

UM ESTUDO SOBRE A BRINCADEIRA ENTRE CRIANÇAS EM
SITUAÇÃO DE RUA

Elder Cerqueira Santos

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Psicologia sob a orientação da
Profª. Dra. Sílvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento

Porto Alegre, fevereiro de 2004

AGRADECIMENTOS

Finalizar este trabalho, tão longe de casa, não foi uma tarefa fácil, tanto do ponto de vista acadêmico como pessoal. Tenho muito a agradecer, pois recebi ajuda das mais diversas formas, tanto dos que ficaram em Aracaju como dos que me receberam aqui em Porto Alegre.

- À minha mãe, pessoa mais importante da minha vida, que sempre me dá apoio em tudo que faço e, mesmo sofrendo com a minha partida, sempre me estimulou a alcançar este objetivo. Obrigado pelo amor incondicional, por todas as vindas a Porto Alegre, mesmo em momentos difíceis.
- À toda minha família, tios, primos etc. Em especial à minha avó Maria do Carmo, ao meu irmão Edmundo, minha cunhada Ceíça, meus sobrinhos Gabriela e Alexandre e ao meu Tio Manoel.
- À Profª. Dra. Sílvia Koller, por ser uma orientadora maravilhosa e uma amiga afetuosa. Admiro com orgulho o exemplo de humanidade e competência que você nos dá. Seu apoio foi indispensável para mim. Obrigado por me “adotar”, minha “mãe gaúcha”!
- Aos amigos (de lá e daqui). São muitos nomes e cito apenas alguns que representam a importância de todos vocês em minha vida: Karina, Rose, Alex, Lucas, Fernanda, Normanda, Simone, Christine e mais “um montão”. Em especial a Yuri, pela compreensão necessária para uma convivência harmoniosa, pela companhia e apoio em todos os momentos.
- À minha turma do mestrado, essa “gauchada” que me acolheu tão bem no Rio Grande do Sul. Sempre me senti muito bem entre vocês e não esquecerei a amizade que cultivamos.
- À equipe de pesquisa, Christian, Daniela e Flávia. Vocês foram fundamentais neste trabalho. Adorei conhecer vocês mais de perto e sou feliz por tê-los como amigos.
- Aos cepeanos, a minha família gaúcha. Adoro trabalhar, brincar, sorrir; enfim, estar com vocês. Tenho certeza que no CEP-Rua fiz amigos para toda a vida!

- Aos professores deste Programa de Pós-Graduação, que se dedicam ao ensino público de altíssima qualidade. Obrigado pelo que aprendi com vocês.
- Aos professores da Universidade Federal de Sergipe, parte fundamental na minha trajetória até aqui. Em especial à Profa. Dra. Ilka Bichara, que tanto incentivou e apoiou a minha escolha pela carreira acadêmica. Essa história toda começou com você!!!
- Aos professores desta banca, Profa. Dra. Sílvia Benetti, Profa. Dra. Lia Freitas, Profa. Dra. Ilka Bichara e, em especial, Profa. Dra. Tânia Sperb, pelo trabalho de relatoria e contribuições valiosas para o aprimoramento deste trabalho.
- Ao CNPq, que desde a minha graduação investe na minha formação acadêmica. O apoio financeiro foi fundamental para a realização deste trabalho.
- À todas as crianças em situação de rua que participaram deste estudo.

O autor

SUMÁRIO

Sumário de Tabelas	06
Resumo	08
Abstract	09
Capítulo I	10
1. Introdução	10
2. O Fenômeno da Brincadeira	13
3. A Criança em Situação de Rua	32
Capítulo II	39
Método	39
1. Amostra	39
2. Instrumentos e Procedimentos	39
Capítulo III	44
Resultados e Discussão	44
1. Análise das Observações	45
1.1 Formação de Grupos	47
a) Gênero nos Grupos	48
b) Idade	48
c) Identidade	49
1.2 Organização (Social e Individual)	50
1.3 Tema das Brincadeiras	53
1.4 Material Utilizado	55
1.5 Temas do Faz-de-Conta	60
1.6 Linguagem	64
1.7 Liderança	66
2. Análise das Entrevistas – Levantamento dos Dados Demográficos	69
3. Análise do Jogo de Sentenças Incompletas	71

Capítulo IV	87
Considerações Finais	87
Referências	96
Anexos	108
Anexo A: Folha de Registro das Observações	109
Anexo B: Entrevista Estruturada	110
Anexo C: Jogo de Sentenças Incompletas	111

SUMÁRIO DE TABELAS

Tabela 1. Lista de Algumas Funções Comuns Atribuídas à Curiosidade e à Brincadeira	17
Tabela 2. Teoria de Piaget sobre a Brincadeira	18
Tabela 3. Categorização, Frequência e Percentual dos Episódios de Brincadeira das Crianças em Situação de Rua	54
Tabela 4. Frequência e Percentual do Uso de Materiais pelas Crianças em seus Episódios de Brincadeira	56
Tabela 5. Materiais Utilizados pelas Crianças em Situação de Rua durante os Episódios de Brinquedo Observados e suas Transformações Simbólicas	58
Tabela 6. Categorização, Frequência (Percentagens) dos Episódios de Faz-de-Conta Apresentados pelas Crianças em Situação de Rua Observadas	61
Tabela 7. Dados Demográficos dos Participantes da Entrevista	70
Tabela 8. Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para a Sentença “Brincar pra mim é...”	72
Tabela 9. Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentenças “Eu gosto muito de brincar de...”, “A brincadeira que eu mais brinco é...” e “Eu queria brincar de...”	74
Tabela 10. Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentenças “O brinquedo que eu mais brinco é...”, “O brinquedo mais legal é...” e “O brinquedo que eu gostaria de ter é...”	76
Tabela 11. Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentenças “Quando eu estou na rua eu brinco com...” e “Quando estou em casa eu brinco com...”	78
Tabela 12. Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentenças “Eu e meus amigos brincamos de...”, “Quando estou em casa eu brinco de...” e “Quando estou na rua eu brinco de...”	79

Tabela 13. Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentenças “O lugar que eu mais brinco é...” e “O lugar que eu mais gosto de brincar é...”	81
Tabela 14. Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentenças “A rua é um lugar para brincar de...”, “A casa é um lugar para brincar de...” e “A escola é um lugar para brincar de...”	82
Tabela 15. Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentença “Trabalhar pra mim é...”	84
Tabela 16. Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentença “Quando eu trabalho eu penso em...”	85
Tabela 17. Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentença “Eu trabalho porque...”	85
Tabela 18. Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentença “Entre trabalhar e brincar eu prefiro...”	86

RESUMO

Este trabalho objetivou descrever brincadeiras de crianças que vivem ou trabalham pelas ruas de uma capital brasileira, relacionando esta atividade com a realidade do ser criança e a condição de estar em situação de rua. Através de inserção ecológica no contexto da rua, a equipe de pesquisa observou sistematicamente 57 episódios de atividades lúdicas de 72 crianças, como parte de seu cotidiano. Além disso, 12 crianças da amostra foram sorteadas e passaram por uma entrevista semi-estruturada que continha 13 questões para o levantamento de dados demográficos e um jogo de sentenças incompletas sobre o brincar. Tal jogo constou de 25 sentenças divididas em cinco partes: o significado do brincar, preferências e desejos, grupos/companhias, contexto e trabalho. A maioria dos grupos observados era formada apenas por meninos (89%). A idade média dos participantes foi de 11 anos e 3 meses ($DP = 2,38$). Os resultados apresentam uma descrição do brincar de crianças em situação de rua neste contexto ecológico. Aspectos relacionados à cultura da rua e aos aspectos de risco e proteção ao desenvolvimento humano são apontados e discutidos. Percebe-se que brincando na rua, as crianças passam grande parte do tempo longe dos adultos/cuidadores e expostas às mais diversas situações de risco, como a violência física e emocional. Porém, as crianças criam mecanismos próprios de proteção contra estas adversidades e, assim, continuam brincando. Andam em grupos conhecidos e coesos e sempre mantêm a atenção no que está acontecendo à sua volta. O seu próprio corpo e os objetos deste espaço são seus brinquedos mais frequentes, apesar de não serem os preferidos. As crianças brincam com qualquer objeto, sejam sucatas, lixo etc., demonstrando capacidade de imaginação, criatividade e, talvez, até mesmo um distanciamento da sua realidade imediata. Tal fato pode reafirmar uma alta capacidade adaptativa para a manutenção de um desenvolvimento saudável mesmo num ambiente hostil como o contexto da rua. A rua foi o local relatado como o preferido para brincar, em detrimento da casa e da escola. Brincando na rua, estas crianças podem correr, subir em árvores, nadar, enfim, explorar uma variedade de ambientes, porém, a própria condição de ser uma criança em situação de rua impõe limites claros, como a violência. A rua não deve ser considerada como um ambiente inteiramente desfavorável, mas como um contexto de desenvolvimento.

Palavras-chave: brincar; situação de rua; abordagem ecológica.

ABSTRACT

This study aimed to describe street children's play behavior of Porto Alegre, Brazil, relating this activity with the condition of being in street situation. Through ecological engagement in this context, the researchers observed, systematically, 57 episodes of play activities of 72 children. Twelve children were chosen and interviewed about their demographic data and a game of incomplete sentences on playing. Such a game consisted of 25 sentences divided in five parts: the meaning of playing, preferences and desires, groups/partnerships, context and work. Most of the observed groups were formed by boys (89%). The participants' mean age was 11 years and 3 months ($SD = 2,38$). The results presented a description of the children's play behavior in street situation as the ecological context. Aspects related to the culture of the street, the street risks and protection to the human development are pointed out and discussed. Playing in the street, children pass part of the time far away from the adults/caretakers and exposed to several risks, such as the physical and emotional violence. However, the children create their own mechanisms of protection against these adversities and continue playing. They wander in the street in groups and maintain attention to what is happening around them. Their own body and the objects of this space are their more frequent toys, in spite of not being their favorite ones. The children's play with any object demonstrates imagination capacity, creativity and, maybe, even an estrangement of their immediate reality. Such fact can reaffirm their adaptation capacity, even for the maintenance of a healthy development in a hostile atmosphere as the context of the street. The street context was the place considered as the favorite to play, to the detriment of their house and school. While playing in the street, these children may run, climb trees, swim and finally explore a variety of places. However, the condition of being a child in street situation imposes clear limits, as the street violence. The street should not be considered as an entirely unfavorable place, but as a developmental context.

Key Words: play; street children's; ecological study

CAPÍTULO I

1. Introdução

Brincar é uma atividade universal que ocorre na vida de todos os mamíferos, como característica marcante da infância. Pesquisadores de várias áreas têm se ocupado do estudo da brincadeira por acreditar que esta tem uma importância significativa na vida destas espécies e por ser uma atividade observada com muita frequência na vida dos humanos. A Psicologia, Etologia, Pedagogia, Linguística, Antropologia etc., cada uma com seu enfoque, têm buscado explicações sobre porquê e como as crianças brincam (Freud, 1908/1969; Piaget, 1945/1971; Vygotsky, 1984).

A Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas, no ano de 1959, já enfatizava a importância de ter uma infância feliz, sendo o brincar uma dessas condições. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a Educação, sendo a sociedade e as autoridades públicas responsáveis em promover o exercício desse direito.

Há uma crescente preocupação, em diversas sociedades, com a promoção de condições adequadas para a realização do brincar. Tal fato pode ser reflexo da conscientização da importância desse fenômeno no desenvolvimento das crianças. Como exemplo disso, observa-se a criação de espaços próprios para a brincadeira, como *playgrounds*, e de investimentos em tecnologia na construção de novos brinquedos.

O direito de usufruir as brincadeiras e os brinquedos possibilita que as crianças interajam com o mundo, com os objetos e com os outros. Brincando, a criança tem acesso à sua cultura e a de outras civilizações e sociedades, exercita o faz-de-conta, recria situações do cotidiano, projeta sua vida afetiva, expressa suas dificuldades e desenvolve suas possibilidades de ação no mundo, adquirindo elementos que contribuem para a formação de sua personalidade (Bichara, 1994; Bomtempo, 1997; Bronfenbrenner, 1979/1996; Brougère, 1995; Carvalho & Beraldo, 1989; Conti & Sperb, 2001; Kishimoto, 1997a, 1997b).

A função da brincadeira no desenvolvimento cognitivo das crianças, também, vem sendo amplamente investigada. Para Piaget (1945/1971) e Black (1989), brincando as

crianças adquirem um repertório de habilidades motoras, assim como desenvolvem a linguagem e o pensamento. Além disso, a brincadeira é uma oportunidade para a interação social e a aquisição de competências para a vida em sociedade (Carvalho, 1981; Carvalho & Pedrosa, 2002; Conti & Sperb, 2001; Moraes & Carvalho, 1994; entre outros). Além de ser uma forma de elaboração emocional, conforme mencionou Freud (1908/1969) já no início do século passado.

Em várias partes do mundo, têm sido feitas investigações, que relacionam brincadeiras com o desenvolvimento infantil, procurando detectar a influência de fatores socioculturais, econômicos e familiares no desenvolvimento da imaginação, fantasia, sociabilidade etc., principalmente entre pré-escolares. Autores como Brougère (1995, 1998), Conti e Sperb (2001), Moraes e Carvalho (1994), Uldwin e Shmukler (1981) e Vygotsky (1984) enfatizam que, ao brincar, as crianças reproduzem aspectos de sua sociedade e do mundo adulto como uma forma de compreender, através da simulação, a moral dominante do meio, no qual estão inseridas. Para Cerisara (1998), uma grande contribuição de Vygotsky foi a de apontar como os temas e conteúdos dos jogos infantis variam de acordo com fatores socioculturais. A teoria de Vygotsky ressalta que a depender da classe social, momento histórico e outros fatores, a brincadeira muda em função das atividades das pessoas e suas relações com o mundo.

Estudos realizados em culturas diferentes mostram que, apesar da sua universalidade, a brincadeira possui peculiaridades em grupos distintos (Eibl-Eibesfeldt, 1989; Johnson, Christie & Yawkey, 1999; Roopnaire, Johnson & Hooper, 1994; Tudge, Lee & Putnam, 1999; entre outros). Também no Brasil, pesquisas recentemente realizadas entre os índios Xocó no sertão sergipano (Bichara, 2002), investigações com crianças negras quilombolas, também no sertão sergipano (Bichara, 1999; Santos, 1999), com as crianças da praia de Itamambuca de Ubatuba/São Paulo (Moraes & Otta, 2003) e com índios da aldeia Pakanã do Pará (Gosso & Otta, 2003) revelam resultados que demonstram a importância de estudar a brincadeira com populações em diferentes contextos. Na brincadeira aparece, por exemplo, a escolha de temas de faz-de-conta ligados à vida diária de suas comunidades, revelando um pouco ao pesquisador sobre aspectos da cultura destas (Bichara, 1999, Gosso & Otta, 2003; Lordelo, 2002). Crianças em situação de rua, por exemplo, compõem uma população peculiar que tem características próprias nas suas

manifestações lúdicas. O contexto diferenciado do habitual para o desenvolvimento infantil pode revelar muitos aspectos desta cultura (Alves, 1998; Neiva-Silva & Koller, 2002). Definindo como cultura ao conjunto dinâmico e constante de aspectos expressos no desenvolvimento (processos proximais) de pessoas que transitam em um contexto ecológico num período sócio-histórico (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Partindo da concepção de que o desenvolvimento ocorre em contextos culturais diferentes, apresentando peculiaridades que não implicam vantagens ou desvantagens para as crianças (Lordelo & Carvalho, 2002; Tudge, Lee & Putnam, 1999), neste trabalho, foi pesquisada a brincadeira entre crianças em situação de rua na cidade de Porto Alegre, analisando quais as peculiaridades nas brincadeiras destas crianças quando estão na rua. Assim, tal fenômeno foi investigado a partir de algumas questões direcionadoras: Quais as atividades lúdicas preferidas pelas crianças em situação de rua? Existem diferenças nas brincadeiras entre estas e as outras crianças de acordo com a literatura? Como se dá a formação dos grupos de brinquedos destas crianças, considerando, idade, sexo, número de participantes? Que objetos elas utilizam para brincar? Como é a brincadeira de faz-de-conta destas crianças? Qual a idade média em que esta mais ocorre? Quais os temas preferidos? Que valores são projetados nesta atividade, tais como, seu passado, futuro, idéias sobre a vida e a rua, sobre o mundo adulto etc.?

Este estudo utilizou como base teórico-metodológica a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, inicialmente proposta por Bronfenbrenner (1979/1996). Atualmente, este é o referencial teórico-metodológico considerado por diversos autores como o mais adequado para estudos com pessoas em desenvolvimento no seu contexto natural. Segundo Bronfenbrenner (1979/1996, 1989, 1993, 1995), esta abordagem privilegia uma visão saudável e contextualizada do desenvolvimento, enfocando a pessoa e suas particularidades e o ambiente no qual está inserida. Tal abordagem propõe a realização de estudos em ambientes naturais como forma de obter dados mais próximos da realidade, porém, sem desprezar os outros ambientes que também são relevantes no processo de desenvolvimento. Esta abordagem tem sido amplamente utilizada em pesquisas com populações que vivenciam situações de risco, incluindo crianças em situação de rua, como é o caso dos estudos realizados pelo Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua - CEP-RUA/UFRGS (Alves, 1998; Brito, 1997; De Antoni, 2000; Hutz &

Koller, 1999; Koller & Hutz, 1996; Neiva-Silva & Koller, 2002; entre outros). Com base nestes aspectos estão apresentadas, em seguida, revisões de estudos sobre a brincadeira e crianças em situação de rua.

2. O Fenômeno da Brincadeira

Inúmeros autores concordam que o fenômeno da brincadeira é algo difícil de se definir e não há uma conceituação precisa desse fenômeno que satisfaça todos os estudos científicos (Bichara, 2002; Bonamigo & Koller, 1993; Conti & Sperb, 2001; Johnson, Christie & Yawkey, 1999; Resende & Ottoni, 2002; Spinelli, Nascimento & Yamamoto, 2002; Vieira & Sartorio, 2002; Yamamoto & Carvalho, 2002; entre outros). Em estudo recente, Brougère (1998) defende que essa definição é perpassada por valores culturais que julgam o que é ou não é uma atividade lúdica. Desta forma, cada pesquisador formaria os seus critérios de avaliação. Yamamoto e Carvalho (2002) acreditam que, entre os humanos, a identificação da brincadeira é facilitada pelo olhar do pesquisador, uma vez que, apesar das dificuldades conceituais, as crianças dão pistas faciais e corporais de que estão brincando, que são reconhecíveis, como o riso e a descontração.

Existem 116 definições distintas de brincadeira no *Oxford English Dictionary*, além do mais, os termos são freqüentemente vagos (Johnson, Christie & Yawkey, 1999). Os estudos que tentaram conceituar este fenômeno acabaram por fazer recortes que privilegiaram aspectos, como manifestações comportamentais, estados internos ou fatores situacionais. Estes autores consideram que tais abordagens não devem ser excludentes para, assim, considerar o fenômeno de uma forma holística.

Uma classificação de brincadeiras amplamente aceita e utilizada por vários autores propõe três categorias: 1) brincadeiras com objetos; 2) brincadeiras envolvendo locomoção; e, 3) brincadeiras sociais (Resende & Ottini, 2002; Vieira & Sartorio, 2002; entre outros). Esta classificação parece muito abrangente, permitindo a inclusão de tipos de brincadeiras muito diferentes em uma só categoria.

Moraes e Otta (2003) e Gosso e Otta (2003) apresentam uma classificação baseada em Parker (1984) e Piaget (1971/1945), composta por seis tipos: 1) brincadeiras de contingência física/de exercício sensório-motor, na qual a criança exercita relações

espaciais e causais e aprende a força e a função dos instrumentos manuseados; 2) brincadeiras de contingência social, que envolvem revezamento de papéis, e parecem ser motivadas e reforçadas pelo prazer associado à capacidade de produzir respostas contingentes nos outros, e de responder contingentemente aos outros, por exemplo, esconde-esconde; 3) simbólica ou imaginativa, na qual a criança trata objetos como se fossem outros, atribui a si e aos outros papéis diferentes dos habituais e/ou cria cenas imaginárias e as representa; 4) turbulentas/agonísticas, que envolvem comportamentos de luta, perseguição e fuga, como o brincar de brigar; 5) jogos de construção, nas quais materiais são combinados ou modificados para criar um novo produto, como empilhar caixas; e, 6) brincadeiras e jogos de regras. Estão nesta última categoria os jogos de campo e de mesa, os jogos icônicos e os jogos de palavras. Considerando que as brincadeiras podem envolver mais de um componente relacionado, Otta e colaboradoras propõem que seja considerado o critério preponderante de cada episódio, segundo a seguinte ordem: regra > construção > turbulência > contingência social > exercício físico. Por exemplo, se a brincadeira envolver exercício físico no qual há, porém, o seguimento de regras, o episódio deve ser considerado como jogo de regras.

Segundo a forma de interação, Moraes e Otta (2003), baseadas em Parten (1932), subdividem cada uma das seis categorias anteriores em: 1) brincadeira solitária, com apenas um participante; 2) paralela, na qual duas ou mais crianças brincam lado a lado, mas não há interação relacionada com a brincadeira; 3) associativa, na qual duas ou mais crianças brincam, interagindo com frequência, mas não há cooperação, nem divisão de tarefas ou de papéis; e, 4) cooperativa, com duas ou mais crianças, que brincam juntas de um mesmo tema, havendo cooperação ou competição, divisão de tarefas e papéis.

Os primeiros registros sobre brincadeira de seres humanos, relatados por Frenzel (1977), foram obtidos através de escavações arqueológicas e advêm do período em que a espécie ainda tinha, como modo de sobrevivência básico, a caça e a coleta. Foram encontrados ossos de animais e chocalhos de barro recheados de pedrinhas, que se caracterizam como brinquedos. Tal fato mostra que a brincadeira é um comportamento que resiste a várias gerações e revela aspectos do cotidiano da comunidade. Um exemplo dessas brincadeiras, com registros arqueológicos e artísticos, e que é ainda hoje encontrada em várias culturas, é a brincadeira conhecida no Brasil e na França como cabra-cega, que já era

cultivada entre os romanos no século III a.C. com o nome de murinda. Na Espanha, esta tem o nome de galinha-cega, na Alemanha de vaca-cega e nos Estados Unidos de búfalo do homem-cego (Medeiros, 1990).

Pesquisas salientam que tanto a forma quanto os conteúdos das brincadeiras são influenciados por fatores culturais (Brougère, 1995; Johnson e cols., 1999; Tudge e cols., 1999; entre outros). Apesar de muitas brincadeiras ocorrerem em diversas e distantes partes do mundo, além de seus aspectos mais amplos que são repetidos em todos os contextos, ilustram algumas características peculiares da cultura local. A peteca, por exemplo, que possibilita jogar o “jogo de peteca” em Belém do Pará, no mundo inglês é conhecida como *game of marble* e, na maior parte do Brasil, como jogo de gude. Peteca, no sul e sudeste do país, por exemplo, é o nome dado a um jogo bem diferente do jogo de gude. Mas leva este nome em Belém do Pará, provavelmente por influência da língua indígena tupi, comum no lugar, que define peteca como bola pequena (Ferreira, 1988). Gude, em partes diversas do país, recebe também denominações como baleba, bilosca, biosca, piroasca, buraca, búrica, firo e ximbra. No sul do país, onde a proximidade com os países de língua espanhola é maior, gude é também chamado de bolita. Além da denominação, são constatadas diferenças nas regras dos jogos e modalidades de jogar pelas diversas partes do Brasil (Bichara, Pontes & Magalhães, 2000).

A persistência de brincadeiras por gerações e entre comunidades demonstra que elas devem ter uma função importante para a sobrevivência do ser humano. Por que tal comportamento se desenvolveria em tantas espécies e por tantas gerações se não tivesse uma função? Para Azar (2002), várias teorias enfatizam respostas específicas, variando desde o treinamento para a vida adulta, até ganhos imediatos como o condicionamento aeróbico, passando por habilidades morais, sociais, emocionais etc. Para Vieira e Sartorio (2002), ainda não é possível afirmar categoricamente para que serve a brincadeira, porém, eles consideram que se os custos desta atividade são elevados (gasto de tempo, energia e exposição a riscos), então o retorno, em termos de benefícios, deve ser considerável.

Bichara (2002) concorda com Johnson e colaboradores (1999) de que há três posições que se sobrepõem, dando uma explicação para a existência da brincadeira entre várias espécies: 1) reflete o desenvolvimento; 2) reforça o desenvolvimento; e, 3) resulta em desenvolvimento. Spinelli e colaboradores (2002) concordam com Fagen (1981) sobre

a existência de três possíveis fatores funcionais: “desenvolvimento de flexibilidade comportamental calibrada pelo meio ambiente; promoção de habilidades cognitivas e motoras; promoção do reconhecimento de parentes e da aprendizagem social.” (pp. 165-166).

Carvalho (1981) salienta que a brincadeira pode ser vista de dois modos, o primeiro como meio de desenvolver habilidades para a vida adulta, e o segundo como importante em si mesma. Neste último caso, a infância passa a ser mais valorizada como uma fase que deve ser vivida para o presente. As habilidades desenvolvidas na brincadeira devem ser vistas como adaptação para a sobrevivência enquanto criança. Esta opinião, também, é compartilhada por Daudt, Sperb e Gomes (1992). Estes autores sugerem que, na perspectiva das crianças, brincar é um processo e não um fim. Ou seja, apesar de poder ter um objetivo, a brincadeira é importante, independentemente do seu produto. Baldwin e Baldwin (1977) realizaram um estudo de sistematização acerca das possibilidades de funções para a brincadeira como pode ser visto na Tabela 1. Alguns autores dão mais importância para algumas funções específicas das brincadeiras. Para parte da literatura em Psicologia, uma das mais importantes funções da brincadeira é promover o desenvolvimento cognitivo. Bruner (1976, 1978, 1983, 1986, citado por Kishimoto, 1998) afirma que a criança aprende, através da brincadeira, a falar, a tomar iniciativa e alterá-la, além de descobrir regras. Um exemplo analisado por Bruner (1976) é a brincadeira na qual a mãe esconde o rosto com a fralda e a criança se engaja, compreendendo as regras que integram a seqüência das ações e verbalizações.

Tabela 1.

Lista de Algumas Funções Comuns Atribuídas à Curiosidade e à Brincadeira (Extraído e adaptado de Baldwin & Baldwin, 1977)

Funções	
Proporcionar exercício físico	Vencer desamparos
Proporcionar inputs sensoriais que estimulam o Sistema Nervoso Central	Praticar comportamentos adultos
Desenvolver habilidade perceptual e habilidades latentes	Facilitar integração na tropa
Mostrar e descobrir informações diversificadas sobre o ambiente	Desenvolver vínculos sociais
Descobrir como o ambiente responde a ações	Aprendizagem da comunicação
Proporcionar familiaridade com objetos/instrumentos	Aprendizagem da cultura da tropa
Aprender sobre a própria espécie	Desenvolvimento de papéis sexuais
Desenvolver a percepção social	Estabelecer relações de dominância
Desenvolver habilidades motoras	Aprender papéis de subordinado e dominante
Facilitar inovações adaptativas	Controlar a agressão
	Aumentar flexibilidade comportamental
	Elaborar a agressão
	Desenvolver defesa a predadores
	Dessensibilizar medos

Pesquisadores na linha piagetiana fazem um claro paralelo entre a brincadeira infantil e os estágios cognitivos do desenvolvimento (Cole & Cole, 2001). Segundo eles, Piaget (1945/1971) aborda o assunto, questionando se as reações circulares primárias são jogos. Ele responde que, segundo os critérios de Groos e Baldwin (citados s.d.), o caráter desinteressado destas reações as caracterizam como tal. E mais, Piaget considerava que toda a ação infantil, em seu estágio inicial, consiste em jogo, apenas excetuando as atividades de nutrição e algumas reações emocionais, como a raiva. Segundo as concepções de Piaget (1945/1971), não é possível traçar uma fronteira natural entre o que é jogo ou não. Na fase das reações circulares primárias, a brincadeira serve para consolidar novos esquemas sensório-motores recentemente adquiridos (Cole & Cole, 2001). Porém, quando a criança age sobre si ou sobre objetos, após já ter ocorrido uma acomodação, ela está

jogando. Sua explicação é de que, neste caso, a criança repete o ato por prazer. Assim, para Piaget (1945/1971), na brincadeira há um predomínio da assimilação sobre a acomodação, ou seja, a realidade é adaptada às próprias necessidades da criança. O pensamento é orientado pela preocupação da satisfação individual. Em termos de reação circular secundária, a explicação é semelhante. O jogo caracteriza-se a partir do momento em que a criança já compreende o novo fenômeno e a exploração é substituída pelo simples prazer de ser causa sobre o objeto.

Piaget (1945/1971) classifica os jogos que a criança apresenta em três tipos: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras (conforme Tabela 2). Os jogos de exercícios são os primeiros a aparecer e predominam nos dois primeiros anos de vida. São exercícios lúdicos que correspondem a uma espécie de simples funcionamento por prazer. Com o desenvolvimento, a frequência destes jogos diminui e aparecerão os jogos dos outros tipos. Os jogos simbólicos são brincadeiras em que um objeto qualquer representa um objeto ausente. Por exemplo, uma criança que brinca de automóvel deslocando uma caixa está representando simbolicamente o automóvel pela caixa. Tal acontecimento só ocorre a partir dos dois anos de idade, quando a criança já está no estágio pré-operacional. Ainda para Piaget, os jogos de regras consistem em combinações sensório-motoras ou intelectuais e são reguladas, quer por um código transmitido de geração a geração, quer por acordos momentâneos. Este é um jogo característico do indivíduo socializado.

Tabela 2.

Teoria de Piaget sobre a Brincadeira

Idade aproximada	Estágio cognitivo	Tipo de brincadeira predominante
0 - 2 anos	Sensório-motor	Jogos de exercício
2 - 7 anos	Pré-operacional	Jogos simbólicos
7- 11 anos	Operações concretas	Jogos de regras

Quanto à função da brincadeira no desenvolvimento, Piaget (1945/1971) afirma que o intercâmbio social realizado na brincadeira propicia à criança desenvolver noções de lógica, pois esta procura usar palavras que são comumente compreendidas, fazer afirmações verdadeiras e pensar logicamente. Para ele, o desejo de trocar pontos de vista

com outras pessoas auxilia o desenvolvimento do pensamento e de outras capacidades. Piaget, também, atribui à brincadeira uma função de “digestão mental” de situações e experiências vividas. Assim, distancia a brincadeira da simples atividade de repetição com objetivo de acomodação, pois a realidade é adaptada às necessidades da criança (Bichara, 1994).

Existem dúvidas, no entanto, quanto a brincadeira, realmente, favorecer o desenvolvimento cognitivo das crianças. Pesquisas realizadas por Gaskins (1990, 1999) citadas por Cole e Cole (2001), num estudo transcultural, demonstram que apesar de crianças Maias da América Central brincarem menos que as crianças norte-americanas nos dois primeiros anos de idade, elas têm o mesmo desempenho em testes padronizados de medidas cognitivas.

Além da preocupação sobre o desenvolvimento cognitivo, há também interesse em investigar a influência da brincadeira em outros aspectos do desenvolvimento. Pesquisadores de vários países constataram, em seus estudos, correlação entre fantasia e sociabilidade. Crianças que brincam mais de faz-de-conta se apresentam mais aptas para se envolverem com outros companheiros (Allison, 1992; Corsaro, 1999; Harkness, 1992; Howe, Petrakas & Rinaldini, 1998; Johnson, Christie & Yawhey, 1999; Pontes & Magalhães, 2002; Sager & Sperb, 1998; entre outros). Em seus estudos, Howe, Petrakas e Rinaldini (1998) afirmam que o relacionamento das crianças é de grande importância para se estudar os grupos de brinquedo, já que estas, para manterem seus grupos, devem saber negociar e acatar regras. Eles alertam que diferenças na negociação refletem, também, diferenças nas relações sociais. Por exemplo, o conhecimento prévio dos parceiros facilita a negociação e a manutenção do episódio de brinquedo. Por outro lado, relacionamentos conflituosos não favorecem a expressão de estados emocionais positivos. Bichara (1994) complementa afirmando que o faz-de-conta é um facilitador da interação social, pois requer alto nível de negociação entre as crianças, para que haja aceitação mútua de papéis e do procedimento da brincadeira. O faz-de-conta torna maior a demanda social, ou seja, a necessidade de formar grupos para crianças pequenas.

Fagen (1981) salienta que a brincadeira proporciona aprendizagem e permite a adaptação da pessoa a novas situações e a novos ambientes, podendo assim explorar novas oportunidades. Para este autor, a versatilidade promovida pelas experiências lúdicas

resultaria no autocontrole, inibição de ativação e capacidade para alternar respostas, em lugar de preservar uma tática mal sucedida. Segundo Bichara (1994), “um animal sem esta experiência seria emocionalmente imaturo, supersensível, rígido e tímido” (p. 5). Portanto, no brincar a criança tem a oportunidade de interagir com pessoas e objetos, liberar sua criatividade, explorar seus limites e adquirir repertórios comportamentais/afetivos de forma reforçadora e prazerosa.

Moraes e Carvalho (1994) destacam que a brincadeira está fortemente ligada com a aprendizagem e com comportamentos sociais. Seu ponto de vista reforça o papel adaptativo da brincadeira na evolução humana. Os jogos de exercícios são vistos como treino para o desenvolvimento de habilidades para a vida adulta e, mesmo a inteligência representativa, ou seja, a fantasia, deve ter um papel importante para tornar a brincadeira social. O ser humano é primordialmente social, que passa, além do seu desenvolvimento biológico, por uma evolução cultural. Assim, devem ser aprendidos regras e papéis já determinados num processo de humanização essenciais para a sobrevivência (Carvalho & Lordelo, 1989). Tal evolução cultural tem relação com a evolução biológica, ou seja, a cultura produziu o cérebro que a produz. O ser humano passa a ser visto como um ser biologicamente social e cultural. Dessa forma, as autoras enfatizam a oportunidade de interação social proporcionada pela brincadeira, enfocando a sua importância no desenvolvimento de habilidades sociais. A biologia do humano é a de um ser social, a aquisição da competência para a vida social não pode ser menos importante do que qualquer outro nível de competência. Bichara (1994) reforça esta posição e argumenta que atualmente, na sociedade humana, esta parece ser a principal função da brincadeira, especialmente a de faz-de-conta.

Para que haja uma interação social na brincadeira de faz-de-conta é necessário que os conteúdos sejam comunicados entre os parceiros e entendidos por eles, o que envolve aspectos lingüísticos e paralingüísticos (Garvey & Kramer, 1989). Pesquisa realizada por Barbosa, Ramalho e Bichara (1995) confirma a importância da comunicação no início e no desenvolvimento do faz-de-conta. Garvey e Kramer (1989) verificam que a linguagem empregada no faz-de-conta é mais complexa e rica em particularidades do que a usada em outras brincadeiras ou, até mesmo, em conversações com os pais, parceiros etc. Esta comunicação envolve complexos códigos, nos quais as crianças empregam variações no

tempo verbal e na prosódia¹, animações prosopopéicas² e um ritmo musicado para indicar o estado de fantasia. Da mesma forma, na comunicação são encontrados o “chamar para brincar”, as negociações e os avisos que sinalizam a preparação e a interrupção ou o término da brincadeira (Bateson, 1955; Black, 1989; Garvey & Kramer, 1989; Göncü, 1993).

Bichara (1994) constatou que, no desenvolvimento do enredo da brincadeira de faz-de-conta, as crianças alteram o tom de voz, dependendo do papel que estão desempenhando. Black (1989) relata que crianças mais novas são mais dependentes dos objetos e gastam mais tempo em comunicações sobre o jogo, do que no jogo propriamente dito. Para Bateson (1955), a metacomunicação caracteriza o faz-de-conta, pois neste tipo de brincadeira, as crianças precisam entender mensagens sobre como entender outras mensagens. Por exemplo, elas devem, a partir da fala de uma outra criança, entender uma mensagem dupla, ou seja, uma que indica que aquela situação é uma brincadeira e outra qual é o conteúdo da brincadeira.

Todos estes achados sobre a comunicação estão de acordo com o pensamento de Vygotsky (1984). Para ele, o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, ocorre quando a fala e a atividade prática, embora independentes, convergem. Desta forma, a palavra pode moldar uma atividade dentro de uma determinada estrutura fazendo surgir a função planejadora da fala.

Além do desenvolvimento cognitivo e social, alguns pesquisadores enfatizam o desenvolvimento emocional do ser humano por meio da brincadeira. Cunha (1994) afirma que é brincando que a criança “mergulha na vida” (p. 13), podendo ajustar-se às expectativas sociais e familiares. A auto-estima pode modificar-se significativamente, sendo fortalecida através de experiências emocionais/cognitivas que o brincar oferece e, assim beneficiar as crianças para seu crescimento pessoal. As crianças são, também, capazes de manejar situações psicológicas aversivas através do brincar. Garbarino (1992) afirma que brincando a criança restabelece seu controle interior, sua auto-estima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.

¹ Pronúncia correta das palavras de acordo com a acentuação.

² Personificação do discurso, dando vida a objetos inanimados e voz a pessoas ausentes ou animais.

Freud (1908/1969) já destacava, no início do século passado, a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Para ele, as ocupações favoritas e mais intensas da criança eram os brinquedos ou os jogos. Freud salientou que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada. Porém, não há a idéia de que a criança não leva esse mundo a sério. Ao contrário, Freud destaca que a criança leva muito a sério a sua brincadeira e despende na mesma muita emoção. Assim, ele propõe a idéia de que a antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. “Apesar de toda a emoção com que a criança catexiza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o brincar infantil do fantasiar.” (pp. 149-150)

Para a teoria psicanalítica, a brincadeira proporciona a elaboração de materiais experienciados pela criança, que vem buscando o princípio do prazer. A criança pode reproduzir situações difíceis (como ir ao médico), para assim elaborá-las até que o trauma desapareça (Waelder, 1933). Ainda para os psicanalistas, os limites entre a realidade e a fantasia da criança são vagos, uma vez que os dois campos se sobrepõem ocasionalmente, o que torna possível a ab-reação³ de uma experiência na brincadeira. A brincadeira pode assim ser usada terapeuticamente, na medida em que permite que o jogo termine com um resultado diferente da experiência ou com a criança num papel diferente, ajudando-a a conseguir uma assimilação comparativamente rápida. Por exemplo, ao brincar de professora, após ter sido criticada, o que lhe causou sentimentos negativos, a criança pode reverter a situação e representar o papel da professora que critica sua aluna (que pode ser a irmã ou a boneca da criança).

O próprio Freud (1931/1969) complementa sua idéia sobre o brinquedo, dizendo que este serve para suplementar uma experiência passiva com um comportamento ativo, e desse modo, por assim dizer, anulá-la. Assim ele dá o seguinte exemplo: “Quando um médico abre a boca de uma criança, apesar da resistência dela, para examinar-lhe a garganta, essa mesma criança, após a partida daquele, brincar de ser o médico ela própria e

³ “Descarga emocional pela qual um sujeito se liberta do afeto ligado à recordação de um acontecimento traumático, permitindo assim que ele não se torne ou não continue sendo patogênico.”(Laplanche & Pontalis, 1992, p. 1)

repetirá o ataque com algum irmão ou irmã menor que esteja tão indefeso em suas mãos quanto ela nas do médico.” (p. 271)

Para Freud (1931/1969), este exemplo ilustra uma revolta contra a passividade e uma preferência pelo papel ativo. Porém, destaca que tal oscilação da passividade à atividade não se realiza com a mesma regularidade ou vigor em todas as crianças. Em algumas pode não ocorrer de modo algum.

Para Mrech (1998), apesar da psicanálise ver a brincadeira infantil como uma manifestação de processos inconscientes da criança, são os adultos que atribuem sentidos às brincadeiras, concebendo estes como o seu verdadeiro significado. O brincar da criança não é apenas um ato espontâneo de determinado momento, mas aquele que traz aspectos singulares e específicos da história da criança. O uso da brincadeira como forma de revelar conteúdos inconscientes e conflitos interiores das crianças foi uma grande descoberta da psicanálise (Mrech, 1998). Para ela, a brincadeira infantil compara-se à fala do adulto em análise, porém com suas próprias especificidades. Segundo Freud (1931/1969), o brinquedo e o brincar são os melhores representantes psíquicos dos processos interiores das crianças. Na ludoterapia, ou seja, terapia com utilização de brinquedos, as crianças simbolizam seus problemas, resolvendo-os em um outro contexto, e trazem para um mesmo momento, o presente, o passado e o futuro.

Seja do ponto de vista cognitivo e/ou emocional, a brincadeira influencia na socialização da criança. A idéia de que a brincadeira pode ser produto de contingências naturais de reforçamento é defendida entre os comportamentalistas (Baldwin & Baldwin, 1977). Para eles, são os esquemas de reforçamento que controlam a frequência e a forma como as crianças exploram o mundo através da brincadeira, ou seja, um evento pode gerar uma estimulação sensorial, que pode ser um novo evento ou um aumento na complexidade dos estímulos.

Bandura (1986) revela que a estimulação reforçadora nem sempre é dada de uma forma direta. Para ele, a criança se sente reforçada ao ver o seu modelo relevante sendo reforçado. Assim, ao analisar o comportamento de um adulto modelo como reforçador, a criança pode imitá-lo simplesmente por isso. Por exemplo, quando um menino vê seu pai ser elogiado (reforçado) por desempenhar uma tarefa manual, como assar um churrasco, ele

pode brincar de assar churrasco, tomando o pai como modelo e se sentir reforçado por estar representando um papel socialmente aceito (Santos & Bichara, 2000).

Do ponto de vista da Etologia, Eibl-Eibesfeldt (1989), em estudo comparativo com animais, diz que apenas os mamíferos e algumas aves brincam. Não por acaso, estes são animais que precisam adquirir habilidades ao longo da vida, ou seja, precisam aprender para sobreviver. Assim, a principal função da brincadeira seria tornar estes indivíduos aptos para enfrentar a vida com uma certa plasticidade de comportamentos, que serão usados nas mais diversas situações.

Para Bruner (1976), a brincadeira tem um valor adaptativo, pois permite o desenvolvimento de comportamentos úteis em situação de baixo risco, testando limites sem sofrer possíveis conseqüências adversas. Exemplos disto são as brincadeiras turbulentas, nas quais os parceiros brincam “de brigar” em condições de segurança para medir suas forças e desenvolver habilidades de defesa e ataque, que poderão utilizar em situações futuras. Assim, aprendem os limites de suas capacidades e se familiarizam com a posição de dominante e dominado. É comum este tipo de atividade ser encontrada em mamíferos irmãos ou cohabitantes de um mesmo ambiente, como gatos, cães e humanos (Gosso & Otta, 2003; Smith, 1988). Psicólogos sócio-históricos concordam com estas idéias, quando afirmam que formas iniciais de brincadeira provêm oportunidades de adquirir habilidades que se tornarão importantes para a vida. Neste ponto de vista, a brincadeira se torna tão fundamental quanto os movimentos sem nexos do embrião, que são vitais para o processo de desenvolvimento do feto (Cole & Cole, 2001).

Para Vygotsky (1984), os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. Segundo ele, sempre que brinca, a criança cria uma situação imaginária na qual assume um papel, que pode ser, inicialmente, a imitação de um adulto observado. Assim, ela traz consigo regras de comportamento que estão implícitas e são culturalmente constituídas. Num momento posterior, a criança se afasta da imitação e passa a construir novas combinações e, também, novas regras. Neste sentido, para Cerisara (1998), a brincadeira assume o papel de uma atividade cultural. Dentre estas habilidades, a experiência social é enfatizada por Vygotsky (1984), que afirma exercer papel dominante através do processo de imitação. Para ele, quando a criança imita a forma pela qual o adulto utiliza instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio

envolvido numa atividade singular. Nesta perspectiva, a brincadeira de faz-de-conta permite, por exemplo, que a criança execute uma tarefa mais avançada do que a usual para a sua idade. Quando uma criança põe a mesa ao brincar de casinha, ela está desenvolvendo uma habilidade que poderá ser útil para a vida adulta.

Vygotsky (1984) define a brincadeira como criadora de uma “zona de desenvolvimento proximal”, que seria o caminho que a criança percorrerá para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e serão consolidadas em um nível de desenvolvimento real. Isso ocorre, já que no brinquedo, a criança age como se fosse mais velha do que é realmente. Para este autor: “No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1984, p. 117).

Para Vygotsky (1984), a brincadeira de faz-de-conta é muito importante e tem desenvolvimento próprio. A criança transita do domínio das situações imaginárias para o domínio das regras. A essência da brincadeira de faz-de-conta é a criação de uma nova relação entre o significado e a percepção, ou seja, entre o pensamento e o real. Neste contexto, Vygotsky enfatiza o objeto como o pivô da brincadeira e que ao brincar de faz-de-conta, a criança representa papéis e relações do mundo adulto.

O ponto de vista de Vygotsky é corroborado por ElKonin (1966), que considera o faz-de-conta como um meio de simular e compreender relações entre adultos, por isto mesmo as crianças costumam reproduzir a moral social do mundo adulto. Kishimoto (1997a, 1997b) afirma que a brincadeira de faz-de-conta surge com o aparecimento da representação e da linguagem, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. Assim, o nível de sofisticação de uma brincadeira vai depender do ambiente sociocultural, no qual a criança está inserida (Cole & Cole, 2001).

Vygotsky (1984) enfatiza que, ao brincar, a criança entra em contato com as regras, criando suas próprias normas e repetindo regras sociais do mundo adulto. No brinquedo, satisfazer as regras é uma fonte de prazer, por exemplo, não chupar uma bala de brinquedo que, pelas regras, é proibido comer, uma vez que foi feita com algum material não comestível. As brincadeiras que envolvem a coletivização de uma fantasia dependem da aceitação mútua das regras e procedimentos implícitos.

Habilidades, papéis e valores necessários à participação da criança na sociedade são por ela internalizados durante as brincadeiras, em que imita comportamentos adultos. Algumas situações levam a criança à auto-avaliação, quando ela observa como se saiu no jogo. Outras situações permitem o desenvolvimento moral pró-social, por exemplo, quando a criança procura ajudar um companheiro. Ainda para Vygotsky (1984), os jogos com regras levam a criança à subordinação de seus impulsos, ao autocontrole e desenvolvem sua autodeterminação. O brinquedo, também, dá origem a situações imaginárias, que libertam a criança das limitações perceptivas das situações concretas em que se encontra.

Para Vygotsky (1984), não há uma fronteira fechada entre a fantasia e a realidade. Ele defende que existem diferentes formas de vinculação entre estas esferas da vida humana, fato que é, primeiramente, observado nos jogos e brincadeiras das crianças, que segundo ele, permite à criança reordenar o real em novas combinações. Esta atividade é marcada pela cultura, inicialmente passada à criança, por meio das pessoas com quem se relaciona, principalmente a mãe.

Quando a criança brinca, não há apenas uma repetição de eventos vistos ou ouvidos. A criança cria, combinando o antigo com o novo. Porém, a base da criação é a realidade da qual extrai elementos, pois a construção imaginária não parte do nada. Estes elementos da realidade podem ter sido adquiridos não só pela experiência direta do indivíduo, mas também pela experiência social adquirida por relatos e descrições (Vygotsky, 1984).

Outro aspecto importante que se expressa na socialização é a diferença de gênero no brincar. Pesquisas de Archer (1989), Beraldo (1993), Black (1989), Bichara (1994), Carvalho e Beraldo (1989), Martin e Fabes (2001), Moraes (1980), Whiting e Edwards (1973) e outros encontraram diferenças significativas nos temas e enredos da brincadeira de faz-de-conta com relação ao gênero. Meninos preferem brincadeiras com muita ação e transportes, enquanto meninas preferem atividades ligadas a temas domésticos. Isto mostra que existe, já na criança, uma forte estereotipia de gênero que deve ser passada pela sociedade, o que comprova a presença de elementos de realidade nas fantasias da criança. Papéis masculinos e femininos transmitidos na interação social e pela mídia apresentam, em geral, homens mais agressivos, ativos e premiados por suas atividades, e que as mulheres mais passivas e menos recompensadas por seus comportamentos (Bichara, 1994; Bonamigo & Koller, 1993).

Bonamigo e Koller (1993) destacam que os pais enfatizam a questão da tipificação de gênero nas brincadeiras, levando as crianças a realizar uma pseudo-escolha dos seus brinquedos, uma vez que as opções já foram efetuadas anteriormente pelos adultos. Carvalho e Lordelo (1989) apontam estudos de Barry, Bacon e Child, em 1957, que demonstram que havia fortes pressões dirigidas às crianças do sexo feminino em termos de treino em tarefas de assistência e cuidado a irmãos mais jovens ou outras pessoas dependentes, durante o brincar. Tal fato se reflete nas brincadeiras que envolvem cuidado entre crianças, nas quais as meninas mais velhas, geralmente, assumem o papel de mãe. Este achado é também expresso por Bonamigo e Koller (1993), que lembram haver uma maior pressão social sobre os meninos para que estes escolham atividades “ditas” masculinas. Em seus resultados, estas autoras apontaram que não houve diferenças quanto à permissão dada por uma criança para que outra brinque com brinquedos estereotipados para o sexo oposto. Porém, foi mais comum que meninas brincassem com brinquedos estereotipados masculinos, que meninos com brinquedos estereotipados femininos. Apesar das meninas mostrarem, atualmente, preferência cada vez maior por esportes masculinos, seus temas de faz-de-conta não mudaram com o tempo, provavelmente porque o papel da mulher não mudou significativamente no decorrer desse período (Sutton-Smith & Rosemberg, 1961, citados por Bichara, 1999). Porém passados 30 anos da realização desta pesquisa, Carvalho e colaboradores (1990) sugerem que a estereotipia de gênero em relação às brincadeiras de faz-de-conta esteja se reduzindo, especialmente em contextos culturais nos quais há mais ênfase na igualdade dos sexos.

Black (1989) sugere que os meninos usam mais a fantasia em suas brincadeiras, enquanto as meninas preferem temas mais ligados à realidade. Meninos tendem a ser mais fortes quanto aos seus objetivos (pensam em vencer) e meninas tentam aliviar conflitos, mantendo a harmonia interpessoal. Whiting e Edwards (1973) encontraram tais diferenças entre meninos e meninas e especulam que assim como o desenvolvimento físico, também, o desenvolvimento cognitivo é diferenciado entre meninos e meninas. Vieira e Sartorio (2002) acreditam que machos de várias espécies tomam mais iniciativas para iniciar as brincadeiras e que estes episódios são mais duradouros e ininterruptos do que os das fêmeas.

Barbosa e colaboradores (1995), Bichara (1994, 1999) e outros identificaram diferenças de gênero na comunicação durante o faz-de-conta. Meninos apresentam mais animação prosopopéica, enquanto meninas conseguem estabelecer um diálogo por mais tempo e planejam mais a brincadeira.

É importante ressaltar que independentemente da teoria, todos enfatizam que o brincar é importante no desenvolvimento infantil. Em nenhuma teoria encontra-se desvalorização da brincadeira. Em todas as culturas e desde tempos pré-históricos o ser humano brinca, assim, esta não seria uma atividade sem objetivo, mas fundamental e que deve ser estudada profundamente pela psicologia. Além de ser um fator de desenvolvimento, a brincadeira também pode ser vista como forma de investigar outros aspectos desenvolvimentais, inclusive psicológicos, por se caracterizar como uma das principais formas de expressão das crianças.

Bronfenbrenner (1979/1996) destaca que o valor dado por cada teoria para a brincadeira é um reflexo de como este fenômeno é considerado em cada sociedade. Países como a Rússia e os Estados Unidos, por exemplo, geraram concepções diferentes sobre o brincar, uma vez que o papel da brincadeira em cada uma destas sociedades é diferenciado. Porém, além das diferenças na teorização, devem ser investigadas diferenças nas brincadeiras em si, uma vez que esta é entendida como forma de socialização, além de uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo e motivacional.

Alguns estudos têm sido feitos tentando investigar como a cultura é transmitida nas brincadeiras infantis ou como está é refletida nas brincadeiras (Bichara, Pontes & Magalhães, 2000; Gosso & Otta, 2003; Moraes & Otta, 2003; Pontes & Magalhães, 2002, entre outros).

Não é objetivo deste estudo discutir com exatidão o termo cultura, porém, faz-se necessário um breve esclarecimento. Segundo Misra e Gergen (1993), a “cultura é constituída pelos valores, crenças, percepções, símbolos e outros artefatos humanamente criados, que são transmitidos entre gerações através da linguagem e outros meios” (p. 226). Tudge e colaboradores (1999) entendem que a cultura não deve ser vista como uma variável independente separada, que influencia o processo de desenvolvimento. Esta deve ser entendida como parte de um sistema em relação dinâmica com todas as outras partes. Para De Conti (1996), é no curso das atividades rotineiras e cotidianas, em que as crianças

participam ativamente, como na brincadeira, que se dá o conhecimento dos significados atribuídos a diferentes fenômenos, assim como aos modos de se comportar e de pensar numa mesma cultura. Esta autora enfatiza que este entendimento requer uma forma diferenciada de análise.

Moraes e Otta (2003) propõem a idéia de *zona lúdica* ao contextualizar a brincadeira de crianças de um ambiente cultural específico. Para as autoras, a zona lúdica inclui variáveis que influenciam na brincadeira, como, o modo de vida da criança, sua família, a disponibilidade de objetos para brincar, além das questões temporais. Para Santos (2003), a zona lúdica é composta de vários elementos que traduzem o conceito de cultura.

Qualquer transmissão de um elemento cultural só se dá, portanto, dentro de um contexto social. Carvalho e Pedrosa (2002) enfatizam que na microcultura do brinquedo, as crianças trabalham com elementos da sua macrocultura. Dessa forma, as crianças efetuam uma transmissão cultural dupla, da macro e da micro cultura (Corsaro, 1999). Para Carvalho e Pedrosa (2002), a macrocultura é percebida através de papéis e valores que as crianças demonstram, por exemplo, na estereotipia de gênero. Elas enfatizam que estes elementos não são simplesmente reproduzidos, mas esta é uma oportunidade de questioná-los e repensá-los. Neste sentido, vale o pressuposto de que, entender a organização social de um determinado grupo é um fator essencial para o estudo da transmissão da cultura e conseqüentemente da brincadeira. Estes estudos podem mostrar em que medida e de que modo a brincadeira influencia no desenvolvimento e na forma como a criança apreende o seu mundo cultural. De acordo com Brougère (1995), o brinquedo (objeto) faz parte de um conjunto de apoios pelos quais uma cultura é transmitida a uma criança. Porém, ao brincar, a criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada.

Dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e papéis, que representam as pessoas que integram essa cultura (Bomtempo, 1997). Os temas, em geral, representam o ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária. Dessa forma, o brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. Para Kishimoto (1997a), o brinquedo propõe um mundo imaginário à criança e representa a visão que o adulto tem dela. Sendo assim, o adulto

introduz nos brinquedos, imagens que variam de acordo com a sua cultura e cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratá-la e educá-la.

Em contrapartida, Brougère (1995) alerta que, embora a impregnação cultural passe pela brincadeira, não se deve entender isso como uma simples impregnação dos conteúdos simbólicos no brinquedo. Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão da criança em conteúdos pré-existentes e apropriação ativa destes conteúdos. Ao brincar com um brinquedo industrializado, por exemplo, a criança se envolve numa interação dinâmica entre o conteúdo cultural presente neste e sua forma de significá-lo.

O contexto sociocultural e econômico em que a criança vive interfere na forma como ela se relaciona com os outros. Por exemplo, para Carvalho (1981), crianças que interagem com outras mais velhas, principalmente irmãos, tendem a apresentar um comportamento mais independente, afastando-se mais da figura materna. Whiting e Edwards (1973), também, consideram que a rotina diária da família, as pessoas com os quais as crianças convivem e as atividades em que elas se engajam influenciam e direcionam seus comportamentos. Black (1989) mostra como diferenças de gênero, além do meio, mas provavelmente potencializadas por questões culturais, influenciam na escolha dos temas e nos processos de interação social de brincadeiras sociodramáticas.

Estudo de Udwin e Shmukler (1981), comparando países desenvolvidos e em desenvolvimento, mostrou que o número de irmãos influencia no nível de criatividade nas brincadeiras, assim como o nível social, o espaço e o tempo disponíveis para brincar. Ficou constatado que crianças com menor número de irmãos e com um dormitório próprio desenvolvem mais a imaginação durante a brincadeira. Aquelas que brincam com os pais e ajudam nas tarefas domésticas, também, são mais criativas. Estes autores concluíram que o nível socioeconômico é a variável mais importante no grau de criatividade. As crianças de nível socioeconômico médio conseguem manter o mesmo enredo por mais tempo, enquanto as de nível baixo usam menos imaginação e as brincadeiras de faz-de-conta são de natureza estática e acabam mais rápido. Udwin e Shmukler (1981) concluíram que a criatividade e a fantasia são praticamente ausentes em algumas culturas e bastantes ricas em outras. Isto se reflete nos temas e enredos das brincadeiras de faz-de-conta.

Segundo Kotliarenco (1997), o processo de socialização ao qual são expostas as crianças pobres tem sido empobrecedor para vários planos de sua vida. Uma das áreas nas quais a pobreza tem mostrado interferir no desenvolvimento das crianças é a brincadeira de faz-de-conta, desacelerando o desenvolvimento cognitivo e lingüístico como consequência, opinião esta que não é compartilhada por grande parte dos investigadores (Bichara, 2002; Bichara, Pontes & Magalhães, 2000, Brougère, 1995; entre outros)

Em estudo realizado por Bichara (1999, 2002) foram encontrados aspectos peculiares da cultura dos índios Xocó na brincadeira de faz-de-conta, como por exemplo, um episódio que envolvia a dança Toré (típica da cultura indígena). Barbosa e colaboradores (1995), em estudo com crianças nordestinas, detectaram no uso da linguagem, durante o faz-de-conta, expressões regionalistas.

Pesquisa realizada com crianças anglo-americanas e coreanas (Farver & Shin, 1997) mostra diferença significativa nos temas e estratégias comunicativas durante as brincadeiras. Segundo os autores, cada cultura dá um valor diferente à brincadeira e a forma como ela é encarada determina os níveis de estimulação por parte dos adultos (pais e professores). Foi observado, neste estudo, que os americanos brincam de faz-de-conta com maior frequência, o que pode ser explicado pelo fato de este tipo de brincadeira ser valorizada nas escolas como forma de desenvolvimento da imaginação. Já os coreanos brincam mais com atividades motoras, o que demonstra a valorização do trabalho e da atividade física nesta cultura.

Também em estudo comparativo entre coreanos e americanos, Tudge, Lee e Putnam (1999) notaram que as crianças coreanas brincam mais com brinquedos acadêmicos e que se envolvem mais em faz-de-conta. Estas diferenças foram percebidas também entre os níveis socioeconômicos dos dois países, porém, mais aparente na Coreia. Tais dados corroboram o fato de que a concepção que cada cultura tem da brincadeira pode influenciar na escolha das brincadeiras pelas crianças, uma vez que as oportunidades são moldadas pelos adultos.

Trabalhando com crianças em situação de rua, Alves (1998) revelou aspectos da brincadeira destas crianças, muito próximos aos padrões encontrados na literatura sobre crianças em desenvolvimento em geral. Por exemplo, estas crianças definiam o brincar enquanto uma atividade que está associada a sentimentos de prazer e alegria. Foram

encontradas diferenças de gênero quanto ao uso de objetos e preferência por temas. Os meninos preferiam carrinhos e outros objetos tipificados masculinos, e as meninas preferiam bonecas e utensílios domésticos, para brincar. A autora aponta que, para estas crianças, brincar e trabalhar são atividades imbricadas uma na outra, uma vez que seu espaço lúdico também é um espaço de sobrevivência. Tal aspecto reflete a realidade desta população e se mostra como singularidade que deve ser ressaltada. Outra peculiaridade é o fato de que, por estarem num ambiente com múltiplas estimulações, as crianças apresentam atenção dispersa e mantêm episódios mais curtos de brincadeiras e temas que permitam uma flexibilização de regras frente a interrupções. Muitas vezes, as crianças no espaço da rua precisam desempenhar várias atividades ao mesmo tempo. Ainda neste estudo, a autora relata que o brincar com pares foi pouco freqüente, predominando as atividades solitárias.

Apesar do trabalho de Alves (1998) ter revelado o padrão da brincadeira entre as crianças em situação de rua, como foi descrito anteriormente, ainda não são conhecidas as relações quanto à formação de grupos, detalhes sobre as diferenças de gênero e outros aspectos da expressão da cultura da rua no brincar. Tal trabalho aponta que pode haver valores e crenças específicos na brincadeira destas crianças, que ainda não foram revelados. A autora enfatiza a forma de brincar e não o conteúdo, procurando mostrar mais as semelhanças com os outros grupos que as peculiaridades da brincadeira entre estas crianças.

3. A criança em situação de rua

Para a maioria das pessoas, a rua é simplesmente um lugar de passagem, que tem um caráter secundário para as suas vidas. Para outras, este é um local de sobrevivência, um espaço para a formação de vínculos e um ambiente de desenvolvimento (Menezes & Brasil, 1998). Uma população especial, para a qual este ambiente tem uma função diferenciada, são as crianças em situação de rua. Para elas, a rua pode ser um local de esconderijo, de obtenção de dinheiro, alimentos, drogas e lazer, mas acima de tudo, é o seu local de desenvolvimento, onde também vivem sua ludicidade. A rua é constituída de espaços

públicos, que passam a ser espaços de socialização e de construção subjetiva privada para estas crianças (Menezes & Brasil, 1998).

O desenvolvimento de uma criança em situação de rua tem características peculiares que devemos considerar. Porém, antes de uma discussão sobre este tópico, é necessário caracterizar de quem estamos falando. Esta tem sido uma questão metodológica importante para que os resultados dos estudos possam ser corretamente entendidos pela comunidade acadêmica ou replicados com uma amostra semelhante. Além do mais, a falta de uma definição pode causar uma dificuldade de estimativas sobre esta população (Martins, 1996a, 1996b; Rosemberg, 1996).

Além de uma questão metodológica, a definição da criança em situação de rua indica certas peculiaridades desta população que a coloca numa situação cultural diferenciada. Ou seja, mesmo vivendo numa cidade com características culturais “conhecidas”, este é um grupo singular, segundo a definição de cultura dada anteriormente (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Vários estudos fornecem definições diferentes para a mesma ou, supostamente mesma, população. No entanto, nenhum deles se mostra totalmente satisfatório, o que comprova a dificuldade de tal tarefa. Mas avanços já foram realizados em estudos recentes, entre eles, Alves (1998), Aptekar (1996), Hutz e Koller (1999), Koller e Hutz (1996), Neiva-Silva e Koller (2002), Neiva-Silva (2003), Santos, Pilz, Dias e Koller (2003) entre outros.

O termo “criança em situação de rua” nem sempre foi utilizado nas pesquisas com tal população. Segundo Noto (1998), o termo “em situação de rua” é originário de uma evolução de conceitos que partiu da discussão sobre dois outros termos: crianças de rua e crianças na rua. “Meninos de rua seriam as crianças que não possuem mais um vínculo familiar estável e o viver na rua abrange seu trabalho, sua educação, seus relacionamentos e seu lazer” (Koller & Hutz, 1996, p. 18), enquanto o grupo de meninos na rua seria constituído de crianças que, apesar de apresentarem aparência de abandono e passarem grande tempo na rua, vivem com a família e retornam para a casa no fim do dia (Koller & Hutz, 1996). No entanto, estes autores identificaram que esta distinção é difícil e propõem o termo “criança em situação de rua”, sugerindo uma análise caso a caso, para que sejam respeitadas as individualidades e a dinâmica de vida de cada criança.

Em seu estudo, Noto (1998) adota a seguinte definição para crianças e adolescentes em situação de rua: “Uma população jovem que passa grande parte do seu tempo nas ruas da cidade, trabalhando, perambulando, esmolando ou tirando o sustento de atividades como tomar conta de carros, vender objetos em faróis, praticar pequenos furtos etc; englobando crianças e adolescentes em diferentes condições, inclusive no que se refere aos vínculos com a família ou a escola.” (pp. 3-4)

Também é sabido que as crianças em situação de rua não formam um grupo homogêneo. Aptekar (1996) propõe quatro grupos de crianças que freqüentam o espaço da rua: aquelas que são pobres, trabalham um período na rua, mas voltam para dormir em suas casas e freqüentam a escola; as que têm laços familiares instáveis, quase não vão à escola e cometem atos infracionais na rua; as que vivem nas ruas com suas famílias e; as que romperam os laços com suas famílias e passam todo o tempo na rua.

Em seu estudo, Silva, Reppold, Santos, Prade, Silva, Alves e Koller (1998) consideraram como fazendo parte da caracterização da criança em situação de rua os critérios de: “aparência de abandono, falta de higiene, exercício de tarefas humildes (esmolar, engraxar, vender objetos, bilhetes de loteria etc), estando em grupo ou mesmo sozinhas, desacompanhadas de um adulto cuidador.” (p. 443)

Existem outros problemas nos critérios de identificação destas crianças. Em países como o Brasil existe uma certa circulação da população empobrecida em ambientes ricos, dessa forma, é possível observar crianças pobres fora dos seus bairros, sem que estas estejam, necessariamente, em situação de rua. Também é possível que nem todas as crianças em situação de rua tenham a aparência de pobre. Além do mais, uma criança pobre pode estar utilizando o espaço da rua apenas para brincar (Rosemberg, 1996). Todos os critérios são importantes, no entanto, esta última ressalva é fundamental neste estudo, o que força a um maior cuidado na definição da amostra.

Rosemberg (1996) adota a definição na qual a criança em situação de rua é aquela para quem a rua é o espaço principal ou secundário do cotidiano, na garantia de subsistência e do lazer ou de ambos simultaneamente. Em uma definição operacional, Rosemberg (1996) integra três dimensões: aparência, espaço e atividade. Neste sentido, para ser definida como criança em situação de rua, a criança deve ter uma aparência pobre, estar na rua, exercendo, habitualmente, as atividades de trabalhar, esmolar, perambular,

brincar e dormir. Nesta perspectiva, não se enquadram as crianças pobres circulando ou brincando próximo às suas casas.

Martins (1996a, 1996b) utiliza a mesma definição e critérios de Rosemberg (1996), apresentando uma tipologia com base nos resultados obtidos num censo em São José do Rio Preto. Tal tipologia abrange seis categorias: 1) crianças e adolescentes que buscam renda para a família ou para si e se alimentam na rua, onde passam a maior parte do dia, dormem freqüentemente em casa e têm lazer no bairro que moram ou nos logradouros públicos que trabalham (vínculo familiar estável); 2) aquelas nas condições acima porém com um vínculo familiar instável, dormem usualmente na rua; 3) crianças e adolescentes que, além de buscar renda, têm lazer na rua, com vínculo familiar estável; 4) as que passam todo o tempo na rua e não tem vínculo familiar; 5) aquelas que se utilizam da rua apenas para o lazer; e, 6) crianças e adolescentes que não estão em situação de rua.

A ONU também tem sua definição sobre esta população. Criança em situação de rua é “qualquer menino ou menina para quem a rua, no sentido mais amplo da palavra (incluindo prédios desocupados, terrenos baldios etc.), tornou-se seu meio habitual e/ou sua fonte de sobrevivência; e que está protegido, supervisionado ou dirigido de forma inadequada por adultos responsáveis” (ONU, 1985, p. 58, em Aptekar, 1996, p. 156).

Neste trabalho, será adotada a classificação proposta por Neiva-Silva e Koller (2002), que identifica as crianças em situação de rua, segundo cinco critérios: vinculação com a família, atividade exercida, aparência, local onde se encontra e ausência de adulto responsável. Assim, serão consideradas como crianças em situação de rua aquelas que, além do fato de se encontrarem na rua: 1) tiverem contato irregular com sua família ou não possuírem contato com a família; 2) desempenharem uma atividade a fim de obter dinheiro, alimento, vestuário, bens, serviço ou privilégio. Entre estas atividades está, vender objetos, guardar e limpar carros, engraxar sapatos, mendigar etc.; 3) tiverem aparência descuidada: roupas sujas, cabelos despenteados etc.; e, 4) estejam sem a companhia de um adulto responsável/cuidador aparente. Tais aspectos não serão considerados de forma absoluta ou isolados. Para defini-los, será analisado o contexto em que a criança se encontra, os riscos aos quais ela está exposta e a vulnerabilidade a estes riscos (Neiva-Silva & Koller, 2002). Cada caso será analisado, uma vez que não estamos adotando uma tipologia, mas apenas critérios que direcionarão esta análise.

Koller e Hutz (1996), também, destacam a formação de grupos por parte dessas crianças como estratégia de sobrevivência e resolução de problemas cotidianos. Uma delas é a utilização de comportamentos pró-sociais que impliquem reciprocidade. Koller (1994) demonstrou que crianças em situação de rua, que não freqüentam a escola, têm o mesmo nível de relacionamentos pró-sociais que crianças escolarizadas. Os autores apresentam dois tipos de grupos: a) os grupos grandes, organizados por razões econômicas; e, b) os grupos pequenos, formados de acordo com as relações de camaradagem e intimidade. Do ponto de vista social, as crianças apresentam grande senso de pertinência e identidade social, desenvolvendo relações de afeto, trabalho e moralidade no grupo (Hutz & Koller, 1997). Para Koller e Hutz (1996), “viver na rua não impede o desenvolvimento de valores e não gera deficiências morais específicas em crianças e adolescentes.” (p. 14)

Por muito tempo, as crianças em situação de rua foram vistas como desprovidas de um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento (Hutz & Koller, 1997; Koller & Hutz, 1996). Por outro lado, estes autores mostram estudos que defendem que a rua também é um contexto de desenvolvimento. Aptekar (1996) sugere que a vida na rua pode até facilitar e promover o desenvolvimento cognitivo em alguns aspectos, como por exemplo, a aprendizagem natural de habilidades matemáticas, a partir de uma necessidade prática, na venda de pequenos objetos e outras negociações. Neste caso, as crianças utilizam a “sabedoria da rua” e desenvolvem uma habilidade para lidar com dinheiro (Carraher, Carraher & Schliemann, 1985). Isso mostra que as crianças têm uma capacidade de superar adversidade e, mesmo fora da escola, podem aprender. Tais fatos não indicam que as crianças em situação de rua mantêm o mesmo padrão de desenvolvimento das outras crianças, ou que a aprendizagem escolar pode ser substituída. O próprio Aptekar (1996) alerta para o fato de que podem ocorrer mudanças nos períodos de desenvolvimento destas crianças, mas não podem ser classificadas como melhores ou piores.

Uma outra característica, mencionada por Menezes e Brasil (1998), é a criação de expressões lingüísticas próprias por parte das crianças, o que indica uma cultura particular. Forma-se um “dialeto que corresponde à natureza da organização e identidade grupal, onde as palavras marcam um território que o outro pode ou não ter acesso” (p. 322). Para estes autores, cria-se na rua não só novos códigos de linguagem, mas também códigos sociais peculiares, a partir de uma relação de dependência, liderança, vinculação e exploração. Para

Menezes e Brasil (1998), os vínculos criança-criança parecem ser mais estruturados e com maiores possibilidades de compartilhamento do que com o adulto, uma vez que a sensação de desproteção, por exemplo, na hora de dormir, gera uma união contra os perigos da rua, que podem estar sob a forma dos adultos (exploradores, policiais etc.).

Do ponto de vista emocional, Koller e Hutz (1996) não consideram estas crianças como mais frágeis, uma vez que a saída de casa exigiu delas uma capacidade de reorganização da vida. Além da sobrevivência na rua requerer certa habilidade emocional, os problemas enfrentados por estas crianças em suas famílias (abuso sexual, maus tratos etc), muitas vezes, foram bem mais prejudiciais emocionalmente. A ida para a rua pode significar o afastamento de algumas circunstâncias negativas, mesmo que as crianças passem a se expor a outras. Hutz e Koller (1997) acreditam que a vinculação a um grupo pode ser uma evidência de estratégia adaptativa, para que estas crianças compensem a perda de vínculo estável com sua família.

Apesar das circunstâncias nas quais estas crianças se encontram, elas preservam características que são fundamentalmente infantis, como o brincar (Koller & Hutz, 1996). Vários estudos (Alves, 1998; Alves, Koller, Silva & Santos, 2001; Kosof, 1988; Neiva-Silva & Koller, 2002) destacam que as crianças em situação de rua continuam querendo brinquedos e oportunidades para brincar, e, segundo Alves (1998), continuam brincando. Em estudo sobre as atividades da criança em situação de rua, Koller (1994) registrou que brincar aparece com mais da metade da frequência, entre trabalhar, ir para a escola e outras atividades. Bandeira, Koller, Hutz e Forster (1994), em estudo com o mesmo objetivo, constataram que o brincar também era uma das atividades mais frequentes.

Em pesquisas realizadas em Porto Alegre, Reppold e colaboradores (1996) e Alves (1998) destacaram que, em crianças de nove a 12 anos, a brincadeira com o próprio corpo é algo muito comum, assim como brincar com objetos como sucatas e faz-de-conta. Tais achados mostram a riqueza dessa atividade, uma vez que a falta de brinquedos industrializados não impede a criança de desempenhar esta atividade, pelo contrário, o que ocorre é um uso de habilidades imaginativas para a transformação de objetos em brinquedos (faz-de-conta) (Neiva-Silva & Koller, 2002). A rua também pode ser vista como um espaço mais amplo para brincar, o que pode proporcionar liberdade de escolha de locais ou a realização de atividades motoras mais amplas.

Para Menezes e Brasil (1998), o jogo pode ser visto como modo de expressão de conteúdos subjetivos. Na rua, “a capacidade de simbolização é extremamente contaminada por um imaginário recheado dos traumatismos e violências da luta pela sobrevivência psíquica e social.” (p. 342). O lúdico torna-se um importante instrumento para investigar estas questões (Graciani, 1997).

Dessa forma, este trabalho se propôs a investigar a brincadeira das crianças em situação de rua, analisando as peculiaridades desse fenômeno no contexto diferenciado da rua. Objetivou-se identificar que aspectos da cultura da rua podem estar refletidos nas atividades lúdicas das crianças e como estes aspectos podem ser vistos na forma e no conteúdo das brincadeiras.

CAPÍTULO II

MÉTODO

1. Amostra

Foram observados 57 episódios de brincadeiras de crianças e adolescentes de ambos os sexos, em situação de rua na cidade de Porto Alegre. Os participantes nestes episódios tinham idades estimadas entre cinco e quinze anos. A identificação das crianças, como em situação de rua, foi feita segundo os cinco critérios propostos por Neiva-Silva e Koller (2002). Uma descrição da amostra deste estudo está mais detalhada na seção de resultados.

2. Instrumentos e procedimentos

Como primeiro passo, antes do trabalho de campo, foi formada uma equipe de pesquisa com três alunos de graduação em Psicologia da UFRGS. A equipe foi treinada a partir de seminários teóricos sobre a abordagem ecológica do desenvolvimento humano, as crianças em situação de rua e a brincadeira infantil. As reuniões da equipe aconteceram antes, durante e depois do trabalho de campo, sendo fundamental para o planejamento e a solução das dificuldades encontradas e relatadas na seção de resultados.

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos complementares: observação em ambiente natural, entrevista estruturada e jogo de sentenças incompletas, que estão descritos a seguir.

Depois do treinamento, foram realizadas algumas coletas-piloto para uma maior familiarização com os instrumentos e algumas adaptações metodológicas. Foram realizadas observações diretas do comportamento em ambiente natural, utilizando-se para isto de registro cursivo da atividade livre das crianças e adolescentes no contexto da rua. Este instrumento foi adotado por permitir a descrição e a compreensão do funcionamento do espaço onde os participantes se encontravam, além da identificação de comportamentos que poderiam ser categorizados, revelando detalhes da interação pessoa-ambiente (Alves e cols., 1999).

Os registros foram feitos, à medida em que os episódios eram observados, em uma Folha de Registro previamente elaborada para este estudo (ver Anexo A). Nesta folha, constavam dados como o número de participantes no grupo, atividades, objetos utilizados na brincadeira, temperatura ambiente, local, data e hora. Foram observados de forma focalizada os comportamentos emitidos pelos participantes nos episódios de brincar, nos grupos naturalmente formados, ou brincando isoladamente, entre aqueles que estavam no local. Só foram consideradas as manifestações espontâneas dos participantes, dispensando-se episódios que tiveram a interferência de adultos.

Foram seguidos alguns dos refinamentos metodológicos sugeridos na pesquisa com crianças em situação de rua (Alves e cols., 1999; Reppold, Santos, Silva, Silva, Alves & Koller, 1996) e, também, sugeridos para a observação da brincadeira infantil (Bichara, Pontes & Magalhães, 2000). O tempo de observação para cada episódio foi variável, de 5 a trinta minutos, e foi respeitada uma distância mínima de 10 metros para não atrapalhar os comportamentos das crianças.

O registro foi feito sempre por uma dupla de observadores, participantes da equipe de trabalho e que passaram pelo treinamento citado. Na rua, a coleta de dados foi realizada seguindo-se os seguintes passos sugeridos por Alves e colaboradores (1999). Foi escolhido um *starting point* (ponto inicial) geográfico para o início das observações. Os pesquisadores caminhavam pelas ruas, praças e outros logradouros públicos de Porto Alegre, em horários aleatórios até encontrarem/identificarem uma criança/um adolescente ou um grupo em situação de rua, no qual houvesse ao menos uma criança com idade estimada entre oito e doze anos, e iniciavam o processo de observação, quando o grupo ou a criança começava a brincar.

As crianças foram acompanhadas a uma distância de 10 a 50 metros, tendo apenas os seus comportamentos de brincar registrados, continuamente. Havendo mais de uma criança entre oito e doze anos no *starting point* com as características requeridas, aquela que começava a brincar primeiro, ou seja, que dava início a um episódio, era a primeira a ser observada. Se mais de uma criança estivesse brincando na chegada dos pesquisadores, era realizado um sorteio do participante-foco para garantir a aleatoriedade. Assim, um dos pesquisadores numerava mentalmente as crianças/os adolescentes e o outro escolhia um número que correspondia àquele focado. Caso o grupo de brincar se dividisse antes do

final da observação, os pesquisadores continuavam observando o grupo no qual se encontrava o participante-foco. Além de registrar o seu comportamento, os pesquisadores também registravam a atividade do grupo de uma maneira ampla, para que fosse descrita a brincadeira e as reações dos parceiros. Um pesquisador, então, fazia o registro do participante-foco e o outro pesquisador era o responsável pelo registro dos acontecimentos no grupo e no contexto imediato. A partir das suas anotações, o pesquisador produzia um diário de campo no qual constavam informações complementares ao registro cursivo, incluindo ocorrências no contexto de observação, impressões sobre o comportamento das crianças, sentimentos e idéias dos pesquisadores, entre outros.

Para chegar à forma mais adequada de registro das observações, a equipe de pesquisa passou por um processo de tentativas e planejamento de estratégias para garantir o rigor metodológico da coleta. Tal procedimento garantiu a validade ecológica dos resultados, dando fidedignidade ao dado colhido.

Inicialmente, a estratégia utilizada consistiu em que cada componente de uma dupla de observadores anotasse os comportamentos de um mesmo participante-alvo para posteriormente, a partir da checagem dos dois registros, complementar os dados. No entanto, tal procedimento logo se mostrou ineficaz, pois a proximidade de uma dupla de pesquisadores, fazendo anotações, chamava a atenção do participante e interferia nas suas atividades. Alternativamente, optou-se por apenas um pesquisador registrar os comportamentos do participante que eram ditados por outro pesquisador. Desta forma, apenas uma pessoa mantinha o olhar fixo para a criança/o adolescente, enquanto a outra anotava. Tal procedimento ainda apresentava algumas falhas, como a omissão de alguns comportamentos por falta de tempo para as anotações. Finalmente, optou-se por utilizar um gravador com microfone de lapela, pois desta forma, o próprio pesquisador gravava, de forma mais discreta, o comportamento das crianças, transcrevendo-os em seguida. Este procedimento pareceu o mais eficaz e, além do mais, permitiu que o segundo pesquisador da dupla fizesse observações gerais do contexto e do grupo de brinquedo. A transcrição imediata das fitas ajudou porque o pesquisador poderia lembrar daqueles episódios que não estavam bem nítidos na gravação por causa do ruído da rua.

Durante as observações, os pesquisadores ficavam atentos para os seguintes aspectos da brincadeira, inspirados nos trabalhos de Bichara, Pontes e Magalhães (2000),

Gosso e Otta (2003), Moraes e Otta (2003), e Santos (1999), que consistiam nas categorias *a priori* : 1) como inicia o jogo; 2) número de participantes no episódio; 3) sexo dos participantes; 4) idade; 5) local escolhido; 6) regras explícitas, 7) regras implícitas; 8) materiais utilizados; 9) formas de brincar e/ou modalidades; 10) formas de arranjo social dos participantes; 11) verbalizações e vocalizações audíveis; 12) tipo de brincadeira (Gosso & Otta, 2003; Moraes & Otta, 2003); 13) tema da brincadeira; 14) interrupções; 15) lideranças; 16) como termina a brincadeira.

Após o período de observação, um integrante da equipe aproximava-se das crianças para estabelecer um *rapport* a fim de pedir autorização para a realização da entrevista e do jogo de sentenças. O pesquisador identificava-se como um estudante e pedia “ajuda” das crianças para a realização de um trabalho. Neste momento era informado o objetivo do trabalho e, após o consentimento da criança, esta escolhia o local onde queria dar a entrevista.

Frente à anuência das crianças, o participante-foco ou um dos integrantes do grupo sorteado era convidado a responder à entrevista e a participar do jogo de sentenças incompletas. Em alguns casos, mais de um participante do grupo foi entrevistado e participou do jogo de sentenças. Em outros casos, nenhum deles concordou em participar ou não foi possível aproximar-se do grupo, pois ocorreram interrupções como a chegada da polícia ou a dispersão rápida dos participantes. Alguns se negaram a participar para não interromper a atividade de trabalho, o que foi respeitado pelos pesquisadores. Se o local onde se encontravam não fosse adequado, com estímulos e interrupções excessivas, eles eram convidados para um local menos movimentado. Também com sua autorização, foi utilizado um gravador para que o pesquisador não anotasse as respostas durante a aplicação dos instrumentos e apenas prestasse atenção a eles.

Foi utilizada uma entrevista semi-estruturada (ver Anexo B), para a população específica, baseada em Alves (1998) e Silva, Reppold, Santos, Prade, Silva, Alves e Koller (1998), tendo como objetivo coletar dados demográficos da amostra. A entrevista continha 13 questões que identificaram as crianças de acordo com seus dados pessoais (nome, idade), composição familiar, experiências com trabalho e escola, atividades que realizavam durante o dia e a noite. A última questão da entrevista referia-se à brincadeira que foi observada pelos pesquisadores no ambiente da rua e tinha como objetivo dar voz à criança

para que ela relatasse o episódio. Este item foi mais que uma questão, pois abriu um diálogo entre o pesquisador e a criança, no qual aquele se colocava como um aprendiz para o qual a criança explicava a brincadeira.

Ao final da entrevista era apresentado para a criança o jogo de sentenças incompletas (ver Anexo C) elaborado com base no instrumento de Alves (1998). Tal jogo constou de 25 sentenças divididas em cinco partes: o significado do brincar, preferências e desejos, grupos/companhias, contexto e trabalho. O jogo teve o objetivo de apreender o significado do brincar para estas crianças, assim como complementar os dados obtidos com as observações. As sentenças são frases curtas e inacabadas, para as quais as crianças deviam dar continuidade com a primeira resposta que surgisse em sua mente.

Os aspectos éticos que garantem a integridade das crianças foram considerados neste estudo seguindo-se as recomendações encontradas em Hutz e Koller (1999). Em primeiro lugar, foi necessária a anuência da criança para a sua participação e utilização dos dados (Resolução n. 016/2000; Conselho Federal de Psicologia, 2000). A anuência foi solicitada à própria criança por não haver um adulto cuidador presente. Foi garantido o sigilo da identidade e das informações obtidas, assim como, os pesquisadores estiveram capacitados e dispostos para oferecer ajuda se a criança solicitasse. Foram evitadas as situações de risco para as crianças e os pesquisadores e seguidas as recomendações contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Este procedimento, de aproximação posterior à observação do brincar, foi adotado para evitar comportamentos estereotipados, uma vez que o objetivo do trabalho fosse apresentado a elas. Quando os pesquisadores percebiam que os participantes estavam fazendo uso de drogas, os dados não eram considerados e a segunda etapa não era realizada.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos neste estudo, seguido de algumas considerações e discussão com a literatura. Os dados estão apresentados em duas seções, segundo a ordem em que foram coletados em campo, a primeira trata das observações dos episódios de brincadeira, e a segunda das entrevistas e dos jogos de sentenças incompletas.

A fase de coleta de dados desta pesquisa teve a duração de cinco meses (novembro, dezembro, fevereiro, março e abril), ou seja, durante o verão. Foram realizadas 18 sessões de observação e 12 abordagens dos participantes com entrevistas e aplicação dos jogos de sentenças incompletas. A duração das abordagens foi variável, entre uma e duas horas, incluindo a observação e a realização da segunda fase (entrevista e jogo). As observações duraram em média trinta minutos, em alguns casos este tempo foi extrapolado, pois os participantes estavam envolvidos num episódio de brincadeira que não foi interrompido. Cada entrevista e jogo durou cerca de quinze minutos.

A identificação dos episódios foi feita com base na avaliação de juízes que foram treinados por oito meses, conforme mencionado no método. O treinamento envolveu aspectos teóricos, metodológicos e éticos e observações-piloto. Para que um episódio de comportamentos infantis fosse considerado uma brincadeira, foi necessário que os dois juízes que participavam da sessão de observação concordassem. Tal procedimento também foi tomado na análise de dados, sendo que quatro juízes participaram neste processo.

Os dados colhidos na observação foram categorizados de acordo com Moraes e Otta (2003). Foi realizado um cálculo de frequência de aparecimento de cada categoria, frequência média por participante e porcentagem. Foram comparados os dados dos registros cursivos e dos diários de campo para realizar uma análise das relações grupais, tais como, preferências por parceiros, número de crianças no grupo, participantes centralizadores, entre outros.

A entrevista e o jogo de sentenças incompletas foram tratadas a partir de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977/1979). Foram levantadas categorias, frequências e porcentagens

das respostas, seguindo as categorias propostas por Alves, Silva, Reppold, Santos, Silva, Prade e Koller (1997).

1. Análise das Observações

Foi observado um total de 57 episódios de brincadeira em 18 sessões, sendo que em 16 sessões foram encontradas 72 crianças brincando na rua. Em duas sessões havia crianças que não estavam brincando e em quatro idas da equipe à rua não foram encontradas crianças. A sessão de observação teve a duração média de trinta minutos. A média de episódios por sessão, incluindo apenas os dias nos quais foram encontradas crianças, foi de 3,167. A duração dos episódios de brincadeira foi comumente curta, sendo raros os casos em que estes ultrapassavam dez minutos. Apesar de autores (Faver & Shin, 1997) defenderem que só é possível considerar um episódio após um período predeterminado de tempo, este critério está distante da realidade e das condições de observação encontradas na rua, por isso foram considerados mesmo aqueles episódios mais curtos. Também foram registrados episódios que não foram acompanhados até o final nos casos em que os participantes-foco trocavam de lugar e não era possível acompanhá-las.

A opção de realizar observação naturalística foi feita para aumentar a validade ecológica dos dados coletados. Para Bronfenbrenner (1979/1996), a compreensão científica dos processos proximais requer que estes sejam investigados nos ambientes reais onde os indivíduos interagem, assim, a relação pessoa-ambiente é de fundamental importância para o entendimento do desenvolvimento humano. A inserção ecológica (Cecconello & Koller, 2003) no microsistema da rua possibilitou uma maior compreensão dos processos proximais estabelecidos pelas crianças. No entanto, a relação destas com os outros sistemas ecológicos também foi investigada a partir dos outros instrumentos utilizados (jogo e entrevista).

Observar crianças brincando na rua coloca ao pesquisador algumas dificuldades. Na medida do possível, estas foram contornadas, uma vez que a equipe foi tecendo estratégias para tornar a observação mais viável. As crianças trocavam constantemente de lugar de brincadeira, sendo algumas vezes difícil registrar sem atrapalhar o grupo de brincadeira, pois segui-las chamaria muita atenção deles e atrapalharia a obtenção dos dados. Por

exemplo: crianças que brincavam na rua e de repente saíam correndo. Outra dificuldade constatada foi com relação ao registro dos sons emitidos pelas crianças. Pelo fato de estar em ambiente aberto, com muitos outros ruídos, nem sempre foi possível registrar o som do que estava sendo observado. Além disto é característico do grupo estudado falar muito rápido e usar expressões típicas da rua, como gírias, que se compõem em uma linguagem própria ao grupo, nem sempre entendida por adultos, ou por pessoas de fora do grupo.

Com relação à faixa etária dos participantes, não foi possível determinar exatamente a idade das crianças observadas, pois o tipo físico da população – geralmente com estatura mais baixa e mais magros que o esperado para a idade – dificulta tal avaliação. Apenas as crianças que foram entrevistadas tiveram suas idades registradas de acordo com seus relatos.

As observações ocorreram em três contextos da cidade de Porto Alegre, definidos a partir de indicações de outros estudos do CEP-Rua (Alves, 1996; Neiva-Silva, 2003 e Santana, 2003), de observações-piloto desta equipe e de comunicações pessoais com profissionais que atuam junto a esta população na cidade. Os locais de observação foram: Praça da Alfândega, Parque Farroupilha (Redenção) e Praça Itália (Praia de Belas). A Praça da Alfândega fica no centro comercial de Porto Alegre e caracteriza-se pelo fluxo intenso de pedestres. Nesta região da cidade, há inúmeras lojas comerciais, escritórios, agências de bancos e serviço público. A Praça está situado no meio deste centro econômico e é um local bem arborizado, com grandes jardins, parque infantil e um banheiro público. O Parque Farroupilha destaca-se por ser uma vasta área verde na região central da cidade, possui um espelho d'água com chafariz, um lago e algumas áreas de lazer, como parque infantil e quadras de esportes. A Praça Itália localiza-se no espaço externo de um dos maiores *shopping centers* da cidade, e, pela proximidade com este, também recebe um considerável número de pessoas. Possui um lago e uma fonte d'água, além de um parque infantil. Os três locais de observação possuem parques infantis, com “pracinha”, gangorras, balanços e outros equipamentos para brincar de crianças. No entanto, apenas um episódio de brincadeira foi observado em uma destas pracinhas. Os demais ocorreram nos outros espaços da praça.

A equipe iniciou a observação na Praça da Alfândega. Inicialmente os registros foram feitos em horários aleatórios, porém, este fato parece ter influenciado no número de

crianças encontradas. A partir da quinta sessão percebeu-se que o final de tarde era o melhor período. Provavelmente, o fato dos dados terem sido coletados em meses de calor, pode ter influenciado nesta dinâmica, uma vez que no fim do dia o calor é amenizado e as crianças saem mais para rua. Também foram feitas sessões em período de aulas (novembro, março, abril) e férias escolares (fevereiro), porém não foi possível perceber alteração quanto a esta variável, o que será discutido em um tópico particular.

Após os primeiros dias de coleta de dados em novembro, no entanto, a Praça da Alfândega passou a ser menos freqüentada pelas crianças. Algumas crianças informaram que aquele local “*não estava mais bom*”, pois o clima estava muito quente e não havia como se refrescar. Não havia lagos ou espelho d’água nesta praça, como nos outros dois locais. Como era verão, grande parte dos episódios foi observada próximo dos lagos, onde as crianças costumavam tomar banhos e brincar. A diminuição de crianças na Praça da Alfândega, também foi explicada por alguns participantes como relacionada ao Natal: “*próximo ao Natal é ruim ficar no centro, pois a polícia faz a operação Papai Noel*”, ou seja, “retiram” as crianças das ruas.

Foram observadas 72 crianças, sendo destas apenas três meninas. Devido ao baixo número de meninas, os dados analisados não foram separados por gênero. As idades dos participantes-alvo variaram entre cinco e 15 anos. Os adolescentes foram também observados quando participavam de um grupo de brincadeiras com crianças menores de doze anos. Nestes casos, a criança sempre era o foco da observação. A média de idade dos participantes foi de 10 anos e 9 meses ($DP = 2,05$).

Os dados obtidos nas observações foram organizados em categorias com relação à formação de grupos (sociabilidade, gênero e idade), aos temas escolhidos, materiais utilizados, tipos de faz-de-conta, aspectos lingüísticos e liderança, como pode ser visto a seguir.

1.1 Formação de grupos

Nos 57 episódios de brincadeira, os participantes agruparam-se em 19 grupos e participaram de 16 sessões. Em algumas sessões foram observados mais de um grupo de brincadeira. Dentro de cada grupo, também, foram registrados mais de um episódio de

brincadeira. Os grupos foram classificados quanto ao gênero dos participantes, às idades e à organização (social ou individual). Apenas um episódio foi solitário.

Gênero nos Grupos

A maioria dos grupos foi formado espontaneamente apenas por meninos ($n= 17$; 89,47%). Dois grupos foram mistos (10,52%) e não houve grupo composto somente de meninas. Todas estavam engajadas nos grupos com meninos e nas mesmas atividades deles.

Este resultado sugere que, também no contexto da rua, as crianças preferencialmente se agrupam com outras crianças do mesmo gênero. No entanto, pode ser prematuro afirmar esta idéia, uma vez que a maioria das crianças que está em situação de rua é realmente de meninos (Raffaelli e cols, 2000). Segundo Martins (1996) à medida que aumenta a idade diminui o número de meninas em situação de rua.

Segundo Burgos, Krebs e Hoehler (2001), os jogos em contextos informais caracterizam-se como atividades predominantemente masculinas. Em seus estudos, assim como em Bichara (1994), o número de meninos observados foi bem mais elevado que o de meninas.

Para Raffaelli e colaboradores (2000), deve ser considerada uma questão cultural na discussão sobre gênero. De acordo com a hipótese cultural, as famílias encorajam mais os meninos a irem para as ruas por uma questão financeira. Por outro lado, as meninas que vão para a rua, geralmente, passaram por problemas familiares, sendo a rua uma “rota de fuga” de um cotidiano de violência doméstica.

Além disso, a literatura sobre brincadeira destaca que as meninas preferem brincar em locais mais reservados, enquanto os meninos buscam lugares mais amplos (Bichara, 1994; Gosso & Otta, 2003; Santos, 1998). Uma hipótese que pode ser levantada é a de que as meninas em situação de rua mantêm um vínculo maior com o grupo de meninos por uma questão de segurança, uma vez que são minoria e não conseguem formar grupos unicamente femininos.

Idade

Os grupos de crianças em situação de rua formados naturalmente foram categorizados como coetâneos e não-coetâneos. Foram considerados como coetâneos aqueles grupos nos quais os componentes não tinham uma diferença etária maior que três anos. Dessa forma, foram encontrados oito grupos coetâneos (42,10%) e 11 grupos não-coetâneos (57,89%). Os grupos não-coetâneos incluem os adolescentes da amostra. Todos pareciam ser compostos por participantes conhecidos que tinham tanto ligações afetivas como de trabalho, com demonstrações de companheirismo e amizade. Hutz e Koller (1996) também destacam este aspecto em seu estudo, ressaltando as relações pessoais positivas nestes grupos.

A formação de grupos na rua, além de revelar relações de trabalho e afetivas, possibilita a transmissão da cultura deste contexto. Estes achados confirmam o que Lordelo e Carvalho (1989) enfatizam sobre as relações entre diferentes grupos etários e a sua função de transmitir conhecimentos, técnicas e valores sociais e a aprendizagem de papéis sociais específicos. Pontes e Magalhães (2002) e Pontes, Magalhães, Silva, Silva e Galvão (2003) concordam com esta posição. A aparência tecida pelas crenças do senso comum de que no mundo da rua prevalece a lei do “cada um por si” não se confirma na formação de relações grupais entre protagonistas de diferentes idades. Koller (1994) menciona que a formação de grupos pode facilitar ainda a segurança e a sobrevivência destas crianças, uma vez que estabelecem entre si comportamentos pró-sociais de reciprocidade.

Os grupos afetivos estabelecidos, principalmente por crianças de idades diferentes, nos quais há um cuidador, facilitam o desenvolvimento do comportamento de parentagem. Segundo Carvalho e Beraldo (1989), a falta de convivência entre crianças de diferentes idades pode desfavorecer a aquisição de comportamentos deste tipo. A entrada precoce das crianças em creches e escolas pode contribuir para isso. Este termo é definido como o comportamento de cuidar do outro que, geralmente, ocorre quando uma criança mais velha interage com uma mais nova. Neste estudo, observa-se que na rua as crianças podem estar desenvolvendo essas habilidades, uma vez que necessitam viver em grupos com relações de cuidador e cuidado. Gosso e Otta (2003) analisam tal fato de maneira semelhante a esta, em seu estudo na aldeia Parakanã, onde a predominância de grupos não-coetâneos parecia benéfico para a aprendizagem de comportamentos de cuidado.

Identidade

Em algumas entrevistas as crianças relataram existir uma certa identidade baseada na organização social e geográfica dos grupos. Ou seja, a identificação destas crianças como pertencentes ao grupo de “meninos de rua” não se dá de maneira indiscriminada. Tal fato pode explicar porque não foram encontradas as mesmas crianças brincando nos diferentes locais de observação. Cada grupo tinha um território ao qual pertencia, ou que pertencia a ele no qual se inseria, não transitando entre contextos ecológicos que tinham “propriedade” estranha ao seu grupo. Este fato ficou ilustrado no relato de José, de doze anos:

“A gente não vai para a Redenção. Fica só aqui no shopping. Somos inimigos do grupo da Redenção. Se um for lá sozinho vai dar briga. (...) A gente também não vai na ponte da Zero Hora. Os guris de lá tão roubando muito quem passa e queimam o nosso filme. Eu não roubo o pessoal que sai do shopping, mas eles acham que a gente vai roubar, têm medo. Mas a fama de ladrão é por causa deles (da ponte) aí pensam que é todo mundo ladrão.”

O relato anterior corrobora a informação da literatura de que as crianças em situação de rua sofrem estereotipia e preconceito por parte da sociedade. Hutz e Koller (1996) apontam que o senso comum descreve estas crianças como marginais, doentes, violentas, sujas e delinquentes, no entanto, nem sempre as crianças se identificam com tal caracterização (Neiva-Silva, 2003; Santana, 2003). Infelizmente, as idéias negativas sobre as crianças em situação de rua ainda perduram, inclusive entre profissionais que atuam nas ruas, como os policiais (Santos, Pilz, Dias, Wagner & Koller, 2003).

1.2 Organização (Social e Individual)

Foram considerados como grupos sociais aqueles nos quais os participantes interagiam numa mesma atividade, mesmo que sem dialogar entre si. Os grupos de formação individual foram aqueles nos quais cada participante, apesar de compartilhar do mesmo espaço físico e até do mesmo tema de brincadeira, brincava isoladamente, sem

nenhum tipo de interação observável com os outros participantes. Foram encontrados 16 grupos sociais (84,21%) e três grupos de formação individual (15,79%).

Segundo os critérios de Nelson e Seidman (1984), só é possível considerar um grupo social quando os participantes estabelecem um diálogo, que seria um discurso entre as crianças de, no mínimo, duas ou mais trocas de conversações sobre o mesmo tema, ou seja, com comentário, resposta, réplica e tréplica. Neste estudo, foram considerados outros tipos de interação além do diálogo, pois para a Abordagem Ecológica, os processos proximais de interação são de fundamental importância para o desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Ceconello & Koller, 2003), sendo estabelecidos em relações de troca com as pessoas, mas também com objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato.

A maior parte das interações estabelecidas entre as crianças nos grupos, enquanto brincavam, configurava episódios sociais, indicando uma certa coesão do grupo para se engajar num mesmo tema. Tal evidência mostra, ainda, que estas crianças conseguem se reunir em torno de um mesmo objetivo. A impressão do senso comum de que as crianças em situação de rua são mais independentes, vivem soltas e com total liberdade, sem acatarem controle externo e menos tolerantes às regras pode ser contrariada a partir destes dados, uma vez que para construir um episódio de brincadeira social é necessária uma série de habilidades sociais como a negociação, a liderança, a subordinação etc.

Este dado contraria os achados de outras pesquisas (Bichara, 2003; Black, 1989; entre outros), nas quais crianças nesta faixa de idade tinham uma tendência maior a brincar sozinhas. Este dado pode ser melhor compreendido se levado em conta o contexto ecológico e a condição de vida da população estudada. A formação de grupos pode ser uma estratégia das crianças em situação de rua para amenizar os riscos aos quais estão expostas, conforme Koller (1994). Mesmo estando sempre atentas ao que acontece no seu ambiente, a situação de brincadeira poderia deixar a criança mais vulnerável. O grupo seria, então, uma alternativa para se protegerem. Durante as observações foi possível perceber como a rede grupal funcionou em situações de “perigo”. Num episódio, no qual as crianças nadavam num lago, nunca todas as crianças mergulhavam ao mesmo tempo, pois, provavelmente alguma delas deveria ficar atenta ao ambiente. De fato, neste episódio, uma das crianças percebeu a aproximação de policiais e avisou as outras para se afastarem.

Mesmo os grupos de formação individual podem se manter com base no mesmo pressuposto. Ou seja, mesmo não querendo ou necessitando de outras crianças para a brincadeira, torna-se melhor (mais seguro) brincarem próximas fisicamente umas das outras. Esta configuração também garante proteção e segurança a elas individualmente e, assim, elas podem estabelecer um comportamento de cuidado entre elas. Este achado confirma a opinião de Burgos, Krebs e Hoehler (2001), de que mesmo que cada integrante de um grupo desempenhe uma tarefa diferente, há uma díade de atividade conjunta, uma vez que a ação de uma criança influencia a de outras crianças. No brinquedo individual, mas com proximidade física, há uma relação de reciprocidade o que é de fundamental importância para se considerar os processos proximais, ou seja, ainda assim, há interação.

Para maior clareza sobre esta organização do brinquedo, são descritos alguns episódios para ilustrar como exemplo.

Exemplo de Organização Social

“Três crianças de aproximadamente nove anos nadam no lago da Praça Itália. Cada uma nada a seu modo e em direções diferenciadas. Pedro começa a subir numa barra de ferro e pula na água. Após os primeiros pulos, Pedro passa a fazer cambalhotas no meio do salto. Em silêncio e sem nenhum chamado, Antônio e Marcos começam a se aproximar. Em instantes, todos estão dando saltos e uma pequena competição se instala. São ouvidas algumas verbalizações. “O meu foi melhor”. “Quero ver tu dar um mortal”. Todo o grupo ri e fazem piadas uns com os outros. O episódio segue até que voltam a nadar e saem da água.”

Exemplo de Organização Individual

“Luiz (10 anos) e Paulo (11 anos) estão no parque infantil da Praça da Alfândega. Enquanto Luiz brinca com uma garrafa plástica, chutando-a como uma bola, Paulo faz cambalhotas nas barras de ferro. Luiz chuta a bola para o alto, faz chutes a gol e narra sua própria brincadeira. Grita: - 'Gooooool'. Paulo continua nas barras de ferro, subindo e descendo. De vez em quando eles trocam algumas palavras sobre

sair daquele local e procurar alguém, mas não se envolvem no mesmo episódio de brincadeira.”

Além do cuidado mútuo conquistado nestas organizações grupais, as crianças estabelecem relações de amizade. Para Hutz e Koller (1996), a situação de exclusão e marginalidade vivida pelas crianças em situação de rua requer a busca de estratégias para manter um nível de desenvolvimento social. Estabelecer relações de amizade que sejam protetivas é apontada como uma possibilidade para manifestação de alguns cuidados múltiplos e recíprocos.

Para uma criança em situação de rua que, muitas vezes, tem vínculos familiares frágeis e pouco protetivos, além de uma visão estereotipada como ruim por parte da comunidade (Hutz & Koller, 1996; Santos & Koller, 2003), a companhia de outros do mesmo grupo é uma forma de garantir a sobrevivência e alguns laços afetivos, econômicos e sociais. O grupo de brincadeiras parece ser mais que isso, torna-se uma “família da rua”, mesmo que seus laços sejam esporádicos e efêmeros.

1.3 Tema das Brincadeiras

Na análise das brincadeiras registradas foi considerada a categorização proposta por Gosso e Otta (2003), baseada em Parker (1984) e Piaget (1971/1945), composta por seis tipos: 1) brincadeiras de contingência física/de exercício sensório-motor; 2) brincadeiras de contingência social; 3) simbólica ou imaginativa; 4) turbulentas/agonísticas; 5) jogos de construção; e, 6) brincadeiras e jogos de regras.

Os episódios de faz-de-conta foram identificados durante a coleta e análise dos dados considerando as expressões vocais e motoras, emitidas pelos participantes que brincavam. Por exemplo: uma criança com um pedaço de madeira girando na água como um barco (critério motor), ou falando “eu sou um pescador” (critério vocal). A Tabela 3 apresenta as frequências e percentuais encontrados para cada categoria de brincadeira das crianças em situação de rua observadas.

Tabela 3.

Categorização, Freqüência e Percentual dos Episódios de Brincadeira das Crianças em Situação de Rua (n= 57)

Categoria	Freqüência	%
Brincadeira de contingência social	18	31,57
Brincadeira de contingência física	16	28,07
Faz-de-conta	13	22,80
Brincadeira turbulenta	10	17,54
Total	57	100

Seguindo as recomendações de classificação propostas por Gosso e Otta (2003), os episódios que tiveram um elemento simbólico, como transformação de materiais foram classificados como faz-de-conta, mesmo envolvendo regras. Houve distribuição de episódios em cada categoria, sendo a contingência social ligeiramente mais freqüente (31,57%). Este resultado está de acordo com o fato de que as crianças tiveram uma alta freqüência de episódios sociais, ou seja, interagem no grupo de brinquedo. São exemplos de brincadeiras desta categoria o pega-pega, as competições de natação, corridas etc. Não foi observado nenhum episódio de brincadeiras ou jogos exclusivamente de regras, no entanto, as crianças elaboravam e seguiam regras para brincar de outros temas, como no exemplo a seguir.

“Um grupo de três meninos corre entre dois espelhos d’água no Parque da Redenção. Fábio toma distância, corre e dá saltos, tipo estrelinha, para cair na água. Os outros dois acompanham o primeiro e começam uma disputa para ver quem dá o maior número de voltas no ar, antes de deixar o corpo cair na água. A brincadeira estrutura-se e cada um tem sua vez de saltar, tendo sua performance julgada pelos outros. O episódio termina com o início de um episódio turbulento.”

Os episódios turbulentos, ou seja, aqueles que envolvem lutas ou disputas físicas, tiveram um percentual de 17,54%. O que é consideravelmente alto de acordo com a literatura, que relata este tipo de brincadeira como de baixa freqüência, sendo mais comum

entre irmãos (Bichara, 1994). A alta frequência destes episódios surpreendeu a equipe de pesquisa, que registrou várias vezes nos diários de campo a impressão de que as crianças estavam brincando e expressando relações agressivas. O episódio relatado a seguir é um exemplo de brincadeira turbulenta registrado pela equipe.

“O grupo era formado por cinco meninos. Eles pareciam agressivos, se xingavam, falavam muitos palavrões e trocavam empurrões. Mesmo assim, dividiam uma garrafa de refrigerante e riam entre um palavrão e outro. A equipe não se aproximou, pois o grupo era muito grande e estava muito agitado.”

No entanto, a idéia de agressividade parecia estar muito mais na impressão dos pesquisadores que nas atitudes das crianças. O contato corporal passou a demonstrar ser uma forma de comunicação, mais que de agressão. O exemplo a seguir é a continuidade do episódio do grupo que dava saltos no espelho d’água.

“Um dos meninos começa a jogar água no outro, de forma a atingir o rosto. Este revida e os três iniciam uma “guerra de água”. Além de jogar água, os meninos trocam empurrões e caem, rolam na água tentando conter um ao outro em meio a sorrisos.”

1.4 Material Utilizado

Os objetos utilizados pelas crianças enquanto brincavam foram agrupados conforme a sua natureza em Sucata, que são objetos dispensados pelos adultos ou materiais da natureza (vidros, garrafas, pedaços de pano, tampinhas, pedras, etc.); e Brinquedos industrializados, que são réplicas industrializadas em miniatura como carrinhos, bonecas etc.

Tabela 4.

Freqüência e Percentual do Uso de Materiais pelas Crianças em seus Episódios de Brincadeira

Tipo de objeto	Freqüência	%
Sucata e materiais disponíveis na natureza	9	52,94
Sem material	6	33,29
Brinquedo industrializado	2	11,76
Total	17	100

As freqüências da brincadeira sem material (33,29%) e do uso de brinquedos industrializados (11,76%) foram mais baixas do que o brinquedo com sucata (52,94%). Embora fosse previsto que crianças em situação de rua apresentassem comportamentos de brincar com brinquedos, a brincadeira sem materiais e a utilização de sucatas eram mais esperados para esta população (Alves, 1996). A aquisição de brinquedos é sempre mais difícil para estas crianças, bem como a possibilidade de portá-los em suas atividades cotidianas na rua. Mesmo utilizando brinquedos industrializados, estes se apresentavam em mal estado de conservação.

A freqüência de utilização de sucatas e de materiais disponíveis na natureza (ver Tabela 5) e brinquedos industrializados no contexto da rua foi consideravelmente elevado de acordo com os achados prévios da literatura (Black, 1989; Machado, 1994; entre outros), totalizando mais de 63% de episódios com materiais. Para os autores citados, as crianças poderiam brincar mais distanciadas dos objetos, principalmente por se encontrarem em ambientes abertos, que proporcionam maior número de brincadeiras de caráter motor, como correr, pular, nadar etc. Os resultados obtidos neste estudo, em relação ao uso de materiais, não ilustram uma característica exclusiva das crianças em situação de rua, pelo contrário, revelam que estas têm se comportado como outros grupos de crianças, que desejam objetos para brincar (Bichara, 1994; Brougère, 1995; Kishimoto, 2001). Na próxima seção deste estudo será abordada a questão do desejo por brinquedos e a acessibilidade a estes.

A utilização de sucatas foi ainda mais freqüente, pelo fato de serem de mais fácil acesso para as crianças. O uso da sucata pressupõe que a criança crie o seu próprio brinquedo. Ao utilizar uma sucata para brincar, a criança realiza uma transformação

simbólica, faz-de-conta que aquele objeto é outro. A sucata torna primordial a transformação do objeto já que exige uma ação da própria criança para que seja usada fora do seu contexto habitual. Para Fortuna (2003), é necessário que as crianças interajam fisicamente com os objetos para transforma-los em brinquedos.

O episódio a seguir exemplifica o uso da sucata e sua transformação simbólica para a realização de uma brincadeira, para a qual a criança não possuía o brinquedo mais adequado.

“Antônio brincava sozinho na praça, correndo e subindo nos brinquedos do parquinho. Casualmente encontrou uma garrafa plástica pet e começou a chutá-la. Em pouco tempo, brincava como se estivesse em um jogo de futebol, agia como se em um determinado espaço houvesse goleiras e narrava em voz alta as suas jogadas. A garrafa passou a ser uma bola, o contexto da rua, o campo de futebol, o determinado espaço, a goleira. Brincando com a sucata, Antônio ‘jogou futebol’ por mais de dez minutos.”

Dos 13 episódios de brinquedo que caracterizam uma brincadeira de faz-de-conta, oito aconteceram com a utilização de materiais (sucata) e os outros cinco sem nenhum tipo de material. Todos os objetos foram sucatas, ou seja, material sem especificidade, que foram transformados simbolicamente e construídos pelas crianças para serem usados como brinquedos. A Tabela 5 mostra uma lista dos principais materiais utilizados e suas transformações.

Tabela 5.

Materiais Utilizados pelas Crianças em Situação de Rua durante os Episódios de Brinquedo Observados e suas Transformações Simbólicas

Tipo de Objeto	Transformações
Cipó	Corda
Galho de árvore, cordão e pedra	Vara de pescar
Galho e cordão	Vara de pescar
Garrafa plástica PET	Bola de futebol
Garrafa plástica PET	Aquário
Lata de refrigerante vazia	Lata de refrigerante cheia
Papel de embrulho	Bola de futebol
Saco plástico	Rede de pescar
Tampa de garrafa	Botão de futebol de mesa
Madeira	Microfone
Sementes e flores	Peixes

Além de utilizar as sucatas e materiais disponíveis na natureza durante o brinquedo, as crianças, costumeiramente, guardavam os objetos que confeccionavam. Muitas vezes, no final dos episódios, as crianças levavam os seus “brinquedos” para pequenos esconderijos como moitas ou no teto de paradas de ônibus. Tal atitude demonstra o valor que os objetos construídos por elas têm, além de uma perspectiva de que no futuro voltarão a brincar. Este dado pode ser ilustrado pelos achados de Neiva-Silva (2003) sobre as perspectivas de futuro de crianças em situação de rua, uma vez que o ato de guardar um objeto implica que a criança voltará àquele local para pegá-lo e usá-lo novamente.

Associando o uso de sucatas aos aspectos relacionados à configuração dos grupos de brinquedos nas ruas organizados pelas crianças pode-se sugerir que, conforme apontado por Mello, Fachel e Sperb (1997), a utilização destes materiais favorece a construção de significados comuns (nos grupos) que devem ser negociados, uma vez que não têm um fim determinado. Provavelmente o uso de materiais sem especificidade lúdica tenha contribuído para facilitar a manutenção do grupo de brinquedo, mesmo que cada objeto possa adquirir

significados e transformações variadas. No entanto, este faz-de-conta deve ser aceito por todos os membros para a continuação de um mesmo enredo na brincadeira.

A sucata e os materiais disponíveis na natureza são ressignificados para quem os utiliza (Machado, 1994). O brinquedo sucata permite às crianças que brincam com eles a possibilidade de desvendá-lo, ressignificá-lo, pois são objetos que possuem inúmeros significados, que não são óbvios nem estão evidentes, possibilitando assim novas e inusitadas relações. A criança em situação de rua, na impossibilidade de brincar com brinquedos novos, pode exercitar a sua capacidade de escolha, utilizando tal material da maneira que quiser. A criança desenvolve assim algumas capacidades cognitivas e também sociais, como foi apontado anteriormente, já que necessita manter o grupo coeso em torno de um objeto sem especificidade, utilizando-se para isso de uma boa negociação entre os seus parceiros. As próprias transformações dos objetos da natureza e das sucatas, principalmente naquelas brincadeiras compartilhadas, evidenciam o desenvolvimento social e cognitivo destas crianças, pois exigem uma maior integração do grupo e criatividade para manter a transformação.

Todos os recursos relatados por Matthews (1977) sobre a mudança no funcionamento intelectual durante a transformação simbólica de objetos foram observados neste estudo. Matthews (1977) enfatizou que durante a brincadeira de faz-de-conta a criança transforma a realidade e utiliza recursos nesta transformação. Por exemplo, usa o recurso de substituição quando atribui uma nova identificação completa para um referente. Por exemplo, amassar um pedaço de papel e utilizá-lo como uma bola para um jogo de futebol. Atribui uma função ao aplicar um ato funcional para referir-se àquilo que usualmente não tem aquela propriedade. Por exemplo, transformar um galho de árvore em uma vara de pescar. Anima, quando atribui características humanas, vida ou função para objetos inanimados, como ao brincar com sementes e flores como se fossem peixes. Atribui material insubstancial que usualmente não existem na situação presente, como imaginar uma linha de náilon e anzol, quando transformou um galho em vara de pescar. Além de materiais, pode atribuir contextos não existentes no contexto ao brinquedo, como imaginar-se num navio de pesca no meio de uma pescaria em alto mar. Além disto, apropria-se de uma atribuição característica, fingindo ser portador de qualidades características, através da

representação ativa. Por exemplo, finge ser uma baleia para o episódio da pescaria, ou representa um nadador ou jogador de futebol profissional.

A maioria das transformações realizadas pelas crianças em situação de rua observadas foi de caráter material, o que se enquadra nos três primeiros modos (substituição, atribuição de função e animação). A função do objeto fica explícita como eliciador da brincadeira, porém as crianças não se restringem a precariedade da suas situações de vida na rua. Eles simplesmente brincam com o que têm, desvinculando (não na sua totalidade) o material que encontram (sucata/objeto da natureza) da verdadeira função do objeto.

As brincadeiras sem material foram primordialmente jogos de natureza motora, que exigiam simplesmente o uso do próprio corpo. No trabalho de Alves (1998), a brincadeira com o próprio corpo teve destaque, sendo umas das formas mais freqüentes. Fatores contextuais e temporais são imprescindíveis para a análise destes resultados. O uso ou não de objetos depende tanto da disponibilidade destes como da idade das crianças observadas, que orienta o tipo de atividade preferida. A freqüência de atividades motoras está perfeitamente de acordo com o baixo número de episódios sem materiais.

1.5 Temas do Faz-de-Conta

Os temas de faz-de-conta observados no brinquedo das crianças em situação de rua foram classificados, segundo a categorização criada por Bichara (1999), inspirada em Matthews (1977) e Black (1989). Bichara divide os temas em: realísticos cotidianos, realísticos externos e fantasiosos. As crianças mostraram temas *realísticos cotidianos*, quando se inspiravam em fatos facilmente vivenciados em seus ambientes, como por exemplo, quando brincava fazendo de conta que era uma professora, ou transformava um pedaço de papel em uma bola de futebol. Outras vezes, os temas *realísticos externos* consistiam em sua fonte de inspiração. Por exemplo, imitavam cantores da televisão ou profissões distantes da sua realidade como um pescador de baleias, que apesar de reais, não fazem parte de nenhum ambiente nos quais a criança efetivamente circula em seu cotidiano. Bichara descreve, ainda, temas *fantasiosos* que são aqueles de natureza fantástica, como bruxas, super-heróis etc., no entanto este tipo de brinquedo não foi observado nos episódios

registrados. A Tabela 6 apresenta a categorização, frequência e percentual dos episódios de faz-de-conta apresentados pelas crianças em situação de rua observadas.

Tabela 6.

Categorização, Frequência (Percentagens) dos Episódios de Faz-de-Conta Apresentados pelas Crianças em Situação de Rua Observadas

	Compartilhado	Solitário	Geral
Realístico cotidiano	4 (30,76)	1 (7,69)	5 (38,46)
Realístico externo	6 (46,15)	2 (15,38)	8 (61,53)
Total	10 (76,92)	3 (23,07)	13 (100)

Os episódios realísticos externos foram mais frequentes (46,15%), seguidos dos realísticos cotidianos (30,76%). Dessa forma, percebe-se que apesar de haver maior distanciamento da realidade imediata, as crianças não se afastaram por completo de temas reais, mesmo que estes não fossem do seu contexto imediato. Os temas realísticos, sejam externos ou cotidianos, foram mais facilmente compartilhados em brincadeiras interativas, concordando com a ênfase de Black (1989). O brincar com estes conteúdos facilmente são partilhados e facilitam a interpretação e a negociação. Os temas realísticos externos, também, podem ser facilmente compartilhados, pois os meios de comunicação trazem a todo o tempo realidades distantes para o contexto imediato das pessoas. Mesmo as crianças em situação de rua observadas têm acesso à televisão, seja nas instituições, nas vitrines ou em suas casas. No contexto da Praça da Alfândega, por exemplo, há uma série de lojas de eletrodomésticos e eletrônicos com televisões nas vitrines.

A ausência de episódios fantasiosos pode estar relacionada à falta de tempo para desenvolver o episódio e à necessidade de manter a atenção ao contexto. Conforme enfatizado por Koller e Hutz (1996), estas crianças têm necessidade de garantir sua sobrevivência e segurança no contexto diverso e dinâmico da rua. Os episódios fantasiosos exigem maior distanciamento do contexto real, o que pode ser perigoso para estas crianças. Além disso, deve-se considerar que a estimulação de crianças nestas condições de vida é bastante diferenciada da ofertada a outras crianças. Embora elas também assistam televisão e estejam expostas a conteúdos fantásticos, diferenciam-se de crianças em geral. Por

exemplo, crianças de nível socioeconômico médio e alto dispõem de suportes fantasiosos originados do distanciamento dos pais (com rotina de trabalho extensa) e da vida cotidiana (trancados em apartamentos e *shoppings*). Deve-se considerar que as crianças em situação de rua também podem ter seus personagens, mas a manifestação de brincadeira fantasiosa não foi observada durante a coleta de dados.

Em muitos casos que foram observados, pode-se identificar uma provável influência da televisão no brinquedo das crianças em situação de rua observadas. De acordo com Brougère (1995), a televisão é uma fornecedora de suportes para a brincadeira, trazendo modelos de profissões e estilos de vida de outras culturas, assim como formando ídolos populares. Em um episódio específico que a equipe presenciou na coleta de dados e registrou no diário de campo, observa-se a influência explícita da mídia na brincadeira das crianças:

“Um grupo de crianças parou na frente de uma loja onde tocava uma música de sucesso e, ao mesmo tempo, era exibido um clip de outro cantor. As crianças começaram a dançar, imitando as cantoras do grupo ouvido, mesmo não sendo esta a imagem exibida na TV. Isto desencadeou um pequeno episódio no qual as meninas faziam de conta ser cantoras, inclusive usando sucatas para transformar em microfones e dançando conforme a coreografia da banda real. É interessante notar que tal coreografia não estava sendo exibida naquela TV, o que leva a crer que as crianças já a tinham visto em outra oportunidade.”

Mesmo inspirados na televisão, as crianças observadas fizeram adaptações dos personagens à realidade cotidiana da vida na rua e ao contexto ecológico no qual estavam inseridas. Estes resultados concordam com os achados de outras pesquisas (Bichara, 2003; Pontes e colaboradores, 2003), nas quais foi possível perceber a inserção de elementos regionais do sertão nordestino e da Amazônia em temáticas televisivas. Nestas pesquisa, as crianças imitavam personagens de novelas contextualizando os diálogos para sua realidade regional. As crianças em situação de rua, também, traziam dados do contexto para sua brincadeira, por exemplo, brincando de “pescador de baleias” diziam estar no Rio Guaíba. O relato abaixo descreve tal episódio.

“Com um pedaço de corda, Rodrigo tenta laçar Renato enquanto nadam num lago da Redenção. - “Tu é a baleia, eu sou o pescador”, gritou Rodrigo jogando o laço e prendendo Renato pela cintura. Arrastou-o até uma pedra que fica dentro d’água, e continuou: - “Aqui é a ilha do Guaíba”. Puxou Renato para a pedra e voltaram a cair na água.”

A inspiração para brincar de pescador de baleias provavelmente não veio de uma vivência imediata do cotidiano ou do contexto destas crianças. Uma delas pode ter entrado em contato com tal tema através de desenhos animados ou histórias infantis. No entanto, é interessante perceber a adaptação feita para o contexto real, quando a criança insere uma ilha do Rio Guaíba no enredo. A influência de aspectos do macrossistema, obtidos através da televisão ou outro veículo da mídia, se dá, segundo Brougère (1995), na medida em que as crianças podem adaptá-la à sua estrutura lúdica usual, integrando atitudes e capacidades, cultura e meio social.

Os episódios de faz-de-conta observados entre as crianças em situação de rua foram divididos segundo a categorização desenvolvida por Moraes e Carvalho (1994). Os temas dos episódios observados foram classificados em: aventura (p. ex.: pega-pega); animais (aquelas que representam animais de uma forma geral); construção, jogos e profissões. Nas categorias de aventura e jogos, o critério preponderante para que fossem classificadas como faz-de-conta foi a simulação. Ou seja, um grupo de crianças brincando de pega-pega, porém fazendo de conta que o pegador é um caçador, foi considerado como aventura de faz-de-conta. Um grupo de crianças jogando futebol, porém com uma garrafa plástica como se fosse a bola e fazendo de conta ser jogadores famosos, foi considerado jogo de faz-de-conta. Tais critérios seguem a recomendação de Gosso e Otta (2003).

O maior número de episódios foi na categoria jogo (5), seguido de profissões (4), aventura (2), animais (1) e outros (1). Não foi observado nenhum episódio de transporte, atividade doméstica e construção. A partir da análise dos temas mais frequentes, é possível perceber mais uma vez a influência do contexto externo. As brincadeiras de aventura e animais foram inspiradas em fatos que ocorrem além do microssistema da rua. Também destaca-se o fato de que os protagonistas destes episódios eram principalmente meninos,

sendo a questão de gênero fundamental na escolha dos temas para brincar. Numa amostra com mais meninas, provavelmente se encontraria uma maior frequência de episódios na categoria atividades domésticas.

1.6 Linguagem

Apesar das dificuldades no registro das verbalizações das crianças observadas e do intenso ruído no contexto da rua, revelou-se de extrema importância realizar algumas análises sobre os aspectos lingüísticos envolvidos nas brincadeiras, que foram capturados e registrados durante as observações. Estudos sobre a linguagem empregada nas brincadeiras (Garvey & Kramer, 1989) são realizados, geralmente, em ambientes fechados e acusticamente isolados, o que facilita a obtenção de dados.

Algumas verbalizações consistiram na emissão de frases contextualizadas na brincadeira e de vocalização por gritos ou prosopopéias emitidos. O "chamar para brincar", por exemplo, dependeu primordialmente da possibilidade de estabelecer relações comunicativas entre eles, assim como a necessidade de compartilhamento das transformações e da manutenção da coesão do grupo.

De acordo com a classificação de Bichara (1994), foram observados quatro tipos de comunicações com natureza diferenciada entre as crianças em situação de rua observadas. São elas: animação prosopopéica, comentários, falas organizacionais e narrativas ou condução de enredo. Os episódios descritos a seguir exemplificam cada uma destas categorias.

“Ao brincar de pescaria, João joga o ‘anzol’ na água enquanto segura a ‘vara de pescar’. Neste momento, João emite um som como o barulho de um molinete quando é arremessado por um pescador real.” (animação prosopopéica).

“Ricardo, ao brincar de nadador com seus colegas, emite frases soltas na forma de comentários paralelos ou disputas fora do conteúdo das brincadeiras, como reclamações, disputa de objetos, e mesmo chamar a atenção para o que fez em atividade solitária.” (comentários).

“Três crianças brincavam num lago nadando e dando saltos como se fossem golfinhos. A criança mais velha coordenava a atividade e dizia frases do tipo: “Eu sou o golfinho Willy. Vou pular por cima de ti”. “Agora tu é o Willy”. “Não é assim que o Willy nada, tem que bater assim...”. (organizacionais)

“Ao brincar de pescador de baleias, Pedro estabelece diálogos e comentários que conduzem a brincadeira e desenvolvem o enredo. Assim ele define o que ocorre em cada momento e qual o desfecho do episódio.” (narrativas ou condução de enredo).

As animações prosopopéicas foram ouvidas mais raramente, assim como as narrativas. Foram mais freqüentes comentários e falas organizacionais, especialmente porque as crianças estavam brincando em grupos.

Além do mais, como os temas foram predominantemente realísticos (sejam externos ou cotidianos) é menos necessário o uso de narrativas para conduzir os enredos, já que, uma vez definidos os papéis, o enredo é mais facilmente partilhado por todos do grupo. Segundo a literatura (Mello e colaboradores, 1997), os temas fantasiosos exigem mais narrativas, mas estes não foram observados nesta amostra. Um aspecto nitidamente observado foi a modificação no tom de voz de algumas crianças observadas para sinalizar a fantasia no brinquedo e o papel que eles estavam desempenhando. Tal aspecto pode demonstrar a percepção que a criança tem do seu contexto ecológico e das interações que nele se estabelecem. Algumas crianças observadas reproduziam suas falas, entonações e ritmos de acordo com o papel social que assumiam como protagonistas no brinquedo. Por exemplo, ao brincar em posições de liderança ou de mando, engrossavam a voz e falavam com tom autoritário, inclusive mudando a postura corporal. Ao serem perguntados sobre este evento, diziam estar “fazendo de conta que eram um homem machão”, o que reflete o estereótipo do macrossistema para este papel. Em brinquedo que exigia negociação e estabelecimento de regras, algumas crianças eram observadas falando com sua voz natural no início do episódio. Mas apresentavam indicativos claros, como mudança do tom da voz e do ritmo cadenciado, ao demonstrar o faz-de-conta ou para iniciar a brincadeira. Para Mello e colaboradores (1997), tais brincadeiras de faz-de-conta desenvolvem uma percepção da

existência de aspectos dissimulados na interação entre as pessoas. Esta habilidade importante para a comunicação humana era apresentada nos episódios observados no contexto da rua.

Três componentes foram observados como contribuindo para manter o diálogo das crianças observadas durante a brincadeira, confirmando achados de Nelson e Seidman (1984). A presença de objetos (que funcionam como pivô), um tema compartilhado e um enredo também compartilhado (conhecido de todos). Por outro lado, a ausência de um destes elementos não impediu que as crianças em situação de rua estabelecessem diálogos. Em alguns episódios foi possível perceber justamente o oposto, ou seja, a falta de objetos específicos ou de enredos compartilhados é que forçou a utilização de mais diálogos, pois as crianças precisaram verbalizar sobre as transformações dos objetos e sobre o enredo da brincadeira.

Outro fato que deve ser considerado é o de que o contexto da rua é difícil para o engajamento em episódios mais longos. As brincadeiras rápidas não proporcionam diálogos mais extensos, como a narrativa de uma história fantástica. Além do mais, o contexto da rua possui uma linguagem peculiar, com o uso de gírias específicas e até de códigos para criar diálogos mais rápidos e mais seguros. O contexto torna necessário que as crianças se comuniquem de forma que as outras pessoas entendam o mínimo do que elas estão falando.

1.7 Liderança

A partir dos comportamentos observados e dos estilos de fala de cada criança, foi possível investigar alguns aspectos relativos à liderança no grupo de brinquedo de crianças em situação de rua. Foi possível identificar nos grupos os papéis de líder, colaborador e subordinado, como propostos por Bichara (1994).

Algumas características de cada um destes papéis, propostas por Bichara (1994), foram encontradas nas observações deste estudo e estão listadas abaixo:

Líder:

- afirmar ser chefe
- ser consultado sobre a entrada de crianças no grupo
- ser consultado sobre papéis / atuação no brinquedo

- assumir, afirmando o seu direito de fazê-lo, o papel de maior status
- atribuir-se a autoria do brinquito
- ameaçar excluir outros do grupo
- fazer atribuições de papel para os outros
- dar ordens cumpridas coletivamente
- emitir regras explícitas.

Colaborador:

- contribuir com atribuições / sugestões
- recrutar outros para a brincadeira

Subordinado:

- assumir papéis de menor status
- sofrer ataques físicos, ameaças e zombarias
- ser excluído do brinquito
- acatar ordens e atribuições passivamente
- imitar

Dentro destes três papéis destaca-se o de líder. Para a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner 1979/1996), o líder é a pessoa que detém maior grau de desenvolvimento. De acordo com Capowski (1994), a liderança é um processo que envolve pessoas, influência e metas, uma vez que pode ser definida como uma habilidade de influenciar pessoas para atingir metas. Segundo o autor, a liderança é uma atividade dinâmica e recíproca, uma vez que para que existam líderes é necessário que outras pessoas sejam lideradas. Apesar de ter um ponto de vista organizacional, as idéias expostas pelo autor encaixam-se perfeitamente na análise dos grupos de brincadeiras de crianças, como os observados, pois os processos proximais estabelecidos têm a mesma dinâmica.

Observar e investigar a liderança entre crianças em situação de rua significa abordar a questão da subordinação e dominância nas relações destas crianças. Ao contrário do que se pode pensar, que a vida na rua impõe poucas regras e limites, as crianças em situação de rua necessitam desenvolver a capacidade de subordinação ou dominância para a

sobrevivência. A brincadeira se mostrou como uma forma de vivência destes comportamentos.

Na amostra, houve dois tipos diferenciados de comportamentos de liderança. Observaram-se líderes “carismáticos” e “espontâneos”. A criança estimada influenciou a brincadeira dos parceiros, tornando-se socialmente dominante por providenciar informações e argumentos para o desenvolvimento do enredo, explicar o enredo para outras crianças, estender as outras opiniões, tornando-se suporte, ela própria, para a continuidade da brincadeira. Um exemplo deste tipo de liderança foi observado no episódio no qual as crianças brincavam de Willy (já relatado anteriormente). Neste episódio, a menina líder exercia seu poder de forma carismática. Todo o enredo da brincadeira partiu dela e foi prontamente aceito pelos participantes. Durante o desenrolar do episódio, a líder ditava regras e servia de modelo para que as outras crianças a acompanhasse.

Por outro lado, realmente foram observados líderes autoritários e agressivos. Num dos episódios de pescaria, o menino que liderava chegou a usar a força física e ameaças verbais de punição para que seu companheiro de brincadeira o obedecesse.

“Mateus começa a sorrir e se afasta da sua atividade na brincadeira, que era a de segurar um saco plástico onde seriam depositados os peixes da pescaria. André percebe o afastamento do companheiro e o pega pelo pescoço dando broncas (inaudíveis) e levando-o de volta à sua função. Mateus volta, ainda aos sorrisos, e a brincadeira continua.”

Black (1992) ressalta que crianças não aceitas pelo grupo, por receberem menos respostas positivas às suas propostas de brincadeiras, desenvolvem um estilo de comunicação próprio. Evitam dependências ou contingências sobre as respostas dos outros, esquivando-se de negociações, como uma tentativa de fugir das respostas negativas. Ou seja, crianças pouco estimadas são mais autoritárias com os companheiros.

Ainda para Capowski (1994), as características pessoais do indivíduo não são suficientes para o estabelecimento de liderança. Deve-se também considerar o papel situacional, como o contexto no qual a atividade ocorre, o tipo de atividade e as pessoas envolvidas. Assim, insere-se o papel da competência ou maior nível de habilidade como

critério essencial para o estabelecimento de líderes. O comportamento do líder, mais do que os traços de personalidade da pessoa é, que, em relação com os outros fatores situacionais, levará a eficácia da liderança.

Foi possível também observar uma relação entre liderança e idade. Na maioria dos casos o líder era a criança mais velha, porém, este não foi um fato decisivo para o estabelecimento da liderança. Como ressalta a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento, o nível de competência para a tarefa pareceu ser mais importante, assim, também foram observadas crianças mais jovens e meninas exercendo liderança, o que é mais raro segundo a literatura. Provavelmente estas crianças eram mais competentes que as outras daquele grupo.

Apesar dos dados das observações terem sido reveladores de aspectos ímpares do brinqueado das crianças em situação de rua, as outras etapas desta pesquisa foram fundamentais para um maior entendimento dos dados relatados até aqui. A seguir são apresentados os resultados obtidos a partir dos outros dois instrumentos utilizados neste estudo, as entrevistas e o jogo de sentenças incompletas.

2. Análise das Entrevistas – Levantamento dos dados demográficos

Os dados demográficos referem-se especificamente às crianças que foram entrevistadas. Das 12 crianças entrevistadas, 11 eram meninos e somente uma era menina. A maior presença de meninos já era esperado, uma vez que a literatura já alertava sobre a maior incidência de crianças do sexo masculino nesta população (Bandeira, Koller, Hutz & Forster, 1994; Silva, Reppold, Santos, Prade, Silva, Alves & Koller, 1998; entre outros). Outros estudos realizados no CEP-Rua também encontraram tal situação (Neiva-Silva & Koller, 2002; Santana 2003).

A Tabela 7 resume os principais dados demográficos dos participantes da entrevista.

Tabela 7.

Dados Demográficos dos Participantes da Entrevista

Participantes	Sexo	Idade	Estuda / Série	Trabalha
1	M	9	Sim / 1	Não
2	M	11	Sim / 1	Sim
3	M	5	Não	Sim
4	M	12	Não	Sim
5	M	12	Sim / 3	Sim
6	M	13	Sim / 6	Sim
7	M	13	Sim / 5	Sim
8	F	10	Sim / 1	Sim
9	M	13	Sim / 4	Sim
10	M	13	Sim / 5	Não
11	M	11	Sim / 2	Sim
12	M	8	Sim / 1	Sim

A média de idade foi de 11 anos e 3 meses ($DP = 2,38$). Para seguir os passos metodológicos descritos no projeto deste estudo, foi priorizada a realização das entrevistas com crianças menores de 13 anos. Dessa forma, foi realizado um “sorteio mental” somente entre as crianças observadas, para a realização das entrevistas, mesmo tendo sido observados adolescentes que se encontravam no grupo de crianças. Um dos pesquisadores numerava mentalmente as crianças e outro escolhia um número que correspondia à criança escolhida.

Ao serem questionadas sobre suas relações com a escola, apenas duas crianças relataram não estar na escola. Das que estão matriculadas, cinco encontram-se em defasagem escolar de mais de dois anos, ou seja, encontram-se em séries não correspondentes para suas idades. As crianças entrevistadas estudam da primeira à sexta série do ensino básico.

Com relação ao trabalho, somente duas crianças disseram não trabalhar. Foi considerada como trabalho qualquer atividade realizada com o objetivo de ganhar dinheiro ou qualquer outro bem. Várias atividades foram citadas, como: vender balas, fazer malabarismos no sinal, engraxar sapatos, capinar jardins, guardar carros etc. A literatura cita o trabalho como uma atividade comum destas crianças (Alves, 1998; Neiva-Silva, 2003; e outros).

As atividades de trabalho doméstico não foram investigadas, por não envolverem ganhos diretos e por não terem sido citadas pelas crianças como um trabalho. No entanto, esta é uma realidade para a população estudada, como já foi ressaltado por outros estudos do CEP-Rua (Neiva-Silva, 2003; Neiva-Silva & Koller, 2002; Santana, 2003). Isto também levanta um questionamento sobre até que ponto a criança caracteriza sua atividade doméstica como um trabalho. Esta questão será novamente abordada na apresentação dos dados do jogo de sentenças.

Todas as crianças relataram morar com a família, seja biológica ($n=11$) ou adotiva ($n=1$). Ou seja, nenhuma criança se autodenominou como moradora de rua. Vale ressaltar que o morar com a família, muitas vezes, significa que ainda existe um contato entre a criança e esta, porém, não significa que as crianças voltem para casa todos os dias. Algumas crianças ($n = 3$) relataram passar a maior parte do dia na rua, inclusive dormindo em mocós, porém voltam para casa periodicamente. Outras crianças ($n = 9$) disseram dormir todas as noites em casa e passar algumas horas do dia nas ruas. Tais constatações já eram esperadas e confirmam a dinamicidade da vida das crianças em situação de rua que já vem sendo relatada em outros estudos. Neiva-Silva e Koller (2002) apontaram para esta complexidade em seu estudo sobre a caracterização desta população. Dos participantes entrevistados, 11 afirmaram ter um contato regular com a família e apenas um tem contato irregular.

3. Análise do Jogo de Sentenças Incompletas

As respostas dadas pelas crianças em situação de rua entrevistadas ao jogo de sentenças incompletas foram categorizadas com base no Roteiro de Codificação de Sentenças Incompletas sobre o Brincar (Alves, Silva, Reppold, Santos, Silva, Prade & Koller, 1997). Cada bloco de perguntas é apresentado nas Tabelas 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18. Ao longo do texto, os dados serão discutidos e comparados aos achados de Alves (1998) que utilizou este mesmo instrumento. Algumas sentenças eliciaram mais de uma resposta. Desta forma, a frequência de respostas tem um total variável, independente do número de participantes que respondeu ao jogo. Poucas crianças ficaram sem responder alguns itens.

O primeiro bloco de sentenças diz respeito ao significado do brincar para as crianças em situação de rua entrevistadas e contém as sentenças: “brincar pra mim é...”; “quando eu brinco eu me sinto...” e “eu brinco porque...”. A Tabela 8 expõe os resultados da primeira sentença deste bloco.

Tabela 8.

Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para a Sentença “Brincar pra mim é...”

Categoria	Frequência (Percentual)	Exemplo
Sentimento Positivo	6 (54,54)	“É legal!”
Atividade/brincadeira	4 (36,36)	“É jogar bola”
Não sei	1 (9,09)	“Não sei”

As crianças entrevistadas para este estudo relataram um sentimento positivo para definir o brincar, concordando com Alves (1998) que ressaltou que o gosto pela atividade foi a categoria mais citada, tanto por meninos como por meninas. A segunda categoria mais citada neste estudo foi a própria atividade, assim como em Alves (1998).

Esta parte do jogo serviu como um aquecimento, pelo qual as crianças aprendiam o funcionamento do instrumento. Mesmo assim, as respostas já indicam uma característica peculiar da atividade do brincar, ou seja, que esta é uma atividade importante por seu processo e não somente pelo seu resultado final (Alves, 1998; Daudt e colaboradores, 1992). Tal dado aponta para o fato de que estas crianças constroem a própria brincadeira, ou seja, mesmo quando utilizam objetos/brinquedos, não parecem partir com um fim determinado, elas criam a partir de elementos contextuais. Neste processo (pessoa/pessoa ou pessoa/objeto), a criança também incorpora elementos de outros contextos enriquecendo suas possibilidades. Para a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, este processo resulta em desenvolvimento.

Na Categorização da frequência e do percentual da sentença “Quando eu brinco eu me sinto...”, todas as crianças relataram um sentimento positivo para descrever como se sentem ao brincar, assim como em Alves (1998). Nenhuma criança disse não sentir nada ou não soube responder.

Exemplos das respostas dadas pelas crianças em situação de rua entrevistadas para a sentença “Quando eu brinco eu me sinto...”:

“Eu me sinto muito ótimo.”

“Eu me sinto bem!”

Na categorização da sentença “Eu brinco porque...”, todas as crianças entrevistadas também relataram sentimento positivo. Assim como em Alves (1998), as respostas foram curtas e diretas, muitas vezes, com uma só palavra, como ilustrado nos exemplos a seguir.

Exemplos das respostas dadas pelas crianças em situação de rua entrevistadas para a sentença “Eu brinco porque...”:

“Porque eu gosto.”

“Porque é legal.”

As respostas dadas pelas crianças evidenciam a brincadeira como algo prazeroso, o que já era esperado, conforme mencionado em Alves (1998). Para esta autora, tal caráter se dá não somente pela realização da atividade, mas por proporcionar à criança a oportunidade de se sentir ativa e criativa, ou seja, sujeito da própria ação que lhe dá prazer. Para Kotliarenco (1997), a brincadeira traz para a criança uma possibilidade de reforço para a resiliência, porém a forma de entendimento dessa possibilidade pode ser variada dependendo do ponto de vista sociológico ou psicológico. As crianças entrevistadas revelam o que, do ponto de vista sociológico, é considerado como uma forma de se sentir inserido na sociedade, através do brincar. Por outro lado, numa visão psicológica, expressam que o brincar pode se visto como potencializador de fatores socioemocionais (Burgos, 1997). No entanto, independente da origem da interpretação, o fato de que as crianças consideram a brincadeira como uma atividade prazerosa significa identificar a possibilidade de vivenciar momentos de alegria e felicidade mesmo vivendo em uma situação de risco. Os resultados deste estudo revelam o que Marques & Neto (2001) mencionaram, que, a criança brinca sempre que for possível, independente dos obstáculos espaciais ou temporais.

O segundo bloco de sentenças trata das preferências e desejos das crianças em situação de rua entrevistadas sobre as brincadeiras. Fazem parte deste bloco as sentenças:

“eu gosto muito de brincar de...”; “a brincadeira que eu mais brinco é...” e “Eu queria brincar de...”.

A Tabela 9 apresenta conjuntamente os dados das três sentenças deste bloco. Dessa forma, é possível visualizar do que as crianças gostam de brincar, qual a brincadeira que elas de fato mais brincam no seu dia-a-dia e do que elas queriam brincar.

Tabela 9.

Categorização e Freqüência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentenças “Eu gosto muito de brincar de...”, “A brincadeira que eu mais brinco é...” e “Eu queria brincar de...”

Categoria	“Eu gosto muito de brincar de...”	“A brincadeira que eu mais brinco é...”	“Eu queria brincar de...”
Brincadeiras	3 (25)	6 (50)	2 (16,66)
Brinquedo industrializado	5 (41,66)	4 (33,33)	4 (33,33)
Brinquedo de rolamento	3 (25)	2 (16,66)	2 (16,66)
Brinquedo eletrônico	1 (8,33)	-	4 (33,33)

Exemplos das respostas dadas pelas crianças em situação de rua entrevistadas para as sentenças:

“Eu gosto muito de brincar de...”

“... de bonequinho. Qualquer um. É bom dar porrada, quebrar a cabeça deles.” (brinquedo industrializado)

“Skate, pra ver quem anda mais, dando woly, fleper e quem pula mais alto.” (brinquedo de rolamento)

“Andar de bicicleta” (brinquedo de rolamento)

“A brincadeira que eu mais brinco é...”

“Andar de bicicleta” (brinquedo de rolamento)

“Bonequinho e carrinho com o meu irmão” (brinquedo industrializado)

“Jogar bola, futebol.” (brincadeira)

“Eu queria brincar de...”

“Tanta coisa. Tanto faz. Jogar vídeo-game, bonequinho, tanto faz.”
(brinquedo industrializado)

“De ser um profissional de skate.” (brinquedo de rolamento)

“Vídeo-game!” (brinquedo eletrônico)

As crianças entrevistadas nem sempre brincam do que mais gostam de brincar. Elas relataram brincar bastante de brincadeiras sem o uso de objetos, porém, gostariam de brincar com brinquedo industrializado ou brinquedo eletrônico. Os brinquedos de rolamento, que são próprios de brincadeiras no ambiente externo e que permitem movimentação ampla (bicicleta, patins etc.), também foram citados como preferidos. Alves (1998) deu ênfase às diferenças de gênero, demonstrando a estereotipia por gênero, ou seja, meninos preferiam brinquedos socialmente caracterizados como masculinos (carrinhos, bola etc.) e meninas preferiam brinquedos femininos (bonecas, miniaturas de utensílios domésticos etc.). Seus dados, no entanto, concordam com este estudo e também demonstraram que as crianças têm desejo de brincar com brinquedos industrializados ou de rolamento.

Os dados deste estudo não permitem fazer uma diferenciação por gênero, pois o número de meninas é baixo, mas é possível perceber a influência do meio social no desejo destas crianças por brinquedos industrializados em geral. As frases deste bloco de sentenças não tocam diretamente no tema dos brinquedos, pois a intenção era investigar sobre as brincadeiras em si. No entanto, as crianças responderam referindo-se aos brinquedos/objetos. Estes resultados concordam com os achados obtidos durante as observações destas crianças durante a atividade de brinquedo na rua, quando apenas dois episódios foram registrados com a utilização de brinquedos industrializados.

Os dados sobre as companhias e os locais para brincar, apresentados adiante, dão uma melhor compreensão destes resultados. As crianças entrevistadas possuem poucos

brinquedos industrializados e não podem brincar com estes na rua, que é o local onde permanecem parte do tempo.

O terceiro bloco de sentenças sobre o brinquedo é apresentado na Tabela 10. Trata-se das sentenças “o brinquedo que eu mais brinco é...”, “o brinquedo mais legal é...” e “o brinquedo que eu gostaria de ter é...”.

Tabela 10.

Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentenças “O brinquedo que eu mais brinco é...”, “O brinquedo mais legal é...” e “O brinquedo que eu gostaria de ter é...”

Categoria	“O brinquedo que eu mais brinco é...”	“O brinquedo mais legal é...”	“O brinquedo que eu gostaria de ter é...”
Brincadeira	2 (16,66)	-	-
Brinquedo industrializado	6 (50)	6 (50)	5 (41,66)
Brinquedo de rolamento	2 (16,66)	4 (33,33)	4 (33,33)
Brinquedo eletrônico	1 (8,33)	2 (16,66)	2 (16,66)
Nenhum	1 (8,33)	-	1 (8,33)

Exemplos das respostas dadas pelas crianças em situação de rua entrevistadas para as sentenças:

“O brinquedo que eu mais brinco é...”

“*A bola.*” (brinquedo industrializado)

“*Nenhum, às vezes os bonecos do meu irmão.*” (brinquedo industrializado)

“*carrinho*” (brinquedo industrializado)

“O brinquedo mais legal é...”

“*Uma boneca grande que eu vou ganhar no meu aniversário, um daqueles bonecão.*” (brinquedo industrializado)

“Bicicleta, que eu tenho, mas ele foi atropelado e estragou.”
(brinquedo de rolamento)

“Videogame” (brinquedo eletrônico)

“O brinquedo que eu gostaria de ter é...”

“Bola, tudo bola. Eu só jogo bola, só brinco disso.” (brinquedo industrializado)

“Videogame” (brinquedo eletrônico)

“Nenhum” (nenhum)

Mais uma vez, ressalta-se o desejo das crianças em brincar com brinquedos industrializados, sejam eles jogos, brinquedos de rolamento ou eletrônicos. Estas respostas estão ligadas ao desejo de consumo, que é estimulado pela mídia e pela sociedade, não sendo um desejo exclusivo de crianças em situação de rua. Alves (1998) destacou que, mesmo quando as crianças já possuem brinquedos deste tipo, elas continuam querendo mais, ou seja, este desejo não é exclusivo de quem não possui tais brinquedos.

As crianças não relataram aqui o uso de sucatas, o que foi bastante registrado nas observações. Elas não nomeiam este tipo de material como brinquedo, já que, em si, eles realmente não são, mas brincam com eles. Nas brincadeiras com o uso de sucatas, a ação da criança, transformando simbolicamente o objeto, parece ser mais importante. Alves (1998) destacou em seu estudo que as atividades lúdicas observadas no espaço da rua e os objetos utilizados como brinquedo não aparecem na fala das crianças. Para a autora, o brincar no espaço da rua não foi conceitualizado pelas crianças, fato que está ligado a conceituação do que é ou não brincar. Os dados do presente estudo não corroboram estes achados. As crianças fizeram tal diferenciação apenas quanto à sucata. Em relação à atividade de brincar as crianças conceituaram a brincadeira, inclusive em episódios no qual a equipe de pesquisadores teve dificuldades de identificação por não saber se a atividade era brincadeira ou trabalho.

Quando questionadas na sentença “Entre brincar e trabalhar eu prefiro...”, a amostra ficou dividida. Seis crianças (54,54%) disseram preferir brincar e cinco (45,45%) disseram preferir trabalhar. No entanto, as crianças esclareciam neste tópico que era possível realizar

as duas atividades ao mesmo tempo. Este dado será melhor analisado a partir do bloco de sentenças sobre o trabalho.

A fim de verificar as companhias de brincadeiras das crianças, um bloco com as sentenças “Quando eu estou na rua eu brinco com...” e “Quando estou em casa eu brinco com...” verificou quem as crianças citam parceiros de brincadeiras na rua e em casa. A Tabela 11 resume os dados.

Tabela 11.

Categorização e Freqüência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentenças “Quando eu estou na rua eu brinco com...” e “Quando estou em casa eu brinco com...”

Categorização	Rua	Casa
Amigos	12 (100)	3 (21,43)
Parentes (irmãos)	-	9 (64,28)
Sozinho	-	2 (14,28)

Na rua, as companhias mais freqüentes são os amigos, enquanto em casa, há uma maior participação de parentes, principalmente irmãos. Algumas crianças relataram brincar sozinhas em casa e justificaram que os irmãos são muito mais velhos ou mais novos. Mesmo assim, a brincadeira solitária teve baixo percentual, demonstrando a preferência das crianças por engajamentos grupais. Alves (1998), também, encontrou dados semelhantes quanto à preferência por brincadeiras grupais e pouco interesse em brincadeiras solitárias.

A diversidade de companhias para brincar pode indicar riqueza no estabelecimento de processos proximais de desenvolvimento. A brincadeira com pares de idades diferentes e que circulam em outros microssistemas proporciona trocas significativas para o desenvolvimento das crianças. O brinquedo com mais velhos pode ser um aspecto relevante. Os dados deste estudo mostram uma intensa interação das crianças com adolescentes durante as brincadeiras e, como em Alves (1998), há a ausência de adultos nas interações estabelecidas. Tal ausência, como aponta Alves, pode privar a criança de um contato mais íntimo com a sua própria história, e diminuir suas possibilidades de aprender através da relação com pessoas mais experientes.” (p.55)

Diferentemente do que foi relatado por Alves (1998), que considerou “rua” também como os espaços de brincadeiras próximos das casas das crianças, neste estudo foram considerados apenas aqueles locais longe de casa. As crianças relataram a rua onde moram como um local ruim para brincar. O bloco de sentenças a seguir mostra as respostas dadas pelas crianças entrevistadas sobre as sentenças “eu e meus amigos brincamos de...”, “quando estou em casa eu brinco de...” e “quando estou na rua eu brinco de...”. Os dados deste bloco revelam as justificativas das crianças entrevistadas para as respostas do bloco anterior.

Na Tabela 12 são apresentadas as respostas sobre as companhias e as brincadeiras mais freqüentes entre estes grupos. Percebe-se que com os amigos, com quem brinca na rua, são menos freqüentes os episódios com brinquedos. A casa aparece como o local mais propício para a brincadeira com brinquedos.

Tabela 12.

Categorização e Freqüência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentenças “Eu e meus amigos brincamos de...”, “Quando estou em casa eu brinco de...” e “Quando estou na rua eu brinco de...”

Categoria	“Eu e meus amigos brincamos de...”	“Quando estou em casa eu brinco de...”	“Quando estou na rua eu brinco de...”
Brincadeira	9 (75)	3 (23,07)	12 (70,58)
Brinquedo industrializado	-	8 (61,53)	-
Brinquedo de rolamento	2 (16,66)	-	2 (11,76)
Brinquedo eletrônico	1 (8,33)	1 (7,69)	1 (5,88)
Nada	-	1 (7,69)	2 (11,76)

Os brinquedos eletrônicos aparecem como brincadeiras de rua por serem utilizados em locadoras. Apenas uma criança relatou ter um *video game* em casa. Ressalta-se o fato de que as crianças expressaram uma atitude de cuidado com seus brinquedos, e, por isto, não os levam para a rua. Quando perguntadas por que não levam os brinquedos para a rua, elas

responderam que era para os outros não roubarem ou quebrarem. Tal comportamento de cuidado com os brinquedos também foi observado quando as crianças construíam brinquedos de sucata, pois ao final dos episódios, geralmente elas guardavam os brinquedos numa moita ou esconderijo, conforme mencionado no relato das observações.

Exemplos das respostas dadas pelas crianças em situação de rua entrevistadas para as sentenças:

“Eu e os meus amigos brincamos de...”

“Jogar futebol e andar de bicicleta” (brincadeira)

“Esconde-esconde” (brincadeira)

“Video-game na locadora” (brinquedo eletrônico)

“Tomar banho no lago” (brincadeira)

“Quando estou em casa eu brinco de...”

“brinco com meu irmão e já que ele é menor que eu, brinco de boneco” (brinquedo industrializado)

“Pular em cima das camas” (brincadeira)

“Nada” (nada)

“Quando estou na rua eu brinco de...”

“Nada, aqui não dá para brincar de nada. Às vezes eu nado no laguinho” (brincadeira)

“Pega pega, esconde-esconde e nadar no lago” (brincadeira)

“Fazer pirâmides” (brincadeira)

As crianças entrevistadas relataram também os locais onde mais brincam e onde mais gostam de brincar. O bloco de sentença a seguir trata deste tema e é composto pelas sentenças “o lugar que eu mais brinco é...” e “o lugar que eu mais gosto de brincar é...”. A Tabela 13 apresenta a categorização e a frequência dos lugares citados pelas crianças.

Tabela 13.

Categorização e Freqüência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentenças “O lugar que eu mais brinco é...” e “O lugar que eu mais gosto de brincar é...”

Categoria	“O lugar que eu mais brinco é...”	“O lugar que eu mais gosto de brincar é...”
Casa	3 (25)	2 (16,66)
Próximo de casa	1 (8,33)	1 (8,33)
Rua	5 (41,66)	6 (50)
Escola	3 (25)	3 (25)

O lugar onde as crianças mais brincam é a rua, e este também foi relatado como o lugar que elas mais gostam de brincar. Ressalta-se que neste estudo a rua foi considerada como logradouros públicos distantes da casa das crianças entrevistadas. Alves (1998) encontrou a casa e suas redondezas como o lugar predileto, sendo a rua citada por apenas uma criança. Os dados apresentados neste estudo fazem refletir por que a casa não é mais o lugar preferido das crianças. O percentual mais baixo de respostas foi justamente na categoria “próximo de casa”. Por um lado, entende-se o contexto de violência no qual estas crianças vivem e por outro a atratividade oferecida pela rua, como espaço, “liberdade”, ganhos materiais etc. A escola foi citada pelas três crianças mais novas, mas isto pode estar diretamente relacionado ao fato destas crianças ainda não terem passado por tantos fracassos e frustrações quanto à escola, vendo nesta, ainda, certa atratividade. Os exemplos a seguir mostram as justificativas dadas pelas crianças a partir da sentença “eu gosto de brincar lá porque...”.

Na escola:

“Porque é com bola no recreio e eu brinco com meus colegas.”

Na rua:

“Na rua tem mais gente para brincar e mais espaço também.”

“Porque na rua tem lomba para descer, negócio para dar woly, pular por cima dos negócios.”

“É legal, na Redenção tem água para nadar.”

A Tabela 14 mostra a relação feita pelas crianças entrevistadas entre o local e o tipo de brincadeira que consideraram mais adequado no jogo de sentenças.

Tabela 14.

Categorização e Freqüência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para as Sentenças “A rua é um lugar para brincar de...”, “A casa é um lugar para brincar de...” e “A escola é um lugar para brincar de...”

Categoria	“A rua é um lugar para brincar de...”	“A casa é um lugar para brincar de...”	“A escola é um lugar para brincar de...”
Brincadeira	14 (66,66)	4 (33,33)	8 (61,53)
Brinquedo industrializado	1 (4,76)	4 (33,33)	-
Brinquedo de rolamento	5 (23,80)	-	-
Brinquedo eletrônico	-	1 (8,33)	-
Nada	1 (4,76)	3 (25)	5 (38,46)

Deve-se notar que as brincadeiras, relatadas com freqüência na rua, são jogos sociais, ou seja, que se brinca em grupos (Nelson & Seidman, 1984). Estes jogos, geralmente, requerem espaços mais amplos para correr, sendo a rua justamente o mais adequado. Os exemplos abaixo mostram algumas justificativas dadas pelas crianças sobre os melhores locais para brincar.

Exemplos das respostas dadas pelas crianças em situação de rua entrevistadas para as sentenças:

“A escola é um lugar para brincar de...”

“Não é lugar de brincar em casa, é lugar de ver TV, escutar música, etc.”
(nada)

“Escola é lugar de estudar, fazer as atividades.” (nada)

(Escola) “É lugar de estudar. Às vezes nós brincamos de pega-pega com as gurias.” (brincadeiras)

“A casa é um lugar para brincar de...”

“Nenhuma coisa, em casa não é bom.”(nada)

Percebe-se nas falas das crianças que a rua se caracteriza como um local onde elas têm mais espaço e companhia, enquanto a casa é restritiva nestes aspectos. Geralmente estas crianças vivem em casas muito pequenas nas quais coabitam várias pessoas (Neiva-Silva, 2003). A escola, apesar de ser um local relatado como de boa estrutura para brincar, com quadras, caixas de areia e materiais, foi apontada por elas como espaço limitador, no qual as crianças não podem brincar de forma espontânea. Percebe-se no discurso das crianças uma espécie de introjeção do discurso oficial sobre a escola como local de estudar.

De acordo com outros estudos realizados no CEP-Rua (Neiva-Silva, 2003; Santana, 2003; Santos & Koller 2003; Santos e colaboradores, 2003), os dados encontrados neste bloco de sentenças são compreensíveis. Cada vez mais tem se percebido no relato das crianças em situação de rua a falta de atratividade das suas casas e escolas, seja por causa da violência, da exclusão social ou de qualquer outro problema. Neiva-Silva (2003) salienta o dilema vivido por algumas crianças vítimas de violência doméstica e “excluídas” da escola. Para estas crianças, a rua e o trabalho precoce tornam-se não uma alternativa, mas uma imposição.

A questão do trabalho entre as crianças em situação de rua foi abordada no último bloco de sentenças. As sentenças são: “Trabalhar para mim é...”, “Quando trabalho eu me sinto...”, “Quando trabalho eu penso em...”, “Eu trabalho porque...” e “Entre trabalhar e brincar, eu prefiro...”. A Tabela 15 mostra as categorias e freqüências sobre a definição de trabalho para estas crianças.

Tabela 15.

Categorização e Freqüência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para a Sentença “Trabalhar pra mim é...”

Categoria	Freqüência	Exemplos
Bom	7 (63,63)	“Legal!”
Ganhar dinheiro	2 (18,18)	“É poder ganhar dinheiro”
Ruim	1 (9,09)	“É ruim”
Viver	1 (9,09)	“É continuar a viver”

As crianças relataram o trabalho como uma atividade “boa”, assim como em Alves (1998). Algumas associaram o trabalho com o fato de ganhar dinheiro ou ajudar em casa. Apenas uma criança relatou o trabalho como algo ruim, cansativo e que toma o seu tempo, no qual poderia estar fazendo outra atividade. Uma das crianças disse que trabalhar significa “*continuar a viver*”.

A maior parte das crianças (91%) relatou um sentimento positivo em relação ao trabalho. Apenas a criança que associou o trabalho com algo ruim respondeu à sentença “Quando eu trabalho eu me sinto...” como “mais ou menos”.

A Tabela 16 mostra a categorização sobre o que as crianças entrevistadas pensam quando trabalham.

Tabela 16.

Categorização e Freqüência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para a Sentença “Quando eu trabalho eu penso em...”

Categoria	Freqüência (Percentual)	Exemplos
Em ganhar dinheiro	6 (54,54)	“ganhar meu dinheiro no final da semana”
Na família	2 (18,18)	“mais nos meus irmãos e na minha mãe, pra ajudar eles”
Estudar	1 (9,09)	“em estudar, sem conversar na sala de aula e fazer o dever”
Brincar	1 (9,09)	“terminar para poder ir brincar”
Deus	1 (9,09)	“em Deus”

A maior parte das crianças disse pensar em ganhar dinheiro. Em seguida, a família aparece como pensamento recorrente. As crianças disseram pensar em seus pais ou irmãos que precisam da sua ajuda. Em Alves (1998), a atividade mais citada foi o brincar. Para a autora esta resposta põe o trabalho como uma tarefa impeditiva do lúdico. A relação brinquedo/trabalho foi vista neste estudo de forma diferenciada e será discutida no próximo capítulo.

A Tabela 17 apresenta as justificativas dadas pelas crianças entrevistadas sobre por que elas trabalham.

Tabela 17.

Categorização e Freqüência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para a Sentença “Eu trabalho porque...”

Categoria	Freqüência (Percentual)	Exemplo
Porque gosta	5 (41,66)	“porque gosto”
Pra ganhar dinheiro	4 (33,33)	“porque ganha dinheiro”
Para ajudar a família	2 (16,66)	“pra ajudar a mãe”
Pra ser alguém na vida	1 (8,33)	“para ser alguém na vida”

A maior parte das crianças disse gostar da atividade de trabalho. As outras categorias referem-se às conseqüências diretas do trabalho, seja ganhar dinheiro ou ajudar a família (financeiramente). Uma criança colocou o trabalho como forma de realização para o futuro, dizendo que assim chegaria a ser “alguém na vida”. Todas as crianças falaram do trabalho como algo “*digno e valoroso*”.

A última sentença elicia o que a criança prefere fazer entre trabalhar e brincar. A Tabela 18 mostra as escolhas feitas pelas crianças.

Tabela 18.

Categorização e Frequência (Percentual) das Respostas Dadas pelas Crianças em Situação de Rua Entrevistadas para a Sentença “Entre trabalhar e brincar eu prefiro...”

Categoria	Frequência (Percentual)
Trabalhar	6 (60)
Brincar	3 (30)
Os dois	1 (10)

Assim como em Alves (1998), as crianças disseram preferir trabalhar. Tal escolha foi justificada pela conseqüência da atividade, pois o trabalho traz dinheiro. Percebe-se uma valorização do trabalho no discurso geral das crianças. Para elas trabalhar é a oportunidade de serem reconhecidas. No entanto, as crianças disseram poder realizar as duas atividades simultaneamente.

Este capítulo apresentou os resultados obtidos através dos três instrumentos complementares utilizados neste estudo. As sentenças que as crianças em situação de rua completaram estão de acordo com o que foi observado no primeiro momento da coleta de dados da observação, demonstrando a validade ecológica do procedimento adotado. No capítulo a seguir, serão feitas algumas considerações visando a uma maior integração dos dados e destacando os principais pontos que este estudo permitiu discutir.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho iniciou-se com a concepção de que as crianças em situação de rua são crianças em desenvolvimento, apesar das adversidades às quais estão expostas. Dessa forma, a simples constatação de que as crianças em situação de rua brincam já revela que elas estão vivendo um aspecto fundamental da sua infância, além de desenvolverem as habilidades decorrentes desta atividade. Um outro aspecto que estimulou a realização deste trabalho foi a tentativa de identificar peculiaridades nas formas de brincar desta população, que pudessem revelar o que Bruner (1976) sugeriu: “a brincadeira entre humanos inevitavelmente reflete a cultura na qual ela ocorre” (p.21)

Ao finalizar este estudo, os objetivos parecem ter sido alcançados. A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano foi fundamental para a realização dos objetivos propostos, pelo embasamento teórico e metodológico propiciado. A abordagem serviu como uma lente para olhar o fenômeno do brincar entre crianças em situação de rua, perceber como brincavam e como se desenvolviam, entender a sua condição de rua e as peculiaridades que a envolviam. A abordagem auxiliou a entender como crianças em desenvolvimento brincam e expressam através desta ação aspectos de sua realidade, seus valores e sua cultura. Além disto, a abordagem permitiu uma atitude ecológica diante do método desenvolvido (coleta e análise). Através da inserção ecológica, observação, entrevista e jogo das sentenças incompletas foi possível cumprir os objetivos do estudo e garantir a validade dos achados. Mais ainda, mesmo tendo realizado as observações no microssistema da rua, os demais sistemas ecológicos e o tempo não deixaram de ser contemplados a partir desse olhar e dos instrumentos utilizados.

Considerou-se que a vivência de microssistemas diferenciados leva a criança a transitar informações de um microssistema para outro, o que formaria seu mesossistema. Para Burgos, Krebs e Hoehler (2001), enquanto as crianças brincam, estão sendo constituídos laços entre contextos, o que torna esta atividade significativa e persistente no tempo, resultando em desenvolvimento. As crianças compartilham influências de contextos diferenciados, ou seja, tomam contato com conteúdos vivenciados por outras crianças em

outros ambientes, e, da mesma forma, comutam influências de uns ambientes para outros, como da casa para a rua e para a escola.

O grupo de brincadeira propicia para a criança a formação de uma nova identidade, intermediária entre a família e a sociedade, com a assunção e o exercício de novos papéis (Oliveira, 1997). Nos grupos, as crianças e adolescentes se sentem menos expostos e de certa forma se protegem, confiam mais nos seus valores e diluem sentimentos de vergonha, medo, culpa e inferioridade (Paludo, 2004). Além do mais, através deste, reorganizam sua auto-estima. Por outro lado, a idéia de que a “união faz a força” dá poder em determinados grupos, o que pode esconder sentimentos de fragilidade e dependência.

Ainda para Burgos, Krebs e Hoehler (2001), o fato de um grupo ser formado por indivíduos de idades diferentes, leva a uma maior troca de informações. Nestes grupos, o contato de crianças pequenas com outras mais velhas, estabelece um desafio para aquelas, sendo a realização de tal desafio um sinal de desenvolvimento do seu potencial. Para Bronfenbrenner (1979/1996), o desenvolvimento de uma pessoa está ligado à transmissão de poder de uma pessoa mais desenvolvida para esta. Assim, as relações estabelecidas num grupo, com as posições de aprendiz e subordinado propiciam processos proximais que são fundamentais no desenvolvimento de ambos.

Além dos dados descritivos sobre as brincadeiras das crianças em situação de rua, os resultados proporcionaram aprofundar, principalmente, duas questões básicas relacionadas às brincadeiras destas crianças. Uma delas já foi apontada por Alves (1998) e trata da relação entre o lúdico e as atividades de trabalho infantil. A segunda questão diz respeito à relação entre brincadeira, escola e rua. Inicialmente, propõe-se que a relação referente ao primeiro tópico seja tratada como “brinquedo e trabalho”, ao invés de “brinquedo *versus* trabalho”. Não se trata apenas de uma mudança gramatical, mas de uma visão diferenciada do fenômeno. Fica claro que o que se quer dizer é que estas duas atividades não são antagônicas, mas podem ocorrer de forma dinâmica, integrada e complementar.

Durante a coleta de dados, percebeu-se que, para quem vive nas ruas, é preciso desenvolver habilidades específicas que assegurem a sobrevivência e o mínimo de segurança. Essas crianças, como já mencionado, vivem atentas a tudo aquilo que acontece à sua volta. Por exemplo, observou-se, em uma das saídas à rua, como um grupo de crianças,

que nadava num lago, percebeu com rapidez a aproximação de um policial e todos saíram correndo, uma vez que era proibido nadar em tal lago. Também, era muito difícil para os pesquisadores, observarem as crianças brincando sem que fossem percebidos e despertassem alguma suspeita. Elas sempre estavam atentas aos movimentos.

Observou-se, também, as inúmeras atividades que essas crianças desempenham nas ruas e que faz questionar, principalmente, as relações entre o lúdico e o trabalho. Vimos, por vezes, crianças nos sinais “rodando calotas” e pedindo dinheiro aos motoristas dos carros parados no sinal. Muitas delas, inclusive, consideram esta atividade um trabalho. Entretanto, mesmo quando não estavam trabalhando, ou seja, com o objetivo de ganhar dinheiro, observou-se muitas crianças brincarem com as calotas. Isto revela que as crianças no sinal estão trabalhando e se divertindo.

Padilha (2002) acredita que o lazer deve ser tratado como uma das muitas manifestações culturais encontradas nas diferentes sociedades e, por isso, considera importante conhecer o tempo e o espaço em que se dá essa manifestação para que ela faça sentido. Assim, salienta que, apesar de estarem associadas ao lazer, às idéias de descanso, de divertimento, e de desenvolvimento social e pessoal, cada um desses significados deve ser entendido de forma relativa.

Silva (2002) salienta que, nem sempre, a brincadeira é privilégio de tempo livre. Dessa forma, aborda a questão do lúdico como elemento que permeia o tempo não-livre destas crianças, ou seja, o trabalho. Várias crianças abordadas relataram que brincam e trabalham ao mesmo tempo, pois precisam integrar estas atividades se não quiserem suprimir uma delas. Não se trata apenas de conceber o trabalho como algo prazeroso, mas de brincar trabalhando.

Se para os adultos, o lúdico pode permear o trabalho, para as crianças observadas isto se mostrou a partir da brincadeira, que é a forma fundamentalmente infantil de viver a ludicidade. Albornoz (2001) compreende o mundo do trabalho como afim e próximo ao do jogo e do lúdico. A autora menciona a teoria de De Masi (2000) sobre o ócio criativo, a qual considera o trabalho como impossível de ser limitado a um lugar ou intervalo de tempo específicos. Este dado revela que o trabalho invade, portanto, o tempo livre.

Vygotsky (1984) salienta que, assim como a fantasia necessita da realidade, uma vez que a criança brinca a partir do que retira do real, a realidade também precisa da

fantasia, para ser suavizada, relativizada e colorida. Para Leite (2002), o pensamento de Vygotsky sobre o brinquedo quebra a dicotomia entre “sério” e “não-sério” que caracteriza o mundo adulto e o mundo infantil. Esse pensamento permite relativizar ainda mais o conceito de brincadeira e de trabalho destas crianças em situação de rua. O trabalhar e o brincar da criança caminham entrelaçados, uma vez que é possível dar um caráter lúdico àquilo que é sério. Apenas uma criança relatou no jogo de sentenças que ao trabalhar pensa em brincar. Quando as outras crianças foram questionadas a este respeito, elas disseram que não desejam brincar, pois já estão brincando, o que, mais uma vez, revela que estas atividades não se opõem.

Leite (2002), refletindo sobre o trabalho precoce de crianças, questiona por que estas colocam o trabalho como algo que gostam de fazer. A autora ouviu das crianças revelações que põem o trabalho como algo valorizado e “internalizado na dimensão do querer e do gostar” (p. 71). Para a autora, o trabalho está presente na realidade das crianças e dos adultos como aprendizado de vida. Percebe-se que o trabalho parece dar valorização como ser humano. As crianças ouvidas neste estudo relataram, no jogo de sentenças incompletas, que o trabalho é uma atividade que as fazem sentir-se produtivas, pois conseguem dinheiro para levar pra casa e, assim, ajudar a família. Dessa forma, o trabalho parece competir com o estudo. De maneira imediata, trabalhar traz mais lucros para as crianças, além de ser uma atividade que pode ser conciliada à brincadeira.

Alguns estudos enfatizam que o trabalho reduz a oportunidade das crianças brincarem. Ser uma criança em situação de rua trabalhadora não é a situação ideal para uma criança expressar suas manifestações lúdicas e viver sua infância plenamente. Mas o que se destaca é que esta condição não impede que as crianças brinquem. Tal fato demonstra a força de resistência dessas crianças e o poder da brincadeira num contexto desfavorável. Tornar o desfavorável possível não é tarefa fácil. Este é um indício da capacidade de resiliência que observa-se nas crianças em situação de rua. Brincar pode ser considerado como fator de proteção à infância que, felizmente, não foi perdida. Para Junqueira e Deslandes (2003) “o conceito de resiliência pode contribuir para transformar concepções ideológicas arraigadas de que os muitos déficits sociais e sanitários seriam determinantes para condenar populações inteiras a uma posição de subalternidade irrevogável.” (p. 232)

Como destacam Burgos, Krebs e Hoehler (2001), o jogo não depende de condições físicas do ambiente para acontecer. “Ele é uma construção das relações estabelecidas no microsistema e depende da intencionalidade dos sujeitos que querem jogar, das relações interpessoais, das observações e das aprendizagens em outros espaços...” (pp. 106)

Vários autores vêm destacando a capacidade de adaptação que as crianças têm ao brincar (Burgos, Krebs & Hoehler, 2001; Bichara, 2003). Ou seja, a capacidade de transformar estruturas de um microsistema a partir das influências interambientais que vivem. As crianças observadas demonstram alta capacidade de organização e criatividade para brincar, na busca de alternativas, uma vez que os recursos eram limitados. O uso e transformação de sucatas em brinquedos são um indício desta capacidade, além da facilidade com que as crianças em situação de rua se apropriavam do ambiente físico, muitas vezes de risco, para realizar seus episódios.

Levando em conta a relação entre fatores de risco e proteção, vêm à tona reflexões sobre o segundo tópico proposto: brincadeira, escola e rua. Ao analisar os contextos pelos quais as crianças em situação de rua transitam, a imagem formada pelo senso comum é a da rua como um contexto de risco e a escola como contexto de proteção. No entanto, surge a questão, já tão discutida na literatura, de que a escola não consegue atrair as crianças em situação de rua (ver mais detalhes em Koller, 2001).

A relação entre esta constatação e a brincadeira não é de causa e efeito, uma vez que uma série de outros fatores influencia no afastamento entre a criança em situação de rua e a escola. Porém, cabe aqui ressaltar a relação que as próprias crianças abordadas fizeram referente a este tópico. No jogo de sentenças incompletas ficou nítido que para a maior parte das crianças, principalmente as mais velhas, a escola não exerce atração lúdica, sendo relatada como local somente de estudo, ou onde se brinca de maneira desinteressante.

Histórica e oficialmente, a escola não foi constituída como um espaço para brincar. Segundo Foucault (2002), a escola é uma preparação para o trabalho, onde os processos disciplinares implicam o controle minucioso do corpo para que aconteça um bom funcionamento da instituição. Ou seja, não há espaço para brincadeira, pois a livre iniciativa das crianças é “proibida”. A escola oferece como motivação ao trabalho escolar um sistema de notas (Freitas, 1998), e a brincadeira, muitas vezes, é oferecida às crianças como um horário de folga do professor, ou seja, não é porque é vista como uma ação

pertencente à infância ou ao desenvolvimento da mesma. Parece que ficou instituído que brincar é apenas diversão e que esta ação não traz nenhum benefício para a criança.

Segundo Fortuna (2003), a escola está tradicionalmente organizada centrando-se no adulto. Nesta organização, a interação criança/criança fica em segundo plano e o brincar, de forma prazerosa, torna-se distante dos objetivos pedagógicos da escola. Para a autora, o educador deve reconhecer que o seu desejo não é o mesmo da criança e saber permitir que estas sejam elas mesmas, tais como são na realidade.

A idéia proposta por Fortuna (2003) relaciona-se ao que foi ouvido das crianças deste estudo sobre a escola que freqüentam. As crianças em situação de rua entrevistadas queixaram-se de uma escola que não as entende e que trabalha distante da sua vida cotidiana. Para estas crianças a escola parece ensinar-lhes o que “*não é útil*”, ou o que “*não dá para aprender*”. Várias crianças disseram que na escola se aprende a “*desenhar umas letras*” mas que elas não sabem o que significam. As crianças em situação de rua também relataram que as brincadeiras da escola “*não têm graça*”, pois são realizadas “*como a professora quer*”.

As falas das crianças fornecem idéias de alguns motivos pelos quais estas não vão para a escola, porém, deve-se apontar possíveis razões para o afastamento entre a escola e as crianças em situação de rua. O objetivo não é apontar uma causa, mas incitar uma discussão sobre o tema. As crianças reconhecem a escola como um ambiente que disponibiliza espaço e material para brincar, porém, queixaram-se da falta de oportunidade de realizarem tal atividade de maneira livre e prazerosa.

Em pesquisa realizada em escolas públicas da cidade de São Paulo, Kishimoto (2001) constatou que os brinquedos mais utilizados para as crianças de seis a oito anos tinham um caráter pedagógico e objetivavam a aprendizagem de escrita e cálculo. Por outro lado, os jogos de socialização e as brincadeiras simbólicas livres foram pouco observados e citados pelos professores das escolas como atividades realizadas. A autora alertou para a rotina de atividades dirigidas que lhe pareceu expulsar o brincar do cotidiano infantil, revelando uma dificuldade por parte dos professores em valorizar as atividades livres e, assim, incluí-las no projeto pedagógico. Para estes, a dicotomia entre o sério e o não-sério ainda é clara, como diz Kishimoto (2001). Para estes professores, o parque serve para

brincar e descansar, enquanto a sala serve para estudar e trabalhar. Salvo raras exceções é este panorama que é encontrado nas escolas do Brasil.

As crianças em situação de rua que participaram deste trabalho relataram estar matriculadas em diferentes escolas de rede pública de Porto Alegre, que provavelmente vivem a realidade relatada por Kishimoto (2001). Apenas três crianças disseram freqüentar a Escola Aberta Porto Alegre, que é um centro de referência na educação de crianças em situação de risco. Estas crianças também relataram insatisfação quanto à escola e, como mencionado em outros estudos (Santana, 2003), sentiam-se como se não estivessem em uma “escola de verdade”, pois não sabiam exatamente em que série estavam e não se sentiam aprendendo nada.

Esta realidade também foi observada por Burgos, Krebs e Hoehler (2001), que destacam a falta de interlocução das crianças com a professora para a aprendizagem de jogos. Seus dados mostraram a mínima influência da professora na assimilação do aporte lúdico de crianças em contextos livres. Por outro lado, o mesmo estudo constatou que a escola foi citada como um contexto onde se pode brincar, porém, não foi feita relação entre esta e a professora, o que leva a crer que a escola se destaca apenas como um espaço físico propício às brincadeiras, o que foi relatado pelas crianças em situação de rua entrevistadas neste estudo.

Parece haver dois extremos na relação brinquedo/escola. Por um lado, a brincadeira é vista como um elemento à parte dos objetivos pedagógicos e, por isso mesmo, é deixada de lado e não tem espaço na escola. No outro extremo, a educação entende o lúdico de forma equivocada, pois procura apropriar-se dele pondo os objetivos pedagógicos acima do caráter prazeroso da brincadeira (Pereira & Carvalho, 2003). A essência do brincar é a espontaneidade e a partir do momento que o brinquedo passa a ser “educativo”, ele deixa de ser brinquedo e torna-se material pedagógico. “A pedagogia hoje percebe o lúdico, admite sua importância, mas não sabe o que ele é, porque reflete sobre uma criança imaginária, não sobre a criança que está em cada um de nós e nas escolas” (Pereira & Carvalho, 2003, p. 120). Para Fortuna (2003), a escola deve se valer do lúdico e de suas possibilidades para atender melhor as crianças, porém a autora alerta que “o melhor jogo é aquele que dá espaço para a ação de quem brinca e instiga e engendra mistérios”. (p. 405)

Em absoluto, o interesse não é massacrar a escola e culpabilizá-la por tudo, muito menos os professores que nelas trabalham. Também não se quer deixar a imagem de uma escola falida, que não atrai as crianças e não consegue ser “legal”. Sob a ótica de Teoria Ecológica, tem-se, antes de tudo, que considerar a questão além do microsistema. A escola não está isolada em si, trata-se de instituição, regida por políticas públicas, secretarias etc. Muitas vezes distantes da realidade.

As crianças entrevistadas e observadas relataram a atração de eventos da rua que contribuem para o afastamento entre as crianças em situação de rua e a escola, corroborando os achados de outros estudos do CEP-Rua (Alves, 1998; Neiva-Silva, 2003; Paludo, 2004; Santana, 2003). O fácil acesso às drogas, a possibilidade de ganhar dinheiro, a “liberdade” e a falta de uma rotina temporal, além de um histórico de insucessos na relação entre a criança e as instituições de atendimento, colaboram para a falta de incentivos na ida à escola. Além do fato de a rua ser atrativa como um local para brincar. Tais fatores alertam para o fato de que as questões relacionadas às crianças em situação de rua devem ser tratadas de maneira sistêmica, sem privilegiar ou tentar estabelecer relações simplista de causa e efeito. Neste sentido, a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano vem contribuindo sobremaneira no estudo de populações em situação de risco, como as crianças em situação de rua.

Esta questão ainda deve ser discutida em outros estudos e como continuidade deste trabalho. Não gostar da escola não é privilégio das crianças em situação de rua. O que não minimiza sua falta de atratividade, mas, ao contrário, leva a crer que existe algum problema. Não se pode generalizar o que acontece nas escolas, mas o mais importante, no momento, é analisar como a criança é vista pela escola. Ao pensar nas crianças de maneira geral já se tem idéia do problema, mais complicado ainda é pensar na criança em situação de rua. O que se tem visto é que apesar de ter uma dinâmica de vida diferenciada, as crianças em situação de rua têm sido tratadas e passam por tentativas de “catequizações” escolares fracassadas.

Cabe ainda salientar que as questões levantadas por este trabalho devem ter suas respostas fundadas numa transformação prática da vida das crianças em situação de rua. Conhecer suas brincadeiras e apontar contradições no cotidiano de vida destas crianças é apenas um passo inicial. Independente de estar escrito em algum lugar, o objetivo maior

deste trabalho é alcançar uma melhoria na qualidade de vida desta população. Tal objetivo não se esgota aqui.

REFERÊNCIAS

- Albornoz, S. (2001). Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga ao ócio criativo, de Domenico De Masi. *Cinergis*, 2 (2), 7-36, Santa Cruz do Sul.
- Allison, P. D. (1992). Cultural relatedness under oblique and horizontal transmission rules. *Ethology and Sociobiology*, 13, 153-169.
- Alves, P. B. (1998). *O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Alves, P. B., Koller, S. H., Silva, A. S., Reppold, C. T., Santos, C. L., Bichinho, G. S., Prade, L. T., Silva, M. R. & Tudge, J. (1999). A construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: criando um manual de codificação de atividades cotidianas. *Estudos de Psicologia*, 2, 289-310.
- Alves, P. B., Koller, S. H., Silva, M. R., Santos, C. L. (2001). Brinquedo, trabalho, espaço e companhia de atividades lúdicas no relato de crianças em situação de rua. *Psico*, 32(2), 47-71.
- Alves, P. B., Silva, A., Reppold, C., Santos, C., Silva, M., Prade, L. & Koller, S. (1997). Roteiro de categorização de sentenças sobre o brincar. Manuscrito não publicado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Aptekar, L. (1996). Crianças de rua nos países em desenvolvimento: Uma revisão de suas condições. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 153-184.
- Archer, J. (1989). Childhood gender roles structure and development. *The Psychologist*, 9, 367-370.
- Azar, B. (2002). It's more than fun and games. *Monitor on Psychology – APA*, 3 (3). Retirado em 20/05/2002 no World Wide Web: <http://www.apa.org>
- Baldwin, J. D. & Baldwin, J. I. (1977). The role of learning phenomenon in the ontogeny of exploration and play. Em: S. Chevalier-Skolnikoff & F. E. Poirier. *Primate bio-social development: Biological, social, and ecological determinants*. Garland.

- Bandeira, D. R., Koller, S. H., Hutz, C. S. & Foster, L. (1994, Outubro). O cotidiano de meninos e meninas de rua. *XVII International School Psychology Colloquium*, Campinas, São Paulo.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action*. Prentice-Hall.
- Barbosa, S., Ramalho, A. & Bichara, I. D. (1995). Um estudo dos aspectos lingüísticos e para-lingüísticos da comunicação durante o faz-de-conta em pré-escolares (Resumo). *Anais da 47 Reunião Anual da SBPC* (Vol.II, p. 549). São Luiz, MA: SBPC.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/ Livraria Martins Fontes. (Original publicado em 1977).
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51.
- Beraldo, K. E. A. (1993). Percepção de crianças de 5 a 10 anos em relação a diferenças de gênero de brincadeiras. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Bichara, I. D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Bichara, I. D. (1999). Brincadeira e cultura: o faz-de-conta das crianças Xocó e do Mocambo (Porto da Folha/SE). *Temas em Psicologia*, 7(1), 57-64.
- Bichara, I. D. (2002). Crescer como índio às margens do Velho Chico: um desafio para as crianças Xocó. Em E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 137-164). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador: EDUFBA.
- Bichara, I. D. (2003). Nas águas do velho Chico. Em: A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.) *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca, vol I*. (p.p. 89-108) São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.
- Bichara, I. D., Pontes, F. A. R. & Magalhães, C. M. C. (2000). *A organização social da criança na rua e a transmissão da cultura da brincadeira*. Projeto apresentado à Fundação de amparo à pesquisa de Sergipe - FAPESSE. Aracaju, Sergipe.

- Black, B. (1989). Interactive pretense: Social and symbolic skill in preschool play groups. *Merril-Palmer Quarterly*, 35(4), 379-397.
- Bomtempo, E. (1997). A brincadeira de faz-de-conta: o lugar do simbolismo, de representação, do imaginário. Em T. M. Kishimoto (Org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação* (pp. 66-89). São Paulo: Cortez.
- Bonamigo, L. R. & Koller, S. H. (1993). Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual nos brinquedos. *Estudos de Psicologia*, 10(2), 21-40.
- Brito, R. C. (1997). *Uso de drogas entre meninos e meninas em situação de rua: Subsídios para uma intervenção comunitária*. Projeto de Dissertação de Mestrado não-publicado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Em R. H. Wozniak & K. Fischer (Orgs.), *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. Em P. M. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Orgs.), *Examining lives in context*. Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1979).
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2). Retirado em 04/06/2002 do SciELO (Scientific Electronic Library OnLine) no World Wide Web: <http://www.scielo.br>
- Bruner, J. S. (1976). Nature and uses of immaturity. Em J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Orgs.), *Play* (134-156). Middlesex, England: Penguin Books.
- Burgos, M. S. (1997). *A ludicidade no processo de construção da subjetividade contribui ou reprime?* Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade Federal de Santa Maria.

- Burgos, M. S., Krebs, R. J. & Hoehler, J. (2001). O jogo espontâneo em contextos informais interpretado pela teoria dos sistemas ecológicos. *Cinergis*, 2(2), 75-109.
- Capowski, G. (1994). Anatomy of a leader: Where are the leaders of tomorrow? *Management Review*, Março, 12.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W. & Schliemann, A. D. (1985). Mathematics in the street and in the schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.
- Carvalho, A. M. & Beraldo, K. A. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 55-61.
- Carvalho, A. M. & Lordelo, E. R. (1989). Comportamento de cuidado entre crianças: uma revisão. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 1, 1-19.
- Carvalho, A. M. (1981, Outubro). Interação social e brinquedo. *Comunicação à XI Reunião Anual de Psicologia*, SPRP, Ribeirão Preto, SP.
- Carvalho, A. M. A. & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (3), p.368 – 389.
- Cerisara, A. B. (1998). De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! Em T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp 123-138). São Paulo: Pioneira.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *The development of children*. New York: Worth.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução nº 016/2000*, de 20 de dezembro de 2000. Brasília, DF.
- Conti, L. D. & Sperb, T. (2001). O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(1), 59-67.
- Conti, L. D. (1996). *O brinquedo em casa e na escola: a bi-direcionalidade da transmissão cultural*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Corsaro, W. (1999). “Like you can’t imagine”: pretend play among Huli children. *Contemporary Psychology*, 44(4), 278-280.

- Cunha, N. (1994). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Maltese.
- Daudt, P. R., Sperb, T. M. & Gomes, W. B. (1992). As concepções das crianças sobre o brincar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 5(2), 91-98.
- De Antoni, C. (2000). *Vulnerabilidade e resiliência familiar na visão de adolescentes maltratadas*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- De Masi, D. (2000). *O ócio criativo*. São Paulo: Sextante.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human ethology*. New York: Aldine de Gruiter.
- ElKonin, D. (1966). Symbolic and its functions in the play of children. Em R. E. Heron & B. Sutton-Smith (Orgs.), *Child's play* (pp). New York: John Wiley & Sons, (Original publicado em 1971).
- Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990). *Diário Oficial da União. Lei nº 8069*, de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.
- Fagen, R. M. (1981). *Animal play behavior*. New York: Oxford University Press
- Farver, J. A. M. & Shin, Y. L. (1997). Social pretend play in Korean and Anglo-American preschoolers. *Child Development*, 68(3), 544-556.
- Ferreira, A. B. H. (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira.
- Fortuna, T. R. (2003). O Jogo. *Temas em Educação, II*, (397-406).
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. São Paulo: Vozes.
- Freitas, L. B. L. (1998). *A produção de ignorância na escola: Uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*. São Paulo: Cortez.
- Frenzel, R. M. (1977). *Jugando*. México: Extemporaneos.
- Freud, S. (1969). Escritores criativos e devaneios (M. A. M. Rego, Trad.) Em J. Salomão (Org.), *Edição standard brasileira de obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 142-160). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1908)
- Freud, S. (1969). Sexualidade Feminina (M. A. M. Rego, Trad.) Em J. Salomão (Org.), *Edição standard brasileira de obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 257-282). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1931)
- Garbarino, J. (1992). *Children in danger*. Jossey-Bass.

- Garvery, C. & Kremer, T. (1989). The language of social pretend play. *Developmental review*, 9, 364-382.
- Goncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*, 36, 185-198.
- Gosso, Y. & Otta, E. (2003). Na aldeia Pakanã (p.p. 33-76). Em: A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.) *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca, vol I*. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.
- Graciani, M. S. S. (1997). *Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez.
- Harkness, S. (1992). Cross-cultural research in child development: A sample of the state of the art. *Developmental Psychology*, 28(4), 622-625.
- Howes, C.; Petrakas, H. & Rinaldi, C. M. (1998). “All the sheets are dead. He murdered them”: Sibling pretense, negotiation, internal state language and relationship quality. *Child Development*, 69(1), 182-191.
- Hutz, C. S. & Koller, S. H. (1997). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 157-197.
- Hutz, C. S. & Koller, S. H. (1999). Methodological and ethical issues in research with street children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 85, 59-70.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Junqueira, M. F. P. S. & Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e maus-tratos às crianças. *Cad. De Saúde Pública*, 19 (1), 227- 235, Rio de Janeiro.
- Kishimoto, T. M. (1997a). Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. Em S. M. P. Santos (Org.), *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos* (89-97). Petrópolis: Vozes.
- Kishimoto, T. M. (1997b). O jogo e a educação infantil. Em T. M. Kishimoto (Org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (23-42). São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (2001). Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 229-245.

- Koller, S. H. & Hutz, C. S. (1996). Meninos e meninas em situação de rua: Dinâmica, diversidade e definição. *Coletâneas da ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia*, 1(12), 11-34.
- Koller, S. H. (1994). *Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua*. Tese de doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Koller, S. H. (2001). A escola, a rua e a criança em desenvolvimento. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (159-176). Campinas/SP: Alínea.
- Kosof, J. (1988). *Homeless in América*. New York: Franklin Watts.
- Kotliarenco, M. A. (1997). El juego como posibilidad de refuerzo a la resiliência. Em S. M. P. Santos (Org.), *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos* (33-51). Petrópolis: Vozes.
- Laplanche e Pontalis (1992). *Vocabulário básico de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Leite, M. I. F. P. (2002). Brincadeiras de meninas na escola e na rua: Reflexões da pesquisa no campo. *Caderno CEDES*, 56, XXII, 63-80.
- Lordelo, E. R. & Carvalho, A. M. A. (2002). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. Em E. R. Lordelo; A. M. A. Carvalho; S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (231-258). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador: EDUFBA.
- Lordelo, E. R. (2002). Contexto e desenvolvimento humano: Quadro conceitual. Em E. R. Lordelo; A. M. A. Carvalho; S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (5-18). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador: EDUFBA.
- Machado M. M. (1994). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Loyola.
- Marques, M. S. & Neto, C. A. (2001). As características dos recreios escolares e os comportamentos anti-sociais em crianças do 1º. ciclo. *Cinergis*, 2 (2), 59-74, Santa Cruz do Sul.
- Martin, C. L. & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37(3), 431-446.

- Martins, R. A. (1996a). Censo de crianças e adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 101-122.
- Martins, R. A. (1996b). Criança e adolescente em situação de rua: definições, evolução e políticas de atendimento. *Coletâneas da ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia*, 1(12), 35-44.
- Matthews, W. S. (1977). Modes of transformation in the initiation of fantasy play. *Developmental Psychology*, 13, (3), 217-224.
- Medeiros, E. B. M. (1990). Brincadeiras e brinquedos como manifestação cultural. *Cadernos do EDM: Comunicações & Debates*, 2(2), 132-140.
- Mello, C. O., Fachel, J., Sperb, T. M. (1997). A Interação Social Na Brincadeira de Faz-De-Conta: Uma Análise da Dimensão Metacomunicativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, (1), 119 - 130.
- Menezes, D. M. A. & Brasil, K. C. T. (1998). Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 327-344.
- Misra, G. & Gergen, K. J. (1993). On the place of culture in psychological science. *International Journal of Psychology*, 28(2), 225-243.
- Moraes, M. L. S. & Carvalho, A. M. A. (1994). Faz-de-Conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. *Boletim de Psicologia*, 44, 21-30.
- Moraes, M. L. S. & Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar (p.p. 127-156). Em: A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.) *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca, vol I*. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.
- Moraes, M. L. S. (1980). *O faz-de-Conta e a realidade social da criança*. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Mrech, L. M. (1998). Além do sentido e do significado: A concepção psicanalítica da criança e do brincar. Em T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp 155-172). São Paulo: Pioneira.
- Neiva-Silva, L. (2003) *Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: um estudo autofotográfico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação

- em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Neiva-Silva, L. & Koller, S. H. (2002). A rua como contexto de desenvolvimento. Em E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 205-230). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador: EDUFBA.
- Nelson, K. & Seidman, S. (1984) Playing with scripts. *Symbolic Play*, Academic Press, Orlando, 46-71.
- Noto, A. R. (1998). *O uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua de seis capitais brasileiras no ano de 1997*. Tese de doutorado não-publicada. Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP.
- Oliveira, M. N. (1997). Formação de líderes: o grupo é o fórum adequado. Em: D. E. Zimmerman & L. C. Osório (Orgs.). Como trabalhamos com grupos. 399-404. Artes Médicas: Porto Alegre.
- Padilha, V. (2002). Urbanidade, Violência e Lazer: uma abordagem sociológica crítica. *Cinergis*, 3 (2), 21-42, Santa Cruz do Sul.
- Paludo, S. S. (2004). *Emoções morais em crianças em situação de rua*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Parker, S. T. (1984). Playing for keeps: An evolutionary perspective on human games. Em P. K. Smith (Org.), *Play in animals and humans* (pp. 271-293). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Pereira, M. A. P. & Carvalho, A. M. A. (2003). Brincar é Preciso (pp. 117-123). Em: A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.) *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca, vol II*. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1945)
- Pontes, F. A. R. & Magalhães, C. M. C. (2002). Criação e manutenção de brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 235-242.

- Pontes, F. A. R., Magalhães, C. M. C., Silva, L. I. C., Galvão, O. F. (2003). Guerra no ar: Tradição e cultura do papagaio em Belém. Em: Em: A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.) *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca, vol I*. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.
- Raffaelli, M., Koller, S. H., Reppold, C., Kuschick, M., Krum, F., Bandeira, D., Simões, C. (2000). Gender differences in Brazilian street youth's family circumstances and experiences on the street. *Child Abuse Neglect*. 24, (11), 1431 – 1441.
- Reppold, C., Santos, C. L., Silva, A. S., Silva, M. R., Alves, P. B., & Koller, S. H. (1996, Outubro). Brinquedo, brincadeira e crianças em situação de rua: Um estudo em Porto Alegre. Trabalho apresentado na XXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, SP.
- Resende, B. D. & Ottoni, E. B. (2002). Brincadeira e aprendizagem do uso de ferramentas em macacos-prego (*Cebus apella*). *Estudos de Psicologia*, 7(1), 173-180.
- Roopnaire, J. L.; Johnson, J. E. & Hooper, F. H. (1994). *Children's play in diverse cultures*. New York: State University of New York Press.
- Rosemberg, F. (1996). Estimativa sobre crianças e adolescentes em situação de rua: Procedimentos de uma pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 21-58.
- Sager, F. & Sperb, T. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 309-326.
- Santana, J. P. (2003) Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Santos, A. K. (2003) *Brincadeira, ambiente e cultura: um estudo sobre esta relação em dois povoados do sertão sergipano*. Projeto de dissertação (não publicado). Pós-Graduação em Psicologia, UFBA.
- Santos, E. C. (1999) *Um estudo sobre o desenvolvimento social e cognitivo das crianças através da brincadeira numa comunidade particular: o Mocambo de Porto da Folha/SE*. Relatório PIBIC/CNPq/UFS, Aracaju, SE.

- Santos, E. C., Pilz, C., Dias, D. D. & Wagner, F. (2003). A visão de policiais militares sobre a criança em situação de rua. *Resumos do XII Encontro da ABRAPSO*. Porto Alegre: versão eletrônica.
- Santos, E. C. & Koler (2003). Brincando na rua (p.p. 187-206). Em: A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.) *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca, vol I*. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.
- Santos, E. C. & Bichara, I. D. (2000, Julho). A influência do programa infantil de TV nas brincadeiras de faz-de-conta em crianças de 4 a 6 anos (Resumos). *Anais da 52ª Reunião Anual da SBPC* (Edição Eletrônica). Brasília, DF: SBPC.
- Silva, M. R. (2002). Recortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdica das meninas-mulheres e das mulheres-meninas da zona da mata canavieira pernambucana. *Cad. CEDES*, 22 (56), Campinas, (23-52).
- Silva, A. S., Reppold, C. T., Santos, C. L., Prade, L. T., Silva, M. R., Alves, P. B. & Koller, S. H. (1998). Crianças em situação de rua de Porto Alegre: um estudo descritivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 441-447.
- Smith, P. K. (1988). Children's play and its role in early development: A re-evaluation of the 'Play Ethos'. In: A. D. Pellegrini (Ed.). *Psychological bases for early education*. pp. 207-226. New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Spinelli, L. H. P., Nascimento, L. F. & Yamamoto, M. E. (2002). Identificação e descrição da brincadeira em uma espécie pouco estudada, o boto cinza (*Sotalia fluviatis*), em seu ambiente natural. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 165-171.
- Tudge, J., Hogan, D., Lee, S., Tammeveski, P., Meltsas, M., Kulakova, N., Snezhkova & Putman, S. (1999). Cultural heterogeneity: Parental values and beliefs and their preschoolers' activities in the United States, South Korea, Russia and Estonia. Em A. Göncü (Org.), *Children's engagement in the world, sociocultural perspectives* (pp. 62-98). New York: Cambridge.
- Tudge, J., Lee, S. & Putnam, S. (1999). Young children's play in socio-cultural context: South Korea and United States. Em M. C. Duncan, G. Chick & A. Aycock (Orgs.), *Play & culture: Diversions and divergences in fields of play* (Vol. 1, pp. 77-90). London: Ablex.

- Udwin, O. & Shmukler, D. (1981). The influence of sociocultural, economic, and home background factors on children's ability to engage in imaginative play. *Developmental Psychology*, 17(1), 66-72.
- Vieira, M. L. & Sartorio, R. (2002). Análise motivacional, causal e funcional da brincadeira em duas espécies de roedores. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 189-196.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waelder, R. (1933). The psychoanalytic theory of play. *Psychoanalytic Quarterly*, 2, 208-224.
- Whiting, B. B. & Edwards, C. P. (1973). A cross-cultural analyses of sex differences in the behavior of children aged 3 through 11. *Journal of Social Psychology*, 91. 145-168.
- Yamamoto, M. E. & Carvalho, A. M. A. (2002). Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 163-164.

ANEXOS

ANEXO A

Folha de Registro das Observações

Episódio n^o: Data: Hora: Temperatura:

Sexo do participante: Idade:

N^o de participantes do grupo (idade e sexo de cada um):

Local: Objetos utilizados:

Início do episódio – hora:

Fim do episódio – hora:

Observações gerais (ruídos, interrupções etc.):

Atividades desempenhadas:

ANEXO B

Entrevista Estruturada

1. Nome:
2. Idade:
3. O que faz durante o dia?
4. Estuda () Sim () Não
Qual série?
Onde?
Que turno?
Já estudou?
Até que série?
Por que saiu?
5. Você trabalha? O que faz?
6. O que você prefere durante o seu dia?
7. O que faz a noite?
8. Onde dorme?
- Se em casa, quem mora em casa?
9. Como é a tua família?
10. No que seu pai trabalha?
11. No que sua mãe trabalha?
12. Tem irmãos? Quantos? Eles são maiores ou menores que você?
- Você sabe qual a idade deles?
13. Quando eu estava olhando você de longe, vi que estava brincando. Do que estava brincando? Como é esta brincadeira? O que acha desta brincadeira? Como são as regras?

ANEXO C

Jogo de Sentenças Incompletas

- 1) O brincar e seu significado
 - a) Brincar para mim é...
 - b) Quando eu brinco, eu me sinto...
 - c) Eu brinco porque...

- 2) Brinquedos: preferências e desejos
 - a) Eu gosto muito de brincar de...
 - b) A brincadeira que eu mais brinco é...
 - c) Eu queria brincar de...
 - d) O brinquedo que eu mais brinco é...
 - e) O brinquedo mais legal é...
 - f) O brinquedo que eu gostaria de ter é...
 - g) Entre brincar e trabalhar, eu prefiro...

- 3) Grupos/Companhias
 - a) As pessoas com quem eu brinco quando estou:
 - na rua, são...
 - em casa, são...
 - b) Eu e meus amigos brincamos de...
 - c) Quando estou em casa eu brinco de...
 - d) Quando estou na rua eu brinco de...

- 4) Contexto
 - a) O lugar que eu brinco mais é...
 - b) O lugar que eu mais gosto de brincar é...
 - c) Eu gosto de brincar lá porque...
 - d) A rua é um lugar para brincar de...

- e) A casa é um lugar para brincar de...
- f) A escola é um lugar de brincar de...

5) Trabalho

- a) Trabalhar para mim é...
- b) Quando trabalho eu me sinto...
- c) Quando trabalho eu penso em...
- d) Eu trabalho porque...
- e) Entre trabalhar e brincar, eu prefiro...