

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - FACIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:

uma experiência com a Teoria Bioecológica do
Desenvolvimento Humano

TATIANE GIBERTONI SIA

PIRACICABA – SP
2008

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - FACIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TATIANE GIBERTONI SIA

A CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:

uma experiência com a Teoria Bioecológica do
Desenvolvimento Humano

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, da Faculdade de Ciências da Saúde, da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.
Área de concentração: Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rute Estanislava Tolocka
Co-Orientador: Prof. Dr. Ademir De Marco

Piracicaba - SP
2008

Gibertoni Sia, Tatiane.

A Construção de Brinquedos na Educação Infantil: uma experiência com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano/ Tatiane Gibertoni Sia – Piracicaba – Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

151 p.

Dissertação (Mestrado em Educação Física). UNIMEP – SP.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rute Estanislava Tolocka

Co-Orientador: Prof^o. Dr^o. Ademir De Marco.

Inclui bibliografia.

1. Criança. 2. Educação Infantil. 3. Brinquedo. 4. Teoria Bioecológica. I. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rute Estanislava Tolocka
Orientadora: UNIMEP/FACIS

Prof. Dr. Ademir De Marco
Co-Orientador: UNICAMP/FEF

Prof^a. Dr^a. Elaine Prodócimo
UNICAMP/FEF

Prof^a. Dr^a. Eline Tereza Rozante Porto
UNIMEP/FACIS

Dedico este estudo aos meus familiares por
tornarem meu sonho possível.

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado foi uma experiência única, repleta de sentimentos contraditórios, uma tarefa árdua com certeza, mas de intenso aprendizado. Concluir esta dissertação conta como parte destes dois anos de dedicação aos estudos e à pesquisa.

O caminho, como a nossa vida, não foi uma linha reta, mas um percurso cheio de curvas, obstáculos com os quais tive que aprender a parar e refletir, superar e continuar. Porém, entre seus entraves, havia flores que brotaram a todo o momento como um alento à alma, como um aviso e um impulso a me levar sempre adiante.

Foram estas flores que enriqueceram o meu caminho e me ajudaram a superar seus obstáculos, a elas eu agradeço de coração.

Ao meu marido Luiz Carlos e meu filho Mauricio,

Pela compreensão dos momentos de ausência, pelo silêncio nos longos momentos de estudo, pelo carinho nos momentos de aflição e pelo amor que sempre me dedicaram. Agradeço por todos os momentos de nossas vidas, pois compartilhar o dia-a-dia com vocês é um privilégio.

Aos meus familiares,

Meu pai Nelson, minha mãe Maria Antonia, minha irmã Izaela e meus sogros André e Cleodete, que me incentivaram a continuar estudando e fizeram muitos esforços para que isto acontecesse. Agradeço imensamente.

Ao meu orientador Ademir De Marco,

Com o qual tive e espero continuar tendo o prazer de aprender. Foram quatro anos seguidos desenvolvendo trabalhos juntos. Obrigado por me ajudar e me incentivar, você foi um dos responsáveis por eu ter seguido esta opção. Aprender e compartilhar com você foram experiências gratificantes e enriquecedoras.

Aos amigos, em especial à Ana,

Além da experiência acadêmica, o mestrado me proporcionou muito mais, uma grande amiga. Nestes dois anos passamos por muitos momentos juntas, dos piores até os melhores, compartilhando nossas preocupações, medos e ansiedade, compartilhamos também alegrias, segredos e experiências inesquecíveis. Conviver com você foi maravilhoso, ter você caminhando comigo tornou tudo mais fácil. Espero que nossa amizade continue a se fortalecer e perdure.

Obrigado aos amigos do Nupem e aos amigos do mestrado, que participaram desta experiência enriquecendo-a, me ajudando e me acolhendo; meus sinceros agradecimentos.

Aos professores do mestrado,

Muito mais do que professores são mestres; fizeram-me compreender tantas teorias e conceitos e também muito mais, pois me mostraram o mundo de um novo ângulo, me fazendo refletir e duvidar de meus conceitos, abrindo meus horizontes para a vida.

Às professoras Eline e Elaine,

Agradeço pelo carinho que vocês demonstraram para comigo através de suas contribuições com o estudo, que muito colaboraram para que esta pesquisa se concretizasse.

Às crianças do Prodecad,

Me fizeram compreender a importância de ser criança e de vê-las muito além do olhar da pesquisa, de forma a proporcionar inúmeras trocas de aprendizado. Sem vocês este estudo não seria possível, obrigado.

À Deus,

Por ter me dado o privilégio de poder ter uma família maravilhosa e tantas pessoas importantes na minha vida, por ter me amparado quando precisei e pelas oportunidades que coloca em meu caminho.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente colaboraram com este estudo e comigo, influenciando minhas diretrizes e movimentando minhas certezas, obrigado.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar as relações interpessoais estabelecidas pelas crianças durante as interações com o brinquedo construído por elas mesmas, em dois contextos, durante a construção e o desenvolvimento de atividades com o brinquedo na sala de aula e na própria casa da criança. No capítulo um foi realizado uma extensa pesquisa bibliográfica sobre os brinquedos, suas considerações históricas e implicações sobre o desenvolvimento infantil. A Teoria Bioecológica, base deste estudo, foi abordada no segundo capítulo. Os procedimentos metodológicos, descritos no capítulo três, demonstram os caminhos percorridos pelo estudo, no qual foram analisadas trinta e seis crianças, de ambos os sexos, com idade entre 5 e 6 anos, da instituição PRODECAD/UNICAMP (Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente). Foram desenvolvidas doze aulas de construção de brinquedos, em cada aula as crianças construíram um brinquedo diferente utilizando materiais alternativos e sucatas. Após a construção desenvolveram atividades motoras de exploração livre e dirigida e brincadeiras com estes e, ao final, os levaram para a sua residência. As aulas foram registradas por dois observadores não-participantes, a professora e a auxiliar da sala, no diário de campo, que foi estruturado conforme os pressupostos da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1996, 2005). Ao levar o brinquedo para a casa, a criança recebia um questionário para os pais responderem; este buscava informações sobre o que a criança desenvolveu com o brinquedo em sua residência. Para uma análise mais completa foram filmadas duas aulas, a sexta e a décima segunda. A análise e discussão dos dados foram realizadas com base na Teoria Bioecológica investigando os fatores que contribuíram ou limitaram o estabelecimento das interações sociais. Estes resultados apontaram que os atributos das crianças, tais como as disposições pessoais, os recursos e as demandas exerceram influência sobre as relações interpessoais, de modo que disposições positivas fomentaram estas interações. A atividade de construção e interação com os brinquedos foi considerada como molar, em ambos os microssistemas, devido aos fatores como empenho das crianças e o significado adquirido. As ligações entre os microssistemas, advinda das interferências e da comunicação interambiente, culminaram na formação efetiva do mesossistema, aumentando o impacto desenvolvimental deste. Por outro lado, propriedades das crianças como recusar-se a construir, retirar-se de brincadeiras, desentender-se com terceiros, entre outras, limitaram e, em alguns momentos, romperam as interações sociais. A falta de incentivo da família também constituiu um fator limitante. Porém, as atitudes positivas prevaleceram, bem como o estabelecimento das relações interpessoais. A identificação destes fatores positivos e negativos foi amplamente facilitada pelas diretrizes da Teoria Bioecológica, como também as influências exercidas pelo macrossistema sobre o meso e de um micro sobre o outro. Concluímos que as interações sociais que foram estabelecidas pelas crianças em função dos brinquedos, nos fazem compreender as forças exercidas pelos atributos destas e pelo potencial dos ambientes, variáveis que, segundo a natureza da teoria bioecológica, jamais poderiam ser entendidas separadamente.

Palavras-chave: Criança – Educação Infantil – Brinquedo – Teoria Bioecológica

ABSTRACT

This study aimed to investigate the interpersonal relationships established by the children during the interactions with the toy built by themselves, in two contexts, during construction and development of activities with the toy in the classroom and in the child's own home. On chapter one, an extended literature research was made about the toys, their historic considerations and involvement about infantile development. The bioecological theory, in which this study was based, was addressed on the second chapter. The methodological procedures, described on chapter three, show the ways crossed by this study, in which thirty-six children were analysed, of both sexes, aged between 5 and 6 years, from the institution PRODECAD / UNICAMP (Programme for Development and Integration of Children and Youth). Twelve lessons have been developed for the construction of toys, children in each class built a toy differently using alternate materials and scrap. After construction motor activities of free and directed explorations were developed and, in the end, they took the toys home led to his residence. Classes were recorded by two non-participant observers, the teacher and assistant in the daily field, which was structured according to the assumptions of the bioecological theory by Urie Bronfenbrenner (1996, 2005). When they took the toy home, the children received a questionnaire for parents to answer; that looked for informations about what the child has developed with the toy in his house. For a more complete analysis two lessons were filmed, the sixth and twelfth. Ones The analysis and discussion of the data were based on of the biological theory investigating the factors that contributed or limited the establishment of social interactions. These results indicated that the attributes of children, such as the personal disposition, resources and the demands, exerted influence on interpersonal relations, so that encouraged these positive dispositions interactions. The activity of construction and interaction with toys was considered as molar, in both microsystems, due to factors such as commitment of the children and acquired meaning. The links between the microsystems, arising from interference and communication among environments, culminated in the formation of effective mesosystem, increasing the developmental impact of this one. Otherwise, in the other hand children's characteristics as refusing to build, getting out from games, discussing with others, and more, limited, and in some moments, disrupted the social interactions. The lack of encouragement from the family was also a limiting factor. However, positive attitudes prevailed, as well as the establishment of interpersonal relations. The identification of these positive and negative factors has been largely facilitated by the Bioecological theory guidelines, as well as the influences exerted by macrosystem on mesoscale and a micro on the other micro. We conclude that the social interactions that have been set by children on the basis of toys, make us understand the forces exerted by these attributes and the potential of environments, variables that, according to the nature of the bioecological theory, could never be understood separately.

Keywords: Child - Kindergarten - Toy - Bioecological Theory

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Posicionamento das câmeras na coleta de dados iconográficos.. 67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Brinquedos e atividades desenvolvidas durante o estudo nas aulas de construção de brinquedos.....	63
Quadro 2	Distribuição das crianças envolvidas no estudo.....	69
Quadro 3	Informações referentes à participação dos alunos nas aulas de construção de brinquedos e a devolução dos questionários para os pais.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
OBJETIVO	20
CAPÍTULO I - O BRINQUEDO E SUAS IMPLICAÇÕES NO MUNDO INFANTIL ..	21
1.1 Considerações Históricas.....	21
1.2 O Brinquedo Industrializado: uma produção cultural para a criança.....	28
1.3 Brinquedos: cultura e influências sobre o desenvolvimento.....	33
CAPÍTULO II - A ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	39
2.1 Teoria dos Sistemas Ecológicos.....	42
2.1.1. Parâmetros do Contexto.....	42
2.1.1.1 Microssistema.....	43
2.1.1.2 Mesossistema.....	46
2.1.1.3 Exossistema.....	47
2.1.1.4 Macrossistema.....	48
2.2 Paradigma Bioecológico.....	49
2.2.1 Atributos da Pessoa.....	51
2.2.1.1 Disposições.....	52
2.2.1.2 Recursos.....	52
2.2.1.3 Demandas.....	53
2.2.2. Tempo.....	53
2.3 Estudos relacionados à Teoria Ecológica e ao Desenvolvimento Infantil.....	55
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
3.1 Método de Pesquisa.....	60
3.2 Universo e Sujeitos da Pesquisa.....	61
3.3 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	62
3.4 Desenvolvimento das Aulas.....	62
3.5 Coleta de Dados.....	63
3.5.1 Diário de Campo.....	64
3.5.2 Questionário para os pais.....	65
3.5.3 Filmagens.....	66

CAPÍTULO IV - DESCRIÇÕES E OBSERVAÇÕES A PARTIR DO DIÁRIO DE CAMPO, QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS E FILMAGENS.....	68
4.1 Brinquedo Bola.....	72
4.2 Brinquedo Espada.....	74
4.3 Brinquedo Garrafa Colorida.....	76
4.4 Brinquedo Disco Lançador.....	78
4.5 Brinquedo Ioiô.....	80
4.6 Brinquedo Peteca.....	81
4.7 Brinquedo Bilboquê.....	87
4.8 Brinquedo Cavalinho de Pau.....	88
4.9 Brinquedo Bola Maluca.....	90
4.10 Brinquedo Quebra Cabeça.....	92
4.11 Brinquedo Fantoche.....	94
4.12 Brinquedo Pega Bolinha.....	95
CAPÍTULO V - ANALISANDO E DISCUTINDO OS MICROSSISTEMAS.....	100
5.1. Microsistemas e seus elementos – relações interpessoais, atividades e papéis - Mesossistema e Macrossistema.....	101
5.2. Atributos das crianças identificados nos microsistemas.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
APÊNDICES.....	141

Nas tuas mãos um papel
Pode ser de mil cores
Um soldado sem quartel
Ou um jardim com flores

Um avião que não pousa
Uma bala que não mata
Um cavalo sem arreata
Que não conhece senhor

Um irmão com quem tu brincas
À apanha, e ao pião
Um pão quente que tu trincas
Como só se trinca o pão

Pai que te faz companhia
Nos teus sonhos sempre belos
Uma mãe quente e macia
E que te afaga os cabelos

Tudo quanto a vista alcança
E possas imaginar
Que só tu doce criança
Consegues reinventar.

Mário Margaride

INTRODUÇÃO

A área de desenvolvimento está diretamente relacionada com a visão de mundo de cada momento da história; estas concepções originaram diferentes teorias e correntes de estudo.

A visão mecanicista de mundo, advinda das idéias de Descartes, concebe o ser humano como uma máquina e esta perspectiva reduz o todo às suas partes, chamando-se reducionismo. A visão orgânica de mundo entende o todo como uma estrutura maior do que a soma das partes; à medida que os organismos ficam mais complexos, novas características surgem, isto é chamado de epigênese. A terceira visão de mundo é a contextual, que se postula entre um extremo e outro, considerando o desenvolvimento como um processo dinâmico influenciado por elementos internos e externos ao indivíduo (HAYWOOD e GETCHELL, 2004).

Partindo desta visão contextual de mundo, foram desenvolvidas algumas teorias que entendem o ser humano na sua complexidade e concebem o desenvolvimento na sua totalidade, havendo uma inter-relação nos diversos aspectos que influenciam este processo.

Morin (1999) revela o pensamento complexo, nos levando a crer que um indivíduo é, ao mesmo tempo, um ser biológico, físico, social, cultural, espiritual, delineando uma dezena de aspectos intrínsecos ao ser humano que, segundo o referido autor, é exatamente na tentativa de procurar conceber uma articulação entre estes fatores que reside a complexidade, complementando que um pensamento simplista reduz a simples separação destes aspectos ou, então, apenas os unem.

O paradigma sistêmico, de acordo com Tani (2005), reconhece o todo como algo que surge da interação das partes, não apenas como a somatória destas,

visando entender sua função e como elas se relacionam. Este paradigma preocupa-se com o estudo de processos complexos e mutantes, viabilizando uma metodologia para tal. Conceitos como sistemas abertos, estabilização e adaptação constituem parte desta teoria, na qual a pessoa em desenvolvimento é entendida como um sistema aberto, em constante troca de informações e energia com o meio ambiente, sofrendo as influências advindas deste meio que o influencia.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2001, p.6), “desenvolvimento é um processo permanente que se inicia na concepção e cessa somente com a morte”; este processo refere-se a todos os aspectos do comportamento humano.

A perspectiva ecológica, que também contempla uma visão sistêmica de mundo, emerge expressando a relação entre o indivíduo, o ambiente e a tarefa. Bronfenbrenner (1996, p.10) define o desenvolvimento “como a concepção desenvolvendo da pessoa do meio ambiente ecológico, e sua relação com ele, e também como a crescente capacidade da pessoa descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades”.

Tendo como base deste estudo esta perspectiva teórica, a ecologia do desenvolvimento humano concebe o ser humano a partir dos ambientes nos quais ele está inserido. Aproximando estas idéias da criança, passa-se a entender o desenvolvimento infantil de uma forma mais ampla, pensando no ambiente imediato de inserção da criança, que a influencia e é influenciado por ela; no ambiente que faz ligação com o imediato, nas propriedades desta criança que se desenvolve e na cultura que rege o seu modo de vida. Assim, este estudo pretende refletir acerca destes aspectos, tendo em mente a relação da criança com o brinquedo.

A afirmação de que nas mãos de uma criança tudo pode virar um brinquedo é verdadeira, pois ao manipular um objeto a criança atribui-lhe significados que o transforma ao seu bel prazer.

Contudo, quando a criança interage com o brinquedo, tem em suas mãos um objeto repleto de significados que carrega consigo uma função específica, função esta que é determinada pela sociedade vigente. Ao longo dos tempos o brinquedo passou por transformações acompanhando a evolução da história, o que, a priori, era um objeto de culto dos adultos, atualmente é um objeto de desejo das crianças.

Perroti (1982) abordando a produção cultural para as crianças, aponta a visão da atual sociedade sob estas, que as vêem como seres passivos, incompletos, sem inserção histórica, considerando-as uma tábula rasa. Sobre esta perspectiva identificada pelo autor, a inclusão social das crianças só pode acontecer por meio do consumo, pela absorção cultural produzida pela sociedade.

Marcellino (2002) nos alerta para o desaparecimento das manifestações folclóricas e tradicionais do nosso país, destacando os antigos brinquedos, brincadeiras e jogos infantis que, de acordo com o autor, estão sendo substituídos pela televisão, pelos brinquedos industrializados e pelas inovações da informática.

Com a iminente desvalorização desta cultura da infância, desapareceram, também, as relações que se formavam entre as crianças participantes desta construção, bem como as relações entre elas, quando estas se uniam para brincar.

Porém, “longe de ser apenas um organismo em movimento, (...) a criança é também alguém profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage (...) que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele” (PERROTI, 1982, p.12).

Com o brinquedo, a criança inicia sua integração social, aprendendo a conviver em sociedade e situando-se frente ao mundo. Interagindo com o brinquedo, a criança representa uma parte do universo que conhece, remodelando-o de acordo com suas vontades.

Mas, que tipo de possibilidades os brinquedos da atualidade oferecem às crianças? Sendo que estes já estão prontos e movimentam-se sozinhos, limitando a participação da criança na brincadeira a apenas um acionar de botões.

Refletindo sobre este panorama atual, este estudo propôs inverter-se esta lógica, desenvolvendo brinquedos construídos pelas próprias crianças e analisando como elas se relacionam com outras crianças durante esta prática e quando brincam com estes, além de procurar entender se este brinquedo construído exerce influência sobre um outro ambiente. Outro ponto relevante é o da identificação da influência da sociedade e da cultura sobre a relação da criança com o brinquedo.

Tendo como base a visão ecológica, este estudo procura entender o desenvolvimento infantil por meio da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner.

As aulas de construção de brinquedos compõem um microssistema e o ambiente residencial da criança forma um segundo microssistema. Em ambos os espaços foram analisados os parâmetros do contexto, ou seja, as relações interpessoais, as atividades e os papéis; do mesmo modo, os atributos da pessoa, as disposições, os recursos e as demandas, procurando investigar a relação da criança com o brinquedo e o estabelecimento de interações interpessoais, de acordo com o que propõe Bronfenbrenner (1996).

Outros fatores que podem fomentar ou romper as interações entre as crianças foram analisados neste estudo. A influência das interações sociais e do brinquedo

como meio facilitador para o desenvolvimento infantil e a relação do macrosistema interagindo sob os micros, também foram contempladas.

Desenvolvido na instituição PRODECAD/UNICAMP (Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente), este estudo contou com 36 crianças de 5 a 6 anos; para viabilizá-lo, foram construídos doze brinquedos. Esta pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP/FCM, sob o Parecer Nº 619/2006.

Nos momentos de aula havia dois observadores não-participantes que colhiam informações em um diário de campo previamente estruturado, após o término das aulas, as crianças levavam o brinquedo para a casa junto com um questionário para os pais, visando investigar o que a criança fez com o brinquedo, com quem se relacionou e de que maneira.

O capítulo um discute o brinquedo, suas considerações históricas, implicações culturais e suas possíveis relações com o desenvolvimento infantil.

Os pressupostos teóricos propostos por Bronfenbrenner (1996) fazem a composição do capítulo dois e, ao final deste foram elucidados alguns estudos relevantes que relacionam o desenvolvimento infantil e a referida teoria.

No capítulo três estão relatados os procedimentos necessários para viabilizar este estudo, como a coleta de dados realizada por meio do diário de campo, organizado de acordo com Faria Júnior (1987), e o questionário para os pais, seguindo as instruções de Fachin (2001), além de duas filmagens, uma na sexta aula e outra na última.

A descrição dos resultados obtidos com a coleta de dados consta detalhada no capítulo quatro, que procura habituar o leitor sobre as crianças, as observações

pertinentes das aulas, dos questionários de cada brinquedo e as considerações mais minuciosas das filmagens.

O capítulo cinco constitui a discussão dos resultados dos microssistemas; este foi subdividido em duas partes, sendo que a primeira investiga os elementos dos micros, a formação do meso, as influências de um sobre o outro e também as relações destes com o macrossistema. A segunda parte procura investigar e discutir os atributos das crianças e que tipo de influência foi exercida sobre o estabelecimento das interações sociais. As considerações finais, logo a seguir, representam os pontos mais relevantes do processo.

OBJETIVO

Este estudo teve como objetivo analisar as relações interpessoais que foram estabelecidas pelas crianças com a construção e interação com os brinquedos em dois contextos, durante as aulas com esta finalidade e no ambiente doméstico da criança.

CAPÍTULO I

O BRINQUEDO E SUAS IMPLICAÇÕES NO MUNDO INFANTIL

1.1 Considerações Históricas

O termo brinquedo apresenta controvérsias quanto ao seu significado. Para o Dicionário Aurélio (2007), a palavra brinquedo, originada de brincar, apresenta quatro significados: “1. objeto que serve para as crianças brincarem; 2. jogo de crianças; brincadeira; 3. divertimento, passatempo, brincadeira; 4. festa, folia, folguedo e brincadeira”.

Brougère (2004, p. 14) atribui ao brinquedo o “papel de despertar imagens que permitirão dar sentido a essas ações”, no caso, as ações de brincar, classificando este como um suporte para a brincadeira.

Rubem Alves (1986, p. 96) relata que o brinquedo é “uma proposta de alegria”, que possui um fim em si mesmo proporcionando prazer a quem brinca.

Para Alves in Marcellino (1989, p. 15), o brinquedo “é a forma mais natural de ser poeta. Pois, tanto o Brinquedo quanto a Poesia se constroem a partir do poder mágico dos símbolos”.

A definição de Kishimoto (1999), influenciada por Brougère, para o termo brinquedo é que este é sempre suporte da brincadeira, podendo ser qualquer material que faz fluir a imaginação infantil.

Oliveira (1982, 1986), nos remete ao fato de que a sociedade enxerga o brinquedo como algo fútil, não-sério, inseqüente, fato este representado em frases como: só pode ser brincadeira ou, você está brincando comigo? Esta falta de

seriedade, que implica sob a visão do brinquedo, se fundamenta na restrição da faixa etária que este sofre, sendo destinado exclusivamente às crianças.

Dando continuidade aos estudos do mesmo autor, o brinquedo é especificado como um objeto, evidenciando a diferença entre o brincar, constituído na ação e o brinquedo, objeto sob o qual esta ação é exercida; de caráter preferencialmente individual, ficando a critério do brincante as regras; tem um conteúdo de gratuidade do participante e tem como função apenas a de distrair quem o utiliza.

Ao investigarmos o brinquedo encontramos uma miscelânea de significações que não elucidam o seu entendimento. Kishimoto (1999) aponta que esta falta de identificação do termo brinquedo deve-se ao pouco avanço dos estudos nesta área.

O presente estudo concebe o brinquedo como um objeto que, qualquer que seja, e que devido à imaginação e à criatividade da criança, “ganha vida”. Apesar de ser um simples objeto trata-se de um complexo instrumento que possui o poder de influenciar, tanto de maneira positiva como negativa, o desenvolvimento infantil.

Giram em torno do brinquedo muitas concepções, controvérsias e incertezas quanto ao seu significado, talvez por suas diversas funções, utilizações, bem como por sua história que acompanha a evolução do homem.

Antigamente os brinquedos eram compartilhados tanto por adultos como por crianças, não havia restrição de sexo ou de idade, conforme Benjamin (2002, p. 96); os brinquedos antigos como bola, arco, pipa, primeiramente, foram impostos às crianças como “objetos de culto” e, somente depois, aliados à imaginação infantil transformaram-se em brinquedos.

O autor relata igualmente que os brinquedos eram produzidos artesanalmente, entalhados em madeira, fundidos em estanho; até mesmo alimentos como espiga de milho, viravam brinquedos.

Benjamin (2002), em seu estudo sobre a história cultural do brinquedo na Alemanha, menciona que, antes do século XIX, a fabricação do brinquedo acontecia por diferentes oficinas manufatureiras; cada um fazia a parte que lhe cabia, de acordo com a restrição corporativa da época, encarecendo a mercadoria, que era vendida por diversos tipos de comerciantes. Muitos destes artesãos, produtores de peças para as igrejas, começaram a fabricar miniaturas, que foram usadas como brinquedos pelas crianças e como objetos de decoração para os adultos, proliferando por todo o mundo.

De acordo com um *site* americano¹ sobre a história dos brinquedos, a produção em grande escala teve início após o ano de 1830, quando os trens a vapor começaram a transportar e distribuir bens manufaturados. Os artesãos de brinquedos usavam madeira, lata ou ferro como molde para formar cavalos, soldados, entre outros. Após a descoberta da borracha, criou-se um novo produto para a produção de brinquedos.

O historiador Philippe Ariès (1976), em seu estudo “Pequenas Contribuições à História dos Jogos e das Brincadeiras”², reportado de um registro minucioso do médico Heroard, detalhando a infância do futuro Luís XIII, no início do século XVII, menciona que os brinquedos habitualmente utilizados eram: o cavalo de pau, o catavento e o pião.

Nesta época, não havia ainda a distinção de brinquedos por sexo, pois o pequeno Delfim ganha aos dois anos e sete meses uma pequena carruagem cheia de bonecas; nem a distinção de idade, os brinquedos eram para adultos e crianças, pode-se entender isto quando o menino, aos três anos, ganha alguns presentes no Natal, entre eles algumas “quinquilharias italianas”, que conforme Ariès (1976, p.84),

¹ Disponível em http://inventors.about.com/old/tstarinventions/a/toy_inventions_2.htm <consultado em 14/04/07>

² Estudo pertencente ao livro História Social da Criança e da Família, do mesmo autor.

eram “brinquedos destinados tanto à Rainha quanto a ele”. As miniaturas produzidas na época também serviam de brinquedo e eram advindas da Alemanha. Aos setes anos, as coisas mudam para o Delfim, sua educação passa a ser exercida pelos homens e ele abandona os trajes e brinquedos de infância, essencialmente as bonecas (ARIÈS, 1976).

No início do século XVII, registros iconográficos retratam pinturas de cavalos de pau, cataventos, pássaros com cordão e, raramente, bonecas; estes eram brinquedos de uso exclusivo dos pequeninos. Ariès levanta a questão para entender se estes brinquedos já não foram partes do mundo dos adultos.

Alguns deles nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-as à sua escala: foi o caso do cavalo de pau, numa época em que o cavalo era o principal meio de transporte e de tração. Da mesma forma, as pás que giravam na ponta de uma vareta só podiam ser imitação feita pelas crianças de uma técnica que, contrariamente à do cavalo, não era antiga: a técnica dos moinhos de vento, introduzida na Idade Média. O mesmo reflexo anima nossas crianças de hoje quando elas imitam um caminhão ou um carro. Mas, enquanto os moinhos de vento há muito desapareceram de nossos campos, os cataventos continuam a ser vendidos nas lojas de brinquedos, nos quiosques dos jardins públicos ou nas feiras. *As crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras*³ (ARIÈS, 1976, p. 88-89).

De acordo com Mefano (2005), a origem da boneca se perdeu no tempo, sabe-se que há 40 mil anos atrás foram encontradas, na África e na Ásia, as primeiras estatuetas de barro feitas para rituais. Pesquisas realizadas por historiadores relatam que a transição das bonecas de ídolos para brinquedos ocorreu há cerca de 5 mil anos atrás, no Egito. Nesta época, as bonecas não representavam crianças, e sim adultos, com os sexos bem definidos. Na Grécia e Roma, em 500 a.C., as meninas brincavam de bonecas até se casarem, período este em que dedicavam suas bonecas à Deusa do amor e da fecundidade, Afrodite. Os meninos brincavam com bonecos que representavam soldados, feitos com argila.

³ Grifo Nosso

O brinquedo de pássaro, relata Ariès (1976), deriva de uma outra origem, que não a imitação do mundo adulto; esta se encontra na Grécia antiga, onde era costume os meninos fazerem andorinhas de madeiras, que giravam em torno de um eixo; este pássaro não era um brinquedo individual, mas sim parte de uma festa coletiva e sazonal. O balanço representa um outro exemplo de brinquedo que era parte de festas. Existia, então, uma relação entre a brincadeira e a cerimônia religiosa, compondo um rito, de acordo com o autor.

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então, como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (ARIÈS, 1976, p. 89).

Cabe à criança o que não mais tem serventia aos adultos; inicia-se um processo de diferenciação entre “coisas de crianças” e “coisas de adultos”, revelando um sentimento de marginalidade sob a infância. O brinquedo, coisa de criança é, de acordo com o mesmo autor, um objeto que foi dessacralizado pelo adulto.

Caillois (1990) discorda do ponto de vista apresentado pelo autor acima, o qual aponta os brinquedos como objetos dessacralizados, pois inúmeros objetos de uso dos adultos como os utensílios de cozinha e as armas, por exemplo, são representados em brinquedos e continuam a serem utilizados por estes. “Resumindo, instrumentos, símbolos e rituais da vida religiosa, atitudes e gestos da vida militar, são normalmente objeto de imitação por parte das crianças” (p. 84). Ao fingirem e agirem como adultos, as crianças convertem uma atividade séria em divertimento sem que esta se degrade.

Em seu breve, porém esclarecedor, capítulo sobre brinquedos na obra “Mitologias”, Barthes retrata a realidade do brinquedo francês. Segundo o autor, o

brinquedo francês demonstra a visão do adulto sob a criança, este a vê como uma miniatura, “como se, para o público, a criança fosse apenas um homem pequeno, um homúnculo a quem só se podem dar objetos proporcionais ao seu tamanho” (BARTHES, 1980, p. 40).

O brinquedo produzido para a criança constitui um álibi da sociedade adulta; antes mesmo que a criança possa refletir, o brinquedo já a prepara para o mundo adulto e para a sua aceitação. Diante desta realidade, a criança assume o papel do proprietário do brinquedo, “nunca do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto, e sem alegria” (BARTHES, 1980, p. 41).

A produção de brinquedos industrializados ganha forças na sociedade capitalista, com a abertura de grandes indústrias e a extensa divulgação em comerciais de televisão. Barthes (1980) nos alerta para o “aburguesamento do brinquedo”, pois estes passam a ser produzidos com materiais químicos, não mais com elementos orgânicos, caseiros, como era anteriormente.

Após a Segunda Guerra, a matéria plástica é utilizada em massa nas indústrias de brinquedos, devido ao seu baixo custo, a facilidade de adquirir formas e a prévia coloração; este material foi substituindo as matérias-primas utilizadas, artificializando cada vez mais os brinquedos (OLIVEIRA, 1986).

O brinquedo é doravante químico, de substância e de cor; a própria matéria-prima de que é constituído leva a uma cenestesia da utilização e não do prazer. Estes brinquedos morrem, aliás, rapidamente, e, uma vez mortos, não têm para a criança nenhuma vida póstuma (BARTHES, 1980, p. 42).

Um outro fenômeno importante ocorrido com a industrialização, ressaltado por Benjamin (2002), foi o da “emancipação do brinquedo”. Produzidos em massa, os brinquedos deixaram de ser miniaturas e tornaram-se maiores; os volumes

reduzidos exigiam muito mais a presença da mãe, enquanto os volumes maiores “estão antes determinados a fazer vista grossa a ausência materna” (BENJAMIN, 2002, p. 91).

Uma emancipação do brinquedo se põe a caminho; quanto mais a industrialização do brinquedo avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais (BENJAMIN, 2002, p. 92).

Elkonin (1998) relata a estreita relação entre a história do brinquedo e o desenvolvimento da sociedade, mais precisamente da história da criança na sociedade. Segundo o autor, os brinquedos surgem precedidos pela invenção dos instrumentos de trabalho e utensílios sagrados, a função dos brinquedos ao longo dos tempos é ser responsável por modificar a relação deste com o processo de desenvolvimento infantil.

Ao apontar outras características para a compreensão do papel dos brinquedos na sociedade, Elkonin ressalta que:

pode-se supor que o mecanismo promotor e impulsionador das ações com esses brinquedos, iguais só no aspecto, mudou por completo. São sempre os adultos que introduzem os brinquedos na vida das crianças e as ensinam a manejá-los. Mas se antes, quando os brinquedos eram modelos reduzidos de ferramentas dos adultos, o seu manejo mantinha-se graças à relação “brinquedo-instrumento”, agora, quando já não existe essa relação, mantém-se estimulado pela novidade (ELKONIN, 1998, p. 46).

Há que se considerar que para manter o uso de tais brinquedos, suas características foram modificadas pela indústria, de forma que o instrumento de trabalho de fuso, por exemplo, converteu-se em pião, e este em piões com múltiplas funções eletrônicas. Desse modo, embora o objeto tenha um formato parecido, suas concepções modificaram totalmente e suas influências sob o mundo infantil acompanharam tais evoluções.

1.2 O Brinquedo Industrializado: uma produção cultural para a criança

A partir da Revolução Industrial é que se inicia a intensa industrialização dos brinquedos. Objetos que eram confeccionados com materiais simples e caseiros tornam-se mercadorias e passam a ser produzidos em escala.

Meira (2003), ao analisar as reflexões de Walter Benjamin, relata a intensa massificação que o brinquedo sofreu, acabando por homogeneizar-se. A plastificação destes objetos aponta para o avanço do capitalismo e a influência exercida sob a infância. A vida social evocada nos brinquedos revela as características da cultura contemporânea.

De carrinhos de madeira aos carros de controle remoto, de bonecas de porcelana às Barbies, a evolução do brinquedo acompanha a evolução da indústria e da tecnologia. Os estímulos oferecidos através da televisão, rodeados de mensagens sedutoras, despertam na criança o consumismo sem fim. O brinquedo evolui tão rapidamente que tudo que foi adquirido hoje, amanhã já apresenta um modelo mais sofisticado, com novos formatos e novas funções. O singularismo do brinquedo artesanal foi substituído pelos brinquedos produzidos em série.

Ketzer (2003) direciona a discussão para a questão das intensas mudanças da sociedade e a enorme variabilidade dos brinquedos industrializados, causando às crianças sentimentos de insaciedade e insatisfação. Antigamente havia a preservação dos brinquedos, com a espera pelas datas comemorativas para se ganhar um, quando quebrados eram consertados, além de que estes tinham maior durabilidade, representando para a criança a preservação e a conservação das relações humanas.

Nos dias atuais, com a entrada das importações em massa e o baixo custo destes produtos, todos podem ter um brinquedo a qualquer hora; apesar de estes serem de qualidade questionável, eles saciam as crianças momentaneamente, até quebrarem ou serem descartados. Justamente pelo fato da criança não interagir com a construção do brinquedo, o seu envolvimento com o mesmo pode ser considerado incipiente e passageiro o que de certa forma pode influenciar a criança em suas relações sociais com interações pessoais de curta duração e com emoções superficiais.

O brinquedo, tanto os modernos quanto os modelos antigos, refletem uma cultura produzida para a infância, cultura esta impregnada de símbolos sociais, como a boneca que ensina a menina a ser mãe, as ferramentas que ensinam o menino a ser construtor, predefinindo ou sugerindo a brincadeira que irá se desenvolver.

Além de comandar as ações da brincadeira, os brinquedos industrializados chegam a delegar à criança o papel de expectador, pois bastam por si só. A ação de brincar é do brinquedo, suas programações, conteúdos e níveis de complexidade predefinem a brincadeira. “A humanização dos objetos e a coisificação das pessoas inverte as relações sociais, fazendo criaturas senhoras de seus criadores” (OLIVEIRA, 1996, p. 90)

As raízes desta produção cultural para a criança foram historicamente construídas. A concepção de infância inserida na visão adultocêntrica de mundo,

julga a criança de acordo com as premissas do sistema dominante, considerando-a como ser totalmente dependente, sem vontade própria e que, por razão, deve ser colocado à margem dos direitos dos seres políticos (PERROTI, 1982, p. 11).

A criança, dentro desta perspectiva evolucionista, é entendida como um ser incompleto, imperfeito, improdutivo, que precisa ser educado para chegar ao estágio de adulto. Desse ponto de vista, a criança não é, ela virá a ser alguém.

Assim, enquanto faixa etária “incompleta”, a criança deve ser a consumidora passiva de produtos culturais elaborados para ela pelo grupo social, a fim de que possa tornar-se um ser humano evoluído, “completo”, vale dizer, adulto. Sua inclusão social (isto é, inclusão nas classes dominantes) está garantida pelo consumo (ao menos simbolicamente) (PERROTI, 1982, p. 16).

De acordo com o autor, a sociedade manifesta a tendência de impor o mundo adulto, sem que a criança possa intervir no seu rumo, sendo considerada um indivíduo não-participante no processo de formação sócio-cultural. Porém, este mundo imposto pelo brinquedo constitui um mundo idealizado, pautado em situações ideais e não reais, baseados em valores da sociedade vigente.

Escrevendo sobre o jogo Erikson (1971) conclui que a recreação da criança apresenta-se como um problema, pois quem não trabalha não tem direito à diversão; desse modo há que se criarem teorias que apontem a importância do jogo na infância, demonstrando este como o trabalho da criança. “A teoria mais popular e a mais fácil para o observador é a de que a criança não é “ninguém ainda” e que o despropósito de seu jogo reflete esta situação” (ERIKSON, 1971, p. 197).

Ao analisar a boneca industrializada como um espelho da sociedade, Brougère propõe a hipótese de “que o mundo da boneca reflete mais uma imagem social da realidade do que a própria realidade social”, o mundo da boneca é uma “releitura da realidade”, “tratando-se mais de significar do que representar a realidade” (BROUGÈRE, 2004, p. 35).

A fabricação de bonecas transformou-se em uma indústria predominantemente masculina. Antes as bonecas eram produzidas em casa, confeccionadas por mulheres. A mecanização das bonecas, feitas pelos homens,

expressam a “materialização do desejo de preparação das meninas para a maternidade” (MEFANO, 2005, p. 22).

A boneca Barbie, ícone das bonecas, foi criada em 1959 por Ruth Handler e seu marido Elliot, fundador da empresa Mattel. Há 48 anos esta boneca expressa os valores da época vigente; ao longo destes anos Barbie foi sofrendo modificações acompanhando a evolução da sociedade.

Schuh (2003) afirma que para entender os valores e os significados da boneca Barbie é preciso considerar dois aspectos: o modo como as crianças brincam com ela, pois as meninas não utilizam a boneca para brincar de mãe e filha, mas sim para brincar de “ser a Barbie, como num teatro de bonecos” (SCHUH, 2003, p. 13); e a constante atualização de visual e interesses que a boneca sofre, considerando também que ela deixou de ser apenas um brinquedo para se tornar um item colecionável.

Barbie expressa os valores da sociedade americana, ela é bonita, rica, famosa, inteligente e sempre vestida de acordo com a moda, além de ter um namorado perfeito e amigos que a adoram. “O mundo Barbie é cor-de-rosa, feito de sonhos e fantasia, onde tudo é possível. É o que garante o *slogan be anything*” (MEFANO, 2005, p. 24).

Por isto, Barbie pode ser vista através das lentes da cultura de consumo, sob dois aspectos: o primeiro é o da boneca como um objeto consumido de maneira semelhante aos outros indivíduos, ou seja, em coleção e por seu valor como forma simbólica. E o segundo é o da boneca Barbie como ela própria um exemplo de consumidora e divulgadora dos valores da sociedade de consumo, entre eles o efêmero, o estético, a sedução e a constante transformação (SCHUH, 2003, p. 14).

A boneca Barbie é um exemplo de brinquedo que deu certo, fato este devido a sua intensa renovação. Outros brinquedos industrializados também podem ser

analisados sob os mesmos aspectos, pois estes são produtos da cultura de uma sociedade contemporânea, altamente consumista e descartável.

Perroti (1982) afirma que toda cultura produz produtos que são transmitidos por gerações, mas alerta para o perigo do reducionismo cultural, sujeitando-a aos produtos que realiza, deslocando, assim, “os produtos de seu lugar de *objeto* da ação humana, alienados daqueles que os conceberam e transformá-los em *sujeitos* do processo histórico” (PERROTI, 1982, p. 17).

Alves (1986) disserta que a sociedade pautada na lógica da produção e do consumo é quem apresenta o brinquedo como uma mercadoria, tornando-o um produto da sociedade de consumo. “A indústria aliada à mídia, trabalha de forma que a habilidade para brincar se torne identificada com a necessidade de se comprar novos brinquedos” (ALVES, 1986, p. 100).

Marcellino (1989) nos chama a atenção com a expressão “aniquilamento da cultura da criança”. Barthes (1980), refletindo acerca do brinquedo francês relata que:

O fato dos brinquedos franceses prefigurarem literalmente o universo das funções adultas só pode evidentemente preparar a criança a aceitá-las todas, constituindo para ela, antes mesmo que possa refletir, o *álibi* de uma natureza que, desde que o mundo é mundo, criou soldados, empregados do Correio, e vespas (BARTHES, 1980, p. 41).

Nos intervalos das programações infantis da televisão acontece uma intensa quantidade de comerciais de brinquedos, vendendo promessas de felicidade sem fim. Os pequenos consumidores deleitam-se com tantas novidades e passam a desejar estes objetos cada vez mais. A criança, além de consumidor potencial, é também um proprietário deste objeto, ela não o cria, apenas o utiliza, o brinquedo lhe confere status perante a sociedade. Marcellino (1989, p. 69), entende este

fenômeno como “mais um instrumento de dominação de grandes sobre pequenos, que, de certa forma, contribui para tornar as crianças iguais”.

Retomando a análise de Brougère (2004) sobre a boneca como um espelho da sociedade, o autor relata a deformidade que este espelho reflete, já que se preocupa em demonstrar uma realidade para a criança, criada por um mundo adulto.

A boneca, como outros brinquedos, pode ser considerada como um objeto mediador entre adultos, entre um mundo adulto e o mundo infantil; nele a criança é uma projeção abstrata construída por eles. Esse é o espelho de uma imagem destinada à criança: a deformação deve estar condicionada a seu destinatário. A boneca torna-se espelho de um mundo *para* a criança, apóia-se naquilo que pode ser contemplado ou admirado por ela; tudo se torna, então, função das representações que o adulto faz da criança (BROUGÈRE, 2004, p. 36).

Podem ser analisados por esta óptica grande parte dos brinquedos industrializados, que são nada além de representações de um ideal adulto para a infância. Os brinquedos industrializados iludem as crianças ao ponto de acreditarem que são elas que os dominam, porém, não foram elas que criaram tais brinquedos, estes estão prontos, acabados, programados e moldados conforme os valores que se espera que as crianças de hoje, adultos de amanhã, continuem a propagar.

1.3 Brinquedos: cultura e influências sobre o desenvolvimento

Fazer brinquedos é também uma forma de brincar. Eis porque boa parte dos problemas relativos aos aspectos lúdicos dos brinquedos se colocam a partir do próprio ator, que se recreia não só brincando mas, sobretudo, fazendo brinquedos. Entretanto, com a avalanche gerada pela **industrialização do lúdico**, torna-se cada vez mais raro encontrar pessoas que façam brinquedos. A tendência dominante é comprar pronto o que poderia ser feito manualmente. (OLIVEIRA, 1982, p. 73)

Refletir sobre a criança como um ser produtor de cultura é “andar na contramão” da sociedade na qual estamos inseridos, ou seja, uma sociedade que determina o valor das pessoas de acordo com a sua capacidade de produção. Nesta

sociedade, a criança não produz; não é, portanto, merecedora de tempo e espaço para produzir sua cultura, a criança é entendida como um ser culturalmente passivo dentro de uma sociedade capitalista. A falta de espaço livre para a vivência da infância maximiza esta situação; o que acontece, então, é a substituição cultural, fornecem-se à criança produtos culturais como meio de tampar esta lacuna (PERROTI, 1982).

Contudo, a criança recria a cultura adulta que lhe é imposta, reinventando-a, atribuindo-lhe características próprias da infância. A criança enquanto produtora de cultura precisa ser respeitada, entretanto, Marcellino (1989) alerta sobre o fato que respeitar a criança não significa que ela habite em um mundo à parte da sociedade, muito menos que ela deva ser privada de cuidados dos adultos; a interferência respeitosa do adulto é de suma importância, pois é desse modo que a criança se apropria da cultura, podendo decodificá-la.

Compreender como a indústria de brinquedos tem ditado a cultura infantil é essencial. O brinquedo, de acordo com Mefano (2005) sofreu grandes transformações ao longo da história, estabelecendo, inicialmente, relações com a cerimônia religiosa e a comunidade; aos poucos, este objeto foi perdendo esta concepção para tornar-se de uso exclusivo das crianças.

Com o aparecimento do sentimento de infância, por volta do século XVI (ARIÈS, 1976; KRAMER, 2001), surgiram diversos estudos valorizando o brincar e o brinquedo e estes, com o advento do desenvolvimento do capitalismo, começaram a ser transformados em produtos de consumo, abrindo uma disputa no mercado e rompendo definitivamente com suas origens.

Mefano (2005) defende a tese de que o surgimento das idéias sobre a infância, os estudos dirigidos ao assunto, o avanço tecnológico e a abertura de um

novo campo para o mercado de trabalho, foram responsáveis pela industrialização do brinquedo.

O brinquedo, parte do mundo da criança, é também uma fonte de apropriação de cultura. Refletindo sobre esta temática, Silva (2001) relata que a cultura do brincar não está isolada da cultura geral da sociedade, sendo o brincar uma das primeiras formas de cultura. Huizinga (1980) vai além quando relata que o brincar, o jogar antecede a própria cultura.

Contudo, as concepções e idéias de brinquedo estão em fortes laços com a cultura percebida pela criança. Benjamin (2002, p. 94) explicita que os brinquedos não compreendem “uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo”.

A criança representa, por meio do brinquedo, a vida cotidiana, expressando o que entende do mundo adulto de forma natural e inequívoca revelando, assim, conceitos da cultura, valores e costumes, pelos quais convive (VITÓRIA, 2003). Longe de ser ingênuo, o brinquedo carrega consigo a projeção cultural, um produto construído da expressão sócio-cultural de uma determinada época.

Brougère (2004) também menciona a influência cultural que impregna no brinquedo, entretanto, enaltece a criatividade com a qual a criança interage com o brinquedo atribuindo-lhe novos significados; quanto mais ativa for a apropriação da criança pelo brinquedo, maior o seu valor lúdico. Referindo-se a estudos, o autor conclui que a manipulação dos brinquedos pelas crianças, proporciona-lhe criação e distanciamento do tema sugerido inicialmente.

Para retomar a observação de Marcellino (1989) sobre a importância da participação do adulto na vida da criança para a apropriação da cultura, recorreremos à Winnicott (1975) que desenvolveu a tese de que a brincadeira é concebida no

espaço potencial existente entre a mãe e o bebê. De acordo com o autor, a criança começa a brincar criativamente quando percebe que não é mais parte da mãe, mas sim um ser à parte da mãe; assim, pela confiança gerada pelo amor da mãe, a criança passa da dependência para a autonomia, abrindo um espaço potencial preenchido pela brincadeira.

Entretanto, Ketzer (2003) menciona que a mãe é quem leva inconscientemente, ou talvez nem tão inconsciente assim, a criança para o mundo do consumo, pois são as mães que além de comprar produtos femininos, vão ao supermercado, tornando-se responsável pelos produtos de consumo da família, não esquecendo da compensação, por meio de bens de consumo como brinquedos, que costumeiramente fazem aos filhos por trabalharem fora de casa e passarem longo período em ausência. Consideramos este ponto controverso, pois nos dias atuais esta tarefa não é exclusiva das mães, podendo ocorrer a influência por parte dos pais sobre a tendência consumista das crianças, esta pode ser reforçada ainda pelos meios de comunicação, entre outros fatores.

Além da influência cultural exercida sobre a criança é essencial ressaltar o brincar como um importante instrumento de desenvolvimento infantil. De acordo com Machado (1999) brincar é uma linguagem com a qual a criança aprende a lidar com a realidade interior, traduzindo-a ao exterior.

Ao explorar brinquedos, a criança oportuniza a ampliação de seus horizontes, cresce mais flexível, desenvolve opinião própria, autoconfiança e criatividade, enxerga um problema de diversos e inusitados ângulos, é capaz de arriscar-se e buscar soluções.

Em contribuição ao desenvolvimento psicossocial, Conti e Sperb (2001) concluem que ao brincar as crianças constroem e transformam o seu mundo, de

modo a redefinir a realidade. Winnicott (1975, p. 95) relata que o brincar é essencial, pois somente no brincar o indivíduo pode ser criativo e fazer uso de sua personalidade integral, pela apercepção criativa “que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida”.

Para Vigotski (2007), o brinquedo é extremamente importante para o desenvolvimento infantil; ao manipular brinquedos a criança aprende a agir na esfera cognitiva. No brinquedo ocorre a inversão da relação da criança com a situação concreta, o que é apenas um cabo de vassoura torna-se um cavalo, configurando que o pensamento vai além do objeto em si, a criança torna-se apta a separar significado do objeto.

O brinquedo, de acordo com Vigotski (2007), cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, pois esta se comporta de forma mais elaborada para a sua idade, oferece ampla estrutura básica para modificações da necessidade e consciência, bem como caracteriza-se como condutor determinante do desenvolvimento infantil.

A manipulação de brinquedos é, de fato, tão importante que, por meio desta, a criança aprende esquemas que reproduzirá em outras situações de sua vida, como relações de posse, perda, utilização, entre outras. A imitação do real evocada pelo brinquedo permite ações que estruturam comportamentos, exercendo função de socialização da criança (BROUGÈRE, 2004).

Entretanto, surge uma preocupação: será que os ambientes, nos quais a criança está inserida, permitem esta atuação? Há muito se sabe que a criança necessita de tempo e espaço para atuar de forma significativa, contudo, com a atual realidade das instituições de ensino infantil, que rotinizam a vida da criança e a

perda do espaço da rua e as modificações da sociedade, quando e como elas podem esboçar esta atitude?

Brincar livremente tornou-se “artigo de luxo”; atualmente as crianças dispõem de horários e locais para esta tarefa, dificultando, cada vez mais, a autonomia da criança, sua interação com os outros e com o mundo.

Brincando a criança atua como produtora e transmissora de cultura. Portanto, proporcionar espaço e tempo para que a criança atue livremente é de suma importância, assim, ela pode desenvolver-se integralmente, de forma a ver a sociedade de maneira crítica. A construção de brinquedos pode oportunizar a criança estes momentos dos quais ela tanto necessita.

Construir brinquedos é, pois, uma atividade culturalmente expressiva. É uma ação denotativa dos interesses manuais do praticante, ou seja, do fazer uso das mãos, aliado ao engenho e ao conhecimento. As mãos são os grandes instrumentos da transformação de materiais de qualquer natureza em objetos lúdicos, em brinquedos (OLIVEIRA, 1982, p. 105).

Muito além de manipular um objeto, ao construir um brinquedo, a criança produz cultura, se expressa, desenvolve habilidades incitando sua criatividade. O ato de construir representa transformações, altera a ordem das coisas, a criança enquanto construtora de brinquedos desenvolve seu diálogo com o mundo, posicionando-se de forma ativa no meio em que está inserida.

Encontramos contribuições enriquecedoras nas considerações de Kishimoto (1999) sobre os jogos de construção. Ao construir, transformar e destruir, a criança está expressando seus medos, aflições, transpondo obstáculos, estimulando a imaginação, o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

CAPÍTULO II

A ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Desenvolvida por Urie Bronfenbrenner, esta teoria aborda uma nova maneira de analisar e discutir o desenvolvimento, com uma visão referente ao contexto em que a pessoa está inserida.

Originada na crítica às pesquisas formuladas em laboratórios, Bronfenbrenner (1996) ofereceu-nos um novo olhar sobre os estudos em desenvolvimento humano; este parte da importância da análise do contexto de inserção da pessoa, não apenas o imediato, mas também os outros contextos relacionados, direta ou indiretamente, no desenvolvimento, ignorado em muitas pesquisas, pois nestas, o ambiente é analisado como algo estático, sem grandes impactos sob o desenvolvimento, podendo os resultados apresentar-se de forma conturbada, gerando conclusões limitadas e enganosas.

Inúmeras pesquisas e teorias concordam com as implicações exercidas pelo ambiente sobre o desenvolvimento, porém, estas o entendem como algo estático, considerando apenas o ambiente no qual a pessoa está inserida, ou ainda expressam somente os atributos do mesmo, ou confundem ambientes com características pessoais, a estas Bronfenbrenner classificou como pesquisas fora-do-contexto (BRONFENBRENNER, 1996).

Tendo como exemplo bonecas russas, Bronfenbrenner concebe o ambiente ecológico como estruturas encaixáveis, uma dentro da outra. No primeiro nível, o mais interno, encontra-se o ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento, o microsistema. Em segundo nível está o ambiente que faz ligação com o imediato, o mesossistema. No terceiro nível, encontra-se o ambiente ecológico no qual a pessoa

em desenvolvimento não participa efetivamente, mas os eventos ocorridos neste a afetam diretamente, este é o exossistema. Por último, englobando os demais sistemas, encontra-se o macrosistema, que diz respeito às influências da cultura, subcultura, sociedade, de uma forma mais ampla, sobre o desenvolvimento da pessoa (BRONFENBRENNER, 1996).

Inseridos nesta perspectiva teórica, encontramos uma nova proposta para a concepção de desenvolvimento, no qual:

...a ênfase não está nos processos psicológicos tradicionais da percepção, motivação, pensamento e aprendizagem, mas em seu *conteúdo* – o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento, e como a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e interação de uma pessoa com o meio ambiente (BRONFENBRENNER, 1996, p.09).

O desenvolvimento definiu-se, então, como “a concepção desenvolvente da pessoa do meio ambiente ecológico, e sua relação com ele, e também como a crescente capacidade da pessoa de descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 10).

De acordo com Krebs (2001), o livro “Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados” (BRONFENBRENNER, 1996), foi publicado primeiramente nos Estados Unidos em 1979, sendo traduzido para o português apenas em 1996. Neste ensaio, o autor define as concepções de ambientes, ou seja os parâmetros do contexto.

O paradigma proposto por Bronfenbrenner neste livro tem suas raízes na teoria de campo de Kurt Lewin, cuja equação é $C = f(PA)$, ou seja, “o comportamento (C) é uma função (F) do estado da pessoa (P) e seu ambiente (A)” (HADDAD, 1997, p. 29).

Formuladas nas décadas de 30 e 40, Lewin constatou em suas teorias que para compreender o comportamento é preciso considerar a pessoa e o seu meio

como variáveis dependentes (HADDAD, 1997). Por outro lado, Bronfenbrenner (1996) deixa explícito em seu livro a influência das teorias de Lewin ao relatar que o seu trabalho “pode ser considerado como uma tentativa de dar substância psicológica e sociológica aos territórios topológicos brilhantemente concebidos por Lewin” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 9).

Haddad (1997) constata, em seu estudo, a alteração realizada por Bronfenbrenner (1996) na fórmula original de Lewin, resultando em $D = F(PA)$ (desenvolvimento é uma função do estado da pessoa e do seu ambiente), substituindo o termo comportamento pelo termo desenvolvimento. Esta substituição reflete a inclusão da dimensão temporal, focalizando diferenças conceituais entre comportamento e desenvolvimento, pois modificações no comportamento podem significar adaptações temporárias a um dado ambiente, enquanto no desenvolvimento, padrões de comportamento são internalizados e mantêm uma consistência independente de ambiente.

A Ecologia do Desenvolvimento Humano “oferece um fundamento para construir o contexto no modelo de pesquisa tanto no nível da teoria quanto do trabalho empírico” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18), para isto o autor sustenta diversas definições ao longo de seus escritos, a definição um revela três aspectos de grande importância: o primeiro é o fato de que a pessoa em desenvolvimento é essencialmente dinâmica e influente, esta influência é determinada pelo meio; o segundo relata a bidirecionalidade entre ambiente e pessoa, relação caracterizada por reciprocidade; e o terceiro consiste no ambiente, não apenas o ambiente imediato, mas nas interconexões entre outros ambientes, sendo isto de grande relevância para o desenvolvimento. Estes três aspectos tratados na definição um, embasam toda a teoria de Bronfenbrenner, as outras definições descritas a posteriori

partem desta, destacando diversos aspectos da pessoa, do ambiente e de seus componentes.

Com a reformulação proposta em 1992, a teoria ecológica foi fundada sob dois pressupostos teóricos, o primeiro referente aos atributos da pessoa, estes entendidos em uma perspectiva ecológica; o segundo, referente aos parâmetros do contexto compreendidos em uma abordagem desenvolvimentista (KREBS, 2005). O Paradigma Ecológico, fruto desta reformulação, constitui o modelo contexto/pessoa/processo (KREBS, 2003).

No ano de 1995, Bronfenbrenner delineou o Paradigma Bioecológico, redefinindo sua própria teoria, acrescentando o conceito de cronossistema, que faz referência à variável tempo. O Modelo Bioecológico, referencia as quatro variáveis: pessoa/processo/contexto/tempo, tendo o processo como um elemento central, um “fator de interação dos outros três fatores, e dessa interação resultam as mudanças e estabilizações que acontecem ao longo da vida de uma pessoa e, também, através de gerações” (KREBS, 2003, p. 102).

2.1 Teoria dos Sistemas Ecológicos

2.1.1 Parâmetros do Contexto

Definidos em sua obra de 1979, Bronfenbrenner delineou os parâmetros do contexto como um conjunto de sistemas aninhados, definidos como: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (KREBS, 2003).

2.1.1.1. Microssistema

Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

A concepção de microssistema foi fortemente influenciada pelas teorias de Kurt Lewin, na qual o referido autor conclui que o ambiente de maior relevância para o desenvolvimento não é a realidade do mundo objetivo, mas sim como o ambiente é percebido pela pessoa que mantém interação dentro dele e com ele e qual significado tem este ambiente para a pessoa. Outro aspecto que influenciou o conceito de microssistema refere-se à maneira como as situações vividas neste ambiente são compreendidas pela pessoa que dele participa. Um terceiro ponto relevante foi desenvolvido com base nas teorias de Mead e Thomas, que foi a noção de papel (BRONFENBRENNER, 1996). Os três elementos que compõem o microssistema – atividades, relações interpessoais e papéis – foram embasados nestes pressupostos teóricos.

O elemento Atividade foi classificado em dois termos: atividades molares e atividades moleculares. Atividade molar é aquela que possui um significado para quem a pratica, trata-se de um processo contínuo, com persistência temporal, permitindo que a atividade seja completada resistindo à interrupção. Duas premissas são básicas para que uma atividade caracterize-se como molar que são: a perspectiva temporal e a estrutura de objetivo. É necessário que haja, por parte do participante, a percepção de que a atividade ocorre naquele momento ou que faz parte de um outro momento do passado ou do futuro; também deve haver uma clareza quanto ao objetivo daquela atividade (BRONFENBRENNER, 1996).

As atividades molares podem ser executadas por uma pessoa ou também por mais de uma; de acordo com Bronfenbrenner (1996), conforme a criança amplia seu mundo fenomenológico, “ela se torna capaz não só de participar ativamente daquele ambiente, mas também de modificar e aumentar sua estrutura e conteúdo” podendo executar ao mesmo tempo mais de uma atividade molar (BRONFENBRENNER, 1996, p. 39).

Segundo Copetti (2001), as atividades consideradas moleculares são momentâneas, “carentes de significado e intenção”, estas não são capazes de exercer influência sobre o desenvolvimento (COPETTI, 2001, p. 14).

As relações interpessoais, segundo elemento do microsistema, ocorrem sempre que uma pessoa participa ou presta atenção à atividade de outra pessoa. A unidade mínima para que uma relação ocorra é a díade, esta é de extrema importância para o desenvolvimento, e pode também assumir estruturas maiores como as tríades, tétrades, pêntades e assim sucessivamente (BRONFENBRENNER, 1996).

Estas relações ocorrem em três níveis. O primeiro são as díades de observação, em que uma pessoa observa outra pessoa realizando uma atividade, a que está sendo observada precisa corresponder ao observador, retribuindo sua atenção; quando isto ocorre, a díade de observação evolui para o segundo nível (KREBS, 2003).

A díade de participação conjunta, segundo nível de relação, ocorre quando duas ou mais pessoas desenvolvem uma atividade em conjunto, elas não precisam necessariamente realizar a mesma atividade, mas também podem realizar atividades complementares; esta, além de propiciar condições para a aprendizagem, apresenta, também, “uma crescente motivação para buscar e completar a atividade

quando os participantes não estiverem mais juntos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 47; KREBS, 2004).

Para que se considere a ocorrência de uma díade de participação conjunta é preciso que existam três características: 1. a reciprocidade entre as partes, o que um faz influencia a resposta do outro e vice-versa, essa interação favorece o indivíduo na aquisição de habilidades interativas, além de estimular a interdependência, a reciprocidade estimula a perseverança naquele momento e também o engajamento em atividades de padrões mais complexos; 2. o equilíbrio de poder apresenta-se como ponto importante para o desenvolvimento, pois oportuniza a relação com diversas situações de poder, contribuindo para o desenvolvimento social e cognitivo; segundo Bronfenbrenner (1996, p. 47) "as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais encontrados pela pessoa em crescimento numa variedade de ambientes ecológicos durante toda a sua vida"; 3. a relação afetiva é caracterizada quando os indivíduos que estão em interação desenvolvem sentimentos mútuos, estes podem ser positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos, tendem a fortalecer a medida do desenvolvimento da atividade; a relação afetiva pode favorecer a formação de uma díade primária (COPETTI, 2001).

O terceiro nível de relação acontece mesmo quando os indivíduos não estão mais juntos, chamada de díade primária; esta relação continua além do momento de interação, pois os indivíduos têm fortes laços afetivos e influenciam o comportamento um do outro, mesmo na ausência de uma das partes. Esta díade exerce grande influência na motivação da aprendizagem e no desenvolvimento. Bronfenbrenner (1996) considera o fato de que é maior a probabilidade de uma criança adquirir habilidades, conhecimentos e valores de um outro indivíduo com o qual tenha estabelecido uma díade primária.

O terceiro elemento do microsistema são os papéis sociais, que se referem aos papéis que uma pessoa assume em uma determinada sociedade, estes devem corresponder às expectativas tanto de quem o assume quanto da sociedade. O conceito de papel revela as expectativas de uma cultura ou subcultura; está, portanto, enraizado no macrosistema. O papel social influencia a maneira como uma pessoa se comporta frente a uma situação, como ela se engaja em atividades e nas relações que estabelece (BRONFENBRENNER, 1996).

De acordo com Copetti (2001), a interação de uma criança com pessoas que ocupam diversos papéis sociais pode facilitar o desenvolvimento, de modo que novos papéis ampliam e facilitam as relações interpessoais.

2.1.1.2. Mesossistema

Krebs (2003) acentua que o mesossistema é a criação de uma rede social centrada na pessoa em desenvolvimento, formada pelos ambientes que a pessoa em desenvolvimento participa efetivamente. No mesossistema os processos de relações, atividades molares e transições de papéis ocorrem entre um ambiente e outro.

Para o melhor entendimento da dinâmica que ocorre entre os ambientes que formam um mesossistema, Bronfenbrenner (1996) caracterizou quatro tipos de interconexões: participação multiambiental, ligações indiretas, comunicação interambiente e conhecimento interambiente.

A participação multiambiental ocorre quando a pessoa desenvolve participa de mais de um ambiente, sendo condição fundamental para que se forme um mesossistema. Bronfenbrenner (1996) denominou transição ecológica o

fenômeno que ocorre quando há transição de um ambiente para outro. A participação da pessoa em desenvolvimento em mais de um ambiente do mesossistema é chamada de vínculo primário; quando uma outra pessoa participa de dois mesmos ambientes que a pessoa em desenvolvimento, caracteriza-se um vínculo suplementar. Quando uma pessoa não participa efetivamente de ambos os ambientes, mas existe uma conexão por meio de uma terceira pessoa, estabelecendo um vínculo intermediário, forma-se uma ligação indireta (BRONFENBRENNER, 1996).

O autor ainda considera que a comunicação interambiente acontece quando informações de um ambiente são transmitidas a outro, fornecendo informações a pessoas de outro ambiente; esta comunicação pode ser direta ou indireta, unilateral ou bilateral.

A última força necessária para que haja um mesossistema é o conhecimento interambiente, que se refere à informação que um ambiente possui do outro, podendo ser obtido por meio de comunicação ou por fontes externas (BRONFENBRENNER, 1996).

2.1.1.3 Exossistema

Compreende o terceiro nível dos sistemas, o exossistema retrata os ambientes que a pessoa em desenvolvimento não tem participação efetiva, mas que influencia diretamente o seu desenvolvimento.

Vieira (1999) exemplifica a influência do exossistema sob o desenvolvimento, ao relatar que na sociedade industrializada da atualidade, as condições de trabalho dos pais das crianças podem exercer forças sob o processo de desenvolvimento

desta como, por exemplo, com a perda de um emprego ou mesmo atribuições do dia-a-dia, que ocasionam alterações de status financeiro e nas manifestações de humor e stress.

Duas etapas foram postuladas por Bronfenbrenner para a compreensão da influência do exossistema; a primeira etapa trata de conectar “eventos no ambiente externo aos processos que estão ocorrendo no microsistema da pessoa em desenvolvimento” e a segunda etapa “ligando os processos do microsistema às mudanças desenvolvimentais numa pessoa dentro daquele ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p.182).

2.1.1.4 Macrossistema

Abrangendo o complexo de sistemas, encontra-se o macrossistema. Este sistema contém o micro, meso e exossistema, englobando-os. Copetti (2001) reforça que o macrossistema pode ser entendido como “a arquitetura societal de uma cultura particular, sub-cultura ou outro contexto social maior” (COPETTI, 2001, p. 19).

O macrossistema se refere à consistência observada dentro de uma dada cultura ou subcultura na forma e conteúdo de seus micro-, meso- e, exossistemas constituintes, assim como qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a estas consistências (BRONFENBRENNER, 1996, p. 197).

Esta definição de macrossistema, de acordo com Krebs (2001a), foi ampliada por Bronfenbrenner nos escritos de 1992.

O macrossistema consiste de todo um padrão externo de microsistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma determinada cultura, sub-cultura ou outro contexto social maior com um particular referencial desenvolvimentista-instigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão incluídos em cada um desses sistemas (BRONFENBRENNER apud KREBS, 2001a, p. 37).

A concepção de macrosistema permite entender como as pesquisas que retratam os diferentes grupos sociais e etnias são insuficientes em suas conclusões, pois estas informações atuam apenas como um marcador para o ambiente, sem especificar a sua natureza, suas estruturas e consistência (BRONFENBRENNER, 1996).

2.2 Paradigma Bioecológico

Definido em 1995, este paradigma retrata o complexo pessoa/processo/contexto/tempo, integrando as características biológicas e sociais da pessoa em desenvolvimento; as mudanças que ocorreram ao longo da vida, que são os processos; as características dos ambientes, o contexto; e os eventos sócio-culturais ou biológicos que influenciaram o desenvolvimento, o tempo (KREBS, 2001a).

A constante preocupação de Bronfenbrenner com as pesquisas em desenvolvimento humano, o inspirou na criação de um paradigma contemplando os processos de desenvolvimento, as forças exercidas pelo ambiente e, também, o resultado desta interação. Formulado por Bronfenbrenner e Crouter (1983 apud COPETTI, 2001), o modelo pessoa/processo/contexto, apresentava a variável tempo, ou seja, o cronossistema em separado; somente em 1995 é que Bronfenbrenner uniu as variáveis, contemplando o modelo pessoa/processo/contexto/tempo, redefinindo e formando uma estrutura mais dinâmica e complexa (COPETTI, 2001).

No ano de 1992, Bronfenbrenner publica um capítulo no livro *Six Theories of Child Development*, de Ross, no qual reafirma o modelo criado anteriormente e

promove uma discussão sobre temperamento e personalidade referindo-se à avaliação dos processos cognitivos (COPETTI e KREBS, 2004).

Krebs (2003) explicita que Bronfenbrenner fez referência ao termo competência classificando os atributos da pessoa em três níveis. Em primeiro nível, a competência da pessoa em desenvolvimento é avaliada conforme seu status, em relação ao ambiente de inserção desta. No segundo nível, identificam-se duas características da pessoa, uma é a competência cognitiva geral, avaliada por terceiros capacitados para fomentar tal avaliação; compreende-se esta competência geral como a capacidade da pessoa em relacionar-se, executar tarefas, em diversos ambientes nos quais ela participa; e a outra é a competência para atuar em grupos específicos, em um determinado ambiente. O terceiro nível refere-se à competência da pessoa em relação a uma maestria culturalmente definida nos ambientes de desenvolvimento. Os três níveis de competência foram desenvolvidos por Bronfenbrenner para identificar a cognição em contexto.

Essas definições, referentes às competências pessoais, restringiam-se às características cognitivas, temperamento, caráter e personalidade. Krebs (2003) constata, então, uma lacuna da teoria quanto aos atributos da pessoa em desenvolvimento, pois não havia entendimento de como identificar outras competências, além das psicossociais.

Tal lacuna foi preenchida quando Bronfenbrenner propôs em 1995, o então Paradigma Bioecológico, no qual formulou o modelo pessoa/processo/contexto/tempo, este foi renomeado em 1998, passando a Modelo Bioecológico, por Bronfenbrenner e Morris, colocando o processo como um elemento central (KREBS, 2003).

Com o avanço de seus estudos, Bronfenbrenner e Morris, acrescentaram ao Modelo Bioecológico a definição dos processos proximais, que são os mecanismos primários de desenvolvimento e que variam em função das características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos e dos períodos de tempo (COPETTI e KREBS, 2004; KREBS, 2003).

Vieira (1999) aborda a influência de Vigotski (2007) na definição de processo proximal, tendo como base a zona de desenvolvimento proximal. Este autor define-a como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado na solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que se determina por meio da solução de problemas sob orientação de um adulto ou outra pessoa que já possua tal conhecimento; são “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

De acordo com Copetti (2001), os componentes que formam o modelo bioecológico, devem relacionar-se um com o outro, entrelaçando-se, de forma que as características da pessoa emergem do resultado dos quatro elementos do modelo, atuando como fator de influências dos processos proximais.

2.2.1 Atributos da Pessoa

Inserido neste novo modelo bioecológico, no qual a pessoa é concebida como um ser biopsicológico, que influencia o aparecimento de futuros processos proximais, os atributos da pessoa foram divididos em três classificações, as disposições, os recursos e as demandas (COPETTI, 2001; KREBS, 2003).

2.2.1.1 Disposições

Krebs (2003) relata que as disposições podem influenciar de forma positiva, colocando processos proximais em desenvolvimento e, de forma negativa, interferindo, retardando ou até evitando que estes processos ocorram.

Bronfenbrenner e Morris (apud COPETTI e KREBS, 2004) classificaram de desenvolvimentalmente geradoras as disposições que são responsáveis por desencadear os processos proximais; como exemplo deste tipo de disposição, Copetti e Krebs (2004) citam a curiosidade, o engajamento em atividades, a resposta à iniciativa de outros.

As disposições desenvolvimentalmente disruptivas, que interferem de maneira negativa nos processos proximais, constituem dois pólos: o pólo ativo que indica dificuldade para controlar as emoções e o comportamento e tem como exemplo as atitudes de impulsividade, explosão, distração, até os extremos de agressão e violência; os do pólo passivo têm como exemplo a apatia, desatenção, timidez, abstenção de resposta, insegurança, e tendência a retirar-se ou evitar atividades (KREBS, 2003).

2.2.1.2 Recursos

Segunda característica dos atributos da pessoa, os recursos, de acordo com Copetti (2003), influenciam os processos proximais que são de natureza biopsicológicas e possuem o pólo positivo e o pólo negativo.

Krebs (2003) relata que os recursos do pólo positivo são identificados como as competências da pessoa, ou seja, habilidades, conhecimento sobre o assunto,

destreza e experiências de vida. Para o autor, este tipo de recurso associa-se a outras fontes de padrões de interação e torna-se cada vez mais complexo.

Associados às disfunções, os recursos do pólo negativo são os que limitam ou rompem a integridade orgânica da pessoa como, por exemplo, defeitos congênitos, baixo peso ao nascimento, deficiências físicas, doenças severas, danos cerebrais que resultam de acidentes ou de processos degenerativos (KREBS, 2003).

2.2.1.3 Demandas

A terceira categoria que exerce influência sobre os processos proximais são as demandas, incluída na versão reescrita em 1998, por Bronfenbrenner e Morris; esta tem o poder de convidar ou desencorajar reações de outras pessoas, fomentando ou rompendo com processos de desenvolvimento (KREBS, 2003).

Segundo Copetti (2001), exemplos de demandas são: bebês nervosos versus felizes, aparência atrativa e sem graça, passividade e hiperatividade.

2.2.2 Tempo

De acordo com Krebs (2003), como já foi explanado anteriormente, Bronfenbrenner e Morris (apud COPETTI e KREBS, 2004) incluíram o cronossistema no Modelo Bioecológico. Copetti (2001) enfatiza que a noção de tempo do cronossistema não está apenas associada ao aspecto cronológico, mas ultrapassa suas fronteiras identificando o impacto de eventos vividos no desenvolvimento.

Bronfenbrenner e Morris (apud COPETTI e KREBS, 2004) classificaram os eventos ocorridos em dois tipos: os normativos, aqueles que já era esperada a

ocorrência, e os não-normativos, aqueles que ocorrem repentinamente, os quais não se espera (KREBS, 2003).

Copetti (2001) constata que o tempo foi dividido em três níveis: primeiro, o microtempo refere-se à persistência de engajamento da pessoa em atividades molares; segundo, o mesotempo, indica a periodicidade de persistência de um evento, representado por dias, semanas; o terceiro, o macrotempo, enfoca o tempo histórico e social, bem como as mudanças que ocorrem na sociedade; podem estender-se por gerações.

O fator tempo, de acordo com Copetti (2001), exerce grande influência sobre o processo de desenvolvimento, pois, por meio deste, é possível localizar historicamente o indivíduo, além de focalizar momentos de transformações biológicas ou sociais, que acontecem na vida. Do mesmo modo, podem afetar não apenas a pessoa em desenvolvimento, mas os que a cercam, modificando parâmetros familiares e ampliando para outros segmentos.

Retomando a teoria ecológica e como ela deve ser entendida, ou seja, na sua totalidade, Bronfenbrenner apresenta os ambientes micro, meso, exo e macro, como estruturas encaixáveis, considerando o microssistema o mais interno. Inserida nestes ambientes, a pessoa em desenvolvimento engaja-se em atividades, estabelecendo relações interpessoais e incorporando papéis sociais, que podem ser fomentados, limitados ou rompidos pelas características que esta pessoa possui, gerando, ou não, processos proximais que influenciam diretamente no seu desenvolvimento.

2.3 Estudos relacionados à Teoria Ecológica e ao Desenvolvimento Infantil

De acordo com Krebs (2005), a família é o primeiro contexto sócio-cultural que uma criança vivencia e o ingresso da criança em instituições de educação representa uma grande transição ecológica, que amplia e enriquece seu contexto sócio-cultural. O autor atenta para o fato de que constitui um grande equívoco as pesquisas que retratam a família e a escola como endereços sociais, ou que estratificam as crianças pelo nível sócio-econômico, considerando como se esta fosse a única variável existente.

Datada de 1999, a tese de doutorado de Haddad, procurou entender a educação infantil inserida em um contexto unificado de atendimento, tanto quanto à criança como à família, já que as creches têm características que consistem em atender as necessidades da família que precisa deixar a criança para cuidados de terceiros, e as pré-escolas de atenderem às necessidades educacionais das crianças. Com uma modificação na constituição brasileira, as creches passaram a fazer parte do sistema educacional, sofrendo uma transição complexa e problemática. Tendo este panorama, a autora fundamentou-se na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner para propor um sistema unificado de educação e cuidado que privilegiasse tanto a criança quanto a família.

De acordo com Haddad (1999), a teoria ecológica favorece o desenvolvimento das partes envolvidas na problemática: criança, família, profissionais, comunidade e sociedade. A autora relata que os pesquisadores que adotam esta teoria mergulham no inexplorado, ultrapassando fronteiras disciplinares e metodológicas, buscando compreender o que constitui o desenvolvimento humano por toda a vida, em um mundo de constantes modificações.

Bronfenbrenner (1996) explicita que a instituição infantil, além do lar da criança, é o único ambiente que tem um contexto abrangente para o desenvolvimento. O autor faz referência aos estudos desenvolvidos nestas instituições que, normalmente, não fornecem atenção necessária à estrutura e às características do ambiente imediato da criança.

Krebs (2005) conclui que a teoria ecológica fomenta a importância em considerar a família e a escola como partes de uma rede social, tornando possível a análise das relações interpessoais estabelecidas nos contextos casa e escola.

No ano de 1995, Krebs começa a delinear um novo paradigma para a aula de Educação Física; inspirado na teoria ecológica, o autor retrata as atividades motoras como um fator de influência para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Entendendo a aula de Educação Física como um ambiente primordial de desenvolvimento, Krebs (1995) acredita que esta pode estender-se a outros ambientes, caracterizando ambientes secundários de desenvolvimento; desse modo é preciso considerar a aula como um microssistema e as forças do mesossistema, as participações multiambientais dos alunos.

A proposta consiste nestes dois contextos, o primeiro exige momentos de observação e participação no processo de ensino-aprendizagem, um crescente nível de complexidade das tarefas e o estabelecimento de relações afetivas positivas, o aluno deve engajar-se em atividades conjuntas sob orientação direta de pessoas que já possuem tal conhecimento; o segundo fornece à criança oportunidades, recursos e encorajamento para engajar-se em atividades aprendidas, sem orientação direta (KREBS, 2004).

Assim, Krebs (2004) apresentou um programa para a Educação Física que vai desde a explicitação dos objetivos, a seleção e organização dos conteúdos, até a

formulação de planos de aulas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Tais propostas foram adotadas em vários estados brasileiros.

Ramalho (1996) pesquisou em sua tese de doutorado as relações entre os fatores biológicos e sócio-culturais de crianças de 5 a 6 anos em atividades livres durante o recreio escolar. Procurando contemplar vários aspectos do desenvolvimento, a autora analisou o crescimento e estado nutricional das crianças, estatura dos pais, provas do exame neurológico evolutivo e observou os elementos do microsistema, ou seja, as relações interpessoais, os papéis e as atividades. Os sujeitos da pesquisa totalizavam 35 crianças, integrantes de um núcleo educativo da Universidade Federal de Santa Maria - RS.

A autora concluiu que o recreio parece ser fundamental para desenvolver potencialidades criativas e integrativas, porém, estes espaços necessitam serem mais organizados, estimulantes, atendendo às necessidades de movimento das crianças, proporcionando o estabelecimento de relações, o desenvolvimento de atividades e vivência de papéis sociais.

Coelho (2007) procurou estudar, de forma sistêmica, o desenvolvimento, correlacionado com a teoria bioecológica de Bronfenbrenner, com o objetivo de investigar o microsistema a partir de atividades vivenciadas em contexto lúdico. Para isso, realizou coleta de dados antropométricos, testes da habilidade de arremessar por cima do ombro em contexto de teste e em atividades lúdicas, análise das manifestações emocionais, relações interpessoais, papéis e atividades. Foram sujeitos da pesquisa 25 crianças com idade entre 7 e 10 anos.

O referido autor constatou que a maioria das crianças encontra-se de acordo com os índices esperados para o crescimento, segundo o NCHS (Centro Nacional de Estatística da Saúde); quanto ao estado nutricional, a maior parte das crianças foi

considerada eutrófica. No teste da habilidade de arremessar foi constatado que a maioria das crianças encontra-se no nível elementar ou intermediário, abaixo do esperado para a faixa etária. Em contexto lúdico, foi perceptível a influência, tanto positiva quanto negativa, exercida pelas interações entre as crianças, os papéis sociais, a natureza das atividades e as manifestações emocionais, sob a habilidade de arremessar por cima do ombro.

O autor concluiu que as atividades de teste no contexto lúdico, embora tenham apresentando níveis iniciais e elementares contribuem, de forma positiva, para o desenvolvimento infantil, pois possibilita a vivência de diversos aspectos do desenvolvimento.

De Marco (2006) realizou uma pesquisa na mesma instituição que este estudo foi desenvolvido, o PRODECAD; esta teve como objetivo investigar as manifestações emocionais e os fatores que influenciam a ocorrência destas durante aulas de Educação Física e atividades livres, com 30 crianças de 5 a 6 anos, utilizando os pressupostos de Bronfenbrenner.

Para a coleta de dados a autora realizou pesquisa de campo com observações sistemáticas das aulas e dos momentos livres, filmagens de algumas aulas e entrevista semi-estruturada com os pais. Nos resultados do estudo, a autora concluiu que alguns fatores influenciam as manifestações emocionais das crianças, entre eles estão os atributos pessoais, as experiências além da instituição, a pouca possibilidade de atitudes de criação durante estes momentos e, também, o nível de habilidade motora, que chegou a impedir a participação em determinadas atividades. De Marco (2006) finalizou o estudo propondo novas investigações em instituições infantis sobre o nível de desenvolvimento motor das crianças e a qualidade do movimento das mesmas.

As pesquisas referenciadas anteriormente corroboram este estudo, pois contemplam as diversas facetas do desenvolvimento, tendo como base a teoria ecológica do desenvolvimento humano, considerando as influências do ambiente, de outras pessoas que participam deste ambiente, das atividades realizadas e dos atributos da pessoa em desenvolvimento.

Para entender o desenvolvimento infantil, a partir de uma perspectiva ecológica é necessário que pensemos a criança em sua plenitude e complexidade, situada em um determinado momento histórico.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo detalha os métodos utilizados para a realização do estudo, cujo objetivo pautou-se em analisar as relações interpessoais estabelecidas pelas crianças com a construção de brinquedos e interação com estes em dois contextos, durante as aulas e no ambiente doméstico da criança.

Como esta pesquisa foi desenvolvida tendo como base a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, tratou-se, também, de um estudo ecológico, que investigou a criança inserida nos microsistemas aula de construção de brinquedos e em sua própria residência.

3.1 Método de Pesquisa

Esta pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso que, de acordo com Gil (2002, p.54): “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Segundo Fachin (2001, p.42), no estudo de caso, “é levada em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado”.

Este tipo de estudo tem como propósitos:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2002, p. 54).

Ludke e André (1986) levantam algumas características fundamentais do estudo de caso, como: visar à descoberta, enfatizar a interpretação em contexto, retratar a realidade de forma completa e profunda, utilizar uma variada fonte de informação, revelar experiências vicárias e permitir generalizações naturalísticas, procurar representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes na situação, bem como utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

O estudo de caso pode ser caracterizado em três fases,

...sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório (...) estas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam (NISBET e WATT, 1978 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21).

3.2 Universo e Sujeitos da Pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido no PRODECAD/UNICAMP, no município de Campinas-SP, esta instituição é localizada dentro do complexo UNICAMP e atende aos filhos dos funcionários.

Como sujeitos participantes da pesquisa, contamos com duas turmas de crianças de 5 a 6 anos (todas nascidas em 2001), totalizando trinta e seis pesquisados.

3.3 Aspectos Éticos da Pesquisa

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP/SP, sendo aprovados de acordo com o Parecer nº 619/2006 (apêndice A).

Para efetivar a participação das crianças no estudo, os pais ou responsáveis assinaram e dataram o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice B), assinado por mim (pesquisadora responsável) e por uma testemunha.

Este documento foi entregue aos pais em uma reunião quando foram explicitados: o estudo, seus objetivos, o questionário para os pais, entre outros itens.

3.4 Desenvolvimento das Aulas

Após o esclarecimento aos pais sobre o estudo, realizado em reunião, estes assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido, selando a participação das crianças na pesquisa.

Foram desenvolvidas doze aulas (apêndice E), tendo início no dia 17/09/2007 e término no dia 05/11/2007. As aulas de construção de brinquedos aconteceram às segundas e sextas feiras, no período da tarde, com duração de sessenta minutos, em média.

Exceto a primeira aula, todas foram desenvolvidas no espaço da “sala do espelho”, como é chamado na instituição; uma sala ampla e ventilada, com a qual as crianças já tinham familiaridade.

Em todas as aulas as crianças construíram o brinquedo e depois o exploraram e, em algumas ocasiões, foram desenvolvidos jogos ou brincadeiras utilizando o brinquedo construído. Após a construção havia um momento de

exploração livre, no qual a criança brincava sozinha ou com colegas, de acordo com a sua vontade. As atividades, consideradas como dirigidas no diário de campo, eram sugeridas pela professora e tinham caráter exploratório, esta solicitava às crianças a realização de movimentos incitando-as a criar novas maneiras de brincar.

Quadro 1. Brinquedos e atividades desenvolvidas durante o estudo nas aulas de construção de brinquedos

	BRINQUEDO	ATIVIDADE
1	Bola	Exploração individual e em grupo/Brincadeiras
2	Espada	Exploração/Esgrminha
3	Garrafa Colorida	Exploração/Brincadeiras
4	Disco Lançador	Exploração
5	loiô	Exploração
6	Peteca	Exploração
7	Bilboquê	Exploração
8	Cavalinho	Exploração/Corrida de Cavalos
9	Bola Maluca	Exploração
10	Quebra-Cabeça	Estória/Exploração
11	Fantoches	Exploração/Apresentação
12	Pega-Bolinha	Exploração

3.5 Coleta de Dados

Esta ocorreu de forma qualitativa. De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa objetiva responder questões particulares, que não conseguem ser quantificadas, “responde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e

dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22).

A mesma autora relata que este tipo de abordagem “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2002, p. 22).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados consistiram em: diário de campo, questionário para os pais e filmagens de duas aulas.

3.5.1 Diário de Campo

As aulas foram analisadas por meio da observação sistemática, orientada por Faria Júnior (1987, p. 15), que “é a observação em que o observador necessita elaborar um plano específico para a sua realização, estabelecendo aspectos da atividade do grupo que são mais significativos”.

As observações foram realizadas por dois observadores não-participantes (professora e auxiliar de classe), submetidas a uma prévia explanação sobre o que se pretendia observar.

Para registrar tais observações foi elaborado o diário de campo, seguindo as orientações de Faria Júnior (1987). As questões foram formuladas com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, tendo como objetivo os elementos do microssistema e os atributos das crianças.

O diário de campo (apêndice C) pode ser subdividido em cinco partes:

1) cabeçalho: teve como finalidade registrar o número da aula, a data, identificar o (a) observador (a), a turma, a quantidade de alunos envolvidos naquela

aula, o local onde a aula foi realizada, qual o brinquedo que foi construído e o tempo necessário para que todos construíssem este brinquedo;

2) alternativas (1, 2, 3 e 4) que abordaram a construção do brinquedo;

3) alternativas (6, 7, 8, 9 e 10) que constituíram as atividades desenvolvidas com o brinquedo;

4) duas alternativas (5 e 11) que levantaram questões sobre a aula como um todo;

5) observações livres que poderiam ser relevantes e que não foram contempladas nas alternativas.

O diário de campo procurou traçar pontos relevantes em forma de alternativas; estes foram levantados de acordo com a teoria bioecológica postulada por Urie Bronfenbrenner (1996), possibilitando a análise dos atributos da pessoa, quanto às disposições, os recursos e as demandas; e a análise do microsistema aula, quanto às atividades, as relações interpessoais e os papéis.

3.5.2 Questionário para os pais

Este questionário (apêndice D) foi elaborado de acordo com as instruções fornecidas por Fachin (2001), continha apenas uma questão com respostas de múltiplas alternativas.

Segundo a autora,

...o questionário pode ser conceituado como uma série de perguntas organizadas com o fim de levantar dados para uma pesquisa, com respostas fornecidas pelos informantes, sem assistência direta ou orientação do investigador (FACHIN, 2001, p. 147).

Ao final de cada aula, os questionários eram entregues à professora e a auxiliar de sala para, então, serem encaminhados aos pais. O questionário foi levado pela criança à residência, no mesmo dia em que o brinquedo foi construído e neste continha também uma informação referente à data estipulada para a devolução, sendo que quando eram entregues na segunda-feira, deveriam ser devolvidos até a quinta-feira da mesma semana, e quando entregues na sexta-feira, deveriam ser devolvidos na próxima segunda-feira.

Este questionário teve a finalidade de investigar o que as crianças fizeram com o brinquedo em um outro microssistema.

3.5.3 Filmagens

Outro meio utilizado para a coleta de dados foi a filmagem de duas aulas, a sexta e a décima segunda, tendo como objetivo facilitar a análise dos conteúdos, focando os elementos do microssistema e os atributos da pessoa, bem como outras manifestações pertinentes.

Estas filmagens tiveram como ponto de partida as orientações de De Marco (2006) com a utilização de duas câmeras de uso doméstico, fixas em tripés, colocadas em um local previamente demarcado em duas diagonais opostas, porém, o número de câmeras aumentou para quatro, uma em cada canto do local fixas em tripés, como demonstra o croqui que segue.

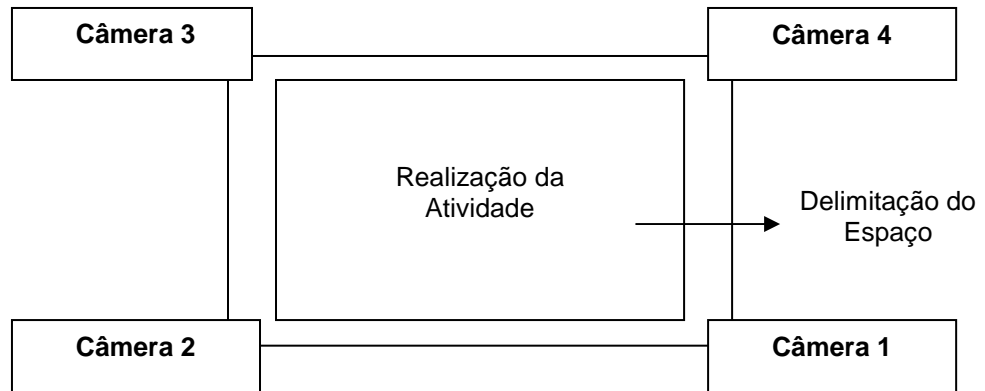


Figura 1: Posicionamento das câmeras na coleta de dados iconográficos

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÕES E OBSERVAÇÕES A PARTIR DO DIÁRIO DE CAMPO, QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS E FILMAGENS

A fim de facilitar a leitura e a compreensão, apresentamos esta análise por aula. Inicialmente descrevemos as observações feitas pelos observadores em sala de aula por intermédio do diário de campo, na seqüência relatamos os dados colhidos com os questionários respondidos pelos pais. Para as aulas (sexta e décima segunda) em que foram elaborados os brinquedos peteca e pega-bolinha, incluímos dados obtidos pelas filmagens.

Durante o estudo, foram desenvolvidas doze aulas e nestas foram elaborados doze brinquedos. Os diários de campo foram preenchidos pela professora de sala e auxiliar. Todas as aulas foram ministradas por mim, professora e pesquisadora deste estudo, identificada pela letra P.

Havia trinta e seis crianças participantes do estudo, sendo dezoito do sexo feminino e dezoito do sexo masculino, destas, trinta e quatro tinham seis anos completos até o final do estudo e duas completaram após o término deste. Vinte e uma crianças compreendiam a turma A e quinze a turma B. Com o intuito de preservar a identidade das crianças envolvidas no estudo foi adotado, para cada uma, um número de 1 a 36 (sendo que do número 1 ao 21 eram participantes da turma A, e do número 22 ao 36, da turma B), conforme demonstrado no quadro 2.

A criança 16 é portadora da Síndrome de Smith-Lemli-Opitz que, de acordo com o Centro de Pesquisa e Estudo em Pediatria⁴, trata-se de um transtorno congênito autossômico recessivo, provocado por um defeito bioquímico, a falta da

⁴ Site do Centro de Pesquisa e Estudo de Fisioterapia em Pediatria < <http://www.cpep-fisio.com.br/anomalias/smi.html>>

enzima 7-deidrocolesterol-delta-7-redutase, resultando em níveis elevados de 7-deidrocolesterol e baixos níveis de colesterol. Esta síndrome é caracterizada por deficiência mental de grau variado, retardo do desenvolvimento neuropsicomotor, anormalidades craniofaciais, genitais e das extremidades, podendo manifestar transtornos comportamentais, como agressividade, automutilação, traços de autismo e hiperatividade. Esta criança é irmã gêmea da 12, que nasceu sem a síndrome, apresentando apenas lábio leporino.

Quadro 2 Distribuição das crianças envolvidas no estudo

Nº	Sexo	Data de Nascimento
1	Masculino	25/02/2001
2	Masculino	08/06/2001
3	Feminino	02/09/2001
4	Masculino	26/07/2001
5	Masculino	22/01/2001
6	Masculino	29/07/2001
7	Masculino	20/04/2001
8	Feminino	16/02/2001
9	Masculino	22/11/2001
10	Masculino	05/03/2001
11	Masculino	26/06/2001
12	Feminino	13/07/2001
13	Feminino	09/02/2001
14	Feminino	20/10/2001
15	Feminino	11/02/2001
16	Feminino	13/07/2001
17	Feminino	05/01/2001
18	Masculino	08/08/2001
19	Masculino	21/11/2001
20	Masculino	18/05/2001
21	Masculino	12/06/2001
22	Feminino	03/10/2001
23	Masculino	25/07/2001
24	Feminino	23/04/2001
25	Feminino	23/08/2001
26	Feminino	25/01/2001
27	Masculino	28/10/2001
28	Feminino	23/05/2001

29	Feminino	26/04/2001
30	Feminino	02/02/2001
31	Feminino	14/02/2001
32	Masculino	12/05/2001
33	Feminino	21/06/2001
34	Masculino	31/10/2001
35	Masculino	19/01/2001
36	Masculino	12/02/2001

Quanto à frequência das crianças nas aulas de construção de brinquedos, foi constatado que seis crianças compareceram a todas as aulas, respectivamente a 15, 16, 21, 30, 33 e 34; oito faltaram a apenas uma aula, duas faltaram duas vezes, oito faltaram em três aulas, sete crianças faltaram em quatro aulas, uma a cinco aulas, duas em seis aulas (a metade do número de aulas desenvolvidas, alunos 7 e 10) e dois faltaram em sete aulas, são o 9 e 35. Estes dados constam no quadro 3, o qual também inclui levantamento sobre a devolução dos questionários para os pais.

Dos 335 questionários gerados pela pesquisa, 265 foram respondidos e 70 não tiveram devolução. Desconsiderando as aulas em que os alunos faltaram, dos trinta e seis alunos, onze devolveram preenchidos todos os questionários enviados aos pais, as crianças 15 e 21 estiveram em todas as aulas e devolveram todos os questionários, por outro lado, as crianças 27, 29 e 34 não devolveram os questionários referentes a sete aulas.

A aula de construção do brinquedo garrafa colorida foi a que obteve maior número de questionários respondidos, com vinte e oito; a aula do brinquedo pega-bolinha contabilizou apenas dezesseis questionários, tornando-se a aula com o menor número de questionários devolvidos.

Quadro 3 Informações referentes à participação dos alunos nas aulas de construção de brinquedos e a devolução dos questionários para os pais.

Participação em aulas e Devolução dos Questionários												
Nº	Bola	Espa-da	Gar. Col.	Disco	loiô	Peteca	Bilb.	Cavalo	Bola Mal	Queb-cab	Fanto-che	Pega-bol.
1					#####		#####	#####	#####	#####		
2			#####					#####				#####
3		#####					#####			#####		#####
4				#####	#####	#####	#####	#####				
5					#####							
6							#####		#####	#####		
7	#####	#####	#####	#####						#####		#####
8							#####					
9	#####		#####	#####		#####	#####		#####			#####
10				#####	#####		#####	#####			#####	#####
11									#####	#####		
12						#####						
13										#####		
14				#####				#####			#####	#####
15												
16												
17	#####						#####	#####				
18			#####				#####				#####	#####
19			#####	#####							#####	
20		#####					#####	#####				#####
21												
22								#####		#####	#####	
23	#####	#####						#####				
24								#####	#####	#####		
25			#####	#####	#####		#####					
26							#####					
27					#####			#####				#####
28					#####					#####		
29								#####				
30												
31							#####					
32												#####
33												
34												
35	#####	#####			#####	#####	#####	#####				#####
36	#####	#####						#####	#####			

#####	Falta à aula
	Questionários devolvidos
	Questionários não devolvidos

4.1 Brinquedo Bola

Diário de Campo

Nº de Alunos: 30

As crianças construíram o brinquedo individualmente, solicitando o auxílio da professora; o tempo de construção foi de vinte minutos em média. No momento de construção, as crianças 13 e 14 criaram algo diferente, a 34 precisou de mais auxílio que os demais, a 27 e a 29 não precisaram ser auxiliados, a 25 e a 27 recusaram-se a construir a bola, as crianças 25, 27 e 31 ficaram muito tempo sozinhas, a criança 31 estava com febre neste dia.

De acordo com as observações, a maioria das crianças conhecia o brinquedo e apresentaram-se motivados e concentrados na aula. Conforme iam terminando de elaborar o brinquedo começavam a explorar livremente, conforme os relatos; neste momento as crianças chutaram a bola, tentaram fazer cesta, jogaram para frente e para o alto. As atividades dirigidas propunham explorar a bola jogando e carregando de diversas maneiras utilizando vários segmentos corporais; no final foi desenvolvida a brincadeira alerta.

As atividades foram desenvolvidas em grupo, sendo a brincadeira alerta a de maior duração. Somente as crianças 25, 27 e 31 não participaram em alguns momentos.

Durante as atividades, as crianças 1 e 27 inventaram novas maneiras de brincar, um colocando a bola dentro da camiseta, imitando uma mulher e o outro jogando-a em cima da árvore; respectivamente, as crianças 5, 11 e 20 imitaram o 1 fazendo a mesma coisa, o aluno 27 também liderou uma atividade. Os alunos 31 e 33 ficaram muito tempo sozinhos.

Ocorreram alguns desentendimentos pela troca acidental das bolas e também com a criança 6 que estava “incomodando” outras no momento de lançar a bola para frente.

Questionário para os pais

Do brinquedo bola, houve vinte e cinco questionários respondidos, cinco não foram devolvidos (crianças 5, 6, 27, 28 e 29). Todas as crianças interagiram com o brinquedo; há apenas dois relatos de que a criança não fez nada com o brinquedo, porém, mostrou-o aos pais e brincou com alguém, em ambos os casos. Catorze brincaram um pouco e depois esqueceram; uma jogou fora, dez gostaram muito e uma criança ficou apegada ao brinquedo.

Em vinte e quatro questionários constam que as crianças mostraram o brinquedo para os moradores da casa, sendo estes: pais, mães, irmãos, tio e avó. Quatro crianças mostraram o brinquedo para outras pessoas, para amigos e primo.

Um questionário relata que a criança deu o brinquedo, especificando que ela emprestou para a irmã brincar. Uma criança levou o brinquedo para a escola, relatando que iria brincar de basquete.

Dezesseis crianças utilizaram a bola para brincar com alguém, sendo estes: amigos, irmãos, pais, mães, primos e cachorro. Cinco crianças inventaram outra maneira de brincar, cabeceando a bola e jogando vôlei e outras brincadeiras. Desentendimentos por causa do brinquedo foram identificados em três crianças, estas aconteceram entre irmãos, pois não queriam emprestar o brinquedo.

4.2 Brinquedo Espada

Diário de Campo

Nº de Alunos: 30

As crianças construíram o brinquedo junto com a professora, sendo que o auxílio desta foi solicitado por muitos alunos. A construção durou de vinte a trinta minutos para ser concluída.

De acordo com os observadores, durante a construção as crianças 21 e 25 destacaram-se construindo o brinquedo com mais facilidade e não precisando de nenhum auxílio; os alunos 24, 27, 29 e 32 precisaram de mais auxílio na construção, por outro lado, as crianças 26, 30 e 31 não precisaram de nenhuma ajuda. As crianças 27 e 32 recusaram-se a construir o brinquedo e também desistiram. A criação diferenciada ocorreu com as crianças 25, 26, 30, 31 e 32.

Todas as crianças tinham conhecimento sobre o brinquedo e durante a aula estavam concentradas e motivadas.

As atividades de exploração livre da espada foram: jogar para cima, jogar com uma mão e pegar com a outra, jogar para frente e tentar pegar antes de cair, jogar para cima e passar por baixo, rodar, cutucar o colega, correr atrás do colega com a espada, lutar, imitar ninjas e personagens de desenhos animados, utilizar como varinha de condão e bengala. Estas iniciaram conforme as crianças terminavam de construir. Um observador relatou que a criança 36 ficou incomodada com o barulho que as outras crianças faziam enquanto brincavam com a espada, pois este não a havia terminado.

As atividades dirigidas foram a de equilibrar a espada na palma da mão andando e o duelo, para esta atividade foram utilizados bexiga e barbante. No duelo,

cada um tinha uma bexiga amarrada com barbante no punho e deveria duelar tentando tocar com a espada a bexiga do oponente.

As atividades de exploração foram desenvolvidas individualmente e a do duelo, em duplas, esta brincadeira foi a de maior duração, todas as crianças participaram das atividades. Neste momento, as crianças 25, 30, 31 e 33 inventaram diversas maneiras de brincar.

Um observador relatou que a criança 14 apresentou dificuldade para encher a bexiga, ao invés de pedir auxílio, preferiu ficar sentada e quieta. Outro observador descreveu que a criança 8 auxiliou outras a encher a bexiga e, observou também, que enquanto a professora auxiliava as crianças a fazerem o nó na bexiga e amarrar o barbante, algumas crianças brincavam com as espadas e as bexigas. Ainda de acordo com este observador, na brincadeira do duelo, as crianças torceram muito pelos colegas.

Houve o relato que o aluno 27 tentou construir a espada três vezes e não conseguiu, mas não aceitou ajuda; começou, então, a amassar o jornal e desistiu de fazê-la, porém, para brincar, utilizou a espada da professora (que havia sido feita no início da aula), depois de um tempo se sentou e ficou sozinho. O aluno 32 chorou para construir a espada, pois a queria perfeita e não aceitava que esta ficasse “mal feita”.

Questionário para os pais

Foram analisados vinte e cinco questionários, os alunos 9, 26, 27, 32 e 34 não devolveram os seus. Todas as crianças interagiram com a espada, porém, quinze brincaram um pouco e depois esqueceram; o brinquedo de seis crianças quebrou ou rasgou e apenas uma jogou fora depois de mostrá-lo a alguém.

De acordo com os pais, nove crianças gostaram muito da espada, vinte e duas mostraram aos familiares, que residem no mesmo local e quatro mostraram para outras pessoas, os amigos.

Uma criança deu o brinquedo para os irmãos e nenhuma levou para locais além da casa. Oito brincaram junto com alguém utilizando a espada, sendo estes: irmão, amigos, primos e mãe. Cinco inventaram novas maneiras de brincar, utilizando a espada para pintar, fantasiando uma varinha mágica e rodando como bengala. Três crianças desentenderam-se com amigo e irmã por causa do brinquedo, bem como com a avó, pois esta deu a espada para o primo brincar.

4.3 Brinquedo Garrafa Colorida

Diário de Campo

Nº de Alunos: 30

O brinquedo foi construído individualmente e exigiu pouco auxílio da professora, levando em torno de quarenta minutos para ser concluído. Durante a construção, a criança 16 precisou de mais auxílio, a 20 e a 32 auxiliaram outros colegas, a maioria das crianças construiu o brinquedo com facilidade e a criança 11 imitou outro aluno.

De acordo com os observadores, o brinquedo não era conhecido pelo grupo, ambos assinalaram que as crianças apresentaram-se concentradas e motivadas.

Na exploração livre, as crianças brincaram de microfone fazendo entrevistas, simbolizaram um pote de pipoca no qual fingiam comer. Nas atividades dirigidas foram estimuladas a brincar de jogar a garrafa para cima e pegar, rodar no chão, lançar como foguete, lançar embaixo da cadeira e, também, a inventar outras maneiras de brincar, estas foram desenvolvidas individualmente; rebater uma

bolinha de tênis e batuque foram em grupo. Todas as crianças participaram das atividades, não foram identificados nenhum desentendimento ou destaque. Além do brinquedo foram utilizadas bolas de tênis e cadeira.

O observador relatou que a criança 21 se machucou na brincadeira de rebater a bola de tênis, uma vez que não respeitou as regras combinadas anteriormente. As crianças 27 e 31 não participaram das atividades em um pequeno momento e a 29 não participou do momento de exploração dirigida; a atividade de maior participação foi a de rebater e do batuque.

Diversas crianças criaram maneiras diferentes de brincar com a garrafa, a 23 falou que era um chocalho, a 32 brincou como espada (retomando a aula anterior), a 35 utilizou como bola, a 27 como malabares e a 26 brincou de lutar com a garrafa. O aluno 35 foi imitado pelo 23 e 27. Os alunos 27 e 32 imitaram ações de outras aulas, o 27 e o 29 ficaram tempo sozinhos e o 32 liderou as atividades.

Ocorreu um desentendimento entre as crianças 27 e 31 durante a construção, pois o 27 pegou o papel que o 31 havia separado e estava usando.

Questionário para os pais

Com a garrafa colorida, vinte e oito questionários foram respondidos, apenas as crianças 31 e 34 não devolveram.

Dois crianças não tiveram nenhuma interação com o brinquedo, onze relataram que brincaram um pouco e depois esqueceram, uma quebrou ou rasgou.

Os questionários revelaram que treze crianças gostaram muito da garrafa colorida e seis ficaram apegadas. Vinte e duas mostraram o brinquedo aos familiares, pais, mães, irmãos e avós. Quatro crianças mostraram a outra pessoa, como tio, madrinha, amigos e porteiro.

Apenas uma criança deu o brinquedo a alguém, sendo este seu irmão. Uma criança levou a garrafa colorida de volta para a instituição, dentro da mochila e outra levou para brincar na rua.

Nove crianças utilizaram a garrafa para brincar com irmãos, amigos, primos e mães. Quatro crianças inventaram novas maneiras de brincar, batendo no sofá, utilizando como uma peteca, pião, chocalho. Três crianças desentenderam-se com os irmãos por causa do brinquedo.

4.4 Brinquedo Disco Lançador

Diário de Campo

Nº de Alunos: 30

O brinquedo foi construído individualmente e em grupo, as meninas 24, 26, 28, 29, 30, 31 e 33 formaram um grupo, no qual apenas a 23 não estava participando. A ajuda da professora e de outros alunos foi solicitada por poucos. A construção levou o tempo de quarenta minutos.

Durante a construção, as crianças 6, 16, 27 e 36 precisaram ser mais auxiliadas pela professora e por outros colegas; a maioria não precisou de nenhum auxílio, os alunos 3, 5, 11, 15, 17, 20 e 21 construíram o disco com mais facilidade, o 32 auxiliou outros colegas, a criança 29 ficou tempo sozinha e o 32 criou algo diferente utilizando os materiais. Algumas crianças desenharam, pintaram e outras colaram, todas criaram diferentes discos.

Segundo os observadores, a maioria das crianças conhecia o brinquedo, porém, não o havia feito, estes se apresentaram concentrados e motivados. Após

terminarem a construção, exploraram os discos lançando-os por toda a sala, os alunos 20 e 21 foram os primeiros a começar a brincar.

Brincaram de ficar de um lado da sala e lançar todos juntos para o outro lado, tentando acertar a parede, algumas crianças brincaram de jogar discos uns nos outros, como se estivessem lutando, algumas utilizaram como leque, uma abanando a outra, em outros momentos brincaram em duplas ou grupos. A criança 21 liderou uma atividade, o 35 inventou uma brincadeira, liderando a atividade e as crianças 24 e 33 ficaram sozinhas por um tempo.

O observador relatou que um disco ficou preso na lâmpada por acidente, as crianças começaram a jogar os seus discos para tentar acertá-lo tirando-o de lá, o aluno 17 conseguiu e todas as crianças comemoraram.

Ocorreram alguns desentendimentos devido à troca acidental dos discos, estes foram identificados com as crianças 27, 28, 29, 33, 35 e 36.

Questionário para os pais

O brinquedo disco lançador proporcionou vinte questionários respondidos; dez crianças não o devolveram, estas foram: 4, 22, 23, 27, 28, 29, 31, 32, 34 e 36. Duas crianças não fizeram nada com o brinquedo, doze brincaram um pouco e depois esqueceram, uma quebrou ou rasgou e uma jogou fora.

Dos questionários, seis relataram que as crianças gostaram muito, uma ficou apegada e dezessete mostraram o disco lançador aos familiares, sendo estes: pais, mães, avós, irmãos e irmãs.

Uma criança mostrou o brinquedo à irmã, levando-o à casa desta e outra mostrou a amigos. Quatro crianças utilizaram o disco para brincar com a mãe, com

os irmãos e amigos. Três crianças inventaram outras formas de brincar, uma rodando como pião e de leque, a outra de teatro e uma brincou de contar histórias.

4.5 Brinquedo loiô

Diário de Campo

Nº de Alunos: 28

O brinquedo foi construído individualmente e em grupos, levando trinta minutos aproximadamente e durante o qual foi pouco solicitado o auxílio da professora e de outros colegas. As crianças 23, 24, 30, 31 e 34 auxiliaram colegas.

No decorrer da construção do loiô a criança 16 precisou de mais auxílio, as crianças 11, 17 e 20 construíram com mais facilidade. O aluno 20 criou algo diferente quando colocou a bolinha (ainda sem o elástico) na camiseta imitando seu coração e depois a colocou na bermuda, imitando seu pênis.

Todas as crianças conheciam o brinquedo e estavam concentradas e motivadas durante a aula. Um observador relatou que no decorrer da construção várias formas de brincar foram sendo criadas com a bola, antes que esta viesse a ser um loiô.

As crianças exploraram o brinquedo rebatendo com a palma da mão, brincaram com o loiô jogando-o para baixo, para frente, rodando, enrolando o elástico no dedo, tentando acertar no colega, correndo com este. As atividades desenvolvidas foram somente exploratórias, contando com a participação de todas as crianças. O aluno 32 criou algo diferente, brincando como personagem de desenho animado, este foi imitado pelo 36. Não ocorreram desentendimentos.

Questionário para os pais

Vinte e cinco questionários foram respondidos pelos pais das crianças e apenas três não tiveram devolução (alunos 31, 32 e 34). Três relatam que as crianças não fizeram nada com o ioiô, nove brincaram um pouco e depois esqueceram.

Dez crianças gostaram muito e seis ficaram apegadas ao brinquedo. Vinte crianças mostraram o ioiô aos familiares que residem junto a elas, sete mostraram o brinquedo a outras pessoas, que foram: amigos, prima, avós, cunhado e porteiro.

Uma criança deu o brinquedo para o irmão e outra para a avó. Seis levaram à outros lugares, sendo estes: cidade, lojas, casa dos avós, casa da mãe, para o carro, casa da amiga e para a rua. Sete crianças utilizaram o ioiô para brincar com os irmãos, amigos, mãe, avós e prima; quatro inventaram outras maneiras de brincar, sendo que uma ensinou à mãe como construir o brinquedo, girou o ioiô, brincou de bola de basquete presa na mão.

Uma criança se desentendeu com o irmão por causa do brinquedo. Os questionários relatam ainda que uma criança guardou o brinquedo, outra andou como ele em toda a casa e uma fez um ioiô para a irmã.

4.6 Brinquedo Peteca

Diário de Campo

Nº de Alunos: 32

O tempo de construção foi de vinte minutos, as crianças construíram o brinquedo individualmente solicitando pouco auxílio, sendo este advindo da professora e de outros alunos.

No processo de construção, a criança 16 precisou ser mais auxiliada, as crianças 20 e 21 não precisaram de nenhuma ajuda; as 5, 13, 17 e 20 auxiliaram os colegas; e as crianças 2, 3, 8, 11, 13, 15, 20 e 21 construíram com mais facilidade que os demais. Os alunos 29 e 30 criaram algo diferente.

Os observadores concordaram que a maioria das crianças conhecia o brinquedo e que estas estavam concentradas e motivadas na aula.

As atividades de exploração livre foram: jogar a peteca para cima, no amigo e para o amigo, bater a peteca com a palma da mão, escorregar e jogar a peteca, jogar vôlei, dançar com a peteca como se esta fosse uma fita, rodar, lançar para frente. Conforme as crianças construíam a bolinha para fazer a peteca, brincavam com esta, explorando de diversas formas.

O aluno 36 desenvolveu atividades somente com a professora, recusando-se a brincar com outras crianças. As crianças 30 e 32 inventaram formas diferentes de brincar, um fantasiando personagens de desenhos animados e outro como um ovo de páscoa. O aluno 32 liderou uma atividade.

As atividades dirigidas constaram em bater a peteca com a palma da mão, tentando jogá-la para o colega, e em roda, formando grupo. As crianças brincaram individualmente, em duplas e em grupos. A criança 16 não participou de várias atividades.

A criança 8 brincou de bailarina com a peteca. Houve um desentendimento entre as crianças 25 e 29, pois a 29 derrubou a 25. Ao final, um observador informou que a criança 32 não convenceu ninguém a brincar com ele, então ficou chateado; este também apontou a dificuldade das crianças em brincar em grupo.

Questionário para os pais

Dos questionários enviados, vinte e quatro foram respondidos e oito não foram devolvidos. Estes constaram que duas crianças não fizeram nada com o brinquedo, catorze brincaram um pouco e depois esqueceram e uma quebrou ou rasgou.

Nove crianças gostaram muito, sendo que uma ficou apegada, catorze mostraram a peteca aos familiares que residem na mesma moradia e seis mostraram às outras pessoas: amigos, tios e primos.

Uma criança deu o brinquedo para o irmão e apenas uma também levou o brinquedo para outro lugar, para a rua. Houve dez relatos de crianças que utilizaram a peteca para brincar com amigos, irmãos, mães e primos; uma criança inventou outra forma de brincar utilizando a peteca como bola para brincar de bobinho. Uma criança guardou o brinquedo.

Houve um questionário em que a mãe relata que a criança não levou o brinquedo para a casa pois, um colega da instituição PRODECAD jogou a peteca em cima do telhado, esta criança, de acordo com a informação da mãe, ficou muito chateada com o ocorrido.

Filmagens

Analisando as filmagens da aula de construção do brinquedo peteca foi possível identificar cinquenta e duas relações interpessoais, sendo quarenta e cinco de participação conjunta e sete de observação.

No momento de construção do brinquedo ocorreram quinze díadas de participação conjunta e quatro díadas de observação. As interações de participação conjunta foram identificadas com as crianças: 3 e 15, 5 e 21, que conversavam

enquanto o jornal era distribuído; 8 e 15, 31 e 33 conversavam e amassaram o jornal; 14 e 17 conversaram o tempo todo; 8 e 16, a criança 8 fez careta para a câmara chamando a atenção da 16 que começou a brincar junto fazendo caretas também; 11 e 20 conversaram bastante brincando de junkepo com a bolinha; 10 e 14 conversaram e brincaram com a bolinha sentados; 10 e 11 brincaram de bater uma bola na outra; 6 e 21 conversaram e a criança 6 copiou o movimento do 21; 2 e 6 conversaram enquanto o 2 amarrou o fitilho; P e 10, P e 5, interagiram amarrando o fitilho juntos; 32 e 34 brincaram com a bolinha jogando como se fossem personagens de desenho; e 29 e 33 que brincaram de amassar a bolinha apertando no chão.

As díadas de observação ocorreram quando a criança 5 observava a 11 jogando a bolinha e sorrindo para este, 15 observava a 6 passando durex na bola e 7 também observava a 13 passando durex na bola, a criança 33 observou a 22 fazendo o nó na sua peteca.

Durante a construção observou-se que a criança 5 ajudou a 16 passando durex na bola para ela, porém, a 16 não correspondeu de modo a interagir com a 5. A criança 13 terminou de fazer a peteca para a 16, novamente a 16 não esboçou interação. Nota-se que a 16 estava sempre sozinha e esperando a ajuda dos colegas.

As crianças 1, 5, 6, 8, 21 e 22 terminaram de construir a bolinha primeiro e começaram a explorá-la enquanto os outros continuavam fazendo-a, a 22 fez o nó do fitilho para a 33. Um ponto importante que foi identificado é que as crianças 7, 13, 16 e 18 permaneceram muito tempo sozinhas durante a construção da peteca.

Algumas relações de participação conjunta tiveram início no começo da aula e continuaram até o final desta, isto ocorreu entre as crianças: 3 e 15, 2 e 6, 14 e 17, 8 e 5, 20 e 11.

Terminado o brinquedo, as crianças iniciaram a exploração livre, momento no qual foi identificada a ocorrência de trinta participações conjuntas e três observações. Das relações interpessoais de participação conjunta, vinte foram díadas, sete tríadas, duas tétradas e uma pêntada.

As díadas de participação conjunta aconteceram entre as crianças: 1 e 10, quando o 10 bateu embaixo da peteca e esta foi bem alto e ele chamou o 1 para fazer o mesmo, assim, os dois começaram a brincar de rebater a peteca o mais alto possível; 2 e 6, tratou-se de uma relação contínua, os dois brincaram de correr juntos de mãos dadas escorregando e jogando a peteca um para o outro; 8 e 5, correram de mãos dadas e escorregaram, jogaram a peteca um para o outro, dançaram, esta também formou uma relação duradoura; 14 e 17 abraçaram-se e brincaram de jogar a peteca um para o outro, a interação destas crianças permaneceu por toda a aula; 1 e 13, 25 e 33, 31 e 33, todas estas duplas brincaram de jogar a peteca um para o outro; 20 e 21 jogaram peteca um para o outro de longe, estas crianças brincaram a aula toda juntas; 8 e 13 dançaram juntas brincando com a peteca; 16 e 21 se deitaram no chão, conversaram e se abraçaram; 2 e 7, 6 e 10, P e 21 brincaram de jogar a peteca rebatendo; 1 e 19 sentaram e conversaram; 1 e 18 brincaram de bater um na mão do outro, sorrindo; 32 e 34 conversaram deitados e depois continuaram brincando; 25 e 27 sentaram-se nas cadeiras e conversaram; 22 e 29 brincaram de tentar encostar a peteca uma no “bumbum” da outra; 24 e 28 brincaram de jogar as petecas trocando.

A díada de participação conjunta, entre as crianças 8 e 21 que correram de mãos dadas e brincaram de escorregar, originou uma tríada formada pelas crianças 8, 11 e 21, e uma téttrade com o 2, 6, 8 e 21, brincando de correr de mãos dadas, escorregar e jogar a peteca para o alto. A tríada com P, 34 e 36, que jogaram peteca um para o outro, ampliou para uma téttrade, com a entrada da 22 na brincadeira.

Outras quatro tríadas ocorreram: quando o 11 estava deitado e as crianças 5 e 16 brincaram de cutucá-lo; 25, 31 e 33 correram e jogaram a peteca para cima; 24, 29 e 30 brincaram de dançar chacoalhando a peteca e depois de jogar; 26, 29 e 30 brincaram de pega-pega utilizando a peteca para pegar.

Uma pêntada ocorreu no momento em que as crianças 22, 25, 26, 29 e 30 brincaram de encostar a peteca no “bumbum”, como se fosse um pega-pega.

Duas tríadas de observação foram identificadas, uma quando a criança 19 observou a 1 arrumando a peteca; a 18 viu o 1 jogar a peteca nas costas de uma menina e o imitou; e a 29 observou a 34 dançando com a peteca, sorrindo para esta.

A criança 8 brincou com a peteca dançando como uma bailarina, as 24, 31 e 33 utilizaram como microfone, cantando com a peteca; a criança 32 brincou de imitar personagens de desenhos animados e a 34 dançou muito com a peteca.

As crianças 24 e 32 inventaram maneiras de utilizar a peteca e foram imitadas por outras; a 11 brincava de chutar a peteca e também a utilizava para bater nos colegas, os alunos 7, 18, 19, 22, 23 e 36 ficaram brincando sozinhos, sendo que a 22 brincou muito pouco com a peteca. O 7 apresentou-se apático durante a aula, sendo que este e o 19 ficaram sentados sem fazer nada. O aluno 36 queria brincar apenas com a professora, este também imitou o 32 e o 34, mas não foi correspondido. Percebeu-se que as outras crianças recusavam-se a brincar com a 27, que brincou a maior parte do tempo sozinha.

Ao explorar o brinquedo as crianças brincaram de diversas maneiras, como: bater embaixo da peteca, cabecear, lançar, lançar – pular e pegar, bater com as duas mãos, rodar, chutar, rebater com manchete, arremessar no boné, dançar, chacoalhar, fazer cócegas no colega, como microfone. A criança 10 falou que era um foguete e a 19 brincou com se fosse chuva. Quando foram solicitadas a participar de uma atividade em grupo, guardaram as petecas nos mais inusitados lugares: na orelha, bolso, dentro da camisa, no cóis da calça, nenhuma criança abandonou sua peteca.

4.7 Brinquedo Bilboquê

Diário de Campo

Nº de Alunos: 22

Foram construídos dois bilboquês, ambos individualmente, demorando em torno de cinqüenta minutos. O auxílio da professora foi solicitado por vários alunos.

No período de construção, a criança 16 precisou ser mais auxiliada, as crianças 5, 11, 13, 15 e 21 não precisaram de ajuda, a criança 15 auxiliou outros colegas, a 11 e a 21 construíram com mais facilidade. A criança 22 desistiu de construir o segundo bilboquê, a 27 e a 30 criaram algo diferente. Algumas crianças competiram para ver quem conseguiria terminar primeiro.

As crianças não conheciam os brinquedos e estavam concentrados e motivados durante a aula, brincaram de acertar a bolinha no recipiente, e o recipiente no copinho, competindo quem acertava mais vezes, também rodaram bastante o barbante. Os alunos 27 e 30 criaram um pega-pega em equipes, no qual

o pegador deveria tocar com a bolinha do bilboquê no outro, estes alunos e o 36 brincaram como telefone e também utilizando o bilboquê como arma.

Ocorreu um desentendimento entre o 27 e 30, pois um ficava batendo no outro com a bolinha do brinquedo. Houve outros desentendimentos pela disputa do material.

Questionário para os pais

Dezoito questionários foram respondidos, quatro não devolveram. Duas crianças não fizeram nada com o brinquedo bilboquê e seis brincaram um pouco e depois esqueceram.

Foram identificadas nove crianças que gostaram muito, três que ficaram apegadas e catorze que mostraram o bilboquê aos familiares; apenas duas crianças mostraram a outras pessoas, sendo estas os amigos. Uma criança levou o brinquedo para o parque e sete o utilizaram para brincar com alguém como os irmãos, amigos, tia e mãe. Uma criança ensinou a mãe a pescar peixe com o brinquedo, inventando uma nova forma de brincar, outras duas crianças também criaram outros usos, uma nomeou o bilboquê de pokebola. Uma criança brigou com o irmão por causa do brinquedo.

Um questionário relatou que o brinquedo chegou à casa quebrado e a criança pediu a mãe para arrumá-lo.

4.8 Brinquedo Cavalinho de Pau

Diário de Campo

Nº de Alunos: 22

O tempo de construção foi de quarenta e cinco minutos, o brinquedo foi construído individualmente e foi solicitado pouco auxílio da professora, sendo que a criança 16 precisou de mais ajuda.

A criança 21 e 33 auxiliaram outros colegas, a 28 construiu com mais facilidade, o aluno 32 imitou ações de outras aulas, o 26 e o 32 criaram algo diferente, a criança 13 criou um arreio para o cavalo e foi imitada por outros colegas. O papel social observado foi o de cavaleiro.

As crianças já tinham conhecimento do brinquedo e durante a aula estavam concentrados e motivados, conforme terminaram a construção começaram a brincar de cavalgar pela sala.

No momento de exploração livre, algumas crianças colocaram a cabeça do cavalo na mão e brincaram como se fossem o corpo do cavalo, brincaram de super-heróis, transformaram o cavalo em espada e vara de pesca, cavalgaram imitando relinchos. As meninas (25, 26, 28, 30, 31 e 33) brincaram de pega-pega de cavaleiros.

Depois realizaram uma corrida de cavalos, sendo os cavaleiros e as amazonas. Todos participaram das atividades, na exploração livre a criança 32 brincou como se fosse uma espada, imitando o papel de herói e a criança 26 colocou o cavaleiro para dormir no chão, fazendo carinho nele. Não ocorreram desentendimentos.

Questionário para os pais

No dia em que foi construído o cavaleiro de pau, catorze crianças faltaram e três questionários não foram devolvidos, porém, pudemos perceber que as crianças interagiram bastante com este brinquedo.

Nos questionários constaram que duas crianças brincaram um pouco e depois esqueceram, uma quebrou ou rasgou o brinquedo; o questionário desta relata que ela construiu outro cavalinho.

Treze crianças gostaram muito do cavalinho e seis ficaram apegadas. Dezoito mostraram aos familiares da residência e sete mostraram a outras pessoas, como: amigos, motorista do ônibus, tios, avós e primos.

Duas crianças deram seus cavalos para as irmãs. Houve relatos que três crianças levaram o brinquedo a outros lugares, sendo estes: a rua, casa da tia e casa dos avós.

Um número de doze crianças utilizou seus cavalinhos para brincar com as mães, irmãos, amigos, os pais e primos. Quatro crianças inventaram novas maneiras de brincar, uma não relatada, uma de corrida, uma tentou pular corda com o cavalo e uma fingia ser a princesa levada pelo cavalo.

Um questionário informou que a criança, que fez o cavalo, não se desentendeu com ninguém, mas suas primas brigaram por disputar o brinquedo.

Os questionários relataram, ainda, que uma criança nomeou seu cavalo de “pantera negra”, outra utilizou o cavalinho para andar pela casa toda, e um outro aponta a observação que este brinquedo foi o qual a criança mais gostou, até este momento.

4.9 Brinquedo Bola Maluca

Diário de Campo

Nº de Alunos: 30

O brinquedo foi construído individualmente, sendo que levou quarenta minutos para terminá-lo.

O auxílio da professora e de outros colegas foi solicitado várias vezes.

A criança 16 precisou ser mais auxiliada na construção; as crianças 4, 17 e 18 auxiliaram outros colegas; as 8 e 21 construíram com mais facilidade e a 22 não precisou de ajuda. Os alunos 8, 13 e 27 criaram algo diferente.

O brinquedo não era conhecido das crianças e durante a aula estas se apresentaram concentradas e motivadas.

No momento de exploração livre rodaram a bola de diversas maneiras, brincaram como se a bola maluca fosse cabelo, saia, rabo e meteoro. Depois foi solicitado que lançassem a bola, girassem com velocidade em vários lados e com ambas as mãos. Um observador relatou que antes mesmo da bola maluca ficar pronta, esta foi explorada, a criança 23 brincou com o elástico imitando um instrumento musical.

A criança 16 recusou-se a participar de algumas atividades propostas e as outras crianças participaram o tempo todo. Durante as atividades, os alunos 8, 13 e 17 inventaram formas diferentes de brincar, utilizando a bola como cabelo, relógio e rabo, estas crianças foram imitadas pela 16, outras também inventaram brincadeiras e movimentos com a bola maluca, como: a 29 girou a bola desenhando um oito no ar, o 35 disse que a bola era um machado, o 32 brincou como personagens de desenhos, o 27 criou um peixe e brincou de pescá-lo, o 23 brincou de pipa. O aluno 32 nomeou o seu brinquedo de “bola cabeluda”.

A criança 8 liderou algumas atividades, as 8 e 17 imitaram bailarinas, a 27 e a 32 também representaram papéis sociais, de pescador e herói de desenho, respectivamente.

Ocorreram alguns desentendimentos, nestes, o aluno 27 participou mais de uma vez.

Questionário para os pais

Cinco questionários não foram devolvidos, houve vinte e cinco respostas, nestes constaram que treze crianças brincaram um pouco com a bola maluca e depois esqueceram, duas quebraram ou rasgaram e uma jogou fora na sala de aula mesmo, não a levando para casa.

Onze crianças gostaram muito do brinquedo e duas ficaram apegadas. Vinte e uma mostraram aos residentes da casa e quatro mostraram a outras pessoas, sendo estes: amigos, primos, tios e avós. Duas crianças deram seus brinquedos aos pais e ao irmão.

Onze crianças brincaram com os primos, avós, pais e irmãos com a bola maluca. Três crianças inventaram outras maneiras de brincar, uma fazendo um aviãozinho, uma brincando de jogar bem alto e tentar pegar primeiro e outra dançando com o brinquedo.

Duas crianças desentenderam-se com os irmãos por causa da bola maluca, há um relato que os pais tiveram que construir um brinquedo igual para o irmão da criança, pois esta não aceitou dividi-lo.

4.10 Brinquedo Quebra-Cabeça

Diário de Campo

Nº de Alunos: 27

A construção do brinquedo durou a aula toda, algumas crianças terminaram antes e outras construíram até o final da aula. O brinquedo foi construído individualmente e foi solicitado, em nível médio, o auxílio da professora.

A criança 16 precisou de mais auxílio, a 32 não precisou de ajuda e a 33 auxiliou os colegas. As crianças 8, 21 e 29 construíram com mais facilidade que os demais. O aluno 21 construiu dois quebra-cabeças, já o 27 desistiu de construir o brinquedo, ele desenhou, mas não recortou e também não quis levar embora.

Todos conheciam o brinquedo e a maioria conhecia a história, durante a aula estavam motivados e concentrados. Conforme iam terminando a construção, tentavam montar os quebra-cabeças, e depois o de outro colega, as crianças 30 e 32 brincaram de montar os quebra-cabeças juntas, a 32 auxiliou outras a montar também. Algumas crianças terminaram de construir bem no final da aula. Todos participaram da aula.

As crianças 4, 18 e 19 não queriam recortar o desenho para formar o quebra-cabeça, decidiram somente no final da aula em fazê-lo.

Questionário para os pais

Vinte questionários foram preenchidos e sete não foram devolvidos. Os relatos apontam que cinco crianças não fizeram nada com o brinquedo, oito brincaram um pouco e esqueceram, sete gostaram muito e três ficaram apegadas.

Quinze crianças mostraram o quebra-cabeça aos moradores da casa, cinco mostraram a outras pessoas, como: prima, irmã e cunhado, namorada do irmão, avó, porteiro e babá.

Uma criança deu o brinquedo para o irmão e uma levou para a casa da avó. Sete brincaram com os pais, os irmãos e os primos, utilizando o brinquedo. Uma criança brigou com seu irmão mais novo, pois este queria rasgar e colocar o brinquedo na boca.

4.11 Brinquedo Fantoche

Diário de Campo

Nº de Alunos: 31

Os fantoches foram construídos individualmente e se levou o tempo de cinquenta minutos aproximadamente para a conclusão, foi solicitado pouco auxílio da professora e de outros colegas.

As crianças 2, 16 e 36 precisaram de mais auxílio, já as crianças 13, 15, 17 e 20 auxiliaram outros colegas. As de nº. 1, 3, 15, 20 e 21 construíram com mais facilidade, a 16 e a 27 desistiram de construir, sendo que a 27 recusou-se em ser auxiliada e também ficou tempo sozinho. A criança 34 começou a chorar muito porque não conseguia colar o papel na caixinha, mas aceitou auxílio.

Durante a aula, os alunos estavam motivados e concentrados, a maioria conhecia o brinquedo, de acordo com os observadores. Conforme terminaram de construir, começaram a brincar explorando livremente o brinquedo fazendo vozes diferentes, tentando pegar o amigo, alguns brincaram de super-heróis com poderes especiais. Os alunos 29 e 35 brincaram de pega-pega com o fantoche.

Ao final da aula as crianças apresentaram seus fantoches, dizendo o que eram e o nome inventado para eles; a criança 36 ficou muito envergonhada neste momento e a 27 não apresentou. A criança 13 fez um noivo, a noiva e o bolo de casamento, várias meninas também construíram noivas.

Um observador relatou que a criança 27, que não construiu o brinquedo, utilizou o fantoche da professora (usado como demonstração) para brincar.

Questionário para os pais

Das trinta e uma crianças presentes na aula, onze não devolveram os questionários; nos vinte respondidos foram identificadas três crianças que não fizeram nada com o brinquedo, doze brincaram um pouco e esqueceram, uma quebrou ou rasgou, seis gostaram muito e quatro ficaram apegadas.

Catorze crianças mostraram o fantoche aos familiares e três mostraram a outras pessoas, sendo estes: uma amiga, avós, bisavós e tia. Quatro crianças utilizaram o brinquedo para brincar com os primos, os irmãos e com a mãe.

Quatro crianças utilizaram o fantoche de novas maneiras: brincando de casamento com os fantoches, estes eram os noivos; utilizando-o para conversar com a mãe, colocando no cabo de vassoura; uma mãe relata que a criança escondeu o brinquedo porque segundo ele, este era feio, mas a mãe ajudou a inventar um nome para o fantoche, uma estória e uma família, então a criança ficou muito apegada ao brinquedo.

Duas crianças brigaram com os irmãos, pois um queria rasgar e colocar o fantoche na boca e o outro teve receio de que o irmão o rasgasse e não o deixou brincar.

4.12 Brinquedo Pega Bolinha

Diário de Campo

Nº de Alunos: 25

A construção do brinquedo levou trinta e cinco minutos e as crianças construíram em grupos alternados, com dois, três, quatro e cinco participantes.

O auxílio da professora e de outros alunos foi pouco solicitado. As crianças 16, 19 e 36 precisaram ser mais auxiliadas.

Os alunos 1, 4 e 15 auxiliaram outros colegas e as crianças 4, 5, 11, 17, 21 e 22 construíram com mais facilidade; o 23 ficou tempo sozinho. O aluno 21 colocou a garrafa na orelha dizendo que não conseguia escutar, o 34 criou algo diferente também, utilizando durex colorido para passar na bolinha, ele foi imitado pelo 23 e 25.

De acordo com os observadores, a metade conhecia o brinquedo, os alunos estavam motivados e concentrados em aula.

Após o término da construção todos brincaram de explorar o brinquedo livremente, de diversas maneiras como: jogar a bolinha para frente ou para cima e pegar com o “pega-bolinha”, jogar mais alto, pegar o bolinha do chão com o pega-bolinha, em duplas tentando acertar um no brinquedo do outro, em roda com várias crianças, chutar a bolinha, orelha gigante (colocando o pega bolinha na orelha), brincadeira do relógio, na qual passavam o pega-bolinha em baixo da perna do amigo e este tinha que pular. Desenvolveram atividades individualmente, em duplas e em grupos.

O aluno 36 recusou-se a participar em uma parte da aula. As crianças 24, 25, 26 e 34 inventaram um pega-pega com o pega-bolinha, sendo que a 24 liderou a atividade. O aluno 36 brincou de batucar com o brinquedo e os 26, 28, 29 e 30 utilizaram o pega-bolinha como um megafone. O 36 ficou tempo sozinho.

Ocorreram alguns desentendimentos, quando o aluno 29 não deixou o 30 participar da brincadeira de pega-pega, e com o aluno 36 que tentou tirar a força a bolinha da 22.

Questionário para os pais

Nove questionários não foram devolvidos e dezesseis foram preenchidos, nestes constaram que três crianças não fizeram nada com o brinquedo e oito brincaram um pouco e esqueceram.

Sete crianças gostaram muito do pega-bolinha e uma ficou apegada. Dez mostraram aos familiares da casa, três mostraram a amigos e primos; uma criança levou o brinquedo para a academia.

Seis crianças brincaram com os irmãos, pais, amigos, bisavó e com a prima, utilizando o brinquedo pega-bolinha. Uma colocou o brinquedo na cabeça dizendo que era um boné. Duas desentenderam-se com o irmão e com a amiga por causa do brinquedo, pois ambos queriam brincar sem dividir.

Filmagens

Com a análise da coleta da aula do brinquedo pega-bolinha, foram identificadas trinta e uma relações interpessoais, sendo duas díadas de observação e vinte e nove interações de participação conjunta.

Durante a construção do brinquedo, ocorreram as duas observações, quando a criança 16 observou a 17 brincando e a imitou, assim como quando a 13 prestou atenção na 4 usando o durex.

Neste momento houve doze interações de participação conjunta, sendo oito díadas, entre as crianças: 15 e 16 conversaram e brincaram com a garrafa, 6 e 12 brincaram com o fitilho, 8 e 12 brincaram de cantar no “microfone”, 4 e 13 conversaram e a 13 ajudou; a 4, 8 e 12 conversaram enquanto construíram, 22 e 31 brincaram de luta de espada com a garrafa, as duplas 24 e 33, e 23 e 25 sentaram juntos para construir, conversando e trocando materiais.

Duas tríadas ocorreram entre as crianças 1, 8 e 11, que construíram juntos; e com 8, 12 e 21, que brincaram de colocar a garrafa cortada na orelha. Os alunos 26, 28, 29 e 30 formaram uma pântada quando construíram em grupo o brinquedo. Uma interação de participação conjunta aconteceu no início da aula com a professora e doze crianças (da turma A), quando a professora explicou como fazer o brinquedo, os alunos interagiram com esta ouvindo atentamente e questionando.

Após o término da construção foram identificadas dezessete interações, destas nove foram díadas, quatro tríadas, duas tétradas, uma pântada e uma com seis participantes.

As díadas aconteceram entre as duplas 1 e 4, 12 e 13, P e 28, 31 e 33, 22 e 23, que jogavam a bolinha com o brinquedo um para o outro; 6 e 21 brincaram de relógio rodando o pega-bolinha no chão; 5 e 11 jogaram futebol com a bolinha, o 4 participou formando uma tríada. A díada entre P e 23 evoluiu para uma tríada (P, 23 e 33) e depois para uma tétrada (P, 23, 31 e 33); isto ocorreu com os participantes jogando com o pega-bolinha.

Uma outra díada, iniciada com 22 e 30, formou uma tétrada (22, 24, 29 e 30) e com a participação do 25 e do 34 ocorreu uma interação com seis crianças, estes estavam brincando de pega-pega.

Entre as crianças 24, 25 e 34 ocorreu uma tríada de participação conjunta, estas ficaram andando, dançando e conversando o tempo todo. As crianças 26, 29 e 30 conversaram sentadas e depois brincaram de pega-pega novamente.

Houve ainda uma pântada entre P, 1, 13, 17 e 19, que brincaram de jogar com o pega-bolinha.

Com a filmagem foi possível perceber a concentração das crianças ao construírem o brinquedo, a 8 e a 28 ficaram “decorando” o pega-bolinha quase a

aula toda. A criança 15 ajudou a 16 cortando a garrafa para ela e colocando fitilho, a 16 também foi auxiliada pela 8 e P; esta criança praticamente não brincou com o pega-bolinha.

Os alunos 15 e 36 ficaram muito tempo sozinhos, o 8, 11 e 13 criaram com o pega-bolinha, sendo que o 11 foi imitado por vários outros.

As interações com o brinquedo foram muito variadas, as crianças brincaram de: espada, colocar no rosto, jogar a garrafa, batucar no chão, colocar na orelha, olhar através do pega-bolinha, microfone, bater com a tesoura fazendo barulho, colocar entre as pernas, como chapéu, jogar e pegar a bolinha, jogar uma para o outro, jogar mais alto, tentar pegar a bolinha do chão com o pega-bolinha, jogar/escorregar e pegar a bolinha, jogar deitado, empurrar a bolinha no chão com o pega-bolinha, jogar o pega-bolinha e pegar, puxar o pega-bolinha pela fita, rodar.

CAPÍTULO V

ANALISANDO E DISCUTINDO OS MICROSSISTEMAS

Neste capítulo analisamos e discutimos os resultados obtidos no decorrer do estudo, advindos do diário de campo, questionários para os pais e filmagens de duas das doze aulas.

Evidenciando a validade ecológica do estudo, esta investigação foi desenvolvida em um ambiente natural à criança, a instituição infantil, envolvendo o brinquedo, objeto característico da infância e o brincar, contando com a participação de um segundo ambiente, ou seja, a própria casa da criança.

Buscando analisar as relações interpessoais estabelecidas pelas crianças e os fatores que influenciaram sua ocorrência, tanto no ambiente da aula de construção de brinquedos quanto no ambiente doméstico da criança, esta análise contemplou os microssistemas: aula de construção de brinquedos e residência da criança.

De acordo com a teoria bioecológica do desenvolvimento, a aula de construção de brinquedos atuou como um contexto primordial ou secundário de desenvolvimento, o qual, segundo Krebs (2004), deve favorecer a aquisição de habilidades e estimular a independência e a autonomia na aquisição de novos conhecimentos.

Desse modo, com o diário de campo, o questionário para os pais e as filmagens, foi possível analisar e discutir os elementos do microssistema, as relações interpessoais, as atividades e os papéis; os atributos da pessoa, as disposições, os recursos e as demandas, e a influência do macrosistema.

5.1. Microssistemas e seus elementos – relações interpessoais, atividades e papéis - Mesossistema e Macrossistema

As aulas de construção de brinquedos eram momentos de grande expectativa para as crianças, pois estas não eram informadas sobre qual seria o próximo brinquedo gerando, assim, tentativas de descoberta. Elas pediam pistas, tentavam adivinhar de todas as maneiras, porém, manter o mistério sobre o brinquedo tornou-se um ponto relevante.

Cada brinquedo descoberto, quando era explicado no início da aula, gerava entusiasmo, até mesmo os mais simples, como a bola de jornal ou a garrafa colorida, era visto pelas crianças como novidade.

Provocar estes sentimentos em torno da aula de construção de brinquedos foi importante, pois criava uma atmosfera favorável à atuação da criança, que a fazia interessar-se e sentir-se motivada com as aulas.

Dantas (2002) ressalta que ao adulto cabem as propostas e o convite à brincadeira sem torná-la uma obrigação, deixando a criança agir com liberdade e preparando adequadamente o espaço para a exploração.

O potencial desenvolvimental de um ambiente depende das oportunidades criadas pelos adultos para que a criança se envolva em atividades molares e interações sociais progressivamente mais complexas, proporcionais às suas capacidades, permitindo um equilíbrio de poder, de forma que a criança possa atuar criativamente (BRONFENBRENNER, 1996).

Esta motivação ocorreu igualmente em todas as aulas, pois as observações relatam que as crianças estavam motivadas e concentradas durante o processo de

construção e atividades, dando continuidade à mesma no âmbito da residência, como consta nos questionários a intensa atividade das crianças com os brinquedos.

Podemos entender, então, que a expectativa gerada pela construção do brinquedo foi suficiente para desenvolver nas crianças um vínculo que se estendia além do período da aula, da instituição e, em alguns momentos, até mesmo além da sua própria casa. Bronfenbrenner (2005) relata que a participação em processos de interação, por determinados períodos de tempo, gera habilidade, motivação, conhecimento e competência para que a criança se engaje em atividades com outros e consigo.

O empenho e a concentração que dispunham, enquanto construíam os brinquedos talvez tenham dificultado a interação entre as crianças no início. O fato de serem disponibilizados materiais variados (como cola, durex e tesoura) em grande quantidade, porém, não o suficiente para cada criança utilizar um, provocou disputa e alguns conflitos; as crianças tentavam pegar os materiais o mais rápido possível e também resistiam a emprestá-los. Na aula de construção da garrafa colorida, por exemplo, as crianças 27 e 31 se desentenderam pois uma pegou o papel da outra, com o brinquedo bilboquê também ocorreu.

Porém, isto foi sendo amenizado durante o processo de atuação do estudo. Fato devido à confiança que as crianças adquiriram de que os materiais estariam disponibilizados sempre. Nas aulas dos brinquedos espada, ioiô, cavalinho de pau, bola maluca, quebra-cabeça e fantoche não foram identificados desentendimentos.

Esta constante troca de materiais utilizados para a construção dos brinquedos, culminou na formação de grupos pelas crianças, passando a construir em grupo e dividindo os materiais, oportunizando, assim, o estabelecimento de interações. As meninas foram as que mais construíram em grupo, porém, estes

foram aleatórios; em determinados momentos os meninos fizeram parte, em outros a organização de duplas prevaleceu. Por outro lado, as crianças 21 e 22 construíram seus brinquedos sempre sozinhos e em várias aulas o 21 terminou antes dos demais.

Brougère (2002) menciona a relevância das interações sociais para a produção da cultura lúdica da criança, a qual, de acordo com o autor, é produto das relações diretas ou indiretas com os outros ou com produtos da cultura, como os brinquedos. Durante as aulas foram observadas inúmeras manifestações de relações interpessoais nos momentos de construção e de interação com os brinquedos. Nas filmagens realizadas foram identificadas oitenta e três interações entre as crianças, lembrando que isto ocorreu em duas aulas apenas.

Estas interações podem demonstrar as afirmações de Vigotski (2007), em relação ao potencial que a criança traz consigo para as interações sociais, nas quais a mediação dos adultos, neste caso do professor, torna-se altamente relevante à medida em que, proporciona a eclosão de situações de aprendizagens nas quais a criança exercita suas potencialidades cognitivas, essenciais para o seu desenvolvimento social.

Nas outras dez aulas, estas interações aconteceram em momentos de auxílio entre as crianças, conversas e brincadeiras. É fato que a ocorrência das relações interpessoais foi mais efetiva nos momentos de exploração livre ou de atividades com o brinquedo. Nas filmagens, por exemplo, foram identificadas trinta e três interações durante a construção e cinquenta nas atividades com o brinquedo.

A faixa etária em que se encontram as crianças deste estudo, de acordo com Erikson (1971) corrobora o comportamento social; segundo o autor nesta fase a

criança se encontra apta a realizar ações em cooperação e unir-se a outras crianças para construir e planejar.

As relações interpessoais ocorreram em nível de díadas, tríadas, tétradas, pântadas e com seis ou mais participantes. Bronfenbrenner (1996) refere-se à importância da díada para o desenvolvimento em dois aspectos: por ser um contexto crítico de desenvolvimento e por possibilitar a formação de interações maiores, fomentando, assim, o crescimento psicológico do indivíduo.

De acordo com a Teoria Bioecológica, uma estrutura interpessoal deve ter três propriedades, sendo estas: o equilíbrio de poder, importante para o processo de desenvolvimento, pois estimula a criança no manejo das relações de poder; a relação afetiva, nestas os sentimentos afetivos recíprocos estendem-se tornando cada vez mais positivo, aumentando o ritmo e a probabilidade de ocorrerem os processos desenvolvimentais; e a reciprocidade que gera uma motivação aos participantes para perseverarem e engajarem-se em interações mais complexas, esta interação entre as partes em uma determinada situação pode ser transportada para outros momentos ou lugares (BRONFENBRENNER, 1996).

Em algumas díadas, além da identificação destes três aspectos, podemos frisar que as interações foram intensas de modo a perdurarem não somente por uma aula, mas em todo o processo. As relações contínuas, relatadas na análise da filmagem do brinquedo peteca, ocorreram entre as crianças 3 e 15, 2 e 6, 14 e 27, 5 e 8, 11 e 20.

Tais estruturas estavam tão solidificadas que na última filmagem, da aula do brinquedo pega-bolinha, na qual faltaram diversos alunos, algumas crianças realizaram poucas interações, pois seus pares estavam ausentes, como no caso das crianças 6, 15 e 17. A criança 6 conversou com outra criança e no final da aula

brincou, porém, neste intervalo ficou brincando sozinha ou arrumando o brinquedo, a criança 17 brincou com outra um pouco.

A criança de nº. 15 ficou deslocada a aula toda, ela permaneceu enfeitando o seu brinquedo e ajudou outra criança duas vezes, porém, não brincou; a criança 15 é muito participativa e nesta aula ela estava apática. Outras, contudo, interagiram com terceiros, como o 11.

Esta dificuldade em atuar com outros pares, pode ter suas raízes na relação primária que se estabeleceu entre estas crianças. Bronfenbrenner (1996) denomina toda a relação que continua a existir mesmo quando os participantes não estão juntos de díada primária. O forte laço estabelecido fez com que a criança se sentisse desamparada sem o seu amigo, de forma a isolar-se durante a aula.

Levantar a hipótese de que as crianças ausentes das duplas exercem grande influência sobre as outras, de modo que estas não sabem como agir sozinhas, não tem fundamento. Estas crianças relacionavam de modo equilibrado, realizando trocas e desenvolvendo atividades em conjunto.

As relações interpessoais ocorreram, em grande número, no ambiente da casa da criança e, até mesmo, em terceiros ambientes. Analisando os questionários dos brinquedos foi perceptível a maciça participação dos pais, pois em todos os brinquedos, a maioria das crianças mostrou-os aos familiares e também o utilizaram para brincar com estes.

Os brinquedos foram além do microssistema da casa das crianças, invadindo as fronteiras de terceiros ambientes, como a casa de outros familiares, a rua e casa de amigos, fomentando a formação de interações sociais com outros indivíduos. O ioiô foi o brinquedo mais levado pelas crianças a terceiros ambientes, seguido do cavalinho de pau e da garrafa colorida. Este comportamento foi identificado com as

crianças 2, 3, 6, 9, 11, 13, 15, 24, 30, 34 e 36, a casa dos avós e a rua foram os terceiros ambientes que mais apareceram.

Isto representa um fato importante devido a dois aspectos: um relacionado ao estabelecimento de relações interpessoais que se formaram em função dos brinquedos, e outro referente ao apego que estas crianças tiveram com os brinquedos, ao ponto de levá-los para mostrar ou brincar com outras pessoas.

No ambiente da casa das crianças ou nos terceiros ambientes mencionados, as interações que mais se repetiram foram entre as crianças e os pais, os primos e os irmãos, os amigos também tiveram destaque.

Com os irmãos as crianças manifestaram diferentes atitudes, brincaram com eles utilizando os brinquedos, em alguns poucos casos deram o brinquedo a eles e também se desentenderam. Papalia e Olds (2000) relatam que irmãos com diferença de idade de um a quatro anos tendem a conviver bem, os mais velhos têm iniciativas de comportamentos amistosos (como emprestar o brinquedo ou brincar junto) e de comportamentos inamistosos (quando brigam com os irmãos por causa do brinquedo), concluindo que na presença da mãe os irmãos brigam mais na tentativa de obter atenção desta.

O envolvimento das famílias com o estudo foi muito significativo, pois expressou a participação na vida das crianças e a continuidade do processo iniciado na instituição. Os indivíduos mais atuantes foram as mães, que responderam a esmagadora maioria dos questionários e interagiram com as crianças em todos os brinquedos.

A relação da mãe com a criança desde a mais tenra idade é um fator essencial ao desenvolvimento. Em seus estudos, Winnicott (1975) relata que o rosto da mãe é um espelho para a criança, sendo este um precursor do desenvolvimento

emocional. O reconhecimento que a criança, ainda bebê, realiza ao olhar para a mãe enfatiza um posterior entendimento de que esta é um ser a parte da mãe, de modo que se a mãe é ausente ou não se relaciona bem com o seu bebê, o desenvolvimento emocional deste torna-se complicado.

O autor menciona, ainda, que a apresentação de objetos, tais como o brinquedo e a relação bem sucedida entre mãe e filho, faz com que a criança se integre e atinja certo nível de maturação, descobrindo o significado no mundo das coisas que ela vê (WINNICOTT, 1975).

À medida que a criança se desenvolve, apurando os processos de maturação e multiplicando suas identificações, a necessidade de reconhecer seu próprio eu no rosto da mãe, pai ou familiares diminui, de forma a decrescer a situação de dependência. Assim, a criança identifica-se na família e em suas atitudes, expressando sua contribuição para o crescimento e o enriquecimento da personalidade infantil (WINNICOTT, 1975).

Houve também alguns casos em que a participação familiar foi pequena; notamos isto com o baixo número de questionários devolvidos de algumas crianças, como as de nº. 27, 28, 29, 30, 31, 32 e 34. A criança 27 teve apenas dois questionários devolvidos. Vários fatores podem ter gerado este quadro, advindos da família, em situações de falta de tempo ou mesmo desinteresse, ou da própria criança, que pode ter chegado em casa e não utilizado o brinquedo.

Outros pais, porém, responderam os questionários assiduamente, mas de maneira pouco engajada e comprometida, como as crianças 1, 4, 8, 12, 16, 21 e 26; na maioria destes questionários constaram as mesmas ações: a criança não fez nada, brincou um pouco e esqueceu e, algumas vezes, mostrou aos familiares. Este

acontecimento pode evidenciar dois fenômenos: estas crianças realmente não interagiram com o brinquedo ou seus pais não observaram o suficiente.

Elkonin (1998) refere-se à atividade conjunta entre adulto e criança como uma interação prática, na qual a criança busca ser estimulada e elogiada. Ao interagir com o brinquedo, a criança procura no adulto o reconhecimento de seu êxito. Estas considerações do autor nos remete a uma hipótese sobre essas crianças citadas, que ao levar o brinquedo para casa não o utilizaram, pois sabiam, de antemão, que este reconhecimento não aconteceria, que seus pais ou familiares não poderiam dispor deste tempo para elas. Um contraponto que pode ter tido interferência é a questão dos irmãos, talvez estas crianças sejam filhos únicos ou tenham irmãos muito pequenos; as que tinham irmãos podem ter interagido mais, isto seria uma importante investigação e representa uma limitação deste estudo.

Algumas situações vivenciadas nas aulas de construção de brinquedos foram identificadas nos questionários, as novas maneiras de interagir com os brinquedos criadas em aula eram reproduzidas em casa, com os familiares ou amigos. Até mesmo o ato de construir o brinquedo foi realizado em casa, isto aconteceu com o brinquedo ioiô, a criança ensinou a mãe a construí-lo. As crianças brincaram de basquete com a bola em casa, utilizaram a espada como varinha mágica e bengala, com a garrafa colorida fizeram pião, batuque e chocalho, o disco voltou a ser um leque, o cavalinho oportunizou a brincadeira da corrida e com a bola maluca repetiram brincadeiras de jogar para cima e dançar.

Num caso específico em que houve esta continuidade, foi o da criança 34 com o brinquedo fantoche, esta criança chorou em aula, pois não conseguia colar um papel na caixa e foi auxiliada; quando chegou em casa escondeu o brinquedo da mãe, pois este “era feio”, então a mãe conversou com a criança, inventaram uma

estória e um novo nome para o fantoche com o qual a criança ficou muito apegada, segundo o relato.

Esta criança pode ter ficado desmotivada por não ter conseguido construir o brinquedo sozinha, a tal ponto que não gostou do fantoche e o escondeu da mãe, porém, esta teve a perspicácia de ajudar a criança a superar esta dificuldade, transformando o significado do fantoche.

A continuidade deste processo em outros ambientes ilustra a amplitude da influência da construção dos brinquedos, estendendo-se além do momento de aula, possibilitando novas vivências, estabelecendo interações e oportunizando o ato criativo.

O momento de construção constitui-se de forma predominantemente individual e, como já relatado anteriormente, este período exigia a concentração da criança, de modo que esta só vinha a interagir quando solicitado seu auxílio, nas trocas de materiais ou, ainda, quando explorava os materiais que viriam a ser o brinquedo.

A seriedade da criança frente à brincadeira é citada por Kishimoto (1999) como um estado de compenetração na atividade, influenciada por Huizinga (1980), que chega a considerar este estado de concentração como sagrado; a autora deixa evidente que a palavra seriedade nada tem a ver com sisudez.

Embora fossem explicadas as diretrizes para a construção dos brinquedos, as crianças tinham liberdade de modificá-los, criando novas possibilidades. Em algumas aulas, após a construção do brinquedo e do momento de exploração livre, foram desenvolvidas brincadeiras e explorações dirigidas, procurando instigar na criança a criação de movimentos.

Este foi, com certeza, um objetivo cumprido, pois as crianças utilizaram a criatividade amplamente, tanto nos momentos de construção, como nos de exploração e atividades.

As atividades desenvolvidas pelas crianças foram as mais variadas possíveis, as crianças criaram movimentos com os brinquedos e também novos usos. Brougère (2002) delinea a criatividade como possibilidade para utilizar a linguagem exprimindo-se de forma específica e nova, contudo, alerta que criatividade não é sinônimo de originalidade, mas de criar elementos próprios do indivíduo sem reproduzir o já apreendido.

Kishimoto (1999) considera a importância dos jogos de construção, no tocante ao enriquecimento da experiência sensorial, o desenvolvimento das habilidades e a estimulação da criatividade.

Os fatores que foram elucidados até o presente momento, como o estabelecimento de interações, a participação da família dando continuidade ao processo, a constante motivação e concentração das crianças, a marcante presença da criatividade, entre outros, têm suas raízes na molaridade da atividade de construir e brincar com os brinquedos.

As atividades molares, de acordo com Bronfenbrenner (1996, p. 37), quando são apresentadas pela pessoa em desenvolvimento (neste caso entende-se o brinquedo na casa da criança, levado aos familiares) “servem como indicadores do grau e natureza do crescimento psicológico” e, quando apresentadas por indivíduos participantes da situação (como professora e outros colegas), “constituem o principal veículo para a influência direta do meio ambiente sobre a pessoa em desenvolvimento”.

Copetti (2001) relata que Bronfenbrenner refere-se às atividades molares como formas de comportamento, ao executá-las o indivíduo revela suas especificidades, estas foram amplamente expostas pelas crianças, pois cada uma apresentou um tipo de comportamento, tanto positivo quanto negativo. Comportamentos de auxílio, criatividade, liderança, instigaram o estabelecimento das relações, por outro lado, atitudes egoístas e de desentendimentos, limitaram-nas.

As atividades molares, segundo Krebs (2003), são relevantes de forma que a pessoa se engaje e persista. O engajamento, a persistência e a significância são pontos determinantes para que uma atividade seja considerada molar, desse modo considerar o processo das aulas de construção de brinquedos como molar é fato, pois as crianças participaram efetivamente, podendo ter evidências concretas com a influência dos brinquedos no ambiente da casa.

A atitude de concluir o brinquedo, utilizá-lo para brincar e interagir com terceiros, auxiliar e aceitar auxílio, levar o brinquedo para outros ambientes demonstrando apego, culmina por caracterizar a atividade de construir e brincar como molar. Alguns brinquedos, porém, causaram mais impacto que outros, o quebra-cabeça, por exemplo, foi pouco explorado pelas crianças e tem o maior índice de ausência de interações, como consta nos questionários para os pais.

É preciso evidenciar que isto ocorreu com a maioria das crianças, porém, não com todas, pois em alguns casos os questionários foram pouco devolvidos e em outros constam que as crianças nada fizeram com os brinquedos ou brincaram um pouco apenas. Contudo, por outro lado, ao analisar com mais profundidade, percebemos que isto pode evidenciar a precariedade da participação familiar, mas não ilustrar a interação destas crianças com o processo. Como exemplo, podemos

citar as crianças 21 e 26 que participaram intensamente das aulas, mas nos seus questionários aparecem poucas interações no ambiente da casa; a maioria relata que elas brincaram um pouco, alguns que não fizeram nada e sequer mostraram aos familiares.

O caráter voluntário e intencional exercido pela criança nas aulas e na casa, com o brinquedo, é explicado por Vigotski (2007) com o conceito de mediação, que se trata do processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. O brinquedo, atuando como um instrumento mediador adiciona um elo nas relações entre indivíduo e meio, complexificando-as. Tanto os familiares como a atuação do professor pode ser entendida nesta perspectiva, ambos têm o papel de atuar como mediadores.

Vigotski (2007) nos faz pensar sobre o quão importante é a participação da família; como já foi relatado o caso da criança que escondeu o brinquedo da mãe por considerá-lo feio, neste momento a mãe agiu como uma mediadora entre os sentimentos da criança e o objeto criado por ela. A participação ou não dos familiares era nítida nos questionários, os mais engajados como os das crianças 3, 13, 15, 17, 19, 23, 24 e 36, respondiam com assiduidade e interesse, explicando as interações e descrevendo observações que fizeram.

Bronfenbrenner (2005) ressalta a importância do estabelecimento do contato emocional dos pais com os sentimentos da criança, como fator motivador do interesse da criança e do engajamento no ambiente, que a incentivam a explorar, manipular, elaborar e imaginar.

Krebs (1997) aponta um novo fator que evidencia a importância familiar, quando se refere aos microsistemas como contextos primordiais e secundários de desenvolvimento. Segundo ele, a aula de construção de brinquedos atua como um

ambiente primordial no qual a criança deve engajar-se em atividades sob a orientação de terceiros, fortalecendo a influência dos conceitos de Vigotski (2007); já em ambiente secundário, que no caso podemos considerar a casa da criança, este ambiente deve encorajá-la por meio de oportunidades e recursos para que esta se engaje em atividades que foram aprendidas em contexto primordial. A escassez de oportunidades à criança, no contexto secundário, culmina na falta de interesse desta pelo brincar no ambiente da casa.

Algumas atividades desenvolvidas em aula nos momentos de exploração, foram repetidas pelas crianças em outras aulas, as de nº. 27 e 32 esboçaram esta ação, e também no ambiente da casa das crianças com a 2, 5, 9, 15, 18, 24, 30, 31 e 35. As crianças 5, 15 e 30 foram as que mais repetiram atividades da aula na casa. Neste caso, evidencia-se a influência de uma aula em outra e também a do microsistema, aula de construção no microsistema casa da criança. O ato de transportar estas atividades para outra aula e para outro microsistema demonstra a importância que elas adquiriram.

Bronfenbrenner (1996) relata que podem ocorrer em certos momentos que foram desenvolvidas interações recíprocas serem transportados para outros lugares e momentos, o autor atenta que desta forma as atividades conjuntas produzem os efeitos mais poderosos ao desenvolvimento.

Quando estas crianças realizaram no ambiente da casa ações que foram manifestadas em outro ambiente, como em aula, ou mesmo apenas comentaram sobre a construção de brinquedos para terceiros, demonstraram sua capacidade de criar um mesossistema mental; segundo Bronfenbrenner (1996) esta atitude reflete a expansão do mundo fenomenológico destas crianças, que atuam além da situação imediata.

Esta troca de experiências e as inter-conexões entre os ambientes da casa e da aula deixam evidente a formação do mesossistema. Bronfenbrenner (1996) postulou que um mesossistema tem o seu potencial desenvolvimental aumentado quando os papéis, as atividades e as interações encorajam o estabelecimento e o desenvolvimento de vínculos de confiança, consenso de objetivos nos ambientes e com o equilíbrio de poder evoluindo em direção da criança.

Com as informações obtidas pela aplicação do questionário para os pais, acrescidas dos relatos das crianças, foi possível identificar a comunicação interambiente promovida pelo brinquedo, para a qual Bronfenbrenner (1996), atribui aumentar o potencial desenvolvimental, tanto dos ambientes como das próprias crianças.

Portanto, para as crianças que foram estimuladas no ambiente da casa, a interagir com o brinquedo utilizando-o para brincar de forma equilibrada, tal qual em aula, houve maior potencial para desenvolverem-se integralmente.

Uma outra influência foi evidenciada, a atividade de pega-pega que foi desenvolvida, em alguns momentos, pelas mesmas meninas; estas brincaram de pegar utilizando o brinquedo para isto. Considerando que esta brincadeira era realizada na instituição, talvez até mesmo nas aulas de Educação Física, ou em qualquer outro ambiente, exerceram influência sobre o modo de brincar destas meninas, constituindo um microssistema interferindo no microssistema da aula.

Esta interferência merece atenção quanto à repetição desta brincadeira que, por diversas vezes, limitou a exploração do brinquedo ou o desenvolvimento de outras brincadeiras.

O terceiro elemento do microssistema, os papéis, também foi identificado tanto no ambiente da aula como no ambiente da casa, as crianças interpretaram

papéis de: mulher, fada, princesa, idoso, ninja, personagens de desenhos animados, entrevistador, cantor, malabarista, lutador, bailarina, super-herói, perseguidor, cavaleiro, amazonas e pescador. Representaram pessoas falando ao telefone, utilizando armas, comendo pipoca e abanando com leque. Brincaram com os brinquedos como pião, chocalho, varinha de condão, entre outros.

A autora Kishimoto (1999) menciona que os brinquedos incitam a imaginação da criança, que para a faixa etária de 5 a 6 anos, idade em que as crianças deste estudo se encontravam, integra os elementos da realidade de forma predominante.

Compreendemos, então, que tais representações manifestadas nas aulas e nos questionários, foram influenciadas pelo brinquedo construído e também pela cultura da criança, marcada pelas práticas sociais. Quando construíram o cavalo de pau, por exemplo, brincaram como princesa, cavaleiro, amazonas e super-herói e este brinquedo tinha associado uma imagem representativa presente no mundo infantil, no qual a princesa é levada pelo cavalo branco e os super-heróis têm espadas.

Brinquedos como a garrafa colorida e o bilboquê já não predisõem interpretações, cabe à criança imaginar. Piaget (1978) refere-se ao papel do símbolo no jogo como um processo de assimilação, brincando a criança assimila as coisas do mundo de forma descomprometida com a realidade, ao interagir com o objeto atribui-lhe funções que independem de sua natureza. Assim, podemos compreender as diversas utilizações que as crianças deram aos brinquedos, como microfone, chocalho, martelo, vara de pescar, entre muitas outras.

Vigotski (2007) embasa as brincadeiras que as crianças fizeram com os brinquedos representando objetos da realidade, mas que nada tinham de similar à

este, relatando que a criança adentra na situação imaginária relacionando-se com o significado em questão e não pelo objeto concreto que dispõe.

A tarefa de imaginar, brincar de faz-de-conta, segundo Papalia e Olds (2000), auxilia as crianças a compreenderem o ponto de vista dos outros, desenvolverem habilidades que ajudam na resolução de futuros problemas sociais e incitam a expressão da criatividade. Os autores referem-se às crianças que brincam de modo imaginativo como as mais propensas a interagir e cooperar com terceiros. As crianças 13, 26, 27, 30 e 32 foram as que mais criaram brincadeiras de faz-de-conta, com destaque para a 32, que em oito aulas apresentou este comportamento.

Retomando os papéis representados pelas crianças, uma relevante colocação é que estes fazem alusão ao mundo da televisão e dos brinquedos, como a princesa, o super-herói, os personagens de desenhos, ninjas, cantores, bailarina, entre outros, revelando a influência dos meios de comunicação.

Considerando o extenso período que as crianças da atualidade passam em frente à televisão, o consumo excessivo de brinquedos industrializados e outros produtos veiculados pela mídia, como os alimentos e os produtos de higiene, destinados ao público infantil, este universo está inserido no microssistema da casa da criança, onde se pode considerar que a mídia televisiva atua diretamente no mundo infantil, influenciando-o.

Até o presente momento a influência da aula no microssistema da casa e também a participação dos pais refletindo em aula, foram pontos amplamente discutidos, porém, o que vemos aqui é uma determinada atividade molar do ambiente da casa (atividade de assistir televisão) exercendo influência sobre o ambiente da aula. A televisão é parte do ambiente da casa da criança e também é

produto do macrossistema, pois dita e representa as regras, os valores e os costumes da sociedade atual.

As representações destes papéis, acrescidos à brincadeira demonstram, de acordo com os autores Carvalho e Pedrosa (2002), a proposta e a aceitação das regras que esta dispõe, estas regras são derivadas dos conhecimentos da natureza, usos e costumes sociais e de histórias consagradas.

A influência do macrossistema sobre a brincadeira foi percebida também quanto à questão de gênero, com as meninas pintando seus cavalos de rosa, representando bailarinas, fadas, e os meninos assumindo papéis considerados masculinos como lutadores, heróis, pescador, utilizando armas. Isto demonstra um forte valor da sociedade, em que os papéis de homens e mulheres não devem se confundir.

A cultura brasileira é balizada pelo patriarcalismo, instituindo a divisão entre os papéis de cada sexo que reflete no universo infantil, compondo brinquedos para as meninas e para os meninos, identificados quanto às cores e às formas. Vitória (2003) ressalta que o aumento da demanda da mulher no mercado de trabalho e a maior flexibilidade em relação aos costumes, refletiram na indústria produzindo coisas que antes eram somente de meninos, como o carro para as meninas, porém, demarcados com a cor rosa, acentuando o estereótipo e a discriminação entre os gêneros.

Brincando a criança representa a vida cotidiana e sua compreensão do mundo adulto, desvelando a cultura e os valores regentes na sociedade. O brinquedo, construto da cultura, representa práticas sociais de modo a direcionar para comportamentos e atitudes que se buscam designar para os indivíduos, instituindo papéis sociais adequados e acompanhando a evolução da indústria. Os

brinquedos da atualidade, envolta em tecnologia, visam preparar a criança para um novo mundo de informatização, produtividade e eficiência (VITÓRIA, 2003).

5.2 Atributos das crianças identificados nos microssistemas

Com a investigação de Sager e Sperb (1998), entendemos que os brinquedos utilizados em brincadeiras influenciam no modo de interação entre as crianças e nas regras estabelecidas. De acordo com estudos citados pelos autores, os diferentes tipos de brinquedos influenciam determinadas áreas do desenvolvimento infantil, brinquedos que fazem alusão à imitação de situações cotidianas abordam a questão da afetividade, por exemplo.

Outro ponto citado é que as respostas das crianças, fornecidas quando interagem com os brinquedos, dependem de suas limitações cognitivas. Neste momento, tecer aproximações com a Teoria Bioecológica é essencial, pois em nível dos atributos da pessoa encontramos possíveis respostas e reflexões.

As propriedades da pessoa, de acordo com Copetti e Krebs (2004), devem ser entendidas em uma perspectiva ecológica, estas abordam a cognição em contexto, as características sócio-emocionais e motivacionais. Relembrando que as disposições, os recursos e as demandas integram os atributos da pessoa.

Analisando as características das disposições, encontramos nas aulas de construção de brinquedos e nos questionários a ocorrência do tipo geradora e disruptiva. Krebs (2003) menciona que as disposições exercem o poder de colocar os processos proximais em desenvolvimento, ou de interferir nestes ao ponto de retardá-los ou evitar que ocorram.

Exemplos de disposições geradoras foram identificadas no engajamento das crianças com o processo de construção dos brinquedos, exploração e atividades com estes; as interações que ocorreram nas casas das crianças também evidenciam isto. A criatividade (tanto em aula como na casa), a curiosidade sobre os brinquedos que seriam construídos, o auxílio entre as crianças e a troca de materiais, expressaram disposições geradoras, pois demonstraram o engajamento com o processo e a resposta à iniciativa de terceiros.

A curiosidade e o empenho das crianças nas atividades de construção e interação com os brinquedos representaram disposições geradoras. Copetti (2001) cita a curiosidade como uma disposição pessoal que possui a capacidade de desencadear a iniciativa da criança para se envolver na atividade, de modo a permitir que esta construa um significado e vivencie a experiência.

O fato das crianças que iniciaram e foram até o final do processo empenhadas, como as que criaram, auxiliaram, relacionaram-se na aula e em casa, entre outras variáveis (as crianças 13, 15, 17, 19, 24 e 32 se destacaram nestas atitudes), demonstra uma persistência, a qual, segundo Copetti (2001), tem suas origens além deste atributo, mais precisamente nos ambientes da aula e da casa. A atuação mediadora da família e da aula como um contexto de desenvolvimento, fortaleceram esta disposição e construíram o significado do processo para a criança.

Estes tipos de atitudes positivas também culminaram em interações, as crianças que criavam algo novo eram imitadas por outros e passavam a brincar juntos, na aula de construção da bola, a criança 1 inventou uma brincadeira e foi imitada pela 5, 11 e 20, que brincaram formando uma téttrade. Os autores Carvalho e Pedrosa (2002) relatam que quando as crianças criam juntas uma brincadeira constituem uma díada co-criativa.

Quando uma criança prestava auxílio à outra, em alguns momentos gerou interações, em outros não, pois a ajudante apenas fazia para a outra o que esta pedia, não concluindo uma relação, como quando a criança 8 e 15 auxiliaram a 16 na construção do pega-bolinha e esta não esboçou nenhuma interação. Porém, a iniciativa da criança que prestou auxílio é vista como uma disposição geradora. Algumas crianças expressaram este comportamento diversas vezes, como a 13, 15, 17, 20 e 32.

Esta conduta em auxiliar os colegas e dividir materiais indica o comportamento pró-social. Papalia e Olds (2000) identificam o surgimento deste comportamento com a crescente capacidade de pensar de modo representacional, colocando-se no lugar do outro; estas crianças geralmente são ativas e confiantes.

A família é importante para a constituição deste comportamento, as crianças que se sentiam seguras quando bebês são mais propensas a atuar de forma pró-social. Geralmente os pais destas crianças são altruístas e educam seus filhos deste modo. Crianças com estas características têm mais amigos e são consideradas mais competentes socialmente (PAPALIA e OLDS, 2000).

Ao auxiliar outra criança a construir o seu brinquedo, podemos dizer que as crianças que manifestaram tais ações tenham executado mais de uma atividade molar ao mesmo tempo, pois em ambos os momentos estavam engajadas. Bronfenbrenner (1996) relata que isto acontece à medida que a criança se desenvolve, e esta habilidade pode ser adquirida ou aperfeiçoada por meio do contato com os pais, em especial com a mãe, que realiza várias atividades ao mesmo tempo.

As atitudes da família refletiram no comportamento pró-social destas crianças com os brinquedos; ao retomar os questionários para os pais pudemos notar que os

familiares das crianças 13 e 20 não responderam apenas um questionário, e das crianças 15 e 17 responderam todos, já a 32 devolveu poucos questionários, porém, em todos os casos, os que estavam respondidos o foram de maneira engajada.

Por outro lado a identificação desta relação entre a devolução ou não de questionário com o comportamento pró-social das crianças pode ser especulação, pois os pais podem não ter respondido alguns questionários por outros motivos que não ilustrem o descaso com a criança ou com o brinquedo.

A atitude de uma criança emprestar ou dar o brinquedo à outra, identificada com o questionário, fomenta um comportamento pró-social podendo ser visto como uma disposição geradora, pois a criança entendeu que o outro também queria brincar. Ao analisar os questionários percebemos que isto ocorreu de fato, pois o número de interações foi significativamente maior que o número de desentendimentos, constatando que as crianças interagiram e emprestaram seus brinquedos.

A liderança observada em algumas crianças constitui em uma disposição geradora, as crianças 8, 21, 27, 24, 32 e 35 apresentaram esta característica, sendo que a 8 e 32 lideraram atividades várias vezes. Este atributo fomentou as interações sociais, geralmente estas crianças criavam a brincadeira e a lideravam, assim várias outras participavam. Porém, a criança 27 influenciou de forma negativa outra criança, a 25, na aula de construção da bola a 27 desistiu e a 25 também, as interações entre as crianças 25 e 27 expressam relações de sentimentos contraditórios, em alguns momentos elas se desentenderam, depois brincaram juntas, a 25 imitou as ações da 27.

Carvalho e Pedrosa (2002) mencionam esta liderança como um ensinamento, no qual o líder assume o papel ativo na transmissão cultural. Estas crianças são

consideradas como populares por Papalia e Olds (2000), elas geralmente são habilidosas cognitivamente, resolvem bem os problemas sociais, são prestativas e o comportamento destas favorece os objetivos de terceiros.

As disposições desenvolvimentalmente disruptivas apareceram com maior ênfase nas aulas, estas, segundo Krebs (2003), interferem de forma negativa para a ocorrência dos processos proximais. As disposições disruptivas do pólo ativo foram expressas em atitudes de impulsividade, como o choro; as crianças 32 e 34 choraram porque não conseguiram construir o brinquedo sozinhas, foram os brinquedos espada e fantoche respectivamente; podemos dizer que ambos “choraram de raiva”, em outro momento a criança 32 novamente, ficou brava porque as outras crianças não queriam brincar como ela queria.

Estes exemplos ilustram a dificuldade em lidar com a complexidade exigida pela construção do brinquedo, além de demonstrar a frustração que sentiram, pois estas duas crianças sempre construíam seus brinquedos sem auxílio; a 32 auxiliou outras diversas vezes, porém, quando se depararam com uma exigência maior, não conseguiram agir e nem solicitar ajuda, apenas após o choro é que foi percebido que estas crianças precisavam de auxílio. Krebs (2003) acrescenta que manifestações de disposições disruptivas do pólo ativo indicam a dificuldade de controlar as emoções e o comportamento.

Os desentendimentos também são vistos como disposições disruptivas do pólo ativo, estes ocorreram nas aulas pela disputa de material, troca acidental de brinquedos, agressividade direta e indireta. Sager e Sperb (1998) elucidam um novo entendimento para tais conflitos, os autores relatam que os brinquedos que exigem das crianças a imaginação e negociação dos significados, como os de sucata, tendem a facilitar o aparecimento de conflitos. Portanto, os desentendimentos

podem ter sido ocasionados pelos atributos das crianças ou pelas propriedades dos brinquedos.

Os relatos dos questionários demonstram que tais disposições disruptivas aconteceram no ambiente do lar, pois as crianças não aceitaram dividir o brinquedo com terceiros, tiveram receio de estes não devolverem ou estragarem. As crianças 3, 10, 17, 18, 22, 23, 32, 34, 35 e 36 esboçaram estas atitudes, que explicitaram o intenso apego destas com os brinquedos. A bola e a garrafa colorida foram os brinquedos que mais propiciaram desentendimentos neste ambiente.

A recusa em emprestar ou dividir o brinquedo com terceiros é regida pelo egocentrismo e, de acordo com Piaget (1978), representa a incapacidade de se colocar no lugar do outro. As crianças que se desentenderam no âmbito da casa, o fizeram em função do egocentrismo e a que mais expressou este comportamento foi a 36, que apresentou tal atitude com os brinquedos garrafa colorida, ioiô, bilboquê, fantoche e pega-bolinha, seguida das crianças 3, 17 e 32.

A ação de disputar os materiais ou desentender-se pela troca acidental dos brinquedos é considerada como uma agressão instrumental, na qual a criança não tem a intenção de machucar, mas de dispor do objeto de desejo. As crianças que mais exercem este tipo de comportamento tendem a ser as mais sociáveis e competentes no futuro (PAPALIA e OLDS, 2000). Com os brinquedos bola e disco lançador foram manifestadas as trocas acidentais e com a garrafa colorida, as disputas por material.

Outro tipo de disposição disruptiva do pólo ativo foi a manifestação agressiva direta de algumas crianças que empurraram ou utilizaram os brinquedos para bater em alguém, como as crianças 25, 27 e 32, que manifestaram estas atitudes nas aulas dos brinquedos peteca, bilboquê, bola maluca e pega-bolinha. A agressividade

indireta aconteceu quando uma criança, a 29, não permitiu que a outra, a 30, participasse da brincadeira, excluindo-a. As crianças que mais expressaram estas atitudes foram a 25, 27, 29, 30 e 36.

Estas atitudes disruptivas ativas culminam em rompimento ou impedimento das relações interpessoais, comprometendo as interações e o processo de construção dos brinquedos. Papalia e Olds (2000) relatam que os comportamentos agressivos recebem interferência do lar, com pais que costumam agir de forma ríspida, como castigos severos e espancamentos, que não tem o hábito de reforçar o bom comportamento e envolvem-se pouco com a vida dos filhos. Estas crianças tendem a ter baixa auto-estima, apresentar um mau desempenho escolar e sofrer rejeição dos colegas. A televisão também pode influenciar este tipo de comportamento reforçando a atitude da criança por meio da violência veiculada.

Bronfenbrenner (1996) corrobora esta afirmação relatando que a televisão traz para o cotidiano da criança eventos violentos advindos de outros lugares, estes quando se deparam com expressões agressivas nas atividades da criança, podem acrescentar um exossistema ao mundo fenomenológico desta, ou mais tragicamente, até um macrossistema. A criança 36 relatou em diversos momentos ter assistido filmes com conteúdo violento, como Tropa de Elite que, curiosamente fazia parte do mundo destas crianças, várias já o tinham visto e cantarolavam a música do filme durante as aulas.

As crianças 27 e 36, que por várias vezes apresentaram o comportamento disruptivo ativo, demonstraram dificuldade em interagir com terceiros. Porém, estas crianças (27 e 36), entre outras, atuar⁵am também de forma disruptiva passiva, observados em momentos de recusa em construir o brinquedo, desistência, recusa

⁵ Tropa de Elite – Filme do diretor José Padilha. Lançado em 2007, refere-se ao tema da violência no Rio de Janeiro, pelo sucesso alcançado, tanto o filme como sua música ganharam grande repercussão nacional.

em participar das atividades, timidez e passar grande parte do tempo da aula sozinho.

Este comportamento equivale ao de crianças impopulares, segundo Papalia e Olds (2000); estas têm tendência a descontar as atitudes agressivas de outras e dificuldade em manejar situações sociais. As outras crianças costumam rejeitar estas por cometerem ações perturbadoras ou agressivas e ignorar as crianças tímidas.

A criança 27 se recusou a construir o brinquedo uma vez, não aceitando auxílio, mas no final conseguiu; desistiu por três vezes, porém, em duas vezes esta criança utilizou o brinquedo construído pela professora para brincar. Este comportamento explicita novamente a dificuldade em lidar com as emoções e com a complexidade do brinquedo proposto, o primeiro brinquedo foi a bola, este a criança acabou construindo no final, os outros foram a espada, o quebra-cabeça e o fantoche, os quais exigem maior concentração e habilidade.

Outras crianças desistiram ou recusaram no início a construir algum brinquedo, como a 16 que não construiu o fantoche, a 22 que não quis fazer o segundo bilboquê, a 25 (relembrando que esta foi influenciada pela 27) recusou-se a elaborar a bola no início e a 32 que apresentou resistência com o brinquedo espada, mas ao final, com auxílio da professora, construiu. Outras não participaram dos momentos de exploração ou de atividades, foram apenas as crianças 16, que não participou por diversas vezes e a 36 que brincou somente com a professora.

Estes acontecimentos podem ter sido evidenciados pela auto-estima da criança, quando esta é vista como dependente do sucesso para ser boa a criança pode “encarar o fracasso como uma condenação de seu valor e sentir-se impotente para fazer melhor” (PAPALIA e OLDS, 2000, p. 219). O desafio e a complexidade

das atividades fazem que crianças com boa auto-estima procurem meios para concluir o objetivo, já as que apresentam auto-estima baixa ou insuficiente, tendem a sentir vergonha, desistir ou voltar para um nível mais fácil.

Estas crianças que esboçaram comportamentos disruptivos, são chamadas de “desmancha-prazeres” por Huizinga (1980), o autor menciona que estes costumam retirar-se dos jogos ou brincadeiras, desestruturando-os, de forma que as outras crianças não aceitam brincar com eles, pois ameaçam a magia daquele momento. Os desmancha-prazeres se opõem a seguir as regras da brincadeira, não se adaptam a elas, portanto, chegam a formar um grupo com regras próprias, isto pode explicar a relação conflituosa que se efetuou entre as crianças 25 e 27.

Disposições disruptivas do pólo passivo foram identificadas com a criança 36, que se sentiu envergonhada na aula do brinquedo fantoche, esta criança não queria apresentar o seu brinquedo, e com as crianças 16, 23, 24, 25, 27, 29, 31, 33 e 36 que passaram tempo significativo de alguma aula sozinha.

Tendências de isolamento, apatia, desatenção, ausência de interesse ou resposta, insegurança, timidez, entre outros, caracterizam como disposições desenvolvimentalmente disruptivas do pólo passivo. Krebs (2003, p. 99) aponta que as crianças que apresentam qualquer um destes tipos de comportamentos encontram dificuldade em “engajarem-se em processos proximais que requeiram padrões progressivamente mais complexos de interações recíprocas durante um período extenso de tempo”.

Com o brinquedo sendo levado para casa, algumas crianças não esboçaram nenhuma interação e outras brincaram um pouco apenas, esta apatia da criança em relação ao brinquedo no âmbito da casa pode ser entendida como uma disposição disruptiva do pólo passivo. A atitude de dar o brinquedo a outra criança também

pode indicar o desapego com este. Contudo, há evidências de que algumas destas crianças participaram, de forma intensa, das aulas de construção de brinquedos, mas nos relatos dos questionários não tiveram o mesmo comportamento.

Isto pode indicar a perda do significado do brinquedo em função do contexto, pois nas aulas as crianças eram motivadas a construir e a explorar os brinquedos, em casa talvez isto não tenha acontecido, ocasionando um rompimento no processo.

Esta provável explicação para o fato é corroborada por Vigotski (2007), para o autor um objeto pode ser modificado pela criança de modo a adquirir nova estrutura e significado, em um contexto que permite isto à criança.

Continuando nesta vertente, Elkonin (1998) menciona que para um objeto se tornar brinquedo depende do significado que a criança lhe atribui em determinado momento e um mesmo objeto pode ter inúmeros significados, assim os brinquedos construídos em aula retomaram a dimensão de simples objetos no âmbito da casa. Podemos apontar alguns motivos, como os brinquedos industrializados que as crianças dispunham, a televisão, a falta de incentivo dos familiares ou a abstenção de resposta da criança.

Neste fenômeno, Bronfenbrenner (1996) explica que para que uma atividade gere desenvolvimento, ela deve apresentar não somente certa persistência temporal, mas deve possuir um significado próprio para cada indivíduo.

As disposições geradoras e disruptivas que foram identificadas expressaram o mundo infantil; ao brincar a criança lidou com seus medos, suas angústias, reproduziu o universo no qual está inserida assumindo papéis e atitudes com as quais conviveu. As disposições da família, quando positiva, estabeleceram laços que

sustentaram as ligações do mesossistema aula/casa e proporcionaram um alicerce para a atuação da criança e o desenvolvimento de suas propriedades.

É relevante frisar que as disposições geradoras ocorreram em maior número do que as disruptivas, em ambos os ambientes, estas disposições, tanto uma quanto a outra, não ocorreram de maneira isolada. Copetti (2001) aborda que são necessárias ferramentas adequadas para se utilizar em um determinado momento e, segundo o autor, estas ferramentas representam os recursos, que dão subsídios para a criança efetivar suas disposições.

O segundo atributo da pessoa, os recursos, também precisa ser investigado, pois exerceram influência sob o processo de construção de brinquedos. Os recursos pessoais constituem ativos e passivos biopsicológicos, de ordem físico-cinestésico, percepto-cognitivo ou sócio-emocional estes podem ser do pólo negativo ou pólo positivo (COPETTI, 2001).

Os recursos do pólo negativo têm o poder de limitar ou romper o funcionamento orgânico. Este foi identificado com a criança 16, portadora de uma síndrome rara, a relação da doença com as estruturas interpessoais foi nítida, pois esta criança desistiu de construir o brinquedo, de participar de atividades, ficou tempo sozinha, precisou de muito auxílio tanto da professora quanto dos colegas; quando auxiliada se absteve de resposta, de forma que a interação dela com terceiros foi basicamente de imitação. As outras crianças gostam dela e tentam ajudá-la sempre que possível; acostumada com esta situação, a criança 16 fica sempre esperando que alguém faça algo para ela, deixando evidente sua falta de iniciativa. Pudemos perceber que esta criança manifestou apenas disposições disruptivas, as quais foram influenciadas pelas limitações da síndrome que ela possui.

Os recursos do pólo positivo caracterizam-se por habilidades, conhecimento, destreza e experiências. Estes também foram observados em crianças que construíam os brinquedos com mais facilidade como a 5, 8, 11, 17, 20 e 21, com destaque para a 21 que construiu todos os brinquedos sem auxílio, isto pode indicar uma habilidade mais apurada, porém, somente as crianças 17 e 20 exercitaram esta aptidão auxiliando outras, lembrando que estas crianças tiveram dados mais expressivos, a 8 e a 21 auxiliaram outras somente uma vez. Um outro recurso pode ter atuado em combinação com a habilidade da criança 21, que foi sua capacidade de concentração.

Esta habilidade de construir com mais facilidade proporcionou o comportamento de liderança das crianças 8 e 21 que, ao terminarem seus brinquedos, começaram a exploração e criaram brincadeiras de modo que outras crianças começaram a brincar com elas, principalmente a 8.

A criatividade também pode ser vista como um recurso do pólo positivo, as crianças que mais criaram foram: 13, 26, 27, 29, 30, 32 e 35. Ao inventar movimentos, personalizar brinquedos e criar brincadeiras, estas crianças foram imitadas por outras e interagiram em grupo. Várias crianças manifestaram criatividade ao interagirem com os brinquedos em suas residências.

Os recursos, de acordo com Copetti (2001), capacitam a pessoa a atuar com maior ou menor eficiência nos contextos de que faz parte, quanto maior o leque e a qualidade destes recursos, as possibilidades e opções são aumentadas para que se atinja sucesso nas tarefas com competência, que deve ser entendida na sua especificidade.

Devemos levar em consideração o conhecimento que as pessoas têm acerca daquela atividade, desse modo, ao investigar o conhecimento das crianças sobre os

brinquedos percebemos que a maioria destes eram conhecidos pelas crianças, mas o que não se pode dizer é se estas já haviam construídos estes brinquedos ou não, deixando implícito a consideração deste recurso nas aulas.

Ao retomar os estudos de Brougère (2002, p. 24) sobre a cultura lúdica, deparamo-nos com uma indagação: a cultura lúdica que a criança dispõe pode ser considerada como um recurso positivo? Segundo este autor “dispor de uma cultura lúdica é dispor de certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas”.

Refletindo sobre esta temática percebemos que ao brincar a criança constrói uma cultura lúdica, apropriando-se de valores e costumes da sociedade. Algumas crianças podem, de certa forma, possuir uma cultura lúdica mais ampla do que outras, intervindo positivamente nas suas interações sociais.

De acordo com Brougère (2002), a cultura lúdica é adquirida em experiências participativas de jogos e brincadeiras, observações de outras crianças e manipulações de brinquedos. Com tais considerações podemos afirmar que as crianças participantes do processo de construção de brinquedos envolveram-se com os componentes da cultura lúdica, ampliando seus conhecimentos e influenciando suas interações sociais.

As demandas, terceiro tipo de atributos pessoais, têm o potencial de convidar ou desencorajar as reações de terceiros em um determinado ambiente, de modo a fomentar ou romper com os processos desenvolvimentais (COPETTI, 2001; KREBS, 2003).

As demandas que geraram atitudes positivas de outras pessoas foram evidenciadas com as crianças que prestavam auxílio às outras como a 13, 15, 17, 20, 32 e 33, e que culminava na aproximação de terceiros. A atenção à explicação

inicial sobre a construção dos brinquedos foi outro ponto que oportunizou demandas positivas, pois as crianças interagiam conversando com a professora, questionando e tecendo comentários sobre o brinquedo. As imitações exercidas pelas crianças 5, 11, 16, 21, 23, 25, 27 e 36 quando reconhecidas manifestaram demandas positivas, ao imitar estas crianças demonstraram interesse em brincar junto e gosto pela atividade realizada.

As manifestações de liderança e criatividade, bem como o comportamento pró-social, geraram interações entre as crianças de participação conjunta e de observação. O engajamento das crianças com a construção dos brinquedos gerou uma demanda positiva, de modo a encorajar a participação dos familiares com o processo e vice-versa.

Outras atitudes geraram manifestações negativas de outras crianças, dificultando ou rompendo com as interações sociais. Estas ocorreram em atitudes de impulsividade, desentendimentos diretos e indiretos, recusa ou desistência em construir ou em participar de atividades, timidez, apatia e passar longo tempo sozinho. Tais comportamentos tenderam a dificultar a aproximação de outras crianças limitando as interações sociais.

A criança 36, por exemplo, por diversas vezes precisou de mais auxílio que os demais, porém, esta só aceitou ser auxiliada pela professora. Isso demonstra uma demanda negativa, pois a criança tinha subsídios para construir o brinquedo, mas esperava pela ajuda da professora. Esta criança estabeleceu um forte vínculo com a professora, nas aulas chegava correndo para se sentar ao lado desta, só aceitava brincar quando a atividade era proposta pela professora e ficou muito chateada quando esta se despediu na última aula. Este laço criou uma demanda negativa que limitou a interação desta criança com outras.

Em seu estudo sobre os atributos da pessoa, Copetti e Krebs (2004) concluem que as disposições que acontecem em processo de interação com os ambientes ecológicos do qual a criança participa, formado pela instituição infantil e a casa (no caso deste estudo), tem o poder de acionar, fortalecer, enfraquecer ou direcionar as competências da pessoa.

Com as reflexões acerca dos atributos da pessoa manifestados na construção e manipulação dos brinquedos, compreendemos que cada atributo não deve ser visto como uma variável independente, desconsiderando o engajamento da criança neste complexo processo, isto seria reduzir os acontecimentos direcionando a um entendimento parcial do fenômeno. É importante salientar que as disposições, os recursos e as demandas são propriedades, as quais os efeitos vão além do somatório das partes.

Desse modo, o ambiente precisa ser considerado como atuante, tanto de forma positiva quanto negativa, sobre as propriedades da criança, fortalecendo-as ou conduzindo-as ao enfraquecimento. Esta atuação do contexto no desenvolvimento reflete a necessidade de se considerar, também, os outros contextos além do imediato, ampliando a visão e contemplando os atributos da criança em desenvolvimento e os ambientes significativos a ela (COPETTI E KREBS, 2004).

As diferentes respostas das crianças em relação às aulas de construção de brinquedos, a exploração e a ida deste para o ambiente do lar, ilustram a influência dos costumes, valores e regras que regem o macrosistema, as forças e a interação dos atributos das crianças e o potencial desenvolvimental dos microsistemas.

Considerando a riqueza do processo de construção de brinquedos concluímos que a relação com estes foi efetiva, as crianças vivenciaram inúmeras

experiências motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Estas experiências, impulsionadas pelos brinquedos, criaram momentos de engajamento que influenciados pelos atributos e pelo potencial dos contextos, fomentaram as relações interpessoais, atuando positivamente sobre o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de construção de brinquedos constituíram momentos em que a descontração e a alegria prevaleceram; este clima favorável contribuiu para que as crianças estabelecessem um vínculo com o processo do estudo.

Ao construir os brinquedos as crianças concentraram-se conforme a complexidade que este exigia; isto, porém, não rompeu a formação de interações sociais, apenas as limitou levemente, pois as crianças continuaram a interagir com atitudes de auxílio, troca de materiais e brincadeiras.

É fato que a grande parte das relações interpessoais foi estabelecida nas interações com o brinquedo, nos momentos de exploração e atividades. Os atributos das crianças auxiliaram a formação de relações entre estas, isto foi viabilizado em atitudes de engajamento, criatividade, auxílio entre colegas, comportamento pró-social, liderança, habilidade de construir com mais facilidade e dispor de cultura lúdica mais elaborada.

Por outro lado, as propriedades das crianças também foram capazes de limitar ou romper as interações sociais, manifestações de agressividade, apatia, impulsividade, timidez, recusa em participar e dispor de longo tempo sozinho, configuraram como atitudes que formavam uma demanda negativa, afastando outras crianças.

No ambiente da casa das crianças, tais atributos igualmente exerceram estas influências sobre o estabelecimento das relações interpessoais. Um ponto muito positivo do estudo foi a participação dos familiares, registradas nos questionários; esta interação criança-brinquedo-família foi essencial e contribuiu para que a criança engajasse com o processo e interagisse com terceiros.

Nos casos de pouca interação dos familiares, percebemos que as crianças perderam muito pois, apesar de se relacionarem no ambiente da aula, não conseguiram utilizar o brinquedo em outro ambiente como instrumento facilitador de interações sociais.

O apego pelos brinquedos demonstrou a molaridade da atividade, de modo que este objeto contribuiu para fomentar relações e para desenvolver habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais.

A inferência do macrossistema sobre os micros foi percebida nas brincadeiras que desencadearam com o brinquedo e em função deste. As regras da sociedade, os valores e os costumes foram representados pelas crianças em aula e na casa. As influências de um microsistema sobre o outro também foram evidenciadas.

A formação do mesossistema em função do processo de construção dos brinquedos colaborou para o envolvimento tanto da criança quanto da família ao criar um eixo de comunicação entre os microsistemas.

Considerando todo o processo da construção dos brinquedos podemos afirmar que o principal papel que estas crianças representaram foi o de construtores. Elas construíram objetos significativos, relacionamentos e, principalmente, cultura lúdica.

Brincando com os objetos construídos por elas, estas crianças desenvolveram a criatividade, dialogaram com as coisas do mundo, realizaram suas vontades, enfrentaram suas angústias e medos, relacionaram-se e influenciaram outros ambientes positivamente, atuando como agente criador e transmissor de cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B. L. Sobre Brinquedos e Infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Educação & Sociedade*. v. 27, nº95. Campinas. Mai/Ago. 2006.

ALVES, R. *A Geração do Futuro*. Campinas: Papirus, 1986.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

AURÉLIO, B. H. F. *Dicionário Aurélio*. <disponível on-line>, 2007.

BARTHES, R. *Mitologias*. São Paulo: Difel, 1980.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades-Editora 34, 2002.

BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage Publications, Inc, 2005.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A Criança e a Cultura Lúdica. In: Kishimoto, T. M. (org). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CAILLOIS, R. *Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*. Natal, jan. 2002, vol. 7, nº 1, p. 181-188.

COELHO, A. V. C. *Inter-relações de diferentes aspectos do desenvolvimento da habilidade de arremessar por cima do ombro*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2007.

CONTI, L. D.; SPERB, T. M. O Brinquedo de Pré-Escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília. vol. 17, nº1, p. 59-67, jan-abr 2001.

COPETTI, F. *Estudo exploratório dos atributos pessoais de tenistas*. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2001.

_____. Atributos pessoais de crianças que se engajam na prática esportiva: um olhar orientado pelo modelo bioecológico. In KREBS, R.J.(Org);COPETTI, F.;BELTRAME, T.S.; PINTO, R.F. *Os processos desenvolvimentais na infância*. 1ªed. Belém/Pa: GTR, 2003.

COPETTI, F.; KREBS, R. J. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma ecológico. In: Koller, S. H. (org). *Ecologia do desenvolvimento Humano - Pesquisa e Intervenção no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora LTDA, 2004, p. 67-89.

DANTAS, H. Brincar e Trabalhar. In: Kishimoto, T. M. (org). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

DE MARCO, M. C. *Manifestações Emocionais em Atividades Motoras de crianças de 5 e 6 anos de idade da Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, Curso de Mestrado em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2006.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ERIKSON, E. H. *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

FACHIN, O. *Fundamentos de Metodologia*. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FARIA JUNIOR, A. G. *Prática de Ensino em Educação Física: estágio supervisionado*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2001.

GIL, A.C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, L. *A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. Tese (Doutorado-Faculdade de Educação). Faculdade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HAYWOOD, K. M., GETCHELL, N. *Desenvolvimento Motor ao Longo da Vida*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KETZER, S. M. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOBY, S. (org). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, S. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KREBS, R. J. (org) *A teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para a Educação Infantil*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

_____. *Desenvolvimento Humano: teorias e estudos*. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

KREBS. *Novas tendências para o estudo do desenvolvimento humano*. Prata da Casa, São Luís/MA, nº11, p. 93-108, 2001.

_____. Desenvolvimento Infantil: a ecologia dos processos desenvolvimentais. In: Krebs, R. J.; Copetti, F.; Kraeff, M. S.; Souza, P. H. X.; Rosso, R. D. (org). *Desenvolvimento Infantil em Contexto*. Florianópolis/SC: UDESC, 2001a, p. 33-45

_____. A especialização esportiva precoce: uma reeleitura à luz da teoria dos sistemas ecológicos. In: Ângelo Luiz Vargas (org). *Desporto e tramas sociais*. Rio de Janeiro: Sprint, 2001b, p. 133-144.

_____. A criança e o esporte: reflexões sustentadas pela teoria dos sistemas ecológicos. In KREBS, R.J.(Org);COPETTI, F.;BELTRAME, T.S.; PINTO, R.F. *Os processos desenvolvimentais na infância*. 1ªed. Belém/Pa: GTR, 2003, V1.

_____. *Considerações organizacionais para o planejamento efetivo de uma aula*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

_____. Os contextos sócios-culturais família e escola: uma reflexão sustentada por três teorias do desenvolvimento humano. *Revista Multidisciplinar do Centro Universitário de São José – USJ em Revista*. São José/SC, V. 01, Nº 01, p. 55-67, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. *O Brinquedo – sucata e a criança*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da Animação*. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. *Estudo do Lazer: uma introdução*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *Lazer e Educação*. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2004.

MEFANO, L. *O Design de Brinquedos no Brasil: uma arqueologia do projeto e suas origens*. Dissertação (Mestrado-Departamento de Artes e Design). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*. v. 15, nº2. Porto Alegre. Jul/Dez 2003.

MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 20ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

OLIVEIRA, P. S. *Brinquedos Artesanais & Expressividade Cultural*. São Paulo: Sesc-Celazer, 1982.

_____. *Brinquedo e Indústria Cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, P. S. Aventuras e Enigmas da Informatização dos Brinquedos. *Motrivivência*. Nº 9, dez. , p. 89-94, 1996.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *Desenvolvimento Humano*. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERROTI, E. A criança e a Produção Cultural. In ZILBERMAN, R. (org) *A Produção Cultural para a Criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POLETTI, R. C. *A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar*. Revista Psicologia em Estudo. Maringá. V. 10, Nº 1, jan-abril 2005.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, vol. 16, nº 1, p. 117-124.

RAMALHO, M. H. S. *O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano*. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 1996.

SAGER, F. ; SPERB, T. M. O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 1998, vol. 11, nº 2, p. 309-326.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Infantil. *Revista Brasileira de Ciências e Esportes*. Campinas: Editora Autores Associados. V. 23, Nº 2, p. 55-67, 2002.

SCHUH, C. I. *44 anos de Barbie: uma visão de comunicação no imaginário da contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SILVA, M. T. Brinquedo: função educativa no desenvolvimento humano. *Virtus/ Universidade do Sul de Santa Catarina*. Tubarão: Unisul. V. 1 Nº 1, p. 45-58, 2001.

TANI, G. (org) *Comportamento Motor: aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIEIRA, L. *O Processo de Desenvolvimento de Talentos Paranaenses do Atletismo: Um Estudo Orientado pela Teoria dos Sistemas Ecológicos*. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 1999.

VITÓRIA, M. I. C. O brinquedo e a brincadeira: uma relação marcada pelas práticas sociais. In: JACOBY, S. (org). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

WEISS, L. *Brinquedos e Engenhocas: atividades lúdicas com sucata*. São Paulo: Scipione, 1997.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

_____. *A Criança e o seu Mundo*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

APÊNDICES

APÊNDICE A



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html

CEP, 30/01/07.
(Grupo III)

PARECER PROJETO: N° 619/2006 (Este n° deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)
CAAE: 0496.0.146.000-06

I-IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Tatiane Gibertoni Sia
INSTITUIÇÃO: PRODECAD/UNICAMP
APRESENTAÇÃO AO CEP: 11/10/06
APRESENTAR RELATÓRIO EM: 28/11/07 (O formulário encontra-se no *site* acima)

II - OBJETIVOS

Investigar as relações inter-pessoais estabelecidas pelas crianças com a construção de brinquedos.

III - SUMÁRIO

Esta pesquisa será desenvolvida no Prodecad/Unicamp, em Campinas/ SP e terá como base para análise, a teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996). Serão desenvolvidas quarenta aulas, entre construção e atividades com os brinquedos, em duas sessões semanais de quarenta minutos cada. As aulas serão ministradas pela pesquisadora e analisadas por dois observadores não-participantes por meio do diário de campo, seguindo as instruções de Faria Júnior (1987), procurando entender o microssistema aula. Alguns brinquedos serão analisados em outro ambiente, na casa da criança, pois poderá levar o brinquedo caso haja interesse. Neste caso será enviado um questionário para os pais, realizado de acordo com Fachin (2001), possibilitando analisar o brinquedo em dois ambientes. Pretende-se desenvolver um estudo piloto, a fim de verificar a metodologia, este será realizado na Creche Colméia em Holambra, com crianças de quatro e cinco anos.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Possui ciência dos responsáveis pelas instituições envolvidas. Pretende submeter-se a seleção de bolsa CAPES (em 2007) e eventuais despesas serão assumidas pela pesquisadora. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi reelaborado, estando de acordo com as normas do CEP/FCM/UNICAMP. A pesquisadora respondeu adequadamente as questões levantadas pelos assessores.



V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).


O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII - DATA DA REUNIÃO

Homologado na XI Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 28 de novembro de 2006.


Prof. Dr. Carmen Sílvia Bertuzzo
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM / UNICAMP

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
“Construção de Brinquedos na Educação Infantil”

As informações abaixo relacionadas estão sendo fornecidas para a participação voluntária de seu (sua) filho (a) nesse estudo, que desenvolverá brinquedos feitos com materiais alternativos, do tipo garrafas plásticas, jornais, etc.

As crianças participarão de aulas de Educação Física, duas vezes por semana, onde elas farão brinquedos durante a aula, brincarão com os brinquedos e depois os levarão para a casa, se quiserem. Este estudo pretende analisar as relações que as crianças formam durante e depois de construir o brinquedo, isto será feito por meio de observação. Os riscos que a pesquisa apresenta são equivalentes aos de uma aula normal de Educação Física.

As aulas de construção de brinquedos serão ministradas por mim, professora de Educação Física e aluna do curso de mestrado Tatiane Gibertoni Sia, telefone (19) 3877-2615.

Se houver qualquer dúvida em relação a este estudo, você deve procurar o Prof. Dr. Ademir De Marco (responsável pela orientação deste estudo), telefone (19) 3521-6618 ramal 1671. Qualquer tipo de denúncia sobre esta pesquisa poderá ser feita pelo telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp (19) 3788-8936.

Seu (sua) filho (a) poderá desistir de participar desse estudo a qualquer momento. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e os dados utilizados apenas para fins didáticos e de pesquisa. Algumas aulas serão filmadas para os mesmos fins, solicitamos, portanto a autorização para o uso destas imagens.

Eu, _____ discuti com Tatiane Gibertoni Sia (pesquisadora responsável pelo estudo), sobre minha decisão em autorizar meu (minha) filho (a), a participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de sigilo e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação não tem despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados quando quiser. Concordo voluntariamente em permitir que meu (minha) filho (a) participe deste estudo e posso retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízos ou perdas de quaisquer benefícios que eu possa ter adquirido nesse serviço.

Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que foram lidas para mim, descrevendo o estudo que visa analisar as relações que as crianças formam com a construção de brinquedos, em aulas de Educação Física.

 Assinatura do voluntário

Data / /

 Assinatura da testemunha

Data / /

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para participação neste estudo.

 Prof^a Tatiane Gibertoni Sia

Data / /

6 – Atividades (descrever):

Exploração Livre: _____

Atividades Dirigidas: _____

7 – Materiais utilizados além do brinquedo:

() não () sim - quais? _____

8 – As atividades foram desenvolvidas:

() individualmente - qual? _____

() duplas, trios - qual? _____

() grupos - qual? _____

() equipes - qual? _____

() outra forma _____

9 – Participação nas atividades com o brinquedo:

() todos participaram

() algum(uns) recusaram-se a participar

quem? _____

de qual(is) atividade(es)? _____

Atividade de maior participação _____

Atividade de menor participação _____

Atividade de maior duração _____

10 – Durante as atividades com o brinquedo:

() alguém inventou alguma forma diferente de brincar - quem? _____
o quê? _____

() foi imitado por outros alunos - quem? _____

() imitou outro aluno - quem? _____ por quem? _____

() ficou muito tempo sozinho - quem? _____

() imitou ações de outras aulas - quem? _____

() imitou papéis sociais - quem? _____
qual? _____

() liderou alguma atividade - quem? _____

() outras observações _____

11 – Desentendimento entre os alunos:

() não ocorreu

() ocorreu em que momentos? _____

entre quem? _____

por quais motivos? _____

12 – Outras observações: _____

APÊNDICE D
QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

BRINQUEDO N° ____ (respondido pela pesquisadora)

Nome da Criança:

Nome do Responsável (que está respondendo):

Grau de Parentesco:

Instruções: podem ser assinaladas várias alternativas ao mesmo tempo, de acordo com o comportamento da criança com o brinquedo.

O que a criança fez com o brinquedo?

() nada

() brincou um pouco e depois esqueceu

() quebrou, rasgou

() jogou fora

() gostou muito

() ficou apegada ao brinquedo

() mostrou para os pais ou pessoas que moram na casa

Quem? _____

() mostrou para alguém (outras pessoas que não sejam os pais)

Quem? _____

() deu o brinquedo para alguém

Quem? _____

() levou para algum lugar além da casa

Para onde? _____

() utilizou o brinquedo para brincar com alguém

Quem? _____

() inventou outra maneira de brincar com o brinquedo

Como? _____

() brigou com alguém por causa do brinquedo

Com quem? _____

Por que? _____

APÊNDICE E

DESCRIÇÃO DAS AULAS DO ESTUDO PRINCIPAL

Aula 1 – Bola

- Material: folhas de jornal, tesoura e durex;
- Construção: amassar o jornal moldando uma bola e depois cobrir com durex;
- Atividades: exploração livre e dirigida, em duplas e em grupos, e brincadeira alerta;

Aula 2 – Espada

- Material: folhas de jornal, tesoura e durex (para a construção), bexigas e barbante (para a atividade);
- Construção: enrolar o jornal, iniciando pela diagonal, o mais fino possível e colar a ponta com durex;
- Atividades: exploração livre e dirigida, e atividade baseada no livro Repertório de Atividades por Fases da Vida, de Marcellino (org) (2006), a atividade esgriminha (p. 37), é desenvolvida em duplas, cada aluno terá em uma mão a espada e na outra a bexiga deverá ser amarrada no braço do participante; cada dupla deve duelar tentando acertar com a espada a bexiga do adversário;

Aula 3 – Garrafa

- Material: garrafas pet 600 ml, durex coloridos, papéis crepon coloridos e fitas coloridas (para a construção); bolas de tênis (para as atividades);
- Construção: picar os papéis e fazer bolinhas para colocar dentro da garrafa, depois enfeita-la utilizando durex colorido e fitas;
- Atividades: exploração livre e dirigida como equilibrar nas mãos, rodar no chão, jogar e pegar, lançar como foguete etc; boliche, rebater, batuque;

Aula 4 – Disco Lançador

- Material: papel cartão cortado em quadrados, molde do disco, lápis, lápis de cor, canetinha, papéis para colagem, giz de cera, tesoura e cola;
- Construção: riscar dois moldes e recortar, colar os dois juntos, decorar à vontade;
- Atividades: exploração livre e dirigida;

Aula 5 – loiô

- Material: jornal, elastex, tesoura e durex;
- Construção: amassar uma folha de jornal formando uma bola pequena, passar o elastex em torno da bola, fazendo um nó, de forma que de um lado fique um pedaço grande de elastex, passar durex para fixar;
- Atividades: exploração livre e dirigida;

Aula 6 – Peteca

- Material: jornal, durex, folhas de papel celofane cortadas em quadrados, tesoura e fitilho;
- Construção: fazer uma bola pequena com uma folha de jornal, fixar com durex, colocar a bola no centro da folha de celofane embrulhando-a, amarrar com o fitilho perto da bola, deixando a folha para cima;
- Atividades: exploração livre e dirigida;

Aula 7 – Bilboquê

- Material: garrafa plástica 600ml com o fundo e a tampa previamente furados, barbante, palitos de sorvete, jornal, tesoura e durex;
- Construção: cortar a garrafa na metade, utilizar primeiramente a parte do gargalo para fazer o primeiro bilboquê, neste deve-se fazer uma bolinha com meia folha de jornal e passar durex colocando um pedaço de barbante que deve ser passado pelo furo da tampa de forma que o nó fique por dentro e a bolinha por fora, colar durex na borda; o segundo bilboquê utiliza a outra parte da garrafa, na qual deve-se passar um pedaço de barbante, amarrar por fora, com o restante saindo de dentro da garrafa, na ponta desta barbante colar dois palitos de sorvete emendados, passar durex na parte cortada da garrafa;
- Atividades: exploração livre do brinquedo (acertar a bolinha no copo e o copo no palito);

Aula 8 – Cavalinho

- Material: duas cabeças de cavalo desenhadas em duas folhas de sulfite, giz de cera, lápis de cor, canetinha, cabo de vassoura, cola e lã;
- Construção: colorir à vontade as duas cabeças de cavalo, cola-las juntando-as e deixando no pescoço um espaço, depois a professora faz quatro furos com o furador para que a criança coloque pedaços de lã imitando a crina do cavalo, por último coloca a cabeça no cabo de vassoura;
- Atividades: exploração livre e dirigida, corrida de cavalos;

Aula 9 – Bola Maluca

- Material: jornal, durex, pedaços de 60cm de elástico, fitas de papel crepon e tesoura;
- Construção: fazer uma bola pequena, fixando-a com durex, passar o elástico em torno da bola, amarrando-o e deixando o comprimento apenas de um lado, fixar com durex, colocar as fitas de papel entre a bola e o elástico;
- Atividades: exploração livre e dirigida do brinquedo;

Aula 10 – Quebra-Cabeça

- Material: livro de estória infantil Barulho no Laranjal (Marcellino, 2001), papel cartão cortado em quadrado, sulfite do mesmo tamanho, lápis, giz de cera, cola, régua e tesoura;
- Construção: narração da estória do livro será que sugere à criança a construção de um desenho de passarinho, este desenho, depois de pintado, deve ser colado no papel cartão, riscado atrás como um quebra-cabeça e recortado;
- Atividades: brincar com o quebra-cabeça individualmente, em dupla, grupos;

Aula 11 – Fantoche

- Material: caixas de sabonete, pasta de dente, gelatina, entre outras, tesoura, cola, papel dobradura colorido, canetinhas, durex, tule, TNT;
- Construção: encapar a caixa com o papel dobradura e cortar ao meio, deixando uma parte dos quatro lados sem cortar, animar o fantoche utilizando os outros materiais;
- Atividades: exploração livre e apresentação dos fantoches;

Aula 12 – Pega-Bolinha

- Material: garrafas plástica de 2L, jornal, durex, tesoura e durex colorido;
- Construção: cortar a garrafa, em média, a 20 cm do gargalo, passar durex colorido no local do corte, fazer uma bolinha de jornal e fixar com durex, enfeitar com durex colorido à vontade;
- Atividades: exploração livre e dirigida, individual e em duplas, trios, grupo.