses princípios, para que melhorem as condições de vida da criança brasileira, é fundamental que ela brinque de modo que possa aprender durante a vida os saberes necessários para participar de um mundo dinâmico, continuamente em transformação.

Muitos têm sido os estudos que investigam o assunto sob diferentes óticas. Nesse sentido, podem ser enfocadas pelo menos cinco grandes linhas: a fisiológica, a biológica, a sociológica, a psicológica e a pedagógica, sendo que esta última tem evoluído com a contribuição das quatro linhas anteriores.

A seguir, serão colocados de forma sintética o papel e os benefícios *do brincar* utilizados nesta investigação.

Do ponto de vista fisiológico, as teorias baseiam-se principalmente no gasto de energia excedente, ou seja, as crianças brincam para gastar energia.

As teorias biológicas definem o ato de brincar como um impulso para exercitar os instintos necessários à sobrevivência na vida adulta. Portanto, em cada estágio do seu desenvolvimento, a criança reproduz as experiências da raça humana em um determinado momento da sua história. Salienta-se a importância das descobertas surpreendentes dos cientistas sobre o funcionamento do cérebro nos últimos 30 anos. Elas mostraram como as experiências realizadas pelas crianças durante a primeira infância são fundamentais para o seu desenvolvimento futuro.

As investigações mais recentes sobre o cérebro produziram três conclusões importantes. Primeiro, a capacidade de um indivíduo de aprender e se desenvolver numa série de planos depende da interação entre natureza (seu legado genético) e a criação (o tipo de cuidado, estímulo e ensino que recebe). Segundo, o cérebro humano está estruturado de forma a se beneficiar da experiência e de um ensino eficaz durante os primeiros anos de vida. E, terceiro, embora as oportunidades e os riscos sejam maiores durante os primeiros anos de vida, a aprendizagem tem lugar ao longo de todo o ciclo da vida humana (SILBERG, 2005, p. 10).

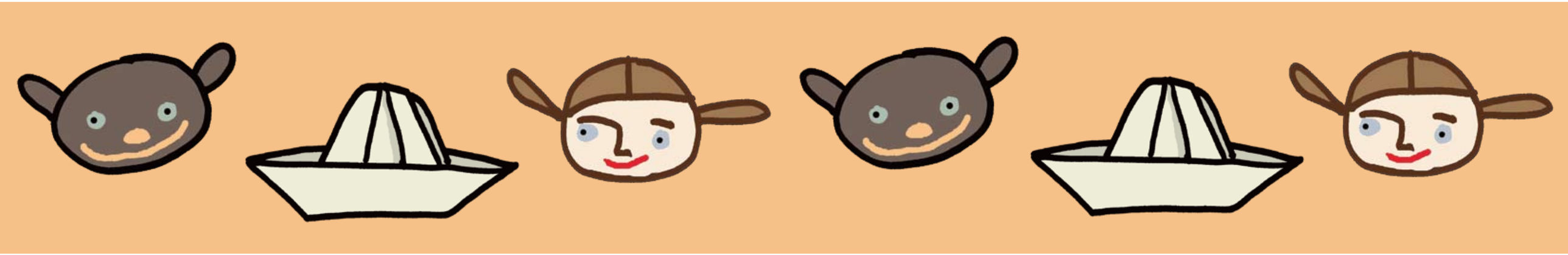
Nesse sentido, não há dúvida sobre o valor intrínseco *do brincar* como estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis.

Do ponto de vista físico, estão, provavelmente, os benefícios *do brincar* ligados ao desenvolvimento de habilidades físico-motoras da criança, ainda hoje os mais aparentes e reconhecidos pelo público em geral. Segundo Bettelheim (1988), as crianças entram na brincadeira porque ela é agradável em si e lhes oferece a possibilidade de exercitar seus corpos. Ao brincar elas desenvolvem os músculos, absorvem oxigênio e realizam funções orgânicas, crescem, deslocam-se no espaço, experimentam sua força, manifestam a capacidade de controle, enfim, descobrem seu próprio corpo. Sobretudo para uma criança pequena, movimentar-se é uma forma de expressão capaz de mostrar como a dimensão corporal se integra ao desenvolvimento mental do ser humano.

A motricidade humana também se desenvolve por meio da manipulação de objetos de diferentes formas, cores, volumes, pesos e texturas. Ao alterar sua colocação postural conforme lida com esses objetos, variando as superfícies de contato com eles, a criança trabalha diversos segmentos corporais com contrações musculares de diferentes intensidades. Nesse esforço ela se desenvolve (OLIVEIRA, 2002, p. 148).

A motricidade humana é compreendida, atualmente, como constitutiva do homem, concebido como uma unidade que possui uma multiplicidade de expressões, como corpo, mente, emoções, movimentos e pensamentos. Por esse motivo não se pode encarar a criança como um receptáculo passivo, mas sim como quem age sobre o mundo e constrói a si próprio, pensando e planejando suas ações. E *o brincar* tem um papel relevante nesse processo.

Sabe-se que o esquema corporal, por exemplo, surge como um conhecimento imediato do nosso próprio corpo, quer esteja em estado de repouso, quer esteja em movimento, em função da interação de suas partes com o todo. Portanto, o desenvolvimento do conhecimento, da inteligência e da personalidade da criança tem como ponto de partida a estrutura-



ção do esquema corporal que se adquire pelo movimento.

Se brincar é ação, movimento, pressupõe um dinamismo que se justifica mediante o interesse e a participação. “Movimentar-se é viver e, mais do que isso, é conhecer o mundo que nos rodeia, sem o que não conseguiríamos dar sentido à vida” (CARNEIRO, 2001, p. 52).

Segundo Kolyniak Filho (2001), o que diferencia o movimento humano do das outras espécies animais é o fato de que os homens se encontram no bojo de um processo de relações sociais e culturais. Isso faz com que os movimentos reflexos próprios do bebê sejam substituídos por outros resultantes da aprendizagem e influenciados pela cultura do seu tempo. Portanto, a interação da criança com o mundo depende, em grande parte, dos movimentos que são aprendidos e desenvolvidos no grupo social ao qual pertence.

Nesse sentido, os estudos de Kolyniak Filho complementam os de Huizinga (1968), mostrando que cada vez mais há a convicção de que a civilização humana nasceu, se desenvolveu e continua a se desenvolver jogando. Pode-se ainda concordar com Henriot (1983), para quem “existir é jogar”[3].

Segundo Huizinga (1968), como o jogar supõe convivência, o homem apresenta e aprende o contraste que vai da seriedade ao riso, da independência à ordem, da fantasia à realidade. O contraste permite que o homem se adapte às mudanças no seu entorno e atue sobre elas. Assim, *o brincar* teve e continua a ter um papel essencial na evolução da civilização humana.

Para Elkonin (1984), o jogo é social por seu conteúdo, sua natureza e sua origem. Nessa perspectiva, a criança reproduz na atividade lúdica as relações que possui com os adultos, estando o jogo portanto estreitamente associado às gerações em crescimento. É brincando que as gerações mais jovens são introduzidas nos costumes dos mais velhos. Historicamente, foi a brincadeira que garantiu a perpetuação de muitos costumes. Existe, pois, nas diversas sociedades, uma cultura lúdica que é anterior à criança e que influencia *o seu brincar.* Ela é peculiar ao local, à idade, ao gênero e até mesmo à classe social.

Ainda na perspectiva sociológica, há vários estudiosos, como Winnykamen (1994), por exemplo, que investigaram o jogo revendo as questões relativas ao relacionamento da criança com o ambiente e com os outros através de um sistema de influências recíprocas e interações sociais. Segundo o autor, do ponto de vista social, os jogos permitem o desenvolvimento de um *saber fazer* entre aqueles que neles se envolvem.

De fato, é comum que atividades espontâneas infantis remetam ao jogo, cujo formato é especificado pelo contexto, pelas interações e por uma série de procedimentos rotineiros. Observa-se, por exemplo, o aparecimento do jogo de papéis (ou faz-de-conta) e sua manifestação no comportamento de crianças de diferentes idades, jogo este que possibilita o exercício de diferentes funções que as crianças poderão exercer na sociedade.

O brincar coletivo é visto de uma maneira especial pelos estudiosos, pois prepara o ser humano para os enfrentamentos sociais da vida adulta. É só pela brincadeira livre com outras crianças, dentro de um contexto apropriado, com materiais e com bons modelos culturais nos quais possam se inspirar, que a criança conseguirá desenvolver condutas adequadas para a vida em grupo. *O brincar* coletivo, quando ocorre livremente, oferece às crianças a possibilidade de trocar idéias, estabelecer acordos, criar regras e brincar pelo tempo que acharem necessário: ele integra a criança na cultura de seu grupo e até mesmo pode gerar uma cultura específica da infância, que varia de acordo com o ambiente social e cultural. Entre os brasileiros, por exemplo, são comuns, por parte dos meninos, os jogos de luta. Tais ações surgem porque a criança percebe o significado da vida real, especialmente hoje, quando vivemos em uma sociedade insegura e agressiva, com modelos inadequados interferindo o tempo todo nas brincadeiras.

As explicações psicológicas *do brincar* associam-se, em geral, às teorias de Freud e de Piaget. Para Freud (1948), a brincadeira possui duas funções principais: a da reprodução dos acontecimentos desagradáveis e a da sua modificação. *Pelo brincar*, a criança representa o mundo em que vive, transformando-o de acordo com seus desejos e fantasias e solucionando problemas.

Se para Freud a brincadeira é a representação da realidade, para Piaget (1978) ela assume um papel fundamental nas etapas de desenvolvimento da criança. Foi investigando o desenvolvimento da inteligência que Piaget aprofundou seus estudos sobre o jogo. Ele mostrou as contribuições da atividade lúdica para a aprendizagem das regras, a socialização da criança, o aparecimento da linguagem e, sobretudo, o desenvolvimento do raciocínio.

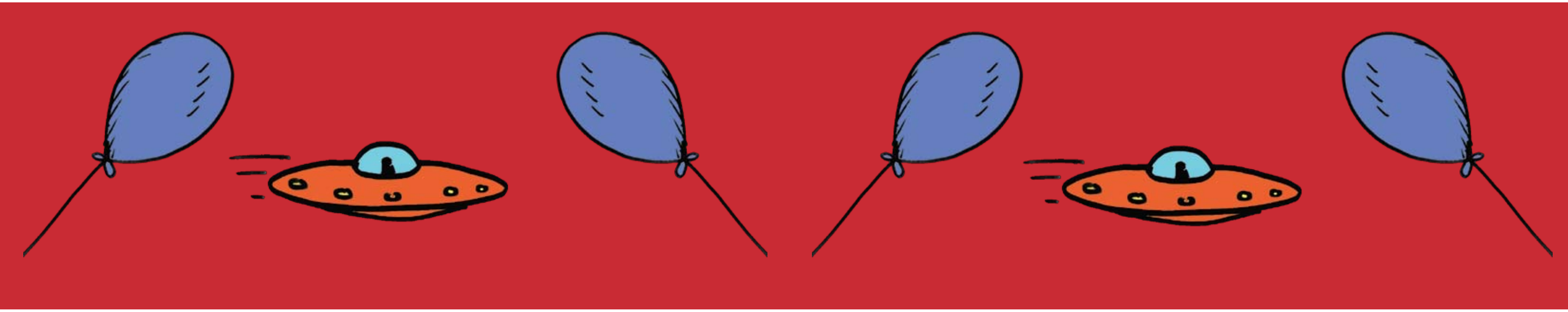
De acordo com o estudioso suíço, a brincadeira surge a partir do exercício de repetição, ou seja, da realização de uma atividade pelo prazer que ela proporciona. Através da ação de repetição, a criança aprende, então, a imitar certos movimentos. Essa imitação é o prolongamento da inteligência, no sentido de que, por ela, a criança consegue diferenciar novos modelos. Com o tempo a criança aprende a estabelecer imagens mentais, que se desdobram em imitações expressas através de desenhos, das artes plásticas, dos sons, do ritmo e da dança, dos movimentos físicos e da linguagem. Assim, a imitação dá lugar à simbolização, quando a criança consegue interligar a idéia de um objeto real ao próprio objeto.

A função simbólica possibilita a experimentação, forma pela qual a criança descobre novas propriedades dos objetos em seu entorno. Nessa perspectiva, a brincadeira infantil pode ser vista como uma maneira de permitir às crianças que aprendam a interligar significações, isto é, aprendam a ligar a imagem (significante) ao conceito (significado), conseguindo representar até mesmo um objeto ausente.

Assim, Piaget mostrou que as ações de repetição, imitação e simbolização são intrínsecas às atividades lúdicas, em particular aos jogos passíveis de repetição e àqueles de faz-de-conta, que demandam importantes processos mentais, como observação, percepção, análise, síntese, interiorização, representação e significação. Portanto, a brincadeira é fundamental no desenvolvimento do raciocínio.

Outros estudiosos da psicologia, como Vygotsky (1988), por exemplo, também analisaram as relações existentes entre o jogo e as funções mentais superiores, aprofundando

3 Expressão utilizada pelo autor.



especialmente o desenvolvimento da linguagem. Segundo o estudioso, é através da brincadeira que a criança formula os conceitos e as palavras se tornam algo concreto. Ele mostrou, por exemplo, que o ato motor realizado durante a brincadeira precede o ato mental, ou seja, são as interações da criança com os objetos que estão à sua volta que fazem com que ela atribua significado à ação. Para Vygotsky, no desenvolvimento cognitivo, a brincadeira é o momento em que os elementos da imaginação da criança se integram aos elementos elaborados e modificados da realidade.

Nessa perspectiva, *o brincar* se coloca não só como uma atividade que provoca o desenvolvimento da criança, mas também como um processo de criação que combina a realidade e a fantasia.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente na ação. O velho adágio de que *o brincar* da criança é a imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação (...) é o brinquedo sem ação (VYGOTSKY, 1988, p. 106).

Portanto, a brincadeira é uma transição entre as situações da infância que são reais e o pensamento do adulto, que pode se separar totalmente de tais situações. Assim, para esse estudioso, é indiscutível o valor *do brincar* no processo de desenvolvimento da criança, pois é dessa forma que ela aprende a "agir na esfera cognitiva"[4], o que depende antes das motivações internas do que de objetos externos.

Considerando-se que *o brincar* é uma projeção da vida interior da criança para o mundo, Vygotsky também pondera que ele pode ser entendido como uma força importante de comunicação da criança. Outro estudioso, Bruner (1986), também apontou para as relações estabelecidas entre jogo, pensamento e linguagem. Defensor do processo de aprendizagem por descoberta, seus estudos – apontados em outras pesquisas, entre elas as de Piaget – mostraram a existência de estágios no desenvolvimento cognitivo da criança.

Para ele, o pensamento é fundamental, e a linguagem adquire um papel importante tanto na comunicação quanto na codificação de informações. A primeira é uma das maneiras de que o ser humano dispõe para lidar inteligentemente com o ambiente – por isso o autor identificou a linguagem como "ferramenta", pela possibilidade que tem de ampliar a capacidade humana. A outra se refere ao processo de representação, que é resultado da captação da informação e da sua internalização.

Do ponto de vista da linguagem, o jogo é como uma projeção da vida interior para o mundo, daí ser considerado uma forma de comunicação. Jogar é, portanto, a maneira de a criança aprender sutilmente valores da nossa conduta. Nós apenas temos que estimulá-la, servindo-nos assim da atividade lúdica para ensinar.

Ainda na linha psicológica, de acordo com Bettelheim (1988), ao permitir a solução de problemas não resolvidos, *o brincar* gera uma sensação de bem-estar na criança e estimula sua criatividade. Complementando essa observação, Jeammet (1994), ao tratar do papel do jogo no desenvolvimento da criança, notou que, quando ela não brinca, fica deprimida, porque não consegue se expressar e resolver seus problemas. Bettelheim também mostrou que, ao brincar, as crianças aprendem que, quando perdem, o mundo não se acaba, portanto perder não é uma demonstração de inferioridade, mas um momento em que elas podem expressar as dificuldades. Dessa forma, *o brincar* se constitui em ocasião privilegiada para que as crianças ensaiem condutas que, sob tensão, jamais seriam tentadas a experimentar. Os estudos de Bettelheim e Jeammet, entre outros, reforçam a noção de que *o brincar* é determinado por processos íntimos, desejos, problemas e ansiedades. Nessa perspectiva, demonstram a importância *do brincar* no desenvolvimento emocional da criança.

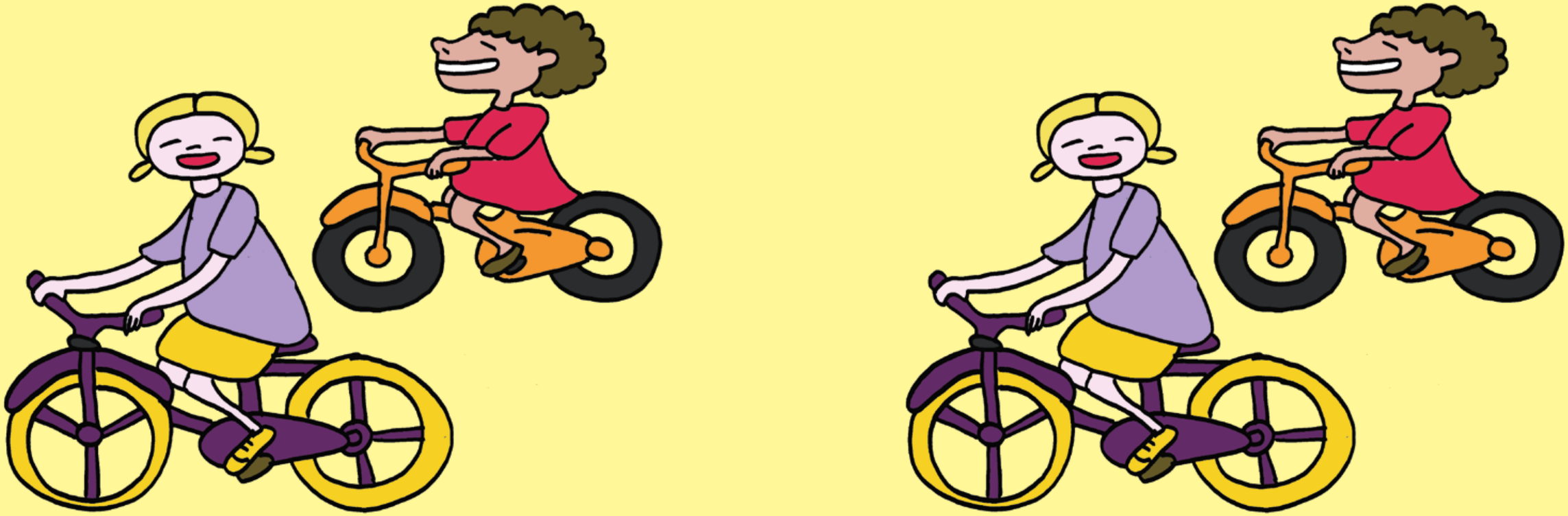
O brincar também é um instrumental para transferir valores de uma geração para a seguinte. Segundo Adorno (*apud* DI GIORGI, 1980), os pais são cada vez mais estranhos aos filhos, pois estão absorvidos pelo processo produtivo, o que impede o diálogo e a integração. Os depoimentos dos pais demonstram seu pouco conhecimento do importante papel *do brincar* para transferir valores e do fato de que, ao conviver e brincar juntos, poderiam influenciar melhor seus filhos na aquisição dos valores que desejam lhes transmitir.

Resumindo, os jogos e as brincadeiras surgem a partir da interação entre as crianças e o seu meio, e até mesmo entre elas próprias. Eles são fundamentais para que a criança seja estimulada de modo a experimentar e descobrir o mundo; aprender a situar-se e a interagir no espaço e na cultura em que vive; construir o seu conhecimento ao transformar as informações e criar novas idéias; comunicar, exercer e expressar emoções; aprender a se socializar e conquistar, gradativamente, a sua autonomia. Ou seja, os estudos mostram que, além de ter um papel inerente à evolução da civilização humana, *o brincar* tem um papel indispensável no desenvolvimento e na aprendizagem infantis em todos os seus aspectos: cognitivo, social, físico e emocional – ou, de acordo com a proposta de Delors (2003), em trabalho realizado para a Unesco, no aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser.

4 Expressão utilizada pelo autor.

3

ESTRUTURANDO A PESQUISA



3.1
As premissas iniciais

O principal objetivo do projeto de pesquisa foi gerar conhecimento sobre uma importante questão para a infância – *o brincar* – dentro do contexto brasileiro e, através desse conhecimento, contribuir para a sua melhoria.

Ao começar a discutir o tema *brincar*, os membros da equipe de trabalho compartilharam conhecimentos e percepções sobre a situação atual *do brincar* no Brasil. Disso surgiram as seguintes colocações e questões como hipóteses de investigação:

1. A grande competitividade gerada pelas transformações econômicas nos últimos 50 anos tem levado a sociedade brasileira, em geral, a se esquecer de atribuir ao jogo seu relevante papel entre as atividades humanas, principalmente entre as crianças. Nesse sentido surgiram algumas interrogações: Qual é o valor *do brincar* na sociedade atual? Será que, hoje, as crianças brincam menos do que antigamente? Existem informações relevantes sobre *o brincar* que são de fácil acesso para os pais brasileiros e outros interessados?

2. Apesar de a proporção de crianças na população estar diminuindo, a maioria das crianças brasileiras passou a viver em espaços pequenos, considerados mais seguros. É preciso mais espaço físico para as brincadeiras?

3. Se para a maioria das crianças brasileiras parece que faltam objetos (brinquedos) para brincar, para as que são privilegiadas economicamente os brinquedos são inúmeros. Para brincar é preciso ter brinquedos?

4. Na vida de todas as crianças, o tempo de brincar parece ser mais curto ou até inexistir. Para as crianças privilegiadas economicamente, observa-se que inúmeras atividades curriculares e extracurriculares substituem os tempos de brincar. Para aquelas menos privilegiadas, o dia parece ser preenchido por uma combinação de escola, tarefas domésticas e até trabalho. Qual é o tempo de brincar na sociedade atual?

5. Parece que faltam, também, aos adultos, os momentos no dia-a-dia de olhar mais atentamente para as crianças e de estar presente interagindo com elas em suas atividades lúdicas. Dado que *o brincar* não é inato, mas precisa de estimulação – ou seja, as crianças aprendem a brincar na interação –, se não há tempo para os adultos de ensiná-las a brincar, como elas poderão aprender? Para que a criança brinque é preciso a participação dos pais? Que sabem os pais brasileiros sobre *o brincar*?

6. Hoje, para conseguir desenvolver um trabalho bem remunerado, a obtenção de um alto nível de educação formal é muito importante, quase sempre imprescindível. Se então, teoricamente, a criança passa boa parte do seu dia na escola e é nela que tem maior contato com adultos (os professores), qual é o papel da escola e do professor *no brincar*?

Para investigar estas hipóteses, o projeto de pesquisa “A Descoberta do Brincar”, denominação que este trabalho recebeu, foi desenvolvido em três etapas consecutivas relacionadas entre si. A primeira consistiu em uma investigação de informações existentes sobre o brincar; a segunda envolveu uma pesquisa qualitativa e a terceira abordou aspectos quantitativos sobre o tema.

3.2

O levantamento das informações existentes

A busca por informações sobre *o brincar* foi o ponto de partida para todo o projeto de pesquisa. Havia a necessidade de se procurar alguns referenciais que pudessem esclarecer o assunto e oferecessem pistas para a adoção de caminhos a serem trilhados durante a investigação.

Surgiram, naquele momento, algumas hipóteses, como, por exemplo, até que ponto haveria receptividade a uma investigação profunda com pais brasileiros sobre *o brincar* e à idéia do estabelecimento de indicadores sobre o tema. Na cultura popular brasileira, qual é a relevância do tema para a infância? Se *o brincar* era tão importante, por que não havia indicadores de acompanhamento? As políticas públicas voltadas à infância deveriam incluir *o brincar* em seus pressupostos? Qual é a importância de uma interação entre adultos e crianças na atividade lúdica?

Tais reflexões ajudaram a estabelecer claramente as metas dessa etapa da pesquisa. Foram seus objetivos: a identificação e a sumarização das políticas públicas existentes e o trabalho das ONGs sobre o assunto, procurando contemplar agentes que não só produzissem informações como também fossem vocais no debate público sobre essas questões; a localização de pesquisas, materiais acadêmicos e outras publicações que tratassem do tema; o levantamento de relatórios e artigos da mídia sobre *o brincar*, sendo estes considerados as fontes escritas sobre o tema mais representativas da cultura popular; a identificação dos formadores de opinião a serem entrevistados na etapa qualitativa da investigação e a elaboração das hipóteses e do roteiro a ser utilizado naquele momento.

Essa pesquisa preliminar revelou dois importantes pontos:

• a maior parte da bibliografia sobre *o brincar* no Brasil trata de experiências restritas, com pesquisas e informações limitadas a projetos piloto de curto alcance ou experiências clínicas. Ela não apresenta grandes números que possam ajudar a pensar políticas amplas para o tema.

• na cultura popular, a literatura existente é superficial, referindo-se apenas a brinquedos e locais e não à importância *do brincar* no desenvolvimento infantil e ao papel dos pais e dos educadores na atividade lúdica. Nesse sentido, apesar de o direito de brincar estar assegurado pela legislação vigente, o tema carece de uma cultura de informação e avaliação que fomente sua ampla discussão na sociedade brasileira.

Esses pontos deram à equipe de trabalho a segurança de que, de fato, uma investigação profunda sobre *o brincar* poderia ter um impacto significativo na geração de conhecimento sobre essa importante questão para a infância.

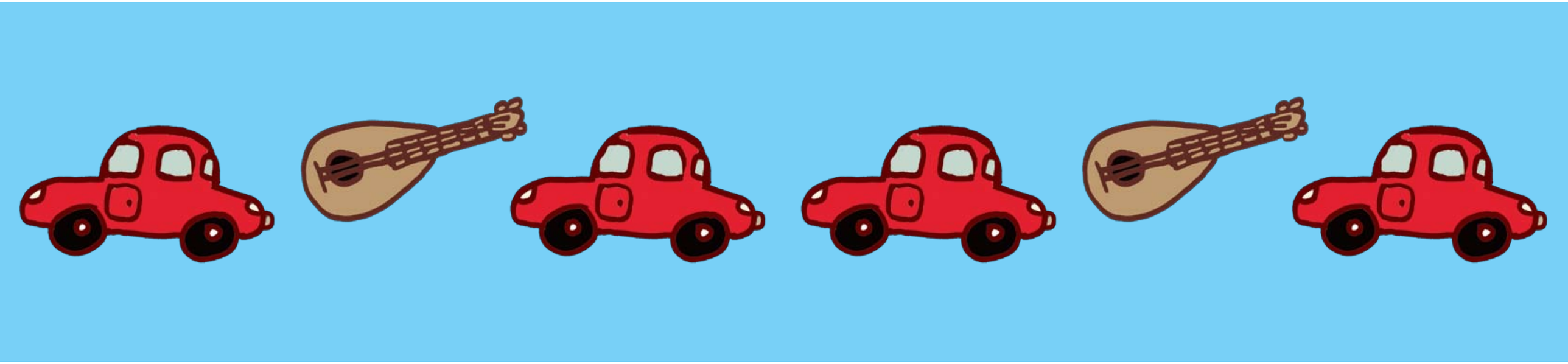
Ao final dessa etapa, a equipe de trabalho determinou a necessidade de investigar a temática em profundidade através de dois caminhos. O primeiro pressupunha um trabalho de caráter qualitativo, uma vez que, contando com profissionais com atuação na área, pensava-se em delinear as possíveis relações entre brincar e desempenho escolar. O segundo, com características quantitativas, buscava os indicadores que apontassem para a possibilidade de estabelecer tal relação.

3.3

A metodologia da pesquisa qualitativa

Uma vez obtidas informações preliminares sobre o assunto, a equipe de trabalho levantou algumas hipóteses a partir das quais foram estabelecidos três objetivos para a pesquisa qualitativa. O primeiro era entender melhor o tema *brincar* e sua relevância junto à sociedade brasileira. O segundo pretendia indicar as diretrizes a serem utilizadas para trabalhar um programa de responsabilidade social. O terceiro tinha como meta levantar os *insights*, ou seja, descobrir os pontos-chave para uma pesquisa quantitativa, considerando as problemáticas e as perspectivas dos pais e dos formadores de opinião.

Como já mencionado, o mundo atual é repleto de transformações, e é dentro dessa realidade que vivem crianças, pais e entrevistados, todos produtos de um processo interativo, com diferentes contextos sociais, culturais e econômicos. Assim, as perspectivas apresentadas por cada um dos elementos sofrem a influência do meio e se ampliam à medida que as interações com ele ocorrem, favorecendo o estabelecimento de relações entre os dados obtidos



com os diferentes sujeitos da investigação. Foi dentro dessa perspectiva, chamada "ecológica", que o trabalho se realizou. Mais precisamente, a perspectiva ecológica "envolve o estudo científico da acomodação progressiva entre o ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes[5] 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" (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

O brincar, portanto, neste trabalho, pode ser analisado dentro dessa perspectiva não só pelo fato de os sujeitos sofrerem influência direta do ambiente, mas porque ambos estão dentro de um sistema social mais amplo que os afeta diretamente. Assim, a pesquisa incluiu inicialmente não só a influência dos pais na brincadeira infantil, mas também a influência da classe social e do gênero dos participantes. O estudo envolveu, ainda, aspectos relacionados à escola e à influência das novas tecnologias sobre *o brincar*.

Optou-se, portanto, nessa segunda fase do trabalho, por adotar uma metodologia de tratamento qualitativo, porque eram necessárias informações que fossem além da apresentação numérica dos dados levantados. Era fundamental descrever e analisar o material, relacionando-o com aquele anteriormente obtido. Além disso, a contextualização das informações era muito importante: elas precisavam ser estudadas dentro da realidade na qual os sujeitos estavam inseridos, que acabava influenciando suas opiniões.

Por essas razões e em virtude da possibilidade de reformulação de algumas questões durante o seu processo de realização, escolheram-se entrevistas semi-estruturadas como procedimento metodológico. Para registrar em detalhes as perspectivas dos participantes e obter o máximo de informações necessárias, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Essa fase qualitativa da investigação foi subdividida, ainda, em dois momentos. No primeiro foram entrevistados individualmente 16 especialistas, sendo *o brincar* o foco principal do assunto. As entrevistas ocorreram na cidade de São Paulo entre os dias 23 de janeiro e 22 de fevereiro de 2006. Elas tiveram um roteiro estruturado e aprofundado e duraram, em média, uma hora.

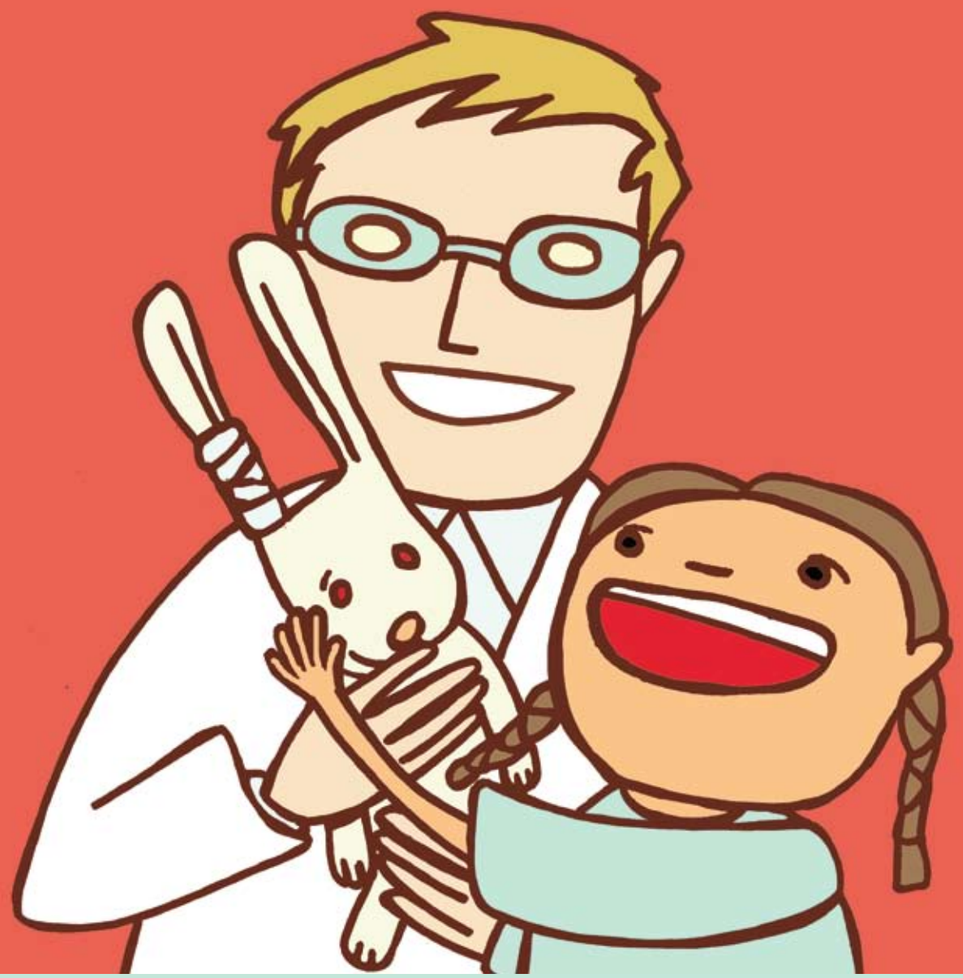
No segundo momento, as entrevistas foram realizadas em oito grupos, quatro com pais e quatro com crianças, de modo a se obter mais informações que pudessem estabelecer as possíveis relações entre *o brincar* e o desempenho escolar. As reuniões dos grupos ocorreram na cidade de São Paulo, entre os dias 14 e 17 de fevereiro de 2006. Também na segunda parte o procedimento pautou-se em um roteiro de questões, por este oferecer maior flexibilidade durante a sua realização.

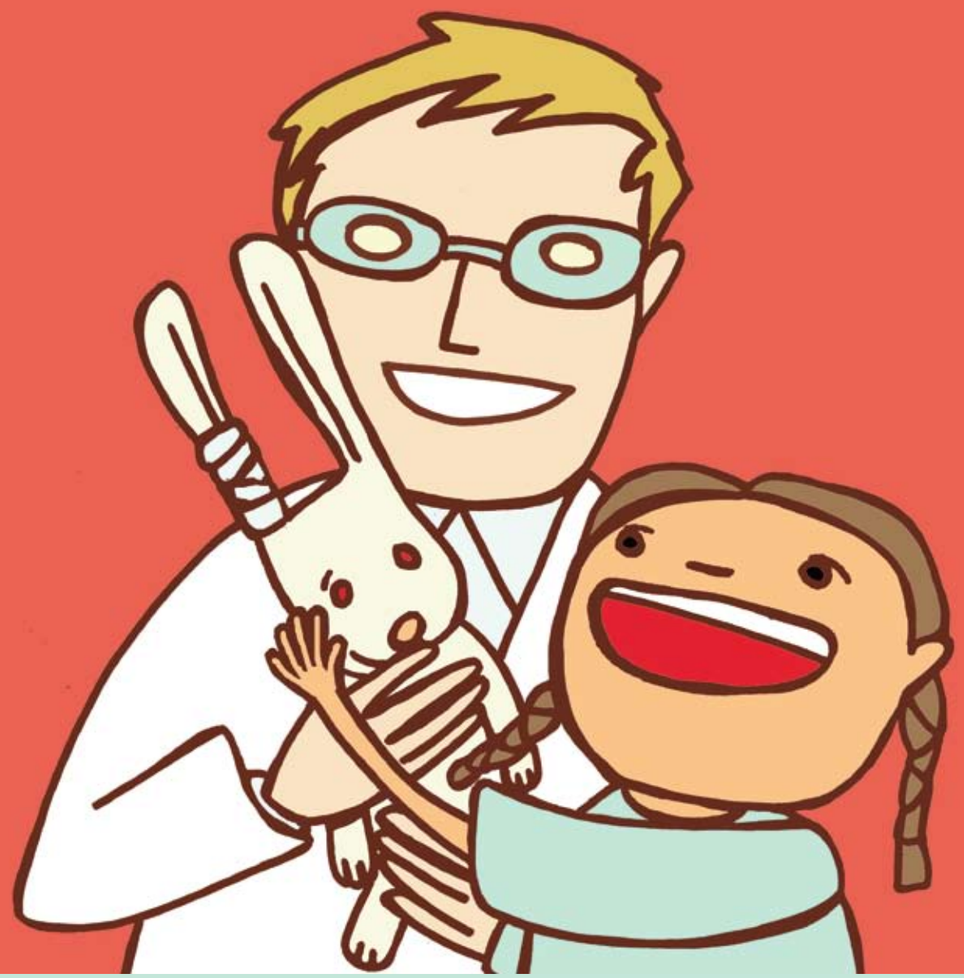
A pesquisa de campo – tanto a parte qualitativa quanto a quantitativa – foi realizada pela Ipsos Public Affairs, empresa de consultoria nessa área, cujos profissionais possuem um preparo adequado para esse tipo de trabalho. Os dados categorizados foram entregues à equipe de trabalho para serem analisados.

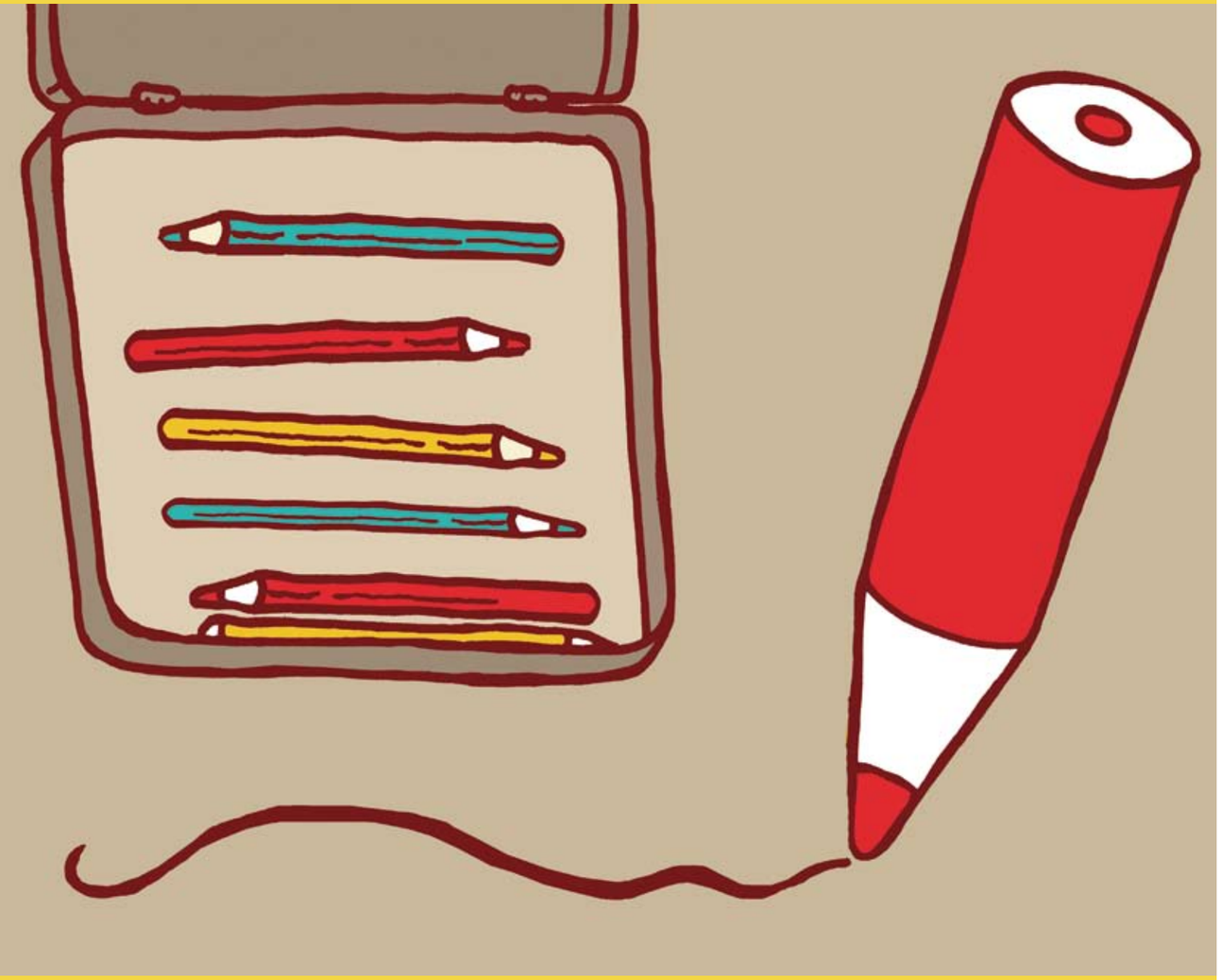
5 Ambiente, segundo o autor, é o local onde as pessoas interagem face a face, facilmente.

4

OS ESPECIALISTAS E SUAS OPINIÕES







4.1

Considerações iniciais

Escolheu-se para esta primeira parte da pesquisa qualitativa uma amostra de 16 especialistas da cidade de São Paulo, considerados pelos pesquisadores formadores de opinião, dada a expressão que possuíam na área. Esses profissionais deveriam estar de alguma forma envolvidos com a questão lúdica, pois, a partir de seus depoimentos, pretendia-se entender melhor o tema e a sua relevância.

Fizeram parte do grupo pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, médicos, cientistas sociais e arquitetos que atuam tanto em órgãos públicos quanto em ONGs, associações e fundações ligadas à área da infância, aos meios de comunicação, à escola e à medicina privada, à universidade e às associações profissionais.

A entrevista buscou, em um primeiro momento, identificar melhor os participantes da amostra. A fim de preservar a identidade dos sujeitos, eles foram agrupados da seguinte forma:

PP – Psicólogos e/ou Pedagogos
PM – Médicos
PO – Profissionais de ONGs
PMC – Profissionais dos Meios de Comunicação
PB – Profissionais de Brinquedotecas ou da Área de Brinquedos
PEU – Profissionais de Engenharia e Urbanismo
PEM – Profissionais do Ensino Municipal
PEP – Profissionais de Escola Particular
PC – Profissionais possivelmente contrários *ao brincar*

Posteriormente foram levantadas questões relativas à percepção em relação à situação da infância e da criança no Brasil, às necessidades básicas da criança, *ao brincar,* a seus benefícios e a suas implicações, à relação entre a atividade lúdica, os pais e a escola, às informações sobre o assunto, aos espaços de brincar, à comunicação e à responsabilidade social. Algumas das questões foram categorizadas e analisadas conjuntamente, uma vez que as respostas tinham uma relação mais próxima e apresentá-las duas vezes tornar-se-ia redundante.

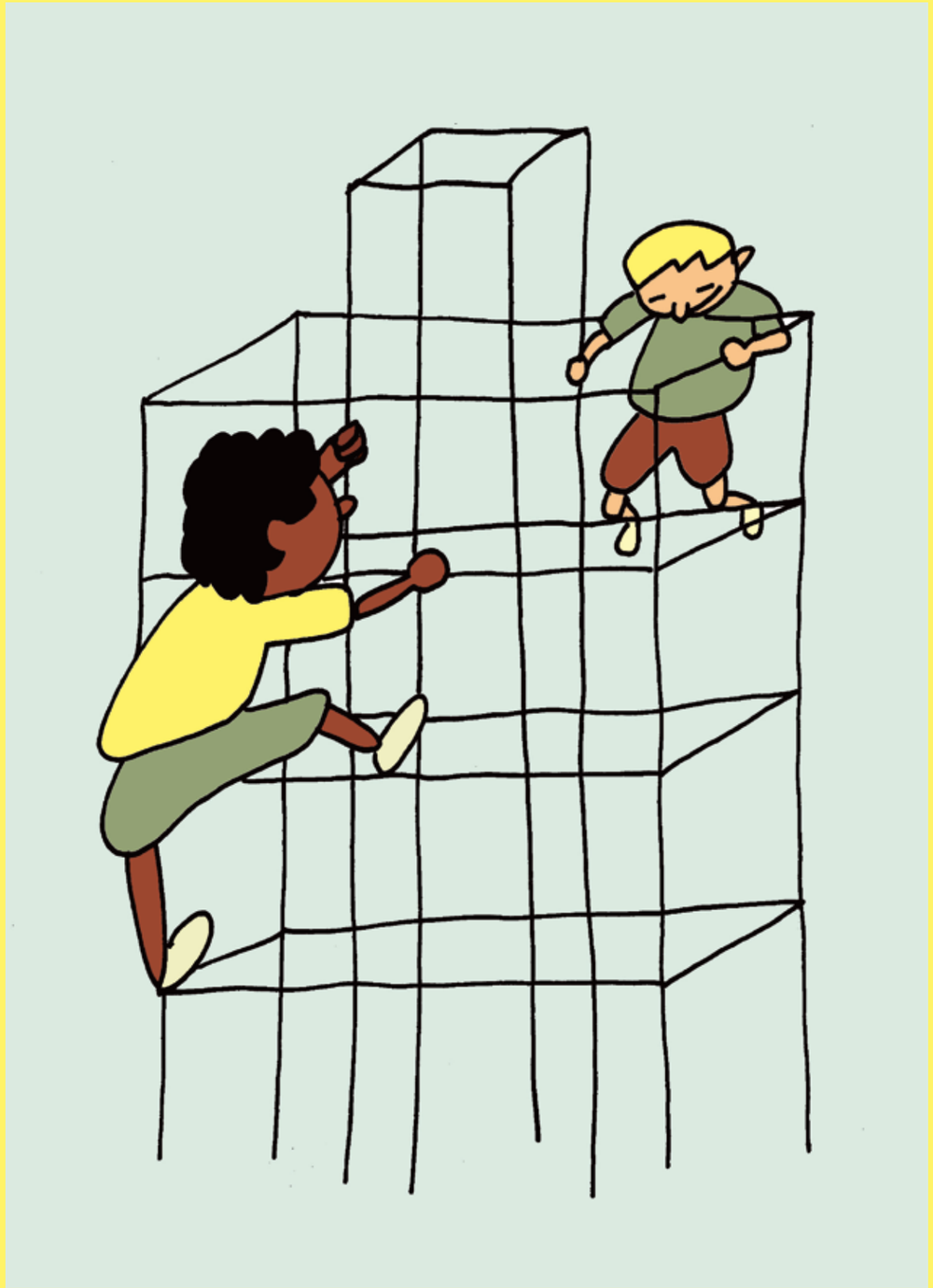
Um ponto comum entre os entrevistados é que todos trabalhavam direta ou indiretamente com crianças e adolescentes e tinham inúmeras preocupações em relação a eles. Apresentavam como característica comum o reconhecimento da importância das atividades lúdicas e *do brincar* como um direito da criança, característica esta exemplificada no seguinte depoimento:

Sujeito PP – "A idéia [do meu trabalho] é divulgar o brincar como uma coisa boa, necessária, um direito da criança. (...) Acho que já passou esse conceito de que brincar é perda de tempo; é uma coisa que as pessoas já conseguiram entender."

Entre os que atuavam na área privada, havia algumas ressalvas em relação *ao brincar,* uma vez que suas inquietações referiam-se mais ao desenvolvimento dos conteúdos escolares. No entanto, em sua maioria, os sujeitos da pesquisa tinham envolvimento direto com a temática abordada, explicitando o quanto as histórias pessoais e a atuação profissional os colocavam na militância por uma política *do brincar.*

Entre os que tinham formação em psicologia ou pedagogia e aqueles ligados às universidades, havia um grau de informação e de conhecimento específico mais profundo sobre o assunto, pois seus interesses voltavam-se para questões pertinentes ao desenvolvimento infantil, área em que há uma multiplicidade de trabalhos.

Vale realçar que os profissionais tinham diferentes olhares para *o brincar* dependendo do contexto em que atuavam. Isso fez com que suas respostas tendessem para sua realidade profissional. Assim, aqueles que exerciam a atividade com crianças de baixa renda trataram do assunto sob uma perspectiva das necessidades materiais da infância, enquanto os que se relacionavam com um público de renda mais alta analisaram a questão no âmbito das crianças e das famílias desse contexto socioeconômico.



4.2

As diferentes visões da infância

Segundo Moss (2002), parece que a criança ainda é vista pela grande maioria das pessoas como reprodutora de cultura e conhecimento. É como se fosse uma tábula rasa ou um recipiente vazio aguardando ser preenchido. Tal visão não se restringe apenas a esse aspecto, mas ao fato de a criança ser considerada uma pessoa vulnerável, em situação de risco, um "adulto em espera"[6] ou alguém que irá salvar o mundo. É a imagem de um ser fraco, carente, deficiente, incompleto. Parece que ela é um adulto em construção.

Mas essa imagem vem se modificando. Em muitos locais, a criança já vem sendo vista como co-construtora, isto é, agente participativo e influente no mundo em que se insere. Logo, há de se perceber hoje a existência de uma multiplicidade de crianças, identificadas por diferentes modos de vida, suas relações com a família, a escola e a comunidade. Não podem, portanto, ser encaradas isoladamente, mas como produtos da realidade em que se inserem.

Sobre essa perspectiva, quanto à percepção que os entrevistados tinham em relação à situação da infância e da criança no Brasil, pode-se observar que eles apresentaram perspectivas bastante interessantes. Para eles não havia a visão de uma criança padrão no Brasil, mas de inúmeras crianças vivendo e atuando em diversas realidades sociais.

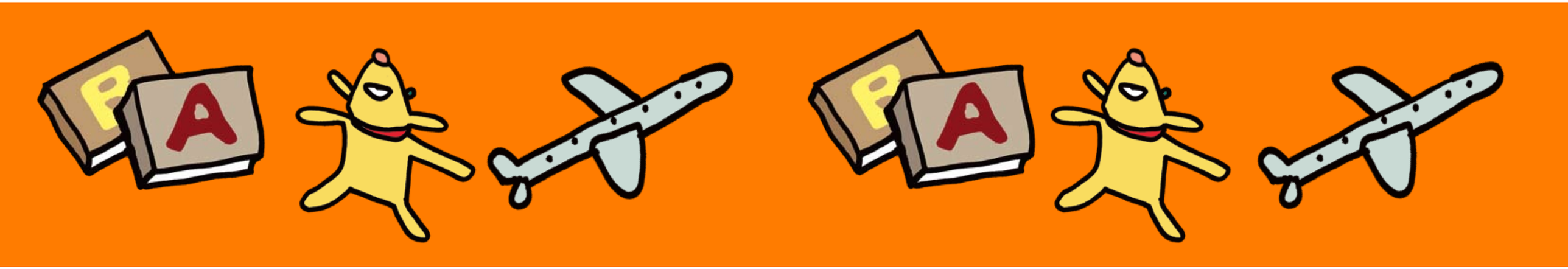
Os especialistas mostraram que havia vários aspectos da infância comuns a determinadas faixas etárias, independentemente da classe social a que pertencem. Eles apresentaram algumas demandas indispensáveis para a população infantil, sendo todas elas aliadas a questões de sobrevivência (alimentação, saúde e higiene), formação (educação), convivência familiar e social (moradia, melhoria do espaço urbano e segurança) e garantia do desenvolvimento e da constituição de identidade da criança e do adolescente (as atividades lúdicas, incluindo *o brincar*, o lazer e os esportes). Demonstraram também que, dependendo da criança a que estamos nos referindo, há temas que se tornam mais relevantes.

Aqui no Brasil, não é de surpreender que os especialistas tenham apontado a necessidade básica de acesso a alimentação, saúde e educação como aquela mais crítica para a população infantil de menor renda. Daí verem, por exemplo, que

Sujeito PP – "(...) convivemos em uma situação dessas, de tanta desigualdade social e tanta criança sem ter o básico. Básico, básico, se eu for pegar a escala de hierarquia e o máximo que a gente usa bastante, o básico é a alimentação, sem dúvida nenhuma. Que na verdade o nosso país é vergonhoso por não poder fornecer as condições básicas e mínimas de sobrevivência e de dignidade (...)."

Sujeito PEM – "Porque é básico para mim. Primeiro as pessoas têm corpo. Se o corpo não estiver saudável, bem alimentado, todo o resto passa a nascer com corte. Não adianta eu falar em educação, não adianta eu falar em futuro, universidade, país de cultura, não adianta eu falar nada se aquele corpo não estiver saudá-

6 Termo utilizado pelo autor.



vel (...) uma questão que eu acho primária, que é a sobrevivência, é a pessoa ser humana, ou seja, ter saúde, alimentação, um trato que a torne humana, que ela seja capaz de pensar. Porque senão não dá."

Sujeito PP – "[a questão de sobrevivência é] decorrente da própria situação econômica do povo brasileiro (...) uma quantidade muito significativa de pessoas na faixa da miséria (...). O mínimo que seja necessário para um desenvolvimento saudável tanto do ponto de vista físico como do ponto de vista mental. (...) O que me parece um lamento grande é que apenas uma parcela pequena da população usufrui essa condição econômica."

Todos os entrevistados concordaram sobre a importância de se satisfazer as necessidades da criança e do adolescente, de modo que possam ser garantidos o desenvolvimento e a constituição da identidade, de tal sorte que eles se reconheçam e sejam reconhecidos como sujeitos de sua história.

Uma das maneiras de garantir esses direitos é através das interações que se estabelecem, sobretudo nas atividades lúdicas, no lazer e no esporte, incluindo *o brincar*. Elas são fundamentais a todas as crianças e adolescentes, independentemente da classe social, da família ou da escola à qual possam pertencer, embora saibamos que, para os mais pobres, as oportunidades são menores.

Sujeito PO – "A criança precisa sobreviver, mas para o seu desenvolvimento ela precisa ter garantido o direito de brincar. O adolescente precisa sobreviver, não morrendo pela droga, pelos homicídios, mas ele precisa ter o direito de sonhar, dar vazão à sua criatividade, sonhar com uma vida diferente da que ele tem hoje. (...) Para que tanto as crianças como os adolescentes, cada vez mais, estejam preparados – não porque alguém diz, mas pelas suas vivências, pelo seu desabrochar – para fazer as melhores escolhas pra sua vida, é preciso criar oportunidades, criar atividades que passem pelo lúdico."

Ficou bastante claro que os profissionais da amostra já não analisavam os pequenos como seres isolados, mas sim dentro de um mundo repleto de relações e do qual são parte integrante. Nele eles necessitam, para o seu desenvolvimento, entre outras coisas, de oportunidades para interagir de forma positiva e segura.

Sujeito PP – "O que é essencial para uma criança pequena é o vínculo; o vínculo vivo, e não o vínculo virtual. Quer dizer, a criança, ela tem que se vincular à pessoa que cuida dela. Este vínculo tem que se dar de uma maneira viva, reconhecendo a individualidade da criança."

Sujeito PO – "É a criança poder estar na comunidade, ir aos lugares que a comunidade tem e oferece, ela freqüentar a comunidade. (...) possibilidade que está vetada hoje para uma boa parte das crianças, porque a comunidade está perigosa: seja porque tem trânsito, seja porque não tem espaço, seja porque tem hora de recolher, tem tráfico. (...) Tem uma pedagogia do cotidiano e da convivência que se dava antigamente, tranqüilamente, com a nossa convivência na comunidade. Isso vale para a classe média também. Todo mundo está confinado em casa. A classe média com seu computador e a TV. No caso dos pobres, você agrega a esse confinamento o fato de que eles estão, também, convivendo com uma tensão intrafamiliar."

É interagindo no mundo que as crianças aprendem, se reconhecem como sujeitos que são, descobrem o que as cerca e refletem a respeito, tornam-se homens e mulheres. Conforme a colocação do educador Paulo Freire: "O homem tende a captar uma realidade fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns..." (FREIRE, 1982, p. 30).

Nesse contexto da importância das interações que são, sobretudo, de natureza lúdica, os trabalhos de Perrotti (1990) mostram que a vida da cultura da infância está estreitamente relacionada com o espaço livre. Logo, para que as crianças possam desenvolver-se adequadamente, ele não pode ser roubado, pois é ali que a criança cria a si e ao mundo, forma sua personalidade, humaniza-se de maneira menos repressiva, tem reconhecida e respeitada sua individualidade como ser único que é, estabelece vínculos sólidos, integra-se em uma determinada cultura e experimenta a riqueza do convívio social, aprendendo normas e valores.

Sujeito PP – "O que eu acho mais importante para toda criança é ela ser criança, ter sua individualidade respeitada e reconhecida."

Sujeito PB – "A criança precisa ter tempo, ser menos cobrada. (...) Tem que respeitar a individualidade da criança, porque cada um tem sua particularidade. (...) E as particularidades são cada vez menos respeitadas."

Sintetizando, as entrevistas com especialistas mostraram que eles consideram existir, sim, uma cultura própria da infância e, portanto, que as crianças têm necessidades específicas. Uma delas é a garantia do desenvolvimento e da formação da identidade da criança, sendo *o brincar* colocado como a maneira de concretizar essa necessidade. A seguir serão compartilhadas as razões pelas quais os especialistas consideram *o brincar* tão importante.

4.3

As razões para brincar

A questão *do brincar* foi abordada especificamente nas entrevistas. Entre outras coisas, foi pedido aos entrevistados não só que conceituassem a atividade mas também que apresentassem razões da sua real importância e as transformações existentes nessa ação.

Dada a dificuldade que se tem em relação ao termo, não houve consenso sobre o conceito *do brincar.* Todavia, os entrevistados comungaram a idéia da importância da atividade lúdica para o ser humano.

Para os pais, a atividade lúdica é universal e se constitui em uma maneira de a criança manter sua saúde física e mental, pois dela os pequenos participam com todo o seu ser, sabendo exatamente quando e o que estão jogando. É brincando que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, ao mesmo tempo que interage no mundo em que vive e se integra na cultura de sua época. O jogo funciona como uma válvula de escape, dando vazão às tendências reprimidas. Quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar, mais facilmente se desenvolverá.

Os entrevistados associaram à brincadeira a idéia de movimento, porque ela permite o estabelecimento de relações com os objetos que estão em volta. Para eles, o movimento contribui, então, para a descoberta de limites, a exploração do espaço, a manipulação dos objetos, a realização de atividades desafiadoras, o estabelecimento de relações, a elaboração de conceitos e tantas outras coisas.

É importante lembrar que, embora nem sempre explícita, a relação intrínseca entre pensamento e ação é fundamental para o desenvolvimento humano. Como se viu anteriormente, o movimento é, sobretudo para a criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem. Ao movimentar-se, a criança interioriza as imagens do seu entorno, formando as representações mentais, organizando o pensamento e construindo o conhecimento. Ela aprende, também, a lidar com situações novas e inesperadas, a agir autonomamente, e consegue conhecer e compreender o mundo exterior.

Ao tratarem dos benefícios que *o brincar* traz para a criança do ponto de vista do desenvolvimento físico-motor, os entrevistados mais ligados às ONGs e à área da saúde mostraram que o sedentarismo e a obesidade têm se tornado mais freqüentes atualmente. Alertaram para os efeitos nocivos de uma vida com menor mobilidade e ressaltaram que a brincadeira proporciona maior agilidade e equilíbrio. Explicitaram, portanto, que a brincadeira deve ocorrer em espaços mais amplos e abertos, de modo a permitir às crianças a prática de determinados movimentos, como correr, subir, descer, saltar, lançar, etc. Para eles, *o brincar,* atualmente, tende a ser realizado em espaços menores, como ocorre com os jogos eletrônicos, impedindo uma movimentação mais ampla por parte da criança.

Sujeito PM – "Hoje as crianças não se movem tanto. O sedentarismo é maior, a obesidade (...) o índice vem aumentando muito no Brasil."

Sujeito PO – "Hoje existe uma dificuldade de desenvolvimento motor porque as crianças carentes vivem em espaços muito confinados. (...) Subindo numa rampa, num parque, numa balança, ela desenvolve o equilíbrio."

Concordando com os aspectos já apresentados, os profissionais referiram-se a mais um elemento que atribui tanto valor ao jogo infantil: a relevância que adquire o processo de construção do conhecimento pela criança, cujos

estudos são bastante recentes no campo da pesquisa científica.

Sujeito PC – "Brincar é, por excelência, a forma de amadurecimento do cérebro da criança. (...) É a forma de aprendizagem da criança muito pequena (...). A primeira forma de aprendizagem da criança é lúdica."

Sujeito PP – "Durante muito tempo o brincar foi considerado uma mera atividade lúdica associada essencialmente ao lazer. Com o conhecimento mais intenso que se teve do ser humano, do desenvolvimento do cérebro, se descobriu que o brincar é uma forma de aprender."

Como já foi visto, os trabalhos de Piaget e Vygotsky, entre outros, mostram como os jogos contribuem para o estabelecimento de novas estruturas mentais e para o desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, antes de construir estruturas estáveis com as quais ela pode se adaptar melhor, a criança oscila entre as acomodações que a auxiliam a organizar e reorganizar sua conduta em função do mundo exterior. As transformações nessas estruturas se refletem nos tipos de jogos.

Nessa perspectiva, os profissionais afirmaram que o desenvolvimento cognitivo da criança depende essencialmente da estimulação da brincadeira como estimulação cerebral, que ela produz a partir de suas exigências e de seus desafios constantes. Mostraram que há diferentes áreas de estimulação a serem consideradas, exemplificando com o uso de teorias como a das inteligências múltiplas ou do tipo de estimulação (estímulos sensoriais, sinestésicos, lógicos e relacionais).

Sujeito PB – "Brincar solicita a inteligência (...). A diferença entre uma criança que foi bem estimulada e uma que não foi é muito grande."

Sujeito PP – "Um cérebro infantil precisa ser desafiado, ele precisa ser estimulado, obviamente dentro de limites e nunca transbordando para o excesso. Mas à medida que ele é mais estimulado, ele apresenta condições de desenvolvimento muito superior. (...) A brincadeira desenvolve toda a potencialidade corporal e cerebral. A brincadeira é muito desafiante (...). Por isso, o brincar não pode mais ser visto como uma prenda, como aquele minuto com o qual se preenche o tédio, mas sim como uma atividade absolutamente essencial para o desenvolvimento do ser humano em toda plenitude."

Os depoimentos também deixaram claro que é pela brincadeira que a criança aprende a agir socialmente. No caso das regras, por exemplo, a princípio a criança só se impõe regras similares às que recebeu, para depois discuti-las e criar outras novas. Há, na norma, a idéia de uma obrigação que supõe a participação de, pelo menos, dois indivíduos, demonstrando a combinação entre os humanos. Sua regulamentação e sua observação ocorrem pela transmissão cultural. É desse modo que as crianças aprendem nos jogos as regras do seu grupo, realizando acordos momentâneos que, com o tempo, passam a ser cristalizados, transmitidos e observados. Para Chateau (1987), aceitando participar do jogo, a criança aceita um certo código lúdico, como se fosse um contrato social implícito. É, portanto, uma norma imposta, primeiro a si mesma e, depois, aos outros.

Sujeito PB – "Existem os jogos que fazem com que a criança pense, adquira conhecimentos, aprenda a esperar a sua vez. Porque tem muita gente que não sabe esperar, fura fila, corta a sua frente."

Sujeito PP – "Nos jogos a criança aprende a respeitar o outro, usar a potencialidade do outro, cooperar, trabalhar junto, se expressar através do corpo. (...) Você trabalha questões de respeito, compaixão; como e quando se impor; como superar dificuldades. (...) É no convívio com as outras crianças que as questões emocionais vão nascendo."

Vale a pena lembrar que *o brincar* não suporta imposições, porque elas são contrárias ao desenvolvimento. No decorrer da atividade lúdica, o sentimento de liberdade de escolha torna-se uma necessidade, e isso proporciona à criança um sentimento de alegria e prazer. Para Amonachvili (1986), o jogo existe para permitir que a criança, em desenvolvimento, encontre seus limites e supere as dificuldades.

Porém, apesar de a brincadeira livre ser considerada muito importante para o ser humano, os entrevistados disseram que só isso não basta, que é preciso estimular a criança a brincar, respeitando cada fase do seu desenvolvimento. Pode-se observar, por exemplo, que, conforme a criança vai crescendo, novas formas de estimulação podem ser agregadas. Há, assim, um caminho *do brincar* individual para o coletivo, da atividade mais livre para a atividade dirigida, dos estímulos sensoriais para os que mobilizam as competências e a cognição.

Para Vygotsky (1988), a aprendizagem é algo externo, e *o brincar* tem um papel importante nesse processo, pois auxilia a criança a passar de uma etapa para outra de seu desenvolvimento. Para ele, "o aprendizado é mais do que a capacidade de pensar, é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar várias coisas" (VYGOTSKY, 1988, p. 93). Os entrevistados concordaram, de forma unânime, com essa perspectiva, apresentando a relação *do brincar* com a aprendizagem infantil como um dos seus maiores benefícios. Ao descreverem um *continuum do brincar*, eles mostraram como ele é integrado à aprendizagem infantil.

A última parte deste capítulo relata com mais detalhes essa visão por parte dos especialistas.

Para eles, entre 0 e 2 anos, o vínculo da criança com o mundo exterior ocorre através dos órgãos dos sentidos, mostrando, portanto, que os estímulos oferecidos a ela devem levar em conta tal característica. Dessa forma, concordaram com Linaza (1992), para quem os primeiros jogos vão aparecendo com o domínio da criança sobre seu próprio corpo. Essas atividades exercitam os novos comportamentos adquiridos, e seu avanço é determinado pela própria evolução da complexidade do comportamento infantil. Elas mostram a enorme sensi-

bilização das crianças, como exemplificam os seguintes depoimentos:

Sujeito PEU – "Nessa fase, você vai trabalhar com o universo sensorial, em que você vai ter diferentes estímulos, desde [os que mobilizem] a visão, o olfato, o tato, o som. Todos esses estímulos podem estar nos objetos."

Sujeito PMC – "Quando um bebê ganha um brinquedinho e ele aperta e sai um som, ele está sendo educado auditivamente e está brincando."

Diante de tal visão, para os especialistas, observando e conhecendo as características infantis, seria mais fácil a escolha de estímulos de diversas naturezas, de modo a auxiliar a criança na passagem de uma etapa para outra. Para as menores, objetos oferecidos devem ser de diferentes materiais e diversas texturas, de forma a possibilitar a experimentação de sensações variadas. No entanto, os entrevistados disseram que as etapas de desenvolvimento da criança não ocorrem separadamente. Aos conhecimentos anteriores somam-se outros, portanto alguns estímulos da etapa anterior ainda persistem, só que devem ser mais desafiadores. Falando sobre essas etapas, um dos sujeitos assim se manifestou:

Sujeito PO – "Nenhuma delas vai perdendo importância, mas outras vão ganhando uma importância maior."

Entre as crianças de 2 a 6 anos, a estimulação é importante, especialmente porque nessa etapa o brinquedo acaba sendo o elemento estimulador para o aparecimento da fantasia. Nessa fase as crianças apresentam situações cada vez mais ricas e complexas, demonstrando o aparecimento do processo de representação. Como já vimos, representar depende de aprendizagem, que se origina através de nossos atos motores. Por essa razão, as brincadeiras de movimento precedem as atividades simbólicas: os pequenos aprendem a perceber para depois simbolizar.

Os entrevistados indicaram que, dos 6/7 até os 12 anos, a brincadeira passa a envolver outro tipo de estimulação, de modo a auxiliar no desenvolvimento de competências cognitivas, do raciocínio lógico e da resolução dos problemas. É desejável, portanto, uma mudança na natureza das brincadeiras, porque as crianças estão em outra etapa de desenvolvimento. As brincadeiras, nessa etapa, se aproximam das atividades sérias dos adultos, adentrando o mundo do trabalho, mas os pequenos não perdem a capacidade criativa.

Sujeito PEP – "É um brincar mais sério, mais técnico (...). Aquele brincar que tem começo, meio e fim."

Sujeito PP – "É um brincar que envolve desafios e raciocínio lógico mais avançados, algumas experiências de dedução mais significativas, habilidades mais refinadas. Mas é brincar também."

Ao falar sobre o pensamento e a linguagem, Piaget (1961) mostrou que a criança, nessa etapa de desenvolvimento, é mais analítica, e seu raciocínio, mais explícito. Através da linguagem ela é capaz de comunicar o que pensa. (Em linha com os estudos do autor, os entrevistados afirmaram que nessa fase *o brincar* tem objetivos mais cognitivos, e, conseqüentemente, os resultados acabam apontando para o processo de construção do conhecimento.)

Sujeito PO – "É uma fase em que a criança aprende a fazer coisas, entender como elas acontecem e se desenvolvem (...). Ela aprende que as coisas não são dadas, são construídas; que as ações têm resultados. São jogos e experiências que podem materializar os resultados."

Sujeito PP – "As brincadeiras têm finalidade educativa cada vez mais avançada (...). Vão se refinando os objetivos embutidos no processo de brincar."

Nesse sentido, de acordo com Piaget (1969), o fato de a inteligência derivar da ação faz com que ela execute e coordene as atividades de forma interiorizada e reflexiva, originando as operações lógicas que, na realidade, são as grandes motoras do raciocínio.

Os estudos do autor mostram ainda que, a partir dos 5/6 anos, as crianças estão mais socializadas, portanto utilizam, além das brincadeiras já citadas, os jogos de regras, que caracterizam o processo de socialização. Nessa perspectiva, outro aspecto mostrado pelos entrevistados é que são mais comuns, entre as crianças de 6 a 12 anos, as brincadeiras com os pares da mesma idade, razão pela qual são mais adequados os jogos coletivos e grupais. Assim, são muito importantes os jogos de mesa e os realizados nas quadras, como é o caso da queimada ou do pique-bandeira, por exemplo. O depoimento que se segue ilustra bem esse ponto.

Sujeito PMC – "Jogo em equipe é imprescindível para você entender a relação com o outro (...). A questão da cordialidade, dos limites, até onde vai a oposição, a competição. (...) É fundamental para elas [crianças] entenderem a sociedade."

Se, por um lado, não houve entre os especialistas um consenso em relação ao conceito do que é brincar, ficou claro, entre eles, a concordância sobre a importância que a atividade assume no processo de desenvolvimento humano. Mostraram que é brincando que a criança adquire conhecimentos, aprende a respeitar e ouvir os outros, entra em contato com a cultura em que vive e supera desafios. Assim, ficou evidente o quanto a brincadeira é indispensável em sua vida.

4.4

Brincadeira e criatividade: uma relação importante

Durante a entrevista, os sujeitos deixaram clara a relação entre a brincadeira e a criatividade. Na realidade, brincar é uma diversão imaginada, e isso nos remete ao processo de criação. Para Ostrower (1989), criar significa formar, ou seja, dar uma forma nova. Durante *o brincar* a criança vai além da imitação, porque ela a transforma simbolizando. Há, portanto, uma alteração na qual a criança coloca algo de si, cria. Somente sendo criativo o indivíduo se descobre como pessoa, exprime o que traz no seu íntimo, utiliza a linguagem. A brincadeira é uma excelente oportunidade para o exercício de tal função, como ilustra o seguinte depoimento:

Sujeito PP – "É importante brincar com coisas que ela possa transformar com as próprias mãos. (...) Ela vai desenvolver uma vida interna mais rica; vai ser um adulto que consegue levar uma vida mais tranqüila, vai ser mais criativo."

Com o tempo, o pensamento intuitivo, considerado também espontâneo, dá origem ao pensamento analítico, envolvendo relações, ordenações, configurações e significações, atividades que também ocorrem durante as brincadeiras. É no faz-de-conta, por exemplo, que tais relações ficam mais explícitas, porque brincando a criança cria e experimenta um mundo imaginário onde ela parece estar, processa o que vê, atribuindo um sentido ao que sente, sonhando e projetando o futuro.

Sujeito PO – "O jogo simbólico é imprescindível... é onde entram as bonecas, as fantasias; você é um adulto, você é um motorista... É onde a criança vivencia papéis (...), onde ela ganha uma estrutura de formação da sua própria identidade. Ela vai perceber quem ela é, ela pode vivenciar outros papéis, e vai processando as coisas da vida de forma simbólica. Por exemplo, ela bate numa boneca, porque ela viu a mãe bater ou porque a mãe bateu nela e ela, de certa forma, está processando aquela informação através de um simbolismo. E isso eu acho importantíssimo para a vida emocional dela no futuro."

Há, no momento do faz-de-conta, a possibilidade de uma mudança profunda na brincadeira, que tanto pode ser provocada pelos objetos que apóiam e potencializam tal atividade como pela imaginação infantil. Logo, os jogos simbólicos nada mais são do que visões simplificadas daquilo que existe, do que foi observado ou experimentado pela criança. É assim que ela consegue ter domínio sobre a realidade à qual é continuamente subordinada.

Segundo os entrevistados, a construção do imaginário tem reflexos importantes no desenvolvimento das competências necessárias para a vida atual. Tal construção, para a criança, se constitui em um exercício de preparação para a compreensão dos códigos existentes, para a realização do processo de representação e para a formação do raciocínio abstrato.

Sujeito PEU – "É a partir do desenvolvimento imaginário que você vai criar a escrita depois. Quando você fala uma letra, por exemplo, ela é um código, mas para desenvolver esse código você precisou criar coisas que não existem. É difícil você aprender a ler quando você não tem imaginação."

Sujeito PP – "Não é que uma criança que não brincou depois vai ser bitolada (...) Eu acho que essa criança que teve mais facilidade de brincar, se movimentar e desenvolver sua fantasia tem uma possibilidade muito maior de ser um adulto criativo (...) Na vida, no trabalho, nas decisões que vai tomar... ele não vai achar que só aquela decisão é a certa, ele vai ter uma base para pensar em várias opções. A criança percebe, no brincar, que ela é capaz de fazer isso (...) são aprendizados para a vida."

Finalmente, hoje, a capacidade do ser humano de ser feliz e a sua busca pela felicidade são questões amplamente discutidas por estudiosos de diversas áreas acadêmicas, desde a biologia até a economia. Em 2002, o psicólogo americano Daniel Kahneman ganhou o Prêmio Nobel de Economia por seus estudos sobre o relacionamento entre a economia e as percepções de felicidade. Nesse sentido, foi muito relevante a colocação recorrente dos especialistas de que é *pelo brincar* que se desenvolve a capacidade de ser feliz na vida. Eles relacionaram *o brincar* ao desenvolvimento emocional da criança, colocando como seu principal benefício o desenvolvimento da "sensibilidade".

Sujeito PEP – "O grande benefício de brincar é você saber como brincar com a vida, é ser sensível. (...) Quando a criança chora porque um brinquedo quebrou, ela está aprendendo que um monte de coisas na vida dela vai quebrar e que ela vai poder chorar."

Sujeito PP – "Você percebe logo um adulto que nunca brincou. Percebe pelas suas atitudes. (...) É mais desconfiado, mais fechado. (...) Quando você brinca, alguma coisa fica na sua formação final, na sua sensibilidade."

Conforme já explicado, é ao brincar que a criança aprende a transformar a sua realidade, simbolizando. De acordo com os especialistas, é ao brincar que a criança consegue imaginar e criar o mundo que quer – e ser feliz.

Sujeito PB – "Brincar é fazer um mundo melhor. (...) As pessoas que têm na sua formação essa magia do brincar, do sonhar, do transformar, são mais felizes, vivem melhor. O sonho leva as pessoas para a frente."

Sujeito PB – "Se a criança brinca desde cedo, sem culpa, com prazer, ela desenvolve a ludicidade. (...) É na infância que a gente desenvolve a capacidade de ser feliz. A criança que não aprendeu a ser feliz não liberou o seu potencial de ludicidade, não vai saber tocar o teto, não vai se encantar com as coisas."

Resumindo, os profissionais mostraram que, mais do que um direito da criança, *o brincar* é essencial para a sua vida:

Sujeito PP – "(...) a brincadeira não é um adorno, não é adereço, não é algo desejável. É essencial."

Sob essa perspectiva, a atividade traz inúmeros benefícios, porque solicita a inteligência, possibilita uma maior e melhor compreensão do mundo, favorece a simulação de situações, antecipa soluções de problemas, sensibiliza, alivia tensões, estimula o imaginário e, conseqüentemente, a criatividade. Assim *o brincar* permite também o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a auto-estima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e o da inteligência, sensibilizando, socializando e ensinando a respeitar as regras. Enfim, *o brincar* diverte, traz alegria e faz sonhar.

4.5

O brincar e os brinquedos

Após perguntar aos entrevistados sobre a essencialidade *do brincar* e suas contribuições para o desenvolvimento infantil, procurou-se saber deles se é possível brincar sem brinquedos.

Para discutir essa premissa, os participantes voltaram novamente à polêmica da conceituação. Alguns disseram que brincar é ação, atividade lúdica que envolve prazer e liberdade, embora possa estar associada a uma aquisição de conhecimento ou habilidade. Reconheceram que as crianças podem aprender durante *o brincar*, no entanto isso ocorre de uma maneira informal, ou seja, não há um planejamento. Mostraram, ainda, que a brincadeira depende muito mais do imaginário para acontecer do que dos brinquedos, que servem para a criança concretizar a ação.

Sujeito PMC – "Brincar é aplicar a sua imaginação usando o seu corpo, o seu emocional, lidando com o social."

Sujeito PP – "O brincar pressupõe uma ação. O brinquedo pode ou não fazer parte dessa ação."

Sujeito PP – "O principal é brincar. Tem crianças que já brincaram muito e nunca tiveram brinquedo (...). O brincar é o fundamento. O brinquedo é decorrente do brincar."

Sujeito PB – "Brinquedo é um meio, uma ilustração, uma coisa que você pode acrescentar ao brincar."

Para muitos estudiosos – entre eles, Brougère (2004) –, o brinquedo é um suporte para a brincadeira, da mesma forma que os demais objetos existentes na cultura. O brinquedo retrata, em geral, a economia e a técnica de uma determinada sociedade. Mais do que o próprio objeto, o importante é o significado que a criança atribui a ele durante a brincadeira. "O brinquedo só surte efeito no cenário de uma situação organizada pela criança (...)" (BROUGÈRE, 2004, p. 260).

As crianças percebem, desde cedo, com sua sensibilidade, que os brinquedos representam apenas uma das dimensões do real, mas dele diferem e nem sempre contemplam o desejo que elas têm de sonhar, exercitar seus sentidos e descobrir, acabando geralmente por impor mais uma visão do adulto para a criança do que a da própria criança.

"Ao contrário do que se dá com os adultos, as crianças não procuram no brinquedo uma forma de evasão. Desejam sim explorar e conhecer melhor o mundo real, criando-o e recriando-o à sua maneira" (SALLES OLIVEIRA, 1984, p. 78).

Os entrevistados mostraram que principalmente as brincadeiras culturais, como, por exemplo, as rodas e as cirandas, são formas lúdicas que não demandam a presença de brinquedos, bem como as brincadeiras antigas, por eles denominadas de "*brincar de antigamente*"[7], ou seja, amarelinha, cabra-cega, stop, esconde-esconde, pular corda...

.

Sujeito PO – "A cultura brasileira é rica na produção, na criação de brincadeiras que passam por cantigas, experimentação de cirandas (...) trabalham as questões de grupos."

Enfatizaram que, além de as brincadeiras não exigirem brinquedos, aqueles existentes nas lojas podem ser, em grande parte, substituí-

7 Termo usado pelos entrevistados.

dos. Principalmente entre as crianças carentes, esse fato é mais freqüente. Há, portanto, uma construção imaginária ou real de alternativas, oriundas da própria criatividade infantil.

Sujeito PEU – "Um copinho de plástico pode ser transformado em um brinquedo. Um objeto do cotidiano pode ser transformado em brinquedo, mesmo sem ter sido construído para ser brinquedo. (...) Tem uma gama de possibilidades."

O fato de não serem considerados imprescindíveis não significa que os brinquedos tenham pouco valor. Sua importância está aliada à estimulação que eles provocam, contribuindo para o desenvolvimento infantil. "Assim, a criança quando brinca aprende a se expressar no mundo, criando e recriando novos brinquedos e, com eles, participando de novas experiências e aquisições" (SALLES OLIVEIRA, 1984, p. 49).

Sujeito PB – "O brinquedo é capaz de transformar adultos em crianças. (...) Você vê esse pessoal de Fórmula 1, um bando de crianças grandes, brincando na beira da pista."

Ao tratar do assunto, Lima (1989) mostra que os elementos materiais existentes em um espaço modificam a qualidade e a natureza das relações.

Os brinquedos podem ajudar na estimulação das crianças, especialmente por permitirem a descoberta e o desenvolvimento da imaginação. Com eles os pequenos constroem, edificam, conversam e têm a oportunidade de experimentar situações que de outra forma não experimentariam.

Entre as crianças em situação de vulnerabilidade social, sua função é ainda maior, porque, além de permitirem a realização dos sonhos, possibilitam contato com objetos que nunca poderiam ter. Logo, do ponto de vista funcional, para os entrevistados, os brinquedos tendem a ser vistos como objetos enriquecedores *do brincar*, sendo, na prática, fortes aliados do desenvolvimento infantil.

Os entrevistados deixaram claro, porém, que nem todo e qualquer objeto lúdico é capaz de cumprir essa função. Para eles, os mais importantes são aqueles que, além de estimular as habilidades e as competências socialmente reconhecidas, também favorecem a criatividade.

Fazem parte desse universo os brinquedos considerados "menos prontos"[8], particularmente os enfatizados pela Pedagogia Waldorf, por seu potencial criativo.

Sujeito PC – "O brinquedo é um objeto que você pode usar para aplicar a sua imaginação. Essa é a função do brinquedo."

Sujeito PO – "Os jogos, por exemplo, são estimuladores, exigem que você vença algum desafio. (...) São coisas boas que desenvolvem habilidades imprescindíveis. (...) O velho jogo de varetas, por exemplo, é fabuloso para você desenvolver a coordenação motora."

Sujeito PP – "A criança tenta transformar o mundo através do brincar. Se está tudo pronto, ela não tem como agir; só mudar as coisas de lugar, apertar botões. (...) O brincar assim não é criativo, não desenvolve a criatividade. (...) Se ela só aperta botões, a criança começa a achar que o mundo é assim (...), que ela não precisa fazer nenhum esforço. (...) Eu acho que o melhor brinquedo é esse que a criança mesma consegue fazer. Isso não invalida os outros. Mas, entre os brinquedos comprados, eu posso evitar aqueles que sejam totalmente prontos, que é para a fantasia poder entrar."

Sujeito PB – "O bom brinquedo é aquele que convida a brincar. (...) Cada brinquedo tem um valor simbólico; não é só o que ele representa de maneira genérica, mas o que ele representa para cada um. Por isso que a escolha do brinquedo tem que ser da criança e não do adulto."

Embora não houvesse consenso, na amostra, sobre quais eram os brinquedos mais adequados, algumas considerações foram praticamente unânimes em relação ao que se deve evitar.

Os entrevistados observaram que houve, nos últimos 30 anos, um crescente apelo ao consumo e ao acúmulo de bens, alterando os valores aprendidos pelas crianças. Atualmente elas se preocupam mais com a questão monetária, são mais vulneráveis ao consumo e mais insatisfeitas com o que possuem. Querem sempre o que há de novidade. Perderam o gosto pelos brinquedos e pelas brincadeiras simples e não brincam com aquilo que ganham nem lhe dão valor.

Isso é reflexo da vida que levam, uma vez que os adultos estão mais preocupados com o mundo do trabalho, característica principal daqueles que gozam melhores condições socioeconômicas.

Sujeito PMC – "Eu vejo as crianças com uma maior fixação em dinheiro. Crianças de 5/6 anos preocupadíssimas com as questões financeiras."

Sujeito PEU – "Hoje se valoriza muito mais o ter do que o ser. (...) Eu quero esse e aquele outro, e nunca é suficiente. (...) O que se valoriza não é o brinquedo, é o acúmulo."

Nesse sentido, os especialistas observaram que, antes de ser um estímulo importante, o brinquedo passou a ser um objeto de consumo, na maior parte das vezes desnecessário para muitas crianças. Além de dificultar a escolha, o excesso de brinquedos acaba gerando desinteresse.

Sujeito PC – "Se você dá muitos brinquedos, a criança pára de perceber por que ela ganha o brinquedo. O que você está focando [ensinando à criança] é o comprar."

Salientaram que, quando vários brinquedos

8 Foram denominados brinquedos "menos prontos" aqueles que, para os entrevistados, oferecem à criança mais possibilidade de criação.

são apresentados simultaneamente à criança, ela tende a se desinteressar, não aproveitando o potencial de cada objeto.

Foi questionada, também, a utilização de determinados brinquedos, como, por exemplo, os que simulam armas, pois se prestam para estimular situações de violência, o mesmo acontecendo com alguns tipos de jogos eletrônicos.

Armas de brinquedo

No que se refere à utilização de armas de brinquedo, esse aspecto dividiu a amostra. A maioria questionou o benefício desse tipo de objeto, apesar de haver um consenso em torno da necessidade das ações resultantes do imaginário infantil. Sugeriu-se que os fabricantes passassem a adotar mudança de postura em relação a esses brinquedos, e alguns se mostraram favoráveis às medidas de controle sobre sua fabricação e distribuição.

Sujeito PM – "Tem jogos onde a agressividade fica muito concreta."

Sujeito PP – "As pessoas estouram, voam cabeças... Chegam a dizer que a vida não vale tanto assim."

Alguns entrevistados mostraram-se totalmente contra a existência de armas de brinquedo nas brinquedotecas, nas escolas ou nas residências, justificando que eles banalizam as situações de violência, contrariando a cultura da paz.

Sujeito PC – "Temos que passar para as nossas crianças que a violência é um problema."

Outros argumentaram que a brincadeira com armas sempre existiu e que é importante para as crianças simbolizarem situações de violência e agressividade com que têm contato diariamente. Porém não deixaram de considerar a importância desses brinquedos dentro de determinados parâmetros, mostrando que é fundamental observar-se a faixa etária e as características de personalidade da criança, as peculiaridades do brinquedo, ou seja, a sua proximidade com o real, e, sobretudo, a intensidade e a freqüência com que é utilizado.

Sujeito PO – "Se você só brinca com armas tua vida inteira, o tempo todo, chega uma hora que você não está mais brincando, você está ensaiando um papel."

Isso mostra o quanto o brinquedo serve para as representações das histórias, sejam elas tiradas dos livros, da televisão ou até mesmo da vida real. A cultura lúdica dispõe de uma certa autonomia, mas só pode ser entendida dentro de um contexto social ao qual a criança pertence.

Os jogos eletrônicos e o computador

Os novos tempos trouxeram consigo o avanço da tecnologia, especialmente dos meios de comunicação e informação. A representação de tais equipamentos já faz parte da cultura infantil. Ignorá-los seria impossível.

Os especialistas tinham claro que as transformações sofridas pelas sociedades, nas últimas décadas, inseriram os pequenos no mundo digital. Por um lado, isso trouxe benefícios, ao favorecer a aquisição de habilidades e de conhecimentos aos quais, talvez, de outra forma, as crianças não teriam acesso. Por outro, há perdas a serem consideradas, como, por exemplo, a ausência de interação, indispensável ao desenvolvimento infantil. Os depoimentos apresentados a seguir ilustram melhor essa situação:

Sujeito PB – "Hoje você tem softwares muito interessantes de construção de casas, de cidades. (...) São temas que desenvolvem a inteligência e dão informação para a criança, desenvolvem habilidades."

Sujeito PEU – "(...) ajuda no desenvolvimento intelectual, no raciocínio, mas perde o esteio da criança, porque você precisa de pares para crescer."

Mais do que enriquecedoras, as relações humanas são, para os especialistas, insubstituíveis, especialmente porque ocorrem em um momento da vida das crianças em que elas mais necessitam de trocas sociais.

Os jogos eletrônicos contribuem para o sedentarismo, impondo às crianças uma certa imobilidade, prejudicial ao desenvolvimento humano. Além disso, segundo os entrevistados, esses jogos tendem a ultrapassar os limites de *um brincar* saudável e prazeroso, gerando comportamentos compulsivos.

Sujeito PB – "Ficar no computador não pode impedir que a criança vá chutar bola... Até porque a obesidade infantil está aumentando."

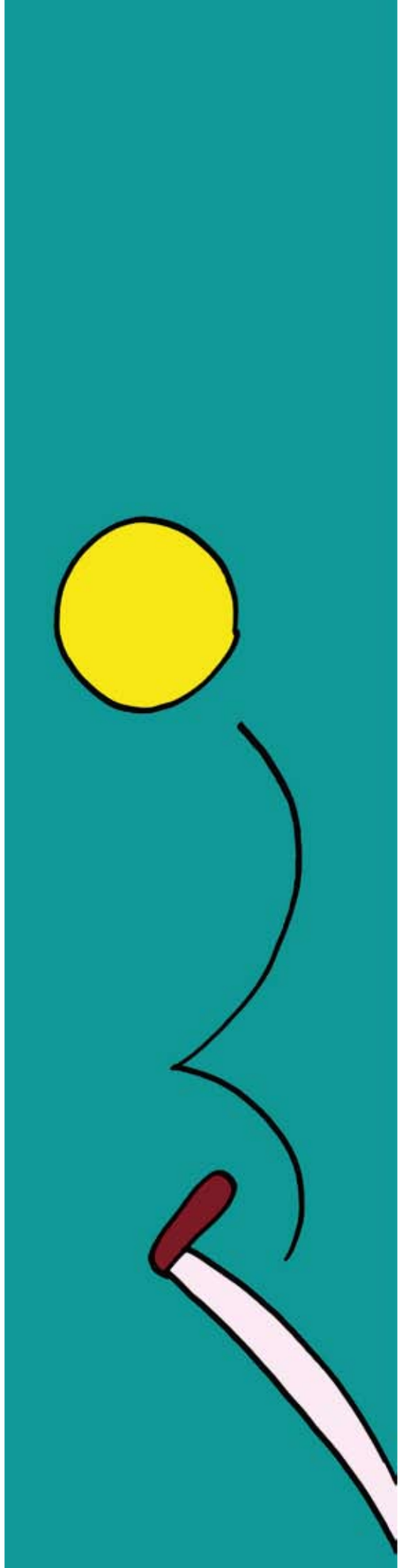
Sujeito PP – "A criança fica sem limites. (...) Não pode ser das 8 da noite às 5 da manhã. É excesso, sai fora dos objetivos. Acaba virando vício."

Nesse sentido, os entrevistados concordam que é necessário haver um controle da utilização dessa modalidade de jogo, de modo a não prejudicar as crianças, pois até por volta dos 12 anos elas são incapazes de estabelecer julgamentos e apropriar-se somente dos conteúdos positivos oferecidos pelo material.

Sujeito PP – "Tudo com moderação é válido."

Em síntese, para os especialistas, não há necessidade de brinquedos para *um brincar* de qualidade. Eles têm valor particularmente quando servem para facilitar a concretização do imaginário da criança. É importante lembrar que, às vezes, o excesso de brinquedos pode desestimular *o brincar* por dificultar a escolha.

No que se refere às armas de brinquedo e aos jogos eletrônicos, apesar de não haver consenso entre os especialistas sobre o seu emprego *no brincar*, é preciso ter em mente que o seu uso pela criança e a sua influência sobre ela devem ser moderados.



4.6

As transformações *do brincar*

Apesar de arrolarem vantagens em relação ao jogo, os entrevistados alertaram sobre as transformações *no brincar*, além do fato de a criança ter menos tempo para realizá-lo e, conseqüentemente, de ser criança. Ela retrata, no seu imaginário, a sua realidade.

Sujeito PP – "O que eu acho mais importante para toda criança é ela ser importante. Ter sua individualidade reconhecida."

Sujeito PB – "Vamos dar oportunidade para a criança brincar e ser criança."

Nos últimos anos, segundo a amostra, a infância tem sofrido muita pressão devido a um amadurecimento precoce. Isso é reflexo da sociedade em que vivemos e da influência dos meios de comunicação, especialmente da TV.

Tal perspectiva, comum entre os entrevistados, mostra que essas condutas vêm sendo provocadas pelos próprios pais, ao cobrarem dos pequenos posturas mais adultas. Essa atitude é ainda mais comum nas camadas menos favorecidas, em que se observam os trabalhos domésticos infantis.

Sujeito PEP – "Houve um encurtamento da infância. (...) E a criança acaba deixando de ser criança porque ela tem muitas atribuições impostas pela família."

Alertaram, também, para a influência exercida pelos meios de comunicação que apresentam crianças com hábitos e atitudes de adultos – influenciando na postura e no consumo de produtos –, que são, no geral, pouco adequados para essa fase da vida.

Na opinião deles, a influência dos meios de comunicação, em particular da TV, é um dos motivos pelos quais é muito comum, nos dias de hoje, observar-se meninas com atitudes de mocinhas, o uso de roupas mais adultas e o desinteresse por certos tipos de brincadeiras.

Sujeito PMC – "Não agüento mais ver menina de salto, pintada, cabelinho tingido. Isso é uma agressão contra a infância. A gente está roubando a infância das crianças."

Os depoimentos deixam claro como a "adultização da infância"[9] é nociva para o universo infantil, porque as crianças deixam de ser crianças, queimando uma etapa de seu desenvolvimento.

Para os entrevistados, a infância tem necessidades que merecem ser respeitadas. *O brincar* é uma dessas necessidades, e, entre os especialistas, foi unânime a percepção de que as crianças estão brincando cada vez menos.

Se brincar é um direito das crianças, por que elas brincam menos?

Ora, como já foi exposto, *o brincar* envolve mais do que simples movimento, desejo ou objetos. Necessita também de espaço e tempo.

A perda de espaço para brincar

Segundo os especialistas, observam-se alterações no espaço urbano e nas condições de moradia, de modo especial nas grandes metrópoles. Com isso, os espaços de brincar foram desaparecendo.

Para os entrevistados, no tempo de sua infância, os espaços para a brincadeira eram mais abertos e ofereciam mais liberdade tanto

9 Termo utilizado pelos entrevistados.

nas ações quanto nas interações. Havia poucos brinquedos, e os existentes não eram sofisticados. Por essa razão, os entrevistados demonstraram um certo saudosismo em relação à infância.

Sujeito PEP – "Eu terminava a lição e saía para a rua. Conheci muita gente diferente; assim troquei muitas experiências. (...) A rua possibilita a mistura, gente pobre com gente rica. (...) Na rua a gente brincava junto. (...) Hoje a regra é cada macaco no seu galho. Não tem mais essa troca de experiências."

Para Freinet (1960), o jogo deveria corresponder às necessidade orgânicas, sociais e funcionais apresentadas pela criança.

Isso, certamente, envolve o espaço, e é num espaço reduzido que vivem e se movimentam as crianças de hoje. Sua mudança é dinâmica, portanto esse local vai sendo continuamente construído, destruído e reconstruído.

O espaço significa, para a criança, um local onde se adquire o conhecimento, uma vez que nele se desenvolvem as primeiras sensações infantis. Mas, apesar de ser nesse espaço físico que a criança estabelece as relações com o mundo, ele não tem sido pensado em função de suas necessidades.

Para Lima (1989), a apropriação, a exclusão e a limitação do espaço fazem parte dos direitos de quem está no poder. O espaço explicita as relações que os homens estabelecem entre si. Hoje, o espaço que as crianças têm para brincar reflete o poder do adulto sobre elas. Consciente ou inconscientemente, os mais velhos estão impondo aos pequenos *um brincar* imóvel, isolado, sem estimulação e, por vezes, com pouca criatividade.

Assim, embora a criança tenha direito ao lazer e, portanto, à brincadeira, segundo os entrevistados, é *o brincar* livre que está sendo mais prejudicado pelas transformações do espaço urbano.

A rua era, por excelência, um espaço de liberdade, de convívio, de trocas e de interações sociais. As poucas áreas verdes, a diminuição das moradias e a perda dos espaços públicos, somadas à violência e ao aumento do trânsito, têm impedido cada vez mais a realização *do brincar.* As brincadeiras, então, se tornaram mais reduzidas, e a oportunidade de se movimentar diminuiu muito.

Sujeito PB – "Eu podia sair de bicicleta, andar na rua. (...) A segurança mudou o hábito das pessoas. Ninguém tinha medo do filho ser seqüestrado."

Sujeito PM – "Na rua a criança pode correr, fazer traquinagens que não fazem [sic] em casa. Você tem uma noção maior de liberdade, sente mais as coisas, sente a vida diferente."

Nos depoimentos, entre aqueles que trabalhavam com crianças de classes menos favorecidas, as perdas dos espaços tendem a ser infinitamente mais perversas. Para eles, ficar em casa, em espaços reduzidos, é sinônimo de confinamento, de submissão quase exclusiva à televisão. A exigüidade dos espaços também aumenta as tensões intrafamiliares, favorecendo o clima de hostilidade, do qual as crianças são as principais vítimas.

Sujeito PO – "A criança pobre não tem espaço de lazer. A maior parte das crianças de 0 a 6 anos não estão [sic] *nas creches (...) brincam num espaço exíguo, a maior parte do tempo submetidas à televisão. (...) Não são uma platéia crítica, porque ninguém discute com ela o que ela está vendo. (...) Ficam sozinhas, confinadas, processam aquela informação do jeito que elas querem. (...) O ambiente pequeno gera muita tensão intrafamiliar, de competição entre os membros da família. Ninguém pode se trancar no quarto. (...) Essa tensão leva os adultos a procurar a rua, os homens vão beber, voltam agressivos. (...) Tem um aumento da violência doméstica, da violência sexual. A criança está vivendo cenas de violência dentro de casa."*

Os entrevistados também lamentaram o fato de os parques públicos, à disposição de todos, serem distantes de onde vivem as famílias de baixa renda, e que, para utilizá-los, essas famílias devem deslocar-se muito e, na maioria das vezes, a pé. Isso significa que, para aproveitar os parques, é necessário "gastar" dinheiro com transporte, despesa esta que está fora do alcance da maioria das famílias, exceto em ocasiões especiais.

A ausência de espaços lúdicos não é um problema apenas das favelas, mas se estende também aos conjuntos habitacionais populares, porque eles não contemplam áreas coletivas. Como geralmente são construídos com parcos recursos para atender a uma população de baixa renda, não são previstas, nos projetos, áreas de lazer para as crianças.

Nesses casos, ao problema da falta de espaços soma-se a ausência de brinquedos.

Sujeito PO – "Você não vê espaços para brincar nos condomínios populares e nas favelas..."

Para os entrevistados, as crianças com melhores condições sociais, ainda que residam em apartamentos, sempre têm a possibilidade de "fechar a porta, se trancar no quarto". Contam com espaços alternativos, jardins e áreas coletivas dos condomínios para brincar. Isso não significa que tais locais sejam os mais adequados, porque também apresentam várias restrições, mas o fato é que eles existem e podem ser utilizados.

Sujeito PEU – "São privilegiadas essas crianças que moram em condomínios, que podem brincar nas áreas coletivas dos prédios onde moram. Mesmo assim, há restrições: faz barulho, não se pode brincar aqui e ali."

Além de terem ambientes residenciais mais amplos, as crianças mais favorecidas econômica e socialmente dispõem de condições e oportunidades para freqüentar outros espaços privados mais amplos e os parques públicos para brincar.

A perda dos espaços para *um brincar* mais ativo, sobretudo dos maiores, tem contribuído para o aumento dos índices de obesidade infan-

til, aspecto já abordado neste trabalho. Principalmente para os profissionais da saúde, dentro de casa, as oportunidades de exercícios amplos e de gasto de energia acabam sendo reduzidas.

Sujeito PM – "As crianças brincam sem nenhuma atividade física. (...) Ficam paradas em frente ao computador ou olhando o brinquedo brincar. (...) Estão ficando obesas."

No entanto, entre os entrevistados, a ausência de espaços amplos e livres não é impedimento para a criança brincar. É óbvio que, como apontaram Mir, Coromina e Gómez (1997), eles são importantes, porém não são indispensáveis para a realização de tal atividade. Os entrevistados sugeriram que as eventuais perdas para o desenvolvimento infantil e para a motricidade humana geradas pela ausência de tais espaços podem ser compensadas por outras atividades, desde que contenham estimulação adequada.

Isso não significa considerar, porém, que *o brincar* em espaços pequenos e dentro de casa seja suficiente. Contudo, é necessário pensá-lo dentro e fora desse local.

Dentro das casas, naturalmente, a brincadeira é mais contida; já fora, ela permite mais amplitude nos movimentos, na ação, e, conseqüentemente, favorece uma maior autonomia.

Sujeito PP – "A criança precisa das duas coisas. (...) Fora de casa é onde a criança extravasa, com movimentos grandes. (...) Dentro de casa ela reconhece o espaço dela e se reconhece nesse espaço. Uma coisa mais concentrada."

A falta de tempo para brincar

Diferentemente da perda do espaço, que é um problema comum à maioria das crianças, a falta de tempo é um fenômeno que, de acordo com os entrevistados, está mais fortemente associado às crianças das classes sociais mais altas.

Os entrevistados observaram que, em geral, as crianças das classes mais altas brincam menos porque acumulam inúmeras atividades, restando a elas pouco tempo livre. Os pais, nesse caso, têm ansiedade de proporcionar desde cedo aos seus filhos vários tipos de aprendizagem. Há uma preocupação de que as crianças não fiquem ociosas.

Sujeito PP – "O pai tem que trabalhar. A empregada não tem cultura [sic][10]*. A televisão é uma bomba. (...) É melhor a criança fazer inglês, esporte... (...) É uma necessidade da sociedade."*

Sujeito PM – "A criança de um nível econômico mais baixo acaba brincando mais do que as crianças de classe mais alta, que têm escola das 8 às 12h, depois têm natação, balé, línguas... Enfim, não têm tempo de brincar."

Embora os entrevistados conseguissem entender as intenções dos pais e até se identificassem com elas, mostraram que as múltiplas atividades impostas às crianças tendiam a ser questionadas.

Perceberam os efeitos nocivos que essa postura acarreta aos pequenos, como desinteresse, perda de concentração, estresse, etc. Foram os médicos e os estudiosos do desenvolvimento infantil que melhor descreveram tais problemas:

Sujeito PP – "À medida que você estimula todas as áreas cerebrais ao mesmo tempo, você acaba criando um mecanismo de tédio, de desapego. (...)"

Sujeito PM – "As crianças estão estressadas. (...) Eu não via antes criança com úlcera, com depressão. Elas têm menos tempo, não conseguem sentar e relaxar."

Além dos efeitos prejudiciais ao bem-estar infantil e ao seu desenvolvimento cognitivo, os entrevistados explicitaram que a oferta de inúmeras atividades às crianças lhes oferece pouca possibilidade de aproveitar a infância.

São, portanto, segundo os participantes da pesquisa, "crianças executivas"...

Sujeito PB – "(...) que têm a agenda lotada; às 7 da noite, elas estão esgotadas e não brincaram."

Eles também disseram que, por praticamente nunca ficarem sozinhas, essas crianças não aprendem a administrar o próprio tempo.

Sujeito PP – "Deixar a criança encaixada num horário não é legal. Ela tem que administrar seu tempo. (...) O tempo dela não pode depender só do adulto."

Poucas são as oportunidades que essas crianças "executivas" têm de brincar livremente, situação que as deixa com grandes dificuldades para construir o imaginário e, portanto, criar.

Sujeito PMC – "A criança precisa aprender a brincar sem compromisso, sem hora marcada, com liberdade. (...) Ela não constrói o universo dela, não estimula o seu imaginário."

10 Este comentário ("A empregada não tem cultura") merece uma reflexão mais profunda. Os autores sugerem que ele reflete um desprezo geral por parte das classes mais favorecidas economicamente em relação à cultura popular brasileira, inclusive as brincadeiras populares e tradicionais. Observa-se que, nos últimos anos, têm surgido inúmeros programas de "resgate" de brincadeiras tradicionais brasileiras, nos quais estas últimas servem como ferramentas para recuperar a auto-estima das crianças (e de suas famílias) e ensinar conceitos de cidadania. Ao contribuir com a quebra do paradigma de que as classes menos favorecidas não têm cultura, *o brincar* pode ajudar a reduzir preconceitos entre gerações e classes sociais.

4.7

O brincar entre pais e filhos

Uma das grandes questões que o grupo de trabalho quis investigar foi o papel dos pais em relação *ao brincar.*

As recentes teorias de desenvolvimento mostraram que os bebês aprendem com todo o seu corpo e com os seus sentidos. Fazem-no porque querem, comunicam o que sabem, aprendem num contexto de confiança. Eles recolhem a informação a partir de suas ações, como olhar para a mãe e brincar com as mãos, tocando na roupa de quem está a seu redor, colocando o dedo na boca... As descobertas sobre si e sobre o mundo ocorrem através do movimento, necessitando, portanto, de um contato direto com objetos e pessoas. Precisam de apoio, daí a importância de os pais auxiliarem nesse processo.

Se partirmos do pressuposto de que as crianças aprendem desde os primeiros anos de vida, é importante salientar que, tal como outras atividades que desenvolvem, elas também aprendem a brincar. Embora seja costume associar as atividades lúdicas à infância, elas não são inatas.

Há muitas variáveis que interferem no processo de aprendizado *do brincar*, inclusive a classe social e os padrões culturais ou costumes do grupo ao qual pertencem as crianças, sendo o papel dos pais fundamental nesse processo.

As entrevistas mostraram que houve consenso entre os especialistas sobre a importância de tal relação. Alguns se valeram de suas experiências para abordar a questão.

Sujeito PB – "A gente sai, toca violão, eles escrevem, desenham. Eu acho que isso mudou a vida da gente."

Sujeito PO – "Eu vejo que o meu filho é criativo, tem vontade de conhecer coisas novas, é fértil mentalmente. (...) Muitas competências que têm a ver com a gente brincando."

Ao estimular as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que elas passem de um estágio de desenvolvimento para outro. Brincar, para as crianças, agrega a oportunidade de estabelecerem vínculos, de se sentirem mais acolhidas e seguras. Isso favorece as relações interfamiliares. Ao ajudar a estabelecer relações de confiança entre pais e filhos, *o brincar* contribui para promover o equilíbrio físico e emocional.

Sujeito PMC – "Alicerça um vínculo. (...) ajuda a criança a sair de uma fase para outra se sentindo mais segura."

Sujeito PO – "Brincar junto é o mais importante de tudo. Faz parte do processo de educação, de relacionamento humano..."

Os entrevistados apontaram algumas das vantagens da brincadeira entre pais e filhos – melhor relacionamento entre eles, maior segurança por parte das crianças e a certeza de gozarem afeto. Indicaram que haveria uma redução "natural" do estresse diário para os pais à medida que se permitissem brincar com seus filhos. Para os sujeitos, essa também é uma forma de a criança poder controlar seu cansaço e sua irritação.

Para Mamede (2003), há que se considerar que a família, do ponto de vista da sua estruturação, vem passando por profundas modificações, o que acarreta diferentes configurações e transforma literalmente as relações existentes em seu interior. Nessa perspectiva, tem-se alterado o papel exercido pelos pais.

Enquanto nas famílias brasileiras de baixa renda os pais enfrentam dificuldades enormes para criar e educar seus filhos, que precocemente precisam trabalhar, não melhorando sua auto-estima nem rompendo com o ciclo da pobreza, as crianças das classes sociais mais altas também não têm a liberdade de brincar ou fantasiar.

Para essas crianças, tudo é oferecido em quantidade, não se diferenciando o ter do não ter. Confundem desejo e consumo. Isso tem contribuído para a diminuição da interação entre pais e filhos e, de certa forma, para desvalorizar *o brincar.*

Além disso, de acordo com a amostra, apesar da importância da brincadeira, os pais não se revelaram dispostos a realizá-la, quer pela falta de informação sobre o papel da atividade no desenvolvimento infantil, quer pelo excesso de trabalho, gerado pela falta de tempo, ou, ainda, pelo nível de estresse em que se encontram, o que acaba por determinar total impaciência.

Sujeito PO – "A tendência dos pais é se preocupar com o estudo, com o conhecimento, aquilo que eles acham que garante o futuro profissional do filho. (...) Qualquer outra questão é desvio."

Sujeito PP – "Tem uma ausência e uma impaciência também. A vida na cidade deixa as pessoas mais nervosas. (...) Quando você chega em casa, não tem paciência para se vincular com a criança."

Sujeito PO – "Nós estamos muito sobrecarregados, e isso vale para o pobre, para o rico. Todo mundo trabalha muito. Tem um estresse grande. (...) Isso impede de ter uma relação mais tranqüila, um destensionamento."

Os formadores de opinião estavam cientes de que essa situação nem sempre é contornável, mas tinham absoluta clareza de que a qualidade da interação é mais importante do que a quantidade de vezes que ela possa vir a ocorrer.

Sujeito PM – "Se você passar 20 minutos com ele, sem mexer na panela, olhar a máquina de lavar... é melhor do que ficar um tempão, mas dividindo a atenção com um monte de outras coisas."

Nesse caso, para os entrevistados, ainda que o tempo que se passa com os filhos seja pequeno, é condição primordial que durante a brincadeira haja uma real dedicação às crianças. Alguns chegaram a sugerir a criação de uma "hora do lazer" para as famílias, na qual seus integrantes poderiam se permitir exclusivamente brincar.

Sujeito PP – "O ideal é que, na organização familiar, se tenha a hora da brincadeira. (...) Vamos desligar o celular, a TV..."

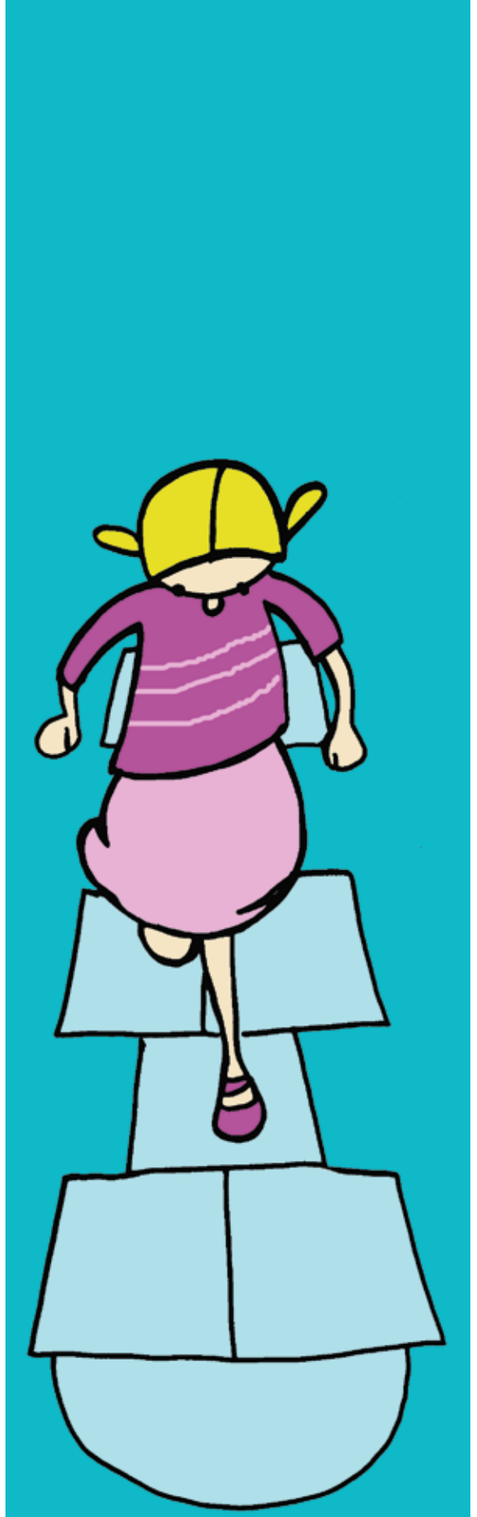
Os entrevistados relativizaram *o brincar* tradicional, mostrando que outras atividades de lazer, no mundo moderno, vêm ocupando o seu lugar. Foram indicadas outras ações que exigem a participação das crianças com os pais e que, segundo eles, também se constituem em momentos lúdicos de convivência, necessários e enriquecedores:

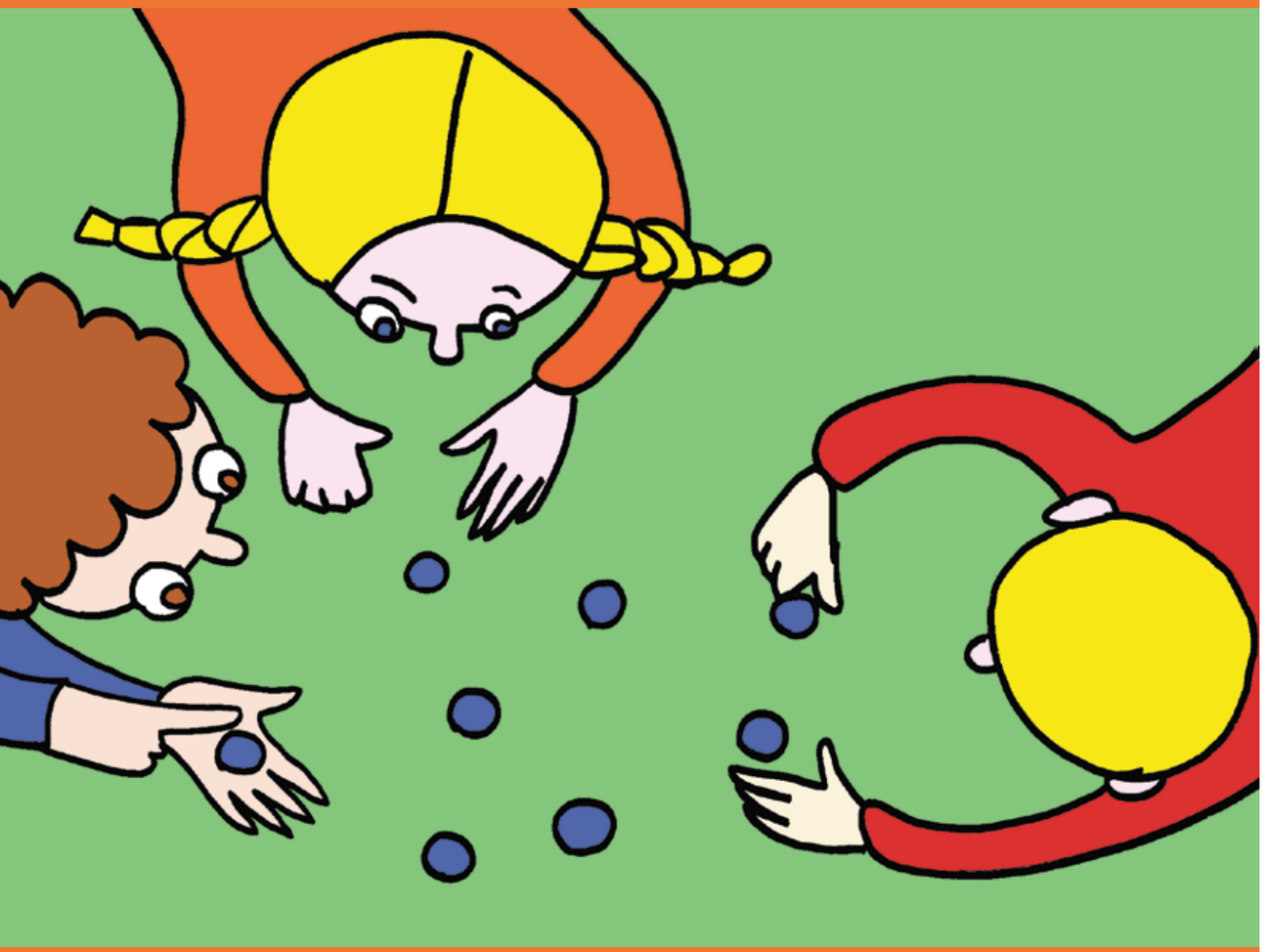
Sujeito PB – "Tem que ter oportunidade de conversar; não precisa estar brincando com brinquedo. (...) É onde você ganha confiança, uma intimidade absurda."

Os entrevistados apontaram que a mídia, de modo especial a televisão, teria um importante papel de mostrar aos pais a importância *do brincar.* Além dela, citaram que as escolas e os professores deveriam ter condições para a orientação sobre o assunto. Uma vez que os pais não dispõem de tempo para estar com seus filhos, alguns dos entrevistados sugeriram a figura de outro agente mediador, no caso o educador, que pode ter um papel fundamental na estimulação da criança.

Observa-se, porém, que não há solução simples para o dilema da falta de tempo dos pais para estar com seus filhos. Certamente, os educadores podem e devem exercer um papel importante na estimulação da criança, no processo de aprendizagem. Mas eles não devem assumir o papel dos pais na atividade, e sim complementá-lo.

É fundamental encontrar formas de ajudar os pais a inserir *o brincar* nas rotinas cotidianas com seus filhos.





4.8

Espaços alternativos para *o brincar*

Já observamos que as transformações no mundo atual acabaram interferindo, de forma predominantemente negativa, no espaço, no tempo e na participação dos pais *no brincar.*

Diante dessa situação, os especialistas destacaram quatro espaços que podem ser reconsiderados e/ou criados como locais onde as crianças possam realizar livremente suas brincadeiras: a observação da natureza, o teatro, a brinquedoteca e a escola.

Os especialistas foram unânimes quanto à importância da observação da natureza para a criança, enfatizando os benefícios provenientes do contato físico com ela. A diversidade que ela apresenta faz com que as crianças possam descobrir cores, formas, odores, sabores, e isso pode ser relacionado às diferenças existentes entre os humanos. Situa, portanto, a criança em relação aos fenômenos físicos e ao reconhecimento das diferenças.

Os depoimentos a seguir mostram que, na opinião dos especialistas, há uma necessidade de considerar como inserir a interação com a natureza na vida das crianças, sendo os espaços urbanos atuais inadequados nesse sentido.

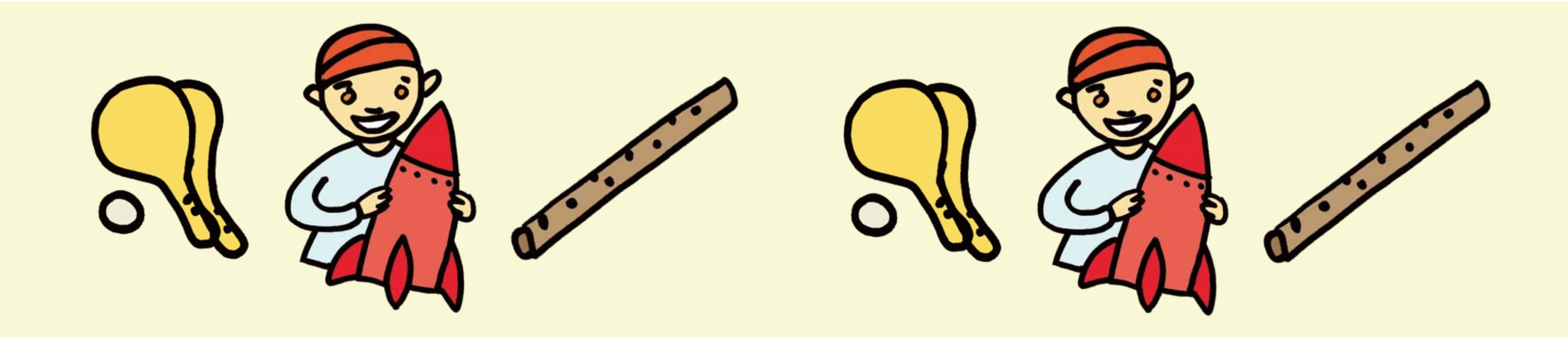
Sujeito PP – "A criança tem que andar descalça, pisar numa folha, se espinhar, brincar na terra, para ter contato com outras texturas, descobrir seu próprio corpo, ter novas sensações, desenvolver sua percepção. (...) Para o seu sensorial esses contatos são importantes. (...) ter contato com a natureza é viver. O que não é viver é você só ter contato com o carpete."

Sujeito PO – "É importante ter contato com a terra, o planeta que a criança vive, na sua essência. Eles [as crianças] hoje só conhecem o planeta de asfalto, a água de piscina."

Sujeito PC – "Brincar com a terra é essencial. É você ver o começo do ser humano. Mexer com a terra é ter o processo de vida na mão. Terra é vida. Onde eu plantar, com a terra eu vou colher."

Para os entrevistados, o teatro é outro espaço de suma importância para *o brincar* das crianças. Ele implica o desenvolvimento de diferentes habilidades, como a do raciocínio lógico – já que as histórias têm princípio, meio e fim –, possui diferentes personagens que estimulam a interação entre os pequenos e determina a divisão dos papéis.

As relações entre o teatro e a infância são



muito antigas. Por renovar-se continuamente, o teatro é uma forma de criação, além do que o representar cada vez mais se apresenta de uma forma original. O teatro também permite uma relação direta entre o público e os atores graças a um espaço tridimensional, exigindo, ainda, a criação de cenário e de figurinos. Há, então, uma diversidade de solicitações às quais as crianças devem responder, fazendo com que surjam inúmeras habilidades e que elas exercitem sua criatividade.

Outro espaço muito destacado pelos especialistas foi a brinquedoteca. Segundo eles, há muito que aprender das experiências desse tipo de iniciativa. As brinquedotecas parecem ser, para eles, uma das alternativas mais atrativas, porque apresentam um espaço organizado, que permite a livre escolha da criança tanto em relação aos objetos quanto às atividades. Elas têm estímulos adequados e educadores preparados para o seu acolhimento e orientação. Possuem, além disso, outra grande vantagem: proporcionam o acesso a uma variedade de brinquedos a quem não os tem.

Sujeito PP – "A brinquedoteca (...) até criança grande pode usar. Mas acho que a criança menor, ela explora muito bem esse espaço, desenvolve a criatividade, é o lúdico, de brincar mesmo. Por exemplo, quando ela pega uma tábua de passar roupa, ela está ali criando, imaginando, ela está construindo o mundinho dela e a criança até brinca sozinha mesmo; ela fala sozinha e isso é bom, vai construindo o seu conhecimento."

Criadas na década de 70 no Brasil, as brinquedotecas surgiram a partir de uma grande exposição de materiais pedagógicos realizada no Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de São Paulo.

O objetivo na ocasião consistiu em apresentar aos interessados os brinquedos existentes para os excepcionais. Dado o êxito do evento, a instituição implantou um sistema de empréstimo de brinquedos, seguido de outras ações, culminando com o desenvolvimento do projeto de uma brinquedoteca terapêutica em 1986. Rapidamente outras foram inauguradas, espalhando-se por todo o país.

Mundo de brinquedos: é a primeira idéia para quem entra na brinquedoteca. Brinquedos variados, coloridos, novos, usados, brinquedos de madeira, plástico, metal, pano; aquele da propaganda, um outro com que nossos pais brincavam, ou aquele tão desejado, mas que é muito caro... Brinquedos que vão realizar sonhos, desmistificar fantasias, ou apenas estimular a criança livremente. A brinquedoteca está longe de ser um amontoado de brinquedos. São objetos imóveis na prateleira, mas nas mãos da criança adquirem vida, transformam-se, vão além do real. Pois a brinquedoteca é, sobretudo, mundo de brincadeiras (FRIEDMANN, 1992, p. 66).

Hoje existem inúmeras brinquedotecas em todo o país, e sua atuação vem ocorrendo em escolas, parques, bibliotecas, hospitais, centros de saúde, centros comunitários, entre outros locais.

É interessante notar que foi salientado pelos médicos entrevistados que as atividades lúdicas em hospitais interferem na saúde física e psicológica da criança em tratamento de saúde. Mostraram que as crianças que brincam se sentem mais felizes, apesar das doenças que possuem. A brinquedoteca hospitalar surge, hoje, como um elemento básico no tratamento das crianças com problemas de saúde.

Sujeito PM – "A gente percebe muito bem aqui na pediatria o resultado da presença dos Doutores da Alegria. A criança no hospital está sendo agredida, pega uma veia, faz um procedimento... Ela está triste, longe do ambiente dela, nem sempre os pais estão junto... E nessa hora ela sorri."

É indiscutível o modo como a brinquedoteca favorece as condições de tratamento das crianças e influi no aumento dos índices de recuperação.

Sujeito PB – "Já ouvi testemunhos médicos incríveis. (...) Até a anestesia que a criança toma pode ser menor, porque a criança está calma, relaxada."

Sujeito PM – "Nós percebemos a vontade que a criança tem de ficar melhor, de não depender de oxigênio, de tirar o soro, quando ela sabe que tem uma brinquedoteca que ela pode ir assim que tiver condições. (...) Funciona como um incentivo para ela melhorar."

A brinquedoteca apresenta, entre seus objetivos, a valorização *do brincar*, o acesso pela criança a uma multiplicidade de brinquedos e a seu possível empréstimo, a oportunidade de experimentar os brinquedos antes de comprá-los, a interação entre as crianças e entre elas e os adultos.

4.9

O brincar e a escola

Além dos espaços já mencionados, os profissionais destacaram a importância da escola, especialmente para crianças até 12 anos.

Como visto anteriormente, para os entrevistados, *o brincar* se aprende brincando. Ele tem, portanto, uma função socializadora e integradora. A interação presente na ação foi e é responsável pelo fato de muitas atividades lúdicas perdurarem ao longo dos anos.

Apesar de a sociedade moderna ter sofrido transformações em relação à maneira, ao espaço e ao tempo de realização *do brincar*, sabe-se que desde o nascimento os bebês aprendem ativamente. As relações são fundamentais para esse aprendizado. É assim que ocorre *o brincar*, que se inicia no seio da família, nas interações com as mães, com quem as crianças estabelecem uma forte relação.

Na interação com os pais, durante a brincadeira, a criança se desenvolve, ri, chora, pronuncia palavras, movimenta-se, conhece as primeiras normas. Nesse sentido, as pessoas e os brinquedos atuam como mediadores, criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos. Enfim, aprendam.

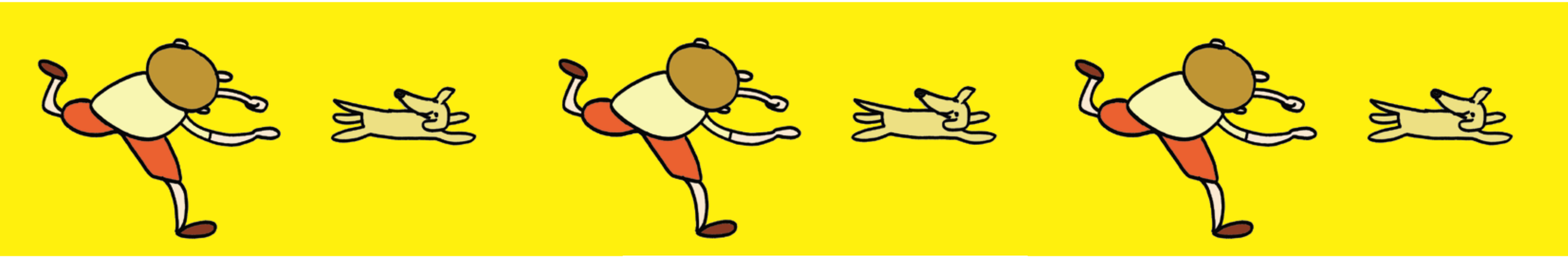
Na sociedade moderna, pais e filhos têm pouco tempo para ficar juntos e brincar. Tal realidade se mostra presente nos depoimentos dos especialistas e dos pais. A família tem deixado de exercer a sua função integradora e transmissora da cultura, restando à escola – um dos poucos espaços remanescentes que ainda possuem áreas para as crianças brincar, tendo os professores como transmissores da cultura – a incumbência de ensinar e resgatar as brincadeiras.

Sob essa perspectiva, seria extremamente interessante que a escola abrisse um espaço para o jogo. Por isso, os entrevistados opinaram que *o brincar* deveria integrar as atividades realizadas no cotidiano das escolas.

Os profissionais entrevistados que estudaram mais profundamente o assunto, por exemplo, foram além desse modo de pensar. Sustentaram a tese de que *o brincar* deveria ser parte das formas de ensinar praticadas na escola. Argumentaram que tal necessidade se deve ao fato de que a atividade lúdica é benéfica ao aprendizado.

Atualmente, há muitos estudos, como os de De Vries e Kamii (1991), Kishimoto (1994), Wajskop (1995), Bassedas e Solé (1999), Moyles (2002) e Carneiro (2003), que apontam para a importância dos jogos na escola. Os trabalhos desses e de outros autores mostram as diversas formas de utilização *do brincar*, desde a sua prática pela livre escolha até como uma atividade dirigida pela escola. Eles mostram que a escola poderia utilizar os jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico e das competências cognitivas, além do desenvolvimento físico-motor e social, já realizado em muitas escolas pelas brincadeiras de quadra. Há, hoje, para os professores, recursos e metodologias adequados para ensinar brincando.

Segundo os entrevistados, seria desejável que a escola se apropriasse da brincadeira, porque isso traria resultados mais interessantes e adequados às necessidades do mundo atual.



Sujeito PB – "Antigamente a gente falava que o principal era colocar a criança em uma boa escola. Hoje a gente sabe que não é bem assim, porque as crianças de hoje, quando forem adultos, tudo o que elas aprenderam na escola em termos de 'aprender', de conhecimento, isso não vai valer de nada, vai estar tudo superado, completamente superado, não vai servir para ela. O que vai servir para ela é a criatividade, é a inteligência..."

Atualmente, observam-se três maneiras de utilizar o jogo na escola, de modo especial na educação infantil: 1) o jogo livre ou espontâneo, que permite a livre escolha da atividade pela criança; 2) o jogo dirigido, considerado por muitos estudiosos como o jogo didático, e 3) as situações planejadas de jogo, isto é, a utilização dos chamados "cantos" (espaços distintos organizados dentro da sala de aula) para auxiliar o desenvolvimento das crianças.

Apesar dessa visão ampliada das possibilidades do uso do jogo na escola, ele ainda está muito distante de ser integrado realmente. Em geral, isso não ocorre efetivamente, pois a instituição é vista mais sob a perspectiva do trabalho, da atividade séria, enquanto o jogo é encarado do ponto de vista do lazer, que não é sério. Há, portanto, um antagonismo entre jogo e trabalho. "Para a maioria dos grandes pensadores da educação, o jogo permanece sendo um descanso. Sua função é permitir uma regeneração, lamentavelmente, das forças" (LEIF e BRUNELLE, 1978, p. 108).

As reformas existentes no sistema educativo, na maioria dos países, acabaram por abolir o jogo das atividades escolares, ignorando sua importância. Em geral, seu uso se restringe a situações extremamente dirigidas, que pouco contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade infantil e para a manutenção da cultura.

Para que o aprendizado *pelo brincar* se concretizasse, seria essencial que as escolas fossem menos conteudistas e mais formativas.

Sujeito PB – "A exigência dos currículos, dos programas, faz com que o professor vire uma máquina de ensinar e a criança, uma máquina de aprender."

Sobre esse aspecto, os sujeitos alertaram para a necessidade de as instituições terem profissionais competentes e instruídos, que possam desenvolver adequadamente esse trabalho.

As escolas, em sua maioria, atribuem a exclusão do jogo na escola à necessidade do cumprimento de uma "programação oficial". Sabe-se, porém, que, apesar dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, a possibilidade de flexibilizar o currículo nas instituições de ensino é bastante grande. Tais documentos constituem-se em orientações para o trabalho escolar. "Impuseram a todas as crianças do 'povo' um tempo livre de trabalho produtivo, um tempo escolar cada vez mais longo, sem colocar em questão os próprios fundamentos da cultura que difundiam uma cultura do passado" (LEIF e BRUNELLE, 1978, p. 94).

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho.

Sujeito PEU – "O brincar leva tempo. A criança tem que chegar, conversar, escolher do que vai brincar e ter tempo para isso. (...) Como você vai conseguir construir essa relação com o tempo fabril que as escolas seguem?"

Essa é uma questão difícil de ser resolvida, porque tanto a escola quanto os pais não atribuem o devido valor à brincadeira. No extremo, pensam que *o brincar* é perda de tempo e que tal atividade não serve para nada. Talvez seja essa uma das razões pelas quais as instituições chegam, no máximo, a integrar a brincadeira enquanto atividade dirigida no espaço escolar ou nas aulas de educação física. Ainda assim muitas unidades são contrárias à sua realização.

Outro impedimento que *o brincar* encontra na escola é a natureza da orientação metodológica por ela adotada. Se pensarmos em uma criança ativa, certamente os jogos englobarão a cultura escolar, pois eles pressupõem que elas participem, descubram, criem. Essa visão diverge de uma concepção mais tradicional de educação, em que a criança é comparada a uma esponja que absorve os ensinamentos oferecidos pelo professor e na qual ele pode depositar o que desejar.

A inclusão do jogo nas atividades escolares, segundo os sujeitos, depende também de outros fatores, como, por exemplo, do nível de ensino e da faixa etária da demanda atendida pela escola. Isso justifica por que as atividades lúdicas são mais utilizadas na educação infantil[11] do que nos níveis mais elevados de escolaridade.

O brincar e a educação infantil

Atualmente, é quase sempre só na educação infantil que a escola abre espaço para *o brincar*, pois aí sua associação ao desenvolvimento das crianças é mais reconhecida pela sociedade. Nesse espaço, em geral, a atividade lúdica se realiza sob duas formas bem definidas: a do jogo didático e a do jogo espontâneo, embora o primeiro prevaleça sobre o segundo.

Sujeito PEU – "Na educação infantil, o brincar é a principal atividade. O que a criança deve fazer na escola é brincar – dar cambalhota, muito pulo, se sujar – e ir desenvolvendo o conhecimento a partir da brincadeira."

11 O termo educação infantil nesta investigação incluirá o trabalho realizado tanto com crianças de 0-3 anos (antigas creches) como de 4-6 anos (pré-escolas).

Sujeito PP – "O brincar é muito bem-aceito no ensino infantil, até os 5/6 anos. (...) Agora, quando começa o primeiro ano, o brincar some. Eles falam: 'acabou a brincadeira; agora é coisa séria'. (...) É a cultura dominante."

Nessa fase da criança, segundo os depoentes, tanto os profissionais quanto a sociedade tendem a valorizar a atividade, havendo uma menor pressão dos pais no sentido de obter um trabalho com conteúdos mais estruturados.

Em geral, as escolas de educação infantil privadas realizam atividades lúdicas, mas estas, quase sempre, são muito dirigidas. *O brincar* se torna, assim, menos espontâneo, criativo e prazeroso.

Sujeito PB – "As pré-escolas privadas dão atividades de brincar, mas nem sempre deixam a criança escolher. Elas impõem. Elas estragam a relação da criança com a atividade prazerosa. (...) Ele [educador] deveria selecionar os objetos, proporcionar descobertas (...) ele prepara a situação para que a aprendizagem aconteça."

Segundo Wajskop (1995), a escola não oferece possibilidades para o desenvolvimento da brincadeira livre e, quase sempre, impede que ela aconteça. Mostra uma prática pedagógica tradicional e ultrapassada, em que o fazer da criança não é respeitado.

A busca pela criatividade e pela espontaneidade poderia ser amplamente favorecida pelo jogo, pois a escola ensina conhecimentos desatualizados para o homem de amanhã.

Apesar da dificuldade de realizar as brincadeiras, segundo a experiência dos profissionais entrevistados, são as escolas públicas de educação infantil as que possuem os melhores espaços e, por vezes, mais equipamentos, muito embora muitas necessitem de conservação.[12] Em geral, têm áreas externas maiores, favorecendo a oportunidade de as crianças realizarem amplamente os seus movimentos em momentos em que elas, enquanto protagonistas, podem escolher as atividades.

Sujeito PO – "As EMEIs são muito boas em termos de espaço. Têm espaços até mais adequados do que as escolas infantis privadas, que muitas vezes funcionam em casas alugadas pequenas. (...) Podem não estar conservadas, como deveriam, mas são bons espaços."

Os entrevistados apontaram alguns impedimentos para a realização da brincadeira no interior das escolas. Um deles, provavelmente o maior, talvez seja a pressão exercida pelos pais, que, em particular nas classes sociais menos favorecidas, tendem a encarar a atividade lúdica como um mero divertimento, não servindo para o desenvolvimento infantil "sério". Dependendo da linha metodológica adotada pela instituição, essa visão dos pais reforça uma pressão para se ensinar conteúdos.[13] Comentaram que persiste ainda, em grande parte das instituições, a idéia de que, quanto mais conteúdo, melhor é a escola. Essa visão é antagônica ao uso da brincadeira, o que acaba determinando que se ignore o importante papel desempenhado *pelo brincar* no processo de aprendizagem e de descoberta pela criança. Sabe-se, porém, que, ao incluírem o jogo na escola, as instituições estarão estimulando a criatividade infantil.

Observou-se outro grande impedimento apontado pelos entrevistados: a falta de preparo dos profissionais.

"Considerando que a brincadeira deva ocupar um espaço central na educação infantil, entendo que o professor é figura fundamental para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo-lhes material e partilhando das brincadeiras das crianças" (WAJSKOP, 1995, p. 112).

12 É importante lembrar que todos os entrevistados moravam na cidade de São Paulo.

13 Esta é uma questão que deveria ser analisada com mais profundidade em outro trabalho, dados os documentos elaborados pelo Ministério da Educação, dentre eles os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, nos quais *o brincar* é considerado uma das bases da aprendizagem infantil.

Permitir a brincadeira espontânea também pode auxiliar no desenvolvimento de conteúdos que envolvam os pequenos. É esse o momento mais adequado para que eles organizem o mundo que os rodeia, transformando os conhecimentos adquiridos em conceitos gerais com os quais brincam. Porém esse não é um trabalho simples de ser realizado. Necessita de muita pesquisa e estudo, e nem sempre isso é possível aos educadores.

Nesse sentido, vale a pena lembrar a experiência bem-sucedida de Reggio Emilia, na Itália[14], onde as crianças utilizam diferentes linguagens, dentre elas *o brincar.* O trabalho lá realizado mostra que as crianças querem vivenciar ativamente suas experiências, e a brincadeira lhes oferece tal possibilidade. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), as crianças são estimuladas a observar, reobservar, considerar, refletir, estabelecer hipóteses, testá-las e representar. Isso, certamente, exige um processo contínuo de formação dos profissionais, para os quais o trabalho educativo, longe de ser uma rotina, passa por um constante reexame e experimentação.

Infelizmente, isso não ocorre no Brasil, pois ficou claro nos depoimentos dos profissionais da amostra que, no país, tem havido um maior investimento para a formação docente, mas que ainda não é suficiente, o que acaba sendo um obstáculo para *o brincar* na escola.

Uma das principais causas dessa deficiência consiste na falta de reconhecimento dos profissionais de creche como educadores, dada a dicotomia entre o cuidar e o educar. Historicamente, esses profissionais foram considerados auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), não se exigindo deles nenhum tipo de formação.

Seu trabalho caracterizava-se apenas pelo atendimento e pelos cuidados com a criança,

14 Reggio Emilia é uma cidade italiana da região de Emilia-Romagna, no nordeste da Itália, que, depois da Segunda Guerra Mundial, criou a Emilia Romagna, uma experiência educacional em que crianças, adultos e comunidade trabalham juntos.

como alimentação, higiene e saúde. Isso fez com que se ampliassem as distâncias entre o cuidado e a educação, de modo a serem encarados como dois processos antagônicos, e não complementares.

Apesar da mudança proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que impõe a necessidade de a formação docente ocorrer em cursos de Licenciatura de nível superior, por questões históricas e políticas, muitos profissionais se vêem como "cuidadores", o que acaba dificultando o trabalho.

Acresce-se ainda a ausência de formação específica em relação *ao brincar*. O seguinte depoimento ilustra bem esse problema:

Sujeito PB – "Se as babás [sic] *das creches soubessem como brincar, elas iriam descobrir que a criança também é fonte de prazer, de afetividade. (...) Elas vêem a criança como um animalzinho de estimação. A creche alimenta, dá banho, não deixa que a criança se machuque, mas o pensamento da criança não é estimulado."*[15]

15 Vale a pena observar que o termo utilizado por um dos entrevistados para designar o profissional da educação infantil foi babá.

A falta de formação *no brincar*

A falta de formação adequada para *o brincar*, segundo a amostra, independe do nível de escolaridade dos profissionais e da natureza das escolas. Até mesmo os entrevistados formados em Pedagogia disseram seguir os programas do ensino superior, nos quais a atividade lúdica é pouco explorada. Para eles esse conteúdo é pouco relevante na universidade, pois ela tem um caráter exclusivamente teórico, insuficiente para instruir a prática dos profissionais que vão atuar diretamente nas escolas.

Sujeito PP – "As escolas não formam profissionais assim. Não existe disciplina de brincar e ludo-educação, do papel do brincar. (...) Elas ensinam as fundamentações teóricas, mas não o ferramental. (...) O profissional sabe a importância do brincar, mas não sabe aplicar."

Se, por um lado, há falhas na formação acadêmica, por outro, às vezes, elas são parcialmente supridas por congressos e encontros de especialistas, ocasiões em que há um número maior de oficinas. Mesmo nesses casos, os eventos acabam atingindo um público restrito, quer pela insuficiência de tempo e de prioridade dos profissionais, quer pelo custo.

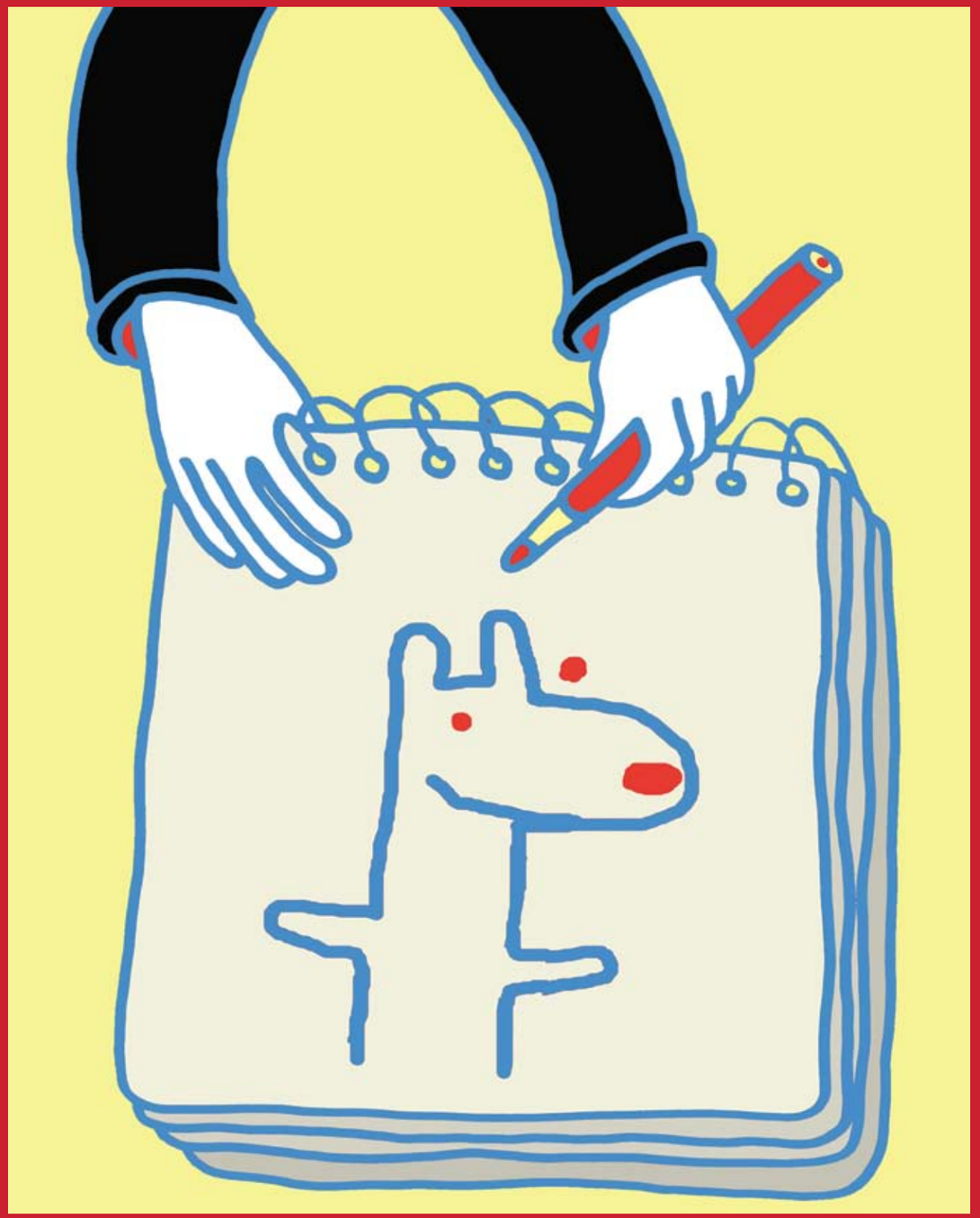
Sujeito PMC – "Mesmo querendo melhorar a sua formação, o educador não tem como. Se tiver que sustentar a família, ele tem que trabalhar da manhã à noite, dar aulas nos fins de semana. Dificilmente as escolas liberam para cursos ou pagam congressos."

Segundo os entrevistados, os professores poderiam ser uma referência e um canal de comunicação com os pais para mostrar-lhes a importância da brincadeira, porém, devido aos problemas já citados, acham-se desabilitados para uma conversa dessa natureza.

Consideraram que essa situação é mais grave nas escolas públicas, onde, em geral, os profissionais são menos qualificados e mais estressados, portanto têm menos disponibilidade para alterar suas práticas pedagógicas.

Sujeito PO – "Trabalhar em três escolas num mesmo dia... Isso vai comprometer a capacidade dele de formação continuada, de preparação, de paciência. (...) É muito mais fácil reproduzir um texto, fazer um ditado, do que extrapolar e ir para o lúdico. (...) Eles são menos habilitados em termos de informação, menos dispostos e com menos condições, mesmo que tivessem disposição."

Na percepção dos entrevistados, as escolas privadas, em geral, são mais abertas à inclusão *do brincar*, independentemente do nível de ensino. Essa permissividade está associada particularmente à orientação pedagógica adotada pela instituição, ou ao fato de trabalhar com os alunos em regime de tempo integral, disponibilizando um momento para as atividades "extracurriculares", que incluem *o brincar*. Mas, apesar das nuances existentes na forma de considerar a brincadeira na escola, os problemas apontados pareceram ser comuns tanto às escolas públicas quanto às privadas.



4.10
O papel do poder público e da sociedade nas políticas *do brincar*

De acordo com Rousseff e Bittar (2003), a idéia de política pública está intrinsecamente relacionada ao bem público. Em uma sociedade em que há a garantia e o respeito do Estado pelos direitos dos cidadãos, eles podem ter acesso de forma igualitária a tais bens, como, por exemplo, à educação e à saúde. Nem sempre, porém, tal política se relaciona à idéia de "bem comum", de modo que todos possam usufruir igualmente os mesmos direitos.

Na sociedade brasileira, a maioria das pessoas depende das políticas públicas para atender suas necessidades básicas. No caso da criança, além das necessidades básicas para a sua sobrevivência, faz parte dos seus direitos *o brincar.*

Podem ser apontados alguns fatores que têm dificultado o atendimento dessa necessidade. Historicamente, a criança brasileira sempre teve um tratamento assistencial voltado para a questão do cuidado, no sentido de prevenção de acidentes e de providência de uma alimentação básica, sem grande preocupação em promover o seu desenvolvimento físico e mental ou de garantir-lhe uma cultura própria.

Com a regulamentação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a criança brasileira passou a ser considerada uma cidadã de direito, embora a garantia de um atendimento de qualidade ainda precise ganhar corpo, pois há uma grande desvinculação entre cuidar, educar e brincar. Além disso, faz-se necessária a disseminação de um maior conhecimento sobre as garantias legais para que medidas mais concretas que promovam a melhoria do atual cenário possam ser postas em prática. E, por fim, na opinião dos entrevistados, seria desejável uma maior integração entre os órgãos governamentais que tratam da questão, o que evitaria penalizar a criança e sua família pela situação.

Preocupados com tal realidade, os entrevistados mostraram a necessidade da implementação de ações para revitalizar espaços públicos, criando alternativas para ampliar os espaços de brincar e de convívio social.

Mereceram destaque por parte de alguns sujeitos os programas Escola da Família, Ruas de Lazer, CEUs, brinquedotecas fixas, ônibus itinerantes e revitalização das praças e das áreas públicas. No entanto, mesmo em relação a eles, as posições foram bastante variadas.

Sujeito PP – "Esses programas – Escola da Família, CEUs – são muito importantes. As crianças brincam em segurança. (...) Mas

é complexa a sua utilização. (...) Eles são válidos, permitem brincar, mas só em determinados horários. Precisa melhorar, criar novos, ampliar."

Sujeito PO – "Eu acho que, de uns tempos para cá, você tem ouvido falar mais disso, programas em Parques da Juventude, por exemplo. A gente tem ouvido falar do governo (...) algumas coisas estão sendo implantadas nas periferias. A gente que trabalha na área social ouve, fica sabendo de tudo."

Os entrevistados sugeriram novas ações que contemplem as parcerias entre o setor público e o privado, através de programas e projetos de responsabilidade social. Isso poderia se constituir em um diferencial para as crianças da cidade. A esse respeito, destacaram a revitalização e/ou a criação de áreas de lazer e parques públicos com estrutura, equipamentos e profissionais capacitados para estimular *o brincar*, ou que se responsabilizem pela segurança dos pequenos. Outro recurso que os entrevistados sugeriram foi a disponibilização de brinquedotecas equipadas com uma variedade de brinquedos e que apresentem áreas externas, para favorecer *um brincar* de melhor qualidade.

Sujeito PM – "A freqüência nos parques da cidade é muito menor do que poderia ser. A prefeitura podia fazer mais coisas, atividades destinadas às crianças nos parques."

Sujeito PEU – "Nos parques poderia ter água, desníveis, relevo, brinquedos que podem ser montados e remontados, onde você possa construir jogos diferentes. (...) Areia, mistura de materiais... Tudo isso é rico para as crianças pequenas, porque são sensações diferenciadas, várias possibilidades de brincar."

Os representantes dos segmentos governamentais urbanistas, planejadores e profissionais

das ONGs, em menor grau – em decorrência de terem atuação relacionada às políticas e aos programas voltados para as populações de baixa renda –, foram os que mais perceberam os esforços do poder público no setor.

A maioria dos entrevistados, no entanto, tendeu a considerar a atuação dos gestores na área lúdica como sendo bastante tímida devido a vários fatores. Relacionaram, entre eles, a prioridade dada por esses gestores a outras necessidades das crianças, como é o caso da habitação, por exemplo, considerando menos relevantes as questões relativas *ao brincar.*

Sujeito PO – "Eu acho que esses tipos de projetos [CEUs] com espaços culturais que a criança possa ir na escola e ter outras atividades em tempo integral dão conta do brincar. Mas precisa universalizar."

Havia outros fatores, na opinião de alguns entrevistados, que também fragilizavam as ações públicas, como os programas que apresentam um caráter temporário ou o próprio despreparo dos gestores para viabilizar esse tipo de ação. Apesar de todas as dificuldades, eles consideraram que os gestores são agentes essenciais para uma atuação mais sistemática nessa área, porque somente assim teríamos a permanência das ações. Mais ainda: elas poderiam ser universalizadas, atingindo a maioria da população, especialmente aquela em situação de maior vulnerabilidade.

Sujeito PO – "Ele [governo] poderia assumir o papel de elaboração, regulamentação, mobilização social, seja de quem pode colocar dinheiro, seja de quem pode ajudar a executar parcerias."

Dessa forma, os participantes afastaram um pouco o temor de que *o brincar* permanecesse sem espaço e, portanto, desconsiderado pelo poder público.

A presença de associações sem fins lucrativos e organizações não governamentais foi, em geral, bem avaliada e tendeu a ser reconhecida entre eles.

Sujeito PC – "Tem muita gente trabalhando com isso [o brincar/atividades lúdicas] nas ONGs. Tem projetos maravilhosos."

Nessa perspectiva, essas instituições parecem ser elementos-chave para a montagem de projetos consistentes e adequados à realidade social existente, objetivando desenvolver atividades lúdicas. Mas, apesar da competência no assunto, os entrevistados apontaram que os profissionais das ONGs enfrentam dois tipos de problemas significativos: em primeiro lugar, a localização por território e o caráter pontual das intervenções propostas ou implementadas não atingem um número significativo de beneficiários. Em segundo, as dificuldades de ordem financeira. Salientaram que a questão da dependência de recursos, além de se constituir em uma dificuldade burocrática, tem posto em risco a continuidade do trabalho e a caracterização das ações já existentes.

Diante dos obstáculos e das vantagens que cada setor apresenta em relação às políticas *do brincar*, os entrevistados foram concordes em opinar que o caminho mais eficiente para realizar tais políticas seria a atuação em parceria, o que certamente aproveitaria os avanços de cada uma das partes, unindo, portanto, a capacidade de proposição e articulação existente no poder público, o conhecimento e o envolvimento das várias realidades sociais pelas ONGs e a estrutura, a tecnologia e o financiamento das empresas privadas.

4.11

Pesquisando *o brincar*

A última questão apresentada aos especialistas buscava saber que outros conhecimentos gostariam de obter sobre *o brincar.* Embora provenientes de diversas áreas, eles mostram uma perspectiva comum em relação à pesquisa. Destacaram a curiosidade de desenvolver uma investigação de longo prazo, em que fossem observadas crianças de diferentes segmentos sociais em atividades lúdicas e que o desenvolvimento dessas crianças fosse acompanhado até a idade adulta, observando os impactos que nele teve *o brincar.* Outra questão que os instigava era saber o quanto *o brincar* poderia colaborar com a formação e a educação de crianças e em que tipo de formação auxiliaria (cognitiva, afetiva, social e moral).

Quando abordados sobre que informações pretendiam obter das crianças e dos pais, as respostas também coincidiram. Buscariam conhecimentos que pudessem fornecer-lhes subsídios para sensibilizar e orientar os pais sobre o assunto, e propor brincadeiras de modo a facilitar as situações de aprendizagem das crianças.

Sujeito PP – "É para poder entrar no universo da criança. Serviria até para que eu pudesse pensar como resgatar algumas coisas [brincadeiras] e trazer para esse momento, para a vida atual, dentro dessa condição de vida que nós temos, do espaço que nós temos. Como poderia atender às necessidades da criança naquele momento."

Em relação aos pais, os sujeitos tinham interesse em saber:

- Como entendiam o universo *do brincar;*
- Como efetivamente o valorizavam;
- Como era a sua participação nas brincadeiras;
- Até que ponto acreditavam na importância *do brincar* para o desenvolvimento de seus filhos, bem como nas propostas de aprendizagem, tomando por base a educação lúdica;
- Como era possível sensibilizá-los e quais os segmentos mais suscetíveis de serem mobilizados;
- Que critérios utilizavam para comprar brinquedos.

Já no âmbito das crianças, buscavam informações de como elas realmente brincam, incluindo o local, os companheiros e as atividades que mais gostam de realizar.

Para o grupo de trabalho, tais questões serviram para embasar o início de novas buscas que acabaram enriquecendo os dados obtidos nessa primeira fase da pesquisa.

5

PAIS DISCUTEM

O BRINCAR

5.1
Considerações iniciais

Os especialistas demonstraram a necessidade de se conhecer a opinião dos pais a respeito da brincadeira. Era importante saber o que eles conheciam sobre a atividade, quanto efetivamente a valorizavam, se brincavam ou não com seus filhos, até que ponto acreditavam no valor do lúdico para o desenvolvimento humano, que critérios utilizavam para a escolha dos brinquedos, entre outros itens.

A partir do levantamento das informações existentes e de algumas informações desejadas pelos especialistas, foi elaborado o roteiro a ser discutido pelas crianças e pelos pais, integrando a segunda parte da pesquisa qualitativa, prevendo-se a realização da discussão em grupos de oito pessoas.

Mais uma vez procedeu-se a uma investigação qualitativa, pois havia maior interesse na descrição e na análise dos dados, já que os resultados obtidos no debate poderiam oferecer pistas para o estudo das hipóteses levantadas.

Participaram dessa etapa da pesquisa 32 pessoas (16 homens e 16 mulheres), divididas em quatro grupos de oito sujeitos cada um. Os grupos tinham o mesmo número de homens e de mulheres e cumpriam dois requisitos: os entrevistados de cada grupo deveriam ter entre 25 e 45 anos de idade e filhos entre 7 e 11 anos.

Como já foi dito, eles pertenciam aos diversos segmentos sociais e, por essa razão, foram reunidos em dois subgrupos: A e B (AB), constituídos por pessoas de classes favorecidas[16], e C e D (CD), constituídos por aquelas pessoas de classes menos favorecidas, de acordo com o Quadro 1.

---

16 Para a classificação foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil, adotado pela Abep – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa –, que estima o poder de compra dos indivíduos e famílias urbanas classificando-os por classes econômicas. Essa classificação é apresentada em cinco categorias – do maior ao menor poder de compra: A, B, C, D e E. Os critérios técnicos para o cálculo das classes e a fórmula com os itens considerados estão disponíveis no site da Abep: www.abep.org.

Quadro 1: Distribuição dos grupos de pais de acordo com a classe social

Pais	AB	CD	Total
25 - 45 anos com filhos entre 7 - 11 anos	2	2	4

Investigar a brincadeira nas diferentes classes sociais poderia apresentar alterações, uma vez que as hipóteses aventadas eram as de que todas as crianças não brincam mais da mesma maneira e isso talvez pudesse interferir no desempenho escolar.

Foi elaborado um roteiro para a discussão a ser aplicado com cada grupo. Nas discussões foram exploradas as rotinas infantis, o entendimento que os pais tinham sobre *o brincar*, os espaços lúdicos, o papel da escola na ludicidade, a influência da mídia sobre as crianças, suas expectativas em relação *ao brincar* de seus filhos e a questão das políticas públicas em relação à atividade. As discussões, realizadas pelos profissionais da Ipsos Public Affairs, duraram em torno de duas horas em cada grupo e foram gravadas de modo a garantir a fidedignidade dos dados.

O debate com os sujeitos previu uma determinada ordem de questões, nem sempre seguida na apresentação e na análise dos dados, já que muitas respostas eram coincidentes e redundantes. Por essa razão decidiu-se analisar os pontos que se tornaram mais evidentes em função da etapa anterior da investigação. Além disso, os depoimentos não foram considerados individualmente, mas de acordo com o segmento social no qual os sujeitos estavam inseridos.

É importante ressaltar que muitas das informações levantadas nessa fase da pesquisa coincidiram com aquelas obtidas anteriormente junto aos especialistas e acabaram servindo de base para a elaboração de instrumento quantitativo que, talvez, pudesse detectar a relação entre *o brincar* e o rendimento escolar. Antes, porém, de tratar os dados obtidos na investigação, para compreender como ocorrem as relações entre pais e filhos, é importante dissertar um pouco sobre a estruturação familiar e as mudanças mais recentes sofridas por ela. Tais informações são essenciais para saber como as famílias vivem hoje, o que priorizam, que objetivos têm em relação aos filhos e, daí, qual o papel que os pais atribuem *ao brincar.*

5.2

Contexto: a família na sociedade moderna

Se pesquisarmos o significado de família, podemos considerá-la como um grupo de pessoas que têm o mesmo sangue. Porém, tal qual a idéia de criança, esse conceito não pode estar ligado a uma idéia abstrata, indiferenciada ou atemporal.

Ainda que tivesse uma imagem idealizada e, por vezes, romântica, o conceito de família esteve associado aos costumes dos diferentes grupos sociais, de acordo com o período histórico, as relações de produção e a classe social aos quais pertencia. Morar na cidade ou no campo determinava a forma de vida, do mesmo modo que pertencer a uma classe social determinava o número de filhos.

No entanto, apesar das diferenças na maneira de viver de cada grupo, a mulher, desde a antiga civilização romana, tinha, em geral, a função de reprodutora. Cabia a ela a obrigação de dar ao homem um filho varão, garantindo a continuidade da estirpe. Portanto, em muitos povos, elas eram consideradas apenas "máquinas de fazer bebês". Como as condições de higiene eram precárias, facilmente morriam durante o parto. Além disso, os casais procuravam ter muitos filhos, já que poucos sobreviviam naquelas condições.

Entre os séculos XVII e XVIII, na França principalmente, as mulheres casadas pertencentes à burguesia tinham o costume de mandar seus filhos para serem amamentados por amas rurais. Em geral, apenas as mães camponesas amamentavam suas próprias crianças, até porque o trabalho não lhes permitia ganhar o

suficiente para pagar uma ama-de-leite. Depois de passarem a viver com a ama, dificilmente os bebês eram visitados pelos pais, o que demonstra o pouco interesse que se tinha em relação à criança.

Somente por volta de 1760 é que as mulheres dos segmentos mais privilegiados da população começaram a ficar abaladas com a morte de seus bebês e passaram a amamentá-los elas mesmas. Porém, foi apenas no princípio do século XX, quando houve uma melhora dos cuidados maternos e a amamentação dos filhos pelas próprias mães, que diminuíram as taxas de mortalidade infantil. Com o crescimento da burguesia (fins do século XVI), a industrialização (séculos XVIII e XIX) e o advento do capitalismo (século XX), houve uma melhora na situação econômica de muitas famílias, e as mulheres passaram a adotar novos procedimentos em relação às crianças. Foi quando o recém-nascido começou a ser o centro das atenções.

Além dessas mudanças, segundo Shorter (1975), a vida familiar evoluiu principalmente em três aspectos nos últimos 300 anos. O primeiro deles é uma certa indiferença dos adolescentes em relação à identidade da família, aos seus valores, enfim, àquilo que ela representa. "Os filhos adolescentes começaram a manifestar um desinteresse maciço pelos valores dos pais e pela sua própria identidade como guardiões presuntivos da vida familiar" (SHORTER, 1975, p. 288-289). O segundo aspecto é a instabilidade da vida do casal, que tem se evidenciado pelo crescente número de separações e divórcios. E, em terceiro lugar, a queda sistemática da vida nuclear, o que significou para a mulher uma liberação de alguns papéis.

No entanto, a família ainda se constitui na primeira instância educativa na qual a criança se insere. É o ambiente onde ela "(...) desperta para a vida como pessoa, interioriza valores, atitudes e papéis, onde se desenvolve de forma espontânea o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições" (HOMEM, 2002, p. 36).

Assim é que a maioria das pessoas da moderna classe média não aprendeu muito em sua própria infância como cuidar de crianças. As coisas eram diferentes quando as famílias eram mais numerosas e nossos parentes viviam perto de nós...

Hoje, contudo, os pais sentem que se exige muito mais deles, esperam criar seus filhos com êxito num mundo complicado; além disso, são obrigados a arcar com essa responsabilidade sem maior experiência prévia. Infelizmente, a distância física e emocional que agora, com tanta freqüência, separa as gerações pode levar jovens pais a temer – muitas vezes com alguma razão – que ao pedirem a seus pais conselhos sobre criação de filhos possam, em vez disso, ser submetidos à crítica e a conselhos que, muito provavelmente, já não parecem apropriados (BETTELHEIM, 1988, p. 7).

Esse contexto tem tido um impacto significativo *no brincar*, que em geral era aprendido nas interações com os avós, os irmãos e os familiares. Uma vez que essas interações estão desaparecendo e faltam referências para os pais ensinarem *o brincar* para os filhos, a atividade lúdica no contexto familiar vem se transformando. Logo, para resgatar *o brincar,* é de suma importância entender as percepções atuais dos pais a respeito.

5.3

O conceito *do brincar* e o seu papel na vida das crianças

Uma das intenções da pesquisa era investigar se há relação entre *o brincar* e o desempenho escolar. Para isso, buscou-se levantar qual o entendimento que os pais da amostra selecionada tinham a respeito da atividade e até que ponto ela fazia parte da rotina dos filhos, de modo que se pudesse perceber a maneira como ela ocorria e quanto tempo dedicavam a ela.

A mesma dificuldade de definir *o brincar* apresentada pelos especialistas foi sentida no depoimento dos pais que participaram da discussão. Houve muita polêmica em torno da questão, que se mostrou desde o princípio com alto grau de complexidade. Eles afirmaram que o entendimento da atividade lúdica podia variar de acordo com o referencial de cada um.

Alguns pais referiram-se às brincadeiras como sinônimos de brinquedos. Tais objetos, porém, como já foi tratado anteriormente, ajudam a organizar as ações lúdicas, não tendo nenhum valor em si mesmos. Quem lhes atribui significado é a criança, durante *o brincar*. Logo, não basta apenas os pais oferecerem brinquedos aos filhos: é importante que interajam com eles, ensinando-os a brincar. Os sujeitos da pesquisa não tinham clareza sobre esse aspecto e acreditavam que o fato de oferecer brinquedos poderia substituir *o brincar* e a sua presença nele.

Não houve consenso entre os sujeitos sobre o conceito de *brincar,* pois, em sua maioria, confundiram *o brincar* com entretenimento, portanto encaravam a atividade simplesmente como sinônimo de divertimento. Na primeira etapa deste trabalho, foram apresentados diversos estudiosos que trataram dessa questão *do brincar.* Dentre eles, Huizinga (1968), para quem a atividade lúdica foi conceituada como sinônimo de divertimento, referindo-se à possibilidade que o ser humano tem de livre escolha e ao prazer que essa escolha lhe proporciona. Tal característica não existe em nenhuma outra espécie animal. Assim, a criança tem que jogar para se desenvolver, e é a escolha livre que provoca o prazer na realização da ação. Pelas discussões dos pais, é possível concluir que era dentro dessa perspectiva que eles entendiam *o brincar*, ou seja, viam-no como uma atividade que deveria ser escolhida pela criança, porém tinham dificuldade não só em defini-la, mas também em apontar suas características.

Os pais também relacionaram *o brincar* à representação da sua infância, buscando nela o que consideravam ideal para seus filhos. No entanto, ficou claro que, na concepção deles, *o brincar* hoje envolve tanto as ações do passado (bola, boneca, bicicleta, queimada e tantas outras) quanto atividades mais atuais (videogame).

Apesar dos entraves para definir *o brincar*, os pais se referiram a ele ressaltando alguns aspectos marcantes, especialmente ação e interação.

Enquanto ação, os sujeitos acabaram confundindo a brincadeira com a atividade física, cujo principal destaque é o movimento. O jogo, então, se associava à idéia de atividade corporal, com o deslocamento do corpo no espaço, necessitando-se, para isso, de espaços mais amplos. Os pais referiram-se, freqüentemente, às brincadeiras tradicionais, como as realizadas em espaços maiores, onde se reuniam grupos de crianças. Isso pode ser observado nos depoimentos que seguem:

Sujeito AB – "Brincar inclui jogar bola, bicicleta. Já computador não sei se é brincar. Tem os jogos que eles gostam, mas brincar para mim é mexer, pular, suar, interagir. E o computador para mim é o avesso disso!"

Sujeito AB – "Pular corda, pintar, jogar bola, jogar videogame. Até ver TV pode ser considerado brincar, porque é uma diversão."

Embora os pais tivessem associado a*o brincar* atividades que envolviam movimento, não tinham conhecimento de suas implicações com o desenvolvimento do ser humano. Sabe-se que, embora o movimento seja uma forma de gastar a energia infantil – daí uma das razões de sua importância –, ele também é capaz de estimular tanto as ações mentais quanto a interação com o meio e com as outras pessoas.

A capacidade de mover-se e de atuar é muito importante para a criança porque não só permite transladar-se como expressar-se, explorar, manipular, etc. Assim consegue apropriar-se do mundo e representá-lo através de variadas linguagens e representações mentais. Por isso consideramos a criança como um agente ativo, um protagonista que processa e categoriza a informação que obtém do ambiente mediante sua exploração perceptiva (PABLO e TRUEBA, 1994, p. 25).[17]

Para inúmeros estudiosos, entre eles Wallon (1975), movimentar-se é condição vital para a criança conhecer o mundo, e isso permite o estabelecimento das representações mostrando o seu desenvolvimento. Segundo o autor, o movimento é o fundamento de todo o amadurecimento físico e psíquico do homem. Ele, "pela sua natureza, contém em potência as diferentes direcções que poderá tomar a actividade psíquica" (1975, p. 75).

Também nos estudos de Piaget (1978) a atividade psíquica e a motricidade formam um todo funcional sobre o qual se estrutura o conhecimento. Por essa razão, o jogo de exercício se realiza pelo simples prazer que a atividade provoca na criança. É, portanto, movimentando-se que ela conhece os limites de seu corpo, define seu esquema corporal e interage com os objetos que a rodeiam a partir das sensações. Logo, o desenvolvimento da personalidade, da inteligência e do conhecimento das pessoas que nos cercam tem seu ponto de partida na estruturação do esquema corporal, que se desenvolve pelo movimento.

A ação, como característica da brincadeira, já havia sido apontada pelos especialistas. Na primeira etapa desta pesquisa eles já alertavam para algumas conseqüências em relação à saúde, especialmente a obesidade infantil, acarretada pela falta de movimentação. Os pais não mencionaram esse problema, talvez porque a discussão houvesse se voltado mais para os aspectos relacionados ao espaço físico.

Conforme apontado anteriormente, outro aspecto *do brincar* analisado pelos pais foi a relação entre ele e o processo de socialização, aspecto que verbalizaram como "interação". Segundo eles, os espaços maiores permitiam que a brincadeira se realizasse com um grupo de crianças e, nesse convívio, umas aprendiam as atividades com as outras. Tais brincadeiras coletivas favoreceram, entre os pais, a lembrança dos tempos alegres de suas infâncias. E, nesse sentido, eles apresentavam grande preocupação com os filhos, porque, quase sempre, estes brincam sozinhos. Embora *o brincar* fizesse parte da rotina de suas crianças, nem sempre os sujeitos apreciavam a maneira como era realizado.

Sujeito AB – "Minha maior satisfação é ver minha filha com as amigas brincando no sol, correndo. A criança extravasa, volta para casa realizada. Isso é que é o verdadeiro brincar."

Sujeito CD – "Brincar é bagunça, brincar é ter amigos, é ficar corado de tanto correr. Eu falo isso pelo meu filho. É gritante a diferença: quando ele está com videogame, ele fica tenso, amuado. Quando ele desce para brincar com os amigos, ele volta com as bochechas vermelhas. É aquela expressão viva."

Nos depoimentos apresentados, os sujeitos demonstraram que tanto o movimento quanto a presença de parceiros são fundamentais *no brincar*. Indagados sobre o tempo que as crianças passavam brincando, deram respostas que variavam de acordo com a classe social. Entre os sujeitos pertencentes aos segmentos A e B havia muitas preocupações e insatisfações em relação à brincadeira de seus filhos. Segundo eles, as crianças ficam muito presas e têm pouca liberdade.

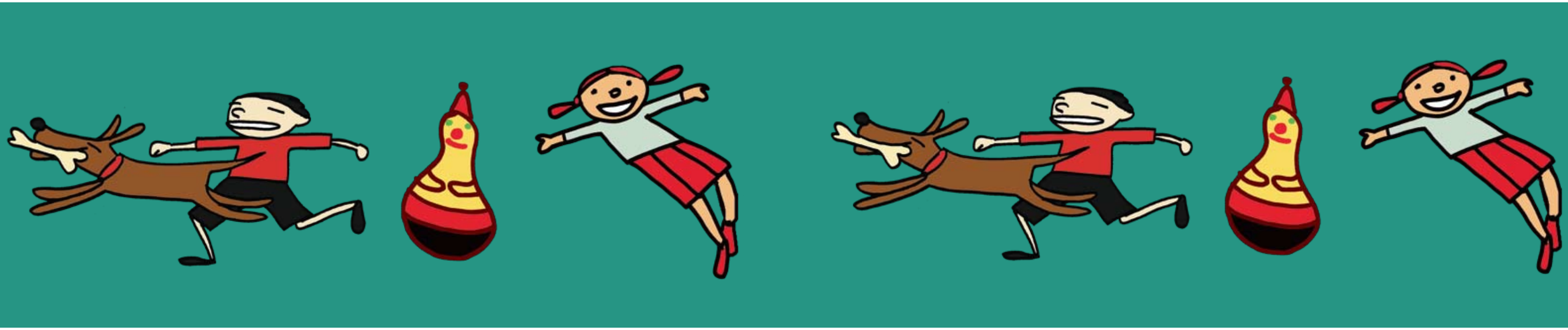
Esse desconforto tornou-se ainda maior quando foram estimulados a refletir se seus filhos brincavam o suficiente no cotidiano. Sob essa ótica, comparando o tempo de brincar de seus filhos com aquele que eles (pais) haviam gasto quando crianças, ficou demonstrado que os primeiros brincam pouco, o que lhes traz certa preocupação.

Sujeito CD – "Numa cidade como a nossa eu acho até que o meu brinca legal, mas é bem menos do que eu brincava quando era criança."

Ao falar sobre a memória das brincadeiras, Silva, Garcia e Ferrari (1989) mostraram que a maioria delas, principalmente as tradicionais, é aprendida na interação com os grupos ou com os pais. É assim que os pequenos têm a oportunidade de participar, de trocar e de criar.

A brincadeira é, sem dúvida, um símbolo diretamente relacionado à criança e isso não representa uma novidade. Mas, ao fazermos uma viagem no tempo, descobrindo como era a São Paulo de 1900 até por volta de 1940, retratamos uma cidade que estava em transformação, sim, mas uma cidade tranqüila, cheia de

17 Tradução nossa.



árvores, com pouco trânsito, muitas ruas sem calçamento e vários terrenos baldios. (...)

A criança brincava ontem, brinca hoje e brincará amanhã. Mas em cada tempo esse brincar tem uma característica e um significado específico. O brincar de "ontem" era o brincar coletivo, o grupo de brincadeiras constituído pelas crianças da vizinhança ou pelos primos. (...)

As crianças se encontravam todos os dias, e esse vínculo, sem dúvida, permitia que o grupo tivesse um repertório grande de brincadeiras que aumentava com as contribuições individuais (SILVA, GARCIA e FERRARI, 1989, p. 95-96).

No entanto, os entrevistados alegaram que as alterações na atividade se devem, sobretudo, à diminuição dos espaços, que impede uma ação mais livre e coletiva.

Sentir o vento batendo no rosto ao andar de bicicleta ou correr, arrepiar-se ao tocar nos grãos de areia, sujar-se com a terra ou com a lama, descobrir as cores e os perfumes das flores eram situações agradáveis que lembravam um pouco da infância de cada um.

Entre os sujeitos da amostra, *o brincar* ia além das ações realizadas por eles no passado, como as que envolviam bola, boneca, bicicleta e tantas outras. Incluía, também, atividades mais atuais, como o videogame e os computadores, por exemplo.

Sujeito CD – "Pra mim brincar é bicicleta, bola, boneca, queimada. Videogame é um brincar mais modernizado, que particularmente eu não considero um brincar autêntico... mas no fundo é um brincar. Se eu for perguntar para o meu filho, o videogame vai ser a primeira coisa que ele vai identificar com o brincar."

Perceberam que, por meio do lúdico, as crianças se apropriam das práticas sociais dos grupos em que vivem.

Sujeito CD – "Desenvolve para o coletivo, eles aprendem a se relacionar, se entrosar com os outros. Aprendem a perder, a ganhar de uma forma natural: brincando!"

Segundo Smolka e Laplane (2005), quando se trata de seres humanos, é impossível escapar à dependência e vinculação em relação ao outro. Apesar dessas características, eles possuem um tempo maior de aprendizagem do que outras espécies e são suas capacidades mentais que lhes permitem inserir-se na cultura. Os trabalhos de Piaget (1978) mostram que o desenvolvimento cognitivo da criança varia de acordo com as relações que ela estabelece com seus pares. Nessa perspectiva foram interessantes as observações feitas pelos sujeitos, pois a brincadeira coletiva oferecia às crianças maior possibilidade de reflexão, de discussão, de descoberta e de observação de regras, portanto permitia que elas se desenvolvessem mais.

Sujeito AB – "Nós não vemos nossos filhos brincando de forma livre e solta. Não estou falando que eles têm que brincar como nós, correndo na rua, subindo em árvores, mas eles têm que ter pelo menos brincadeiras em que eles possam interagir com pessoas."

Além das características anteriormente apontadas, os pais participantes da pesquisa explicitaram que *o brincar* contribui para o desenvolvimento da capacidade criativa.

Sujeito CD – "Ah! Brincar é bom para tanta coisa! Ajuda a sonhar, a ter fantasias. As crianças ficam com mais criatividade."

De fato, do processo criativo fazem parte nossas experiências, nossos sentimentos e nossas vivências. Assim, o ser humano só pode criar a partir daquilo que conhece e é capaz de representar através de inúmeras formas de linguagem. Isso ocorre durante toda a vida. A brincadeira, segundo Piaget (1978), é uma linguagem da criança e, como tal, deve ser respeitada. É nesse sentido que ela pode contribuir para um maior desenvolvimento da criatividade.

Das discussões em torno do aspecto da interação *do brincar*, pode-se concluir que houve consenso entre os sujeitos sobre uma característica fundamental: a atividade lúdica não é algo evocado, resulta de um processo de aprendizagem e, para isso, é preciso haver interação, pois é assim que a criança aprende.

Apesar da dificuldade em conceituar *o brincar* e relacioná-lo ao desenvolvimento infantil, os pais enxergaram benefícios decorrentes dele e, embora os depoimentos girassem em torno de dados empíricos e, por vezes, intuitivos, nem sempre por isso deixaram de ter legitimidade. Dada a mudança de valores e a ausência de novos modelos, evidenciou-se, também, entre os pais, a insegurança sobre como se comportar em relação a seus filhos. Nesse sentido, viu-se que, para eles (pais), a discussão sobre o conceito foi muito oportuna, porque puderam expor e trocar idéias a respeito de seus papéis e de suas angústias. Isso confirma a sugestão feita pelos especialistas sobre a necessidade de serem veiculadas informações a respeito do assunto, de modo a orientá-los sobre as relações que se podem estabelecer entre *o brincar* e as etapas de desenvolvimento das crianças.

5.4

As transformações *no brincar*

Foi possível observar nos depoimentos dos sujeitos que eles haviam notado transformações *no brincar*, pois as brincadeiras que haviam praticado durante a infância diferiam das de seus filhos.

No princípio deste trabalho foi possível perceber como a sociedade se transformou no último século, alterando a relação entre os povos. Ao falar sobre as transformações ocorridas na cidade de São Paulo no princípio do século passado, Florestan Fernandes (1979) mostrou como a cultura foi se modificando.

> De qualquer forma, aqueles traços que caracterizam as práticas mágicas diante dos indivíduos e as furtavam à crítica ou à análise dos membros do grupo, como verdadeiros artigos de fé, intangíveis, de eficácia comprovada e indiscutível, são muito mais tênues e não podem impedir que os valores novos, resultantes da secularização da cultura, substituam grande parte daqueles valores mágicos tradicionais, que constituíam tipos de solução para a quase totalidade de situações em que se encontrassem os membros da sociedade (FERNANDES, 1979, p. 349).

Este estudo mostrou que as alterações provocadas na cultura acabaram se verificando *no brincar*, pois ele é uma das formas como a cultura se manifesta. Nesse sentido mostrou que as atividades lúdicas haviam se alterado da mesma maneira como ocorrera com a cultura, tanto na forma quanto no local de realização. Portanto, embora as mudanças *no brincar* tenham seus reflexos no número de companheiros com os quais a criança atua, a atividade lúdica realizada isoladamente aparece mais entre as crianças das classes A e B, embora tal fato também se apresente entre as classes C e D, com a perda dos espaços públicos para *o brincar* mais coletivo. As crianças hoje brincam muito sozinhas, em espaços menores, e muitas ações comuns na infância dos pais foram substituídas por outras, como, por exemplo, os jogos eletrônicos, que refletem o mundo atual, no qual os filhos estão inseridos.

Para a maioria dos pais, talvez a maior trans-

formação *no brincar* tenha sido a redução *do brincar* na rua e nos espaços públicos devido principalmente à questão da segurança.

Os sujeitos dos segmentos A e B disseram que as brincadeiras tendem, hoje, a ocorrer em casa e de forma individualizada, mas, apesar da sua preocupação com a maneira solitária como seus filhos brincam, afirmaram que, diante dos problemas existentes, essa é a melhor forma de realizar a atividade.

Tais alterações, segundo eles, foram fruto não só da perda dos espaços públicos e da diminuição das moradias, mas também da queda das taxas de natalidade: atualmente as famílias têm menos filhos, e as crianças acabam brincando isoladamente ou com animais domésticos, de modo especial os cães, que são parceiros importantes nesse tipo de ação.

Sujeito AB – "Ele brinca no quintal de casa, geralmente sozinho. Ele gosta de jogar bola com o cachorro."

Sujeito AB – "Minha filha brinca mais quietinha. Ela gosta de ficar desenhando, pintando enquanto vê TV. Já o meu filho joga bola sozinho no corredor que vai até os quartos."

A variedade das experiências lúdicas não remete unicamente ao gênero, masculino ou feminino. Idade, classe social, meio cultural e recursos econômicos intervêm nas possibilidades e formas de brincadeira. Também não devemos ignorar o que pode haver de singular na história e no modo de ser de cada criança, dirigindo-a para interesses pessoais (BROUGÈRE, 2004, p. 302).

De acordo com os trabalhos do autor, há inúmeras variáveis que interferem na atividade de brincar, e isso ficou explicitado nos depoimentos dos pais. Por exemplo, em relação aos sujeitos dos segmentos A e B, que disseram residir em locais onde havia possibilidade de expandir o espaço de brincar, foi possível perceber que havia mais interação entre as crianças. Os pais haviam percebido quanto *o brincar* era, para a criança, um espaço de possibilidades que podem ser enriquecidas de acordo com o ambiente. Portanto, segundo eles, os locais mais amplos e protegidos permitem mais movimento e exploração, enquanto nos menores as crianças têm possibilidades mais limitadas.

Sujeito AB – "Eu moro numa rua sem saída com bastante criança. Eles jogam bola, soltam pipa. É abençoada a minha rua."

Os depoimentos demonstraram que as brincadeiras variavam não apenas em função dos contextos, mas também em relação ao sexo e à classe social.

No primeiro caso, os pais afirmaram que as meninas realizavam brincadeiras com poucos movimentos, diferentemente dos meninos, que precisam de mais espaço. Embora os sujeitos não a conhecessem, essa característica está relacionada culturalmente com o papel que cada um desempenha na sociedade, pois, ao longo da história, os homens sempre saíram em grupos em busca de alimentos e de trabalho para garantir o sustento da família, enquanto as mulheres tiveram uma tendência a ficar em casa realizando os afazeres domésticos. Embora nos centros urbanos as funções de ambos os sexos venham se modificando, *no brincar* tais características ainda estão presentes.

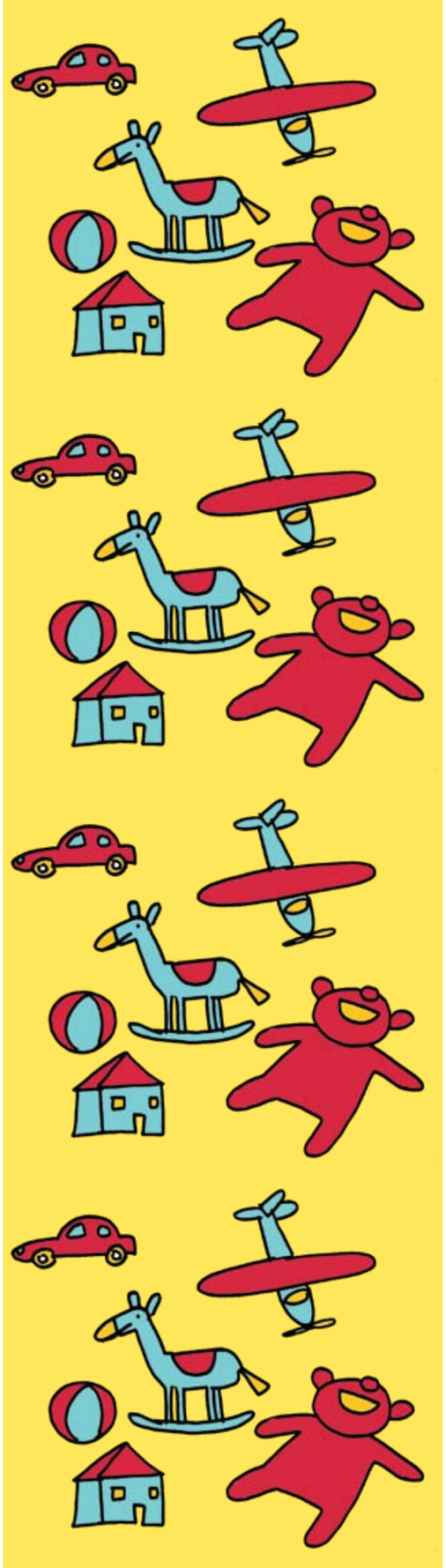
Embora *o brincar* na rua seja mais freqüente entre as crianças das populações de baixa renda, tal prática não é generalizada, como se pode observar neste depoimento:

Sujeito CD – "As minhas brincam mais em casa, na sala, no quintal. Elas brincam entre elas. Não deixo irem para a rua porque é perigoso."

Também nesse segmento observou-se que os pais contam com seus filhos de forma sistemática nas tarefas domésticas e no cuidado com os irmãos, principalmente as meninas.

Finalmente, para os pais, independentemente da classe social, as brincadeiras, hoje, utilizam as modernas tecnologias que fazem parte da realidade vivida. A TV, os vídeos e o computador, segundo eles, vêm ganhando cada vez mais espaço entre os pequenos, embora nem sempre tenham sido encarados por eles positivamente.

Ao tratar da rotina de seus filhos, os sujeitos apresentaram alguns fatores que comprometem *o brincar* atual e deixaram claro que, apesar das transformações e das características importantes *do brincar*, as crianças de hoje estão, aparentemente, brincando cada vez menos. Dentre as razões causadoras da redução *do brincar* entre as crianças estão a falta de tempo que os pais dedicam aos filhos, a perda dos espaços de brincar, a ausência de tempo por parte das crianças e as novas tecnologias. Esses dados serão analisados mais detalhadamente a seguir.



5.5

O brincar com os filhos

Quando indagados sobre o tempo que passam com os filhos, os pais relataram que ele é muito escasso. Cada vez eles têm menos tempo para brincar com as crianças. As respostas obtidas, mais uma vez, coincidiram com os dados apontados pelos especialistas, que alertaram para a relação frágil entre pais e filhos.

Apesar de ressaltarem a função socializadora da brincadeira e se mostrarem preocupados com o isolamento de seus filhos, os pais foram unânimes em apontar um sério problema: eles não dispõem de tempo para assumir a parceria na brincadeira infantil.

Segundo os pais, seu maior temor é o desemprego. Por isso, se submetem a jornadas mais longas e cansativas, o que os impede de ter um tempo de lazer para estar com os filhos. Todos os sujeitos declararam estar preocupados com a manutenção do papel fundamental da família nas suas vidas.

Sujeito AB – "Tenho uma vida corrida. Sou viúva, tenho dois filhos. Trabalho o dia inteiro, à noite faço faculdade e, no fim de semana – sábado e domingo, das 9 às 17h –, trabalho para o governo no Programa Escola da Família. Em troca tenho 100% de bolsa na faculdade."

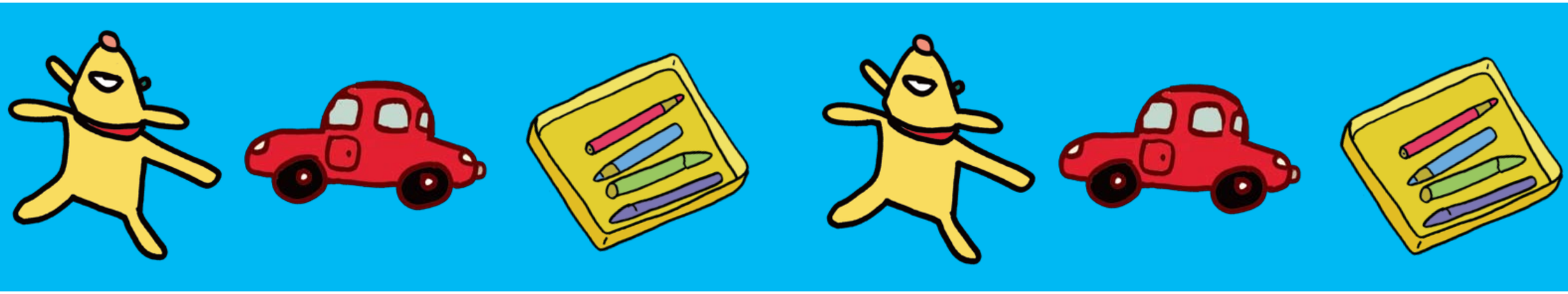
Sujeito CD – "Vendedor, se pára, não ganha. Sábado e domingo são os dias em que mais vendo. Acaba não sobrando tempo para curtir a família."

Os depoimentos demonstram que, em uma época de competição feroz, os pais vivem uma grande contradição entre o trabalho e a convivência familiar, deixando de lado muitos valores que consideram fundamentais para o convívio social e o exercício da cidadania. Eles mostraram, também, que levar uma vida corrida em função do trabalho tem impacto negativo na disposição deles para brincar com os filhos.

Sujeito AB – "Eu sempre me programo para fazer alguma coisa, mas no fundo a gente é egoísta! A gente leva tão no automático que acaba não propondo [nenhum passeio] para os filhos. É que também a gente passa a semana inteira fora e no fim de semana gosta de ficar em casa, descansando, assistindo à novelinha das 6..."

Sujeito AB – "De vez em quando eu vou no parque com os dois, mas confesso: cansa! Você tem que estar no pique, minha filha me solicita muito: pede ajuda no escorregador, no trepa-trepa. Então desanima um pouco."

Sabe-se o quanto o lazer é fundamental para o ser humano, especialmente para que ele possa



conviver com a família. Ao tratar do assunto, Dumazedier (1975) mostrou que o lazer é visto como um tempo em que o indivíduo tem o direito social de se expressar longe das obrigações cotidianas que envolvem o trabalho. Ele supõe atividades mais pessoais, com a maior possibilidade que cada um tem de autogerir seu tempo, de ter relações mais afetivas com os outros, e isso inclui a família.

Se for tomada como base a perspectiva do autor, os depoimentos dos pais mostram que eles têm poucos momentos para o lazer, diminuindo, entre outras coisas, o tempo que passam com seus filhos. A mudança dessa situação, segundo os sujeitos, só seria possível com a redução da jornada de trabalho.

Os pais ressaltaram a necessidade de terem um "tempo livre", isto é, um tempo longe das necessidades e das obrigações relacionadas aos afazeres profissionais. Assim, a idéia que tinham de *tempo livre estava associada ao tempo de lazer*[18]. A mesma dificuldade que ocorrera entre os pais ao discutirem sobre o conceito de brincar foi verificada em relação à idéia de lazer.

Sobre esse aspecto é importante considerar que não há, entre os diversos autores, um consenso sobre o conceito de lazer, o que dificultou um aprofundamento por parte dos pais e, previamente, dos especialistas em relação à questão.

Se por um lado, para Dumazedier – como apontado há pouco –, o lazer é o tempo livre que o homem tem longe do trabalho para se expressar e se divertir, por outro, para Marcellino (1987), há duas perspectivas para o entendimento de tal conceito. Uma enfatiza o aspecto da atitude, ou seja, o lazer encarado como estilo de vida. A outra privilegia o aspecto do tempo livre não só do trabalho, mas de outras obrigações.

O prestígio do tema lazer, segundo Camargo (2006), vem crescendo devido a dois fatores. Em primeiro lugar, pela sua relevância em relação à qualidade de vida. Em segundo, porque a cidadania não consiste apenas em residir em uma cidade, mas supõe um espaço de relações sociais que ocorrem dentro do lazer.

Apesar da polêmica, o termo pode ser compreendido como um tempo disponível que implica a possibilidade de opção da atividade a ser praticada. Portanto, o lazer é o tempo e o espaço que sobram livres do trabalho e da vida econômica.

No entanto, a idéia de lazer foi encarada diferentemente de acordo com o segmento social de que faziam parte os sujeitos da pesquisa. Ela incluía tanto a utilização prazerosa do tempo livre quanto o consumo de bens. A pesquisa mostrou que a classe social tem uma influência significativa em relação às atividades de lazer praticadas pelas famílias, sobretudo no que se refere ao divertimento das crianças. Quanto menos favorecida a condição financeira da família, menos oportunidades de lazer ela tem.

Sujeito CD – "Eu moro no Jardim Brasil e tenho que pegar um ônibus até o Parque Novo Mundo para ir numa praça que tem escorregador, quadra. É a mais perto que tem lá de casa."

Sujeito CD – "Tem uma escola lá perto de casa. Minha filha vai usar a sala de informática, mas para lazer assim eles não fazem mais nada! Teve um teatro que não tinha condições de ir. Tinha tanta gente! Não cabia todo mundo!"

Dispor de um "tempo livre" está muito longe de ser uma realidade para os pais entrevistados, pois os valores da sociedade atual colocam o consumo no topo das prioridades. Os depoimentos mostraram que tal forma de pensar tem, por vezes, confundido a necessidade de brincar com a de consumir, fazendo com que eles trabalhem cada vez mais para atender os desejos materiais dos filhos, deixando de lado as necessidades afetivas, emocionais e psicológicas.

Sujeito CD – "Minha filha é a razão de tudo para mim! Ela me dá força para tudo e, também, para conseguir o tão difícil dinheiro. Praticamente quem cria ela é minha cunhada, mas vai fazer o quê? Sem ele [o dinheiro] não tenho como garantir o futuro dela!"

Sujeito AB – "Trabalho de dia, faço matemática à noite. No decorrer da semana, mal vejo as crianças. Minha prioridade é o bem-estar deles, para poder dar o melhor para eles."

Os depoimentos mostram que é grande o esforço que as famílias fazem para garantir o mínimo de convivência, apesar dos obstáculos que enfrentam. Tal empenho, porém, parece ser determinado mais pelas necessidades e pelas exigências das crianças do que pela importância sentida pelos adultos.

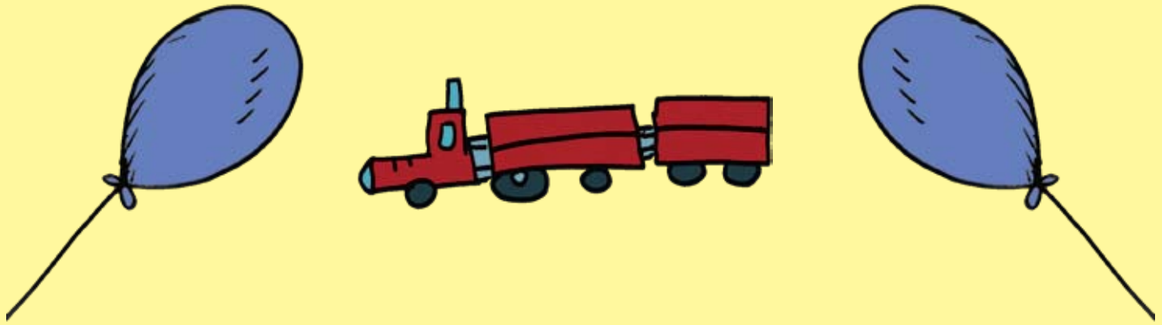
Sujeito CD – "Sou garçom durante a semana, faço bico no fim de semana. Trabalho sábado a noite toda e chego domingo de manhã em casa. Durmo um pouco e acordo para passear e ficar com o meu filho e a esposa. Se não faço isso, a gente acaba vivendo uma vida besta."

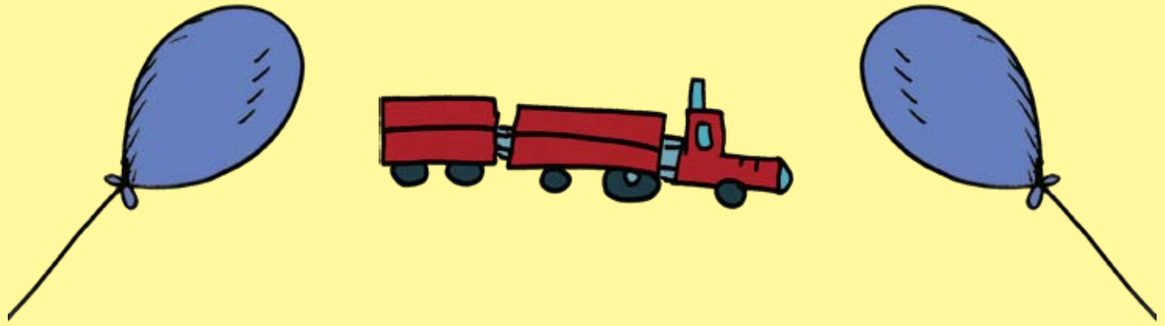
Sujeito AB – "Meu filho vai dormir lá pelas duas horas da manhã. É que eu chego tarde em casa, quase meia-noite, e ele me espera para conversar, me acompanha no jantar e pede para eu pôr ele na cama."

Sujeito CD – "Minhas meninas podem estar caindo de sono, mas, quando eu chego, e eu chego tarde, elas levantam e ficam comigo, deitadas em cima de mim, enquanto vejo TV. Minha esposa fica brava, mas se não é assim, a gente não fica junto."

Os pais entrevistados não tinham clareza de que, no ser humano, o nascimento já significa um laço de dependência com o outro e que tal relação vai se estreitando à medida que pais e filhos interagem mais. Nesse sentido, *o brincar* é uma oportunidade para aumentar e fortalecer tal relação. É um momento em que a comuni-

18 Grifos nossos.





cação entre ambos extrapola os limites físicos, oferecendo uma maior abertura para o desenvolvimento da afetividade e das atividades mentais, permitindo a aprendizagem da experiência cultural e da história de cada grupo.

A aprendizagem, nesse sentido, encontra-se relacionada às formas de participação e apropriação das práticas sociais. Essas práticas condensam a experiência social, historicamente construída e compartilhada, de maneira que os bebês que nascem vão se apropriando do que se apresenta disponível na cultura. Assim os costumes, as formas de participação na família e na comunidade, as instituições educativas, o trabalho e as diversas formas de organização social conformam essas práticas (SMOLKA e LAPLANE, 2005, p. 80).

A interação estabelecida entre pais e filhos inclui a existência de sentimentos, emoções e aprendizagens. A riqueza e a complexidade das relações e das aprendizagens também ocorrem durante *o brincar.*

Considerando-se que a tendência *ao brincar* é própria[19] da criança e que a interação lhe dá possibilidade de se desenvolver, para ela dar o primeiro passo em direção ao seu desenvolvimento é preciso que alguém a auxilie, ou seja, interaja com ela, ensinando-a a brincar, interpretando seus atos e falando com ela. Nesse sentido, a interação com os pais é fundamental, e é por isso que as primeiras aprendizagens dos bebês podem ser observadas durante as interações que têm com suas mães, principalmente durante a amamentação. É junto dos pais que as crianças aprendem as primeiras brincadeiras e vão formando sua identidade.

O ser humano é um ser social – por isso também é um ser cultural – e, através do exercício dessa condição, aproveita a cultura comunicada entre os indivíduos. A experiência individual é, essencialmente, mediada e nutrida pela dos semelhantes com os quais estabelecemos comunicação no âmbito das redes sociais das quais participamos. Entramos no mundo fazendo-o em sociedade; aprendemos o que significa esse mundo no seio dessas redes. A necessidade de manter comunicação com os outros é uma força essencial que impulsiona os intercâmbios culturais face a face (SACRISTÁN, 2002, p. 41).

Segundo Fernandes (1979), as brincadeiras não são meras fontes de recreação, mas trazem consigo "a medida do homem"[20], ou seja, servem como fonte de atualização, perpetuação de estados de espírito, explicitam características do comportamento humano, além de atitudes que podem favorecer o controle social.

Por exemplo, do mesmo modo que os especialistas que participaram da fase anterior da pesquisa, os pais mostraram que as crianças ficam adultas mais cedo, o que nem sempre é bom para elas. Reconheceram que estimulam a adultização acelerada de seus filhos, culpando suas próprias omissões e seu excesso de permissividade.

Sujeito AB – "A gente reclama que eles estão pulando etapas, mas no fundo a gente ajuda eles virarem adolescentes sem ter idade para isto (...)."

Alguns pais se orgulham de ver os filhos, de modo especial as meninas, com atitudes e hábitos próprios dos adultos. Porém, muitos deles relataram que se sentem inseguros em relação aos valores que estão transmitindo e reconheceram o excessivo apelo ao consumo de determinados produtos e da pressão dos amigos.

Sujeito CD – "Quando vai sair, ela se arruma que nem uma mocinha. Passa batom, perfume. É uma peruinha!"

Sujeito CD – "Me incomoda profundamente ver minha filha de unhas pintadas, com batom. (...) Sei lá, acho uma coisa forçada, é uma criança querendo ser mocinha."

Sujeito AB – "Meu filho de 9 anos me pediu um celular. É um absurdo, mas todos na escola já têm. Então eu nem sei o que é pior: dar um ou ele ser o único da sala que não tem."

No geral, os depoimentos dos pais demonstram que, diante da pressão que eles sentem para trabalhar e para conseguir mais bens materiais para seus filhos, perdem de vista a percepção de que a infância é uma etapa curta da vida dos seus filhos e que não pode ser vivida outra vez.

Além das mudanças no comportamento das crianças, a pesquisa mostrou que a nova forma de vida gerou a necessidade de uma adaptação mútua entre pais e filhos. Enquanto os pais tendem a se organizar de acordo com as necessidades das crianças, os filhos adaptam-se à maneira de viver dos mais velhos. A adaptação dos pais às necessidades dos filhos supõe, muitas vezes, que eles percam o sono ou se privem do seu lazer. No entanto, a vida moderna nem sempre favorece o atendimento, por parte dos pais, de todas as demandas familiares, o que se explicita nas angústias presentes nos depoimentos.

Sujeito AB – "O que eu mais sinto é não estar presente no dia-a-dia. Queria dar mais atenção a ele. Ele já está com 10 anos e boa parte da vida dele eu estive longe."

Sujeito AB – "A semana inteira a casa fica desarrumada. Chega fim de semana, a gente quer dar um jeito na casa. Faz comida para deixar no freezer. Passa o domingo e você percebe que mal ficou com os filhos no fim de semana. Nem um passeio na esquina você fez com eles!"

Em geral, os pais da amostra demonstraram pouco comprometimento com a brincadeira, pois havia, para eles, coisas mais importantes do que essa atividade que entendem ser primordialmente só divertimento infantil. E, uma vez que sobra pouco tempo para estar junto das crianças e brincar, os pais mostraram que, em muitos casos, tentam compensar essa situação comprando brinquedos. Ficou evidente que faltam informações para os pais sobre a importância *do brincar* no desenvolvimento de seus filhos e que eles precisam de auxílio para entender como agregar positivamente sua participação a essa atividade.

19 O fato de se considerar *o brincar* como atividade própria da infância não significa que ele é inato ou hereditário: a criança aprende a brincar nas relações que estabelece com os outros.

20 Expressão usada pelo autor.

5.6

A perda dos espaços para brincar

A urbanização, fenômeno comum desde o princípio do século passado, afetou vários países, inclusive, de maneira muito marcante, o Brasil. Houve uma concentração populacional em muitas cidades, determinando novas funções dos governos, novas demandas e uma outra forma de utilização dos espaços. Casas foram sendo substituídas por condomínios verticais, geralmente com menos espaços físicos externos. As áreas privadas, e mesmo as públicas, destinadas ao lazer – considerado como atividade improdutiva –, têm sido substituídas por espaços produtivos mais lucrativos. Esse embate vem sendo estimulado ainda mais pela especulação imobiliária, pela falta de um planejamento urbano voltado para a saúde da sociedade.

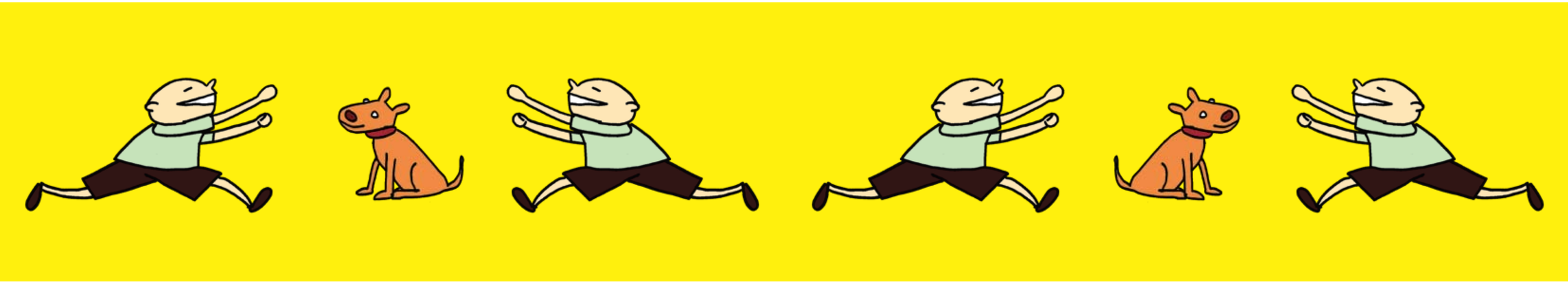
Sabe-se que o direito de locomoção com segurança faz parte dos direitos civis (aqueles direitos humanos que dizem respeito ao próprio corpo). No entanto, na sociedade brasileira, de modo especial nos centros urbanos, esse direito vem sendo muito prejudicado. A falta de segurança para locomover-se acaba sendo pior quando se trata de crianças, para quem o espaço físico é fundamental para a prática de jogos e de exercícios, necessários sobretudo na etapa inicial do seu desenvolvimento. Segundo a amostra de pais, esse foi um dos mais importantes fatores responsáveis pelo comprometimento *do brincar* atual.

Sujeito AB – "Eu moro numa avenida. Todas as ruas em volta têm um alto tráfego de carros. Não tem praça... um parque. Não dá nem para sonhar em querer brincar."

Sujeito CD – "Sou de uma geração que podia brincar na rua, empinando pipa, andando de carrinho de rolimã. Infelizmente, hoje a rua é impossível. Por mais que eu valorize o brincar, na rua não dá mais para deixar as crianças soltas."

Sujeito AB – "A minha infância eu passei na rua que moro hoje, eu ficava o dia inteiro na rua, no campinho. Hoje mudou tudo: só tem prédio. Não tem mais lugar para brincar."

As conseqüências da urbanização pouco planejada e da falta de espaços de lazer também se refletem nas moradias dos pais entrevistados, cujos espaços domiciliares são inadequados para brincar.



Sujeito AB – "Na minha casa não dá! Não tem espaço. Tem uma escada em caracol, é perigoso. Então ele acaba brincando mais de videogame, computador."

Sujeito CD – "A realidade é que, desde que o nenê nasceu, ele não tem espaço para brincar dentro de casa, porque no quarto dele o nenê dorme. Na sala fica a TV, e ele, mesmo que esteja com os carrinhos, acaba não brincando, porque fica assistindo aos programas comigo enquanto eu faço as coisas da casa. (...)"

Às vezes as crianças ficam privadas não só do espaço, mas também dos amigos, sobretudo na ausência dos pais, como pode ser observado em seus depoimentos.

Sujeito CD – "Durante a semana, quando eu e meu marido estamos trabalhando, ele não pode sair para brincar na rua. (...) Ele chega da escola, tranca o portão e fica em casa. (...) Às vezes ele pede para levar amigos para casa, mas eu não deixo. Não deixo porque não gosto que vão em casa quando a gente não está lá."

Alguns pais colocam os condomínios como uma saída para esse problema.

Sujeito CD – "Ao mesmo tempo que limita, por exemplo, do portão eles não passam, amplia para eles. Minha filha não fica só dentro de casa. Ela tem espaço para brincar, andar de patins, correr, sem a gente precisar ficar vigiando. É um lugar seguro."

No entanto, segundo os participantes, apesar das vantagens oferecidas pelos condomínios, eles nem sempre estão isentos de problemas, e é necessário muito esforço por parte dos moradores para que sejam mantidos de forma adequada para atender às demandas infantis.

Sujeito CD – "É uma luta, não pode bobear porque senão as crianças não podem nada! A briga agora da gente é que não tem lugar para andar de bicicleta e eles não deixam andar no estacionamento!"

A fim de minimizar os problemas decorrentes da falta de espaço, os pais depoentes sugeriram algumas alternativas para favorecer as brincadeiras e proporcionar às crianças experiências mais ricas. Dentre as sugestões oferecidas pelos pais dos segmentos A e B estavam viagens à praia, ida a espaços coletivos (Sesc, Sesi, clubes privados, passeios em parques municipais e de diversões). Já entre os sujeitos das classes C e D, estavam visitas aos CEUs, ao Programa Escola da Família, ida ao shopping e restaurantes de *fast-food* populares.

No entanto, os pais deixaram claro que as visitas a tais locais não são freqüentes. Os pais dos segmentos A e B afirmaram que isso dependia de suas disponibilidades e suas necessidades, portanto estava intrinsecamente relacionado ao que estabeleciam como prioridades.

Sujeito CD – "A última vez que fomos ao Parque do Ibirapuera gastamos quase 50 reais! É complicado! Eu prefiro sair com eles quando consigo juntar um dinheirinho, senão não vale a pena. Você volta cansado, preocupado e malhumorado, brigando com todo mundo."

Sujeito CD – "Uma vez por mês, no domingo, a gente vai no McDonald's. Ela adora! Só que este passeio já está pesando, porque, como lá é shopping, ela fica querendo ir naqueles brinquedinhos que tem que pagar, aí já desanima! É melhor nem sair do que ficar falando não!"

Além dos obstáculos já descritos, acresce-se, de modo especial nos grandes centros urbanos, a falta de segurança – o grande temor dos pais. O medo tem influenciado a mudança de rotina na vida das pessoas e impedido as crianças de exercer seu direito de ir e vir.

Sujeito AB – "No meu bairro andou rolando a história de uma Kombi que seqüestrava crianças para roubar órgãos. (...) Quando soubemos disso, contratamos a perua."

Mesmo entre os pais dos segmentos C e D, que pareciam ter um certo conhecimento da sua comunidade, o medo ficou explícito em suas declarações, especialmente no caso de terem filhos do sexo feminino.

Sujeito CD – "Eu conheço todo mundo do bairro, sei quem é filho de quem. Tô sempre dando uma olhada, mas o pessoal todo vem me falar para não deixar minha filha ficar na rua que é perigoso..." [sic]

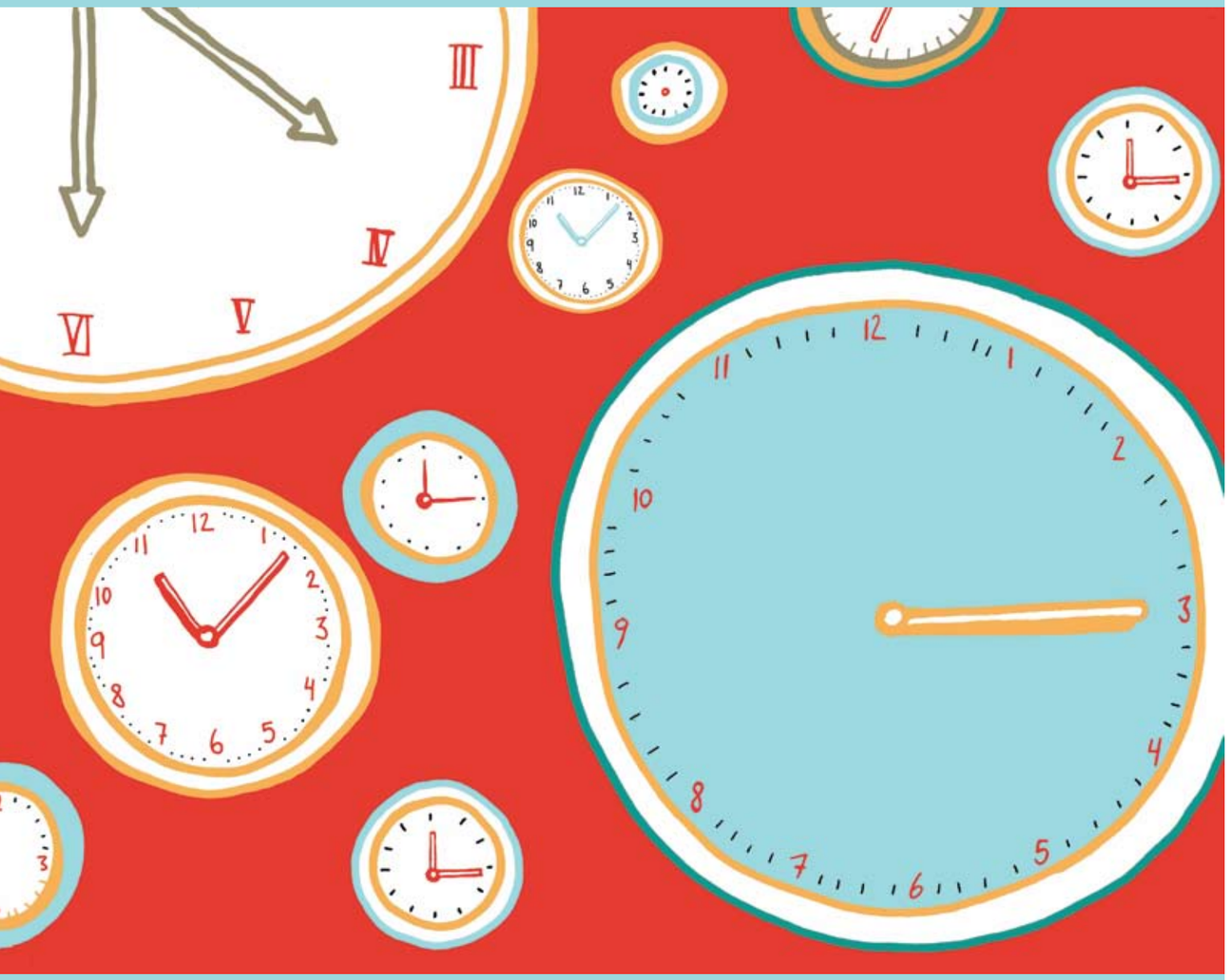
Sujeito CD – "As minhas brincam mais em casa, na sala, no quintal. Elas brincam mais entre elas. Não deixo elas irem para a rua porque é perigoso."

A falta de espaços coletivos e seguros certamente é um dos fatores que também interferem na qualidade *do brincar*, pois, proporcionalmente à diminuição dos espaços internos, a realização da atividade em ambientes externos passa a exigir a disponibilidade da presença dos adultos para a realização das brincadeiras, o que, como já visto, se torna cada vez mais difícil.

Os seguintes depoimentos ilustram bem esse dilema:

Sujeito CD – "Deixo [brincar na rua] só no fim de semana. Durante a semana é dentro de casa. É que a gente fica trabalhando o dia inteiro, não tem quem olhe, quem controle. Vai que eles se machucam ou se envolvem com alguma pessoa perigosa."

Sujeito CD – "Onde eu moro é um lugar bom, mas hoje em dia nada é confiável. Eu não veto totalmente brincar na rua (...) mas minha mãe acompanha."



5.7

A falta de tempo para brincar

Observou-se anteriormente nos depoimentos que os pais alegam que as crianças têm pouco espaço seguro para brincar. Esse, porém, não é o único obstáculo enfrentado. Igualmente importante é a falta de tempo. Segundo os sujeitos, as causas variam de acordo com a classe social na qual a criança se insere, mostrando que, dependendo do poder econômico da família, ela tem mais ou menos oportunidades de brincar.

Entre os segmentos A e B, o principal motivo da falta de tempo para brincar refere-se às atividades extracurriculares. Existe grande ansiedade por parte dos pais sobre o competitivo mercado de trabalho atual, de modo que a maioria pensa que, quanto mais oportunidades de formação oferecerem aos filhos, mais facilmente eles poderão se integrar no mercado de trabalho. Os pais também demonstraram dar pouco valor ao tempo livre para seus filhos brincarem. Assim, além das atividades escolares, as crianças participam de inúmeras outras, extracurriculares, reduzindo o seu tempo de brincar.

Sujeito AB – "Acho que as minhas [filhas] fazem muito mais curso do que brincam. É que acaba não sobrando muito tempo para elas brincarem, porque quando chegam em casa têm que fazer lição. Daí, quando começam a brincar, a gente manda tomar banho. Elas são cheias de horários."

Sujeito AB – "[Atividade extracurricular] preenche o tempo deles com alguma coisa que deve servir no futuro. É uma bagagem."

Sujeito AB – "É saudável preencher o tempo. Cabeça vazia é complicada."

Sujeito AB – "Tem horários, aprende responsabilidades, me deixa mais tranqüila saber que ela está numa aula assim do que estar em casa."

Também os pais dos segmentos C e D atribuíram importância às atividades extracurriculares, embora a participação de seus filhos acabasse não se efetivando em função das dificuldades econômicas apresentadas.

Sujeito CD – "A menor me pede para fazer balé e a maior gostaria de fazer natação. Eu particularmente gostaria que elas aprendessem inglês. Se pudesse, elas fariam tudo isso, mas, pelas minhas condições financeiras, não dá."

Ficou claro nessa parte da pesquisa que as rotinas das crianças variam de acordo com o poder econômico de cada família. As crianças das classes C e D brincam mais, contudo, na maioria das vezes, particularmente as meninas, acabam tendo que auxiliar as mães nos serviços domésticos.

Sujeito CD – "Elas acordam, ajudam na casa – varrem, arrumam o quarto e a sala. Brincam um pouco, tomam banho, almoçam, ajudam a mãe a arrumar a cozinha e vão para a escola. À noite, fazem lição, brincam lá entre elas de bonecas, assistem um pouco de TV e vão dormir."

Sujeito CD – "De manhã ela sempre me ajuda na casa um pouco – seca a louça, arruma a cama. Fica um pouco com a irmãzinha. Depois deixo ela ir brincar com a vizinha. À tarde vai para a escola e à noite é lição e TV."

Em suma, durante essa parte da pesquisa verificaram-se as conseqüências das transformações sociais em relação ao espaço e ao tempo de brincar, dificultando sobretudo as brincadeiras coletivas, consideradas as mais prazerosas pelas crianças, e favorecendo, portanto, *um brincar* mais solitário e menos divertido. O tempo também surgiu como um grande vilão em relação à atividade, porque a competitividade do mundo atual tem exigido que os pequenos freqüentem cada vez mais atividades extracurriculares, uma vez que perpassa pelos diferentes meios sociais a idéia de que tais ações podem favorecer o ingresso dos pequenos mais tarde no mercado de trabalho.

Mais uma vez os dados deste trabalho apontam para a necessidade de uma profunda reflexão sobre o assunto, na tentativa de encontrar soluções rápidas que garantam *o brincar* da criança de modo que ela possa se desenvolver adequadamente.

5.8

O brincar e as novas tecnologias

O uso das modernas tecnologias, incluindo a mídia como recurso lúdico, provocou uma série de debates entre os especialistas e também entre os pais. Entre os últimos, notou-se, por parte de alguns, um certo incômodo ao tratar da questão. Portanto, esse aspecto mereceu um destaque especial neste relatório.

É evidente que não se pode negar a existência das modernas tecnologias no mundo em que vivemos e o importante valor que possuem como fontes de comunicação e de informação, como recurso didático e até mesmo como recurso lúdico. No entanto, é possível questionar qual o seu papel no desenvolvimento das crianças.

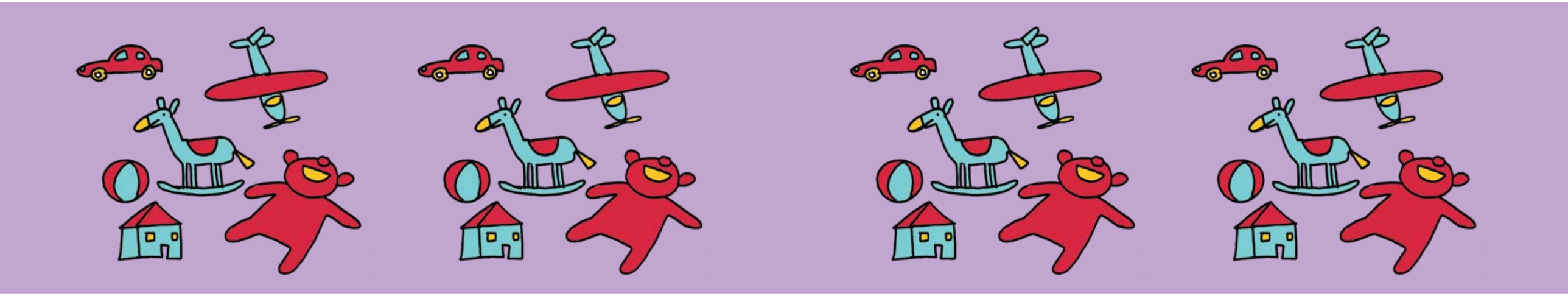
Sujeito CD – "Gostaria que ele brincasse mais. (...) Se puser na balança, ele mais assiste TV do que brinca."

Segundo os depoimentos dos pais, as crianças passam grande parte do tempo envolvidas com a TV. A exposição da grande maioria das crianças brasileiras a esse meio de comunicação é muito grande, pois mesmo nas regiões mais carentes dos grandes centros urbanos as crianças não têm alternativas para brincar.

Os pais entrevistados dos segmentos A e B, cujos filhos são freqüentemente cuidados por babás, disseram que os pequenos ficam muito expostos à TV, sem qualquer tipo de controle ou critério, muitas vezes sob a influência inadequada da mídia. No entanto, a pesquisa mostrou que, para os pais de todos os segmentos sociais, a TV surge como uma alternativa praticada até mesmo por eles para substituir *o brincar*. E, apesar da existência de bons programas infantis, grande parte das crianças acaba assistindo a programas impróprios para o estágio de desenvolvimento em que estão.

Sujeito AB – "A minha vê novela, vê filmes e um monte de programas que não são para a idade dela. A gente sabe que está errado, mas acaba cedendo. (...) É que a TV fica na sala, a gente que trabalha o dia inteiro também gosta de ver, vai fazer o quê, mandar ela ir para o quarto?"

Sujeito CD – "Não trabalho fora, mas em casa não tem sossego. É lavar, passar, feira, supermercado... As crianças vão ficando para trás. A gente dá conta de tudo, mas não consegue se dedicar a eles. Quando eles pedem para



brincar, a gente nunca pode, está sempre cansada e fala para eles irem assistir TV."

Os depoimentos mostraram que a TV é algo habitual e imprescindível na maior parte das famílias.

Sujeito AB – "Acorda cedo, vai para a escola das 7 às 11h30. Volta, almoça, assiste um pouco de TV. Daí ele pega os hominhos e os carrinhos dele, espalha pela casa e fica brincando, até a hora que eu falo para ir tomar banho e fazer a lição."

Sujeito CD – "A minha acorda, toma leite vendo televisão. Deu 9 horas, já está lá embaixo do prédio brincando. Às 11h minha mulher tem que ficar gritando para ela subir senão ela perde a hora da escola."

Assim, o tempo que os pequenos passam na frente da TV reduz a realização de outras atividades que seriam importantes para o seu desenvolvimento, como a leitura**,** o trabalho escolar, as atividades lúdicas, os relacionamentos familiares e grupais.

Diante da influência enorme da TV na vida das crianças, vale ressaltar que inúmeros estudos apontam seus efeitos negativos nos pequenos quando eles são expostos de forma irrestrita ao meio.

Segundo Carlsson e Felitizen (1999), as crianças assistem à televisão motivadas não pelo entretenimento que ela proporciona, mas pela busca por respostas para como devem ser e pela companhia. Antigamente as histórias de vida eram contadas pelos mais velhos, que ofereciam as informações convenientes para a idade das crianças. A TV, porém, é um narrador incontestável, e suas mensagens não respondem às etapas de desenvolvimento das crianças.

Também se sabe que ver TV ou ficar diante da tela de um computador é quase sempre uma atitude passiva por parte das crianças. O trabalho de Huete (2005) mostra como elas ficam quase imóveis diante dos inúmeros estímulos visuais. Devido à grande exposição à mídia, há também por parte das crianças um afastamento cada vez maior do meio natural, da realidade concreta, da cultura criada pelo homem, e uma grande aproximação do artificial, do simbólico, de um mundo sem limites.

Ao tratar do assunto, Guimarães (2000) mostra que, quando os sentimentos transmitidos pela tela são fortes demais para serem compreendidos pelas crianças, ou não podem ser relacionados à sua experiência, tornam-se perturbadores. Esse fato pode ser entendido devido ao fato de a criança aprender, inicialmente, por imitação: ao submeter-se aos programas televisivos sem uma reflexão, ela pode acabar adotando comportamentos inadequados, agindo com agressividade, violação de normas, individualismo e perda de limites.

De todo modo, entre os pais entrevistados ficou evidente que, atualmente, apesar da preocupação sobre as possíveis más influências da TV sobre seus filhos, o computador, pela internet e pelos videogames, parece ser um vilão ainda maior. Isso porque muitos pais desconhecem a tecnologia e os conteúdos ou não os dominam, ficando sem saber com quem e com que mundo seus filhos estão se relacionando.

Sujeito AB – "Hoje eles só querem saber de videogame e MSN. A gente tem que desligar e mandar eles saírem para brincar."

Sujeito CD – "Nem precisa ter computador em casa para lutar contra essa praga. Tem computador em todo lugar..."

Sujeito AB – "O computador e o videogame estão roubando momentos deles brincarem juntos. (...) Eles se bastam. Não precisam de mais ninguém para brincar."

Sujeito AB – "Esse Orkut, não posso nem ouvir falar! Não sei direito como funciona, mas sei que eles [filhos] falam com gente que eles nem conhecem."

Os depoimentos também mostram como os pais se sentem incapazes de controlar a interação dos filhos com os jogos eletrônicos.

Sujeito AB – "Eu odeio esses joguinhos, mas a gente não consegue proibir de vez. Eu costumo controlar o horário. Tipo depois do almoço, meia horinha e pronto."

Sujeito CD – "Eu só compro este de corrida, mas eles trocam entre eles, então não tem muito como controlar."

É importante lembrar que a criança, quando nasce, entra em um mundo que já possui seus próprios objetos e sua própria cultura. Portanto, objetos tecnológicos ou que remetem à tecnologia, como, por exemplo, brinquedos de telefones celulares e videogames, são oferecidos a ela de maneira miniaturizada para que possa, aos poucos, ir se preparando para participar do grupo. Assim, os recursos eletrônicos fazem parte da vida dos adultos e, conseqüentemente, existem como objetos na cultura infantil, mesmo que estes ainda não estejam ao alcance da maioria das crianças por questões econômicas.

Segundo os entrevistados, são comuns entre as crianças as diversões eletrônicas (videogames), mas elas se apresentam em menor intensidade e com menos sofisticação entre os segmentos C e D, dado seu alto custo. O mesmo se observa em relação ao computador e ao uso da internet, que, apesar de estarem entre os itens mais desejados pelos pais para dar a seus filhos, acabam ficando em segundo plano, porque o fator econômico é um elemento impeditivo. Eles existem apenas nas residências dos pais que trabalham com informática, e o uso da internet fica condicionado aos horários mais avançados do dia, quando o custo é mais baixo.

Entre os segmentos A e B, os pais afirmaram que os meninos acima de 8 anos são os mais atraídos por objetos eletrônicos, gastando com eles a maior parte do tempo livre. Uma

pesquisa feita pelo jornal *Folha de S.Paulo* em 2006[21], com 577 crianças desses segmentos, para saber quais os brinquedos que mais desejam, mostrou que 18% dos meninos preferem os videogames.

Sujeito AB – "Pela manhã é PlayStation. Um pouco de TV. O computador, libero; a internet só depois, à noite, porque aí paga um pulso só. Ele gosta de jogar on-line. Aí, já viu, vai dormir de madrugada."

Sujeito AB – "O meu estuda de manhã e o resto do dia ele fica trancado no quarto no MSN, no videogame, vendo TV. Cada hora é um botão. Só sai de lá para ir na aula de inglês e quando eu brigo com ele para ir brincar um pouco."

Segundo os pais, as tecnologias fascinam as crianças pelos recursos disponíveis, pelas respostas rápidas e pelo pouco esforço que necessitam fazer para a sua utilização.

Entre uma minoria dos entrevistados – geralmente pais (gênero masculino) mais jovens – havia uma valorização e até mesmo defesa do seu uso como brinquedos atrativos e eficazes para seus filhos.

Sujeito CD – "Poxa! Falando sério, todo mundo sabe quanto é bom ficar lá apertando os botõezinhos! Eu cresci jogando videogame e não acho que ele tenha feito mal algum..."

Sujeito AB – "É a nossa diversão! É o momento que a gente brinca junto, só nós dois! Eu chego em casa e ele já fala: vamos jogar hoje, pai?"

A maioria dos entrevistados, porém, se sente profundamente incomodada pelos videogames, não apenas pelo estado sedentário em que deixa seus filhos e pela percepção de que favorecem o isolamento, mas, sobretudo, por seus conteúdos.

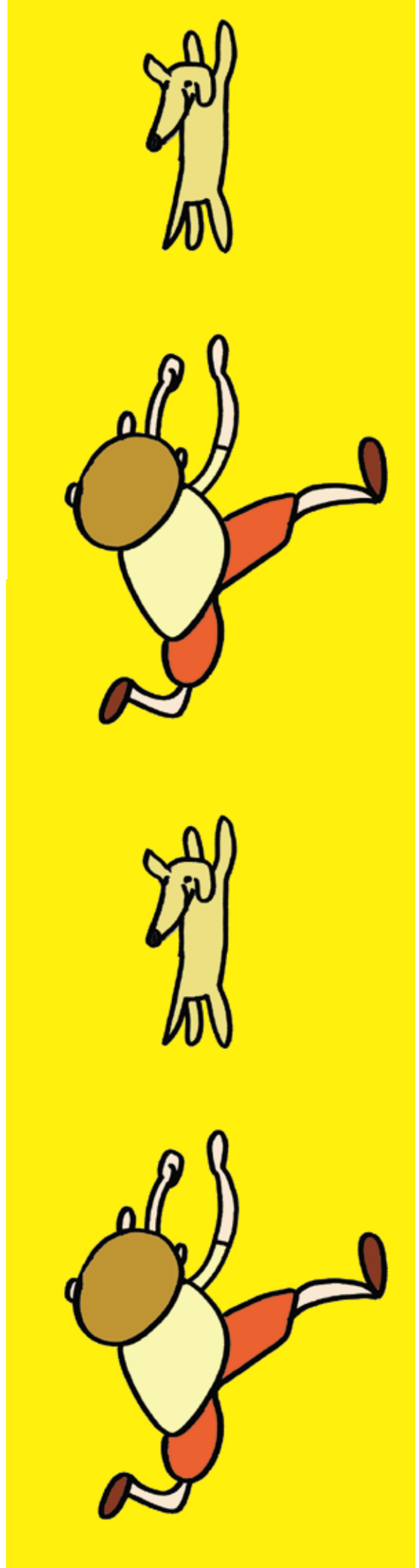
Sujeito CD – "É bitolado! Eles ficam sentados com o corpo tenso. Além de fazer mal para a cabeça, deve fazer mal para a visão."

Sujeito AB – "(...) tem um jogo que meu filho jogando com o irmão do lado fica falando: mata, mata! Pega a moto dele! Quer dizer o cara rouba, mata e eles fazem pontos com isto. São valores muito ruins que são passados."

Os pais reconhecem que, na sociedade moderna, a TV, o computador e as atividades eletrônicas, incluindo videogames, tornaram-se algo imprescindível, mas eles se mostraram bastante inseguros sobre como esses recursos deveriam ser usados por seus filhos.

Sabemos que essas tecnologias são extensões da comunicação humana e que com elas muito se aprende. Logo, as novas tecnologias e a própria mídia, na opinião dos pais, teriam muito a colaborar se fossem bem utilizadas. Por enquanto, pode-se dizer que deixar a criança exposta a esses meios sem supervisão e orientação adulta é deixá-la à mercê de sua vulnerabilidade. Assim, é importante que não haja exageros em relação a seu uso.

21 *Folha de S. Paulo* Especial, "Guia do Brinquedo", publicado em 26/9/2006.



5.9

O brincar e a escola

Ao longo deste trabalho, observou-se que é indiscutível a importância *do brincar.* No entanto, foi possível observar também que os pais não têm tempo suficiente para participar das brincadeiras de seus filhos ou ensinar as atividades lúdicas de outrora, além de que as próprias crianças possuem agendas preenchidas e os espaços para o lazer infantil foram diminuindo.

Apesar de todos os participantes da pesquisa terem demonstrado o valor da brincadeira, ficou claro que ela é cada vez menos praticada.

Perguntou-se, então, o que isso significa para a vida das crianças e de que maneira elas poderão recuperar a infância. As respostas mostraram que essas são questões de difícil solução.

Os saberes lúdicos promovidos nos espaços públicos passaram a ser transmitidos em locais privados, como a escola. Para os pais dos segmentos A e B, essa instituição vem procurando desempenhar tal função, principalmente quando se trata da educação infantil, e, por esse motivo, eles preferem que seus filhos ingressem na escola o quanto antes. Talvez seja essa mais uma das razões capazes de explicar o rápido crescimento das instituições voltadas ao ensino infantil.

A rigor, na escola de educação infantil *o brincar* deveria ser a espinha dorsal do currículo. Assim, o jogo poderia ser utilizado sob diferentes perspectivas, desde a permissão de sua livre escolha pela criança, passando pelo recurso metodológico, até a preparação de situações planejadas que possibilitassem ao educador uma maior observação dos pequenos, com o objetivo de auxiliá-los adequadamente no seu desenvolvimento. “Permanecemos então em um contexto no qual, ao menos no nível do discurso, a importância do jogo é reconhecida, particularmente no que concerne aos primeiros anos de estudo. Os cantos de jogos são uma vitrine da escola maternal[22], o que lhe confere a imagem de uma ‘escola na qual se brinca’” (BROUGÈRE, 1998, p. 163).

Se a princípio a escola fez uso do jogo espontâneo, as transformações educativas ocorridas sobretudo na década de 80 fizeram com que ele fosse utilizado como recurso pedagógico. De que forma conciliar essas duas posturas?

Com a divulgação dos estudos de psicologia realizados por Piaget, Vygotsky, Wallon, Winnicott, Luria, Bruner e outros, tem havido nas escolas uma valorização da brincadeira, porém, infelizmente, isso só ocorre do ponto de vista teórico, pois, na prática, o que mais se observa são atividades planejadas sob a forma de jogo. “Em geral, são atividades dirigidas pela professora, nas quais a criança segue e executa determinadas tarefas, mas que são apresentadas na forma de jogo para motivar e interessar mais aos pequenos” (BASSEDAS e SOLÉ, 1999, p. 146).

No entanto, alguns educadores já têm perce-

22 Escola maternal é o termo usado para denominar a educação infantil na França.

bido que é importante também inserir na escola situações de jogo livre, em que as crianças possam interagir com mais autonomia. As experiências em educação infantil realizadas na cidade de Reggio Emilia, na Itália, mostraram a importância da utilização de situações planejadas sob a forma de jogo. Graças a elas houve um aumento dos chamados "cantinhos", cujos materiais são escolhidos de acordo com as avaliações realizadas pelos educadores e planejados para auxiliar o desenvolvimento infantil.

Entretanto, a maioria das escolas de educação infantil preocupa-se mais em ensinar conteúdos às crianças – conhecimentos que, na maioria das vezes, estão desvinculados da sua realidade. Como as pressões realizadas pelos pais são fortes, as crianças têm um tempo reduzido para *o brincar* espontâneo e livre, o que acaba interferindo, de certa forma, no desenvolvimento de sua autonomia e de sua criatividade.

Se na educação infantil não há tempo para *o brincar*, no ensino fundamental a situação é ainda pior. Ele é totalmente desconsiderado entre as chamadas atividades curriculares e, quando aparece, surge apenas na aula de Educação Física. Na pesquisa, os pais mostraram que a ausência *do brincar* na sala de aula e na escola pode ser uma das razões pelas quais ela se mostra desinteressante para a criança.

Sujeito CD – "Ele sempre quer faltar. Na volta da escola vem reclamando: hoje foi chato, a professora não deixou a gente brincar."

Sujeito CD – "Se tivesse mais brincadeiras, eles gostariam mais ainda de ir para a escola."

Sujeito CD – "Meu filho está indo para a 4.ª série e nunca teve aula de Educação Física! (...) Se eles não se importam nem com Educação Física, que é a matéria que tem brincadeiras e as crianças adoram, imagina se nas outras matérias eles brincam."

Além disso, como mostraram os profissionais na primeira parte da pesquisa, nem sempre as instituições escolares dispõem de espaço para a realização da atividade e, quando isso ocorre, geralmente não lhe é atribuída a devida importância. Em geral, as escolas são pressionadas pelos pais, que, justificando a necessidade de as crianças aprenderem conteúdos para enfrentar o mercado de trabalho, desconsideram *o brincar*, o que contribui para que seus filhos deixem de vivenciar etapas de desenvolvimento.

Segundo Cavallari (2006a), também entre os professores há a reclamação de que não se pode brincar na sala de aula, pois tanto os pais quanto os mantenedores e os coordenadores pedagógicos cobram a apresentação de conteúdos.

A escola é um lugar aonde o aluno deve comparecer diariamente e, se o trabalho for estimulante, ele irá com mais prazer. Os depoimentos dos pais demonstraram que os pequenos têm pouco tempo livre durante o período escolar:

Sujeito AB – "O meu tem 9 anos e fica das 13 às 18h dentro da sala de aula. Tem 20 minutos de recreio. O tempo que ele tem para brincar é muito pouco, porque em 20 minutos ele tem que lanchar e brincar! Ou come ou brinca!"

Sujeito AB – "Hoje a maior parte do tempo a gente passa no trabalho. Se eles ficassem mais tempo na escola, não só para estudar, mas para brincar, ia ser bem diferente, porque eles teriam coleguinhas para brincar juntos."

Os pais reconhecem algumas iniciativas adotadas pelas escolas, mas têm clareza de que tais espaços poderiam ter um melhor aproveitamento:

Sujeito CD – "O CEU é muito bom. Ele é uma escola e tem tudo que interessa para uma criança. Tem quadra, piscina, salão de jogos. Mas eles são muito poucos. No meu bairro é impossível de ir de tanta gente!"

Sujeito AB – "As escolas do Estado estão abrindo no fim de semana para cursos, brincadeiras. Está muito interessante, enche de crianças."

Segundo os pais, a escola seria um espaço possível para a realização das brincadeiras, mas ainda é muito pouco o que se faz dentro delas.

Sujeito CD – "É legal essas coisas que já tem nos fins de semana, mas deveria ter durante a semana também. As crianças poderiam ter mais tempo na escola. Elas poderiam aumentar o horário para brincadeiras, ter um intervalo maior para simplesmente deixar solto. Ou até capacitar os professores para orientar brincadeiras, distribuir materiais."

Conforme o depoimento acima, além da falta de espaço no currículo, outro problema apontado pelos pais que se verifica nas escolas em relação à atividade lúdica é o preparo inadequado por parte dos profissionais, que, eles acreditam, em geral desconhecem o repertório das brincadeiras para interagir com os pequenos. Outras vezes, sugeriram que os professores interferem inadequadamente ou as dirigem o tempo todo, impedindo que as crianças tenham momentos de livre escolha e expressem seus sentimentos.

Especialmente no que tange às atividades motoras, há um desconhecimento por parte dos docentes do que as crianças devem desenvolver, uma vez que esse não é o foco no currículo escolar tradicional. No entanto, o educador deve ir além da posição de um simples observador ou de considerar a recreação um simples intervalo do seu trabalho, sem nenhuma preocupação educativa: se tiver uma boa formação, dará pleno sentido ao desejo de deixar a criança jogar.

Observar as crianças durante os seus jogos é a melhor maneira de conhecê-las bem, de uma maneira natural, impedindo a deterioração do jogo. "É preciso, dentro dessas perspectivas, tornar o professor um homem livre, isto é, um indivíduo liberado: liberado do desprezo em relação a certos tipos de atividade e liberado do temor do julgamento dos outros" (LEIF e BRUNELLE, 1978, p. 130).

Vale a pena lembrar, tal como já apontaram os especialistas, que a formação docente não trata *do brincar*, ou, quando acontece, isso é feito de maneira bastante superficial, não oferecendo ao profissional subsídios suficientes para as suas práticas.

5.10

O papel do poder público e da sociedade nas políticas *do brincar*

Na última parte do debate com os pais, procurou-se investigar até que ponto os sujeitos achavam que deveria haver uma política pública específica para *o brincar.*

Em muitos momentos deste trabalho, eles deixaram clara a falta de ações públicas que contemplassem a criação de mais espaços de lazer. Por essa razão, ter *o brincar* como objetivo principal para sustentar ações e programas sociais foi visto como algo interessante, abrangente e inovador.

Sujeito AB – "Pode ser muito legal porque mexe com lazer, descanso, mexe com a parte psicológica da criança. (...) É uma coisa óbvia, mas inédita, né? Porque a gente sabe que brincar faz bem para a criança, mas ninguém incentiva isto!"

Sujeito AB – "Tudo bem, há outras prioridades, por exemplo, no Amazonas, que tem crianças escravizadas que trabalham em fornos de carvão. Mas o brincar tem a ver com isto também! Porque ele vai procurar conscientizar a sociedade de que a criança que está lá deveria estar brincando."

Sujeito CD – "Educação e saúde são prioridades, mas o brincar tem a ver com os dois! A criança que não brinca não é saudável, não aprende, não conversa..."

Sujeito AB – "É que 'brincar' pode pegar um conjunto de setores – saúde, educação –, mas pega de um jeito que leva para o lado da diversão, da alegria, da criança."

Na opinião dos depoentes, a implantação de programas desse tipo pode estar vinculada a diferentes setores sociais. Alguns pais sugeriram que eles pudessem envolver ações conjuntas entre governo, empresas e ONGs. As ONGs são as instituições que, segundo eles, poderiam dar maior legitimidade e autoridade a programas desse tipo, pois geralmente são organizações que apresentam um maior compromisso com o interesse social:

Sujeito CD – "Tem tanta ONG hoje em dia que faz umas coisas legais com criança. Tem a Gol de Letra, a Fundação Ayrton Senna, pode ser qualquer uma delas."

Quanto às empresas, os sujeitos acreditam que elas não poderiam se abster de uma ação social e que elas desempenham papel relevante na concretização das ações:

Sujeito CD – "Eu acho que as empresas, os empresários têm que fazer sua parte também, não é só ganhar dinheiro. Num país como o nosso, é obrigação cumprir os deveres deles com seus funcionários, mas só isto não basta, tem que fazer algum benefício social."

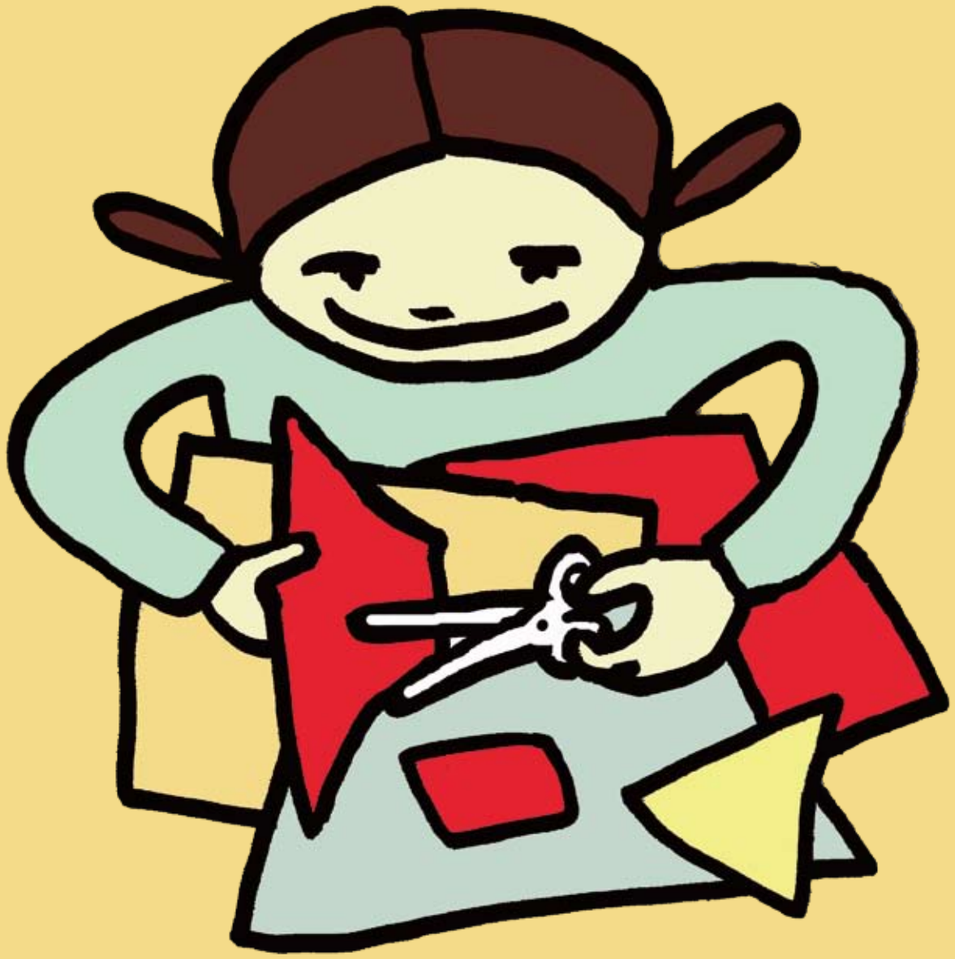
Sugeriram também que as campanhas publicitárias fossem mais significativas, com mais conteúdo e com ações concretas. Isso possibilitaria um efeito multiplicador, pois estariam atuando com responsabilidade junto a milhares de pessoas.

Finalmente, os pais pesquisados forneceram algumas sugestões tanto para a criação e a otimização dos espaços lúdicos quanto para a conservação dos espaços existentes e a disponibilização de recursos humanos.

As opiniões dos pais coincidiram, e muito, com as dos especialistas. Eles apontaram para a relevância da divulgação, da orientação e da informação dos pais e dos adultos sobre a importância *do brincar* (incluindo o uso de brinquedos eletrônicos), da difusão de ações e agendas que envolvam o lúdico, da propagação e do ensino das brincadeiras.

6

O BRINCAR NA VISÃO DAS CRIANÇAS



6.1
Considerações iniciais e metodologia da pesquisa

Dando continuidade à investigação qualitativa, foi possível observar que haveria um momento realizado com crianças. A preocupação em pesquisar o público infantil se pautou, sobretudo, em levantar, junto às crianças, sua própria percepção sobre *o brincar* e suas rotinas. Para tanto foram usadas várias técnicas de pesquisa qualitativa.

Além de realizar discussões em grupo com as crianças, solicitou-se que elas preenchessem um diário ao longo de uma semana e tirassem fotos de suas vidas nesse período. Um kit para o diário e uma câmera (do tipo descartável simples) foram entregues para as crianças pela equipe de pesquisa. O kit para o diário incluía o diário, lápis coloridos, gibis para recortar, tesoura, etc. O diário era composto de 15 páginas, cada uma com uma ou duas atividades escritas para a criança realizar. Essas atividades tinham como objetivo incentivar a criança a refletir sobre a sua rotina e *o brincar.* Incluíam, entre outras atividades:

• Desenhe aqui o lugar onde você mais gosta de brincar e escreva por que você gosta de brincar nesse lugar.

• Desenhe aqui ou recorte e cole do gibi que você recebeu uma figura que mostre o que aconteceu de mais legal no seu dia hoje. E escreva por que você achou que essa foi a coisa mais legal do dia.

• Desenhe ou recorte e cole uma figura do gibi que mostre como você se sente depois de brincar e quando não brinca.

• Desenhe e descreva aqui como seria um planeta sem brincadeira e sem brinquedo.

• Desenhe ou recorte e cole uma figura do gibi que mostre sua brincadeira preferida e escreva uma frase contando por que ela é a sua brincadeira preferida.

• Escreva um recado para os adultos para que eles possam entender melhor seus sentimentos e a importância *do brincar* para você.

Participaram dessa última etapa da investigação 24 crianças entre 7 e 8 anos, sendo 12 meninos e 12 meninas. As crianças também representavam diferentes classes sociais, havendo, portanto, 12 dos segmentos A e B e outras 12 das classes C e D. Antes de participar das discussões de grupo, todas as crianças preencheram diários e tiraram fotos durante uma semana, conforme descrito acima. Para as discussões, elas foram divididas em quatro grupos. Cada grupo de discussão, com seis crianças, foi formado de acordo com as características apresentadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2

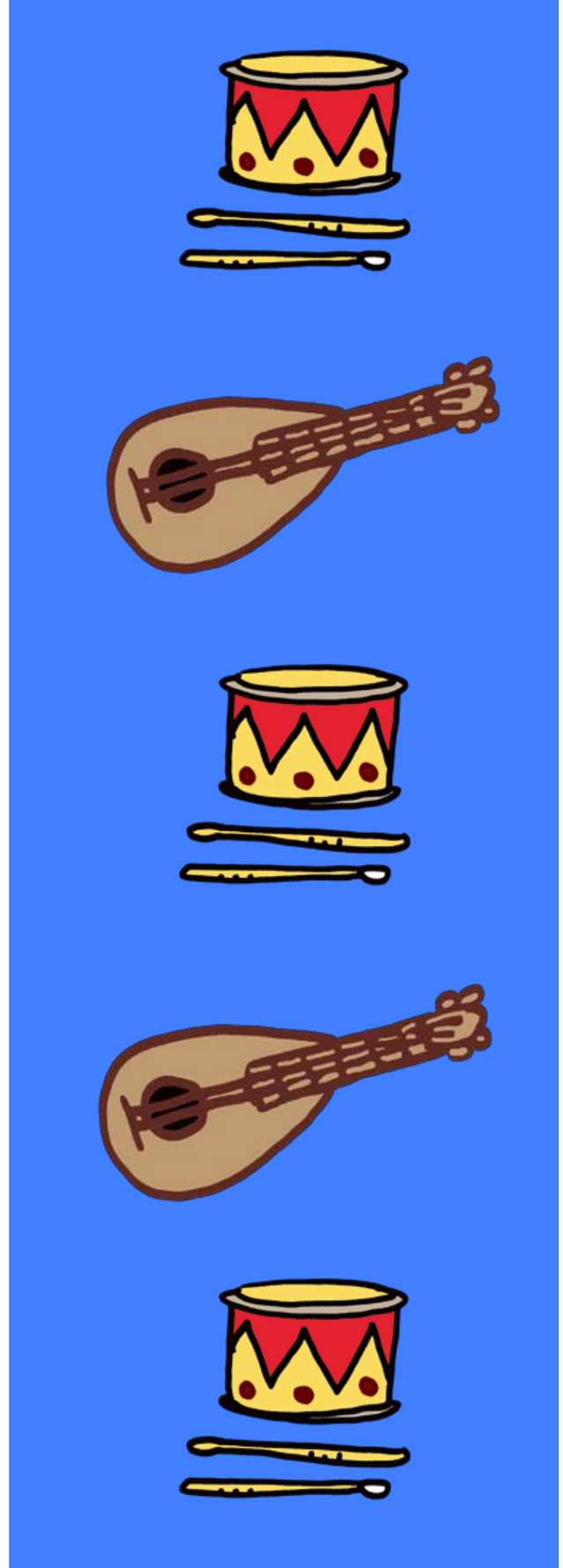
Crianças	A e B	C e D	Total
Grupos de meninos de 7 e 8 anos	1	1	2
Grupos de meninas de 7 e 8 anos	1	1	2
Total	2	2	4

Os grupos se reuniram na cidade de São Paulo durante o mês de fevereiro de 2006. Cada sessão de discussão durou aproximadamente 90 minutos. Para que a entrevista fosse realizada, seguiu-se um roteiro. As discussões foram gravadas em fita VHS e anotadas por um taquígrafo, a fim de que se pudesse garantir o maior número de dados.

Em cada grupo de discussão havia dois momentos. Em um deles o pesquisador se apresentava através de um jogo e depois esclarecia que os participantes iriam fazer diversas atividades e que, nesse período, só não era possível falar ao mesmo tempo. No outro momento foram realizadas as discussões e promovida uma série de atividades com o objetivo de diagnosticar os perfis das crianças participantes do grupo.

Apesar de haver um roteiro para a discussão com os grupos de crianças, ele era bastante flexível, dando margem às crianças para se expressar de uma forma espontânea, favorecendo a obtenção de uma série de informações a respeito *do brincar*. O roteiro proposto para as discussões tratava de questões relativas à brincadeira infantil, portanto as crianças eram indagadas sobre a rotina, suas brincadeiras, o valor atribuído a elas e as sugestões que tinham sobre o assunto.

Com base nas questões propostas, foram elaboradas a apresentação e a análise dos dados. Nesse processo, observaram-se duas variáveis – gênero e classe social –, que foram levadas em consideração na apresentação dos dados.



6.2
As crianças e suas rotinas: a presença da TV e as novas tecnologias

Conhecer um pouco mais as rotinas infantis, a escola que freqüentavam, o momento mais agradável do dia ou o dia mais gostoso da semana, além dos desejos das crianças, fez parte desse momento da pesquisa.

As rotinas das crianças diferiam pouco dos depoimentos dos especialistas e dos pais. Portanto, o primeiro comentário feito por elas, especialmente pelas que freqüentavam a escola no período vespertino, foi quanto à presença da TV em suas rotinas diárias. Afirmaram que adormeciam muito tarde para desfrutar a companhia dos pais.

Meninas AB – "Acordo às 11 porque durmo bem tarde! É porque todo mundo lá em casa dorme lá pela meia-noite, então minha mãe deixa ficar acordada com eles. Eu fico com meu pai assistindo filme de amor ou de terror. Daí eu durmo e ele me leva para cama. Eu também durmo."

Meninas CD – "É que minha mãe fica trabalhando até tarde. Daí quando ela acaba de fazer as coisas ela vai assistir TV. Eu deito junto com ela e durmo abraçadinha."

Nos depoimentos, os meios de comunicação, sobretudo a TV, representam um percentual bastante grande de tempo na vida das crianças. Pode-se observar dentre os depoimentos o fato de que as crianças até brincam, mas com a TV ligada, o que, de certa forma, demonstra a solidão que sentem:

Meninas AB – "Eu ligo a TV no meu quarto e fico brincando com as minhas bonecas. (...) Ah! Porque é chato ficar sozinha brincando. Com a TV ligada ela fica falando."

Meninos CD – "Eu acordo e fico assistindo até a hora de ir para a escola. Depois que volto da escola, eu também assisto meus desenhos. Só paro para tomar banho e fazer lição."

No entanto, não são só as meninas que assistem muito à TV. Entre os meninos, essa é uma atividade bastante rotineira, observando-se uma

alternância entre a TV e o videogame, objeto que vem sendo cada vez mais utilizado por eles, sobretudo nos segmentos A e B. Isso já havia sido apontado pelos pais, cujos depoimentos mostraram bastante insegurança em relação ao uso desse moderno recurso por seus filhos.

O salto da sociedade industrial para a pós-industrial não é homogêneo em todos os países, por isso nem todas as pessoas têm acesso ao videogame. Na pesquisa essa diferenciação de classes fica bem nítida, porque entre as crianças dos segmentos C e D a situação econômica da família impede o acesso à moderna tecnologia, como se pode observar nos depoimentos a seguir, o que faz com que as crianças acabem se contentando somente com a TV. Afinal, a TV ainda é o recurso mais barato, e sua presença acaba servindo de lazer para toda a família.

Meninos AB – "Eu passo a tarde assim: vejo um pouco de TV, daí eu canso, vou jogar videogame. Daí eu canso, vou ver TV de novo."

Meninas AB – "Em casa eu brinco com minhas Pollys, mas aí eu canso. Então vou para a TV."

Segundo os depoimentos das crianças, dentre os programas mais assistidos estão "Timothy", "Xuxa", "Dragon Ball Z", "Power Rangers", "Chaves", "Chapolin", "As Meninas Superpoderosas" (programação infantil); "Vale a Pena Ver de Novo", "Malhação", "Bang Bang", "Belíssima" e "JK" (seriado, novelas e minissérie); filmes da "Sessão da Tarde" e noturnos.

As escolhas feitas pelas crianças nem sempre foram as mais adequadas para a sua idade, reforçando as preocupações já explicitadas nos depoimentos dos pais e dos especialistas em relação a tal meio de comunicação. Observa-se nos depoimentos dos pequenos que na maior parte do tempo o uso da TV não é controlado pelos pais.

O uso excessivo e indiscriminado da TV mostra por que é tão difícil aos pais servir de modelo ou transmitir para os filhos os valores em que acreditam. A situação é mais preocupante ainda quando não há diálogo entre eles.

A maneira como se referem aos programas que não são destinados à sua faixa etária – sobretudo no caso das meninas – reflete o quanto seus conteúdos podem servir de modelo para o desenvolvimento precoce, como mostra o seguinte depoimento:

Meninas AB – "'Malhação' é um programa de adolescente. (...) Eu sei que sou criança, mas quando eu crescer e me tornar uma adolescente, eu já vou saber tudo antes."

A pesquisa mostrou que as meninas dos segmentos C e D possuem um cotidiano mais denso que as demais crianças, com mais responsabilidades, pois, como afirmaram os pais, elas ajudam nas tarefas domésticas. Freqüentemente, elas também ficam responsáveis por cuidar dos irmãos menores:

Meninas CD – "Meu pai e minha mãe saem para trabalhar e eu fico sozinha cuidando da minha irmã. Meu pai passa, dá o almoço para a gente, leva ela para a escola. Depois eu vou sozinha, porque eu entro às três e fico até as sete."

Meninas CD – "Cada dia eu faço uma coisa. Hoje minha mãe me mandou lavar a louça e o fogão. E na hora do banho eu lavei o banheiro. É que ela trabalha e eu tenho que ajudar muito ela."

As tarefas realizadas pelas meninas são encaradas como obrigações, mostrando o peso que tais afazeres representam no seu cotidiano, prejudicando as atividades de brincar.

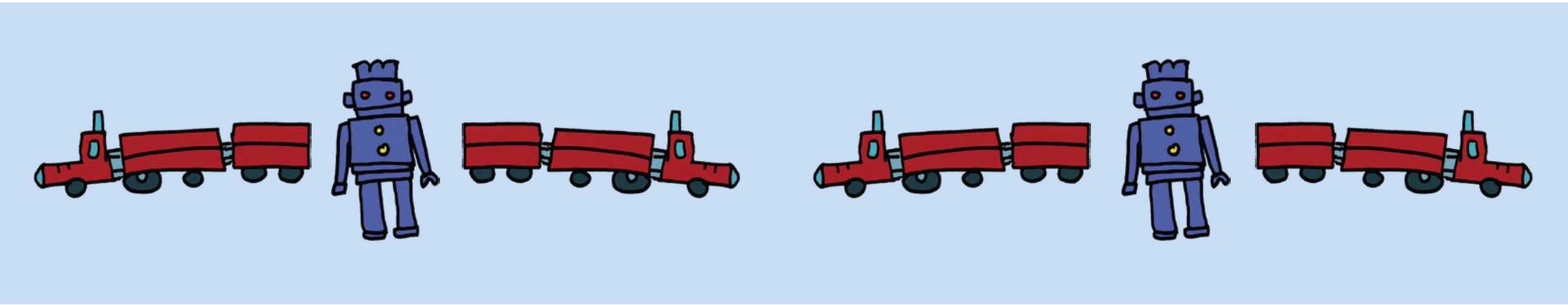
Meninas CD – "Minha mãe sempre deixa eu brincar. Mas primeiro tenho que fazer minhas obrigações – arrumo minha cama, limpo a casa e lavo a louça. Depois eu faço lição, depois eu brinco. Eu brinco mais à noite porque de manhã não dá tempo."

Meninas CD – "Cuido de um irmão de 1 ano. Quando eu desço [na área livre do prédio] não dá para brincar nada porque eu tenho que ficar cuidando dele."

No caso das meninas dos segmentos C e D, observa-se também uma grande influência religiosa que participa significativamente do cotidiano:

Meninas CD – "Eu tenho primeiro que cuidar da casa, depois eu vou para a igreja e depois eu brinco."

Contrariamente, o trabalho doméstico ou o



envolvimento com a igreja não ocorrem com os meninos dos segmentos C e D. Apesar disso, eles possuem uma rotina bastante monótona e aparentemente sem muito controle pelos pais, oscilando entre a escola, a TV e, quando o possuem, o videogame. Os depoimentos das crianças confirmam as afirmações dos pais de que o computador, nas casas dos segmentos C e D, é raridade, contudo constitui-se em objeto de desejo para as crianças de ambos os sexos.

Os depoimentos das crianças demonstraram que, independentemente de segmento social, os meninos têm mais interesse e acesso às novas tecnologias, embora, em alguns casos, seu uso tenha uma limitação de tempo imposta pelos pais e, mais especificamente, pelas mães:

Meninos AB – "Eu fico direto, até minha mãe chegar do trabalho. Depois que ela chega, não deixa mais eu jogar. Ela diz que eu vou ficar viciante [sic]*."*

Meninos AB – "Só jogo à noite com meu pai. De dia não pode porque minha mãe disse que tira a vontade de fazer lição."

A tecnologia faz parte da vida das crianças dos segmentos A e B, que dispõem em suas casas de computador e internet. Diferentemente do que relataram os pais, elas nem sempre percebem que esses recursos lhes são acessíveis, uma vez que disputam com os demais membros da família seu uso, e quase sempre estão em desvantagem.

Meninos AB – "O computador fica no quarto da minha irmã porque ela já tem 13 [anos], entendeu? Só que ela vive trancada no quarto pensando em namorado! Então eu não posso entrar lá! Eu quase não consigo usar."

Tal como nos segmentos C e D, os meninos dos segmentos A e B têm os videogames como brinquedo predileto e jogam cotidianamente, alguns por longos períodos de tempo, outros de forma moderada ou controlada. Em geral, possuem as versões mais atualizadas, como é o caso do PlayStation 2.

Confirmando os depoimentos dos pais, quando eles trabalham fora, as crianças das classes A e B, independentemente do sexo, ficam na companhia dos avós ou participam de inúmeras atividades extracurriculares (cursos de idiomas e de informática, atividades artísticas e físicas) quando não estão no período escolar.

Meninas AB – "De segunda a sábado eu fico num lugar que é um clube. Eu vou à uma hora e volto às cinco e meia. Lá eu faço balé, pintura, informática."

Algumas crianças mostraram gostar das atividades, principalmente futebol e balé, uma vez que estas foram escolhidas por elas.

Meninas AB – "Eu faço balé porque adoro. Eu agora só ando nas pontas dos pés."

Outras acabam se divertindo, pois, apesar de não terem escolhido os cursos, eles representam a possibilidade de estar em grupo e brincar, o que para as crianças acaba sendo mais importante do que o curso em si. Mesmo assim, algumas crianças comentaram que não apreciam o que fazem porque tais atividades são impostas pelos pais e porque isso compromete *o brincar.* Ficou evidente que, na maioria dos casos, a escolha dos cursos não depende das crianças, mas dos pais, que fazem qualquer coisa para mantê-las ocupadas, como foi possível observar na fase anterior deste trabalho.

Meninos AB – "Ela [mãe] me colocou no inglês, judô e música. Eu não queria! Mas ela me colocou e agora eu tenho que fazer! (...) Eu não gosto de judô nem de inglês, só de música. Mas ela disse que eu tenho que fazer."

Resumindo, a televisão faz parte da vida das crianças e é quase onipresente nela. Universalmente desejadas pelas crianças, as novas tecnologias, como videogames, computadores e internet, também se tornam cada vez mais companheiras e brinquedos prediletos delas, sem muito controle por parte dos pais sobre seu uso. A utilização do computador e dos videogames demonstra o resultado das transformações ocorridas nos espaços infantis, que são cada vez mais restritos à casa.

Também se observam, pelas rotinas das crianças, transformações na maneira como seus dias são ocupados. Enquanto as crianças dos segmentos A e B, de ambos os sexos, participam de uma miríade de atividades extracurriculares organizadas e as meninas dos segmentos C e D têm muitos deveres domésticos, os meninos dos segmentos C e D parecem ser aqueles com mais tempo disponível no dia. Mas, independentemente de segmento social e de sexo, as crianças, hoje, têm seus dias bastante cheios, restando pouco tempo livre para *o brincar.*

6.3

Definindo *o brincar*

Ao longo desta pesquisa, foi possível observar que *o brincar* tem uma função fundamental na vida das crianças, pois, entre outras coisas, desenvolve a função simbólica e permite a sua inserção no grupo, auxilia no conhecimento das normas sociais, desenvolve o conhecimento de si e dos outros. Percebeu-se, também, a dificuldade que os sujeitos anteriores (os pais e os especialistas) tiveram de definir *o brincar*, razão pela qual, dada a polêmica que envolve o conceito, nessa parte do trabalho optou-se pela utilização de jogos dramáticos, de modo que as crianças pudessem concretizar através de um boneco, denominado Triarx, a concepção que tinham sobre *o brincar.*

Nesse momento, além das verbalizações das crianças, foram utilizados os conteúdos dos diários confeccionados por elas, nos quais havia registros que representavam os sentimentos após *o brincar* e quando as crianças eram impedidas de realizar a atividade.

Para as crianças, brincar é *"uma coisa especial...",* que envolve o divertimento. Para brincar, *"você chama os amigos e brinca",* mas, quando isso não acontece, *"você pode brincar com seu videogame* (meninos) *ou de desenhar* (meninas)".[23]

Meninos CD – "Ah! Tem outras coisas também: batata-quente, videogame, bicicleta, esconde-esconde. Tudo isso é brincar, oras!"

Meninas AB – "(...) brincar é um monte de coisas que as crianças fazem: pular corda, correr, brincar de pega-pega, de corre-cotia..."

É importante lembrar que é impossível obrigar a criança a brincar. A eleição da ação é essencial, e ela está diretamente ligada aos sentimentos, às atitudes, aos interesses e às emo-

23 Grifos nossos por se tratar das expressões utilizadas pelas crianças.

ções. A brincadeira ocorre em um plano pessoal, portanto subjetivo, diferenciando-se de pessoa para pessoa. Isso explica, por exemplo, a preferência de algumas crianças pelo esconde-esconde ou pelo jogo de quebra-cabeça.

A brincadeira é, portanto, para a criança, uma atividade gratuita, que produz o prazer imediato, e a ela se associa a idéia de infância.

Embora Vygotsky (1988) tenha discordado dessa idéia, alegando que, mesmo na simples brincadeira, há regras que a criança precisa observar e que nem toda brincadeira é prazerosa, os pequenos mostram, através dos benefícios produzidos pela ação, as emoções e a alegria que sentem em realizá-la. Assim, *o brincar* é um caminho que leva a criança a se tornar adulto. Nessa perspectiva, o trabalho de Guillemaut, Myquel e Soulayrol (1984) mostrou que ele é aprendizagem, meio de expressão, criação, imitação, representação e modo de interação.

Nesse sentido, embora as crianças não conseguissem definir a atividade lúdica, falaram sobre os benefícios provocados por ela, concordando mais uma vez com as opiniões de especialistas e pais. Nos depoimentos as crianças levaram em conta os aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Portanto, para elas, brincar:

"É bom para a saúde, faz ficar forte e maior."

"Faz bem porque a gente se mexe e não fica parado."

"Faz bem para os ossos. A gente cresce e fica feliz."

"A professora disse que quando a gente brinca fica mais inteligente."

"Quando eu brinco eu fico feliz, feliz que fico até mole."

"Porque ele [boneco] vai virar gente. Não vai ficar tão branco."

Depois de brincar, as crianças afirmaram sentir bem-estar, leveza, relaxamento, alegria e plenitude.

Aproveitaram também para expressar a irritação que sentem quando são impossibilitadas de realizá-lo. Nesse caso, expressaram sentimentos de tristeza, angústia, raiva, fragilidade e até mesmo de doença.

Também foram solicitadas a representar um planeta caracterizado pela inexistência da atividade lúdica. Em uma demonstração clara de quão importante é *o brincar*, as crianças, independentemente de sua capacidade de defini-lo, explicaram que o mundo sem *o brincar* pode se tornar um lugar apático, monótono, maçante, nocivo e pouco inteligente.

Meninos AB – "É um planeta chato. Deve ser cinza."

Meninas AB – "Lá eles não devem saber nada, porque quando eu brinco de escolinha eu aprendo muito."

Meninos CD – "É triste porque não tem diversão. Eu acho que eles só ficam dentro de casa assistindo TV!"

Meninas AB – "As pessoas que moram lá devem ser muito más."

6.4

Brincando com os pais

Os depoimentos das crianças confirmaram as constatações dos pais: a maioria tem pouco tempo e/ou pouca disposição para brincar com os filhos. Pelos seus depoimentos ficou evidente que as crianças se ressentem da falta dos pais, que, como vimos, são muito importantes para auxiliar no desenvolvimento dos pequenos.

Nessa perspectiva, também confirmando o observado nos depoimentos dos pais, a parceria entre os meninos e seus pais é maior. Já as meninas encontram as avós e os tios como companheiros nas brincadeiras:

Meninos AB – "Meu pai brinca de muitas coisas: futebol, quebra-cabeça, mas eu gosto de brincar de videogame com ele."

Meninas CD – "Meu tio é mais legal que meu pai porque meu pai não brinca comigo."

Como as próprias mães já demonstraram, são elas as que menos brincam com os filhos, e isso se justifica pelos afazeres domésticos e profissionais, e não por falta de convite.

Meninos AB – "É que meu pai chega do trabalho e não tem tanta coisa para fazer, então ele pode jogar comigo. Minha mãe, ela tem muita coisa para fazer. Tem a janta, tem o almoço..."

Meninas CD – "Minha mãe não tem tempo. Ela é motorista, cabeleireira, manicure. Ela diz que não dá para ficar brincando comigo."

Meninas CD – "Eu chamo minha mãe para brincar, mas ela fala que está cansada. Eu chamo de novo, ela se irrita e briga comigo."

Para as crianças, a convivência com os pais é extremamente valiosa, porque acabam adquirindo a sensação de liberdade e de ampliação dos limites, a possibilidade de enfrentar desafios e a aquisição de autoconfiança.

Meninos AB – "Gosto de brincar [com meu pai] porque aí eu posso ir para a rua jogar bola."

Meninas CD – "É legal porque meu tio me vira de cambalhota, me ensina a andar de bicicleta sozinha. Eu tinha medo de fazer os dois: virar cambalhota e andar de bicicleta sem rodinha."

Meninos AB – "É divertido... ele me deixa ganhar dele no videogame, aí fico com o número de pontos maior do que ele."

Percebem também o quanto brincar com seus pais favorece uma maior interação e intimidade entre eles.

Meninos CD – "É legal brincar com o meu pai, porque ele é diferente! Sabe, quando a gente brinca, ele ri bastante, ele não pára de rir! É legal ver ele rindo."

Mesmo as crianças que não gozam o privilégio de brincar com seus pais ou parentes parecem saber o valor afetivo dos poucos registros que possuem desse tipo de vivência.

Meninas AB – "Minha mãe não brinca comigo, mas uma vez ela já brincou que era a vovó das minhas filhinhas. Foi legal porque ela ficou comigo!"

Segundo as crianças entrevistadas, dentre as brincadeiras mais realizadas entre pais e filhos estão os videogames, a bola e a bicicleta, enquanto entre pais e filhas estão a bicicleta, o jogo da memória e o esconde-esconde.

6.5

O brincar na rua e nos espaços públicos

A rua e os espaços públicos ou coletivos são pouco freqüentados por essas crianças. Portanto, elas usufruem pouco esses espaços mais amplos, importantes para se ganhar liberdade e exercer autonomia. Os depoimentos das crianças demonstram como elas se ressentem pelo espaço da rua tornar-se cada vez mais inacessível. Tal situação é ainda mais visível entre os segmentos C e D, principalmente porque os espaços que possuem para brincar são menores.

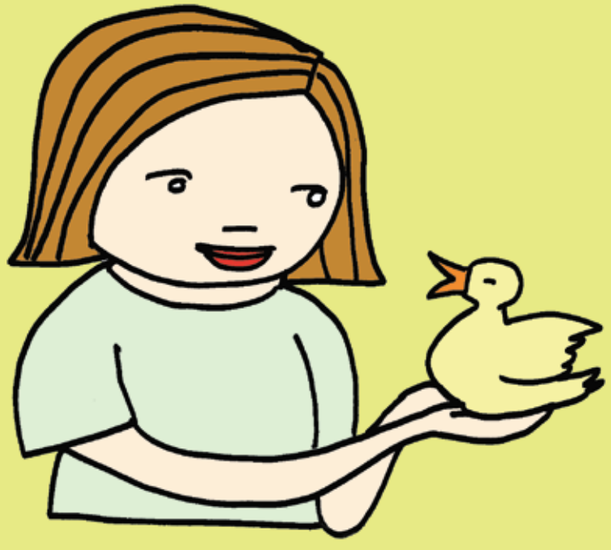
Meninos CD – "Eu não posso brincar na rua porque é muito perigoso. Lá está tendo tiroteio."

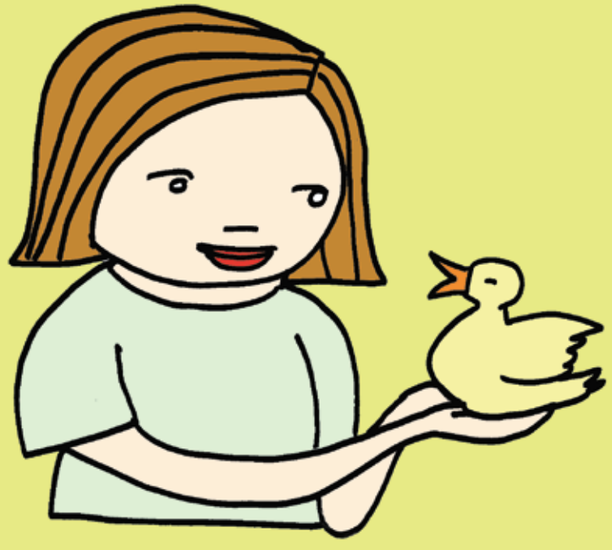
No entanto, apesar da redução dos espaços, as crianças dos segmentos C e D são as que mais usufruem da rua para brincar, principalmente os meninos.

Meninos CD – "Toda tarde eu vou no campinho para jogar com os meus amigos."

A pesquisa mostrou que esse espaço é muito importante para as crianças, porque oferece maior sensação de liberdade, permite a realização de travessuras, possibilita o desenvolvimento da criatividade e, principalmente, oferece a possibilidade de estar com os outros, como se pode observar nos depoimentos que seguem:

Meninas AB – "É legal porque a mãe não está lá para falar se a gente pode ou não pode fazer aquilo."





Meninos AB – "A gente brinca de cortar a pipa um do outro. Todo mundo da minha rua usa cerol."

Uma boa parcela das crianças pesquisadas – de modo especial, as meninas de todos os segmentos sociais – vive em condomínios, conjuntos habitacionais ou casas que possuem quintais coletivos. Embora tais locais sejam visivelmente menores do que a rua, dão às crianças a sensação de estar nela, porque proporcionam o prazer de conquistar autonomia, vivenciar diferentes brincadeiras, experimentar diversas relações e, especialmente, estar em grupo.

Meninas CD – "O meu tem parquinho, quadra... A gente brinca de bolinha de sabão. Só tem um menino que é chato, os outros são legais."

Meninas AB – "No meu prédio é muito legal! Tem um monte de brinquedo, escorregador, balança, e lá tem a Laura, o Vinícius, o Caio, a Giovana. São todos meus amigos."

Embora para algumas crianças a falta de espaço seja um fator limitador, para outras – segmentos A e B – não é tanto assim. Porém, apesar de os quintais e os espaços coletivos serem agradáveis às crianças, elas também têm suas ressalvas. Algumas se queixam das limitações sociais impostas geralmente pelas mães. Outras se ressentem do peso das restrições impostas pelo condomínio, até ressaltando a desconfiança e a insegurança existentes no local. Para as meninas, esse problema parece ser maior.

Meninos AB – "Minha mãe não deixa jogar bola em casa. Até no quintal ela fica brava porque ela fala que eu vou quebrar os vasos dela."

Meninas AB – "No meu prédio não pode andar de bicicleta. A minha amiga foi multada porque ela estava andando na garagem."

Meninas CD – "Meu pai não deixa eu descer sozinha porque tem muito moleque grande lá."

De qualquer maneira, independentemente de onde as crianças moram, a pesquisa mostrou que, para brincar, elas fazem qualquer coisa, mas preferem que isso ocorra fora de casa.

Meninas AB – "Fora de casa é maior, dá para brincar de bastante coisa: pega-pega, amarelinha. Dá para entrar todo mundo do prédio na brincadeira. Na minha casa não cabe."

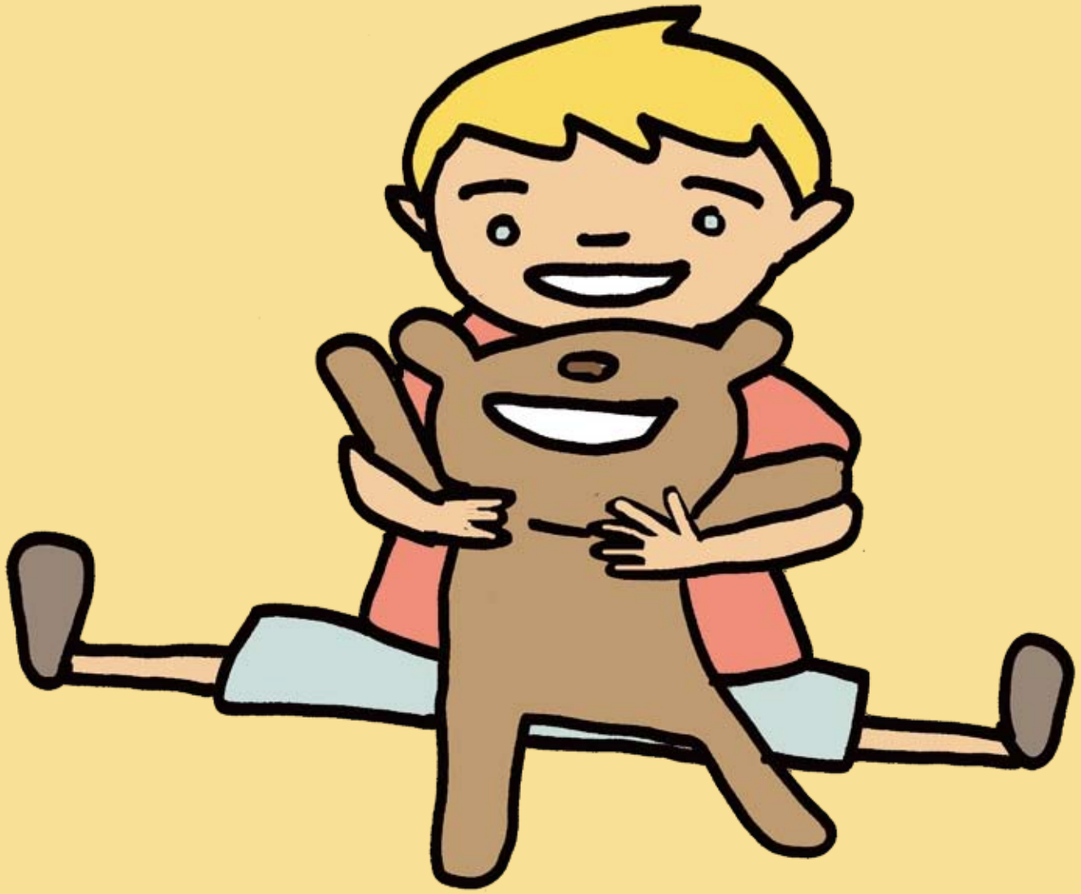
Meninos CD – "A gente se sente bem quando brinca na rua porque a gente junta os amigos e faz aventuras."

Meninos AB – "Dentro de casa não dá para brincar de nada, só de videogame."

Em casa, muitas crianças entrevistadas demonstram ter uma sensação de solidão. Ali, na ausência de amigos ou irmãos, elas recorrem aos brinquedos e aos animais, principalmente aos cães, para brincar.

Meninos AB – "Quando eu estou sozinho em casa, não tem ninguém para brincar comigo, eu pego os meus carrinhos e brinco."

Meninos AB – "Eu brinco de correr com a bola e meu cachorro vem para driblar."



6.6

Tempo para brincar

Segundo as afirmações das crianças, elas brincam muito, porém não o suficiente. Elas não têm muita precisão para mensurar o tempo de brincar de que dispõem, e suas queixas vão desde os impedimentos das mães até suas necessidades básicas.

Meninos AB – "Eu brinco muito porque minha mãe sempre reclama e fala que eu já brinquei muito, quando me chama para jantar."

Meninos AB – "Brinco bastante, só não brinco quando eu tenho que dormir, comer, fazer lição... Só nestes horários eu não brinco."

O tempo cronológico não oferece precisão para qualquer tipo de avaliação sobre o período de brincar. No entanto, o importante para as crianças foi o tempo que passaram brincando e quanto ele atendeu às suas necessidades, o que é uma questão subjetiva, que não se pode mensurar. Por essa razão, as opiniões variaram muito: algumas crianças disseram que para elas 15 minutos de brincadeira eram suficientes, enquanto para outras 12 horas mostraram-se insuficientes.

Sobre esse aspecto interferem outros fatores, como o perfil da criança e o tipo de brincadeira.

Meninos CD – "Eu brinco bastante na minha casa, mas eu queria brincar mais. É que minha mãe não deixa eu ir para a rua e dentro da minha casa eu brinco menos porque eu brinco sozinho."

Meninos AB – "No fim de semana eu fico o dia inteiro jogando videogame. Só posso brincar no fim de semana. (...) Eu queria acordar meia-noite e ficar jogando videogame a noite toda."

As crianças reconheceram os limites que têm para brincar, mas nem por isso deixavam de fazê-lo, aproveitando todas as oportunidades que tinham, usando a imaginação.

Como foi visto, *o brincar* envolve a participação ativa dos pequenos, seja ela física, emocional, mental ou social, e isso lhes causa extremo prazer. Mesmo não brincando da maneira como gostariam, as crianças mostraram que sempre dão um jeitinho de fazê-lo como podem, demonstrando que existem várias formas de brincar e que elas sabem disso, buscando, de maneira muito inteligente, outras alternativas para solucionar o problema.

Benjamin (1984) mostra que, embora a criança tenha uma certa liberdade em aceitar os brinquedos, é certo que a maior parte deles lhe foi imposta, mas, graças à sua imaginação, ela o utiliza como lhe convém em suas brincadeiras.

Meninas CD – "De segunda eu não posso brincar porque a gente faz faxina na minha casa e eu tenho que ajudar minha mãe. Então pego a vassoura e fico brincando de ser cantora."

Meninas CD – "Brinquei de corrida na rua enquanto ia para a igreja."

Meninos AB – "Eu não posso jogar videogame de dia, então eu brinco na laje sozinho com meu estilingue. Fico matando rato, cobra. Eu finjo que eles estão no meu quintal."

Assim, para as crianças, as questões sobre o que se considera espaço e momento para *o brincar* são muito relativas: elas conseguem brincar não importa quais sejam o momento e o local onde estejam. Isso, no entanto, certamente não significa que desfrutam as condições ideais para potencializar *o seu brincar* e assim potencializar seu desenvolvimento.

Na falta de espaço mais amplo e de mais tempo dedicado para *o brincar*, o espaço da escola e o tempo que passam lá assumem papéis cada vez mais importantes *no brincar* das crianças.

6.7

O brincar e a escola

A falta de espaços públicos e da rua como espaço de brincar coletivo tem feito com que eles sejam substituídos pela escola. Apenas para uma parcela minoritária das crianças entrevistadas, pertencentes a todos os segmentos sociais, a escola em nada favorece nem estimula *o brincar.* A ausência da atividade se justifica pelas práticas tradicionais utilizadas na instituição ou pela inadequação do espaço.

Meninas CD – "Na escola a única coisa que a gente faz é lição. O professor só deixa a gente no recreio para lanchar, depois que lancha a gente tem que voltar para a classe."

Meninos AB – "Na minha escola não pode nada, nem correr! Não pode correr por causa dos pequenininhos. Lá tem pouco espaço."

Já a maioria das crianças percebeu a escola como um local para brincar e aprender as brincadeiras. Para muitos ela é vista inclusive como o principal local onde acontece *o brincar* da maneira como gostam ou como querem. É interessante notar que tal percepção é ainda maior quando se trata de crianças que têm a casa como principal espaço para exercitar *o seu brincar.* Para essas crianças, as brincadeiras que precisam de um ambiente maior, como pega-pega, corre-cotia, polícia-e-ladrão, ocorrem exclusivamente na escola em função do espaço e de as crianças terem mais companheiros para brincar.

Meninos CD – "Na escola é legal porque tem espaço e muita gente para brincar. Dá para brincar de coisas que a gente não brinca em casa – pega-pega, bola."

Meninos CD – "Jogo bola mais na quadra da escola porque só posso ir no campinho perto de casa de vez em quando."

Meninas AB – "Pega-pega eu brincava todo dia, mas agora que mudei e não posso mais ir para a rua só brinco na escola."

As crianças explicitaram que há diferenças entre equipamentos de uma unidade escolar para outra. Mesmo entre as escolas privadas, algumas possuem um mínimo de recursos, porém o fato de as crianças poderem estar juntas parece compensar, amenizando o efeito disso sobre *o brincar.*

Meninos CD – "Na minha ainda não tem quadra, a gente brinca no pátio."

O que parece ser importante para as crianças é o fato de a escola permitir que aprendam uma variedade de brincadeiras, principalmente em grupos, e, às vezes, com os professores.

Meninas AB – "Pular corda, vivo-ou-morto, ninguém ensina. A gente vê os outros brincando e aprende brincando na escola."

Meninos CD – "A professora de educação física ensina muitas brincadeiras, eu já aprendi pega-pega, corrente e pique-bandeira."

O depoimento a seguir mostra o grande apelo que *o brincar* na escola tem para as crianças e o fato de alguns professores reconhecerem esse apelo.

Meninas CD – "Lá [na escola] eu brinco de corre-cotia, amarelinha. Se a classe tem disciplina e cumpre toda a lição da semana, na sexta a gente pode brincar na sala de brinquedos."

Nos depoimentos de algumas crianças pode-se observar que as brincadeiras são praticadas também nas salas de aula, como metodologia de trabalho.

Meninos AB – "Um dia a gente dividiu a classe em equipe e cada equipe tinha que fazer um plano com os números. Depois cada um tinha que descobrir qual era o plano do outro. Foi a professora que ensinou. Ela falou que era uma brincadeira de usar a cabeça."

Assim, diante da nova realidade vivida pelas crianças, a escola se mostra como um dos únicos espaços, se não o único, onde elas podem realizar *o seu brincar* mais coletivo. É nesse ponto que as instituições devem estar alerta de modo a contribuir com os pequenos, permitindo que as atividades lúdicas sejam lá praticadas não apenas como recursos metodológicos, mas também como forma de prazer, ou seja, que haja uma livre escolha *do brincar* por parte dos pequenos, o que, certamente, contribuirá para o maior desenvolvimento deles.

6.8

O brincar e os brinquedos

Como as crianças gostam de brincar, para elas vale a pena a atividade com ou sem brinquedos: todas são boas.

Meninas AB – "É difícil não gostar de alguma brincadeira."

Elas levam em consideração o ambiente, os amigos, os estímulos e os recursos. Há, no entanto, uma variação em relação às preferências de brincadeira, e isso ocorre em função do sexo das crianças. Há brincadeiras mais de meninas, como casinha, escolinha, boneca, jogos imaginários, lojinha, modelo e cabeleireira. Outras são preferidas pelos meninos, como, por exemplo, futebol, pipa, bolinha de gude, carrinho, dinossauros, "Mega Man", videogame e luta.

Tais divisões não são rígidas, pois há crianças que realizam, e muito bem, as brincadeiras do sexo oposto. Na realidade, o que vale para elas é brincar.

Meninos AB – "Quando eu vou para a casa da minha avó, eu brinco de escolinha, porque as minhas primas só brincam disso! Elas não querem brincar de outra coisa."

Meninas CD – "Videogame não é só para menino, meninas também jogam. Mas eu não gosto muito, só jogo se não tiver outra coisa para brincar."

Além das brincadeiras citadas, há outras que constituem o repertório tanto dos meninos quanto das meninas, como, por exemplo, pega-pega, corrente, americano, pega-boi, esconde-esconde, duro-ou-mole, gato-mia, queimada, vôlei, alerta, polícia-e-ladrão, amarelinha, pular corda, peteca, bolinha de sabão, batata-quente, bicicleta, patinete. Pelos depoimentos obtidos, pode-se notar que, em conjunto, as brincadeiras sem brinquedos acabam sendo tão divertidas quanto as demais. Por exemplo:

Meninos CD – "Quando eu não quero brincar com os meus carrinhos, brinco de aventura: subo no beliche do meu irmão e pulo no colchonete."

Esse depoimento mostra que o fato de o brinquedo não estar presente em algumas situações de brincadeira não significa que ele não esteja sendo usado. Na realidade ele tem um papel importante, especialmente quando as crianças brincam sozinhas.

Meninas CD – "Brinco com brinquedo só quando estou sozinha."

Segundo Bandet e Sarazanas (1972), durante muito tempo o brinquedo foi visto como uma bugiganga, isto é, um objeto sem nenhum valor. Todavia, nos últimos anos, médicos, psicólogos, pedagogos, artistas plásticos, sociólogos, educadores e até mesmo pais têm se interessado pelo papel que o brinquedo desempenha na vida das crianças.

Até que ponto as brincadeiras e os brinquedos se encontram ligados indissoluvelmente?

Já vimos como algumas brincadeiras infantis se realizam independentemente de haver ou não brinquedos. O que importa, isso sim, são os companheiros, o espaço e a alegria de poder compartilhar, discutir e criar as regras para a ação. A dança, o canto, a representação de histórias, entre outras coisas, são atividades que prescindem de brinquedos. Além disso, o que é brinquedo para uns não é para outros. Por exemplo, uma boneca pode ser objeto de uma coleção ou enfeite, assim como alguns veículos podem ser protótipos de carros maiores. O brinquedo traduz o universo real ou imaginário da criança e, por essa razão, acaba sendo fonte da brincadeira.

Os depoimentos das crianças confirmam os estudos de Benjamin (1984). Para ele, embora a maior parte dos brinquedos seja imposta aos pequenos e eles tenham pouca liberdade para

aceitá-los ou não, graças à sua imaginação eles utilizam esses objetos como lhes convém nas suas brincadeiras.

Meninos AB – "Eu não posso jogar videogame de dia, então eu brinco na laje sozinho com meu estilingue. Fico matando rato, cobra. Eu finjo que eles estão no meu quintal."

Estando o jogo e a brincadeira presentes em todas as sociedades, não é de estranhar que estivessem presentes em todos os tempos. No entanto, a experiência dos adultos com relação aos brinquedos é bem diferente daquela realizada pelas crianças. Muitas vezes elas insistem tanto na compra de um brinquedo que, mesmo que o critiquem, os pais acabam comprando.

Brougère (2004) mostrou que, nos últimos 30 anos, o brinquedo se modificou tanto do ponto de vista da matéria-prima – deixando a madeira para trás e dando lugar ao plástico – quanto em relação às suas características, que é o caso do aparecimento dos jogos eletrônicos.

Eles possuem, no entanto, traços culturais específicos, porque estão inseridos em um sistema social no qual as novas tecnologias estão presentes e suportam funções que determinam a sua razão de ser.

As mudanças estão ligadas às transformações que o mundo conheceu; o brinquedo as reflete e também permite ter acesso a elas. O brinquedo não é um objeto de um mundo preservado do jardim-de-infância. (...) E isso porque o jardim-de-infância nunca foi mais do que uma representação nostálgica da própria infância produzida pelos adultos. As crianças vivem de modo diverso conforme a época, a cultura e a classe social. Elas não são excluídas, mas o estatuto, o lugar delas é construído de modo diferente de acordo com o lugar e o momento (BROUGÈRE, 2004, p. 14).

Sobre esse aspecto, a pesquisa mostrou que os brinquedos ainda cumprem um importante papel, especialmente quando as crianças brincam sozinhas, embora elas consigam fazê-lo sem eles.

Apesar disso, alguns estudiosos da matéria, como Brougère (1992), mostram que o brinquedo é introduzido pela família, dentro de uma esfera de consumo, ou seja, em geral é oferecido às crianças sem que sintam sua necessidade ou o peçam.

Essa variedade de objetos de diversas categorias (brinquedos) é relativamente recente, e eles ficam à disposição dos pequenos sob o pretexto do prazer.

Todavia, do ponto de vista da criança, o brinquedo assume um papel privilegiado quando seu uso é livre, sem interferência do adulto, ocasião em que ela pode explorar o mundo. Eles transmitem imagens da nossa cultura e da própria cultura da infância.

Porém, a necessidade de consumo pela criança não se origina de um desejo, mas da representação que o adulto faz dela e de suas necessidades. O brinquedo não é apenas um elemento conservador das tradições, ele projeta sobre as crianças novas modas, novos modelos.

As crianças pesquisadas, em geral, utilizavam brinquedos estruturados (prontos e de loja), em vez de brinquedos inventados e feitos por elas mesmas em casa.

A prevalência do uso de brinquedos estruturados em relação aos confeccionados pela própria criança se justifica, entre outras coisas, pela ausência dos pais nas brincadeiras de seus filhos, pois os primeiros brinquedos surgiram para que as mães interagissem com suas crianças.

Entre os meninos, as preferências incidem nos videogames, nos robôs, nos carrinhos e nos monstros. Isso confirma o trabalho de Brougère (1992), que mostrou que, para os garotos, ainda são preferidos os brinquedos que estimulam brincadeiras de luta e de guerra. Embora a pipa tenha aparecido nos depoimentos, diferentemente do que ocorreu em outras épocas, ela era utilizada por uma minoria de crianças.

Já entre as meninas a escolha recaiu sobre os bichos de pelúcia e os diversos tipos de boneca. A escolha das pelúcias, por exemplo, está muito próxima *do brincar* de boneca, quando as crianças assumem diferentes papéis.

Os jogos, na modalidade de jogos de regras, parecem não fazer parte de seus acervos de brinquedos, pois as crianças reclamaram que, para realizá-los, necessitavam de parceiros. E isso é mais difícil nos dias de hoje, por tudo o que foi demonstrado ao longo deste trabalho.

Meninas AB – "Eu não tenho porque precisa de gente para jogar."

Entre as crianças mais "vivas" ou mais "ativas", a bicicleta, apesar de muitas crianças afirmarem não ter uma nem saber andar, se colocava como o brinquedo preferido. O depoimento das crianças mostrou as restrições sofridas *pelo brincar*:

Meninas AB – "Eu não aprendi porque não posso ter. É que no meu prédio não pode andar."

Os brinquedos destinados atualmente às crianças produzem novas representações e o desejo de ser outra pessoa, particularmente o adulto, o que já foi possível observar na pesquisa quando os pais e os especialistas alertaram para o processo de "adultização". Em particular, entre as meninas, a moda apresentada pelos brinquedos provoca o gosto pelo consumo de novos modelos mais relacionados ao processo de coleção do que à necessidade que elas têm de brincar. Isso fica explicitado pela quantidade de bonecas do mesmo tipo que elas têm que diferem uma da outra apenas pelo traje utilizado.

Meninas AB – "Eu tenho mais de 20 bonecas, além das Pollys e das Barbies."

Nesse caso, foi possível observar que não vale apenas a quantidade das bonecas, mas a sua marca.

Meninas CD – "Tenho duas bonecas: a Beijinho e a Karina."

Logo, tanto pela quantidade de objetos, quanto pela sua qualidade, o tipo de brinquedo tido pelas crianças explicitava, também, entre elas, a distância entre as classes sociais. Igual-

mente em relação ao tipo de brinquedo de que as crianças dispunham, a classe social à qual elas pertencem determinava o local onde eram guardados tais objetos.

Meninos AB – "No meu quarto tem muito brinquedo. Na sala de jogos tem mais ainda. Eu tenho uma sala só para brincar."

Já entre as crianças dos segmentos C e D observou-se uma dificuldade em guardar os brinquedos pela falta de espaço. Quando havia a possibilidade de fazê-lo, isso ocorria como se fosse um jogo de encaixes, fazendo com que os objetos não ficassem acessíveis à criança.

Pela forma como os brinquedos estavam nas fotos que as crianças tiraram e pelos depoimentos, foi possível perceber a maneira como os brinquedos eram considerados pela maioria delas: apenas como objetos de consumo descartáveis.

De acordo com os depoimentos, a falta de interesse dos pequenos por seus brinquedos se manifestava pela sua ausência nas brincadeiras, na maneira como estavam dispostos em seu quarto ou nos locais onde permaneciam guardados, no "trabalho" que dava para terem acesso a eles e, até mesmo, pela postura severa de algumas mães com relação à conservação e à organização dos objetos.

Meninos AB – "Eu não gosto de pegar os hominhos porque depois tem que arrumar."

Meninos CD – "Minha mãe me arregaça se eu quebro ou deixo jogados os brinquedos. No videogame eu não bagunço nada."

Atualmente, entre os segmentos A e B, observa-se que o valor dos brinquedos é muito mais atribuído ao número de objetos que as crianças possuem e às marcas que eles apresentam do que à necessidade que as crianças têm de brincar com eles.

Com a industrialização do brinquedo, aparece sua subordinação ao dinheiro. A bola, a boneca, o carrinho são, a exemplo de outros brinquedos, elementos universais, presentes ao longo do tempo em diferentes culturas. Quando, porém, transformam-se em objetos industrializados e comercializáveis, o uso e a posse do brinquedo passam a depender do fato de se ter ou não dinheiro para comprá-lo. Não basta o brinquedo ser um elemento universal. No momento em que ele é fabricado e anunciado a um determinado preço, o acesso a ele fica restrito às classes sociais que podem dispor desse dinheiro para adquiri-lo (SALLES OLIVEIRA, 1984, p. 35).

Hoje, portanto, quase sempre o brinquedo é um objeto de consumo que reflete a classe social do seu consumidor. Nem sempre a sua aquisição está associada à necessidade.

Produzido e veiculado por um sistema econômico em que a mídia possui um papel fundamental, o brinquedo põe a criança em contato com um objeto que, segundo Brougère (1992), tem funções e conteúdos dominados pela imagem apresentada na mídia. Alguns oferecem a possibilidade de simulações, outros organizam as funções, mas todos propõem a representação do mundo. É, então, por meio da representação do real que o brinquedo produz nas crianças um universo imaginário, autônomo e singular, a imagem do desejável.

Observa-se que as crianças, então, ganham brinquedos antes mesmo que os peçam, pois os adultos os compram todas as vezes que desejam presenteá-las, daí o fato de estes serem encontrados entre os diversos segmentos sociais, variando em relação à matéria-prima, ao tamanho, aos novos lançamentos e, principalmente, aos preços.

A pesquisa mostrou que as crianças, mesmo tendo um grande número de brinquedos, não brincam muito com eles.

Meninos AB – "Tenho 103 dinossauros. (...) Não brinco mais com eles, já enjoei. Agora só coleciono."

Meninas AB – "Todo mundo tem a Polly, está na moda! Eu já tenho duas! (...) Está na moda porque é um brinquedo novo que passa na TV."

Meninas AB – "Meu pai briga comigo porque diz que eu tenho muito brinquedo! Mas a gente gosta!"

Mais uma vez foi possível observar o apelo ao consumo de brinquedos veiculados pela televisão, o que faz com que as crianças das classes C e D não estejam imunes a ele. Tal situação acabou se mostrando frustrante, pois as crianças terminam por brigar com os pais por não ter os brinquedos solicitados.

Meninas CD – "Eu quero uma Barbie. Meu pai sempre fala que vai comprar, mas nunca compra!"

Meninos CD – "Minha mãe não cumpre o que ela fala! Ela diz que ia dar um carrinho de controle remoto e até hoje não deu!"

Outra questão que se evidenciou na pesquisa foi o fato de os brinquedos representarem para as crianças pesquisadas um mediador capaz de incluí-las no grupo, em particular para as meninas.

Meninas CD – "Eu quero uma Stephany nova para brincar com minhas amigas. Todas elas têm!"

Com exceção, em alguns casos, do videogame, as crianças não sentem um controle dos pais sobre algum brinquedo ou brincadeira específica.

Menino AB – "Meu pai e minha mãe não gostam que eu jogue... Só videogame, que não posso brincar toda hora."

Meninas CD – "Posso brincar de tudo, só não posso fazer muita bagunça."

Meninos CD – "Só não posso ir para a rua sozinho, o resto eu posso tudo, ficar quanto quiser no videogame!"

Os brinquedos, portanto, nunca morreram e nunca morrerão, pois basta um desejo de criança para que eles sejam ressuscitados sob uma nova versão.

Hoje eles são objetos industrializados, que utilizam a cultura globalizada, sem a qual estariam desprovidos de sentido. É uma maneira de a sociedade elaborar sua imagem de forma adaptada e destinada à infância.

6.9
Considerações finais das crianças

Ao final da interação com as crianças através dos diários e das discussões, solicitou-se que elas enviassem uma mensagem para os adultos para que eles pudessem entender melhor a importância *do brincar* para elas. Todos os recados produzidos foram dirigidos aos pais ou aos professores e todos se referiram ao fato de deixá-las brincar mais e de maneira mais livre.

Os depoimentos obtidos mostram, na visão dos pequenos, um pouco dessa necessidade que eles têm de brincar no mundo de hoje:

Meninos CD – "Pais, pára [sic] *de brigar com a gente e deixa a gente sair para brincar."*

Meninos AB – "Professores, a gente quer brincar mais na escola."

Meninas AB – "Pais, por favor, deixa [sic] *a gente brincar quando quiser!"*

Eyer, Hirsh-Pasek e Gilinkoff mostraram que "*o brincar*[24] representa para a primeira infância o que a gasolina é para o carro" (2006, p. 244), portanto, ele é o combustível para todas as atividades mentais, físicas, sociais e emocionais das crianças.

A investigação mostrou que as próprias crianças fazem um apelo para brincar, pois para elas a brincadeira é a chave do aprendizado e da felicidade.

"Pai e mãe, por favor, deixem as crianças brincar. Senão vamos ficar tristes. Somos crianças e não adultos."

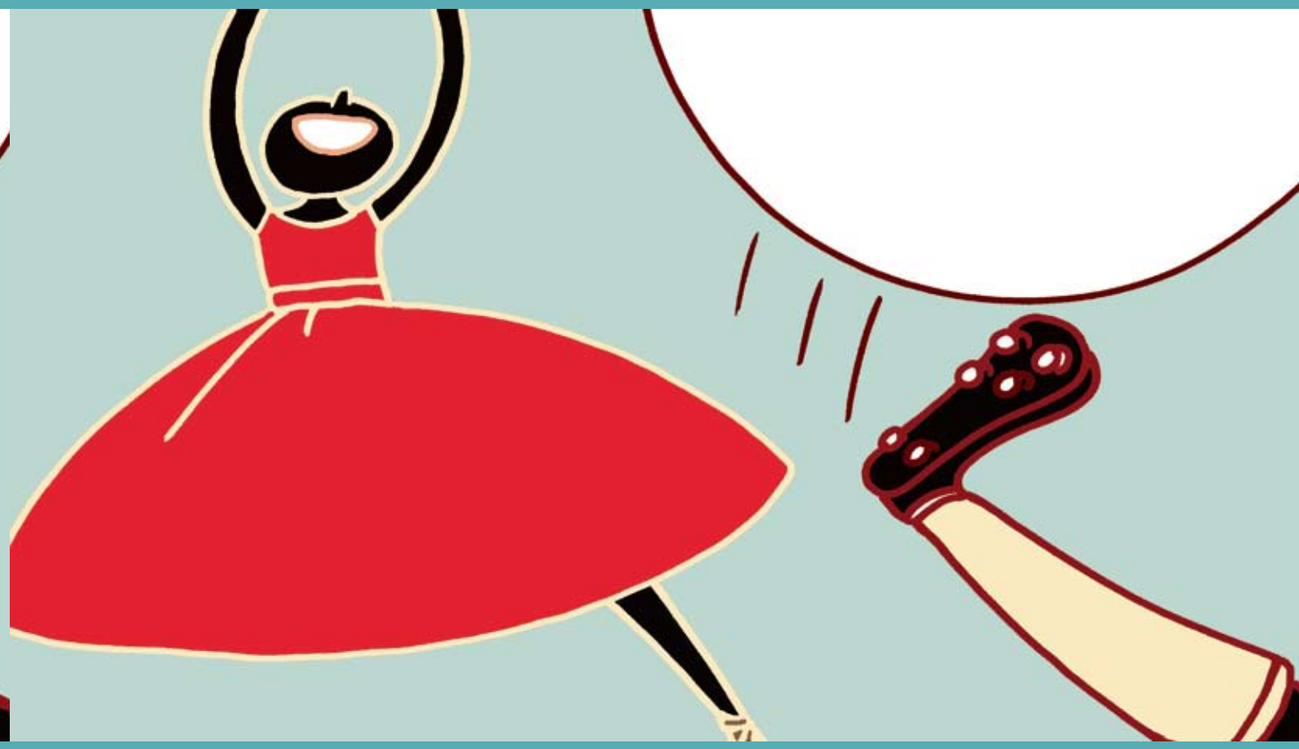
"Toda criança tem direito de brincar."

"Brincar é importante pra gente, tá? Vê se deixa nós [sic] *brincar."*

24 Grifo nosso.

7

O BRINCAR NO BRASIL: A PESQUISA QUANTITATIVA



7.1

A metodologia da pesquisa quantitativa

Foi observado, na primeira parte do trabalho, que *o brincar* é um tema importante que precisa ser amplamente discutido e que não conta com nenhum tipo de medida ou projeto político de âmbito nacional. Constatou-se, durante todo este trabalho, a falta de informações mais precisas sobre a perspectiva dos pais em relação ao assunto, apesar de eles serem considerados influenciadores relevantes sobre *o brincar* das crianças.

Nesse sentido, para potencializar *o brincar* no desenvolvimento infantil, a equipe de trabalho entendeu que era imprescindível mapear a atitude dos pais brasileiros sobre essa questão. Para isso, pensou-se em uma pesquisa mais ampla de caráter nacional. Elaborar uma investigação de maior abrangência neste trabalho era muito importante, até porque, como foi exposto inicialmente, não existe um modelo de criança, mas muitas crianças; logo, muitas infâncias, dada a diversidade de contextos apresentados no país.

Sabe-se que *no brincar* há a interferência de diversos fatores e que tal atividade, por sua vez, influencia inúmeras dimensões da vida da criança, como, por exemplo, o desenvolvimento físico e mental, a aprendizagem, a socialização e a afetividade. Vygotsky (1988; 1999) já enfatizava as relações estabelecidas entre as crianças e o ambiente que as cerca, mostrando a relevância que assumem no desenvolvimento das funções mentais superiores. Nesse âmbito, vale a pena considerar que, enquanto os indivíduos estão inseridos em uma cultura, esta, por sua vez, se multiplica em subculturas diferentes, que apresentam características homogêneas, como a organização de atividades básicas, o desempenho de papéis e os tipos de ambientes, entre outras coisas que poderiam ser observadas durante *o brincar.*

A primeira parte da investigação limitou-se exclusivamente ao levantamento de dados dentro da cidade de São Paulo. Nesta parte quantitativa, o universo de trabalho foi estendido para todo o Brasil, representando-o em todas as regiões e em todos os estratos de porte de

cidade (pequenas, médias e grandes), num total de 77 municípios.

O universo considerado para a pesquisa foi o de pais com filhos de idades entre 6 e 12 anos, porque nessa faixa etária seria possível perceber as possíveis relações entre a brincadeira e o desempenho escolar, pois trata-se de crianças que já freqüentam a escola. Também se escolheu essa faixa etária porque a equipe de trabalho partiu da premissa de que, nessa fase, diferentemente dos primeiros cinco anos de vida da criança, os pais já não estimulam tanto *o brincar*, apesar de essa atividade continuar sendo crucial para o desenvolvimento dos filhos. Nesse sentido, o grupo de trabalho sentia que havia um bom escopo para um trabalho social, considerando especialmente esses pais e essas crianças.

Tanto o perfil dos pais quanto o dos filhos foram considerados como universo a ser representado. Com uma margem de erro de cerca de 3,1%, a amostra representa um total de 31.560.000 pais e 24.320.000 filhos.

A amostra foi desenhada de forma desproporcional, para possibilitar leituras regionais com bases mais robustas. Posteriormente os resultados foram ponderados para que cada segmento da amostra correspondesse à exata proporção encontrada na população brasileira. Tanto para o desenho da amostra quanto para se estabelecer os fatores de ponderação, utilizaram-se apenas dados oficiais fornecidos pelo IBGE (Censo 2000 e PNAD).

Os sujeitos escolhidos pertencem a todas as classes sociais. As mães foram consideradas em maior número, contemplando 80% da amostra, dada a sua maior convivência com os filhos, enquanto os pais somam 20% dos entrevistados. Essas proporções também foram ponderadas para corresponder exatamente à distribuição encontrada no universo.

O trabalho de campo foi realizado por pesquisadores capacitados e contratados pela Ipsos Public Affairs entre os dias 15 de junho e 2 de julho de 2006, tendo durado 18 dias.

Utilizou-se como procedimento metodológico um questionário com 47 perguntas, que não foi preenchido pelos pais, mas pelos pesquisadores, pois as respostas envolviam pontuação, o que dificultaria a obtenção de dados por estes últimos. Todas as entrevistas foram pessoais e domiciliares. A seleção dos domicílios foi feita através de sorteio aleatório de setores censitários do IBGE. Os mapas digitais foram distribuídos aos entrevistadores com a indicação do ponto inicial e da sistemática para percorrer cada setor.

Do ponto de vista metodológico, a opção pelo questionário ocorreu porque ele permitiria a descrição de determinadas características, além de medir algumas variáveis do grupo social. O questionário buscava investigar quatro tipos de informação, do ponto de vista didático, que poderiam ter relação com *o brincar* e favorecer uma discussão mais detalhada do assunto.

A primeira parte consistia em uma identificação dos sujeitos, com informações como idade, sexo, classe social, atividades exercidas, nível de escolaridade, profissão, lazer, etc.

A segunda parte incluiu perguntas sobre quais eram as atividades realizadas entre pais e filhos, especialmente *o brincar*. Esses questionamentos foram feitos, num primeiro momento, de maneira espontânea e, depois, de forma estimulada.

Na terceira parte, levantaram-se dados com indagações estimuladas que mostrassem como os pais viam as brincadeiras de suas crianças. Buscava-se entender os hábitos das brincadeiras dos filhos, como, por exemplo, quais brincadeiras eles praticavam, onde as realizavam, com quem e qual a participação deles (dos pais) nelas.

Finalmente, os pais foram indagados sobre algumas variáveis de desenvolvimento infantil que pudessem caracterizar melhor as crianças, como peso e altura, sobre questões de desempenho social e emocional e sobre a forma como viam o desempenho de seus filhos na escola.

Os dados obtidos foram tabulados e apresentados de diversas maneiras pelo grupo de especialistas da empresa de pesquisa Ipsos Public Affairs, o que permitiu um amplo estudo do assunto. A apresentação e a análise dos resultados, antes de se constituírem em uma etapa conclusiva, foram fruto de um processo dialógico, ocorrido nas diversas reuniões entre todos da equipe de trabalho. Portanto, a equipe espera que este estudo possa embasar novas investigações sobre correlações entre a prática *do brincar* e o desempenho escolar das crianças.

7.2

Identificando os pais

Antes de começar a apresentação detalhada sobre os dados obtidos, segue uma descrição específica da amostra.

Os sujeitos escolhidos, ou seja, os pais, apresentavam uma média de 1,42 filho com idade variando de 6 a 12 anos. Como muitos pais tinham mais de um filho na idade determinada pela pesquisa, foi realizado um sorteio envolvendo as crianças, para que nas respostas dadas eles considerassem especificamente apenas um dos filhos na avaliação solicitada.

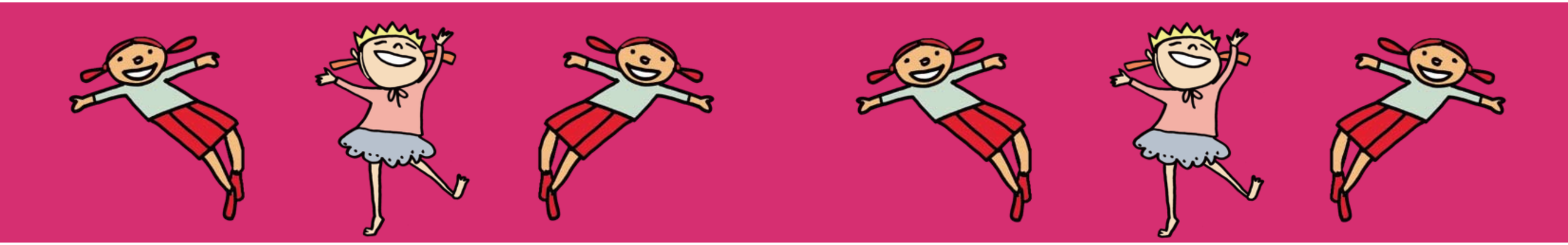
De acordo com a Tabela I, a maioria dos pais, ou seja, 70,1%, tinham o primeiro grau, percentual que se apresentava maior no interior e menor nas capitais, enquanto 21,7%[1] possuiam curso médio e 8,2%[2] haviam concluido o curso superior. A maior parte de pais com nível de escolaridade superior concentrava-se nas capitais.

Pela Tabela I pode-se observar como o dese-

1 Percentual médio obtido entre os sujeitos.
2 Percentual médio obtido entre os sujeitos.

Tabela I – Dados Populacionais

	Dados da PNAD para população brasileira com 16 anos ou mais		Amostra Brincar
	Total Brasil	Pais com filhos entre 6 e 12 anos	
	%	%	%
Escolaridade			
Até 8.ª série	68,2	69,5	70,1
Colegial	21,5	22,0	21,7
Superior ou acima	10,3	8,5	8,2
TOTAL	100	100	100
Economicamente ativo			
Sim	70,0	80,1	80,3
Não	30,0	19,9	19,7
TOTAL	100	100	100
Idade do responsável			
Até 29 anos	17,1	16,4	16,4
De 30 a 39 anos	24,8	47,4	46,9
40 anos ou mais	58,0	36,2	36,7
TOTAL	100	100	100



nho da amostra representou fielmente o universo considerado (pais com filhos entre 6 e 12 anos) no que se refere às três variáveis básicas de controle: escolaridade, situação de atividade econômica e idade dos pais.

Do conjunto dessas variáveis, destaca-se a diferença do perfil dos pais em relação à situação de atividade econômica (70% de ativos na população brasileira acima de 16 anos e 80,1% no universo em estudo). Diferença marcante de perfil ocorre também com a idade: enquanto no total Brasil há uma concentração de 58% com mais de 40 anos, no universo considerado esse percentual é de cerca de 36,2%, sendo a maior concentração de pais na faixa etária de 30 a 39 anos (47,4%).

Para o grupo de trabalho, duas questões formavam a chave para o mapeamento das atitudes dos pais em relação *ao brincar.* Considerando a premissa de que, dada uma escolha, os pais iriam preferir adotar atividades que lhes dão prazer e satisfação, era fundamental entender melhor a posição relativa que a inter-relação dos pais com o(s) filho(s) ocupa no cotidiano de atividades dos pais ligadas ao prazer e à descontração. Também tendo como objetivo fomentar a maior valorização *do brincar*, era importante mapear a agenda de prioridades dos pais para as crianças de forma geral.

Quando solicitados a mencionar espontaneamente as atividades que lhes proporcionavam mais prazer, as escolhidas foram aquelas mais relaxantes, acessíveis e de postura passiva: assistir à TV (48%) e ouvir música (27%) (Tabela II). Evidentemente, o fato de assistir à TV aparecer em primeiro lugar na lista dos prazeres dos pais é um fator que pode ter influenciado as respostas das crianças nas entrevistas realizadas na etapa anterior do trabalho, quando tal tipo de atividade mereceu destaque especial.

Os dados obtidos mostram ainda que as atividades realizadas pelos pais que poderiam ser mais compartilhadas com os filhos, além da TV, seriam estar com a família e passear com as crianças. Ficar com a família, envolvendo os filhos, foi uma informação previamente obtida durante as entrevistas realizadas na primeira parte da pesquisa e que poderia ter alguma relação com *o brincar.* No entanto, de forma espontânea, a atividade lúdica propriamente só apareceu nessa parte da investigação, ocupando o oitavo lugar das atividades prazerosas realizadas pelos pais (14%). Num outro momento da pesquisa, ao serem estimulados, 53% dos pais afirmaram que brincam diariamente com os filhos. Isso sugere que os pais brincam, sim, com os filhos, mas que essa atividade não desempenha um papel tão relevante para eles.

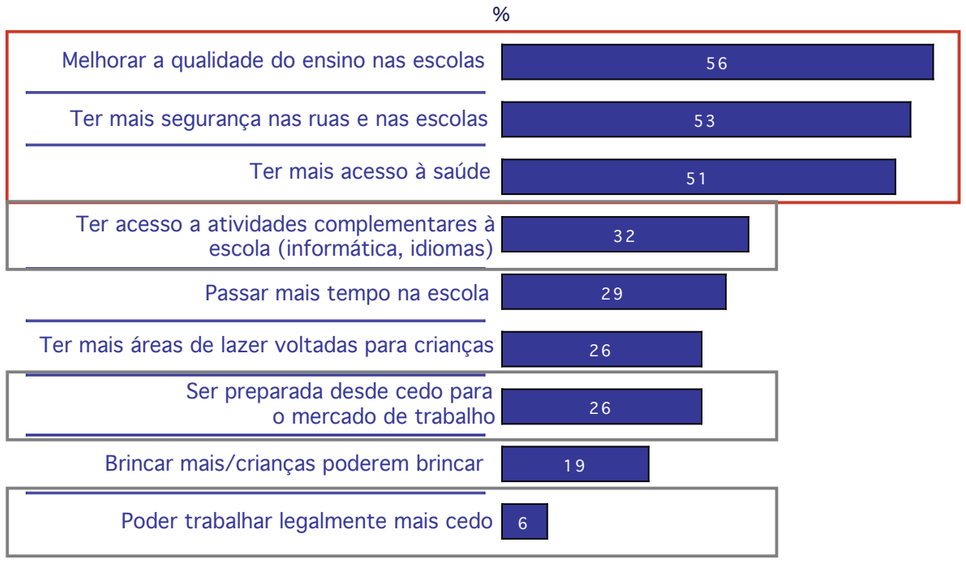
Outra questão abordada foi o que os sujeitos consideravam importante para as crianças, como se pode observar no Gráfico I.

Tabela II – Atividades Prazerosas para os Pais

	Total	RESPONDENTE		CLASSE SOCIAL			REGIÃO			
		Pai	Mãe	AB	C	DE	NO/CO	NE	SE	SUL
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Assistir à TV (noticiários, novelas, filmes, esportes)	48	51	46	46	45	51	52	51	47	40
Ouvir música	27	29	26	27	22	31	14	31	29	32
Ficar com a família	25	26	24	20	25	27	19	36	23	17
Passear com os filhos	22	19	25	27	27	17	10	15	30	26
Ir à igreja/culto	19	17	22	4	17	25	28	17	16	24
Praticar esportes (andar, nadar, jogar, etc.)	18	31	6	34	18	13	12	13	24	15
Passear, sair com amigos	17	17	16	14	20	15	9	18	14	29
Brincar com os filhos	14	16	13	14	17	12	2	12	20	19
Visitar a família	14	16	12	6	18	14	13	16	9	27
Ler jornais/revistas/livros	14	15	13	33	15	8	18	11	15	10
BASE	1.014	474	540	122	384	508	170	300	397	146

Pergunta: Agora gostaria de conhecer algumas de suas atividades. Por favor, gostaria que o(a) sr.(a) me dissesse quais são as 3 atividades que lhe dão mais prazer em ordem de preferência.
Total de menções em respostas múltiplas, entrevistado poderia mencionar até três respostas
Respostas espontâneas

Gráfico I – Prioridade para as Crianças



Base: total da amostra
Pergunta: Entre os itens que estão neste cartão, qual o(a) sr.(a). considera uma prioridade para as crianças?
Total de menções em respostas múltiplas; entrevistado poderia mencionar até três respostas
Respostas estimuladas através de cartão

Coincidentemente com os dados obtidos nas entrevistas com os pais, houve por parte deles uma grande preocupação com a qualidade[3] do ensino nas escolas, aspecto este diretamente relacionado à inserção dos filhos no mercado de trabalho.

Os sujeitos explicitaram que sua maior prioridade consiste em oferecer aos filhos uma escola de melhor qualidade, o que ainda não está disponível a todas as crianças brasileiras. Porém, embora os pais demonstrassem se esforçar para que isso acontecesse com seus filhos, foi possível perceber, já na primeira parte deste trabalho, que nem todos conseguem atingir seus objetivos no que se refere à educação formal dos pequenos.

Embora a educação formal seja hoje muito questionada e a melhoria da qualidade dos serviços que a escola presta à população se constitua em uma expectativa dos pais pertencentes às diversas classes sociais, sabe-se que a educação e o professor, como muito bem apontou Sacristán (2002), até podem ser substituídos do ponto de vista da informação, mas não do ponto de vista da função socializadora e das relações humanas. Além disso, a educação moderna tem como objetivo a obtenção de conteúdos culturais e de certas habilidades que devem estar presentes em um projeto educacional. Nesse sentido, *o brincar*, com as suas importantes funções mentais, sociais e culturais, poderia servir de aliado da escola no seu projeto educacional.

Outra relação que pode ser feita a partir dos dados constantes no Gráfico I – e que é semelhante ao que foi relatado pelos pais na parte qualitativa deste trabalho – é que tanto a melhoria da qualidade do ensino quanto o tempo passado na escola e o acesso às atividades complementares são motivo de grande preocupação por parte deles. Como já vimos, essas preocupações surgiram em grande parte por serem vistas como chaves para o sucesso num mercado de trabalho muito competitivo.

Ao serem indagados sobre o assunto, 98% dos pais concordaram total ou parcialmente com a frase "devemos preparar as crianças para serem adultos bem-sucedidos profissionalmente" e 81% dos pais concordaram total ou parcialmente com a frase "o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e será difícil para os meus filhos conseguirem um bom emprego".

Como se pode observar no Gráfico I, a questão da segurança também aparece como uma das prioridades, precedendo a preocupação com a saúde. Como enfatizado, na etapa qualitativa anterior, para os especialistas e os pais, a questão da segurança, em particular nas ruas, é vista como grande impedimento para *o brincar* mais livre de seus filhos.

O fato de que, para os pais, passar mais tempo na escola e ter acesso a atividades extracurriculares é de maior prioridade do que *o brincar*, que aparece em penúltimo lugar na tabela, talvez ajude a explicar a afirmação de especialistas e pais na fase qualitativa da pesquisa de que o tempo que as crianças têm para se dedicar *ao brincar* está diminuindo.

Os aspectos que poderiam ser impedimentos *ao brincar* também foram avaliados na pesquisa através da técnica de *trade-off*. Essa técnica expõe o entrevistado a um par de argumentos, obrigando-o a se posicionar. Simula uma situação da vida real em que, ao ser confrontado com determinadas posições, o entrevistado precisa optar para se posicionar ou para tomar determinadas decisões.

Neste teste, *o brincar* foi contraposto a três fatores que atuam no sentido de interferir nessa dimensão da vida das crianças, quais sejam: 1) "Devemos proporcionar às crianças cursos como informática e idiomas para preparação para o mercado de trabalho"; 2) "Devemos fazer com que as crianças ajudem nas tarefas domésticas" e 3) "Devemos fazer com que as crianças comecem a trabalhar mais jovens".

Essas afirmações foram contrapostas entre si e contra "Devemos deixar as crianças brincar o máximo possível".

Como podemos observar na Tabela III (abaixo), a preparação extracurricular ganha de todas as outras alternativas com grande vantagem. *O brincar* mais livre ganha apenas do poder trabalhar mais cedo e empata com as tarefas domésticas.

Isso confirma um dos principais pontos de preocupação dos pais em relação ao futuro dos filhos: a vida profissional e a entrada no mercado de trabalho.

Tabela III – Avaliação de Prioridade dos Pais para seus Filhos por Contraposição *(Trade-off)*

	%		%	
Proporcionar às crianças cursos para preparação para o *mercado de trabalho*	88	x	12	Fazer as crianças ajudarem nas *tarefas domésticas*
Proporcionar às crianças cursos para preparação para o *mercado de trabalho*	86	x	14	Fazer com que as crianças *comecem a trabalhar mais jovens*
Proporcionar às crianças cursos para preparação para o *mercado de trabalho*	73	x	27	Deixar as crianças *brincar o máximo possível*
Deixar as crianças *brincar o máximo possível*	58	x	40	Fazer com que as crianças *comecem a trabalhar mais jovens*
Fazer as crianças ajudarem nas *tarefas domésticas*	51	x	49	Deixar as crianças *brincar o máximo possível*
Fazer as crianças ajudarem nas *tarefas domésticas*	49	x	48	Fazer com que as crianças *comecem a trabalhar mais jovens*

Base: total da amostra
Pergunta: Agora eu vou ler uma série de atitudes que podemos ter em relação às crianças. Para cada par de atitude que eu citar, por favor, diga-me qual das frases o(a) sr.(a) considera a mais importante para as crianças
Resposta única para cada conjunto de frases. Frases foram rodiziadas em cada questionário
Respostas estimuladas através de cartão

Aqui vale alertar para o fato de que passar mais tempo na escola e aumentar a quantidade de conhecimentos dos filhos por meio de cursos extracurriculares não necessariamente os deixariam mais bem preparados para o mercado de trabalho.

Parece que ainda existe entre os pais brasileiros o paradigma da educação infantil que considera possível ensinar na escola (e em cursos complementares) todos os conhecimentos que uma criança precisa ter para garantir a sua inserção com êxito no mercado de trabalho.

Hoje os maiores especialistas em educação entendem que o processo de educação continua ao longo da vida do indivíduo e que a educação formal na escola é uma parte desse processo, e não uma finalidade. Por isso a importância do aprender a conhecer de acordo com os quatro pilares da educação para o futuro propostos por Delors (1996) e *do brincar* como meio imprescindível dessa aprendizagem. Segundo José Cláudio Terra, autor de vários livros sobre gestão do conhecimento, o paradigma da educação mudou:

"As organizações com conceitos mais avançados de gestão estão buscando e contratando pessoas capazes de ir muito além da mera aplicação de conhecimentos prévios. De forma crescente, o que vale é a capacidade de encontrar a informação e *expertise* que se necessita, processar novas informações, fazer conexões não óbvias e colaborar de forma efetiva para a criação do novo e para a solução de desafios não previstos" (TERRA, em entrevista às autoras, em 12/3/2007).

3 A palavra qualidade possui diferentes significados, mas, no caso da escola, ela se refere, geralmente, à excelência do trabalho realizado, envolvendo projeto pedagógico, compromisso e competência dos profissionais, adequação do ensino à realidade e às expectativas do aluno e avaliação processual.

7.3

Os pais e suas atitudes em relação *ao brincar* das crianças

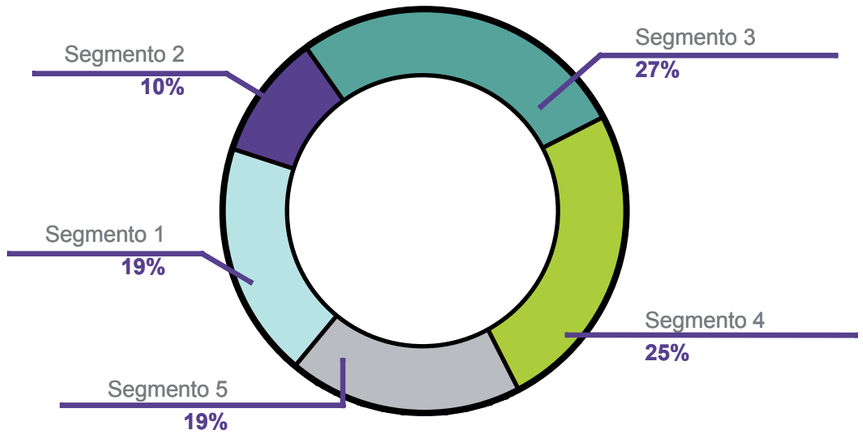
No questionário, algumas informações versavam sobre a atitude dos pais em relação *ao brincar* de seus filhos, tentando descobrir um pouco mais sobre suas crenças, as posturas e as atitudes, conhecendo o passado e tentando refletir sobre o futuro.

Diante de tal observação, verificou-se que 64% dos pais concordaram que precisavam deixar as crianças ter mais tempo para brincar. Porém, 59% deles eram de opinião de que a criança que brinca muito fica sem limites. A maioria deles, isto é, 63%, concordou que brincara mais que os filhos durante a infância e 70% afirmaram ainda que as crianças de sua época eram mais felizes do que as de agora, porque brincavam mais.

A maneira de encarar *o brincar* por parte dos pais era, portanto, permeada pelas percepções que tinham do próprio passado, pela avaliação do presente e pelas expectativas em relação ao futuro. Tal resultado é perfeitamente admissível, pois, segundo Sacristán (2000), só é possível contribuir com o futuro a partir de uma reflexão sobre o presente, valendo-se do passado. Refletir sobre o futuro também é impossível sem se referir ao passado e ao presente, já que a partir desses alicerces são construídas as linhas-mestras do que está por vir (SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Usando técnicas estatísticas multivariadas com os dados obtidos, foi possível mapear as atitudes dos pais em relação a essas questões e identificar cinco segmentos de pais brasileiros, como mostra o Gráfico II, na página seguinte.

Gráfico II – Distribuição da Segmentação Atitudinal dos Pais



Base: total da amostra
Pergunta: Frases atitudinais com escala de concorda ou discorda sobre percepções a respeito *do brincar,* do próprio passado, expectativas em relação ao futuro, etc.
Resposta única para cada frase. Frases foram rodiziadas em cada questionário
Respostas estimuladas através da leitura das frases

Nessa análise, foi possível perceber que 19% dos pais (segmento 1) acreditavam que as crianças devem brincar o máximo possível; eram mais conscientes em relação aos benefícios advindos da atividade (não só a diversão); apresentavam uma postura crítica a respeito das frases que impunham restrições *ao brincar* e não tinham muitas preocupações em transformar as crianças em adultos precoces, e sim em fazer com que elas pudessem aproveitar a infância, justamente em função dos benefícios trazidos por tal atividade.

Um segundo conjunto de pais, isto é, 10% (segmento 2), cujo maior número de participantes (52%) pertencia ao segmento D, manifestou pouca preocupação com a formação das crianças para a vida adulta e não estava muito preocupado com o futuro. Também apresentou maior carga negativa no que diz respeito ao relacionamento com os filhos e foi o grupo que mais declarou que gostaria de ficar mais tempo com suas crianças. Demonstrou alienação e desinformação sobre *o brincar*, não tendo consciência dos benefícios advindos dele, no entanto não apresentou resistência ao tema *brincar*, acreditando que vale a pena brincar por brincar.

Alguns pais, 27% (segmento 3), acreditavam que o futuro dos filhos seria bom inclusive profissionalmente; pensavam que tal confiança se devia à formação para o futuro, seguindo a lógica do "plantar hoje para colher amanhã";

apresentavam um certo saudosismo, considerando que haviam tido uma infância melhor do que a de seus filhos, e possuíam uma posição neutra em relação *ao brincar.* Para eles, a atividade não foi muito valorizada, mas não desprezavam a sua necessidade por parte das crianças.

Outro grupo (segmento 4) de pais, 25% deles, apresentou muita preocupação com a formação dos filhos e acreditava que as novas gerações terão dificuldades profissionais no futuro. Além disso, foi o que apresentou mais saudosismo, porque considerou que sua infância havia sido melhor do que a atual. Era contrário a *um brincar* mais livre e intensivo, sobrepondo à atividade uma formação mais acadêmica e a preparação dos filhos para o futuro, no qual não enxergavam o valor *do brincar.*

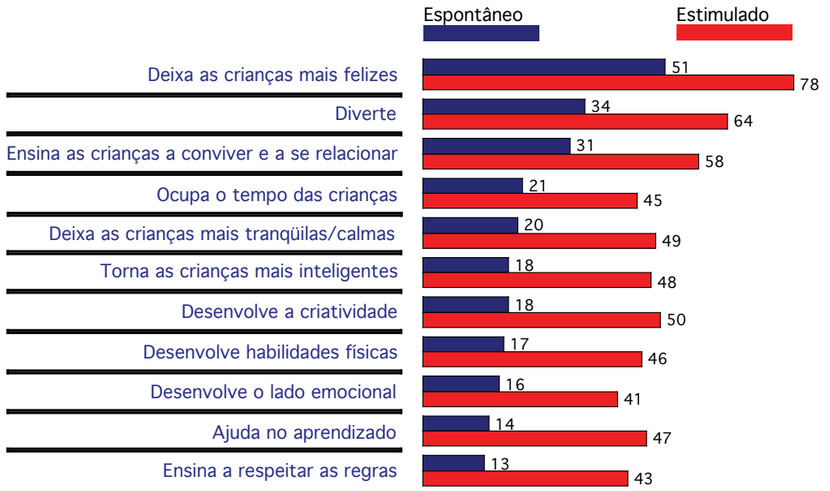
Finalmente, os demais 19% dos sujeitos (segmento 5), a maioria pertencente aos grupos C, D e E, não valorizaram *o brincar* das crianças, pois, segundo eles, isso não melhora suas condições de vida e também não as prepara para o futuro. Tal grupo de pais não se mostrou saudosista, o que levou os pesquisadores a supor que eles não haviam tido uma boa infância e, portanto, não tinham brincado. Esses pais apresentaram, ainda, um certo pessimismo com relação ao futuro de seus filhos e uma preocupação constante no que diz respeito à formação das crianças.

7.4

Os benefícios *do brincar*

Quanto aos benefícios apresentados *pelo brincar,* predominou, tanto nas respostas espontâneas quanto nas estimuladas, a opinião de que ele deixa as crianças mais felizes e alegres, bem como as diverte (Gráfico III, abaixo). Isso demonstra que, intuitivamente, a maioria dos pais entende que *o brincar* tem um papel importante no estado emocional de suas crianças, embora 5% da amostra pesquisada tenha afirmado que a brincadeira não traz nenhum benefício ou que não sabe dos benefícios que essa atividade proporciona.

Gráfico III – Benefícios *do Brincar*



Base: total da amostra
Pergunta A: Na sua opinião qual o principal benefício que brincar traz para as crianças?
Pergunta B: Agora, olhando para esse cartão, quais dessas opções o(a) sr.(a) acha que brincar traz para as crianças?
Respostas múltiplas, tanto para a pergunta espontânea quanto para a estimulada
Respostas espontâneas na A e estimuladas através de cartão na B

Em relação aos benefícios *do brincar* que estão claramente ligados ao desenvolvimento infantil, é interessante observar que o que aparece mais no gráfico como respostas espontâneas (31%) e como alternativas estimuladas (58%) está relacionado à socialização das crianças. Conforme visto na pesquisa qualitativa, esse aspecto parece ser um dos mais ameaçados, uma vez que as crianças estão com relativamente pouco espaço e oportunidades seguras para brincar em grupo.

Também é notável que, com exceção dos benefícios relacionados à socialização das crianças, menos de 1/5 dos pais mencionou de forma espontânea os demais benefícios para o desenvolvimento infantil, com esse número subindo para quase metade dos pais quando estimulados.

Esse fato mostra a importância de se divulgar entre os pais os benefícios que *o brincar* traz para o desenvolvimento das crianças. Quando estimulados, o reconhecimento dos benefícios tem um aumento significativo.

Vale ressaltar que, conforme já discutido, os pais podem exercer um papel muito importante *no brincar* de seus filhos. Ao estimular as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que elas passem de um estágio de desenvolvimento para outro. Também, ao brincar com os pais, as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua auto-estima e independência.

7.5

O brincar das crianças brasileiras

A equipe de trabalho considerou que um dos primeiros desafios para se entender e analisar *o brincar* da criança brasileira consiste no levantamento e na preparação de uma base de dados detalhando minuciosamente *esse brincar* na percepção dos pais.

A definição das brincadeiras investigadas na pesquisa quantitativa considerou as seguintes dimensões: suas características, definidas em função do tempo e do espaço disponíveis; quais os participantes nas brincadeiras dos filhos e se elas aconteciam isoladamente ou em grupo (e, se em grupo, com quem).

A partir das análises dessas dimensões, chegou-se a um total de 35 atividades lúdicas para serem incluídas na pesquisa. Em uma primeira etapa, essas ações foram detalhadas levando-se em consideração o costume, a freqüência, o tempo médio para a realização, o local mais freqüente, os companheiros e o incentivo ou não dos pais às brincadeiras.

Dada a grande multiplicidade de informações obtidas, nem todas serão apresentadas neste relatório. Segue um resumo das informações consideradas mais relevantes. Primeiro serão apresentados os dados referentes aos lugares onde as crianças brincam, seguidos de uma exploração dos dados referentes às brincadeiras mais freqüentes das crianças e seus companheiros nessas atividades.

Onde as crianças brincam

As Tabelas IV e V detalham onde as crianças brasileiras mais brincam e quais desses lugares são considerados adequados para brincar pelos pais.

Tabela IV – Local Onde as Crianças mais Brincam

	Total	SEXO DA CRIANÇA		IDADE DA CRIANÇA		REGIÃO				CLASSE SOCIAL			Total 1.ª Menção
		Menino	Menina	6 a 8 anos	9 a 12 anos	NO/ CO	NE	SE	SUL	AB	C	DE	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Quintal da casa	56	59	54	60	54	62	43	63	61	52	53	60	26
No quarto dele(a)	49	40	58	47	50	36	42	53	68	58	59	39	22
Escola	46	47	46	50	44	43	55	41	47	53	43	48	7
Rua	40	48	32	35	44	39	51	38	24	19	36	48	18
Sala	33	28	38	35	31	32	36	29	39	28	33	34	10
Casa de amigos/parentes	32	29	35	30	33	35	29	35	24	22	31	35	7
Praça pública/parque perto de casa	9	11	8	9	10	6	8	13	6	18	11	6	2
Outros espaços da casa	8	7	10	8	8	8	8	7	12	7	11	7	3
Área de serviço da casa	5	5	5	6	5	9	8	3	1	4	6	5	2
Área de lazer ou playground do prédio/conjunto habitacional	3	5	1	4	3	1	3	4	3	15	2	1	1
BASE	1.014	504	510	427	587	170	300	397	146	122	384	508	1.014

Pergunta: Em que lugar o seu filho mais brinca?
Total de menções em respostas múltiplas, entrevistado poderia mencionar até três respostas
Respostas espontâneas

Tabela V – Percentual de Pais que Consideram cada Local como Adequado para Crianças Brincarem

	Total	SEXO DA CRIANÇA		IDADE DA CRIANÇA		REGIÃO				CLASSE SOCIAL		
		Menino	Menina	6 a 8 anos	9 a 12 anos	NO/CO	NE	SE	SUL	AB	C	DE
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Quintal da casa	88	90	86	88	89	95	83	89	87	90	87	88
Escola	84	86	82	91	79	75	85	83	97	90	85	82
Num quarto de brincar	76	74	79	77	76	69	79	75	82	90	77	72
Num cantinho de brincar (cantinho da sala, por exemplo)	76	72	79	76	75	78	69	75	88	76	76	75
No quarto dele(a)	75	73	77	73	76	58	72	80	84	92	79	68
Brinquedoteca	74	77	71	76	72	58	69	78	91	93	75	69
Clube	73	76	71	76	72	68	70	74	85	94	74	68
Praça pública/parque perto de casa	71	70	71	70	71	69	81	67	61	74	67	73
Área de lazer ou playground do prédio/conjunto habitacional	69	71	68	72	67	55	75	68	77	81	68	67
Sala	68	65	70	69	67	67	59	72	74	68	67	68
Outros espaços da casa	63	60	67	62	64	62	60	63	74	72	61	63
Casa de amigos/parentes	62	62	63	62	62	44	57	71	70	72	61	61
Área de serviço da casa	38	41	36	38	39	51	53	22	38	17	36	45
Rua	31	34	29	31	32	24	44	26	28	26	27	36
Cozinha	9	8	10	10	8	13	10	6	11	7	8	10
BASE	1.014	504	510	427	587	170	300	397	146	122	384	508

Pergunta: Independentemente de ele(a) brincar ou não, o(a) sr.(a) considera esse espaço adequado para brincar?
Total de menções em respostas múltiplas. Para cada local o pai/mãe respondia sim ou não sobre a adequação do local (tabela traz o percentual de sim)
Respostas estimuladas. Leituras da lista e solicitação de sim ou não para cada local

Chama bastante atenção o fato de, em primeiro lugar, só 7% dos pais mencionarem a escola como o lugar onde os filhos mais brincam quando não estimulados a responder. Esse número sobe para 46% quando todas as menções são consideradas, vindo atrás do quintal da casa e do quarto dele/dela, com 56% e 49%, respectivamente. Na parte qualitativa da pesquisa, observa-se que, para as crianças, a escola ocupa um lugar privilegiado entre os locais onde elas mais brincam e gostam de brincar.

É interessante notar que a escola se destaca em segundo lugar nos espaços que os pais consideram adequados para *o brincar*, com 84% afirmando sua adequação. Isso sugere que talvez haja uma oportunidade para considerar como inserir melhor *o brincar* na escola para potencializar o desenvolvimento infantil.

Semelhante ao que foi enfatizado pelos especialistas e pelos pais na fase qualitativa da pesquisa, poucos pais (31%) acham a rua um espaço adequado para brincar, apesar de 18% deles terem dito que, em primeiro lugar, a rua é o lugar onde o(a) seu(sua) filho(a) mais brinca e 40% dos pais terem falado que seus filhos brincam na rua (total de menções). No entanto, ao serem questionados sobre as características dos lugares onde os filhos brincam, 81% dos pais falaram que a rua é um lugar perigoso para brincar.

Apesar de terem citado a casa como o local onde as crianças mais brincam, de acordo com a Tabela VI, mais adiante, 79% dos pais mencionaram que seus filhos brincam de andar de bicicleta, patinete, skate e afins, quando dispõem dessa oportunidade. Fica evidente na referida tabela que ambos, meninos e meninas, praticam essa atividade e que o fazem de forma coletiva. Na pesquisa qualitativa, observou-se que esse tipo de brincadeira é altamente valorizado pelas crianças, mas, apesar de ser considerado bom para os filhos por 81% dos pais, só 66% mencionaram que incentivam a sua prática. Talvez essa atividade não aconteça mais freqüentemente e não seja incentivada pelos pais por ser praticada quase sempre na rua (74% das vezes), um lugar que, conforme visto anteriormente, eles consideram inadequado e perigoso para brincar.

De que as crianças brincam

Uma das ambições do projeto de pesquisa era realizar um grande mapeamento nacional das brincadeiras e hábitos de brincar das crianças brasileiras. A equipe de trabalho entendia que isso poderia contribuir de forma considerável para o desenvolvimento de ações relacionadas *ao brincar* ao servir como base de referência.

As Tabelas VI e VII apresentam os principais dados levantados neste mapeamento. Para cada uma das 35 brincadeiras pesquisadas, a Tabela VI, na próxima página, mostra se as crianças brincam dela, descreve quem são essas crianças (sexo, idade, região e classe social) e constata a opinião dos pais sobre a atividade.

Variações regionais

Apesar de algumas das variações importantes na Tabela VI estarem ligadas às diferenças de distribuição de renda entre as regiões, como, por exemplo, a freqüência com que as crianças brincam com novas tecnologias, a maioria dessas variações reflete a diversidade cultural regional no Brasil.

Observa-se que brincar com coleções é uma das atividades que apresentam grande variação: 63% das crianças da região Sudeste costumam brincar dessas atividades, enquanto no Sul essa proporção é de 18% (diferença de 45%).

Destacam-se também as diferenças observadas em: brincar em parques, espaços públicos – 69% no Nordeste e 38% no Norte/Centro-Oeste; brincar com animal de estimação – 59% no Sudeste e 35% no Norte/Centro-Oeste – e brincar de montar quebra-cabeça – hábito mais comum entre as crianças do Sudeste (52%) e menos comum no Norte/Centro-Oeste (28%).

Classe econômica

A prática das diversas brincadeiras por cada classe econômica traz embutidos os condicionantes econômicos e alguns aspectos atitudinais importantes. No geral, as atividades apresentam as mesmas freqüências entre os diversos segmentos.

Vale pontuar aquelas que são mais praticadas pelas classes de maior poder aquisitivo e conseqüentemente ligadas à possibilidade de posse. O uso do computador, por exemplo, é um grande destaque. Enquanto 60% das crianças das classes A e B o utilizam, apenas 16% o fazem na classe C e 6% nas classes D e E.

Outro item relevante é o uso mais intensivo do videogame por crianças das classes A e B (61%), percentual que decresce nas classes C (43%) e D e E (29%).

Em relação às brincadeiras mais tradicionais, comumente praticadas na rua, tem-se uma incidência maior entre as classes C, D e E. Brincadeiras como pega-pega e esconde-esconde são praticadas por 69% das crianças das classes D e E, por 65% das da classe C e por 54% das das classes A e B. Pular corda, brincar de amarelinha e bambolê são atividades praticadas por 48% das crianças das classes D e E, 41% das da classe C e 36% das das classes A e B. Bolinha de gude e pipa são outras brincadeiras cuja ocorrência acontece em maior proporção nas classes C, D e E em relação às classes A e B. Isso mostra que a transmissão entre gerações das brincadeiras culturais, tradicionalmente praticadas nas ruas, está ocorrendo principalmente através das classes C, D e E.

No entanto, vale ressaltar que apenas 31% dos pais (inclusive classes C, D e E) vêem a rua como um lugar adequado para brincar, o que coloca mais em risco a continuação dessas brincadeiras tradicionais.

Variações por sexo das crianças

Não é surpreendente que os dados mostrem que, no geral, há diferenças significativas entre *o brincar* dos meninos e das meninas e que essas diferenças acontecem considerando-se tanto as brincadeiras tradicionais como aquelas ligadas às novas tecnologias. Por exemplo, enquanto apenas 34% dos meninos brincam com bonecos, bonecas e homenzinhos, 79% das meninas escolheram essas brincadeiras como as suas prediletas; e, enquanto apenas 26% delas jogam videogames, 51% deles elegeram essa atividade como sua preferida. Mais uma vez pode-se notar a influência cultural sobre as brincadeiras nos dias de hoje, que reflete, além de outros aspectos, os papéis sociais ocupados por cada um dentro da sociedade.

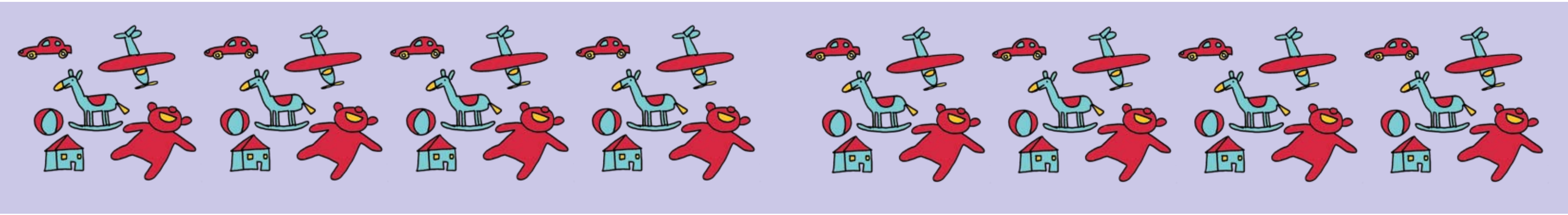


Tabela VI – Mapeamento do que as Crianças Brincam e Opinião dos Pais sobre Essas Atividades

Brincadeira/atividade	% das crianças que brincam	SEXO DA CRIANÇA		IDADE DA CRIANÇA		REGIÃO		REGIÃO		CLASSE SOCIAL			ACHA QUE É BOM OU RUIM PARA OS FILHOS?				INCENTIVA?			
		Menino	Menina	6 a 8 anos	9 a 12 anos	NO/CO	NE	SE	SUL	AB	C	DE	Bom	Ruim	Nem bom nem ruim	NS/NR	Sim	Não	Estou Neutro/ Tanto faz	NS/NR
Assistir a TV/vídeos/DVDs em casa	97	97	98	98	97	99	99	96	97	100	98	97	84	10	6		66	23	11	0
Brincar com animal de estimação	49	52	47	46	52	35	50	59	40	57	52	46	73	20	7	0	56	33	11	0
Cantar/ouvir música	81	74	88	77	84	84	82	85	63	82	77	84	93	3	5	0	78	13	8	0
Desenhar	81	75	87	85	78	81	82	82	74	75	82	81	95	2	3		83	11	6	
Brincar com boneca, boneco, homenzinhos e acessórios	57	34	79	64	51	52	62	58	47	49	57	58	74	17	8	0	58	28	13	0
Dançar	57	40	74	57	58	52	57	62	50	57	55	59	80	11	8	0	63	21	15	0
Brincar com coleções (cartas de jogadores de futebol, figurinhas autocolantes, papéis de carta...)	46	52	40	48	45	40	41	63	18	60	43	45	70	15	14	1	50	31	19	0
Jogar videogame conectado à TV/game boy	38	51	26	32	42	25	47	41	29	61	43	29	58	30	12	0	42	47	12	
Andar de bicicleta, patinete, skate, patins, carrinho de rolimã, carrinho de lomba	79	84	74	76	81	86	78	79	70	89	77	77	81	11	8	0	66	23	11	0
Jogar bola	68	86	50	66	70	70	70	65	72	76	64	70	78	16	6		64	26	10	
Jogar bolinha de gude	38	64	13	44	34	18	46	38	46	28	36	42	52	38	9	1	38	49	12	1
Brincar de pega-pega, esconde-esconde, polícia-e-ladrão	65	63	68	67	64	59	66	68	67	54	65	69	70	20	9	0	55	32	13	0
Ficar no computador – jogando videogame, navegando na internet, no MSN (e-mail) ou bate-papo	16	19	14	12	20	16	15	19	15	60	16	6	66	22	11	1	48	38	14	0
Ler histórias (livros e gibis)	59	59	60	47	68	69	61	58	47	67	55	61	94	2	4		85	8	7	0
Brincar com tinta	45	40	51	58	36	36	50	49	36	54	45	43	75	17	8	0	59	31	9	0
Brincar na terra/areia	55	62	49	69	45	45	60	55	56	54	46	62	53	38	8	0	39	50	11	
Brincar de teatrinho, casinha, escolinha, lojinha	43	20	66	47	40	45	40	47	33	38	46	41	72	18	9	0	55	30	14	0
Jogar esportes que não seja por competição (futebol, vôlei...)	41	55	26	32	47	30	40	43	48	50	40	39	82	11	7	0	69	22	9	0
Brincar com massinha	41	34	48	55	30	31	47	42	35	42	42	40	78	12	9	1	61	26	13	0
Escrever histórias	31	30	33	28	34	37	25	34	30	32	28	33	87	3	7	3	70	16	11	3
Brincar de faz-de-conta/fantasiar-se/maquiar-se	35	16	54	42	31	30	36	39	30	45	35	33	66	23	10	1	48	38	14	0
Contar histórias	49	44	53	53	46	59	41	53	40	49	45	52	89	5	6		72	17	11	
Brincar de roda	28	16	40	38	21	14	37	27	27	26	26	30	66	20	13	0	48	32	19	0
Tocar um instrumento (bateria, flauta, piano) por diversão/NÃO em aula ou lição de casa	8	12	4	6	10	3	10	9	8	20	7	6	89	6	5		64	22	14	
Soltar pipa	27	48	6	27	26	17	32	26	27	21	24	31	43	49	8	0	32	58	10	0
Brincar de montar quebra-cabeça/brincar de lego ou outros brinquedos de montar	46	48	43	49	43	28	50	52	42	54	46	44	89	4	6	0	71	18	11	0
Pular corda/amarelinha/brincar de bambolê	44	21	67	44	44	44	46	46	33	36	41	48	70	19	10	1	50	33	17	0
Brincar com água: numa piscina, banheira, com esquicho	48	48	48	52	45	41	52	54	32	71	45	45	70	20	11	0	51	35	14	0
Jogos de tabuleiro (War, Banco Imobiliário, dama, dominó, ludo, xadrez, cartas/baralho, bingo)	34	40	28	29	37	31	38	33	31	48	35	30	72	20	7	0	54	35	11	0
Jogar ioiô/pião	16	24	8	16	16	4	27	13	14	17	13	18	58	28	13	1	41	44	15	0
Jogos com papel e caneta (tipo stop, forca, jogo-da-velha)	29	30	29	26	32	17	27	34	36	41	28	28	70	15	14	1	50	30	20	0
Jogar pingue-pongue/pebolim	10	13	6	6	12	1	16	10	9	9	7	12	60	24	15	1	44	38	18	0
Brincar em parques/praças/espaços públicos (escorregar, balançar, escalar)	60	63	56	64	57	38	69	63	56	71	57	59	81	12	8	0	65	22	13	0
Brincar na praia, rio	40	41	40	40	41	21	60	38	29	61	42	34	73	17	9	1	58	29	13	1
Ir ao cinema, teatro, shows	19	21	18	15	22	7	23	23	16	62	18	10	81	9	10	0	62	23	15	

Pergunta: Vou ler uma lista de atividades e brincadeiras e gostaria que me dissesse se o seu filho costuma brincar. Para cada brincadeira, responda por favor se o sr. acha que é bom para o seu filho e se o sr. o incentiva a brincar.
Total de menções em respostas múltiplas.
Respostas estimuladas. Leituras da lista e solicitação de costume

Tabela VII – As 15 Brincadeiras Realizadas mais Freqüentemente

Brincadeira/atividade	% das crianças que brincam	% das crianças que brincam + de três vezes por semana	SEXO DA CRIANÇA		IDADE	IDADE	REGIÃO				CLASSE SOCIAL			COMPANHIA			
			Menino	Menina	6 a 8 anos	9 a 12 anos	NO/CO	NE	SE	SUL	AB	C	DE	Pais	Outras crianças/ amigos	Sozinho	Outros
Assistir a TV/vídeos/DVDs em casa	97	96	98	94	95	96	98	96	96	94	**97**	94	97	27	38	25	10
Brincar com animal de estimação	49	82	79	85	81	82	83	78	88	65	**94**	79	80	4	26	52	18
Cantar/ouvir música	81	78	72	82	79	77	73	78	86	54	**85**	79	75	21	39	33	7
Desenhar	81	59	54	64	62	57	55	55	67	52	**63**	59	59	6	45	47	3
Brincar com boneca, boneco, homenzinhos e acessórios	57	59	49	63	62	56	45	68	61	42	**68**	53	61	3	65	30	2
Dançar	57	57	42	65	61	54	49	54	65	47	**52**	53	60	9	56	30	4
Brincar com coleções (cartas de jogadores de futebol, figurinhas autocolantes, papéis de carta...)	46	57	57	56	54	59	57	49	64	22	**62**	62	51	6	64	26	4
Jogar videogame conectado à TV/jogar game boy	38	51	55	43	50	52	21	48	58	65	**67**	52	42	7	64	25	4
Andar de bicicleta, patinete, skate, patins, carrinho de rolimã, carrinho de lomba	79	45	45	45	47	44	57	35	45	53	**39**	45	47	8	68	22	2
Jogar bola	68	45	55	28	52	40	38	38	50	55	**45**	42	47	3	95	1	1
Jogar bolinha de gude	38	44	49	21	47	43	63	41	40	54	**45**	43	46	2	95	1	2
Brincar de pega-pega, esconde-esconde, polícia-e-ladrão	65	42	49	36	43	42	48	36	43	47	**41**	38	46	1	98	1	1
Ficar no computador – jogando videogame, navegando na internet, no MSN (e-mail) ou bate-papo	16	42	43	41	38	44	24	44	48	39	**65**	22	27	7	37	53	4
Ler histórias (livros e gibis)	59	41	40	43	42	41	46	31	49	31	**51**	36	42	15	34	48	3
Brincar com tinta	45	40	35	44	47	33	43	41	41	33	**36**	44	39	3	73	23	1

Pergunta: Vou ler uma lista de atividades e brincadeiras e gostaria que me dissesse se o seu filho costuma brincar. Para cada brincadeira de que costuma brincar, com que freqüência ele brinca?
Total de menções em respostas múltiplas
Respostas estimuladas. Leituras da lista e solicitação de costume e freqüência

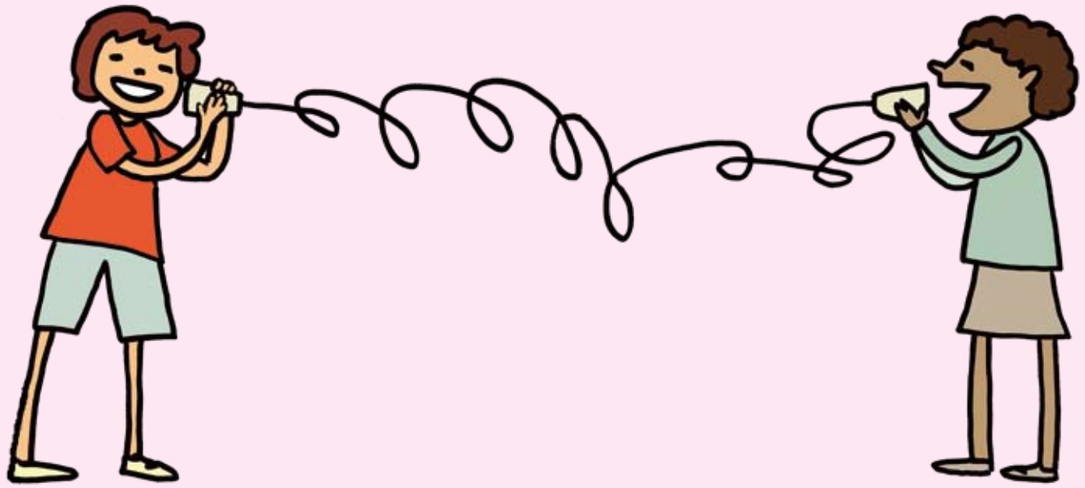
Como entender a Tabela VII:

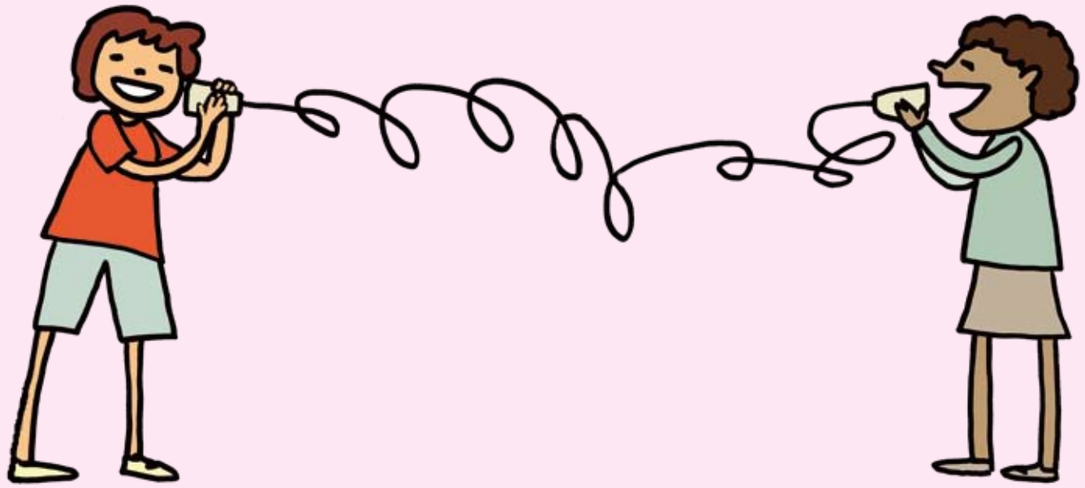
1) A coluna **% das crianças que brincam** indica a realização ou não das atividades. Por exemplo: 49% das crianças brincam com "Animal de estimação".

2) A coluna **% das crianças que brincam + de três vezes por semana** indica o percentual de crianças que brincam mais de três vezes por semana dentre as que brincam daquela atividade. Por exemplo: das crianças que brincam com "Animal de estimação" (49% das crianças, conforme foi citado acima), 82% brincam dessa atividade mais de três vezes por semana.

Todas as informações referentes a sexo, idade, região e classe social da criança devem ser interpretadas dessa mesma maneira.

3) As informações referentes à **companhia** indicam, para as crianças que brincam mais de três vezes por semana, o percentual de ocasiões em que elas brincam com uma determinada companhia. Por exemplo: as crianças que brincam mais de três vezes por semana com "Animais de estimação" (82%, conforme citado acima), em 52% das ocasiões o fazem sozinhas, em 4% das ocasiões o fazem acompanhadas pelos pais, e assim por diante.





As brincadeiras mais freqüentes e os companheiros para brincar

A Tabela VII, nas páginas 208-209, apresenta as 15 brincadeiras mais praticadas pelas crianças, o perfil das crianças que as praticam e seus companheiros *nesse brincar.*

Mais uma vez, assistir a TV/vídeos/DVDs apareceu, como na pesquisa qualitativa anterior, ocupando o primeiro lugar nas brincadeiras realizadas com mais freqüência pelas crianças, o que demonstra a grande influência que essas tecnologias exercem sobre os pequenos. É interessante observar, ainda, que, dentre esse universo de brincadeiras mais comuns, essa atividade é também aquela que mais pontos obteve entre as cinco brincadeiras com maior participação dos pais (27% das vezes – vide Tabela XII, na página 214).

Conforme a Tabela VI, nas páginas 206-207, 84% dos pais acharam que assistir a TV/vídeos/DVDs em casa é bom para os filhos, e 66% declararam que incentivam os filhos a isso (contra 23% que declararam não incentivar os filhos). Considerando que, na pesquisa qualitativa, observou-se que as crianças gostam muito de estar com os pais, isso talvez ajude a explicar a importância da TV na vida das crianças.

De forma semelhante, apesar de só 38% dos pais mencionarem que seus filhos costumam jogar videogames conectados à TV ou game boy, a Tabela VII apresentada anteriormente mostra que essa atividade é praticada com alta freqüência por quem tem oportunidade, em particular pelos meninos.

Pode-se observar (Tabela VII) que a maioria das brincadeiras realizadas pelas crianças com mais freqüência é mais passiva e feita de forma solitária em mais de 25% das vezes. As exceções são as atividades ativas tradicionais de menino – jogar bola (de que 68% das crianças brincam freqüentemente) e brincar de pega-pega, esconde-esconde, polícia-e-ladrão (de que 65% das crianças brincam freqüentemente) –, atividades que são feitas na companhia de outras crianças em 95% das vezes.

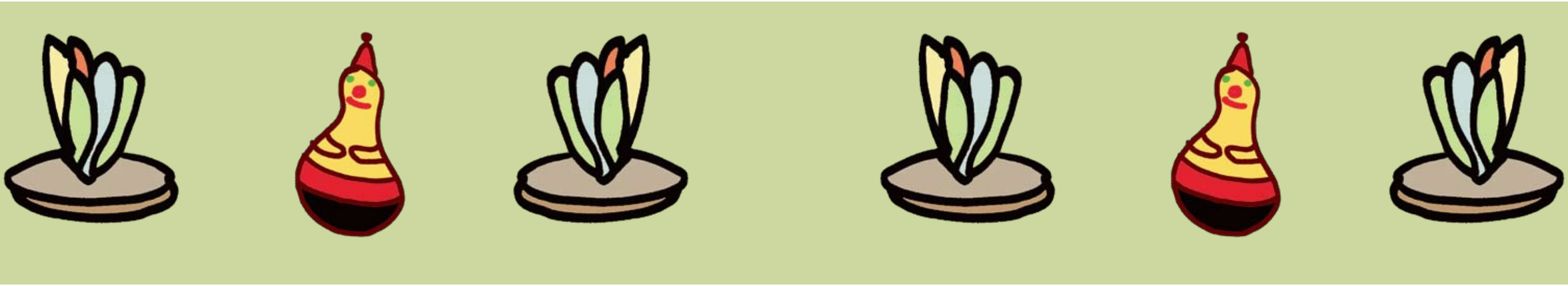
É importante observar que, apesar de só 49% dos pais mencionarem que seus filhos costumam brincar com um animal de estimação, fica evidente pela Tabela VII que, quando têm um animal de estimação em casa, as crianças brincam freqüentemente com ele e, na grande maioria das vezes (52%), sozinhas com ele.

Os resultados da Tabela VII coincidem com os da Tabela VIII (na página ao lado), reforçando que, em algumas brincadeiras, segundo a pesquisa, as crianças brincam muito sozinhas.

Tabela VIII – Brincadeiras de que as Crianças Mais Brincam Sozinhas

Brincadeira/atividade	Crianças que brincam %	Várias vezes na semana %*
Desenhar	81	47
Ler histórias (livros/gibis)	59	48
Brincar com animal de estimação	49	52
Ficar no computador - (jogos/navegação)	16	53
Tocar instrumento por diversão	8	50

Pergunta: Quem brinca junto na grande maioria das vezes?
Total de menções em que a resposta foi “Brincar sozinho”
Respostas estimuladas
Em ordem de porcentagem das crianças que brincam
* Porcentagem de ocasiões em que as crianças brincam sozinhas nas brincadeiras em que brincam mais de três vezes por semana.



Alinhada com tudo o que se aprendeu a respeito na pesquisa, a Tabela VIII ilustra que as crianças que têm acesso às novas tecnologias (ficar no computador e jogar videogame conectado à TV/jogar game boy) costumam se engajar freqüentemente nessas atividades. Essas brincadeiras são claramente mais praticadas por meninos e acontecem de forma isolada e em grupo. O índice das crianças que brincam provavelmente só não é muito maior em função de ser ainda restrito a famílias economicamente mais privilegiadas. De qualquer maneira, a pesquisa apontou que as novas tecnologias estão integralmente presentes nas atividades lúdicas das crianças hoje.

As brincadeiras mais freqüentes nos fins de semana, conforme a Tabela IX (abaixo), são as realizadas em espaços maiores. A justificativa para isso, de acordo com os dados obtidos anteriormente neste trabalho, é ser este o único momento em que os pais dispõem de um pouco mais de tempo para estar com seus filhos. Como os espaços amplos são mais inseguros, segundo eles e os especialistas, sobretudo nas grandes cidades, para freqüentá-los as crianças têm de estar acompanhadas. Daí sua prática ficar restrita aos fins de semana.

Tabela IX – Brincadeiras Mais Freqüentes nos Fins de Semana

Brincadeira/atividade	Crianças que brincam	Várias vezes na semana	Só fim de semana	Raramente	Total
	%	%	%	%	%
Brincar em parques e espaços públicos	60	27	34	39	100
Brincar com água: esguicho, banheira, piscina	48	34	23	43	100
Esportes: vôlei, futebol (não por competição)	41	71	22	7	100
Andar de bicicleta, patinete, skate, patins, carrinho de rolimã	79	69	21	10	100

Pergunta: Com que freqüência ele(a) brinca?
Total de menções a brincadeiras durante a semana e no fim de semana
Respostas estimuladas. Leitura da lista e solicitação de costume e freqüência
Jogar pingue-pongue e pebolim foram excluídos da lista acima pela baixa porcentagem das crianças que brincam

Entre as atividades menos freqüentes estão as que envolvem sobretudo aspectos culturais, como, por exemplo, teatro, cinema e shows, como se pode observar na Tabela X (na página ao lado).

Tabela X – Atividades Pouco Freqüentes

Brincadeiras/atividades	Crianças que brincam	Várias vezes na semana	Só fim de semana	Raramente	Total
	%	%	%	%	%
Ir ao cinema, teatro, shows	19	3	9	88	100
Brincar na praia, no rio	40	8	12	80	100

Pergunta: Com que freqüência seu filho brinca?
Total de menções em respostas múltiplas
Respostas estimuladas. Leitura da lista e solicitação de costume e freqüência

Os pais, especialmente os dos segmentos C e D da população, já haviam apontado as dificuldades de oferecer a seus filhos determinados tipos de lazer, dadas as necessidades econômicas das famílias. O mesmo ocorreu em relação ao fato de irem à praia ou ao rio ou de terem acesso a outros tipos de passeios culturais. Certamente isso envolve custos, dificultando, portanto, a sua realização com freqüência.

A Tabela XI (abaixo) mostra que essas atividades também são aquelas que, quando acontecem, incluem mais a participação dos pais, o que provavelmente contribui para torná-las mais desejadas pelas crianças.

Tabela XI – Atividades com Maior Participação dos Pais

Brincadeira/atividade	Participação dos pais (% de vezes)
Ir ao cinema, teatro, shows	65
Brincar na praia, no rio	57
Contar histórias	35
Assistir a TV/vídeos/DVDs em casa	27
Brincar em parques/praças/espaços públicos (escorregar, balançar, escalar)	27

Universo de brincadeiras: todas as atividades pesquisadas
Pergunta: Quem brinca junto na grande maioria das vezes?
Total de menções a pais como participantes na grande maioria das vezes
Respostas estimuladas

A Tabela XII (abaixo) destaca a pouca participação dos pais nas brincadeiras mais freqüentes dos filhos. Quando realizadas mais de três vezes por semana, os pais acompanham mais os filhos nas atividades "assistir a TV/vídeos/DVDs em casa" e "cantar/ouvir música", que são na realidade as mais passivas.

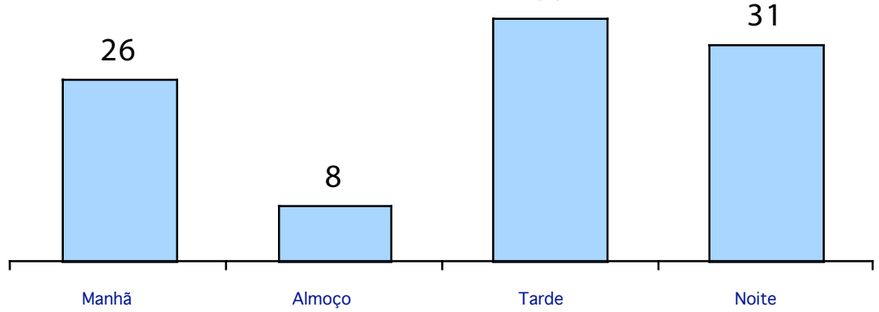
Tabela XII – As Cinco Brincadeiras com Maior Participação dos Pais

Brincadeira/atividade	Total	COMPANHIA				
		Pais	Outras crianças/ amigos	Sozinho	Outros	Total
Assistir a TV/vídeos/DVDs em casa	96	27	38	25	10	100
Cantar/ouvir música	78	21	39	33	7	100
Ler histórias (livros e gibis)	41	15	34	48	3	100
Dançar	57	9	56	30	4	100
Andar de bicicleta, patinete, skate, patins, carrinho de rolimã, carrinho de lomba	45	8	68	22	2	100

Pergunta: Quem brinca junto na grande maioria das vezes?
Total de menções a pais como participante na grande maioria das vezes
Respostas estimuladas.
Total: dentre as crianças que brincam da atividade, % das que brincam mais de três vezes por semana
Companhia: % de ocasiões em que brincam com cada companhia
Pais: brincadeiras com maior % de ocasiões em que os pais participam

Apesar de seus depoimentos mostrarem que não participam com freqüência da maioria das brincadeiras dos filhos, 93% dos pais afirmaram que existe um momento em que brincam com eles, enquanto 7% afirmaram que não. Quando indagados em que momento a brincadeira acontecia entre eles, as respostas incidiram no período da tarde e após o jantar, antes de as crianças dormirem, como mostra o Gráfico IV (na página ao lado).

Gráfico IV – Momento em que Pais e Filhos Brincam Juntos (em%)



Base: total que costuma brincar com o filho (97%)
Pergunta: Em que momento(s) o(a) sr.(a) costuma brincar junto com o seu filho?
Resposta única – principal horário – 1.ª menção
Respostas estimuladas. Períodos do dia foram mostrados com cartão

As escolhas podem ser justificadas pelo fato de que, quanto mais cedo durante o dia, menos possibilidades a grande maioria dos pais tem de brincar com seus filhos, pois estão envolvidos em atividades de trabalho dentro ou fora de casa. Os momentos em que os pais mais brincam com os filhos coincidem com o período da tarde, quando as mães estão um pouco mais livres, e o chamado "horário nobre" da televisão, o começo da noite, quando os níveis de audiência televisiva são os mais altos. Portanto, não é estranho que assistir a TV/vídeos/DVDs em casa seja mencionado como a atividade na qual os pais mais participam com os filhos.

7.6

Características das crianças

Para uma melhor compreensão dos benefícios *do brincar* para o desenvolvimento infantil, levantou-se uma série de características emocionais, físicas e ligadas ao aprendizado das crianças a fim de correlacioná-las com as brincadeiras praticadas. É importante lembrar que essas questões foram mapeadas sempre por meio das respostas dos pais e, portanto, refletem suas próprias percepções, não tendo sido realizadas observações diretas dessas crianças.

Na parte qualitativa da pesquisa, os especialistas e os pais já tinham destacado a questão da aprendizagem e da qualidade do ensino ao qual os filhos têm acesso como uma de suas grandes preocupações e também um dos grandes temas da infância. Essa questão foi avaliada pela percepção que os pais têm do desempenho escolar dos filhos. Os resultados estão na Tabela XIII (abaixo).

Tabela XIII – Classificação do Desempenho Escolar

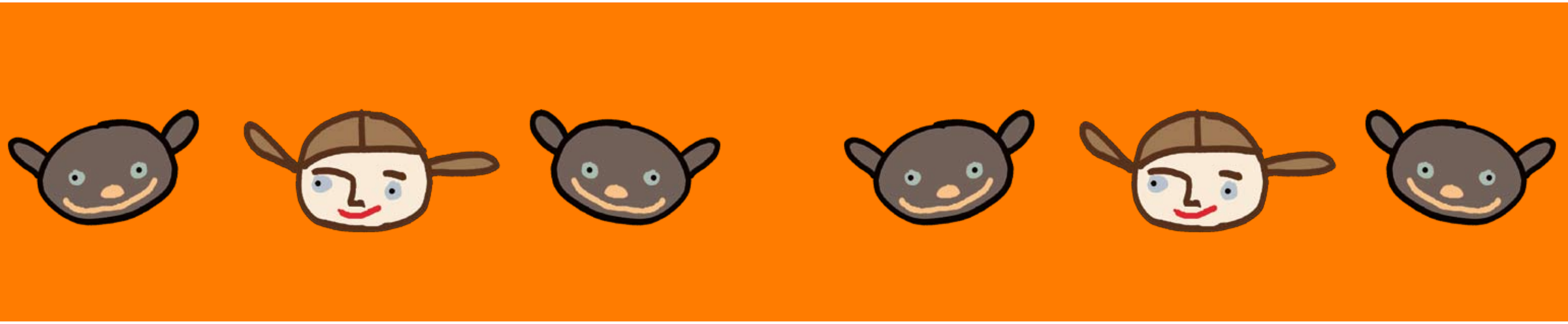
	TOTAL	SEXO DA CRIANÇA	
		Menino	Menina
	%	%	%
Ótimo	40	33	47
Bom	41	47	36
Regular	17	18	15
Ruim	1	1	1
Péssimo	0	1	0
TOTAL	100	100	100
BASE	1014	504	510

Pergunta: De modo geral, como o(a) sr.(a) classificaria o desempenho de seu filho na escola?
Resposta única
Respostas estimuladas. Leitura da lista de alternativas

A maior parte dos pais faz uma avaliação positiva desse desempenho, classificando-o como ótimo (40%) ou bom (41%), enquanto 17% consideram o desempenho do filho regular.

Cabem aqui duas considerações importantes sobre essa avaliação. Primeiro, ela mede a percepção dos pais, que não necessariamente coincide com a avaliação educacional da escola ou dos educadores. O mais importante a ser destacado é que tanto a avaliação da situação quanto a importância dada à educação dos filhos são baseadas nessa percepção. Segundo, do ponto de vista da medição, é natural que a concentração se dê nos pontos mais altos da escala, porque o sistema de avaliação no ensino básico funciona com essas duas grandes categorias (ótimo/bom ou plenamente satisfatório/satisfatório).

Os pais também foram indagados sobre 12 características e comportamentos dos filhos. Desses, três características foram eleitas pela equipe de trabalho para serem contrapostas às brincadeiras: criatividade, extroversão e independência. Essas características foram escolhidas por serem consideradas importantes aspectos do perfil do profissional que terá sucesso no mercado de trabalho no futuro e são tratadas em três tabelas nas páginas seguintes.



Conforme a Tabela XIV (abaixo), considerando uma escala de cinco pontos, em que 1 significa muito criativo e 5 pouco criativo, os entrevistados deveriam responder em que ponto se encaixava seu filho. A tabela abaixo mostra que 50% dos pais consideraram que seus filhos estão no ponto máximo. Por sua vez, 26% consideraram que seus filhos são criativos (ponto 2 na escala) e 12% (níveis 4 e 5) fizeram uma avaliação mais negativa sobre a criatividade dos filhos.

Tabela XIV – Criatividade das Crianças

	TOTAL	SEXO DA CRIANÇA	
		Menino	Menina
	%	%	%
(1) muito criativo	50	48	53
(2)	26	27	24
(3)	11	11	11
(4)	8	9	7
(5) pouco criativo	4	5	4
TOTAL	100	100	100
BASE	1014	504	510

Pergunta: Agora vou ler algumas características e comportamentos opostos e mostrar um cartão com números de 1 a 5. Gostaria que o(a) sr.(a) apontasse qual número representa melhor o comportamento de seu filho
Resposta única
Respostas estimuladas. Leitura da lista de alternativas

Pode-se observar na Tabela XV (na página ao lado) que, considerando uma escala parecida, em que 1 significa que os filhos são extrovertidos e 5 significa tímidos, a percepção dos pais sobre o grau de extroversão de seus filhos foi um pouco menos concentrada. Por sua vez, 41% consideraram os filhos extrovertidos, enquanto os demais se dividiram em proporções quase iguais nos demais pontos da escala ao avaliar a timidez ou a extroversão dos filhos: 15% consideraram os filhos no ponto 5 da escala (tímido), 13% no ponto 4, 14% no ponto 3 e 17% no ponto 2.

Tabela XV – Extroversão/Timidez

	TOTAL	SEXO DA CRIANÇA	
		Menino	Menina
	%	%	%
(1) extrovertido	41	43	39
(2)	17	16	17
(3)	14	15	13
(4)	13	10	16
(5) tímido	15	15	15
TOTAL	100	100	100
BASE	1014	504	510

Pergunta: Agora vou ler algumas características e comportamentos opostos e mostrar um cartão com números de 1 a 5. Gostaria que o(a) sr.(a) apontasse qual número representa melhor o comportamento de seu filho.
Resposta única
Respostas estimuladas. Leitura da lista de alternativas

Quando os pais avaliam a independência dos filhos, as opiniões se dispersam ainda mais, como pode ser visto na Tabela XVI, na página 221. Nesse caso, a escala de cinco pontos varia de 1 (independente) a 5 (dependente). Os extremos concentraram a maior parte dos pais, ou seja, 25% consideraram os filhos independentes (ponto 1 da escala) e uma proporção um pouco maior (27%) considerou os filhos dependentes (ponto 5 na escala). Os demais se distribuíram pelos pontos 2 (16%), 3 (17%) e 4 (15%).

Tabela XVI – Independência das Crianças

	TOTAL	SEXO DA CRIANÇA	
		Menino	Menina
	%	%	%
(1) independente	25	27	23
(2)	16	18	14
(3)	17	19	15
(4)	15	15	15
(5) dependente	27	21	34
TOTAL	100	100	100
BASE	1014	504	510

Pergunta: Agora vou ler algumas características e comportamentos opostos e mostrar um cartão com números de 1 a 5. Gostaria que o(a) sr.(a) apontasse qual número representa melhor o comportamento de seu filho.
Resposta única
Respostas estimuladas. Leitura da lista de alternativas

Os dados apresentados parecem demonstrar uma correlação entre brincadeira e introversão/timidez e entre brincadeira e dependência ou autonomia, na opinião dos pais. Assim, quanto mais a criança brinca, mais se aproxima dos índices considerados satisfatórios, e quanto menos isso acontece, mais fica nos índices insatisfatórios.

A Tabela XVII, nas páginas 222-223, exemplifica como cada brincadeira apresenta correlações com as características pessoais das crianças, além do desempenho escolar e do IMC (índice de massa corporal), calculado a partir do peso e da altura das crianças.

As atividades destacadas na Tabela XVII apresentaram correlações significativas com certos comportamentos da criança. Isso equivale a dizer que cada conjunto de brincadeiras assinalado apresenta efeito positivo ou negativo no que concerne ao temperamento tido como desejável.

Assim, por exemplo, crianças que brincam de tinta demonstram criatividade. Da mesma forma, a criança que é estimulada a brincar de jogos de tabuleiro, como dama e xadrez, apresenta uma boa dose de independência.

Entretanto, convém dizer que a direção da causa e efeito dessas correlações não pode ser inferida pelos dados da pesquisa, embora se possa constatar que essas relações existem.

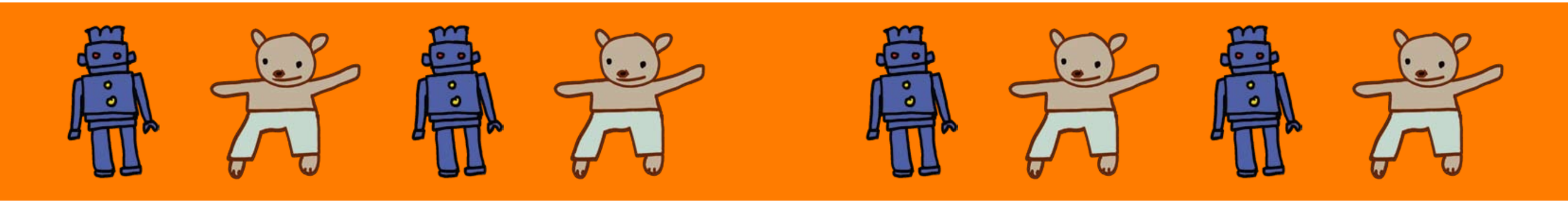


Tabela XVII – Correlação do Tempo em que Brinca de Cada Brincadeira com Características e IMC

	Tranqüi-lidade	Passividade	Indepen-dência	Confiança	Ama-bilidade	Alegria	Curiosidade	Extroversão	Criatividade	Socia-bilidade	Liderança	Atencioso com senti-mentos dos outros	IMC	Desem-penho escolar
Assistir a TV/vídeos/DVDs em casa			■											■
Jogar videogame conectado à TV/jogar game boy		■	■	■	■	■				■	■		■	
Ficar no computador			■					■				■	■	■
Jogar bola	■	■	■	■	■		■	■		■				
Soltar pipa				■		■	■	■	■					■
Andar de bicicleta, patinete, skate...				■										
Brincar de pega-pega, esconde-esconde, polícia-e-ladrão	■	■								■			■	
Jogar pingue-pongue/pebolim						■					■		■	■
Jogar ioiô/pião	■	■					■							
Brincar com água: numa piscina, banheira, com esguicho	■			■		■					■			
Brincar na praia, rio	■	■	■	■	■							■		■
Dançar			■	■	■	■	■					■	■	
Brincar com animal de estimação	■	■	■	■							■			
Brincar em parques/praças/espaços públicos				■		■								■
Brincar na terra/areia	■	■			■		■	■	■		■	■	■	■
Jogos de tabuleiro			■				■				■			
Jogar esportes que NÃO seja por competição (futebol, vôlei...)	■		■	■				■			■	■		
Desenhar				■	■			■	■	■		■	■	■
Brincar com tinta		■			■	■	■		■	■	■		■	■
Brincar com massinha				■			■			■				■
Cantar/ouvir música				■	■	■	■							
Tocar um instrumento			■				■		■		■	■	■	
Ir ao cinema, teatro, shows											■		■	■
Brincar de faz-de-conta/fantasiando-se/maquiar-se				■	■	■	■		■	■			■	■
Brincar de teatrinho, casinha, escolinha, lojinha				■	■	■	■			■			■	
Brincar com boneca, boneco, homenzinhos e acessórios			■	■	■		■						■	
Contar histórias			■		■				■	■		■	■	
Escrever histórias	■	■	■	■					■				■	
Ler histórias (livros e gibis)					■				■			■		
Brincar de montar quebra-cabeça/brincar de lego					■							■		
Brincar de roda														■
Brincar com coleções	■	■		■	■									
Jogar bolinha de gude	■	■		■	■	■	■	■				■		■
Pular corda/amarelinha/brincar de bambolê		■		■	■				■			■	■	■
Jogos com papel e caneta (tipo stop, forca, jogo-da-velha)			■										■	

8

PROPOSTA DE UM ÍNDICE BRINCAR

8.1

Desenvolvendo um índice

Com os dados obtidos na pesquisa quantitativa, além de fazer um mapeamento *do brincar* da criança brasileira, pretendia-se chegar a uma sugestão de índice que pudesse ser discutido de modo a favorecer um amplo debate da sociedade civil e do poder público sobre *o brincar.*

No entanto, pode-se perguntar: o que é um índice e quais as razões que justificariam o seu uso? Um índice é uma medida quantitativa utilizada nas pesquisas com forte significado social, ou seja, utilizada em trabalhos que envolvem áreas sociais e que embasam o planejamento de ações, subsidiam a elaboração de políticas governamentais e contribuem para o monitoramento de ações no âmbito proposto. Os índices são, atualmente, utilizados para "avaliar os avanços ou retrocessos nas condições de vida da população, apontar a eficácia ou ineficácia das políticas públicas ou defender suas posições quanto às prioridades sociais a atender" (JANNUZZI, 2004).

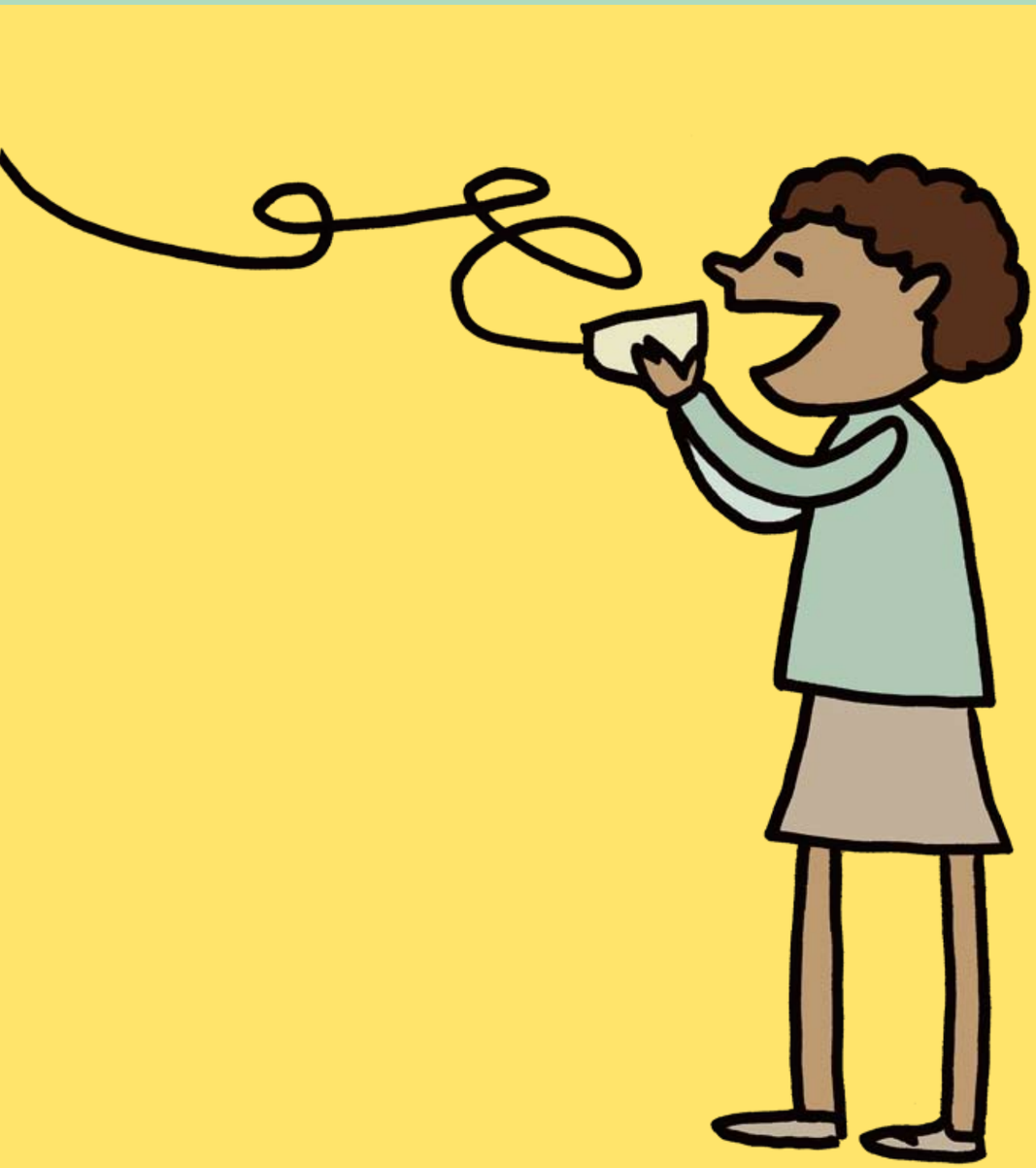
É importante salientar que o uso desse recurso deixou de ser restrito à academia e aos órgãos técnicos, integrando o vocabulário dos responsáveis pelas políticas públicas desenvolvidas e/ou apoiadas por agentes públicos e privados, porque essa é uma forma de se permitir a ampliação dos estudos e mostrar a real contradição entre a teoria e a prática. Resta ainda frisar que os índices são bastante utilizados para provocar debates, sobretudo quando há questões de difícil avaliação, como é o caso *do brincar.*

Neste trabalho, viram-se três benefícios importantes na elaboração de um Índice Brincar. Como esta pesquisa lidou com uma questão social – o desenvolvimento da criança através *do brincar*, assunto contraditório pela extrema valia e pela pouca informação quantitativa –, a criação de um Índice Brincar poderia ser uma maneira de sugerir ações, no âmbito de planejamento e gestão, no qual os índices têm sido amplamente utilizados.

Finalmente, um Índice Brincar poderia mobilizar os pais quanto aos benefícios *do brincar* para as crianças, conscientizar a sociedade sobre a importância de *um brincar* de qualidade e abrir a possibilidade de implementar ações sociais de modo a influenciar a agenda pública sobre *o brincar.*

O Índice Brincar nesta pesquisa procurava, em curto prazo, despertar a atenção sobre a relação entre o lúdico e o desempenho escolar ou o desenvolvimento infantil, ajudando a sensibilizar a sociedade para a importância dessa atividade. Como todos os outros indicadores utilizados em pesquisas, a equipe tem consciência de que os índices estão sujeitos a críticas, porém, a longo prazo, visa ao uso do Índice Brincar para ajudar a transformar as atitudes de pais, educadores, formadores de opinião, escolas, hospitais, poderes públicos, empresas e ONGs em relação ao lúdico, quebrando o paradigma atual *do brincar* na sociedade brasileira, na qual é considerado uma atividade de relativamente pouco valor para o desenvolvimento infantil.

Além disso, a referida equipe entende que isso não deve ser obstáculo para novos estudos e novas pesquisas, mas, sim constituir-se em um estímulo para continuar desenvolvendo e aprimorando trabalhos relacionados com *o brincar.*



8.2

Criando o Índice Brincar

A partir de inúmeras discussões e diversas análises das correlações entre as características das crianças, o desempenho escolar e *o brincar*, a equipe de trabalho priorizou a relação entre *o brincar* e o desempenho escolar para a criação do Índice Brincar.

O índice foi desenvolvido seguindo-se seis passos:

1.º) Realizaram-se as correlações das principais dimensões das brincadeiras (freqüência e intensidade) com o desempenho escolar declarado pelos pais. Para essas duas dimensões encontraram-se brincadeiras com correlações positivas e negativas.

2.º) Para não privilegiar uma brincadeira que fosse predominante em alguma das duas principais variáveis de perfil considerados (sexo e classe), fez-se teste de médias para identificar as brincadeiras que fossem marcadamente só das classes A e B ou só entre meninas, por exemplo.

3.º) Escolha das brincadeiras: foram selecionadas para entrar no cálculo do índice as brincadeiras que apresentassem as correlações positivas mais altas (por freqüência ou intensidade) com desempenho escolar e não apresentassem diferenças significativas entre as médias por classe ou sexo.

Incluíram-se também algumas brincadeiras com correlações negativas. Nesse caso foi necessário incluir algumas brincadeiras mesmo apresentando diferenças entre sexo ou classe. Para mantermos o critério de equilíbrio, ao incluir uma brincadeira com correlação negativa mais feminina, incluiu-se uma também masculina, e assim por diante. Por este critério obteve-se ao final um total de 16 brincadeiras compondo o índice.

4.º) Pontuação: a pontuação foi atribuída considerando-se a média de freqüência ou intensidade de cada criança, comparada à média geral.

Brincadeiras com correlação positiva: se a criança tem uma freqüência ou intensidade acima da média geral, ela ganha um ponto; se tem abaixo, fica com zero.

Brincadeiras com correlação negativa: se a criança tem uma freqüência acima da média ela perde um ponto e se for abaixo fica com zero.

Dessa forma a pontuação pode variar de -10 a +10.

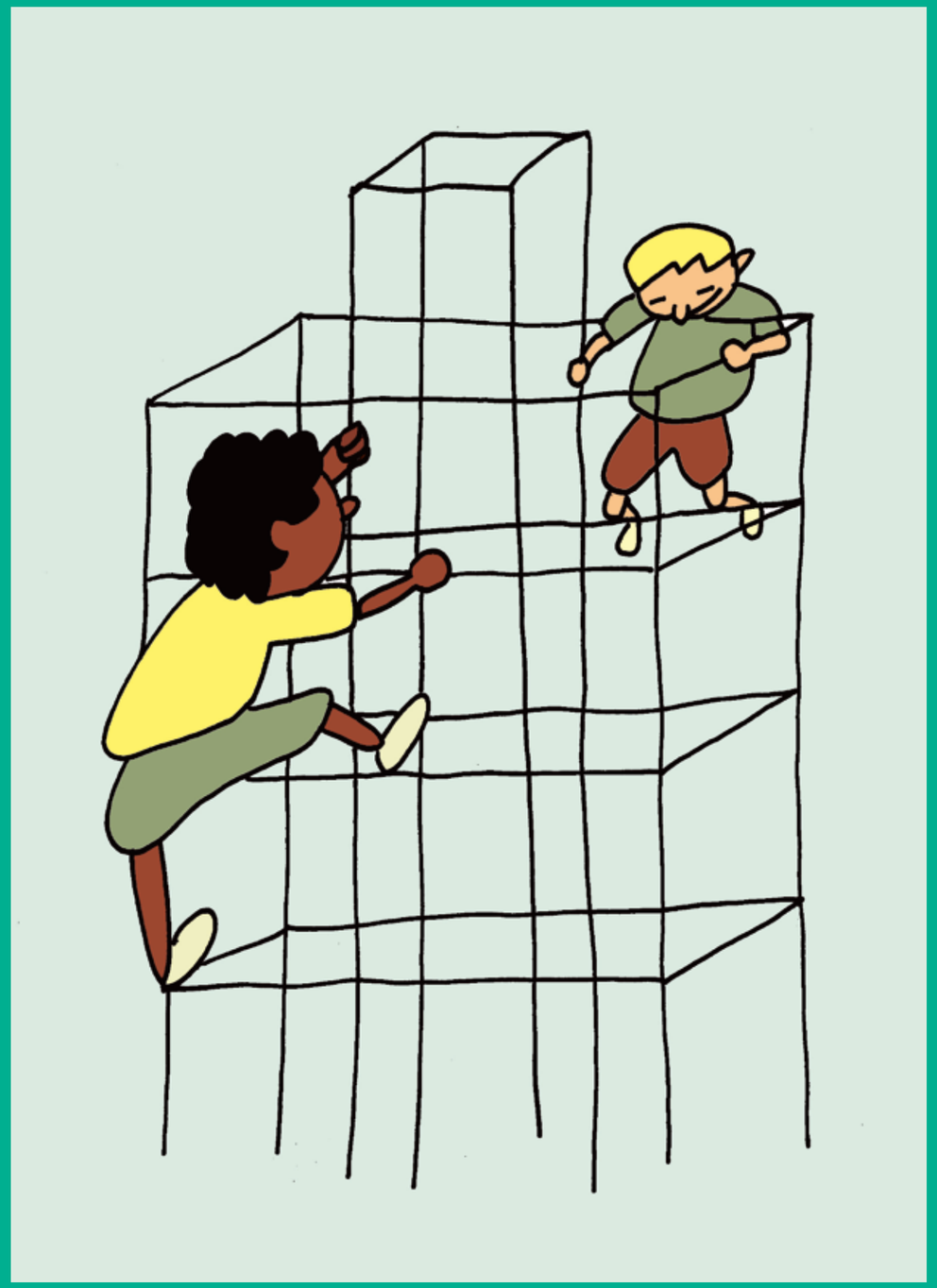
5.º) Finalmente normatizou-se a escala para uma graduação de três pontos, variando de *um brincar* de menor qualidade até *um brincar* de maior qualidade. O Índice Brincar 1 significava *um brincar* de menor qualidade; o Índice Brincar 2 era *um brincar* médio e o Índice Brincar 3 representava *um brincar* com maior qualidade, ou seja, com maior número de brincadeiras correlacionadas positivamente ao desempenho escolar.

6.º) Desenvolvimento de uma ferramenta de fácil aplicação do Índice Brincar, em forma de programa computacional, cuja interface é um questionário de simples preenchimento.

Esse questionário é apresentado na Tabela XVIII (abaixo).

Tabela XVIII – Questionário para Classificação no Índice Brincar OMO

	Por favor, para cada brincadeira que eu ler me diga: a) quantos dias por mês seu filho costuma brincar b) quantos minutos por dia ele costuma brincar de cada brincadeira	a) quantos dias por mês	b) quantos minutos por dia
a.	Jogar pingue-pongue/pebolim		
b.	Brincar com água: numa piscina, banheira, com esguicho		
c.	Brincar na praia/rio		
d.	Brincar com massinha		
e.	Brincar com tinta		
f.	Ir ao cinema, teatro, shows		
g.	Brincar com boneca, boneco, homenzinhos e acessórios		
h.	Contar histórias		
i.	Brincar de roda		
j.	Jogar bolinha de gude		
k.	Assistir a TV/vídeos/DVDs em casa		
l.	Jogar bola		
m.	Brincar de pega-pega/esconde-esconde/polícia-e-ladrão		
n.	Brincar na terra/areia		
o.	Ler histórias (livros e gibis)		
p.	Pular corda/brincar de amarelinha/bambolê		



8.3

A aplicação e a interpretação do Índice Brincar

Ao elaborar um Índice Brincar, a equipe de trabalho entendia que ele poderia ser aplicado em diversos contextos sociais – em nível comunitário, municipal, estadual, federal ou internacional – ou mesmo por interessados do primeiro, segundo ou terceiro setores da economia. Dessa maneira, o índice poderia apontar para o desenvolvimento e o monitoramento de ações relacionadas ao tema, contribuindo, assim, para a melhoria das condições da infância no Brasil.

A seguir, a interpretação dos dados referentes à primeira aplicação do Índice Brincar, considerando o universo pesquisado de pais no Brasil com filhos com idade de 6 a 12 anos.

Uma vez calculados os índices das crianças cujos pais foram entrevistados, observou-se que 39% das crianças tinham *um brincar* de menor qualidade (Índice Brincar 1), 25% situavam-se em um nível médio (Índice Brincar 2) e 35% apresentavam maior qualidade e diversidade (Índice Brincar 3).

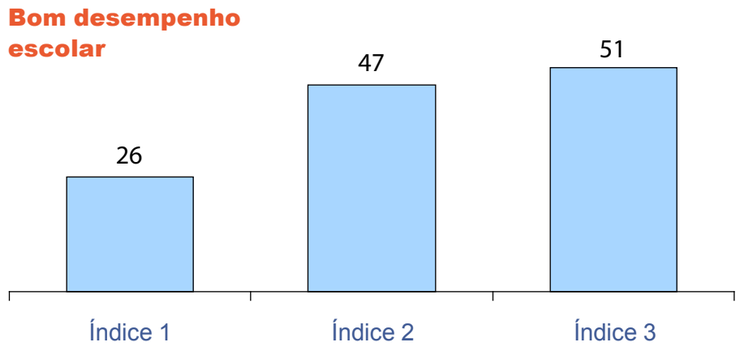
A Tabela XIX (abaixo) mostra o perfil desses três grupos.

Tabela XIX – Perfil do Índice Brincar

	Total	Índice Brincar		
		Nível 1	Nível 2	Nível 3
	%	%	%	%
Menino	50	55	49	45
Menina	50	45	51	55
TOTAL	100	100	100	100
NO/CO	17	22	16	12
NE	30	29	25	34
SE	39	37	38	43
SUL	14	13	21	12
TOTAL	100	100	100	100
A	3	2	3	4
B	9	9	4	12
C	38	31	45	40
D	45	51	42	41
E	5	7	6	3
TOTAL	100	100	100	100
BASE	1.014	373	256	385

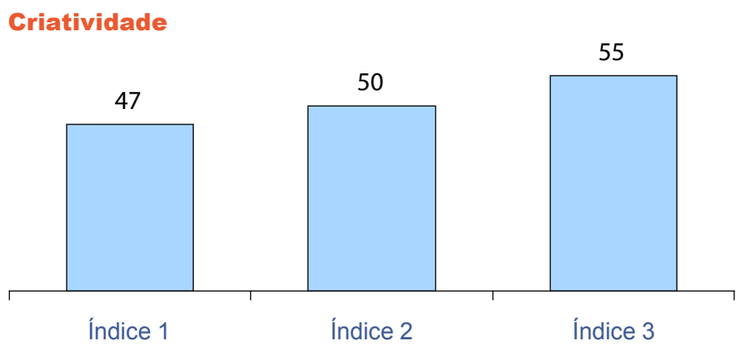
Conforme mostrado no Gráfico V, na página 232, segundo os pais investigados, somente 26% das crianças que constavam no Índice Brincar 1 apresentavam um ótimo ou bom rendimento escolar, o que também ocorria com 47% das crianças que integravam o Índice Brincar 2 e com 51% das que faziam parte do Índice Brincar 3.

Gráfico V – Relação do Índice Brincar OMO com Bom Desempenho Escolar (em %)



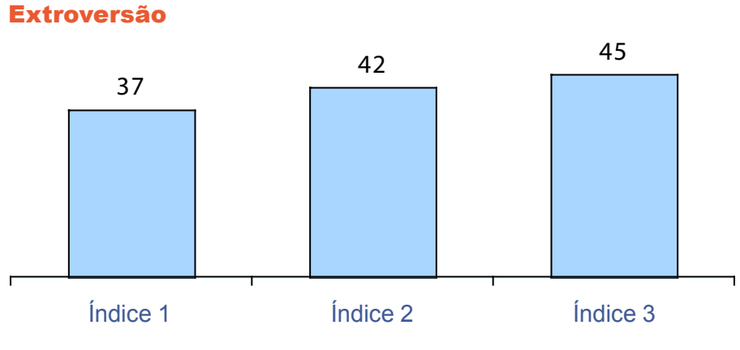
Do ponto de vista da criatividade – vide Gráfico VI (abaixo) – das crianças com Índice Brincar 1, 47% apresentaram pontuação máxima em criatividade, sendo esse patamar de 50% para as crianças do Índice Brincar 2 e 55% para as do Índice Brincar 3.

Gráfico VI – Relação do Índice Brincar OMO e Criatividade (em %)



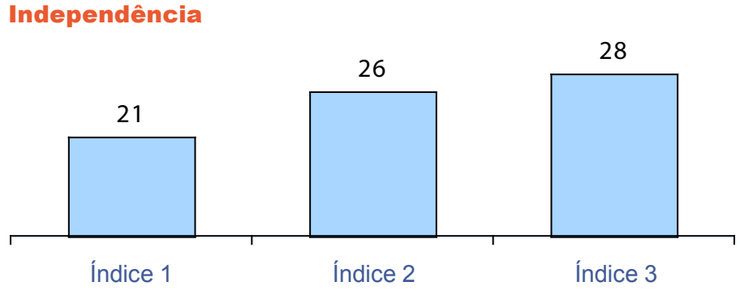
Também foi avaliada a extroversão, conforme mostrado no Gráfico VII, na página ao lado. Das crianças do Índice Brincar 1, 37% apresentaram, na opinião dos pais, um nível alto de extroversão, enquanto para as crianças do Índice Brincar 2 e do Índice Brincar 3 esse nível foi de 42% e 45%, respectivamente.

Gráfico VII – Relação do Índice Brincar OMO e a Extroversão (em %)



Finalmente, foram avaliadas as relações entre *o brincar* e a independência e a autonomia, apresentadas no Gráfico VIII (abaixo). Assim, 21% das crianças do Índice Brincar 1 apresentaram um alto nível de independência, enquanto esse nível subiu para 26% entre as crianças do Índice Brincar 2 e para 28% entre as crianças classificadas no Índice Brincar 3.

Gráfico VIII – Relação do Índice Brincar OMO e a Independência (em %)



Embora os dados obtidos com os pais mostrassem uma correlação entre a intensidade das brincadeiras e o rendimento escolar, ficou para a equipe de trabalho uma questão: o que os pais entendiam por tal rendimento? Como acontece com todo trabalho inovador, a equipe de trabalho reconhece que os resultados desta pesquisa naturalmente se desdobram em mais questões, que, portanto, podem servir como ponto de partida para novas investigações.

Vale ressaltar novamente que a equipe de trabalho reconhece que as características de desenvolvimento infantil medidas são comportamentos que dependem de diversos fatores, existindo vários aspectos que agem e interferem nessas dimensões da vida das crianças. Aqui procurou-se isolar e avaliar o peso e a interferência de um desses aspectos que muitas vezes não é priorizado: *o brincar.*

8.4

O uso do índice para o estímulo *ao brincar*

A partir de todo o trabalho, a equipe envolvida resolveu realizar uma brincadeira e se pôs a traduzir as aprendizagens da pesquisa para o uso prático e simples de alguém, por exemplo, um pai, que quisesse aplicar o Índice Brincar a uma criança específica – por exemplo, seu filho –, visando ajudar a melhorar a qualidade do seu *brincar.*

Segue esse exercício, que talvez possa servir para avaliar, em uma outra situação e com uma outra perspectiva, *o brincar* da criança brasileira.

Índice Brincar 1

A criança que está no Índice Brincar 1 poderá ter benefícios com o aumento das brincadeiras que desenvolvem a criatividade, como, por exemplo, aquelas nas quais se utilizam massinha, tinta, colagem e desenho. Basta que o material esteja disponível para que ela possa explorá-lo, criando algo que lhe seja significativo e genuíno. Essas atividades podem ainda ser uma boa alternativa para o excesso de tempo gasto com atividades passivas, como a TV, por exemplo.

Outras atividades importantes para as crianças do nível 1 são aquelas do mundo da fantasia ou do "faz-de-conta". Brincando com bonecos, fantoches, réplicas e fantasias, a criança pode dar asas à imaginação, criar, além de experimentar diversos papéis, formas de pensar e agir, ampliando assim sua percepção do mundo.

Brincar em grupo pode ser um momento interessante e rico, em que figuras mais próximas da criança, como pais, avós e cuidadores,

podem vivenciar conjuntamente brincadeiras tradicionais: pega-pega, estátua, esconde-esconde, cirandas, jogos, entre outras. A participação dos adultos, principalmente dos pais, nas brincadeiras tem um imenso valor para a criança, pois é uma oportunidade de ela se sentir aceita incondicionalmente por eles.

Quando a criança brinca com os pais, com adultos ou com outras crianças, os vínculos se fortalecem, ela aprende a ser, descobre suas potencialidades, lida melhor com as frustrações, percebe suas emoções e as do outro, desenvolvendo a empatia, fortalece sua autoimagem e estimula seu pensamento crítico e a imaginação criadora.

O acesso a livros adequados para cada período etário do desenvolvimento infantil e a possibilidade de inventar histórias em grupo estimulam a criatividade, a linguagem e a interação, além de possibilitar à criança apropriar-se do momento em que vive, aprendendo a conhecer, habilidade essa que precisará cultivar por toda a vida para ser uma pessoa realmente vitoriosa.

Índice Brincar 2

As crianças que se encontram no nível 2 poderão ser beneficiadas com o desenvolvimento de jogos e brincadeiras que aumentem sua autonomia e independência, atributos necessários para uma participação ativa nos grupos.

Uma criança com Índice Brincar 2 normalmente é tranqüila e confiante. Em seu dia-a-dia vivencia uma variedade razoável de brincadeiras fundamentais para seu desenvolvimento. Essas brincadeiras deverão ser mantidas, somando-se a elas novas experiências para o desenvolvimento da criatividade e o estímulo do *aprender a fazer.*

Atividades de expressão oral e artística, como dramatização, brincar com massinha, tinta, colagem e desenho, ou a construção dos próprios brinquedos, desenvolvem o potencial criador, contribuindo também para o aperfeiçoamento da comunicação e da linguagem.

Ir ao cinema e ao teatro, com programação adequada à faixa etária de cada criança, também é uma forma de se divertir, assim como também o são as brincadeiras em grupo, como pega-pega, esconde-esconde, jogos com bola, jogos com regras e jogos de cooperação, entre outras formas. Quando brinca em grupo, a criança experimenta e treina a possibilidade de ser autônoma, de dividir, liderar, obedecer a regras, competir e colaborar com seus pares.

A participação dos pais no momento *do brincar*, além de favorecer intensas trocas afetivas, pode estimular a participação da criança, que então se sente respeitada e aprende a respeitar as regras sociais.

Índice Brincar 3

A criança que está no Índice Brincar 3 tem um comportamento tranqüilo, com tendência a ser amável e alegre. Geralmente gosta de brincar em grupo e demonstra empatia com o outro. Por vivenciar uma gama de diferentes brincadeiras, é uma criança curiosa e criativa.

Para esse grupo, as brincadeiras já vivenciadas devem ser mantidas por sua importância no desenvolvimento global da criança, incorporando-se a elas as novas brincadeiras que poderão ser aprendidas e compartilhadas pelos adultos.

A introdução e a exploração dos jogos cooperativos são um importante estímulo para esse grupo, pelo fato de as crianças apresentarem indicadores de que já desenvolveram características importantes para uma educação qualificada. Esses jogos, além de facilitarem a resolução de conflitos, oferecem oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de negociação, o exercício da liderança e a vivência de valores.

Assim, brincando, a criança aprende a conviver, descobre o outro, desenvolve a tolerância à diversidade, o sentimento de empatia, solidariza-se exercitando diferentes formas de administrar conflitos, além do prazer de criar em equipe, encontrando novas formas de fazer com a contribuição de todos.

Reflexões finais:

Como tornar as crianças mais felizes

Quando se chega ao final de um projeto de pesquisa, é preciso avaliar se os objetivos foram atingidos e se as premissas apontadas inicialmente se confirmaram ou não. Ou seja, é necessário saber o que de fato se aprendeu e quais as contribuições oferecidas pelo trabalho.

Esta pesquisa teve, portanto, como principal objetivo aprofundar os conhecimentos a respeito de uma importante questão relacionada à infância, *o brincar,* e, através dele, contribuir para a sua melhoria.

Na perspectiva dos pesquisadores esse objetivo foi atingido por meio de três pontos. Primeiro, contextualizando e discutindo amplamente *o brincar* na família de hoje, realizando um estudo – composto de três pesquisas de caráter qualitativo na cidade de São Paulo – a respeito do entendimento sobre *o brincar* e o valor dado a ele por especialistas nesse tema, pelos pais e pelas crianças.

Segundo, realizando, por meio de uma quarta pesquisa de caráter quantitativo, um grande mapeamento nacional *do brincar* da criança brasileira, com levantamento sobre percepções e atitudes dos pais brasileiros para ajudar na valorização e na implementação de *um brincar* diferenciado para seus filhos.

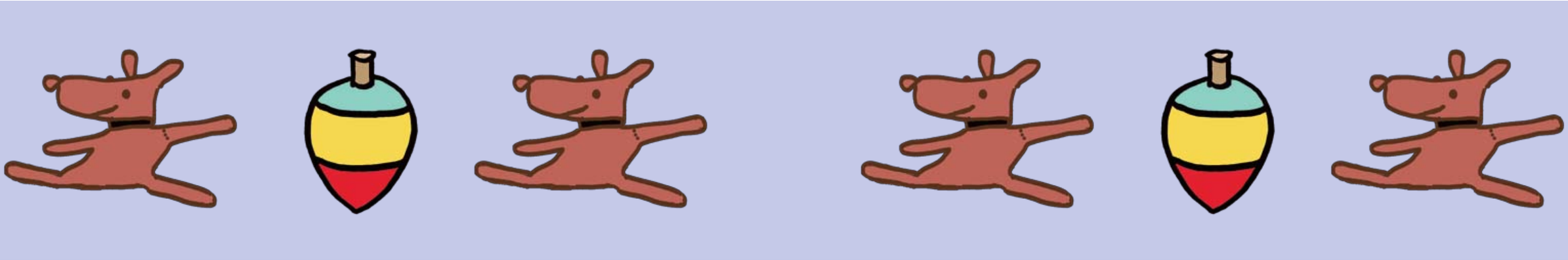
E, por último, estabelecendo uma metodologia de pesquisa (desenvolvimento de instrumento e padrões de análise) que pudesse ser reproduzida e, dessa maneira, servisse para uma melhor compreensão *do brincar* no cenário social no decorrer do tempo. Ao propor um Índice Brincar que sintetize e facilite a replicação dessa metodologia, o projeto também permite incorporar a avaliação e o monitoramento *do brincar* em uma grande variedade de projetos sociais, independentemente da origem destes.

Nesse sentido, espera-se ter executado um projeto de pesquisa cujas informações tenham relevância de tal ordem que estimulem debate sobre o lúdico e favoreçam a possibilidade de ação para a melhoria *do brincar* na sociedade brasileira no geral.

Espera-se, também, que este relatório do projeto tenha sensibilizado o leitor sobre a importância *do brincar* no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Embora haja carência de estudos longitudinais que tenham observado as diferenças entre as crianças que brincam e as que não brincam em suas relações com o desenvolvimento infantil, muitos estudiosos, principalmente da área da psicologia, como apresentado no início deste trabalho, já mostraram o valor da brincadeira no desenvolvimento infantil e o quanto ela é reconhecida como necessidade básica da criança. Portanto, é dessa forma que ela deve ser respeitada.

Foi visto ainda que *o brincar* provoca mudanças qualitativas nas crianças do ponto de vista do comportamento, do sentimento, da aprendizagem e da comunicação. E, apesar de aparentemente contraditórias, essas características conseguem coexistir harmoniosamente. Daí o fato de que, durante essa atividade, as crianças vão da observância de regras a situações imaginárias, da seriedade ao riso, à descontração, da imitação à fantasia, da exploração à descoberta. É certo que as potencialidades dos seres humanos são colocadas em anda-



mento quando eles brincam, pois é dessa forma que eles aprendem, fazendo com que a herança biopsicológica se relacione com o contexto.

Como foi demonstrado, do ponto de vista histórico, *o brincar* sempre existiu. Porém, na pesquisa foi possível perceber que hoje ele é desvalorizado em função da supervalorização dos conteúdos, embora as crianças, apesar dos obstáculos apresentados e da ausência dos pais como companheiros da brincadeira, ainda brinquem.

Verificaram-se, no trajeto desta investigação, as bruscas transformações sofridas pelo contexto, determinadas pelos processos de industrialização e urbanização. Esses dois fatores têm provocado uma escassez de espaços lúdicos, determinando, assim, tanto um confinamento das crianças quanto seu isolamento. Tal realidade refletiu-se nas brincadeiras, nos ambientes, nos parceiros e até mesmo nos objetos utilizados para esse fim, pois, como foi visto, o contexto não é algo externo aos pequenos, mas parte integrante deles, quer através das relações escolares, familiares e sociais, quer através de objetos e símbolos.

Também, durante toda a pesquisa, observou-se a pouca interação lúdica entre pais e filhos. A pesquisa quantitativa mostrou que 53% dos pais brincam com os filhos diariamente e 14% deles classificam essa atividade como uma das que lhes dão mais prazer.

Considerando que, historicamente, os laços estabelecidos entre as crianças e entre elas e os adultos durante as atividades lúdicas permitiram a perpetuação da cultura, a equipe de trabalho entendeu que essa pouca interação lúdica entre pais e filhos, entre outras coisas, acabou interferindo *no brincar*. No mapeamento *do brincar* das crianças brasileiras, observou-se que, apesar de muitas crianças terem um repertório de atividades lúdicas bastante abrangente, no dia-a-dia suas atividades tendem a variar pouco.

Ficou evidente na pesquisa que a mídia, em particular a TV, tem assumido um papel muito influente no lazer infantil e que as crianças costumam assistir à TV de forma passiva. No entanto, viu-se que o comportamento lúdico é aquele que exige a participação ativa da criança para poder ser significativo.

Não se pode negar que a TV tem um poder sedutor, ao aliar imagem, som, cores e movimento, mas, embora possua aspectos positivos, como a veiculação rápida da informação, imagens de realidades distantes e até mesmo bons divertimentos, há de se tomar cuidado com a exposição indiscriminada das crianças a esse meio. Elas são alvos fáceis diante da TV e, no seu mundo fantástico, reproduzem situações imaginárias similares às que vêem na telinha.

Diferentemente do que se exige da criança diante da TV, o comportamento lúdico é aquele que envolve a participação ativa dela para poder ser significativo.

Nessa direção, a equipe de trabalho sugere que seria importante sensibilizar os pais para a importância da participação ativa das crianças nas suas atividades de lazer e para a possibilidade de diminuir o número de horas que elas passam em frente à TV em prol de mais tempo investido *num brincar* de maior qualidade e, idealmente, na companhia dos pais. A participação ativa dos pais deve ser estimulada, pois, como foi visto, fortalece a segurança e a autoconfiança das crianças em suas experiências e descobertas durante as brincadeiras, além de estreitar a relação entre pais e filhos.

Outro ponto que ficou explicitado durante toda a investigação foi a dificuldade em conceituar *o brincar*, questão esta também comum nos meios acadêmicos.

A pesquisa quantitativa mostrou que 98% dos pais concordam que devem preparar as crianças para serem adultos bem-sucedidos profissionalmente. Ou seja, todos os pais mostraram uma preocupação grande com o desenvolvimento de seus filhos. No entanto, a pesquisa também mostrou que apenas 14% dos pais percebem espontaneamente *o brincar* como um importante aliado no desenvolvimento infantil, reconhecendo a ajuda no aprendizado como um dos principais benefícios dessa atividade.

A equipe de trabalho considera que isso demonstra uma grande oportunidade e a necessidade de informar melhor os pais sobre a importância *do brincar* no desenvolvimento e na aprendizagem de seus filhos.

A divergência ficava mais clara à medida que se observavam, na pesquisa quantitativa, três principais posturas diferentes por parte dos pais.

De um lado, encontravam-se aqueles que admitiam a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança e estimulavam tal ação. De outro estavam os que achavam que a brincadeira era perda de tempo, um mero divertimento. A eles se acrescentava um terceiro grupo, que teoricamente adotava postura favorável *ao brincar*, mas que, na prática, negava espaço à atividade. Para esse último grupo de pais, era mais importante a quantidade de informações oferecidas à criança do que a possibilidade de ela brincar.

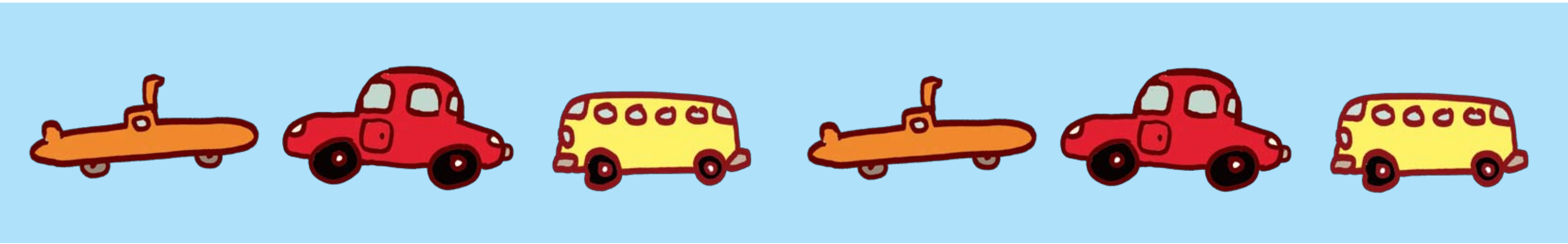
Para a equipe de trabalho, isso sugere que muitos pais ainda não perceberam ou entenderam que no mundo atual o acúmulo de informações não garante êxito profissional. Os especialistas e a literatura existente demonstram que, para obter êxito profissional, é cada vez mais importante as pessoas serem criativas, autônomas e curiosas, além de terem mais facilidade para resolver problemas. Tais características, como mostrou esta pesquisa, podem estar associadas à freqüência e à qualidade *do brincar*, aspectos muitas vezes desprezados.

Um terceiro ponto que ficou bem explícito durante o projeto foi que, tanto quanto os pais, os especialistas e as crianças mostraram menos satisfação na brincadeira quando realizada individualmente.

A equipe de trabalho sugere que isso se deve ao fato de que, como foi visto, o processo de construção da identidade se dá pela socialização. É brincando com os outros que as crianças aprendem quem são, que características possuem e como poderão vir a ser. Percebem-se como parte integrante de um grupo, e isso faz parte da evolução humana como fonte e produto da cultura.

Os sujeitos explicitaram nos depoimentos que, ao brincar, as crianças partilham com os mais velhos e com as outras crianças a cultura do seu grupo, discutindo, refletindo, criando regras, analisando, enfim, se socializando. Apontaram que uma das funções da brincadeira é a socialização, porque é brincando que as crianças se inserem na cultura.

Dentre as vantagens apresentadas pela brin-



cadeira coletiva está a aprendizagem de valores e regras, fundamentais para um convívio social harmônico, nem sempre fácil na vida moderna. Talvez esse aspecto esteja fazendo diferença na vida das crianças hoje, pois foi um dado muito discutido entre especialistas e pais. Brincando sozinha, a criança não precisa respeitar regras, satisfaz imediatamente seus próprios desejos, sem que tenha a necessidade de negociar, refletir e ceder.

Os participantes também foram unânimes em demonstrar insatisfação na realização *do brincar* quase exclusivamente em locais menores, fechados e privados, pois há menos possibilidade de agir, explorar, descobrir, criar e interagir com outros. Além disso, quando os locais existem, não há equipamentos para os pequenos brincarem.

A pesquisa mostrou, ainda, que um dos poucos espaços amplos destinados *ao brincar* coletivo é a escola, mas, apesar disso, ela possui um papel controverso em relação à atividade lúdica. Enquanto pais e especialistas afirmaram que ela é um local de trabalho, para as crianças ela foi vista como um espaço de brincar.

De acordo com Lief e Brunelle (1978), jogar educa tanto quanto viver, porém nem sempre jogar instrui, e esta é, justamente, a polêmica fundamental que envolve a escola, pois, para a grande maioria dos pais, ela tem a função de instruir.

Para eles a escola se aproxima da preocupação, por ser um local de trabalho, enquanto a brincadeira está associada à permissão, por permitir o lazer, e à idéia do não comprometimento, por ser associada à infância. Essa visão faz com que a brincadeira seja pouco permitida na escola e freqüentemente excluída da sala de aula.

Em uma sociedade em que predominam o conhecimento e a informação, é natural que o lúdico se oponha ao trabalho, porque, enquanto o jogo é diversão, portanto perda de tempo, o trabalho é produção. Essa é uma das justificativas pelas quais o jogo, quando utilizado na instituição, limita-se apenas a uma atividade didática, não havendo possibilidade de escolha pela criança.

Nesse sentido, é interessante observar a controvérsia que emergiu na pesquisa, mesmo entre os especialistas, explicitando a dicotomia existente entre o jogo livre e o jogo dirigido. No entanto, a maior parte dos sujeitos, especialmente as crianças, enfatizou o prazer da livre escolha *no brincar*, ou seja, a brincadeira enquanto expressão de liberdade.

Esse dado mostrou-se bastante interessante, porque *o brincar* tem origem nas motivações intrínsecas de cada um, de modo que tais motivações determinam as ações e os desejos de cada pessoa. Uma vez que seus desejos sejam satisfeitos ou as ações realizadas, as crianças demonstram sensação de alegria, felicidade e bem-estar, como apontaram, de forma quase unânime, os pais na última etapa da pesquisa, a etapa quantitativa.

Quanto a esse aspecto, há de se concordar com Criado (1998), para quem é impossível obrigar a criança a brincar.

Então, como conciliar as duas concepções *do brincar* dentro da escola?

Essa não é uma situação fácil de ser solucionada e menos ainda confortável por parte dos educadores. A equipe de trabalho entende que uma pedagogia *do brincar* certamente será mais complexa, mas também mais humana e, uma vez assimilada, poderá ser um campo fértil de diálogo entre adultos e crianças.

O verbo ensinar, muito usado na escola, vem agregado a outro, que é aprender, mas essa simultaneidade só ocorrerá se isso se processar em um lugar agradável, interessante e estimulador. Portanto, por que não pensar na brincadeira dentro dos muros da escola?

Mudar certamente envolve um preparo adequado dos profissionais nos cursos de formação, como demonstraram os especialistas, e isso necessita de conhecimento, de políticas e, sobretudo, de vontade. A equipe de trabalho espera que este projeto sirva para aumentar essa vontade de incorporar *o brincar* dentro da escola e da sala de aula.

Olhando para o futuro, do ponto de vista dos pais entrevistados, na análise quantitativa dos dados foi possível perceber que havia uma relação entre a freqüência de algumas brincadeiras realizadas no dia-a-dia e alguns comportamentos apresentados pelas crianças na escola. E foi a partir dessa análise que se elaborou o Índice Brincar apresentado anteriormente.

Assim, por exemplo, crianças que brincavam com mais freqüência e diversidade, ou seja, que apresentavam, segundo a opinião da equipe de trabalho, "*um brincar* de qualidade", mostravam comportamentos mais adequados. Eram mais cooperativas, mais alegres, mais tranqüilas, mais extrovertidas, mais autônomas e, até mesmo, mais curiosas. Contrariamente, aquelas que brincavam pouco e sempre da mesma maneira eram mais tímidas, individualistas, inseguras, dependentes e, às vezes, mais agressivas.

Diante dos dados obtidos, a equipe de trabalho ousou fazer algumas sugestões que poderão auxiliar pais e educadores a dar mais qualidade *ao brincar* das crianças, tornando-as mais felizes.

Para os pequenos que têm pouco interesse em explorar os movimentos e que brincam sozinhos, seria importante que os pais estivessem atentos para que suas atividades recreativas fossem mais bem distribuídas, ou seja, que eles deixassem de passar tantas horas em frente à TV, substituindo esse tempo por atividades mais artísticas (massinha, desenho, pintura) e momentos de faz-de-conta. Isso daria asas à imaginação, possibilitando a eles vivenciar papéis, criar e ampliar, assim, sua percepção. Certamente tais atividades estariam contribuindo também para o desenvolvimento da linguagem, de outras formas de expressão, para a socialização, para a aceitação da diversidade em todas as suas formas, para a criação de novos vínculos, para a criação e a observância de regras.

No caso dos mais tranqüilos e confiantes, que têm brincadeiras variadas dentro da média, seria importante mantê-los dessa forma e estimular, ainda mais, atividades que objetivem a expressão artística, o desenho e a construção de seus próprios brinquedos. Por certo tais atividades estariam auxiliando o desenvolvimento da criatividade na descoberta de soluções para os problemas encontrados, o atendimento das necessidades afetivas, o exercício da autonomia

e a construção da identidade, além do conhecimento dos valores éticos na construção dos relacionamentos.

Já as crianças que possuem uma boa qualidade *no brincar*, que são mais cooperativas, que vivenciam uma série de brincadeiras diversificadas no seu dia-a-dia e que se caracterizam pela curiosidade na descoberta, criatividade e autonomia nas ações e sociabilidade, devem continuar sendo estimuladas nessas atividades, de modo a aprimorar ainda mais o seu desenvolvimento.

Existe uma grande discussão entre os especialistas em relação ao aprender brincando. Inúmeras experiências demonstram que o jogo pode contribuir para a aprendizagem. No entanto, resta saber como a aprendizagem ocorre com as crianças quando elas brincam e quais as relações entre jogo e aprendizagem.

Levando em conta que o desenvolvimento humano continua ao longo da vida e que a aprendizagem acontece em qualquer lugar, a equipe de trabalho sugere que *o brincar* deve ser parte integrante da aprendizagem. Assim, todos nós, cidadãos e cidadãs, devemos repensar os conceitos de educação "formal" e "informal", passando *o brincar* – hoje visto pela maioria como "informal" – para dentro da educação "formal" da escola e para dentro da família como fonte importante da interação entre pais e filhos.

As mudanças de atitudes são complexas em todos os tipos de assuntos, principalmente em temas como *o brincar*, que implicam decisões consideradas importantes para os pais (bem-estar e futuro dos filhos) e sobre as quais não se dispõe de muitas informações. No mínimo, acredita-se que este trabalho revela a necessidade de mostrar e divulgar a importância para os pais que a agenda básica das crianças também deve incluir *um brincar* de qualidade, aspecto que eles mesmos reconheceram quando estimulados.

Vale ressaltar que a equipe de trabalho entende que, para o leitor, este relatório talvez gere mais perguntas do que respostas. Não poderia ser diferente, uma vez que se propôs a fazer algo original e inusitado. Espera-se, no entanto, como já foi dito, que este projeto de pesquisa tenha levantado informações relevantes sobre *o brincar* que estimulem um debate mais amplo e profundo sobre o assunto, favorecendo assim a possibilidade de ação para a melhoria *do brincar* na sociedade brasileira em geral.

A pesquisa mostrou que, para as crianças, as questões sobre o que se considera um momento ideal para *o brincar* e sobre o que constitui um brinquedo são muito relativas: elas conseguem brincar quando e onde estiverem e com o que estiver à mão.

Observou-se que, para brincar, as crianças fazem qualquer coisa, dando grande valor a essa atividade fora de casa. Tanto para os pais e os especialistas quanto para as crianças, elas têm necessidade de espaços mais amplos, porque eles permitem não apenas o movimento em sua plenitude, a exploração do ambiente, a diversidade de opções, a aventura, mas também a brincadeira coletiva e a liberdade de sentir, perceber, imaginar, criar regras e respeitar-se mutuamente.

Chegando ao final, a equipe de trabalho verificou que a natureza humana se transforma pelo efeito das relações resultantes entre o homem e seu meio. Quanto mais amplo e estimulante for o espaço e quanto mais possibilidades as crianças tiverem de interagir brincando com seu entorno, com outras crianças e com seus pais, mais ricas serão suas vivências e mais bem potencializados serão seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, o futuro das crianças, sua vontade e sua necessidade de brincar são determinados pelas condições oferecidas pela sociedade em que vivem e pelo contexto em que se inserem.

É preciso aceitar que toda criança deve ter o direito de viver suas fantasias. O mundo da fantasia é o reino da criação, suas fronteiras vão muito além dos limites dos sentidos e sua lógica é diferente daquela que governa o mundo da razão. A criança que está fantasiando, misturando sonho e realidade, está fazendo uso mais intenso e mais ousado da inteligência, como pequena divindade criadora de mundos. Ela deve ter assegurado esse direito para ser criança (DALLARI, 1986, p. 62).

À medida que os adultos, pelo exercício da cidadania, se tornam fundamentais na determinação do contexto no qual as crianças estão inseridas, cabe a cada um a vontade e a ação para garantir a elas a oportunidade de brincar com qualidade. O grande desejo dos pais de poder melhorar a qualidade de suas vidas e a de suas famílias pode ser realizado ao possibilitar às crianças sonhar, criar um futuro mais feliz, brincar.

Então, caro leitor, feche este livro e saia para brincar com as crianças, elas ficarão muito felizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMONACHVILI, Chalva. **El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares.** Perspectiva. Paris, v. XVI, n. 60, p. 87-97, 1986.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico e Científico, 1975.

ÁTICA. **Os direitos da criança**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1990.

BANDET, Jeanne; SARAZANAS, Réjane. **A criança e os brinquedos**. Lisboa: Estampa, 1972.

BASSEDAS, Eulália; SOLÉ, Isabel. **Ensinar e aprender na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**: pais bons o bastante. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Jória Pessoa de Oliveira; MOTTA, Maria Cecília. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (org.). **Educação infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Suplemento Oficial de 6 de outubro de 1988. **Suplemento Especial da Folha de S. Paulo**. São Paulo, 6 out. 1988.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990. São Paulo: Imprensa Oficial, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 3 v., 1998.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Les usages de la notion du jeu. In: BROUGÈRE, Gilles. **Communication au colloque au jeu et jeux geographique dans l'album pour la jeunesse**. Paris: jul. 1988. p. 1-7.

BROUGÈRE, Gilles (org.). **Le jouet**: valeurs et paradoxes d'un petit objet secret. Paris: Autrement, 1992.

BRUNER, Jerome. Juego, pensamiento y lenguaje. In: **Perspectiva**. Madri, n. 60, v. XVI. p. 79-85, 1986.

_____. **Beyond the information given**. Londres: George Allen & Unwin, 1973.

_____. **O processo de educação**. São Paulo: Nacional, 1968.

CAILLOIS, Roger. **Les jeux et les hommes**. Paris: Galimmard, 1958.

CAMARGO, Luís Octavio de Lima. Uma política de lazer. In: CAVALLARI, Vania Maria (org.). **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 11-36.

CARLSSON, Ulla; FELITZEN, Cecília von (org.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo/ Brasília: Cortez/Unesco, 1999.

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. **Jogando, descobrindo, aprendendo**... São Paulo: 1990. 197 p. Tese (doutorado em Comunicação Social) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

_____. **Brinquedos e brincadeiras***:* formando ludoeducadores. São Paulo: Articulação/Universidade Escola, 2003.

_____. Brincando com o corpo. In: **Discorpo**: Revista do Departamento de Educação Física e Esporte da PUC-SP. São Paulo: n. 10, p. 33-48, 2001.

CAVALLARI, Vânia Maria. A recreação no ambiente escolar. In: CAVALLARI, Vânia Maria (org.) **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006a. p. 66-71.

CAVALLARI, Vânia Maria (org.). **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006b.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CRIADO, Gerardo Martinez. **El juego y el desarrollo infantil**. Barcelona: Octaedro, 1998.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZACK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1986.

DE VRIES, Rheta et al. **O currículo construtivista na educação infantil**: práticas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DE VRIES, Rheta; KAMII, Constance. **Jogos em grupo na educação infantil:** implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

DELORS, Jacques. **A educação: um tesouro a descobrir.** Lisboa: Asa, 2003.

DI GIORGI, Piero. **A criança e as suas instituições**: a família – a escola. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

DUMAZEDIER, Joffre. **Questionamento teórico do lazer**. Porto Alegre: Centro de Estudos de Lazer e Recreação, 1975.

ELKONIN, Danii. **Psicologia del juego infantil**. Havana: Pueblo y Educación, 1984.

EYER, Diane; HIRSH-PASEK, Kathy; GILINKOFF, Roberta Michnick. **Einstein teve tempo para brincar**: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar. Rio de Janeiro: Guarda-Chuva, 2006.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Lisboa/São Paulo: Bertrand/Difusão Européia do Livro, 1972.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FREINET, Célestin. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1960.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. Madri: Nueva Madrid, 1948.

FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.

GONZALEZ, Daniel. La conversión de la deuda externa en inversión en educación. In: GONZALEZ, Daniel et al. **La educación en América Latina**: derecho en riesgo. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 69-73.

GONZALEZ, Daniel et al. **La educación en América Latina**: derecho en riesgo. São Paulo: Cortez, 2006b.

GUILLEMAUT, Josyane; MYQUEL, Martine; SOULAYROL, René et al. **Le jeu et l'enfant**. Paris: Expansion Scientifique Française, 1984.

GUIMARÃES, Gláucia. **TV e escola**: discursos em confronto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HARGREAVES, Handy et al. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HENRIOT, Jacques. **Le jeu**. Paris: Synonyme, 1983.

HOMEM, Maria Luísa. **O jardim de infância e a família**: fronteiras de cooperação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

HUETE, Anna. **En vez de tele**: las mejores ideas para que los niños aprendan jugando. Barcelona: Oceano, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Buenos Aires: Emecé, 1968.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2004.

JAUDENES, Marinela. **Como usar las nuevas tecnologias en la família**. Madri: Palabra, 2006.

JEAMMET, Philippe. Place du jeu dans le dévéloppement de l'enfant. In: MANSOUR, Sylvie (org.). **L'enfant et le jeu**: les fonctions du jeu, ses limites, ses dérives. Paris: Syros, 1994. p. 39-53.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KOLYNIAK FILHO, Carol. A concepção de motricidade humana. In: **Discorpo**: Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP. São Paulo: 10. 1.º sem. 2001. p. 33-48.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1981.

LAMB. Robert. A paisagem da mídia audiovisual no globo. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von. **A criança e a violência na mídia**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 1999. p. 293-309.

LEIF, Joseph; BRUNELLE, Lucien. **O jogo pelo jogo**: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: 1989.

LINAZA, Jose Luiz. **Jugar y aprender**. Madri: Alhambra Longman, 1992.

MACHADO, Maria Lúcia de Alcântara (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-27.

MAMEDE, Márcia. Questões pedagógicas. In: VIVARTA, Veet (org.). **Cidadania antes dos 7 anos**: a educação infantil e os meios de comunicação. São Paulo: Cortez, 2003. p. 71-93.

MANSOUR, Sylvie (org.). **L'enfant et le jeu**: les fonctions du jeu, ses limites, ses dérives. Paris: Syros, 1994.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1987.

MIR, Victoria; COROMINAS, Dolores; GÓMEZ, Maria Tereza. **Juegos de fantasia en los parques infantiles**. Madri: Narcea, 1997.

MORENO, Inês. **Todos tenemos tiempo**: nueva práctica del tiempo libre en el siglo XXI. Buenos Aires: Humanitas, s/d.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MOYLES, Janet. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLES, Janet. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros. **Rituais e brincadeiras**. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

PABLO, Paloma de; TRUEBA, Beatriz. **Espacios y recursos para ti, para mi, para todos**: diseñar ambientes en educación infantil. Madri: Escuela Española, 1994.

PAIS, Natália; SANTOS, Leonor; VIEGAS, Filomena (org.). **Cultura lúdica, tradição e modernidade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 9-28.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança***:* imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Pedagogia e psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (org.). **Educação infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCBD, 2003.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 36-63.

_____. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALLES OLIVEIRA, Paulo de. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANCHO Juana Maria; MILLÁN, Luís Miguel. **Hoy ya es mañana***:* Tecnologias y educación: un diálogo necesario. Sevilha: Morón, 1995.

SEFCHOVICH, Gália; WAISBURD, Gilda. **Hacia una pedagogia de la creatividad**: expresión plástica. México: Trillas, 1997.

SHORTER, Edward. **A formação da família moderna**. Lisboa: Terramar, 1975.

SILBERG, Jackie. **Brincadeiras para bebês***:* jogos simples que ajudam a aprender. Cascais: Pergaminho, 2005.

SILVA, Maria Alice Setúbal S.; GARCIA, Maria Alice; FERRARI, Sônia C. Miguel. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez/ Cenpec, 1989.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Processos de cultura e internalização. In: **Coleção memória da pedagogia**, Rio de Janeiro/São Paulo, n. 2 (Liev Semiovich Vygotsky), 2005. p. 76-79.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do conhecimento:** O grande desafio empresarial. 5. ed. São Paulo: Editora Campus, 2004.

VEIGA, José. Brincar e jogar, na ainda presente tradição da aldeia local e na modernidade da aldeia global. In: PAIS, Natália; SANTOS, Leonor; VIEGAS, Filomena (org.). **Cultura lúdica, tradição e modernidade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998. p. 37-44.

VIVARTA, Veet (org.). **Cidadania antes dos 7 anos**: a educação infantil e os meios de comunicação. São Paulo: Cortez, 2003. p. 71-93.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Editorial Científico Técnica, 1987.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WINNICOTT, Donald. **Conversando com os pais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNYKAMEN, Fayda. Jeu et socialisation. In: MANSOUR, Sylvie (org.). **L'enfant et le jeu**: les fonctions du jeu, ses limites, ses dérives. Paris: Syros, 1994. p. 15-20.

ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

AS AUTORAS

Maria Angela Barbato Carneiro

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae, em São Paulo, cursou, posteriormente, o mestrado na área de Educação na PUC/SP e o doutorado na área de Ciências da Comunicação na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP.

Desde o início de sua carreira vem se dedicando à educação, atuando nos diferentes níveis de escolaridade, tanto em instituições de caráter público quanto de caráter privado.

Iniciou seus estudos como pesquisadora no Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp), na Faculdade de Educação da USP. Foi presidente da Associação Brasileira de Brinquedotecas e se dedica desde 1986 a estudar *o brincar.* Nos últimos anos, vem mantendo intercâmbio com a Universidade de Alcalá de Henares, na Espanha. É vice-coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), onde ministra aulas de Políticas de Educação Infantil, coordena o Programa de Educação Continuada (PEC) – Municípios – 2.ª edição em parceria com a Universidade de São Paulo, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação e as secretarias de educação de nove municípios paulistas. Coordena, ainda, na PUC/SP, o Núcleo de Cultura, Estudos e Pesquisas do Brincar e da Educação Infantil, onde orienta pesquisas, divulga trabalhos e realiza grupos de estudo e cursos de formação na área.

Tem inúmeras publicações sobre o assunto, entre elas o livro *Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores*.

Contato: mabarbato@uol.com.br

Janine J. Dodge

Trabalha como gerente de marca para a empresa multinacional Unilever desde 2002. Atuando na área de marketing, tem liderado a integração de responsabilidade social no negócio das marcas visando a sustentabilidade a longo prazo, com destaque para seu trabalho sobre *o brincar* e o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, quando foi gerente da marca OMO.

Tem exercido várias funções de interesse público no Canadá, atuando na prefeitura da cidade de Ottawa, na programação e execução de atividades para crianças num parque público, e assessorando um membro do Parlamento canadense. Tem trabalhado ainda como voluntária na estruturação da ONG Roots of Empathy, um extenso programa executado no Canadá e na Austrália que envolve atualmente mais de 150 mil crianças em sala de aula e que tem se mostrado muito eficaz na redução da agressão e da violência.

Já trabalhou nos setores financeiro e de mídia no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), nos Estados Unidos; no Credicard e na Editora Abril, no Brasil; no Scotiabank, no Canadá, e no Banco Sudamericano, no Chile.

Formada pela Universidade de Toronto em Relações Internacionais com foco no desenvolvimento da América Latina, Janine possui mestrado em Administração de Negócios (MBA) pela York University, também em Toronto (Canadá).

É casada com José Cláudio, com quem tem dois filhos, Luc e Sabrina, fonte constante de aprendizado e alegrias.

Contato: janine@terraforum.com.br

Ilustrações
Maria Eugênia

Projeto Gráfico & Editoração
Lili Tedde

Revisão
Carmen Garcez
Edna Maria Barian Perrotti
Frank de Oliveira

Coordenação Editorial
Ler é Fundamental Produções e Projetos

Realização
Secco Assessoria Empresarial

Concepção
Patrícia Engel Secco

Impresso em junho de 2007

Editora Boa Companhia
www.projetofeliz.com.br

Fale conosco
projetofeliz@terra.com.br

CD Índice Brincar OMO

Responsáveis pela Elaboração do Conteúdo
Promove
Marilena Flores Martins
Maria Ângela Carneiro

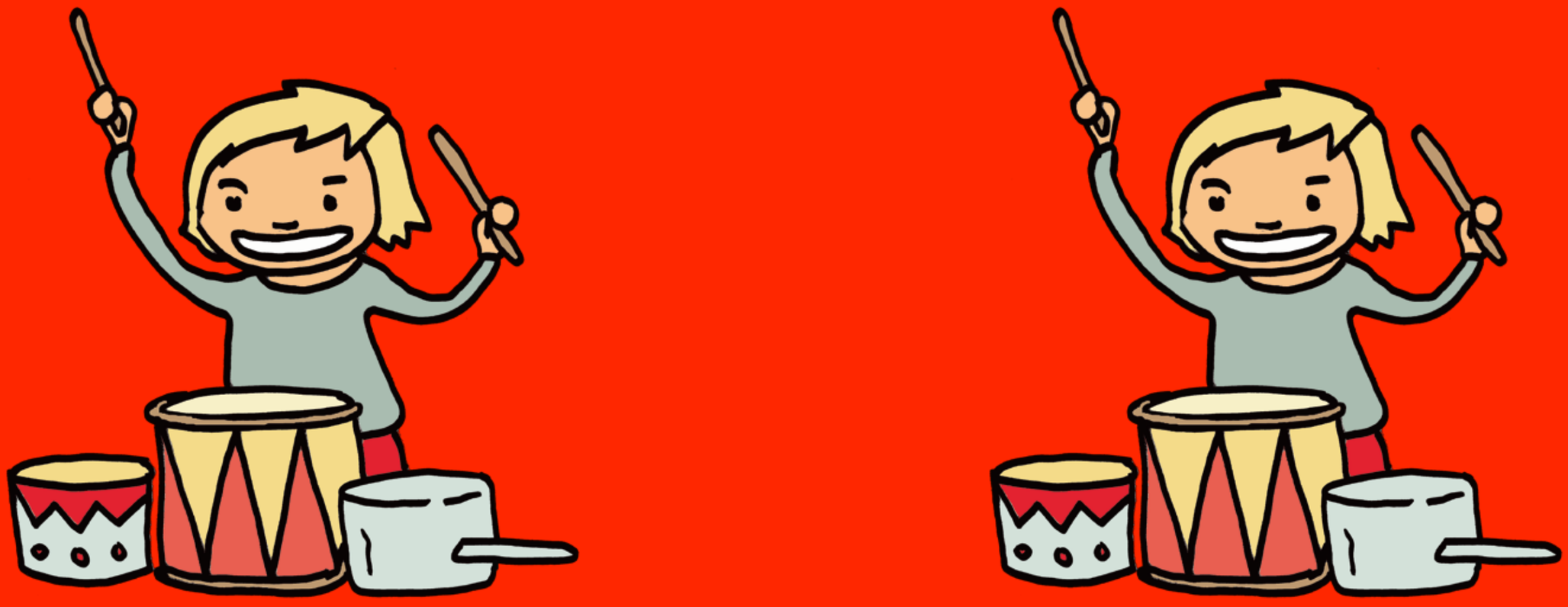
Ilustrações
Maria Eugênia

Projeto Gráfico
Lili Tedde

Criação da Ferramenta Estatística
Instituto Ipsos

Responsável pela Animação
Sem Fronteiras Comunicação

Produção
Kitmais® Comércio e Serviços Ltda.



A B C
A C
B E