



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Desenvolvimento Humano e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde

**O brincar como possibilidade de desenvolvimento infantil em
acolhimento institucional**

Brasília

2017

ANA PAULA SAMPAIO BARBOSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maristela Rossato

Brasília

2017

Sb

Sampaio Barbosa, Ana Paula

O brincar como possibilidade de desenvolvimento infantil em acolhimento institucional / Ana Paula Sampaio Barbosa; orientador Maristela Rossato. -- Brasília, 2017.

163 p.

1. Brincar. 2. Desenvolvimento infantil. I. Rossato, Maristela , orient. II. Título.

ANA PAULA SAMPAIO BARBOSA

Dissertação de Mestrado

**O brincar como possibilidade de desenvolvimento infantil em
acolhimento institucional**

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Maristela Rossato – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Professora Dra. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Professora Dra. Luciana Campolina – Membro
Centro Universitário de Brasília – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde

Professora Dra. Gabriela Mieto – Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília

2017

Dedicatória

Em memória aos meus avós João e Maria e ao avô Newton Sillos.
A distância entre os corpos não existe quando ainda permanecemos ligados na alma.
A vocês que sempre acreditaram em mim.

Agradecimentos

Como uma mágica, o agradecimento vai se estendendo do coração à alma, toma por completo nossas palavras e tinge de cores perfeitas as emoções que sentimos! Por mais que me esforce para agradecer a todos que me apoiaram nesse processo, faltará alguém ou algum momento. Eu queria agradecer dos gestos mais simples aos abraços mais fortes dos amigos, porque não foi um caminho fácil, e a alegria do fim ainda me faz recordar o quanto passei noites chorando e pensando em desistir.

Agradecer é a maneira mais sensata de deixar o outro fazer parte do seu universo de alegria, pois reconhecer que não realizamos nada sozinho é por si só um grande ato de gratidão. Queria primeiramente agradecer ao meu marido Vinicius, meu companheiro de vida, que teve compreensão todo esse tempo com a minha ausência, com meu estresse e com a minha tristeza, com as vezes que adoeci e que comemorou comigo também as alegrias, as conquistas e as superações. O amor é um laço que une, e a união é tudo que a gente necessita para não caminhar só. Obrigada meu amor por sempre me apoiar e por segurar firme em minhas mãos.

Quero agradecer aos meus pais Sônia e José. Tudo o que sou é por eles, todos os passos que dou é por eles, que são meu exemplo de força e amor. Obrigada por me esperarem de braços abertos, por me consolarem nesses braços que são os mais seguros do mundo. Obrigada pelas longas horas de conversa e por não me deixarem desistir nunca.

Quero agradecer a minha orientadora Maristela Rossato, que me acolheu de coração aberto em meio a uma turbulência de emoções, e me ensinou tantas coisas em tão pouco tempo. Ela conquistou meu coração e ganhou minha eterna admiração. Pessoas como você são raras, difíceis de encontrar. São lindas por fora, mas principalmente, são lindas por dentro. São feitas de carinho, valorizam qualidades e não

defeitos! Que você continue orientando com toda essa cumplicidade e dedicação. Jamais esquecerei essa doce acolhida.

Quero agradecer minha terapeuta Marta. Continuei graças às inúmeras sessões, aos nossos longos papos, as duras sessões de MDR e ao seu carinho ao me ouvir e acolher minha dor. Carlos Drummond de Andrade dizia que seu divã era a poesia e comparava a poesia com uma terapia. Eu, pretensiosa que sou, irei inverter e dizer que a minha terapia foi como uma poesia. Eu me vi de menina frágil a uma mulher, essa mestre que hoje me torno e que viveu uma grande metamorfose poética em suas sessões de terapia. Obrigada Marta, por ter sido uma grande força nesse processo.

Quero agradecer minha pequena, minha princesinha Beatriz. Minha sobrinha na vida e filha na alma. Meu pedaço de mundo, que sempre me animava com esse sorriso encantador e me dava forças para seguir. Obrigada minha filhinha pela compressão em todo esse tempo, por ter ficado as férias apoiando a titia com a escrita, por ter até me dado mini broncas quando eu estava cansada e queria parar.

Quero agradecer aos colegas de mestrado, as amizades que foram fruto desse processo. Porém, tem um em especial que desde o primeiro dia foi diferente: o André! Obrigada meu amigo por ter dividido comigo as angústias, as raivas, os sufocos, as frustrações, o medo e por ter me dado um verdadeiro ombro amigo quando mais precisei. Obrigada por se alegrar diante das minhas conquistas e por não me deixar desistir. Estamos juntos! Essa era a nossa frase.

Quero agradecer aos amigos distantes que se fizeram tão presentes nesse processo. Obrigada minhas amigas/irmãs Marcelle, Débora, Marina, Elisana e Simone. Vocês todas sabiam do meu sonho em chegar ao mestrado. Vocês me ouviram e mesmo de longe me incentivaram durante todo o processo. Sabe quando seus pais dizem que “amigos você conta nos dedos”? Bom, hoje entendo plenamente. A gente aprende que

os amigos de verdade não estão apenas nos momentos difíceis, mas são aqueles que dão importância também as suas vitórias, as suas alegrias. Vocês são muito importantes para mim.

Quero agradecer a todas as meninas do grupo de pesquisa, que me viram chegar com os olhos esbugalhados de medo, tensa com a mudança de orientação e de grupo no meio do mestrado, e foram extremamente sensíveis e me acolheram de coração. Obrigada Juliana, Telma, Telma Cerutti, Raissa e Miriã!

Quero agradecer a minha amiga Larissa, que conheci no final do mestrado, mas que me ajudou muito e já mora no meu coração. Obrigada Lari, por me auxiliar no inglês, por me ouvir e me apoiar.

Quero agradecer a instituição de acolhimento pesquisada, as cuidadoras e as crianças, que foram as grandes estrelas dessa pesquisa. Obrigada pela acolhida, por me deixarem entrar na casa de vocês, por me deixarem fazer parte de suas histórias.

Enfim, mil obrigados ecoam dentro de mim. Obrigada a Deus, ao universo pela oportunidade, pelo aprendizado. Hoje com certeza não sou mais a mesma e aprendi mais que teorias dentro da psicologia sobre o desenvolvimento humano. Ganhei mais que um título a pendurar na parede. Esse mestrado foi mais que uma conquista acadêmica, ele é parte da minha construção humana.

Resumo

O presente trabalho visa compreender como o brincar pode contribuir para o desenvolvimento infantil em acolhimento institucional, pois percebemos que o brincar e o lúdico têm sido deixados de lado, não sendo prioridade no dia a dia de muitas crianças. Além da reflexão acerca do brincar, realizamos uma reflexão sobre a realidade do acolhimento institucional e o desenvolvimento infantil numa perspectiva histórico-cultural. A metodologia da pesquisa foi construída com base nos pressupostos de estudos qualitativos, por meio da brincadeira participante e da análise construtiva-interpretativa constituídas no contato entre pesquisadora e os participantes de pesquisa. A investigação teve lugar em uma instituição de acolhimento no entorno do Distrito Federal e os participantes de pesquisa foram as crianças e cuidadoras que residiam na mesma. Concluímos que estar em acolhimento não é fator determinante de prejuízo ao desenvolvimento da criança, que os recursos simbólicos e emocionais são mobilizados pela brincadeira por meio dos processos de imaginação e criatividade e que o brincar espontâneo amplia as possibilidades de expressão do sujeito, condição essencial de desenvolvimento. Ressaltamos a relevância desse tipo de pesquisa, na tentativa de fomentar discussões que possibilitem problematizar a visão acerca da infância e do acolhimento institucional, e ampliar o entendimento da importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: brincar, desenvolvimento infantil, acolhimento institucional.

Abstract

This research aims to understand how playing can contribute to child development in the context of institutional sheltering. It is not hard to notice that the act of playing has been set aside, being no priority in the routine of the children. Besides reflecting about playing, we also reflect about the reality of institutional sheltering and child development. The methodology was constructed following qualitative assumptions, with participant playing and constructive-interpretative analyses being constituted during the contact between the researcher and the participants of the study. The investigation took place in a sheltering institution of the great area of Distrito Federal – Brazil. The participants of the study were the children and the caregivers who resided in that institution. We conclude that being in a sheltering context is not a determining factor of harm in children's development as symbolic and emotional resources are deployed during playing time through imaginative and creative processes. Furthermore, spontaneous playing broadens the possibilities of expression of the subject – an essential condition for development. Based on the above considerations, we highlight the relevance of this kind of research as an attempt to foster discussions that problematize the perception about infancy and institutional sheltering and broaden the understanding of the importance of playing for children's development.

Keywords: play, child development, institutional reception.

Pobre de Marré Deci

Uma criança é escolhida para ser a mãe rica e outra para ser a mãe pobre.

A mãe pobre tem muitos filhos, e a mãe rica, nenhum. Por isso, todos os outros ficam do lado da criança que é a mãe pobre.

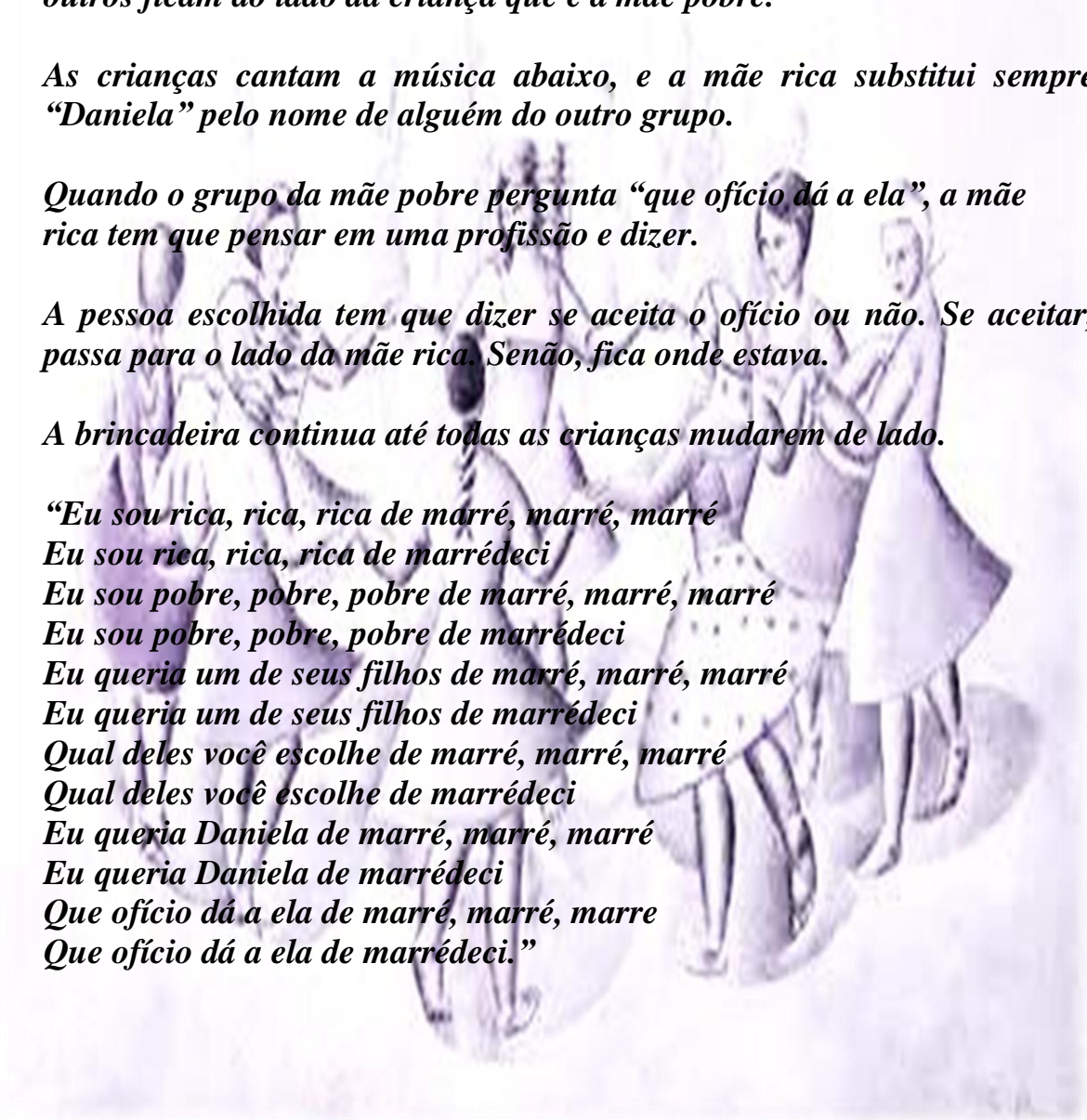
As crianças cantam a música abaixo, e a mãe rica substitui sempre “Daniela” pelo nome de alguém do outro grupo.

Quando o grupo da mãe pobre pergunta “que ofício dá a ela”, a mãe rica tem que pensar em uma profissão e dizer.

A pessoa escolhida tem que dizer se aceita o ofício ou não. Se aceitar, passa para o lado da mãe rica. Senão, fica onde estava.

A brincadeira continua até todas as crianças mudarem de lado.

*“Eu sou rica, rica, rica de marré, marré, marré
Eu sou rica, rica, rica de marrédeci
Eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré
Eu sou pobre, pobre, pobre de marrédeci
Eu queria um de seus filhos de marré, marré, marré
Eu queria um de seus filhos de marrédeci
Qual deles você escolhe de marré, marré, marré
Qual deles você escolhe de marrédeci
Eu queria Daniela de marré, marré, marré
Eu queria Daniela de marrédeci
Que ofício dá a ela de marré, marré, marre
Que ofício dá a ela de marrédeci.”*



Epígrafe

“A criança que brinca e o poeta que faz um poema – estão ambos na
mesma idade mágica”

Mario Quintana

Sumário

Introdução	15
Revisão da literatura: caminhando pelas teorias e produções científicas	27
<i>História social da infância</i>	<i>27</i>
<i>Possibilidades de pensar o desenvolvimento infantil</i>	<i>39</i>
<i>O Brincar sob diferentes olhares.....</i>	<i>43</i>
Bases teóricas da pesquisa	50
<i>O desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural.....</i>	<i>50</i>
<i>O brincar pela perspectiva histórico-cultural</i>	<i>63</i>
Problematização e objetivos	81
<i>Problema da pesquisa.....</i>	<i>81</i>
<i>Os objetivos da pesquisa.....</i>	<i>81</i>
Metodologia da pesquisa	82
<i>Bases metodológicas da pesquisa.....</i>	<i>82</i>
<i>O local da pesquisa.....</i>	<i>85</i>
<i>A construção da pesquisa</i>	<i>87</i>
<i>A entrada no campo da pesquisa</i>	<i>88</i>
<i>Participantes.....</i>	<i>90</i>
<i>A rotina de contato com as crianças na instituição.....</i>	<i>90</i>
<i>A rotina de contatos com as cuidadoras na instituição.....</i>	<i>93</i>
<i>A produção e análise das informações</i>	<i>96</i>
<i>Os meios de produção da informação utilizada na pesquisa</i>	<i>96</i>
<i>A análise construtivo-interpretativa</i>	<i>101</i>
Análise e discussão das informações	104

<i>A expressão do sujeito por meio do brincar espontâneo.....</i>	<i>104</i>
<i>O desenvolvimento da criança como mobilizador do desenvolvimento do adulto...</i>	<i>129</i>
<i>O desenvolvimento infantil em contexto de acolhimento institucional: contribuições da pesquisa</i>	<i>136</i>
Considerações finais	148
Referências	150
Apêndices.....	158
Anexos.....	163

Introdução

A escolha pela temática da pesquisa é uma reflexão de longos anos de atuação. Trabalhei como psicopedagoga em uma escola e em uma clínica em Minas Gerais, e sempre me instigou o papel da brincadeira nesses atendimentos. Por inúmeras vezes, era questionada pela supervisora da escola sobre a hora de brincar e a hora de aprender, pois ela demonstrava não gostar de me ver brincando com as crianças as quais realizava atendimento.

O espaço clínico demonstrava-me, cotidianamente, que aquelas crianças poderiam sim aprender brincando e, dar a elas a liberdade de brincar, as impulsionavam muito mais para o aprendizado. A autonomia nas brincadeiras se destacava como um grande instrumento de expressão e, assim, conseguíamos avançar nos atendimentos diante das dificuldades que eram apresentadas nos referidos espaços.

Quando mudei para Brasília, comecei a participar de um grupo de extensão do Instituto de Psicologia da UNB, que tinha justamente como objetivo o brincar espontâneo em uma instituição de acolhimento. Como me identifiquei com esse objetivo, resolvi aprofundar e realizar minha pesquisa dentro deste espaço. Várias indagações estavam surgindo e o mestrado foi um caminho para chegar o mais próximo dessas reflexões que vinha fazendo.

Algumas questões foram norteadoras do processo: As crianças tem autonomia em escolher suas brincadeiras? Brincar proporciona mesmo desenvolvimento? Eram muitas questões. Algumas até encontramos respostas na literatura existente, uma vez que o brincar tem seu valor reconhecido dentro de diversas áreas. Porém, buscou-se ir além, tentando não apenas ressaltar a importância do brincar, mas configurá-lo como

construção do tornar-se humano, como fio condutor do desenvolvimento infantil. E, assim, delineou-se o percurso desta dissertação na forma aqui apresentada.

O acolhimento institucional, como conhecemos hoje, tem uma história perpassada por dilemas sociais, religiosos, políticos, culturais, econômicos, entre outros fatores. Os autores lidos concordam em muitas questões sobre a trajetória do acolhimento no Brasil. Convergem com as ideias de que o surgimento dos abrigos se deu com práticas assistencialistas e caritativas, com viés religioso; que é uma medida alternativa de prestação de cuidados mediante as famílias que não conseguem exercer a proteção dos seus filhos; que tem caráter excepcional e provisório; que ocorre em quase sua totalidade com famílias pobres, acompanhando o processo político, econômico e excludente da nossa sociedade e; que tem como marcos legais de transformação a Constituição de 88, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Nova Lei da Adoção (lei 12.010).

No começo do período colonial, os jesuítas criaram escolas para civilizar crianças indígenas (Guedes & Scarcelli, 2014), dando origem a uma das primeiras formas de recolhimento de crianças. Rizzini (2004) relata que o começo dessa institucionalização era fundamentada na educação em que Jesuítas implantavam escolas elementares (de ler, escrever e contar) para crianças de pequenas aldeias indígenas e vilarejos, porém a atenção maior era voltada aos colégios, para formação de religiosos e instrução superior de filhos das camadas privilegiadas da população. “Após os jesuítas terem sido expulsos pelo Marquês de Pombal, em 1759, outras ordens religiosas se instalaram no Brasil e separaram a educação dos colégios e seminário de crianças privilegiadas, do recolhimento de órfãos” (Rizzini, 2004, p. 23).

Os primeiros modelos de abrigo surgiram no séc. XVIII, seguindo o modelo de abrigos de misericórdia de Lisboa (Oliveira, Souza e Próchno, 2010). De uma forma geral, o surgimento dos abrigos está associado à progressiva intervenção do Estado nos processos reguladores da vida social. No Brasil se institucionalizou e se legitimou as ações de proteção da infância durante o século XVIII e por parte do século XIX, e eram lideradas pela igreja. Realizavam o recolhimento de crianças órfãs e abandonadas, filhas naturais de escravas e prostitutas, em entidades asilares de cunho caritativo e assistencial (Carvalho, 2002).

As Santas Casas de Misericórdia recebiam as crianças de forma anônima e cuidavam delas até completarem três anos com o objetivo de diminuir a mortalidade infantil. Para Oliveira, Souza e Próchno (2010), a prática de acolher tinha também um caráter individual, na qual crianças abandonadas eram abrigadas pelos indivíduos em suas próprias casas. Era a possibilidade de praticar a caridade e poder assim salvar sua alma. Podemos ver nascer o acolhimento como uma prática de caridade, de fazer o bem, que se perpetua até os dias atuais, sem, muitas vezes, uma efetiva preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento da criança acolhida.

As instituições foram inicialmente instaladas no Brasil por religiosos e, por isso, funcionavam seguindo o modelo do claustro, com práticas estritamente religiosas e um restrito contato com o mundo exterior (Rosa, Santos, Melo & Souza, 2010). Lima (2011) expõe também esse processo de institucionalização, que devido às preocupações com a delinquência infantil e suas consequências na vida social, foram criadas instituições voltadas para a recuperação dos menores e a extinção da criminalidade, com enfoque punitivo-repressivo, revelando, mais uma vez, a preocupação com o impacto social dessas crianças na rua.

No final do século XIX, com a proclamação da República, com o processo de industrialização e com o crescimento demográfico, as condições sociais criaram um enorme contingente de crianças abandonadas, pois a exploração do trabalho, o desemprego e a desigualdade social se intensificaram levando mais crianças às ruas. “Assim a concepção de infância adquire uma dimensão social, deixando de ser objeto de interesse, preocupação e ação do âmbito privado da família e da igreja, para tornar-se uma questão de cunho político-social, de competência administrativa do Estado” (Carvalho, 2002, p. 20).

A pobreza toma conta das ruas, com um número grande de escravos libertos. Diante da realidade posta, as providências tomadas visavam, antes de tudo, livrar as ruas e a sociedade das ameaças à ordem social (Carvalho, 2002). Esse final do século XIX e começo do século XX predominava o discurso higienista (Moreira, 2014). Rizzini (2004) descreve que a medicina higienista, aliada ao direito, operou como norteador dessas práticas, avaliando e julgando o grau de capacidade e dignidade das famílias em cuidar de seus filhos, uma forma de prevenir que a infância em perigo se tornasse uma infância perigosa.

Temos então um Estado que, por meio de políticas públicas, vai intervir principalmente na família, através da criança, concentrando-se nas classes pobres, tidas como focos da doença e da desordem, um problema visto, a princípio, como de ordem moral e social. A intervenção do Estado era uma preocupação com a delinquência infantil e suas consequências na vida social (Lima, 2011).

Foi um período que emergia políticas filantrópicas diante do aumento significativo de crianças abandonadas (Guedes & Scarcelli, 2014). A demanda era tão grande que superou as possibilidades de atendê-las. “A política filantrópica fundada

sobre o polo assistencial, transforma direitos sociais em moralidade econômica” (ibid, p. 60). O Estado volta sua atenção ao abandono das crianças, que se tornava cada vez mais um problema social demarcando um período de muitas críticas ao formato e ao funcionamento das instituições de caridade diante das altíssimas taxas de mortalidade.

Diante das denúncias da situação precária que a própria população incomodada começa a fazer, a saúde e educação das crianças viraram prioridade nas políticas públicas, começando a ocorrer uma preocupação com o corpo, com os cuidados físicos. A família passa a ter importância, o ato de abandonar passa a ser condenado e a criança passa a ser vista como futuro da nação (Oliveira, Souza & Próchno, 2010). Os autores destacam ainda que, na verdade, se atribui a criança valor econômico e esta passa a ter sentido de força braçal produtiva e também reforço para forças militares, acompanhando toda lógica do sistema capitalista vigente, inserindo a criança no modo de produção.

Neste período construíram-se leis e medidas em nome do saneamento social, que acabavam por segregar as crianças abandonadas. As leis de proteção à infância nas primeiras décadas do século XX no Brasil faziam parte da estratégia de educar o povo e sanear a sociedade, através da possibilidade de intervir sobre a autoridade paterna. (Kreuz, 2012, apud Rizzini, 2008).

O marco histórico fundamental no reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente, foi a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 1959, que, pela primeira vez, previa o direito da criança ser criada pelos seus pais.

Costa (1993) chama atenção para a preparação das conquistas que estavam por vir:

Em maio de 1986 realizou-se em Brasília o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua. As crianças que compareceram ao encontro tinham passado por um processo de discussão nos níveis local e estadual, de modo que o grau de consciência política exibido por eles nos debates em plenário e nas reuniões em pequenos grupos surpreendia os observadores mais céticos. Eles denunciavam a constante e sistemática violação de seus direitos. Denunciavam a violência pessoal na família, nas ruas, na polícia, na justiça e nas instituições de bem-estar do menor (Costa, 1993, pp. 27-28).

Os programas envolvidos nessa luta eram numerosos; a Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua e a Comissão Nacional Criança e Constituinte. Duas emendas de iniciativa popular, perfazendo mais de duzentos mil assinaturas de eleitores apresentadas à Assembleia Nacional Constituinte: Criança Constituinte e Criança – Prioridade Nacional, são inseridas no corpo da Constituição com a expressiva maioria de 435 votos a favor (Costa, 1993).

Em 05 de outubro de 1988, o Brasil incorpora em sua Carta Magna elementos da Convenção Internacional que nem tinha sido aprovada ainda. Acontecimento que se deu devido à força e compromisso do movimento social que lutou pelos direitos da criança e do adolescente. Com a Constituição Federal de 1988 é que se adotou no Brasil a chamada teoria da proteção integral, que traz em seu artigo 226 que a família é a base da sociedade, e no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227).

Os movimentos sociais contribuíram para o surgimento da Constituição Federal. Eles tiveram uma grande importância, se reuniram para denunciar a perversidade e ineficácia das políticas públicas e das legislações anteriores. E a década de 1980 no Brasil se tornou um momento de luta em defesa dos direitos das crianças e adolescentes (Guedes & Scarcelli, 2014; Moreira, 2014).

Foi em 1990 que essas reivindicações de movimentos sociais, que clamavam pela defesa de que a criança e adolescente eram também sujeitos de direitos e mereciam o acesso à cidadania e proteção, conseguiram uma grande vitória: a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado sobre a Lei Federal nº 8.069. Este Estatuto, desde então, retrata que seria aplicado medidas de proteção a crianças e adolescentes sempre que os direitos indicados nesta lei fossem ameaçados ou violados. Constituiu em um grande marco para o tratamento à infância, para o olhar da criança em desenvolvimento e para o cuidado e execução do abrigo.

O ECA foi a linha de frente das ações direcionadas aos problemas do acolhimento. Ele é um ordenamento Jurídico Brasileiro que prioriza o interesse da criança e funda os princípios de proteção integral e prioridade absoluta da criança e do adolescente, além de reafirmar a condição de sujeito de direitos, garantindo-lhes os

direitos humanos universalmente reconhecidos (Arpini, 2003; Lauz & Borges, 2013; Rosa, Santos, Melo & Souza, 2010).

As mudanças significativas no abrigamento só ocorreram mesmo com a chegada do ECA, melhorando a qualidade do atendimento à criança. O ECA é um instrumento norteador para as formas de atendimento e atenção às crianças e adolescentes em situação de abandono. Sua implementação modifica a atenção que antes era voltada para criança em situação irregular. Agora, com a doutrina de proteção integral, é voltada para crianças que tiveram seus direitos violados ou ameaçados (Siqueira & Dell’Aglío, 2010; Lima, 2011).

Costa (2000) no livro que comemora os 10 anos do ECA, publicado pela UNICEF, define o Estatuto como:

O ECA é o reflexo, no direito brasileiro, dos avanços obtidos na ordem internacional, em favor da infância e da juventude. Ele representa uma parte importante do esforço de uma nação, recém-saída de uma ditadura de muitas décadas, para acertar o passo com a comunidade internacional em termos de direitos humanos (p. 9).

O autor apresenta duas conquistas básicas do Estatuto: 1ª é a introdução das garantias processuais no relacionamento do adolescente com o sistema de administração da justiça juvenil. A 2ª é a superação do assistencialismo, seus direitos, agora exigíveis com base na lei. Porém, mesmo depois do ECA, com todo o passo frente à conquista dos direitos das crianças, o número de crianças acolhidas ainda era alarmante.

Caminhando rumo à efetivação das orientações técnicas, com a Lei Federal nº 12.010/2009 – Nova Lei de Adoção, o abrigo sofre alteração e passa a ser denominado

acolhimento institucional, retratado no art. 90, inciso IV. Moura e Amorim (2013) argumentam que não foi apenas a mudança da nomenclatura com a substituição do termo abrigo por acolhimento institucional. “Tal mudança terminológica não é gratuita, mas implica uma transformação de mentalidade e de prática no âmbito de tais entidades de atendimento, sendo necessário não apenas adequação, mas completa reestruturação da sua identidade” (ibid, p. 237).

A instituição deixa de ser um equipamento destinado apenas ao apoio à adoção e passa, preferencialmente, a trabalhar com a família natural ou extensa. A nova lei inclui ao longo do texto a modalidade acolhimento familiar. Lauz e Borges (2013) descrevem que depois dessa nova Lei as crianças deixam de ser vistas como menores abandonados e passam a ser vistas como crianças em situação de acolhimento institucional. Siqueira e Del’Aglio (2010) considera que essa mudança não era apenas na palavra abrigo, mas também uma mudança de visão da realidade social enfrentada pelos abrigos, foi um aperfeiçoamento às determinações do ECA.

Entre essas mudanças temos o Plano Individual de Atendimento (PIA), que segundo Rocha, Arrini e Savegnago (2015) é um trabalho incansável de busca pelas famílias, que está expresso no art. 101 da Lei 12.010. Historicamente temos todo um aparato legal que fundamenta a prática do acolhimento, porém, infelizmente, o que se vê no dia a dia difere muito do imaginado pelo legislador. Para Oliveira (2014), a transposição da lei para a realidade concreta apresenta dificuldades e potencialidades. Este autor ainda acrescenta que o direito à convivência familiar advém de uma mobilização social que alcançou a esfera jurídica e tem promovido o reordenamento das instituições de acolhimento.

O Brasil ainda tem a tradição na institucionalização de crianças e adolescentes, tecida na desqualificação da população. Condições socioeconômicas acabam por levar ao acolhimento, o que não deveria, pois o ECA deixa claro que a pobreza não é justificativa para acolhimento. A ausência de políticas de proteção social, falta de emprego, moradia, entre outros é o que gera a problemática econômica de muitas famílias que tem os filhos acolhidos.

Esse fio histórico mostrado é marcado e transpassado pelo sistema de exclusão das classes sociais e as conquistas, ainda jurídicas, são só um passo de um caminho árduo e longo para que realmente a realidade do acolhimento institucional no Brasil se torne melhor. A situação de precariedade das relações de trabalho, além do desemprego, da baixa escolaridade e da situação de pobreza remetem as famílias de crianças e adolescentes acolhidos a processos de exclusão social (Oliveira, 2014). “As famílias das crianças e adolescentes acolhidos são excluídas da sociedade e são culpabilizados pelas mazelas sociais que levaram ao acolhimento institucional do filho” (p. 68).

É preciso romper com essa lógica culpabilizante dessas famílias e dessas crianças. Enquanto todos olharem para eles como fracassados, ainda permaneceremos parados diante dessa realidade. “Cada um que debruça sobre essa realidade da infância abrigada percebe-se responsável por mudar um contexto de tamanha complexidade, entremado de inúmeras forças de poder” (Sousa & Paravidini, 2011, p. 551).

A falta ou dificuldade para acesso imediato aos direitos sociais, por sua vez, impulsiona a família para sua rede pessoal, sobrecarregando-a. Estabelece-se então um círculo perverso em que se inscrevem as histórias de abrigamento de crianças e adolescentes. Atribuem muito da responsabilidade da convivência familiar à própria família e não à insuficiência de programas que atendam as mães monoparentais ou

casais que estão com filhos em acolhimento. Joga-se sombra no papel do Estado e reitera-se a idéia de fracasso familiar (Fávero, Vitale & Baptista, 2008, p. 204).

Um novo olhar sobre a realidade institucional se faz necessário. “Se pudermos pensá-la não apenas como depósito do “lixo social”, talvez possamos realmente construir dentro dela uma possibilidade e, a partir daí, dar um real sentido à sua existência” (Arpini, 2003, p. 75). A sociedade brasileira tem uma dívida histórica com as crianças e adolescentes (Moura & Amorim, 2013). Ainda temos muito que avançar e se desfazer dessa herança de abandono, de exclusão e de falta políticas públicas efetivas que olhem para reais necessidades dessas crianças e de suas famílias.

A dissertação está organizada por meio de cinco partes principais. Na primeira parte foi apresentada uma revisão da literatura sobre a infância e o desenvolvimento infantil. Realizou-se também uma discussão sobre o brincar por diferentes olhares teóricos à luz da Psicologia.

A fundamentação teórica compõe a segunda parte da dissertação. Em dois subitens, aprofundamos a análise referente ao brincar e ao desenvolvimento infantil dentro da perspectiva histórico-cultural. Apresentamos o brincar como ação cultural própria da criança, que é apreendida num contexto social. Uma ação que é, por excelência, de criação, onde a criança investe seus afetos, faz uso da imaginação e constrói novos sentidos ao vivido. Apresentamos o desenvolvimento infantil dentro dos conceitos da perspectiva histórico-cultural, utilizando principalmente as reflexões de Vigotski e Wallon. Nesta perspectiva, o desenvolver é mais que meras fases de aquisição de habilidades, é um desenvolver intermediado por um outro, dentro de um contexto cultural e não linear.

Na continuidade do texto apresentamos o objetivo principal dessa pesquisa, que é compreender como a brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento infantil em acolhimento institucional. Os objetivos específicos foram: analisar como a brincadeira está inserida na vida de crianças em acolhimento institucional; analisar a importância do brincar como meio pelo qual as crianças expressam suas emoções; e compreender como a brincadeira pode proporcionar espaços de significação e ressignificação de suas histórias.

Diante desses objetivos, passamos para a metodologia, que foi construída inspirada nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa de González Rey. Esta tem como pressupostos básicos o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento, além do caráter dialógico nos processos relacionais e da legitimidade do singular como instância de produção do conhecimento.

Na quinta parte da dissertação apresentamos a análise das informações, destacando que a produção de sentido ao vivido é um elemento importante que ocorre no brincar e que demonstrou contribuir ao desenvolvimento infantil. Refletir sobre a brincadeira no acolhimento institucional é poder concebê-lo de outra forma. O brincar nos permite ver as crianças acolhidas como qualquer criança que brinca, imagina e se desenvolve neste processo.

Por fim, apresentamos as considerações finais com ênfase às contribuições da pesquisa para pensar nos processos vividos pelas crianças que vivem em acolhimento institucional, de modo especial, os processos do brincar espontâneo.

Revisão da literatura: caminhando pelas teorias e produções científicas

História social da infância

Na narrativa da obra de Graciliano Ramos, *Infância*, ele a descreve enquanto criança num processo de aprendizagem e descobrimento em meio a perdas e dores. Uma criança oprimida e humilhada, caracterizada como um ser fraco diante dos adultos. Muito do que o autor revela em suas memórias são problemas que afetaram não só a ele mesmo, mas também o seu meio:

Datam desse tempo as minhas mais antigas recordações do ambiente onde me desenvolvi como um pequeno animal. Meu pai e minha mãe conservavam-se grandes, temerosos, incógnitos. Revejo pedaços deles, rugas, olhos raivosos, bocas irritadas e sem lábios, mãos grossas e calosas (Ramos, 2006, pp. 12-13).

Esse fragmento ilustra o início de uma discussão sobre uma infância por muito tempo esquecida, reprimida e abandonada. Ariés (1981) lembra-nos de uma infância que até por volta do século XII não era percebida, como se não houvesse lugar para ela nesse mundo. A arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la.

Era uma infância reduzida a um acontecimento sitiado, loteado, pacificado, sedentarizado, tão exaurido quanto rebaixado. Uma infância indelevelmente vencida pelo tempo, sem susto, sem graça, sem vida. Que nada mais é, se não um outro, aquilo que inquieta a segurança dos nossos saberes, questiona o poder das nossas práticas. Não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. E as teorias tradicionais são desconhecedoras da infância enquanto grupo social heterogêneo e complexo, elas

não buscam compreender as crianças como atores sociais (Aquino, 2015; Larrosa, 2004).

Ariés (1981) traz reflexos importante sobre a infância, porém muitas críticas são dirigidas a ele por se tratar de uma narrativa sobre uma família nuclear burguesa. Gadelha (2015) relata procura distanciar da abordagem de Philippe Ariés (1981) e chama atenção para duas distintas concepções de infância:

De um lado, uma infância “pequeno-burguesa”, por assim dizer, que evoca pureza, fragilidade, inocência e que demanda cuidados especiais, na medida em que remete a um ser em “condições peculiares de desenvolvimento”. De outro, uma infância que emerge como o negativo dessa primeira, infância proveniente das famílias pobres e operárias, e que evoca, por seu turno, “carência”, “deficiência”, “diferença”, ao mesmo tempo em que é caracterizada pelos signos do abandono, do desvio, da patologia social (Gadelha, 2015, p. 346).

Seguindo o histórico apresentado por Ariés (1981), as representações das crianças por muito tempo não tinham nenhuma característica da infância. Elas eram simplesmente reproduzidas numa escala menor, apenas tamanhos reduzidos dos adultos. “A infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”. (Ariés, 1981, p. 52). Como apresenta Aquino (2015), a experiência infantil era decorada com uma aura de bem-aventurança, consagrando-lhe o papel de sementeira de todas as coisas, e ao mesmo tempo, perpetrando-lhe a pecha de incontinência, corrupção e subalternidade.

No século XIII, aparece o primeiro modelo de criança um pouco mais associada ao sentimento moderno. Um anjo representado sob aparência de um rapaz

muito jovem que se assemelhava a idade das crianças educadas para ajudar a missa. O segundo modelo de criança, retratada na história da arte por Airés (1981), foi o menino Jesus, que, como as outras crianças, era uma redução do adulto: um pequeno Deus-padre majestoso. Esse autor, através da arte nos mostra a história da infância, como e quando ela vai aparecendo ao longo do tempo. Ele relata que, no séc. XV e séc. XVI, a criança se torna um personagem de pinturas anedóticas: “a criança com sua família, a criança com seus companheiros de jogos, a criança brincando, a criança sendo segurada pela mãe, a criança urinando, a criança no meio do povo” (Ariés, 1981, p. 55).

O autor expõe que a arte da época indicava uma criança emersa na vida cotidiana dos adultos. Então, uma infância, que antes era invisível aos olhos da sociedade, passa ser vista no meio social, começando a ser lembrada e observada.

O século XVII foi marcado pelo infanticídio. Ariés (1981) relata que as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. O autor descreve que frases como estas era comum: “perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” (ibid, 1981, p 57). Palavras que o autor cita chocam a sensibilidade moderna, mas que eram naturalizadas no modo de viver dessas sociedades. O infanticídio ocorreu por muito tempo, e sua enorme estatística só se alterou quando algumas famílias começaram a vacinar suas crianças contra varíola e a melhorar as práticas de higiene, provocando assim uma redução da mortalidade.

As transformações da infância podem ser percebidas pelas descrições de Ariés (1981). Ele descreve ter a roupa um destaque no olhar para a criança, que antes era pouco particularizada. As crianças se vestiam como os adultos. A roupa tornava visíveis as etapas do crescimento, transformando a criança em homem. “No aniversário de cinco anos, foi-lhe retirada a ‘touca de criança’ e ele recebeu o chapéu dos homens. Agora que

deixais vossa touca não serei mais uma criança, vos tornar homem” (Ariés, 1981, pp. 71-73). No século XVIII, as fitas nas costas eram signos da infância para meninos e meninas. Uma preocupação de separar as crianças, uma espécie de uniforme. E a roupa também demarcava a classe social das crianças.

Os filhos dos camponeses e artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuavam a usar os mesmos trajes dos adultos: jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas. Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem do trabalho, nem dos jogos e brincadeira. (Ariés, 1981, p. 81).

Uma infância que, de excluída e invisível, se torna mera distração. “Todos se divertiam com sua brincadeira diante das visitas, ele riu muito para (o visitante), levantou a roupa e mostrou-lhe o pênis, mas, sobretudo à filha do visitante, então, segurando o pênis e rindo com seu risinho, sacudiu o corpo todo”. (Ariés, 1981, p. 126). O autor afirma que essa prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum.

Por um tempo, a criança era um grande divertimento. Os adultos de todas as condições sociais gostavam de brincar com as crianças pequenas, elas eram os brinquedos do adulto. Ariés (1981) remete a esta fase como fase de paparicação. Esta traz consigo um novo sentimento da infância, em que a criança, por sua ingenuidade, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto.

A família transformou-se profundamente à medida que modificou suas relações internas com a criança. “Não se considerava mais desejável que as crianças se

misturassem com os adultos, especialmente na mesa – sem dúvida porque essa mistura permitia que fossem mimadas e se tornassem mal-educadas” (Ariés, 1981, p. 161). O serviço doméstico se confundia com a aprendizagem como uma forma muito comum de educação.

As pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que com elas morassem e começassem suas vidas, ou, nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício. Tratava-se de uma sobrevivência do tempo em que todos os serviços domésticos eram realizados indiferentemente pelas crianças. (Ariés, 1981, pp. 228-229).

A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. Bujes (2015) lembra que a partir do século XVIII, ao amparo de uma governamentalidade liberal, conviveram dois tipos de estratégias em relação à população infantil: a organização da família burguesa em torno da sua prole, centrada no controle da sexualidade infantil; e um movimento de domínio e moralização das famílias pobres/operárias. Gadelha (2015) corrobora com essas ideias ao apresentar suas distintas concepções de infância, descrevendo que a infância pequeno-burguesa tornou-se objeto de uma liberdade vigiada e a infância pobre tornou-se objeto de programas políticos médico-assistências.

A aprendizagem tradicional e doméstica foi substituída pela instituição escolar. Tem-se a criação de uma escola com um instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. Augusto (2015) apresenta uma série de questões que permearam durante a escolarização e que refletiam no tratamento com a infância, onde a

escola servia para prepará-los para vida adulta de trabalhador e cidadãos corretos e respeitosos das leis e normas da sociedade. E se acontecesse indisciplina, a escola já estava preparada para as más condutas, sob forma de punição direcionada. A finalidade era corrigir a anormalidade ou desvio. “A disciplina, entretanto, deixou suas marcas nos corpos e na memória dos alunos das escolas tradicionais” (Augusto, 2015, p. 16).

As preocupações em geral com a criança se limitavam ao funcionamento dos colégios internos de elites, aos expostos da Misericórdia, ao aleitamento materno e às recomendações quanto à higiene do recém-nascido (Lobo, 2015). Um modo intemperante e sequioso de endereçamento crítico à performatividade robusta e, ao mesmo tempo, quebradiça do tipo de vivência decretado à infância (Aquino, 2015). Podemos observar que o tratamento da infância está relacionado ao processo socioeconômico e político do país, estando aprisionado ao sistema educacional, as políticas públicas e programas de saúde. Segundo a abordagem de Foucault, a infância foi o foco precípua de todas as estratégias de governo (Carvalho, 2015). Ela emerge correlacionada à população e aos interesses socioeconômicos da organização social na qual estamos inseridos. O autor ainda acrescenta, apontando que o interesse maior era de se produzir um número conveniente de indivíduos conforme a demanda da produção social: geração e gestão de riqueza, da saúde, da aplicação de saberes, de distribuição e aproveitamento das forças de trabalho.

Para haver governo da infância, ela foi criada como objeto de análise, de classificação e de diferenciação, subdividindo em: crianças sadias, doentes, delinquentes, exemplares, bons e maus futuros cidadãos; crianças normais e anormais. O que temos é o ato de governar a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados lugares numa cultura, para determinadas posições numa sociedade, uma

forma de controle, que perpetuou por toda a história da infância (Carvalho, 2015; Neto, 2015).

Infância coligida nas estratégias de governo, pois é preciso defender a infância, conceder a ela o que lhe é de direito – mas não tudo – educar a infância, tratar a infância, socializá-la, medicalizá-la, lançá-la nas estatísticas de governos, enfim, fazer a infância existir (Carvalho, 2015, p. 27).

Após a Segunda Guerra Mundial, o movimento pelos direitos da criança e do adolescente se acelerou, graças a Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989. Assim, a criança passa a ser considerada como cidadã dotada de capacidade para possuir direitos. A década de 80 foi marcada pelo começo de pesquisas na área da infância. Os Estados Unidos em 1980 inicia os investimentos em estudos que começaram a acentuar a participação e a influência das crianças como agentes ativos na construção de seus mundos sociais.

A infância é uma invenção moderna (Danelon, 2015). Ela ganhou centralidade na sociedade moderna, o que sustenta o que foi apresentado por Ariés (1981), que esse sentimento de infância só veio a existir na sociedade moderna. Danelon (2015) descreve que Foucault (1987) definia a sociedade moderna como sociedade disciplinar. Esse autor considera que: “essa sociedade moderna tenta fixar a infância na teia dos saberes que os adultos constroem sobre ela, saberes esses que lhes permitem conceituar, classificar, diagnosticar e prognosticar a infância” (Danelon, 2015, p. 237).

Larrosa (2004) ilustra bem essa presunção do saber que temos sobre a infância: A infância como um outro não é o objeto (ou objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o

ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites (Larrosa, 2004, p. 185).

E, nesse fio histórico da infância sempre esteve presente a busca por saber, dominar e controlar uma criança. E independente da sua classe social, esteja ela inserida numa família burguesa ou numa família pobre, a verdade é que sua vida enquanto criança permanece ligada as ordens de um adulto, seja este adulto a autoridade familiar, seja este o Estado.

Castro (2001) considera que a lógica desenvolvimentista favoreceu uma perspectiva de “menoridade” sobre a infância, que põe em questão, ou mesmo reduz seus direitos civis e políticos. Ele afirma que no bojo das preocupações com a infância, os países ocidentais modernos estabeleceram uma infância tutelada, dependente emocionalmente da família e juridicamente do Estado. E mesmo com a conquista sobre os direitos da criança, expressa pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, com a própria Constituição Federal de 1988 e outras legislações, que trazem a proteção integral e prioritária das crianças, ainda temos muito que caminhar para uma mudança de olhar para essa criança, que não é só frágil e nem tão pouco carente de conhecimento.

Rago (2015, p. 244) explicita que: “tudo, afinal, como se acredita, começa na origem, na infância, espaço a ser trabalhado, redefinido, medicalizado e modelado”. Hoje temos uma valorização desta fase da vida como uma fase única, e falam dela como algo sagrado a ser preservado e protegido, porém ao mesmo tempo ensinado, controlado

e dirigido. “Parece que a infância não é bem esse idílio bem aventurado que retrospectivamente destorcemos; ao contrário, as crianças, durante toda a sua infância, sentem-se fustigadas pelo desejo de crescer e de fazer o que fazem os grandes” (Freud, 1987, p. 115).

Os debates que envolvem a infância são, via de regra, apaixonados. Seja para denunciar os perigos, as mazelas, os abusos a que muitas crianças estariam submetidas, seja para endeusá-las, para fazê-las conteúdo de sonhos políticos, de promessas redentoras, para identificá-las como a matéria-prima para operar a transformação de um mundo até aqui imperfeito (Bujes, 2015, p. 259).

Várias teorias tentam tratar a infância de diferentes aspectos, mas para Castro (2001) ainda temos um raciocínio conservador sobre a infância:

Raciocina-se assim da seguinte forma: a criança precisa ser cuidada e protegida pelo adulto, portanto, ela é incapaz de ser porta-voz de seus próprios desejos e direitos, e torna-se dependente do adulto para que este aja como seu porta-voz único e absoluto (Castro, 2001, p. 23).

Larrosa (2004) descreve a criança como algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que temos de nós próprios, por isso a necessidade de controlá-las.

A chegada de uma criança move todo o seu meio social. É o aparecimento da novidade radical: o inesperado que interrompe toda expectativa (Larrosa, 2004). O nascimento de uma criança é a chegada de um novo ser humano que começa habitar

nosso planeta, a fazer parte de um meio social, de uma família, é o início de uma vida, que já estava sendo desenhada antes mesmo do seu nascimento (Pulino, 2001).

Já havia, para ela, uma promessa: uma sociedade, num certo tempo histórico, num certo lugar do mundo, reservada para seus futuros membros. Uma promessa possível, que tem a ver com a organização social, econômica e política do lugar, com suas crenças e valores (Pulino, 2001, p. 30).

Hoje, a nossa infância é alvo de projeções da família, da educação, do futuro de uma nação. Convertemos a infância na matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, desejos e expectativas sobre o futuro (Larrosa, 2004).

O novo formato de família impõe à criança a ausência dos pais trabalhadores em período integral (...) a infância passa a servir a uma indústria que oferece às crianças uma quantidade infindável de brinquedos e materiais educativos, doces e guloseimas, livros e discos, aparelhos elétrico/eletrônicos, roupas e fantasias, enfeites e bugigangas e um universo de entretenimento de todos os preços (Conti, 2015, p. 50).

Enquanto capazes de agir, criança e adulto não são diferentes, mas se singularizam no curso da ação ao se revelarem como sujeitos distintos, imergidos nessa lógica de mercado, de consumo. Não basta planejar o seu futuro, elas necessitam se sentir parte desse processo de construção do mundo. É justamente isso que falta para infância, ser incluída, fazer escolhas, pois elas se encontram sujeitas às políticas, ao modo de se organizar do adulto (Castro, 2001; Rachel, 2015).

Ao nascer, a criança já encontra uma existência prévia, ela não encontra um espaço vazio a ser preenchido. Existe uma idealização da sua existência, de como ela será fisicamente, até como ela se comportará. Ainda temos a construção de uma criança baseada nos paradigmas científicos, que orientam a construção de uma criança ideal (Pulino, 2001).

Não só queremos uma criança ideal, mas uma infância ideal, uma educação homogeneizada, anulando as particularidades que elas carregam enquanto seres em desenvolvimento. Conti (2015) relata que isso ocorre por duas formas: ou pela precariedade econômica, ou por projetos inconscientes dos pais direcionados ao êxito e glória. O autor complementa dizendo que as crianças vivem as necessidades do outro e não de si mesmas.

O cotidiano das nossas crianças não é uma prática homogênea, com igualdade para todas. “Há crianças que frequentam a escola, que trabalham, que moram na rua, institucionalizadas, o que sugere, que até mesmo numa época histórica e numa cultura dada, no interior de uma sociedade específica, repensemos o conceito de criança” (Pulino, 2001, p. 37).

A infância perpassa a divergência de classes e imerge na exclusão social. As crianças experimentam de formas diferentes o que lhe são comuns, devido o fato de serem meninas ou meninos, ricos ou pobres, sua raça, etnia, suas condições sociais e culturais.

A criança deve ser olhada em sua especificidade, considerando-a, desde recém-nascida, como distinta de todas as outras. A construção social da infância foi historicamente baseada no princípio da negatividade, ou seja, negando suas características, ações, capacidade, tudo por afirmar sua julgada incompetência. E o

exercício de olhar a infância como uma construção social é importante, uma vez que suas relações sociais e suas culturas devem ser estudadas em si.

A infância é mais que uma fase de transição, pois todas as demais fases também passam e também são transição em nós. Larrosa (2004) traz reflexões sobre o encontro que temos que ter com essa infância, pois a verdade é que ela ainda é o modo como nossos saberes dizem, e ela fica reduzida àquilo que nossos saberes podem objetivar e abarcar e o que nossas práticas podem submeter e dominar.

Temos muito que conhecer sobre nossas crianças e avançar não só em conquistas pelos seus direitos, mas ouvir e compreender o que essa infância pede de nós. “O século XXI é um massacre emocional da infância, com uma adaptabilidade forçada e precoce” (Conti, 2015, p. 53). E qual é a infância atual? E quem são essas crianças? Como afirma Larrosa (2004, p. 183), as crianças são: “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”.

A concepção da infância foi historicamente construída. O sentimento em relação à criança sofreu grandes transformações. Ela que antes era excluída, servil ou apenas um entretenimento, se torna uma preocupação social, que demanda cuidados. Torna-se prioridade, não apenas jurídica, mas também dentro da organização familiar. Atualmente a criança ocupa certo destaque na sociedade e encontra um mundo material e social todo feito para ela.

Acredita-se que a infância brasileira conquistou alguns direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece uma série de medidas que garante à criança proteção e prioridade. Porém, o modo de olhar para criança, a necessidade de controle, e o modo como ela está inserida em um mundo de consumo precisa ser revisto. Ainda temos uma infância desprotegida e abandonada, pois os direitos prescritos em lei ainda

não alcançam com igualdade todas as classes sociais. Lutar por uma infância livre, segura e feliz é realmente um caminho interminável dentro do modo de organização que essa sociedade se encontra.

E a concepção de infância que essa pesquisa pretende refletir é exatamente aquela que permite a criança ser criança. Que a deixa ser protagonista e autônoma. Que permite a ela falar e se expressar, fazer escolhas e brincar.

Possibilidades de pensar o desenvolvimento infantil

O desenvolvimento infantil teve espaço privilegiado dentro do estudo do desenvolvimento humano, e a psicologia tradicionalmente o valorizou, dando a este muito destaque. Para Mota (2005), o interesse pelos anos iniciais de vida tem sua origem no próprio estudo do desenvolvimento humano que, no começo, se ateu à preocupação com os cuidados e com a educação das crianças, e com o próprio conceito de infância, tratado como período particular de desenvolvimento. Mas, o que hoje definiríamos por desenvolvimento infantil?

Várias abordagens da psicologia trazem, de diferentes ângulos, aspectos e argumentos do que seria o desenvolvimento infantil.

Para os teóricos Ambientalistas, entre eles Skinner e Watson (do movimento behaviorista), as crianças nascem como tábulas rasas, que vão aprendendo tudo do ambiente por processos de imitação ou reforço. Para os teóricos Inatistas, como Chomsky, as crianças já nascem com tudo que precisam na sua estrutura biológica para se desenvolver. Nada é aprendido no ambiente, e sim apenas disparado por este (Rabello & Passos, 2016, p. 2).

Para Piaget (2006), o desenvolvimento é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Separa aprendizagem de desenvolvimento, e define o desenvolvimento como um progresso, separado por quatro estágios.

Segundo Pacheco (2015, p. 13), a criança, na psicanálise, começou a ser entendida pela análise das lembranças do paciente adulto e pelas teorizações sobre a sexualidade infantil. Na leitura da Psicologia do Desenvolvimento Analítico-Comportamental, Genm (2013, p. 17) descreve: “aquilo que o organismo faz altera aspectos do ambiente e este, por sua vez, retroage sobre as ações do organismo, o desenvolvimento então implica bidirecionalidade de controle entre comportamento do organismo e do ambiente”.

Outro exemplo encontramos na Teoria do Apego que traz a valorização da sensibilidade materna para o desenvolvimento dos padrões de apego e a natureza transgeracional do vínculo mãe-criança. Inúmeras pesquisas foram dirigidas com a finalidade de identificar a importância de fatores intrínsecos à criança como, por exemplo: gênero, temperamento, idade e ordem de nascimentos (Pontes, Silva, Garotti & Magalhães, 2007). Os resultados dessas pesquisas sugerem que algumas particularidades infantis, tais como temperamento, irritabilidade, falta de atenção, impulsividade, interferem nas relações entre pais e filhos.

A noção de desenvolvimento infantil veio, ao longo de seu trajeto histórico, relacionar-se à de progressividade, progresso este que seria atingido ao se tornar adulto. Logo a sensação presente é que o desenvolvimento parasse quando se chegasse à fase adulta. Rossato (2009) chama atenção para atualidade dos estudos do desenvolvimento

humano, e argumenta que um dos principais problemas que estes estudos têm apresentado é frequentemente serem realizados pela lógica das generalizações. Muito se fala, escreve e se opina sobre o desenvolvimento infantil, porém ainda é um universo inesgotável de questionamentos e reflexões, onde sempre tem algo a ser descoberto, afinal ele é pleno de transformações.

Existe uma diversidade de objetos de estudos, eleitos pelas abordagens em psicologia, que refletem sobre o desenvolvimento humano – o inconsciente (psicanálise); o comportamento (behaviorismo); e o psiquismo e suas propriedades (gestalt) – e Vigotski reflete sobre a insuficiência delas em oferecer as respostas para os fenômenos psicológicos. Para ele, as abordagens não conseguiam explicitar de forma clara a gênese das funções psicológicas tipicamente humanas (Lucci, 2006).

A psicologia infantil não sabia enfocar adequadamente o problema dos processos superiores. Isto significa que carecia de método para sua pesquisa. É evidente que a particularidade daquele processo de modificação da conduta, que denominamos desenvolvimento cultural, exige métodos e modos de pesquisa muito peculiares. Conhecer tal peculiaridade e tomá-la conscientemente como ponto de partida na pesquisa é condição indispensável para que o método e o problema se correspondam; por isso, o problema do método é o princípio e a base, o alfa e o ômega de toda a história do desenvolvimento cultural da criança. (Vygotsky, 1931, p. 28. Tradução própria).

As contribuições teóricas da perspectiva histórico-cultural, surgida na extinta União Soviética no início do século XX, também refletiram sobre o desenvolvimento

infantil reconhecendo a cultura como um dos fatores constituintes da ontogênese, contrapondo-se às teorias que restringiam o psicológico simplesmente ao amadurecimento biológico. Nesta perspectiva, enquanto as leis biológicas explicam a evolução das espécies, são as leis sócio-históricas que explicam o desenvolvimento do homem com o início da cultura. Autores desta perspectiva concordam que características especificamente humanas são, portanto, desenvolvidas culturalmente, em processos de interação (Costa & Silva, 2012; Braga, 2010). Vigotski, um dos precursores dessa perspectiva, criou uma nova teoria que abrange uma concepção de desenvolvimento do ser humano, numa perspectiva histórico-cultural, por meio do uso de instrumentos, em particular a linguagem, apresentada como instrumento do pensamento (Lucci, 2006).

Diante do exposto, ele propõe uma nova psicologia que, ancorada no método e nos princípios do materialismo dialético, pudesse compreender o aspecto cognitivo pela descrição e elucidação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, constituíam-se histórica e culturalmente. Segundo Figueiredo (2009), a proposta Histórico-Cultural contribui para revelar que o desenvolvimento infantil tem não apenas uma base biológica, mas envolve também o papel da cultura, da sociedade na formação da mente. Essa abordagem será explorada no próximo capítulo, sendo a fundamentação teórica que norteia toda a pesquisa.

As crianças estão submetidas a inúmeras comparações dos pais, da escola, e da sociedade, que relacionam a idade ao fator capacidade, incluindo o desenvolvimento aos padrões socialmente reconhecidos. Por outro lado, o desenvolvimento infantil é comparado à capacidade de aprendizagem, à aquisição da escrita ou da leitura, que é

bem ilustrado quando ouvimos opiniões como essa: “Esse é bem desenvolvido, já sabe escrever o nome!”.

O que falta ainda é muita reflexão da particularidade da vida de cada criança, do contexto o qual ela se insere, antes de qualquer forma de análise e julgamento. “Cada indivíduo passa por uma incontável variedade de situações e contextos que tornam sua formação psicológica única e irreplicável, o que culmina em processos de desenvolvimentos singulares” (Salvagni, 2014, p. 32).

E para olhar o desenvolvimento infantil de forma muito mais humana e integrado com a realidade, é preciso antes desconstruir qualquer ideia de progressividade, normalidade e linearidade que as teorias ainda podem apresentar. É preciso olhar para a criança além de pacotinhos cheios de habilidades; olhá-los como seres capazes de fazer escolhas, seres humanos em pleno desenvolvimento.

O Brincar sob diferentes olhares

No documentário Tarja Branca lançado em 2014, o brincar é exposto como algo revolucionário. O filme discorre sobre a pluralidade do ato de brincar, e entre os relatos apresentados destaca-se: “brincar é urgente”.

No sétimo encontro da série ‘Diálogos do Brincar’, do projeto “Território do Brincar¹”, no dia 15 de setembro de 2016, Meire Cavalcante, especialista em Educação

¹O projeto Território do Brincar é um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil. Entre abril de 2012 e dezembro de 2013, os documentaristas Renata Meirelles e David Reeks, acompanhados de seus filhos, percorreram o Brasil. Eles visitaram comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, revelando o país através dos olhos de nossas crianças. Renata e David registraram as sutilezas da espontaneidade do brincar, que nos apresenta a criança a partir dela mesma. O trabalho do Território do Brincar se amplia e no site eles colocam várias conferências que discutem a temática brincar: <http://territoriobrincar.com.br/o-projeto/>

e Inclusão, refletiu sobre inclusão, mas principalmente sobre o brincar: “Crianças sem deficiência também estão submetidas ao controle da brincadeira”.

Meire argumenta que o momento do brincar não deve ser terapêutico, assim como não deve ser pedagógico: “O brincar deve ser livre para que a criança alcance o seu melhor”. Refletir na atualidade o que o brincar é para sociedade, qual sua definição e importância nos espaços acadêmicos e sociais, é não só necessário, como primordial para visarmos um futuro sobre essa atividade.

Diante dessa busca por resgatar a importância do brincar, temos em nossa cultura diversas definições para essa atividade. De acordo com Smolka (2015), a brincadeira tornou-se objeto de investigação sistemática e recebeu um estatuto *sui generis* na academia, com relevantes repercussões nas teorias, práticas pedagógicas e psicológicas, entre outras áreas.

O levantamento realizado na revisão da literatura, com a temática brincar e desenvolvimento infantil, encontrou 4 trabalhos científicos sobre essa temática no repositório UnB. Na base Scielo, 3 artigos, e 12 artigos falando somente sobre o brincar. O recorte temporal foi de 2000 até 2016.

Ao consultar um dicionário, podemos observar diferentes significados para o termo brincar, e todos se relacionam à ideia de diversão, distração, entretenimento e representação de papéis fictícios. Muitos autores, de diferentes abordagens, consideram que o brincar é o lúdico em ação, e que é uma atividade importante em todas as fases da vida, mas na infância ela é ainda mais essencial, não sendo apenas um entretenimento, mas também aprendizagem (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008).

O ato de brincar propicia aprendizados, pois o indivíduo vivencia regras sociais, éticas, interage com leis, conceitos e fenômenos físicos, ainda que os

desconheça cientificamente (Pimentel, 2007). Provoca necessariamente um encontro com o outro e um encontro consigo mesmo, na elaboração das fantasias, das frustrações e dos desejos da criança.

Existem muitas elucidações sobre o brincar e muitas apontam ser uma atividade desenvolvida pela criança em busca de prazer, recreação, e para explorar o meio ambiente que o cerca. No entanto, é necessária uma compreensão mais ampla da brincadeira, um olhar para além de uma atividade meramente prazerosa (Oliveira & Próchno, 2010; Oliveira & Padilha, 2015).

Cada um de nós tem a capacidade de reproduzir normas já criadas e, além disso, fazer ressurgir resquícios de experiências vividas, atitude primordial para o brincar (Silva, Costa & Abreu, 2015). Os autores encontrados na revisão da literatura concordam que o brincar é esse apropriar por meio das relações, os costumes e a forma de se organizar socialmente.

Acreditamos que o brincar é baseado em ritmos e musicalidade próprios de atividades preferenciais que criam a cultura, do fruir no faz de conta e em jogos de simulação que proporcionam posicionamentos diferentes da criança em relação a si mesma, ao outro e ao mundo (Barbato & Mieto, 2015, p. 91).

Ao brincar num jogo de faz de conta que se aproxima do teatro – sem, no entanto, ser considerado como tal –, a criança vivencia diferentes papéis e (re)conhece emoções e sentimentos, experienciando-os na trama de ideias, conceitos, imagens e valores de que toma parte (Magiolino, 2015, p. 134). Ao refletir todas essas definições, teorias sobre o brincar, indaga-se: que lugar esse brincar ocupa na contemporaneidade?

Muito se fala da importância do brincar, mas ainda temos uma resistência enorme em deixar as crianças livres para tal atividade. Mesmo que as brincadeiras sejam permitidas, os adultos sentem necessidade de controlar, de direcionar e colocar algum propósito nelas.

O brincar pode ser uma ameaça nos dias atuais, onde existe uma valorização do que é sério, previsível e produtivo, aspectos que não se articulam com a atividade lúdica. Muitos estudos apresentam uma visão essencialmente instrumental do brincar e do lúdico, principalmente as práticas pedagógicas. A brincadeira tem se colocado como recurso, como instrumento para determinado fim. Educadores tem direcionado o brincar apenas para o aprendizado de letras, formas de alfabetização. (Oliveira & Padilha, 2015).

Várias pesquisas apresentam a importância do brincar para o processo de ensino aprendizagem, justificando-o como um meio eficaz para a aprendizagem. E assim, a atividade do brincar no contexto educacional é bem vista desde que seja incluída nas atividades relacionadas à aquisição do conteúdo, caso contrário ela é vista como perda de tempo.

Quando uma criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado, porém adultos desconsideram a pouca seriedade envolvida, por estar relacionada ao cômico, ao riso, que segue, na maioria das vezes, o ato lúdico. O brincar para a criança não é o mesmo que o jogo e o divertimento para o adulto, que vê como entretenimento, ocupação do tempo livre e fuga da rotina. Brincar não é ficar sem fazer nada, como imaginam alguns adultos. “O jogo pode exigir e fazer libertar quantidades de energia muito mais consideráveis do que as necessárias para uma tarefa obrigatória” (Wallon, 1945/1995, p. 74).

Brincar na contemporaneidade é um direito, reconhecido em lei pelo artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;

V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI – participar da vida política, na forma da lei;

VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.

As leis perduram em nosso meio, entretanto, falta à sociedade, ao adulto, às instituições de ensino, reconhecerem o brincar como elemento basilar para um desenvolvimento infantil. Brincar é uma prática social, assim reconhece Oliveira e Padilha (2015). Logo, é necessário contemplar tal prática como parte do meio cultural e reconhecer seu importante papel.

O brincar perpassa por todas as abordagens psicológicas, tendo seu valor em diferentes teorias. Winnicott, um pediatra e psicanalista inglês, olhou para o brincar como um objeto de estudo. Ele transformou suas sessões de análise quando começou a utilizar o brincar. Para ele, as sessões abrangiam duas importantes áreas do brincar, a do paciente e do analista. Ele reflete que:

A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido

então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é (Winnicott, 1975, p. 65).

Ele acrescenta dizendo, que se o analista, ele mesmo, não pode brincar, neste caso simplesmente não serve para o ofício. A Terapia Comportamental Infantil (TCI) tem utilizado, dentro da clínica, jogos e brincadeiras, a fim de favorecer a aquisição de comportamentos sociais importantes e a melhora nas interações sociais (Gadelha & Menezes, 2004). “Por meio da brincadeira, a criança analisa seu próprio comportamento, ficando ciente das contingências que o determinam e, a partir daí, pode alterar sua relação com o ambiente” (Gadelha & Menezes, 2004, p. 61). Essas autoras refletem em seu artigo, que uma criança que apresenta dificuldades, não querendo ir a escola, por exemplo, ao brincar de escolinha na clínica, poderá ser refletida tal dificuldade. Pela brincadeira, será refletido o que de bom ou ruim tem na escola para essa criança, uma vez que ela irá imitar a sua professora, reproduzir as falas dos colegas. Então elas sugerem o brincar como modo de intervenção na terapia comportamental.

Na fundamentação teórica dessa pesquisa, seguiremos um caminho diferente desses exemplos acima. Porém, gostaríamos de demonstrar que o brincar é relevante em diversos espaços, os quais não iremos desqualificá-los, pois eles permeiam os meios sociais. Muitas reportagens e entrevistas estão dentro dessas bases teóricas, por isso é importante reconhecermos a existências destas, para podermos nos posicionar e acrescentar com o nosso olhar, que será dentro da perspectiva histórico-cultural.

Ainda que existam inúmeras publicações sobre a relevância do brincar, estamos longe de desconstruir a visão naturalista e de ócio que essa atividade carrega.

Antes das crianças entenderem a diferença da hora de brincar e a hora de fazer tarefas sérias e importantes, precisaria o adulto reconhecer que apenas é hora de brincar.

Bases teóricas da pesquisa

O desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural

Conceber desenvolvimento infantil, na perspectiva histórico-cultural, proporciona maior respeito aos limites e conquistas de cada criança. A escolha pela abordagem não é aleatória para uma pesquisa com crianças em contexto de acolhimento. Ela possibilita um olhar mais humano dentro de um espaço que, socialmente, encontra-se imerso em preconceitos e estigmas que condenam o desenvolvimento das crianças acolhidas.

A teoria proposta por Vigotsky², e colaboradores, contém elementos que possibilitam superar o quadro apresentado pela Psicologia, que se encontrava dividido em duas orientações: a naturalista e a mentalista (Lucci, 2006).

Vigotsky classifica a psicologia marxista junto às demais tendências de uma psicologia objetiva, ele reafirma a necessidade do desenvolvimento de um método objetivo para psicologia, no entanto, sem suas próprias reflexões em Psicologia da arte, sua compreensão da objetividade não está definida pelo instrumento, mas sim pela capacidade da metodologia para estudar o problema em sua natureza complexa (González Rey, 2013, p. 27).

Vigotsky irá beber da fonte do Marxismo, e isso refletirá no seu conceito de homem e no seu conceito de social, transformando o olhar da Psicologia e seu método. “Vigostky compreende o social, não como algo externo, empírico, que complementa a

² Iremos diferenciar ao longo do texto a escrita do nome de Vigostki. Quando for citação de suas obras clássicas, iremos escrever Vygotsky, e quando formos citá-lo de forma livre no texto; Vigostky.

atividade individual, mas sim como a própria organização psíquica do indivíduo; nela está o social, ela é social” (González Rey, 2013, p. 34).

Esse olhar diferenciado para o social compôs a abordagem Histórico-Cultural, o que possibilitou pensarmos em um processo de desenvolvimento infantil diferente do que outras abordagens defendiam. Com uma concepção não linear de desenvolvimento, essa abordagem busca compreender as diversas relações entre o sujeito e o meio, de forma a construir sentidos e significação (Figueiredo, 2009).

Vigotski e Wallon utilizam-se do materialismo dialético na construção de suas teorias. Ambos consagraram uma concepção de desenvolvimento que reconhece o valor da brincadeira e dos brinquedos. Apesar da semelhança quanto ao modo de pensar sobre o desenvolvimento infantil, Vigotski pertence à perspectiva histórico-cultural, e Wallon dedicou-se a sua teoria: a psicogênese da pessoa completa. A proposta de discutir os dois autores neste item é por suas teorias contemplarem a visão de desenvolvimento adotada nesta pesquisa.

Henri Wallon considera que o processo de desenvolvimento assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre polos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento. É um verdadeiro pulsar, ora voltado para realidade exterior, ora voltado para si próprio, alternando fases de acúmulo de energia e fases mais propícias ao dispêndio (Galvão, 2010). O desenvolvimento não seria uma linha reta, uma única direção, mas pode ser um retorno, uma nova formulação e reformulação de fases que já passaram, de momentos que foram vividos e podem ser revividos e ressignificados.

A perspectiva Histórico-Cultural reconhece os seres humanos como produtos e produtores da história. O ser humano se transforma nas relações com outros seres

humanos e isto é o que compõe o seu desenvolvimento. Com ela, aprendemos a observar a criança se desenvolver além de um corpo físico, além de órgãos que crescem e amadurecem, um ser que aprende a ser humano, que se apropria da experiência humana concebida e acumulada ao longo da história da sociedade. Essa teoria deixa claro que é apenas por meio das relações sociais com pessoas mais experientes que é possível internalizar e apropriar as funções psíquicas caracteristicamente humanas.

Sendo assim, podemos refletir o desenvolvimento infantil além de meras fases correlacionadas à idade, e entender o ser humano inserido na sociedade, dentro de suas relações sociais. “Na perspectiva histórico-cultural, o conhecimento não é adquirido, mas construído na relação com o outro. Um relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre sujeito e o meio histórico” (Freitas, 2010, p. 60).

Nesse sentido, o desenvolvimento humano é considerado um processo cultural (Vygotsky, 1989; Wallon, 1995). Rogoff (2005) e Rossetti-Ferreira (2004) se vincularam a estes teóricos que inspiraram suas reflexões, e apresentam em suas discussões essa concepção de desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1996), é importante enfatizar o papel central e de liderança do desenvolvimento cultural. Ele descreve: “no desenvolvimento cultural da criança cada função aparece no palco duas vezes, em dois planos. Primeiro nas áreas social, psicológica, em seguida, como a colaboração entre os homens, como categoria intrapsíquica” (Vygotsky, 1996, p. 228, tradução própria). Rogoff (2005) complementa: “somos definidos dentro da nossa participação cultural e somos preparados por nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem e outras ferramentas culturais e para aprender uns com os outros” (p. 15).

O que ocorre, como afirma Wallon (1995), é que fatores de origem biológica e social implicam-se mutuamente no desenvolvimento. A criança interage com seu contexto e retira dele recursos para se desenvolver. Portanto, é importante a relação da criança com tudo e todos em sua volta, ação reforçada na perspectiva teórica-metodológica da Rede de Significações (RedSig) de Rosseti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho (2004). Ela vem aperfeiçoar a compreensão do processo de desenvolvimento humano, corroborando com os teóricos apresentados anteriormente. “A perspectiva da Rede de significações propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica” (Rossetti-Ferreira et al., 2004, p. 23). O modo como o desenvolvimento acontece depende da variabilidade e dos significados que surgem dos elementos atrelados às várias pessoas, as quais estão em interação dentro de um contexto específico.

Rossetti-Ferreira et al. (2004) define que, pela matriz sócio-histórico, se reconhece que:

As pessoas é que vão perpetuar, transmitir, modificar, reconstruir e criar novas vozes e condições, dentro da multiplicidade de vozes e condições existentes. Pode-se dizer, dessa forma, que a pessoa é um co-autor [sic] de sua própria história e da do outro, além do contexto que os constitui e que ele ajudam a construir (Rossetti-Ferreira et al., 2004, p. 11).

Ao trazer essa discussão, colocando o social como protagonista do desenvolvimento, não estamos desconsiderando as funções biológicas. Elas continuam existindo, mas se localizam em uma nova forma de existência, acrescentadas na história humana. “Enquanto as leis biológicas explicam a evolução das espécies, são as leis

sócias históricas que explicam o desenvolvimento do homem com o início da cultura” (Braga, 2010, p. 22). Seria relevante uma visão integral da criança, onde se pode observar a maturação do físico e as condições ambientais, como propõe Wallon (1995).

A mediação pelo cultural é o que determina o funcionamento psicológico humano.

Vygotsky buscou identificar os aspectos característicos da conduta e do conhecimento humano. Para ele, todas as funções psicológicas superiores, o modo de memorizar, de resolver problemas, de focalizar-se por algo ou por alguém, originam-se da internalização de relações sociais envolvendo o sujeito e seus parceiros em uma cultura (Oliveira, Souza & Próchno, 2010, p. 40).

Entender o desenvolvimento infantil a partir da interface com o cultural é compreender, desde o nascimento, a forma de relação da criança com o outro e seu meio. O outro contribui para construção dessa criança. É diante dessa perspectiva que observamos o desenvolver não como uma forma de evoluir, mas sim de interagir, de aprender e de se compor em meio às relações. “O desenvolvimento humano é, nessa concepção, uma tarefa conjunta e recíproca” (Oliveira, Souza & Próchno, 2010, p. 42).

Vivemos em um mundo socialmente diverso pelo seu modo de agir e pensar, e cada criança, em cada parte desse espaço, tem sua forma particularizada de desenvolver. Dentro de um mesmo país, de uma mesma comunidade, podemos encontrar formas também singulares de desenvolvimento. “Comunidades culturais distintas podem esperar que as crianças desenvolvam atividades em momentos muito diferentes durante a infância e se surpreender com os ‘calendários’ de desenvolvimento de outras comunidades, ou mesmo considerá-los perigosos” (Rogoff, 2005, p. 16).

Será que existe modelo, formas ideais de se desenvolver? Podemos nos ater em classificar, dentro de diversas comunidades, um único padrão para o desenvolvimento infantil? A perspectiva histórico-cultural não dá respostas a estes questionamentos, mas nos leva a refletir estes padrões, testes e até várias pesquisas que limitam o desenvolvimento de uma sociedade como um todo, sem considerar as especificidades de cada história, local onde vive e a forma de se organizar socialmente de cada criança.

Atualmente, modelos de desenvolvimento infantil identificados com a idade tem sido o grande desespero dos pais que buscam que seus filhos acompanhem o padrão social imposto e também preocupação de profissionais e autores que, criticamente, conseguem ver o perigo que estes modelos podem acarretar. A valorização da idade cronológica, com os marcos de desenvolvimento e os testes aplicados como forma de ponderar este desenvolvimento, precisam ser revistos e questionados sempre.

As próprias questões acerca da idade das transições são baseadas em uma perspectiva cultural e estão de acordo com instituições culturais que empregam o tempo transcorrido desde o nascimento como medida de desenvolvimento. “Com o surgimento da industrialização, a idade se tornou uma medida de desenvolvimento e um critério para classificar pessoas. Instituições especializadas foram projetadas em função de grupos etários” (Rogoff, 2005, p. 19).

Vygostky (1931), já fazia uma crítica sobre uma psicologia que usava testes para descrever o desenvolvimento infantil e apontava que os métodos psicológicos utilizados nas investigações experimentais eram estruturados em um princípio, um esquema: o estímulo-reação. As investigações experimentais ainda são frequentes nos espaços de atendimento psicológico, principalmente correlacionadas a idade. “O próprio sentido do experimento consiste em provocar artificialmente o fenômeno que é

estudado, variar as condições do meio que ocorre, modificá-lo em conformidade com os fins perseguidos” (Vygotsky, 1931, p. 29).

Rogoff (2005), concorda com Vigostky, afirmando que, para entender o indivíduo, é necessário perceber as relações sociais das quais ele participa; não basta testar seu comportamento. Vygotsky (1991) relembra que a psicologia moderna adotava modelos zoológicos como base em uma abordagem geral na compreensão do desenvolvimento infantil.

De prisioneira da botânica, a psicologia infantil torna-se, agora, encantada pela zoologia. As observações em que esses modelos se baseiam provêm quase que inteiramente do reino animal, e as tentativas de respostas para as questões sobre as crianças são procuradas na experimentação animal. Observa-se que tanto os resultados dessa experimentação, como o próprio procedimento para obtê-los, estão sendo transpostos dos laboratórios de experimentação animal para as creches. Essa convergência entre a psicologia animal e a psicologia da criança contribuiu de forma importante para o estudo das bases biológicas do comportamento humano. Muitos pontos de união entre o comportamento animal e o da criança têm sido estabelecidos, em particular no estudo dos processos psicológicos elementares (Vygotsky, 1991, p. 17).

Rogoff (2005) em sua obra vem confirmar o que foi exposto por Vygotsky (1991) e Wallon (1995), os quais argumentam que temos que procurar novos métodos e uma nova composição analítica. Olhar para a cultura como esta perspectiva propõe é realizar o movimento de se transpor a outras culturas, sem necessariamente deixar a sua. É entender aquele comportamento que é diferente do seu, que é estranho a você, sendo

necessário um método diferenciado de análise (Rogoff, 2005). “O que é visto de fora, cada sistema de significados, conjuntos de práticas, podem ser julgados inadequados, ao passo que, se visto de dentro, fazem sentido” (Rogoff, 2005, p. 25). Logo, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (Vygotsky, 1991, p. 42).

Esse posicionamento é uma forma de desmistificar que todas as crianças têm um caminho único rumo à maturidade desejável, com uma trajetória evolutiva que chegaria ao auge do desenvolver. A grande problemática é que criam leis, projetos e instituições a partir de um modo de vida, de uma forma única de pensar e se comportar, não sendo, muitas vezes, capazes de traçar algo que vá de fato atingir aquelas pessoas que iriam usufruir desses benefícios. Para Rogoff (2005), quase todas as grandes teorias conhecidas do desenvolvimento especificam uma única trajetória evolutiva, rumo a um ápice semelhante aos valores da comunidade dos próprios teóricos ou, mais ainda, de sua própria trajetória de vida.

E fazer este exercício de ver além dos seus próprios interesses é basilar no tratamento da infância, na forma de se relacionar com a criança e na análise desta como ser em desenvolvimento. Isso precisa ser revisto dentro do contexto atual de desenvolvimento. O acolhimento de crianças em instituições ainda ocorre em grandes proporções. Novas configurações familiares se fazem presentes. Temos um avanço grande dos processos de adoção e da possibilidade de adoção por casais homoafetivos. Estas e outras questões vão além de um mero modelo de família nuclear. E seria no mínimo injusto dizer que crianças de outros contextos não teriam a mesma oportunidade de desenvolvimento de uma criança advinda de uma família nuclear.

Nas primeiras décadas do século 20, Vigotski já apontava reflexões importantes que mudariam e perpetuariam por toda história do desenvolvimento humano. Um dos conceitos mais importantes elaborado por ele foi a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), onde ele apresenta dois níveis de desenvolvimento:

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. É o que ela é capaz de fazer sozinha. O outro nível é a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a colaboração com companheiros mais capazes. É o que a criança é capaz de fazer com ajuda de outro. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (Vygotsky, 1991, p. 57).

Rogoff (2005) vem concordar com o que é apresentado por Vigotski e afirma que as crianças aprendem a utilizar os instrumentos para pensar intermediadas pela cultura, por meio de suas interações com parceiros mais habilidosos na zona de desenvolvimento proximal. E este comportamento é o que diferencia dos animais, não sendo suficiente em pensar mais o desenvolvimento humano relacionado ao comportamento de outros animais, como nos estudos de Kohler sobre solução de problemas por chimpanzés (Vygotsky, 1991). As crianças passam a utilizar os instrumentos inspirados nas relações com os adultos. Um exemplo é a criança que mexe

uma panelinha com a colher e faz comida em seu fogão de brinquedo, reproduzindo ações observadas pela mãe durante o ato de preparação do alimento.

É neste ponto que Vygotsky (1991) vai constatar que “a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipulam objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular” (p. 18). Assim, esse adulto, se torna essencial no processo de desenvolvimento. O outro é um parceiro no desenvolvimento infantil, seja este um colega de sala, os pais, o vizinho, a professora. Todos que permeiam sua convivência vão construindo parte de si.

As pessoas colaboram para criação de processos culturais e estes cooperam para criação de pessoas. Ponderar os aspectos culturais é mais que analisar o que as pessoas cultuam em um determinado local. “Cultura não é apenas aquilo que outras pessoas fazem, a amplitude dos processos culturais nas atividades e no desenvolvimento humano do dia-a-dia [sic] estão relacionadas às tecnologias que usamos e a nossos valores e tradições institucionais” (Rogoff, 2005, p. 21).

Apropriar de uma cultura é muito mais que aprender apenas cantigas e brincadeiras culturais. A criança está aberta ao desenvolver em meio a uma gama de relações e espaços culturais. Como coloca Vygotsky (1991): “tem-se admitido que a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir”, (p. 20). Assim, é por meio das relações com o meio cultural que muitas ações da criança são despertadas.

A perspectiva histórico-cultural fundamenta uma relação entre o biológico e o social, sem dissociá-los. Entende a importância de ambos para o desenvolvimento.

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural [sic]. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (Vygotsky, 1991, p. 34).

Rogoff (2005) questiona o conhecido debate sobre o inato e o adquirido, onde este situa a cultura e a biologia, em oposição, e afirmam que se algo é cultural, não é biológico e vice-versa.

Processos humanos básicos (tais como a aprendizagem de linguagem) existem em uma forma biológica livre da cultura, a partir da qual o contato com uma determinada cultura induz variações superficiais (tais como qual a língua específica que uma pessoa fala) (Rogoff, 2005, p. 62).

As práticas culturais estão claramente vinculadas aos processos biológicos, porém é importante a presença de um outro nessas relações. A criança se encontra, por meses, dependente do cuidado, da intermediação de um outro, e seu único instrumento será, portanto, as próprias reações, que irão provocar nestes outros comportamentos favoráveis a ela.

A todo o momento o efeito ocasionado pelos seus gestos provoca um novo gesto. “A criança aprende a fazer uso dos seus órgãos sob o controle de sensações produzidas ou modificadas por ela própria e a identificar melhor cada uma das suas sensações, produzindo-a diferentemente das anteriores” (Wallon, 1995, p. 66). Esse

despertar no outro uma sensação é um propulsor ao desenvolvimento da criança, que por meio das reações provoca aprendizado.

O desenvolvimento da criança não se faz por uma simples adição de progressos que iriam sempre no mesmo sentido. Apresenta oscilações (...) manifestações antecipadas de uma função, devidas a um feliz concurso de circunstanciais e regressões, devidas à elaboração ainda insuficiente dos seus fatores subjetivos e recuo dos seus resultados, se eles tem de ser obtidos num plano de atividade com estruturas e condições mais complexas (Wallon, 1995, p.111).

Wallon (1995) vai apontar que as alternâncias tem um alcance funcional: fluxo e refluxo, que vão progressivamente invadindo novas áreas e fazem emergir formações novas da vida mental. “Assim pode-se identificar o estilo próprio de cada criança e não nos limitarmos à simples enumeração dos traços que são simultaneamente observáveis” (Wallon, 1995, p. 131).

O equilíbrio em que se baseia o comportamento de cada um pode ser muito diverso. A duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência (Galvão, 2010, p. 40).

Logo, o desenvolvimento infantil sofre influência de diversas questões. Por exemplo, as condições sociais e econômicas podem influenciar o contexto de desenvolvimento, visto que algumas crianças não tem acesso aos mesmos direitos que outras crianças. Rogoff (2005) traz um exemplo dessa discrepância gerada pelos contextos socioeconômicos:

“Eles morrem porque nós somos pobres, porque temos fome”, “eles morrem porque a água que bebemos está suja de germes”, “eles morrem porque a assistência médica que temos não vale nada”, “eles morrem porque não temos lugar seguro para deixá-los quando vamos trabalhar”, “se déssemos de mamar para eles todo o tempo, morreríamos de tuberculose, gente fraca não pode dar muito leite”. Relatos de mães na pesquisa de Scheper-Hugne em 1985 (Rogoff, 2005, p. 99).

Isso exemplifica que o desenvolvimento envolve muitas outras questões além de habilidades apresentadas pelas crianças. Exigir de todas as comunidades requisitos básicos para os cuidados com as crianças que imprimam em desenvolvimento é juridicamente correto e até mesmo humano. Porém, esperar que essas pessoas executem sem ajuda das políticas públicas uma melhora às condições de desenvolvimento de suas crianças chega a ser ilusório.

Por isso, se faz necessário observar o contexto da criança em desenvolvimento, buscando se desvestir de preconceitos e julgamentos. O espaço onde esta criança chega é fundante em sua constituição, assim como outros espaços que ela irá ao longo da vida experimentar. “O plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende, portanto, de suposições que ele tem desde o momento da sua primeira formação” (Wallon, 1995, p. 50).

E desde os primeiros movimentos do bebê, veremos surgir comparações, necessidades dos ganhos e conquistas. Logo, os pais, as famílias e a própria criança, sofrem com as cobranças sociais sobre o seu desenvolver. É importante relacionar o desenvolvimento infantil, sem deixar de lado o caráter único que cada criança tem ao se desenvolver. “Há uma grande variação na velocidade com que as crianças atingem

“marcos” do desenvolvimento, tais como começar a sorrir, sentar-se, caminhar, falar e ser responsável por vários aspectos da vida familiar” (Rogoff, 2005, p. 136). Cada qual no seu tempo, no seu ritmo, no seu próprio caminhar.

O que Vygotsky (1996) nos mostra é que as funções psíquicas não se desenvolvem de maneira regular e cada idade encontra uma função dominante. Para este autor as funções mais importantes se desenvolvem primeiro, pois são fundamentais para as realização das posteriores.

Para Wallon, o desenvolvimento da pessoa é uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva (Galvão, 2010). “As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente” (Galvão, 2010, p. 43).

Wallon (1995) descreve que: “os domínios funcionais entre os quais se dividirá o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (p. 135). O ritmo pelo qual se sucedem essas etapas é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas e cada etapa traz uma profunda mudança nas formas de estágio anterior (Galvão, 2010).

O brincar pela perspectiva histórico-cultural

O brincar é uma ação onde toda sociedade vê apenas seu gozo, sua fuga do sério, seu fascínio por se relacionar aos bons tempos da infância, sua relação com o ócio e seu caráter único com o lazer. Essa ação, que é uma atividade fundamental na sociedade, tanto apontada como propulsora ao desenvolvimento infantil, permanece inseparável do sentimento de entretenimento e passatempo. Até nos contextos

educacionais, ela ainda é mal vista, pois quando há sua permissão, se estabelece o caos e desorganização, assim definem educadores que separam fielmente a hora de brincar da hora de aprender.

Vygotsky (2009) traz a seguinte definição: “a brincadeira é a escola da vida para a criança, educa-a espiritual e fisicamente. Seu significado é enorme para formação do caráter e da visão de mundo do futuro homem” (p. 99). Esse autor dentro da perspectiva histórico-cultural é importante, pois nos elenca uma série de elementos que vão romper com essa visão do brincar como mera ação de divertimento. Ele reflete a imaginação, o uso de regras, a imitação e outros aspectos que dentro da cultura, nos oferecem uma nova forma de se relacionar e pensar sobre o brincar.

Para Vigotsky o brincar não é uma mera reprodução, e sim um processo de ressignificações em relação ao visto, vivido e sentido (Magiolino, 2015). Vigotsky e Wallon irão considerar que as formas culturais de organização do ambiente, a maneira como as pessoas atuam em variadas situações, os modos como interagem com os parceiros diversos, fornecem aos indivíduos os conhecimentos, as técnicas, os instrumentos e também os motivos para suas ações (Costa, Guanaes & Oliveira, 2004). Logo, o brincar é motivado por essas formas de organização do ambiente.

Existem aspectos culturais operando, os quais a criança tem acesso pelo brincar. E historicamente esse emergir da cultura é o que faz que muitas brincadeiras sejam reconhecidas, compartilhadas e modificadas no mundo todo. A partir do século XIX, o país passou a receber um grande número de imigrantes, principalmente italianos e alemães. Essa diversidade cultural influenciou o brincar das crianças no Brasil, enriquecendo-nos, por exemplo, com os folguedos, o teatro de bonecos, as cantigas de rodas, adivinhas e parlendas (Figueiredo, 2009).

Em diferentes espaços é provável encontrar os mesmos gestos, coreografias e brinquedos. Entretanto, estes podem apresentar características próprias, usados em diversos contextos, com uma musicalidade particular que acompanha cada enredo da brincadeira, respeitando a linguagem e organização de cada região. E o brincar sofre essa influência da organização social, do tempo histórico e da história. “No século XX, com o intenso processo de industrialização e urbanização, vamos ver um novo espaço cultural para o brincar, o campo livre que a criança brincava é dominado por ruas, asfaltos e carros” (Figueiredo, 2009, p. 11).

As crianças, quando brincam, representam a violência e opressão de sua época. As meninas repetem as relações de subserviência no brincar de faz de conta. As meninas negras faziam papel de escravas e os meninos reproduziam as relações entre senhores e escravos. Era comum expor dois moleques negros para que os sinhozinhos dessem pancadas, simulando pela brincadeira as relações de dominação e poder dos adultos (Figueiredo, 2009).

Mesmo que o escopo teórico seja o estudo do brincar, é impossível não dar ênfase sobre o aspecto cultural, uma vez que as ações da criança são incluídas por seus parceiros culturalmente mais experientes, em um sistema de significações sociais (Cruz, 2015). A brincadeira está longe de ser uma atividade natural, ela tem um papel central no processo de desenvolvimento cultural da criança e na sua constituição como sujeito, sendo uma atividade que se aprende com o outro (Cruz, 2015). O brincar é uma ação da criança que, desde o seu nascimento, vai tomando formas e funções diferentes. Isso graças ao processo cultural que essa criança se encontra e as relações que estabelece.

Wallon (1995) faz referência ao jogo, que este é a atividade própria da criança. Ele caracteriza quatro formas de jogos: os puramente funcionais, os jogos de ficção, de aquisição e de fabricação.

Os jogos funcionais podem ser movimentos muito simples, como estender e dobrar os braços ou as pernas, tocar os objetos, imprimir-lhes balanceamentos, produzir ruídos ou sons. Os jogos de ficção, cujo tipo é brincar de bonecas, montar um pau como se fosse um cavalo, etc., intervêm uma atividade cuja interpretação é mais complexa. Nos jogos de aquisição, a criança é, segundo uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvidos; observa, escuta, esforça-se por perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, contos, canções, parecem absorvê-la totalmente. Nos jogos de fabricação, diverte-se a reunir, combinar, modificar, transformar objetos, e a criar novos (Wallon, 1995, pp. 73-74).

O jogo não é necessariamente o que não exige esforço, por oposição ao labor cotidiano, porque o jogo pode demandar e fazer libertar quantidades de energia muito mais consideráveis do que as necessárias para uma tarefa obrigatória (Wallon, 1995). Assim, como considerar o brincar uma atividade não séria é incorreto, é também errado o relacionar apenas ao prazer, como afirma Vygotsky (1991):

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo

predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança (Vygotsky, 1991, pp. 61-62).

Para Vygotsky (1991), é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. “Enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança, são apenas uma intelectualização pedante da atividade de brincar” (p. 62). Por meio da brincadeira, a criança experimenta sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções a ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias (Rolim, 2008).

Wallon (1995, p. 75) relaciona o jogo à definição que Kant deu à arte, uma finalidade sem fim, uma realização que nada tende a realizar além de si mesma. Por isso a necessidade das crianças estarem livres para brincar, não carecendo de direcionamentos. Para Vygotsky (2009) “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (p. 20). E deixar as crianças viverem, experimentarem ao seu modo esse processo de criação é condição fundamental ao seu desenvolver.

A brincadeira infantil é recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena, pela importante interação e pela recriação da cultura (Costa, Guanaes e Oliveira, 2004).

Em um contexto interacional cheio de conflitos e de inerentes negociações. Ela possibilita à criança refletir sobre as formas de ação que ela e seu parceiro adotam e as regras sociais que as orientam. Isso se faz à medida que ela assume o papel do parceiro, por exemplo, o da mãe na brincadeira de casinha (em geral parceiros mais experientes) e atribui seu próprio papel (o de filho) a outra criança, a uma boneca, etc (Costa et al., 2004, p. 71).

Ao brincar, a criança extrapola seu comportamento diário, experimentando um dado modelo, diferente de si, mas que é componente da sua rede de experiências sociais (Costa et al., 2004). Wallon (1995) nos mostra que existe o desejo da criança de substituir aos adultos; “brincam <<ao papá e à mamã>> ou <<ao marido e à mulher>> procuram evidentemente reproduzir as ações e os gestos dos pais” (p. 88).

Além do desejo expresso na brincadeira, outras questões permeiam o brincar: as condições de vida na contemporaneidade, como a desigualdade, a inclusão e a produção tecnológica. Estes são componentes que repercutem diretamente sobre como brincar e sobre o espaço que as crianças hoje encontram para essa prática (Smolka, 2015). “Quando observamos a brincadeira, percebemos nela indicadores da experiência social e do seu conhecimento de mundo” (Cruz, 2015, p. 80).

Em um trecho da obra Benjamin (1932/2009) “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”, ele traz:

A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: infância, juventude, esperanças. Foi tudo ilusão. Ficamos, com frequência, intimidados ou

amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada (Benjamin, 2009, p. 21).

Esse trecho reflete o quanto a criança fica enlaçada às experiências do adulto, sobre seus conselhos e suas indicações do que é correto ou não. Mas ao brincar, a criança assume um lugar privilegiado nessas relações e ela se torna protagonista dessa atividade. O brincar permite a criança transformar-se e transformar tudo a sua volta. A reflexão de Benjamin (2009) sobre a criança que brinca é posta como uma relação antinômica:

De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada mais é adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (Benjamin, 2009, p. 92).

Ao brincar a criança faz uso dos objetos: quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com areia e tornar-se padeiro, quer esconder-se e tornar-se bandido ou guarda (Benjamin, 2009). As crianças não experimentam na brincadeira apenas sensações e ações de sua rotina, mas vivenciam ações irrealizáveis. Assim, a criança pode ser um bombeiro sem nunca ter vivenciado uma relação direta com esse profissional.

Vygotsky (1991) considera que se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não haveria os

brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis.

Suponha que uma criança muito pequena (talvez com dois anos e meio de idade) queira alguma coisa – por exemplo, ocupar o papel de sua mãe. Ela quer isso imediatamente. Se não puder tê-lo, poderá ficar muito mal humorada; no entanto, comumente, poderá ser distraída e acalmada de forma a esquecer de seu desejo. No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (Vygostky, 1991, p. 62).

Através das interações que se estabelecem com diversos parceiros, em especial nos jogos de faz-de-conta, as crianças aprendem a adotar diferentes personagens, ou seja; “aprende a se pôr em uma perspectiva diferente da sua e a reagir às suas próprias ações como os outros o fariam, a criança apreende os papéis que existem, por exemplo, na família” (Costa et al., 2004, p. 75).

A brincadeira não é criação unicamente da mente infantil, as vivências por meios das relações sociais, através das interações, são representadas e até mesmo reinventadas no ato de brincar. É inevitavelmente o meio que impõe a atividade de um ser, dos seus objetos, os seus temas. O meio social sobrepõe-se ao meio natural para transformá-lo de idade para idade (Wallon, 1995). Portanto, o brincar é passado de uma geração a outra, dentro de um tempo histórico, dentro de uma conjuntura social.

Toda a semelhança autêntica entre os seus jogos e as práticas de uma outra época não poderia, portanto, ter por origem senão uma daquelas tradições, cuja lembrança o adulto pode ter perdido, mas cuja transmissão entre crianças é tão persistente quanto subtil (Wallon, 1995, p. 80).

Nas interações entre adulto e criança, o papel do parceiro mais experiente é bastante norteador pelas compreensões vigente no grupo cultural ao qual esse adulto pertence (Vasconcelos & Rossetti-Ferreira, 2004). A relação da criança com o outro, que é elemento único dentro da perspectiva histórico-cultural, ajuda a compor elementos da brincadeira. “Pelo modo como brinca e como brincam com ela, o mundo das pessoas que a cercam vai se abrindo aos poucos e ela passa a pertencer a esse mundo” (Oliveira & Padilha, 2015, p. 23).

O brincar cria zonas de desenvolvimento proximal, impulsionando a criança para além do momento que ela encontra. Os adultos, ao interagir com crianças, claramente promovem desenvolvimento. “Nesse processo, o sistema funcional adulto-criança de participação em tarefas culturalmente estruturadas e com significados criam o que se chama de ZDP” (Vygotsky, 1991, p. 123).

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vygostky, 1991, p. 69).

Ações que na sua rotina diária a criança não realiza, ao brincar junto de outras crianças, ou mesmo outros adultos, a criança passa a realizar. A zona de desenvolvimento proximal é o que a criança é capaz de fazer com ajuda de alguém, é a distância entre o nível de desenvolvimento real e do desenvolvimento proximal. A criança que está num nível de desenvolvimento real, que são as atividades que ela consegue resolver sozinha, quando tem a ajuda de outra pessoa, passa para o nível de desenvolvimento potencial, que são atividades que ela não consegue realizar sozinha. Porém, com o auxílio de alguém que lhe ofereça determinadas orientações, ela consegue resolver. Um exemplo, uma criança que sozinha não consegue pular obstáculos, na brincadeira, com a ajuda e o incentivo de um colega, consegue realizar tal ação.

Por isso é tão importante que os adultos brinquem e motivem as crianças durante as brincadeiras. Podemos perceber que as relações que as crianças estabelecem com outras pessoas em diferentes espaços são grandes esboços para suas brincadeiras. Para Wallon (1995), a criança repete nos seus jogos impressões que acaba de viver e as reproduz e imita. “Para os mais novos, a imitação é a regra dos jogos, a sua compreensão não é, a princípio, mais do que assimilação de outrem a si e de si a outrem, na qual a imitação desempenha precisamente grande papel” (p. 86). É uma imitação seletiva, onde a criança fixa-se nos seres que tem para ela maior prestígio, os que interessam aos seus sentimentos, que geram uma atração (Wallon, 1995).

Na prática do brincar, temos um elemento que muitos relacionam como fundamental para que essa ação se concretize: a imaginação. Alguns acreditam que a criança é capaz de brincar, graças ao seu rico processo de imaginação, apontando isso como algo de maior prevalência na infância. Vygotsky (2009) vem contradizer tal questão, relacionando a imaginação ao acúmulo de experiência. Logo, o adulto, por ter

vivido mais experiências, tem um processo de imaginação maior. “A imaginação da criança não é mais rica, e sim mais pobre que a do homem adulto, ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta” (Vygotsky, 2009, p. 45).

Para este autor, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser a imaginação. “Quando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência anterior acumulada” (Vygotsky, 2009, p. 22). A imaginação, é um processo psicológico novo para a criança; tem uma configuração especificamente humana da atividade consciente, não se encontra na consciência de crianças muito pequenas e está completamente inexistente em animais (Vygotsky, 1991). Conforme a criança se desenvolve e convive com novas e mais profundas experiências, seu processo de imaginação se amplia. “Em cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação criadora funciona de modo peculiar, característica de uma determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a criança” (Vygotsky, 2009, p. 43).

Logo, é necessário ampliar a experiência da criança, caso se deseje criar bases sólidas para a atividade de criação. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (Vygotsky, 2009, p. 23). Mesmo nos contextos mais simples, em que não se encontra muitos brinquedos e instrumentos, o processo de imaginação se faz presente e compõe toda ação do brincar, uma vez que são as relações sociais que ali se encontram que geram a experiência.

Tudo ao nosso entorno tem sua concretização na imaginação dos homens, sendo realizado pelos homens. Para Vygotsky (2009) todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana. Para esse autor, todos os objetos do cotidiano, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada. “Pode-se esperar a superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade ocorre o contrário” (Benjamin, 2009, p. 93).

A criança cria novos sentidos ao vivido, na medida em que, ao brincar, experimenta novas emoções via processo de imaginação. “A lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam Vygotsky” (2009, pp. 100-101).

Para que toda ação criadora exista, algumas regras se fazem presente. No brincar, a criança experimenta a dor de perder, os limites impostos e a competitividade. Segundo Vygotsky (1991), o brinquedo que envolve uma situação imaginária é baseado em regras.

A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal (Vygotsky, 1991, p. 63).

As regras podem dar a impressão de uma necessidade exterior quando são um código imposto por todos a cada um, nos jogos em comum. As regras dão um caráter

oposto ao que o jogo demandaria, adquirem um rigor incondicional e formalista com aspecto de ordem, que é o contrário de ações plenamente livres (Wallon, 1995). “O resultado é óbvio: ruptura entre os jogadores, descontentamento recíproco” (Wallon, 1995, p. 84).

E a criança não se esquivava às regras. Ela muitas vezes as inventava, as obedecia fielmente, as incorporava.

Subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo. Assim, o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo. (Vygotsky, 1991, p. 67).

Wallon (2005) propõe que não é a facilidade que parece estar em causa. Quanto mais difícil é o triunfo, maior é a sua força tonificante. Em muitos jogos, a dificuldade é intencionalmente aumentada para aumentar o entusiasmo. Satisfazer as regras pode ser uma fonte de prazer (Vygotsky, 1991). Essas regras não seriam apenas normas de como jogar, mas ações que acompanham uma regra social, como é posto pelo exemplo de Vygotsky (1991) de meninas que brincam de serem irmãs:

Entretanto, no jogo em que as irmãs brincam de “irmãs”, ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã; o fato de as duas irmãs terem decidido brincar de irmãs induziu-as a adquirir regras de comportamento. Somente aquelas ações que se ajustam a essas regras são aceitáveis para a situação de brinquedo: elas se vestem como, falam como, enfim, encenam tudo aquilo que enfatiza suas relações como irmãs à vista de adultos e estranhos (Vygotsky, 1991, p. 63).

Neste exemplo, pode-se perceber a analogia de tudo aquilo que está relacionado ao conceito que a criança tem de irmã. No brincar, a criança compreende as diferentes formas de relacionamento. “O que na vida real passa despercebido pela criança, torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (Vygotsky, 1991, p. 63). No brincar surgem os sentimentos de rivalidade, quem comanda as ações, quem será determinado personagem e quem define as regras. “A atividade é compartilhada e construída ao longo do episódio, ocorrendo trocas sociais entre as crianças. Assim, as interações são negociadas passo a passo” (Carvalho & Rubiano, 2004, p. 185).

Essas negociações podem gerar conflitos ou não. Assim, ocorre tanto nas brincadeiras de imitações, quanto nos jogos de tabuleiros ou peças. O brincar move todo o corpo e os sentimentos da criança, ora ela reage com êxtase e alegria, ora reage com raiva, expressando-se por completo nessa ação. A criança não simula esses sentimentos ao brincar, elas os sentem de fato.

O brincar é uma grande peça. Como Vygotsky (2009) apresenta, “há a preparação, que é parte natural de toda brincadeira divertida, a própria brincadeira é composta de apresentação de personagens” (p. 99). As crianças fazem seu roteiro para brincar e esse roteiro segue as normas sociais. “É notável que a criança comece com uma situação imaginária que inicialmente é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real” (Vygotsky, 1991, p. 69).

Dentro de uma composição sociocultural, que envolve o compartilhamento da cultura entre as pessoas, as brincadeiras irão tomando formas nas dramatizações infantis. E dramatizar está diretamente relacionado à brincadeira, mais do que qualquer outro tipo de criação. Como Vygotsky (2009) expõe, a criança encarna qualquer

invenção ou impressão em imagens e ações viva, seja atos morais não conscientes (heroísmo, coragem, abnegação) ou as situações e os ambientes que a vida não lhe apresenta. “A criança que vê pela primeira vez um trem dramatiza suas impressões: interpreta o papel do trem, bate, apita, tentando imitar o que vê. Essa dramatização da impressão do trem proporciona-lhe enorme satisfação” (Vygostky, 2009, p. 98).

Benjamin (2009) considera essa satisfação pela lei da repetição. A criança procura deleitar-se, sempre de novo a maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias; “a criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início (...) a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’” (p. 102). Para esse autor o jogo é que dá a luz a todo hábito. Mesmo em nossas formas mais enrijecidas, existe um restinho de brincadeira que ilumina.

A lei principal da criação infantil não consiste em ver seu valor no resultado, não no produto da criação, mas no processo (Vygotsky, 2009). O brincar envolve a criança por completo, tem a organização antes da ação, cheio de expectativas e planos, tem a execução animada com mil e umas sensações e tem o final da ação com uma realização plena, vitoriosa ou com a frustração da interrupção de um adulto.

E essa arte de brincar produz conhecimento, compartilhado e transformado nas ações das brincadeiras coletivas. A criança, ao dividir com o grupo suas ações, acrescenta no brincar do outro, que irá também transmitir tais ações a outros grupos e nesse ciclo a estrutura sociocultural regula todo processo. Quando a criança brinca, várias habilidades são acionadas, como: atenção, sensibilização, memorização, imaginação, autonomia, criatividade e outros recursos de personalidade.

A brincadeira permite tratar dos medos e angústias das crianças na medida em que elas podem lidar com eles no plano imaginário; ampliar suas experiências e

conhecimentos de si própria e do outro quando se envolvem no jogo de papéis; apropriar-se de experiências e conhecimentos de elementos da cultura quando brincam (Oliveira & Padilha, 2015, p. 27).

A brincadeira não proporciona apenas aprendizados pedagógicos, mas possibilita vivências de prazer e desprazer, elementos essenciais para o tornar-se humano. “Na brincadeira, a criação da criança tem o caráter de síntese, suas esferas intelectuais, emocionais e volitivas estão excitadas pela força direta da vida, sem tencionar, ao mesmo tempo e excessivamente, o seu psiquismo” (Vygotsky, 2009, p. 100).

O brincar ajuda a compor o lugar da criança na cultura, como protagonista na dinâmica das relações sociais, “as crianças entram em contato o tempo todo, durante a brincadeira, com signos produzidos pela cultura a qual pertencem” (Alves & Gnoato, 2003, p. 112). Sendo assim, temos dentro do brincar elementos importantes para o desenvolvimento infantil, que na perspectiva histórico-cultural se dá nas interações sociais.

A criança não brinca para se desenvolver, mas ao brincar acaba por influenciar seu desenvolvimento e sua aprendizagem (Cordazzo & Vieira, 2008, p. 367). Muitas pessoas concordam com a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, porém acreditam no ganho que vem de brincadeiras organizadas, com recursos pedagógicos e com direcionamento de um adulto.

Vygotsky (1991) descreve que no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. “No entanto, em outro sentido, é uma estrita liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de

acordo com eles” (p. 69). Mesmo que a criança se sinta livre para brincar, as normas sociais permeiam suas ações.

As maiores aquisições de uma criança são alcançadas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moral (Vygotsky, 1991). Sendo assim, o contato com o mundo que a brincadeira proporciona na infância é essencial na construção de um adulto no futuro. “A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente” (Vygotsky, 2009, p. 122).

Em cada fase do desenvolvimento infantil existe um interesse individual. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de ser interessante a uma criança um pouco maior. Vygotsky (1991) indica ser uma maturação das necessidades. “A partir de certo período desse desenvolvimento, o brincar permite uma passagem do pensamento perceptual imediato e concreto para formas de pensamento que não dependem tão somente do que é perceptível de imediato” (Oliveira & Padilha, 2015, p. 25).

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brincar, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente neste sentido o brincar pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1991, p. 69).

O brincar envolve o corpo, as emoções e as relações sociais. O brincar envolve a criança, os brinquedos, o espaço, os adultos, o tempo. O brincar simplesmente envolve a criança.

A criança raramente trabalha em sua obra por longo tempo, na maioria das vezes, ela cria a obra numa sentada. Sua criação lembra, nesse caso, a brincadeira que surge de uma forte necessidade e permite, quase sempre, uma descarga rápida e completa dos sentimentos que dominam a criança (Vygotsky, 2009, p. 93).

Esses sentimentos que dominam a criança são livremente expostos ao brincar. Suas necessidades se tornam prioridades e o controle social e cultural em seu entorno as influenciam. O brincar é o modo de a criança conhecer o mundo e se conhecer. Não há teoria que negue sua relevância. E na perspectiva histórico-cultural, a brincadeira é aprendizagem social em que as crianças, por meio da própria experiência cultural, e se relacionando com outras pessoas, fazem suas descobertas e direcionam suas ações.

Problematização e objetivos

Problema da pesquisa

As instituições de acolhimento são espaços, lares para crianças que têm suas vidas tramitadas em processos judiciais. Lares estes muito julgados por sua estrutura, pelo seu modo organizacional. Crianças essas que também são julgadas pelo seu histórico ou por simplesmente estarem institucionalizadas. Porém, como este espaço pode ser um espaço promissor para brincadeira? Como essas crianças, independente de suas histórias e de seus sofrimentos, brincam? Como o brincar espontâneo, que ocorre neste espaço, é capaz de provocar desenvolvimento?

Os objetivos da pesquisa

Os objetivos da pesquisa demarcaram todo o processo de construção e interpretação do conhecimento.

Objetivo geral: Compreender como a brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento infantil em acolhimento institucional.

Objetivos específicos:

Analisar como a brincadeira está inserida na vida de crianças em acolhimento institucional.

Analisar a importância do brincar como meio pelo qual as crianças expressam suas emoções.

Compreender como a brincadeira pode proporcionar espaços de significação e ressignificação de suas histórias.

Metodologia da pesquisa

Bases metodológicas da pesquisa

A pesquisa foi construída com base nos pressupostos dos estudos qualitativos, por meio de brincadeira participante. A brincadeira participante foi o principal recurso de produção da informação utilizado na pesquisa. As brincadeiras foram mais que uma interação de observação, pois tiveram um envolvimento, onde a pesquisadora, assim como as crianças, se permitiu transformar em personagens, rolar no chão, realizar todo o movimento que uma brincadeira proporciona. Um instrumento não apenas para ser aplicado ao outro, mas um recurso que moveu tanto a pesquisadora, quanto as crianças, e proporcionou a produção do conhecimento acerca do brincar.

Buscou-se com essa escolha metodológica ir além de um modelo ancorado em instrumentos a serem aplicados para produzir ciências. A metodologia da pesquisa foi desenvolvida inspirada na Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2002; 2010): o caráter construtivo e interpretativo da produção do conhecimento, o singular como instância de produção de conhecimento e a pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico, em que a comunicação é a via privilegiada para o conhecer. Caminhou-se para uma reflexão da produção do conhecimento de uma

forma muito mais humana, com a valorização dos participantes em seus processos singulares de desenvolvimento.

Para Rossato e Martínez (2014, p. 35), “a ciência tradicional, por sua vez, em sua busca por abordagens e métodos cientificamente válidos, limita e restringe o desenvolvimento da própria ciência”. As autoras argumentam que esse poder da comprovação científica, da criação de métodos insofismáveis e aceitos universalmente, anula totalmente o sujeito do projeto de construção do conhecimento científico. Aportada na pesquisa qualitativa, buscou-se o caminho inverso dessa ciência tradicional, sendo os participantes prioridade na construção do conhecimento.

Como argumenta González Rey (2002), a definição do qualitativo na pesquisa psicológica não é uma questão de mudança instrumental, nem tampouco uma questão definida pelo tipo de dados produzidos. O qualitativo envolve uma gama de elementos que não só lhe diferencia como opõe a outros métodos.

A lógica estímulo-resposta, que tem dominado o cenário positivista de pesquisa, desconsidera por completo os aspectos sociais da situação metodológica; desse modo, questões como “quem pergunta”, “de que lugar se pergunta”, “de que lugar se responde” têm sido historicamente desconsideradas a partir dessa perspectiva (González Rey, 2010, p. 16).

Portanto a metodologia qualitativa valoriza a qualidade das interações, assim como valoriza a qualidade da informação produzida. Sem almejar uma interpretação precisa da realidade estudada, buscamos interpretações possíveis diante das informações geradas pelos participantes da pesquisa. González Rey (2010) argumenta ser impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema real, assim, tal acesso é

sempre parcial e limitado, a partir de nossas próprias práticas e possibilidades de reflexão ancoradas pela base teórica da pesquisa.

O entrar e sair da instituição foram permeados por falas e desabafos que se constituíram parte da construção das informações. As cuidadoras, ao receberem a pesquisadora no portão, relatavam sobre como foi o sono das crianças, se elas estavam agitadas e também desabafavam do seu cansaço. Relatavam que as crianças já estavam ansiosas para brincar e contavam sobre as brincadeiras que elas já realizavam antes da chegada da pesquisadora. Esses diálogos foram importantes para construção da pesquisa, como González Rey (2010) descreve: “O sentido não é algo que aparece diretamente nas respostas das pessoas, nem nas representações que alimentam, apenas aparece disperso na produção total da pessoa, pelo que necessitamos da interpretação e de nossas construções para produzir inteligibilidade sobre ele” (p. 32).

Os registros durante as interações, por meio da brincadeira com as crianças, foram, muitas vezes, guiados por manifestações como o olhar, o sorrir, o toque, o cantar e outras expressões que não são verbais. São ações cheias de significados, que conduziram toda ação lúdica do brincar. “Não se trata de analisar somente o que foi dito explicitamente, mas de se considerar, também, o não dito, o não expresso em palavras, mas comunicado de forma indireta” (Rossato & Martinez, 2014, p. 40).

Foi um longo período de inserção no campo, e o caminho da pesquisa foi construído e reconstruído mediante as interações sociais com os participantes. A pesquisa qualitativa é um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa. A comunicação é espaço primordial para manifestação do sujeito crítico e criativo na pesquisa (González Rey, 2010).

Assim, a relação dialógica estabelecida entre o participante e o pesquisador é fundamental para produção do conhecimento:

A pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa de uma pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá, crescentemente, no próprio espaço de pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos nesse processo (González Rey, 2010, p. 15).

O local da pesquisa

A pesquisa foi concretizada em uma instituição de acolhimento no entorno do Distrito Federal, que atende cerca de 8 crianças, de 0 a 8 anos, de ambos os sexos. Este local foi escolhido por meio de um convite para conhecer a instituição em que estava sendo realizado um projeto de extensão do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Por ver possibilidades de pesquisa nesse espaço, estabeleceu-se o contato com a diretora da instituição, a qual autorizou a concretização da mesma. Foi protocolado o projeto junto ao comitê de ética, respeitando todas as normas legais do processo de pesquisa.

A instituição de acolhimento está vinculada a uma Congregação Religiosa da Igreja Católica, sendo as freiras as responsáveis por todo o cuidado da instituição e das crianças. A instituição se mantém por doações da comunidade e do setor público, coincidindo com o próprio histórico do acolhimento. Além desse caráter religioso que perpetuou por décadas, as instituições também, ao longo desse período, só sobrevivem com doações e o Estado pouco investe em políticas que melhorem as condições das

instituições de acolhimento. Essas características demonstram como o acolhimento institucional ainda é tratado nos dias atuais, não se rompendo o ciclo de apenas ser uma ação de caridade e de cunho religioso, mesmo diante de todo o avanço legislativo que o ECA e outras leis trouxeram.

A equipe se compõe de cinco freiras: duas encarregadas exclusivamente do cuidado com as crianças, e as outras encarregadas da comida e higiene do espaço e da parte administrativa. Além dessa equipe fixa, elas contam com sete ajudantes voluntárias e com a equipe volante do Centro de Referência de Assistência Social, composta de assistente social, psicólogo e pedagogo.

As condições físicas da instituição se apresentam em bom estado. A instituição tem amplo espaço externo, com quadra, parquinho, árvores e jardim. Possui uma brinquedoteca no local externo da casa, que fica fechada, sendo liberada apenas com acompanhamento de alguma educadora.

Existem espaços comunitários de cuidados, dois quartos em que as crianças dormem juntas e um banheiro para todas as crianças, não diferenciado por idade ou sexo. Um quarto fica para os bebês e as demais crianças dividem o outro. Dormem em beliches, pois o tamanho do quarto é pequeno para a quantidade de camas. A sala é ampla, com uma TV pequena e um DVD, que estava estragado. A alimentação é produzida numa cozinha interna, onde só as freiras têm acesso. Elas servem as crianças nas mesinhas que ficam junto à sala. As mesinhas são divididas em grupinhos de quatro. Todas as refeições são coletivas, respeitando o horário posto pelas cuidadoras. Os brinquedos ficam organizados em um canto da sala e as crianças têm momentos de permissão para pegarem os brinquedos e brincarem por todo o cômodo.

A construção da pesquisa

As relações que se constituíram ao longo das visitas criaram o cenário para que a pesquisa ocorresse. “Entendemos por cenário de pesquisa a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa” (González Rey, 2010, p. 83).

Para Rossato (2009), a principal função da constituição do cenário social com os participantes da pesquisa é o estabelecimento de uma relação dialógica e comunicacional com os mesmos. A chegada à instituição foi o momento de conhecer os participantes e começar a estabelecer um diálogo. “A constituição do cenário social da pesquisa é o momento de iniciar essa relação, momento em que os participantes poderão ver no pesquisador uma pessoa de confiança e, principalmente, sentirem-se motivados a participar da pesquisa” (Rossato, 2009, p. 123).

Quando a pesquisadora chegou à instituição, na primeira vez, as crianças a puxaram pelo braço direcionando ao parquinho, outros aos brinquedos, outros ao pular e conforme o lugar era explorado, aos poucos, falavam os nomes. Alguns, logo no início, já relatavam os motivos do acolhimento.

Nesse processo mútuo da relação do pesquisador com os participantes, o cenário foi tomando formas e cores. O cenário social da pesquisa é uma construção do pesquisador (González Rey, 2002). Ao longo das semanas, a confiança foi sendo conquistada e a pesquisadora foi se familiarizando com cada participante, com as crianças e todos os adultos que por ali passavam nos momentos da pesquisa.

As cuidadoras puderam expor as dificuldades financeiras à pesquisadora, relatavam a rotina de trabalho e contavam sobre a história da instituição. A pesquisadora

era alguém que estava disponível a ouvi-las, e essa escuta foi essencial para a construção do cenário social.

O cenário social, logo no início, foi delineado e assim se sucedeu por todo o processo, pois a aproximação foi maior a cada dia de brincadeira, a cada dia que se passou a entender a peculiaridade que cada cuidadora trazia sobre seu trabalho. “Construir o cenário social da pesquisa seria como construir um cenário teatral com luzes, cores, mobílias, texturas, onde seja possível estabelecer uma relação comunicacional entre atores e espectadores: um espaço de comunicação e diálogo” (Rossato & Martinez, 2014 p. 41).

Para as autoras, a construção do cenário social da pesquisa “é um convite aos participantes/espectadores para que subam ao palco e sejam protagonistas, descrevam, narrem, exponham suas histórias, seus sentimentos, suas alegrias e tristezas, seus sonhos e decepções” (Rossato & Martinez, 2014 p. 41). E por meio das brincadeiras, as crianças narraram o desejo de retornar para casa, a saudade dos pais, o medo do futuro e as relações dentro do acolhimento.

O cenário é um espaço de relações entre os sujeitos que compõe o ambiente a ser pesquisado. Relações estas que foram o guia de todo o trajeto da pesquisa. Sem elas, nada teria sentido à reflexão do tema proposto.

A entrada no campo da pesquisa

O primeiro contato foi com a diretora da instituição que levou a pesquisadora até o local onde as crianças estavam. Durante o caminho, ela expôs algumas histórias,

que segundo ela, eram sofridas e tristes. Histórias de perda do poder familiar, de abandono, de abuso sexual, de convivência com drogas, entre outras.

A princípio, chegar para brincar com essas crianças de forma livre gerou medo e receio de como poderiam ocorrer e se iriam ocorrer as brincadeiras. Esse momento observado nas ações das cuidadoras foi tranquilo, pois elas deixaram as crianças e foram se ocupar com outros afazeres ou descansar, demonstrando confiança na pesquisadora.

Com o aprimoramento da dinâmica do dia a dia, foi se consolidando tal atividade. As crianças já estavam esperando o sábado chegar para a pesquisadora ir brincar com elas. A pesquisadora chegava às 9h da manhã, nos sábados, e de longe já avistava as crianças nas grades esperando. Ao avistar o carro, elas corriam em direção ao portão para recebê-la.

O reconhecimento da importância da brincadeira consolidou-se como uma possibilidade de olhar as crianças além das suas histórias de vidas, das suas cargas emocionais, e ver um sujeito capaz de imaginar, construir, criar uma nova realidade por meio do brincar. A natureza da brincadeira foi muito importante, uma brincadeira livre, onde a pesquisadora não levou nenhum objeto, apenas seu corpo e a imaginação.

Com a rotina dessa atividade, as crianças começaram a sentir prazer em participar das brincadeiras, sentir que elas mesmas poderiam ter total liberdade de escolha. A presença da pesquisadora se tornou algo normal. A figura do adulto que limita naquele momento desaparecia, era apenas mais uma pessoa que compunha as brincadeiras.

Participantes

Participaram dessa pesquisa 8 (oito) crianças de 0 a 8 anos de idade, de ambos os sexos, e 2 (duas) cuidadoras que residiam na instituição. As histórias dessas crianças encontravam-se em trâmite judicial, por isso a necessidade de resguardar o máximo as informações descritivas. Duas crianças foram adotadas durante a pesquisa, porém entraram duas novas, o que manteve o mesmo número de participantes.

A rotina de contato com as crianças na instituição

Foram realizados encontros semanais, de uma hora de duração, durante um ano, na casa de acolhimento institucional, em momentos de brincar com as crianças. Estes momentos foram sendo concretizados em conformidade com o desejo dos participantes da pesquisa, respeitando suas expressões criativas diante do espaço.

Durante o tempo em que a pesquisadora esteve na instituição, algumas crianças chegaram e algumas partiram seja por retornarem para suas famílias ou por terem sido adotadas por outras. O perfil dessa criança acolhida que se vivenciou nessa pesquisa se difere do que apontam outras pesquisas, como Carvalho (2002), Chaves (2002), Filho (2007) e Simões (2011), e até os meios de comunicações. As crianças não expressaram agressividade, não demonstravam ações referentes à raiva e a carência afetiva nos momentos de brincar. Assim como qualquer outra criança, dentro de uma faixa etária de 0 a 8 anos, solicitavam colo algumas vezes, beijavam e choravam para dividir espaço com o amigo.

Ter alguém disponível para brincar pode ter facilitado a relação com essas crianças e pode ter influenciado em suas ações, que eram predominantemente alegres nos momentos de brincar. As brincadeiras coletivas negociadas em grupo, escolhidas somente por elas, no começo as assustavam. A falta de regras, ou a permissão que elas mesmas criassem as regras, a princípio, era algo novo.

Portanto, a relação com esse grupo que girou em torno de 8 crianças, entre idas e chegadas, fluiu muito bem. Os conflitos criativos gerados pela brincadeira foram importantes para negociação entre pares, para relação deles dentro da instituição, sendo algo contínuo.

Alguns momentos foram marcantes, como o banho de mangueira coletivo, quando todos ficaram de calcinha e cueca na quadra correndo enquanto eu segurava a mangueira molhando eles. Foi ideia de uma das cuidadoras, devido ao calor que estava no dia. Um momento repleto de gritos e gargalhadas. Anna passava na frente da mangueira, não deixando outras crianças molharem, o que gerava reclamações e risadas ao mesmo tempo. Cada um pegou seu sabão e embalados em sons, que ora eram músicas, ora eram apenas cantarolar, se lavavam. Tinha espuma para todo lado, no cabelo, no olho. E entre brigas e choro, risadas e abraços, essa brincadeira com água acabava.

Teve também a brincadeira de pique, as contações de histórias, que nunca terminavam do jeito tradicional, ou às vezes nem terminavam; entre outros momentos que gradativamente foram se tornando naturais e criando maior confiança das crianças e da pesquisadora.

A escolha dos nomes fictícios para as crianças não poderia ser escolhido de outra forma, senão, brincando. A pesquisadora foi realizando pequenas rodas com as

crianças durante as brincadeiras, e relatou que cada um precisava escolher o nome de um super-herói de desenho que mais gostava, e que queria muito ser, pois a pesquisadora iria escrever uma história sobre esses super-heróis, a qual depois contaria para eles.

Eles empolgaram em ser super-heróis, não só falavam o nome, como faziam os gestos e caras transformadas, cheias de poderes. Como tinha criança de um ou dois anos, pedi para que os irmãos escolhessem um super-herói para eles, o que foi bem interessante, posteriormente, na análise desses personagens, pois os irmãos escolheram para seus respectivos irmãos parceiros de luta.

A escolha por super-heróis foi uma ideia que uma professora me fez ter durante uma reunião sobre o comitê de ética, e por acreditar que aqueles participantes, que convivi por um longo tempo, tinham um diferencial. Eles me mostram seus poderes mágicos: sua capacidade, seus desejos e sua força, o que faz deles verdadeiros super-heróis!

Como todo super-herói tem um nome real em suas histórias, eu fiz uma busca do nome real de cada super-herói escolhido:

Batman: Bruce

Superman: Clark

Homem Formiga: Henry

Mulher Maravilha: Diana

Homem de Ferro: Tony

Wolverine: James

Homem Aranha: Peter

Super Girl: Kara

Vampira: Anna

Tempestade: Ororo

As Espiãs: Sam, Clover e Alex

As super poderosas: Florzinha e Lindinha.

A rotina de contatos com as cuidadoras na instituição

O contato com as cuidadoras foi construído ao longo do período que a pesquisadora esteve com as crianças, em meio a vários momentos de conversa entre as brincadeiras, entre o receber e o despedir da pesquisadora nas visitas à instituição. Ao longo do tempo, passaram a ter a liberdade de se expressar, apontando as dificuldades, os limites e as angústias institucionais.

No começo, elas não ficavam presentes nos momentos de brincar. Conforme a aproximação da pesquisadora foi ocorrendo, observou-se uma mudança significativa em suas ações. Elas, juntamente à pesquisadora, começaram a brincar, a mexer com as crianças enquanto estavam no colo e a relatar a continuidade que alguns davam nas brincadeiras.

A entrevista com as cuidadoras não foi realizada logo no primeiro contato. Depois de meses convivendo, conversando sobre as crianças, criou-se uma certa abertura e a entrevista foi realizada nos últimos dias em que a pesquisadora esteve na instituição. Estas foram agendadas conforme a disponibilidade de cada cuidadora.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com as duas cuidadoras das crianças. O local da entrevista foi escolhido por elas, dentro da própria instituição. Não foi um único local; a conversa ocorreu na sala, na cozinha e num banquinho ao ar livre.

A utilização da entrevista mobilizou nas cuidadoras a reflexão sobre o acolhimento institucional e sobre como o brincar as aproximaram das crianças. O instrumento tem essa função: a de levar os participantes a refletirem sobre os espaços, sobre suas ações que antes não tinham sido percebidas e refletidas.

Devido à aproximação construída no cenário da pesquisa, a chegada para entrevista não foi algo surpreendente e nem gerou desconforto, uma vez que elas já tinham conhecimento sobre a pesquisa. Os relatos foram de forma livre, em meio a muitos risos e a emoções demonstradas em lágrimas.

Para González Rey (2010), a forma metodológica, que apenas aplica instrumentos, subordina o criativo e o intelectual ao puramente funcional. Portanto, buscou-se não operacionalizar instrumentos, mas desenvolver todos os momentos da pesquisa orientados pelos objetivos propostos, a exemplo dos vários momentos que marcaram a entrevista, desde a entrada na cozinha enquanto a cuidadora relatava sobre a instituição, até o momento que se realizou a primeira pergunta do roteiro. Todo movimento compôs a análise, não apenas as respostas das participantes.

Os recursos de produção da informação representam meios que devem envolver as pessoas emocionalmente. “Assim, uma das funções importantes de um instrumento será descentrar o sujeito do lugar em que ele nos fala, fato esse que pode levar a uma rotina que rompa a tensão necessária que implica a produção de sentidos subjetivos” (González Rey, 2010, p. 43).

Assim sendo, buscou-se deixar as cuidadoras à vontade, escolhendo o local da conversa e podendo se locomover com ela pela sua rotina na instituição. Isso rompeu qualquer tensão durante os relatos mediante os questionamentos.

A escolha do nome fictício das participantes também tem um significado especial. Foram escolhidos os nomes das flores mais raras e caras do mundo, mobilizado pela relação de carinho com a pesquisadora e o carinho demonstrado às crianças, que foi sendo potencializado pelos momentos de brincar espontâneos ao longo da pesquisa. Em seguida o significado dos nomes:

Tulipa Semper: As tulipas foram introduzidas na Europa por volta do século 16, na época do Império Otomano, mas foi em meados do século 17 que a tulipa mais cara da história ganhou fama. Em uma época que flores belas eram símbolo de status, a Tulipa Semper Augustus era vendida por 6.000 florins (o bulbo), o mesmo preço de 24 toneladas de trigo ou de 200 porcos adultos. Considerando a moeda atual e os dias de hoje, esse valor seria algo em torno de 6.000 dólares ou cerca de 14.000 reais (e lembrando que isso é o que se cobrava por cada uma). Na época, esse valor era mais alto do que a maioria das casas na Holanda! Se você deseja ter uma Semper Augustus ficou mais fácil. Atualmente o bulbo custa cerca de \$ 900,00 ou aproximadamente R\$ 2.100,00.

Orquídea de Rothschild: Também conhecida como “Ouro de Kinabalu” essa espécie corre risco de extinção. Ela foi devastada por contrabandistas de orquídeas em 1987, e desde então tornou-se quase extinta. Seu cultivo é extremamente difícil, pois ela floresce nos meses de abril e maio, a uma altitude mínima de 500 metros acima do nível do mar, e deve ser perto de um rio com solo específico e na beira de falésias. Cada Orquídea Rothschild custa cerca de \$ 6.000 ou aproximadamente R\$ 13.800³.

As imagens das plantas seguem em anexo, para demonstração da beleza das flores.

³ Informações e imagens retiradas do site: <http://www.curtoecurioso.com/2014/10/preco-de-ferrari-conheca-as-5-flores.html>.

A produção e análise das informações

Os meios de produção da informação utilizada na pesquisa

Os meios de produção da informação, orientados na pesquisa qualitativa, vão além da mera escolha de instrumentos a serem aplicados no intuito de obter um resultado. Para González Rey (2002), nenhum instrumento se define de forma estática, mas em movimento permanente, respondendo às necessidades que a pesquisa gera.

Rossato (2009, p. 128) complementa; “os instrumentos ainda possibilitam a expressão simbólica das pessoas de forma diferenciada e servem de indutores para envolver emocionalmente as pessoas”. Na presente pesquisa, utilizou-se os seguintes recursos como fonte de informação: a brincadeira participante, o diário de campo, a entrevista semiestruturada, além de dinâmicas conversacionais em momentos informais.

A – Brincadeira participante: este recurso foi construído para uma maior aproximação com as crianças. Brincar não é algo aplicável, é uma experiência, uma ação mobilizadora e transformadora. Um recurso utilizado para compreender o movimento dos sujeitos no brincar. Porém, não apenas observando-os, mas interagindo e vivenciando junto com eles. Os momentos foram brincadeiras coletivas e individuais. A pesquisadora chegou e foi se aproximando com um diálogo sobre o espaço, os brinquedos, sentando no chão e ouvindo as crianças. O movimento de se sentar no chão, de se permitir subir na casinha do parquinho com eles foi demonstrando a disponibilidade para brincar. Quando as crianças se sentiram livres para escolher o que brincar, elas, a partir desse momento, foram propondo inúmeras brincadeiras e ficaram à vontade para serem o que quisessem e transformar o espaço no que queriam. A

pesquisadora seguiu o roteiro de brincadeira que as próprias crianças elaboravam, sendo personagens, sendo figuras sociais, como mãe, professora, sendo animais, sendo o que eles propunham. Por meio da interação no brincar foi realizado um contato direto, frequente e prolongado da pesquisadora com os participantes. Nessa relação dialógica pode-se perceber as possibilidades de desenvolvimento que a brincadeira proporciona.

As brincadeiras foram das mais diversas, espontâneas e puramente imaginativas e mediadas por brinquedos, por elementos da natureza e pelas relações, agindo como indutores da expressão das crianças. “São parte do infinito repertório de operações simbólicas das pessoas em seus contextos culturais” (González Rey, 2010, p. 65).

O autor cita vários exemplos de indutores não escritos como: fantoches, desenhos e outros. Descreve que estes instrumentos criam uma atmosfera lúdica na qual a criança se expressa com total espontaneidade. Portanto, os brinquedos e os elementos da natureza foram recursos utilizados durante os momentos do brincar.

Os bebês interagiram de forma mais corporal e motora, pegando na mão, mordendo os braços da pesquisadora, brincadeiras de esconde-esconde, chupando o dedo e a mão, balançando todos os objetos a eles oferecidos: mamadeira, mordedor, entres outros. O movimento do bebê era frequente, o retorcer do corpo, o chutar das pernas, o barulho com a boca e o olhar atento ao movimento do seu corpo e dos outros a sua volta.

O uso da imaginação transcorreu todas as brincadeiras e a transformação do uso dos objetos foi constante. Um cesto virou um túnel, o balanço virou moto, as costas da pesquisadora virou cavalo, as folhas da árvore viraram bilhetes de entrada no ônibus.

As brincadeiras tiveram vários mediadores, sendo estes diferentes objetos, não apenas brinquedos, como bonecas, bicicleta, skate, espadas, mas também elementos da natureza como a terra, as flores e a água. A construção de personagens também se fez presente por todo período e princesas, super-heróis, motorista, professor, cabeleireiro, entre outros, foram partes das brincadeiras.

Elementos familiares, de suas histórias de vida surgiram no brincar. Muitos brincaram de mães más, outros de mães amorosas, outros eram filhos, outros eram bebês. E a brincadeira de reproduzir os laços familiares aconteceu todos os dias. Muitas meninas eram mães que cuidavam dos filhos e tinham que trabalhar, e os meninos, pais que chegavam e perguntavam pela comida. Em nenhum momento esses personagens eram familiares opressores ou abandonavam seus filhos representados nas bonecas. Houve uma reprodução de castigos e de cuidados, como o cantar na hora de dormir.

O brincar tomava conta de todo o tempo na instituição, não ficando sequer um momento sem algo imaginativo, sem uma ação lúdica. As horas passavam rápido devido a intensidade dos momentos de brincar. Brincaram de lego, de lutas, de jogar bola, de mamãe e filhinha, de esconde-esconde. Usou-se todo o espaço: o parquinho, o pula-pula, a sala, a quadra e até a árvore.

Do começo ao fim da pesquisa pode-se observar uma maior autonomia diante das brincadeiras. As crianças pararam de perguntar do que iriam brincar e, quando a pesquisadora chegava, já estavam com várias propostas de brincadeiras. O brincar livre incentivou o planejamento de suas ações, a organização do espaço e a liberdade de escolha. Elementos estes que não são permitidos num brincar direcionado ou pedagógico. No começo, elas estranharam essa liberdade de poder escolher onde brincar e com o que brincar, o que logo se tornou natural e os levaram a uma construção única

da maneira de brincar. Essa autonomia também refletiu nas relações entre as crianças, que começaram a negociar as ordens, os conflitos e o direcionamento da brincadeira.

B – Diário de Campo: um recurso utilizado para registro dos momentos de brincar espontâneo, sendo a principal fonte de registro e reflexões adotada. Weber (2009) descreve ser este um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica, se caracteriza como uma investigação singular, que teve Bronislaw Malinowski como pioneiro. Mesmo que descrito dentro de estudos etnográficos, os diários são utilizados em diversas pesquisas qualitativas. Escolheu-se esse recurso por ele proporcionar não apenas um registro cronológico das ações, mas por proporcionar um momento reflexivo, compondo a análise construtiva-interpretativa que se adotou nessa pesquisa. Logo após a pesquisadora sair da instituição, eram feitos os registros em um caderno. O diário não está ilustrado no apêndice por uma questão ética, resguardando os nomes dos participantes.

C – Dinâmicas conversacionais: em vários momentos os participantes expressaram suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões. O diálogo com as cuidadoras não ocorreu somente via entrevista, mas em muitos momentos: na recepção da instituição, quando acompanhavam a chegada e a partida da pesquisadora, enquanto mostravam o espaço da instituição e relatavam as inúmeras dificuldades; durante a própria brincadeira, quando elas se aproximavam; durante as refeições, quando elas serviam as crianças enquanto a pesquisadora estava na instituição; entre tantos outros momentos.

A pesquisa gera diálogos formais e informais, entre o pesquisador e os participantes e entre os próprios participantes, os quais adquirem grande

importância porque são parte essencial do processo de pesquisa nas ciências sociais: nelas se desenvolvem a identificação dos participantes com o problema, assim como a identificação deles com o grupo (González Rey, 2002, p. 85)

Para González Rey (2002), esses diálogos tanto informais como em situação de entrevista se convertem em fonte importante de informação. É na trama dos diálogos que os sujeitos se tornarão ativos e poderão contribuir para a produção do conhecimento. Ao longo do processo, as dinâmicas conversacionais também aconteceram com as crianças. Aconteceu nos momentos em que a pesquisadora acompanhava as crianças ao banheiro, na ajuda com questões de higiene, como banho e troca de fraldas, e no auxílio durante as refeições. Momentos estes que as crianças dialogavam sobre suas preferências, sua rotina na escola, na instituição, entre outras questões pertencentes ao seu dia a dia.

D – Entrevista semiestruturada: a entrevista foi realizada com duas cuidadoras. Foi gravada com a autorização que elas concederam via o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Seguiu-se um roteiro de perguntas, porém elas ficaram à vontade para outras colocações e reflexões que iam além das perguntas. O espaço utilizado para entrevista foi no jardim da instituição, em um banco. Esse espaço para entrevista foi significativo, pois a pesquisadora não estava de um outro lado entrevistando, mas sim sentada ao lado ouvindo a reflexão das participantes diante das perguntas.

Nesse contexto de pesquisa, a entrevista não é um instrumento mais organizado em forma de perguntas padronizadas, pois o diálogo permanente que a pesquisa

envolve integra os interesses concretos do pesquisador, os quais aparecem como um momento frio e parcial, organizado em forma de perguntas a serem respondidas de forma direta pelos sujeitos estudados (González Rey, 2002, p. 86).

Como González Rey (2002) argumenta, não se descobre só o que se busca, pois surgem outros elementos que podem ser relevantes para o processo de construção do conhecimento. Não houve, desde o início, uma intenção em entrevistar as cuidadoras, sendo algo que surgiu da necessidade do caminho que a pesquisa tomava, pois se observou que não só as crianças estavam mudando naquelas interações, mas as cuidadoras também começaram a se transformar, o que foi observado durante o processo da pesquisa. No começo, as cuidadoras ficavam distantes e nem conversavam com as crianças diante da presença da pesquisadora. Depois de um tempo, elas começavam a se aproximar e a brincar também com os bebês e as crianças, os papricavam, chamavam de príncipe e princesa, faziam barulho brincando de tuti e contavam sobre as brincadeiras que elas faziam com eles em outros momentos. Neste sentido, houve a necessidade desse diálogo diante das expressões dos sujeitos, o que nos motivou a novos caminhos e a utilização de mais um instrumento.

A análise construtivo-interpretativa

O conhecimento, como argumenta González Rey (2002), é uma produção construtiva-interpretativa e os fundamentos do autor serviram de inspiração na construção do processo da análise que será apresentada no próximo capítulo. O processo

de construção da informação fundamentado nessa abordagem metodológica não é uma coleta estática de informações buscadas em um campo de pesquisa. Seu caráter interpretativo possibilita atribuir sentidos à expressão dos participantes, que não são apenas informantes, mas são convidados a fazer parte da construção do conhecimento que está sendo elaborado.

A análise construtiva-interpretativa, conforme definida por González Rey (2002), é um processo que ocorre ao longo de toda a pesquisa, por meio da produção de indicadores, hipóteses e zonas de sentido. Os indicadores⁴ são construídos como resultado das interpretações do pesquisador, diante do conjunto de informações produzidas no percurso da pesquisa. Têm natureza provisória no decurso da pesquisa, podendo ser reafirmados a partir de novas interpretações ou mesmo refutados. Tiveram muita relevância as informações registradas no diário de campo, que foram elaboradas a partir da brincadeira participante com as crianças e pelas dinâmicas conversacionais entre a pesquisadora e as cuidadoras. Elas compuseram o primeiro nível de análise, que é a construção dos indicadores. Para González Rey (2014) a construção de indicadores é um processo reflexivo, criativo do pesquisador.

Num segundo nível de análise, como resultado do entrelaçamento dos indicadores, foram produzidas algumas hipóteses aproximando-se do objetivo da pesquisa. Dessa forma, as reflexões apresentadas no próximo capítulo, representam essas hipóteses, produzidas pela pesquisadora, sobre como a brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento infantil em acolhimento institucional.

No terceiro nível de análise, como resultado de todo o processo construtivo-interpretativo da pesquisa, foram construídas zonas de sentido, que representam,

⁴ A relação dos indicadores produzidos na análise das informações, que constituíram a base da produção das hipóteses, faz parte dos apêndices do presente trabalho.

potencialmente, um conhecimento passível de ser transposto para interpretações de outros contextos de desenvolvimento (González Rey, 2002; Rossato & Martinez, 2014). Para Rossato (2009) as zonas de sentido nos permitem conceituar novas áreas do real que se materializam na produção teórica sem, contudo, se esgotarem em momento algum.

Essa foi uma forma de organização necessária para o desenvolvimento da produção do conhecimento. “Devemos conceber as categorias não como entidades rígidas e fragmentadas, mas como momentos de organização e visibilidade de uma produção teórica, em que as categorias se mantêm em constante movimento dentro das construções em que articulam entre si” (González, 2010, pp. 138-139). Diante dessa dinâmica, a interpretação foi um processo constante, que atribui inteligibilidade às manifestações dos participantes orientadas pela perspectiva teórica.

Análise e discussão das informações

Neste capítulo serão apresentadas as análises e discussões das informações produzidas durante a realização da pesquisa. O que apresentamos a seguir se refere à produção da pesquisadora, que se propôs a analisar um tema que é muito discutido dentro da área da psicologia em diferentes abordagens. Nesta presente pesquisa, o brincar foi analisado não apenas como uma atividade divertida, prazerosa ou de aprendizagem, mas como parte do desenvolvimento humano. Não busca-se chegar a verdades conclusivas, mas refletir um brincar dentro de um contexto diferenciado de desenvolvimento infantil: o acolhimento institucional.

Essa sessão está organizada em duas partes: primeiro será apresentada uma parte mais descritiva, como resultado do segundo nível de análise, como descrito anteriormente. Essa parte está subdividida em duas sessões, onde será abordado a expressão do sujeito por meio do brincar espontâneo e o desenvolvimento da criança como mobilizador do desenvolvimento do adulto. Posteriormente, apresentamos o terceiro nível de análise, com as contribuições teóricas que acreditamos ter produzido com a pesquisa, resgatando o objetivo geral da pesquisa, que abordará sobre o desenvolvimento infantil em contexto de acolhimento institucional.

A expressão do sujeito por meio do brincar espontâneo

No primeiro encontro a pretensão era conhecer as crianças e explicar a elas o porquê da minha visita. Porém não foi necessário, ou então a princípio não pareceu ser o

mais importante, pois quando cheguei logo veio uma criança e me puxou pelos braços falando: “vamos brincar tia?” (Bruce).

Imediatamente o brincar se estabeleceu como ação orientadora de toda a relação. Apesar de estar claro que estava ali para brincar com eles, buscou-se relatar o propósito da pesquisa, e aos poucos fui pedindo permissão a eles para escrever posteriormente sobre nossas brincadeiras. Todas concordaram. As crianças menores são dispensadas do Termo de Assentimento do Comitê de Ética, mas é importante que elas estejam de acordo e saibam sobre a existência da pesquisa.

A proposta foi de um brincar espontâneo e observou-se, desde o início, que essa espontaneidade não é algo vazio. Na espontaneidade a criança tem que negociar, fazer escolhas e elaborar suas ações, existindo um conteúdo nessa espontaneidade que é precioso para emergência do sujeito. Mediante os trechos do diário de campo analisado, fica claro que estar autônomo e livre para brincar permite a criança se expressar muito mais, sem medo de errar, sem medo de perder e sem medo de ser julgado.

A primeira brincadeira foi com Bruce e Clark, que pegaram um cesto aberto. Para Bruce era um túnel, para Clark uma barraca. Um mesmo objeto com significados diferentes. Durante a brincadeira eles problematizaram a forma como entrar no cesto e Bruce sugeriu entrar com as pernas e Clark com os braços e, em meio às negociações, eles combinavam as regras de quem passaria primeiro e quem entraria de um lado ou de outro. O significado atribuído ao objeto é que estrutura a ação, não o significado do objeto em si (Vygotsky, 2008). Portanto, não era o cesto enquanto objeto que compunha a cena do brincar, mas sim o significado que cada criança atribuía a ele.

Eu, Bruce e Clark tentamos montar uma barraca, e tentamos entrar os três nela.

Logo percebi que não cabia, mas insisti em entrar. Fui tentando, e eles não

desistiram; diferente de mim, parece que eles acreditavam que era possível. Um empurrava a minha perna, o outro o braço. Depois de várias tentativas, eles pararam e começaram a questionar a barraca e o modo de entrar. Clark sugere que todos entrem só com as pernas. E nessa negociação entre como entrar e não entrar, eles começaram a imaginar novas coisas, novas brincadeiras e a barraca foi abandonada. (Trecho do diário de campo – 14/03/2015).

Esse trecho do diário de campo descreve o primeiro dia de brincadeira. Logo, neste primeiro contato, algumas reflexões foram compondo toda a ação do brincar. Mesmo sem me conhecerem, sem lembrar meu nome, quando estávamos brincando erámos tão íntimos, tão próximos, que nos tornávamos grandes parceiros nas ações. Como relatado acima, eles problematizaram via brincadeira o espaço da barraca e como todos iriam entrar. Entretanto na brincadeira vários sentimentos e aprendizados ocorrem mutuamente, mesmo tendo consciência do tamanho da barraca, e eles dimensionaram isso muito bem, era importante que todos entrassem.

As brincadeiras foram seguindo um ritmo próprio, sem necessidade de intervenção. O tempo passava rápido diante da imensidão de brincadeiras, que aconteciam uma atrás da outra, sem pausas, apenas paravam para elaborar a próxima.

Diana deu a ideia de sermos todas princesas e sugeriu que a casinha no parquinho fosse o castelo: “– Gente!! Esse é nosso reinado, vamos ficar protegido aqui.” Neste instante Anna me puxa pelo braço e fala: “– Você tem que ficar junto das outras mães, do lado daqui ó”. “– Tia você é a madrasta má e vai querer destruir o reino!” (Trecho do diário de campo – 18/04/2015).

Todo esse movimento de sermos princesa, de definir os papéis, de quem seria o bem e o mal, mostra que a brincadeira, como atividade humana, é impregnada de sentidos. No brincar, os conceitos sociais de bom ou mal são negociados, os gestos, antes observados dentro do contexto cultural da criança, são transportados à ação do brincar por meio de histórias, no faz-de-conta, em música, na ação lúdica que ela vivencia.

Nas primeiras brincadeiras pode-se observar as diferentes formas das crianças brincarem. Algumas mais agressivas, outras, de modo mais oralizada, outras preferiam estar mais sozinhas, outras buscavam o tempo todo por companhia e algumas brincavam com seu próprio corpo. A maneira como elas se organizaram em meio as brincadeiras, não foi foco da análise, porém perceber que todas tinham o desejo de brincar foi um fator levado em consideração.

As brincadeiras dentro do universo da instituição de acolhimento foram diversas e intensas. Cheias de sensações e emoções, elas preencheram todo o trajeto da pesquisa. Olhando por meio da perspectiva histórico-cultural, pode-se perceber um universo de brincadeiras permeadas pelas relações sociais dentro de um contexto cultural. Pode-se observar que as crianças em acolhimento tem uma relação diferente com o brincar e os brinquedos. Diferente não por uma falta de recursos materiais ou por ausência de uma figura materna ou paterna que brinque. Brincar no acolhimento tem um grande valor na vida dessas crianças e sugeriu ser um modo de se adaptar àquele contexto de desenvolvimento; sugeriu ser um elo entre as crianças e ser um fator de aproximação e diálogo dos adultos com elas. Como retrata uma das cuidadoras:

Eu acho que desde que eu entrei, que eu convivo com as crianças, me ajuda a ser mais humana e a entender que pra estar com o outro, pra ajudar o outro, eu

tenho que entrar no mundo dele. Até a gente que é adulto, no início fica muito inibido de brincar, mas com o tempo eu percebo que o que ajuda a curar o outro, é ele ver que ele é amado, é ele perceber que tem alguém que dá atenção a ele, então nos faz brincar de maneira muito mais livre, de maneira até mais segura, de que eu possa brincar realmente como criança, para entrar no mundo do outro, para que ele perceba que eu me importo com ele, que eu faço parte da vida dele. Acabo brincando mais, de uma maneira mais desinibida, mais tranquila (Tulipa Semper).

As brincadeiras foram a base do diálogo com as crianças e possibilitaram revelar não só vivências do passado, mas nos contaram sobre os desejos, sobre os medos, sobre a constituição da criança enquanto ser humano. Enquanto brincavam, contavam sobre situações vividas no dia a dia, sobre a rotina dentro da instituição e a chegada até o acolhimento. Alguns relatos eram frases soltas e sentimentos expressos por gestos, mas sempre dotado de muitos significados.

Por meio da expressão corporal, as crianças elaboraram uma série de situações que, apesar de ser apenas gestual, tinham muito a nos dizer, como numa brincadeira em que uma das crianças quis brincar de ser bebê:

Sam teve a ideia de ser um bebê e que eu deveria levar ela no colo. Sam tem 8 anos. Ela deitou no chão e se encurvou e levou o dedo na boca fazendo um barulhinho que simulava o balbuciar de um bebê. Peguei-a no colo e disse que iria dar mamadeira e levá-la para a escola. Sam agarra no meu pescoço e fala: “–Mamãe quero fica com você!” (Trecho do diário de campo – 06/06/2015).

Pode-se ver a expressão no corpo ao brincar, onde a criança pode ser o que ela quiser: ser bebê, ser adulto, ser animal, ser ela ou ser um outro. São várias as formas de expressão que revelam seus medos, angústias, frustrações e alegrias, que atribuem sentidos ao vivido. Coelho e Pedrosa (2000) argumentam que existe um engano em ver a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade na qual a criança pode ser vista como se estivesse num mundo só seu, num mundo de fantasia. As autoras descrevem que se estudado em detalhe, esse faz-de-conta revela como as crianças estão engajadas umas com as outras e compartilham significados reais nessa ação.

Sam também demonstra nessa ação o desejo de ficar com a mãe, expressando na brincadeira um pouco sobre o acolhimento. Isso sugere que o brincar não é uma mera fantasia, a criança mistura os elementos da realidade com os das cenas criativas.

Bruce me pegou pela mão e me levou até o quarto. A freira disse que ele estava muito feliz e que queria me contar. Ele abriu uma caixa e disse: “– Adivinha o que tem aqui tia?” “– Humm...pelo que vejo, tem cartinhas.” “– Não é só isso!! É foto dos meus pais, tia.” Ele exibiu muito orgulhoso a foto dos pais e contou que ele tinha sido adotado. Foi muito legal ele interromper a brincadeira para dividir esse momento comigo. Mas logo continuou a brincadeira. Nem tive tempo de perguntar mais sobre sua história, mas depois percebi que não teria necessidade, pois ele continuou brincando e contando sobre sua vida. “–Tia meus pais veio aqui de avião (Bruce).” “– Que legal! Então quando você for com eles você vai de avião ein!” Neste momento ele derruba meu bonequinho. “–Pá, Pá, Pá.” (Ele fazia barulho como se tivesse atirando no meu hominho). “–Sim, eu vou andar de avião, vai ser mó legal!” (Trecho do diário de campo – 14/03/2015).

Fui com a Anna pegar flores para brincar, tinha uma flor que estava bem murcha, então comentei com Anna: “– Olha Anna essa florzinha está bem murcha, deve estar precisando de água!” (Pesquisadora). “– Ela tá ‘tiste’, tia!” (Anna). “–Será?” (Pesquisadora). “– Ela tá assim porque a mãe dela deixou ela.” (Trecho do diário de campo – 17/11/2015).

Constata-se nesses trechos a expressão dos sentimentos no brincar. A lembrança trazida por Anna em meio à brincadeira, remetia ao abandono. No entanto, a criança parece lidar com esse sentimento enquanto brinca de outra forma. Anna, por exemplo, ao comparar a flor murcha à tristeza do abandono da mãe, não chorou e nem se entristeceu, ela pontuou um fato, uma situação. Logo ela saiu correndo querendo brincar com as flores de fazer comidinha. Não se pode confirmar a existência do abandono, pois não tivemos acesso aos processos e histórias de vida dessas crianças. Muitas não são deixadas pelos pais e sim retiradas judicialmente, porém fica claro que aquele relato que surgiu dentro da brincadeira é a forma como a criança se sente. A brincadeira permite esse movimento, ela não é uma fotografia real da realidade, mas um modo de sentir e viver esta realidade.

Bruce traz em meio à brincadeira sua alegria em ter sido adotado. Mostra a foto dos pais e as cartinhas, que ele guardava com tanto cuidado por todo o período em que foram se conhecendo. Imediatamente ele começa a brincar no meio do relato sobre sua adoção, e continua em meio aos tiros da brincadeira a falar de si, da vontade de andar de avião.

As crianças, o tempo todo, se comunicavam ao brincar, seja pela forma de se colocarem em uma brincadeira, seja pelos personagens que elas interpretavam que traziam um pouco de suas preferências e dos seus desejos. Entrar nesse universo que é o brincar, guiada pelas próprias crianças, pois o brincar espontâneo pressupõe que elas conduzam e coordenem as ações de forma única e autônoma, é bem diferente se, enquanto pesquisadora, eu as dirigisse com um brincar controlador de suas ações. Trata-se do adulto sair do lugar de quem dirige, colocando tempo e limites nas brincadeiras, para o lugar de alguém que senta e brinca junto, deixando-se levar pela imaginação e criatividade das crianças.

Vygotsky (1991) nos mostra ser impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Ele ainda argumenta ser necessário entendermos o caráter especial dessas necessidades, pois só assim seremos capazes de perceber a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade. Utilizar um espaço, como o acolhimento institucional, de forma legitimada, como espaço simbolizante, seria uma forma de os sujeitos que o compartilham poderem manifestar suas necessidades por meio do brincar.

A pesquisa adotou o brincar espontâneo, que nos permitiu vivenciar junto às crianças o poder da criação, e a experiência adquirida em brincadeiras inéditas, produzidas por as mesmas.

Estava balançando Ororo e Clover na gangorra. As duas estavam de um lado e eu empurrava com os braços de outro. James vem correndo e começa a escalar nas minhas costas. James tinha duas motinhas de brinquedo na mão e me pediu para brincar com ele. Propus para as meninas também brincarem junto, e tivemos a ideia de montar uma estrada na terra para as motos. Cada um pegou

um objeto para cavar a terra e ia puxando para os lados. Ororo colocou um pauzinho entre as pernas e de costas foi andando e furando a terra. Clover dá ideia da gangorra ser a moto dela. James contesta o tamanho da moto para aquela estrada, mas logo briga com ela para subir na gangorra com a moto (Trecho do diário de campo –12/09/2015).

As crianças pegavam folhinhas de árvores e me entregavam antes de entrar no balanço, o gesto era como se fosse um bilhete para andar no ônibus, que Ororo já tinha descrito ser. Eles entregavam e eu fingia passar a roleta e desejava boa viagem. “– Moça, vou para ‘Blasília’.” (James). “– Ok. Bem vindo todos a bordo!” “– Eu vou na Europa!” (Ororo). “– Eu vou também.” (Tony). (Trecho do diário de campo – 12/09/2015).

A imaginação pode ser observada como uma forma de expressão da criação. Por meio da imaginação a criança cria, constrói objetos, pensamentos, histórias e monta toda a cena do brincar. “A imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (Vygotsky, 2009, p. 20). Nesses trechos apresentados acima, observa-se o movimento de criação, onde um balanço se torna um ônibus, a gangorra uma moto e folhas se tornam bilhetes, exemplificando o poder de transformação do local e a possibilidade de ressignificar objetos nesse processo.

Vygotsky (2009) argumenta ser a brincadeira uma atividade criadora em que é inventado algo novo, podendo ser algo do seu mundo externo, como um barco, ou do

seu mundo interno, como a construção de um sentimento, que aí é reconhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta.

O criar pressupõe uma expressão e os elementos que compõe a criação, que podem ser extremamente lúdicos e fantasiosos, estão de alguma forma embasados na experiência humana real (Vygotsky, 2009).

Henry chegou com uma espada e gritou: “– Olha meu poder tia! Ahhhhh!!!” Nesse momento ele corre de um lado para o outro, com uma força, cai, rola no chão... Ele estava com a máscara do Darth Vader e imitava a voz desse personagem. Entrei na brincadeira, peguei outra espada e fomos lutando, até que ele me acerta no ombro, eu caí rolando no chão. Nesse momento escutei a risada do bebê no carrinho que observa essa brincadeira. Henry grita todo vitorioso com a voz grossa do personagem: “– Ah, eu sou o mais poderoso, eu tenho a força!!” Henry tinha toda uma expressão, suave com tanta força que tinha colocado na luta e fazia gestos com a mão para cima como o do personagem. Por um momento eu parecia estar vendo o personagem devido tamanha riqueza dos detalhes, do olhar, dos gestos. (Trecho do diário de campo – 12/12/2015).

Qual é a diferença, se existe alguma, entre a produção de sentidos que a criança faz numa experiência real e numa brincadeira? No momento do brincar, por mais que a criança possa sinalizar que aquela é uma ação de faz de conta, simbólica e emocionalmente ela está vivendo aquilo. E ela está vivendo aquilo com a mesma intensidade de uma experiência real do cotidiano. Então, em termos de desenvolvimento para essa criança, o brincar tem, possivelmente, a mesma importância que uma

experiência vivida. A imaginação é o meio de ampliação da experiência de um indivíduo (Vygotsky, 2009).

Ao imaginar, a criança é colocada a assumir outros papéis, os quais ela sofre ou se alegra ao vivenciar. As sensações estão presentes de forma real e a criança as demonstra no corpo, no olhar e na fala. Essa visão de que uma criança que brinca está “suspensa” da realidade, num mundo à parte, tem modificado. Estudos demonstram que por meio das brincadeiras, as crianças se constituem como indivíduos, com um tipo de organização e funcionamento psicológico próprios, utilizando certos meios comportamentais extraídos de seu registro de competências, em cada período da vida, e das aquisições e modificações de sua microcultura (Coelho & Pedrosa, 2000).

Henry aparece com a fantasia de Batman. Ele ficava rodando em volta de todo mundo. Algumas crianças reclamavam, porque ele rodava e rodava e deixava os amigos tontos. Tentei dialogar com ele: “– Henry você é um super herói, tá pronto para salvar todo mundo?” “– Não tia, não vou salvar o mundo agora. Só vou voar.” Perguntei se ele poderia parar um pouco, e ele não respondia, ele disse que estava muito alto para me escutar. E assim ele rodou e rodou por muito tempo. (Trecho do diário de campo – 17/11/2015).

Diana e Kara me chamaram para brincar de boneca de mamãe e filhinha: “– Filhas o que vão querer comer?” (Pesquisadora). “–Vamos para praia mamãe? (Diana)”. “Eba, vamos!” (Kara). Deitamos na grama, batendo os braços e as pernas como se fosse nadando, Kara dava muita risada. Diana fez uma careta e pôs a língua para fora, perguntei o que foi e ela respondeu “– É salgada.” “– Você já foi à praia?” (Pesquisadora). “– Não.” (Diana). “– Mãe, mãe, estou

com fome, vamos embora?” (Diana) (Trecho do diário de campo – 06/06/2015).

Mesmo que a criança não tenha vivido uma experiência de fato, como nessa brincadeira de ir à praia, ela pode, por meio do brincar, vivenciar tal ação. Ela sente a água salgada e faz um gesto de quem estivesse sentindo o gosto, provando de fato. Ao brincar com eles, percebeu-se que suas ações se voltam às sensações presentes naquele momento da brincadeira. Então as cenas se tornam reais, graças ao intenso processo de criação que é mobilizado.

Ao brincar com as crianças, percebeu-se que criação é uma ação da imaginação. Aquilo que antes era imaginado, é concretizado em ações criativas que compõe o brincar, ações cheias de expressões, que revelam sentimentos e experiências. “Qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa” (Vygotsky, 2009, p. 28).

Esse expressar, por meio do brincar, contribui ao desenvolvimento na medida em que impulsiona as crianças a ir além da realidade concreta, a viverem novas experiências por meio do processo de imaginação. Não é porque não é real, que não tem importância para o desenvolvimento da criança. Aquilo que está sendo vivido ou revivido na brincadeira, tem peso para o desenvolvimento infantil, na medida em que a emoção é mobilizada nesse processo.

As cuidadoras que trabalham na instituição de acolhimento pesquisada definiram o brincar da seguinte forma:

É uma atividade que não é só de criança, que é algo importante para o próprio vínculo familiar. Eu vejo muito isso, para que se crie um vínculo de amizade, um vínculo familiar com a criança. É muito importante isso. Eu acho que o brincar é a oportunidade que a gente tem de entrar no mundo do outro, de fazer que a criança sinta que eu me interesso por ela. Eu entro no seu mundo para conviver com o seu (Tulipa Semper).

É desenvolver a coordenação motora da criança, essa percepção de ver o que está em volta dela. Também ver o relacionamento entre as crianças, até ver como elas reagem, se elas estão conseguindo se associar com as outras, ou se é tímida, a gente até vê a personalidade da criança. Brincar ajuda a gente descobrir o comportamento dela, a personalidade dela (Orquídea de Rothschild).

As duas cuidadoras apontam o brincar como uma forma de conhecer sobre a criança e sobre como essa criança se relaciona socialmente. Percebeu-se que a brincadeira proporciona uma relação dialógica entre os participantes. Ela se torna uma via de comunicação direta, permitindo que a criança resolva conflitos e aprenda ações como dividir e negociar ordens e regras, potencializando a emergência do sujeito. Para Vygotsky (1991), é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Silva et al. (2015) argumentam que o brincar alarga as experiências culturais e sensíveis, e o brinquedo coloca a criança à frente de suas condições reais de vida.

Ororo e James estavam questionando sobre o que iriam brincar. Ororo queria brincar de roubar a moto de James. Ela seria o ladrão. “– Eu sou o mais forte!” (gritou James). “– Como é essa brincadeira, Ororo?” (Pesquisadora). “– A gente foge depois que a moto uai?!” (Ororo). Ororo desiste de pegar a moto de James e vai disputar o balanço com Lindinha, que não conseguia brigar pelo balanço e começa a chorar. Kara vê a situação de longe, e vem correndo e dá uma bronca em Ororo. “– Eii, Ororo! Você não tá vendo que ela é menor que você. Você vai brigar com ela?” (Kara). (Trecho do diário de campo – 12/09/2015).

As crianças estavam brincando de três corte com a bola. Henry emburrava toda vez que saía do jogo, demonstrando não gostar nem um pouco de perder. Alex, irmã mais velha de Henry, ficava brava com ele, falando que ele tinha que aprender a brincar. “– Você tem que entender as regras do jogo, se leva bolada saí, ou pega a bola.” Henry emburrado a empurra com a mão e a manda sair da frente dele. Ela se enfurece. “– Seu fracote!” Ele diante da provocação resolve voltar para o jogo. “– Ah é! Vou jogar de novo e vou acertar a sua cara, você vai ver.” Nesse momento Henry acerta uma menina que jogava junto com eles e a irmã sorri e ele comemora gritando. Nesse instante Alex fala: “– Tá vendo não precisa apelar.” (Trecho do diário de campo – 28/03/2015).

Henry foi desafiado pela irmã no jogo e buscou superar suas dificuldades. Os gestos demonstravam que apesar da irmã ter ficado brava com o irmão, por ele não estar entendendo as regras do jogo, ela sorri e demonstra estar feliz quando ele supera tal

dificuldade. Podemos, por meio das ações citadas anteriormente, refletir o brincar enquanto modo da criança expor seus sentimentos; ela evidencia sua angústia ao mesmo tempo em que demonstra aprender com ela. A criança em situações de brincadeira é colocada diante de suas próprias dificuldades e é posta a superá-las ao brincar. As relações com os companheiros de brincadeira são fundamentais ao aprendizado que essa ação proporciona, uma vez que o outro o leva à reflexão, à compreensão de regras, entre outras questões que surgem ao brincar. Como exemplifica o trecho acima, em que os irmãos na brincadeira conseguem resolver os conflitos gerados e expressam seus sentimentos um pelo outro.

Como nos demonstra Wallon (1995), as crianças aprendem os jogos umas com as outras. As regras, a forma de jogar é passada de criança para criança, de geração em geração, o que reforça o argumento de Cruz (2015) que o brincar é uma atividade que se aprende com o outro. Observou-se que o brincar é uma ação que perpassa por um outro, não como um processo natural, mas um processo construído socialmente dentro de um contexto cultural.

Existem vários jogos que as crianças irão experimentar em diferentes idades e de diferentes formas. Wallon (1995) descreve cinco deles: os jogos funcionais, que são movimento simples, como o agitar os dedos. Os jogos de ficção, que pressupõe uma interpretação mais complexa, como brincar de bonecas. Os jogos de aquisição, que é a compreensão de seres, cenas, imagens e contos. Os jogos de fabricação, que é capacidade de transformar objetos e criar novos.

Para Vygotsky (1991), os jogos esportivos (que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança. Isto demonstra a possibilidade da criança lidar na

brincadeira não só com sentimentos de alegrias, mas com a tristeza, decepção, que é um movimento essencial na constituição da sua personalidade e na sua formação humana.

Dentro do espaço do acolhimento institucional, experimentar o prazer e desprazer na brincadeira pareceu ser igual a qualquer espaço que a criança brinque, seja num parque, na escola, entre outros. Porém, o que pareceu surgir de diferente neste espaço é a expressão emergente nas brincadeiras. Elas continham um pouco de suas histórias de perdas e as brincadeiras demonstraram ser uma forma das crianças reconhecerem e lidar com elas.

Oro-ro veio com uma escova de cabelo e me chamou para brincar de cabeleleiro: “– Tia, vamos brincar de cabeleira.” “–Vamos! Como vai chamar esse salão?” “– Cabelo da Oro-ro!” Ela colocou um banquinho perto de um murinho na varanda, e com um gesto simulando abrir portas me chamou para entrar. Entrei, dei três beijinhos nela e: “– Olá moça! Gostaria de fazer um penteado.” “– Vou fazer maria Chiquinha, tá?!” “– Tudo bem, pode ser.” Oro-ro foi separando as mechas do cabelo, cantarolando e começou a me fazer perguntas: “– Você tem filhos?” (Oro-ro). “– Não.” (Pesquisadora). “– E você gosta de crianças?” “– Adoro.” (Eu estava com o Peter no colo, um bebê de 2 meses, que a freira tinha me entregado). “– Mas você quer ter filhos?” (Oro-ro). Neste momento Peter começa a ficar inquieto. “– Então cabelereira eu preciso ir levar meu filho para dormir, já acabou?” (Pesquisadora) “– Só mais um pouquinho.” (Oro-ro). “– Pronto, está linda!” Vai lá cuidar do seu filho, antes que ele faz berreiro aqui no meu salão.” (Oro-ro). (Trecho do diário de campo – 12/12/2015).

Fui no pula pula com Ororo e Clover. Clover tem um ano e alguns meses, ela procurava muito por colo. O pouco que sentei, pois não tinha como ficar pulando no pula pula, estava com medo de rasgar, ela vinha correndo e sentava no meu colo. Ororo continuou pulando e me fez uma série de perguntas: “– Tia, você fuma?” “– Não.” (Pesquisadora). “– Minha vó fuma muito, muito mesmo.” (Ororo). “– É fumar não é muito legal.” (Pesquisadora). “– Sabe como a gente veio parar aqui?” (Ororo). “Foi por causa da megera da...” (ela falou o nome bem baixinho, e eu não entendi). “– Quem?” (pesquisadora). Quando perguntei novamente ela não quis falar, apenas continuou sua história. E percebi que não era importante essa informação. “– Ela batia em nois, maltratava a gente.” (Ororo). Nesse instante ela pega bonecas e sugere que nós três fossemos mãe das bonecas. “– Toma sua filha, tia, cuida bem dela e não deixa ela cair.” (Ororo). (Trecho do diário de campo – 12/09/2015).

Fui brincar de roda cutia com a Clover, Florzinha e Diana. Estávamos cantando várias cantigas e girando de mãos dadas, no trecho da música; “Corre cotia, na casa da tia, corre cipó, na casa da vó...” Diana interrompeu e pediu para parar a brincadeira porque ela havia lembrado de sua mãe com aquela música. (Trecho do diário de campo – 03/10/2015).

Nesses três momentos observa-se o movimento de reflexão durante diferentes brincadeiras. Pode-se ver o desejo de conhecer o outro, a investigação que Ororo realiza durante a brincadeira de cabelereira, que demonstrou ser mais que uma curiosidade, era uma reflexão sobre o ser mãe, sobre o papel social de ser mãe. Ororo coloca

tranquilamente enquanto brinca o porquê foi parar na instituição e logo engaja em uma nova brincadeira. Ela relata que ela e sua irmã eram maltratadas e continua a brincadeira de bonecas. Enquanto brinca, ela chama atenção para a importância do cuidado com a boneca (que era filha na brincadeira).

A brincadeira de roda resgatou uma memória afetiva da criança, que remeteu a momentos que ela viveu com sua mãe. Nesse instante, a criança demonstrou reviver aquele momento e preferiu interromper ao experimentar um sentimento ruim relacionado àquela lembrança. Momento importante em sua constituição humana, pois o desenvolvimento não é um processo unicamente de ganhos e alegrias. Ao experimentar a dor, a tristeza, a criança é capaz de ressignificar aquela situação, ou seja, atribuir novo significado àquele acontecimento, seja na tentativa de esquecer aquela dor ou reelaborá-la de uma nova forma.

Henry estava bravo, chega gritando: “– Quem pegou minha pipa!” “– O que aconteceu com sua pipa Henry?” (Pesquisadora). “–Alguém mexeu e embarçou tudo a rabiola.” (Henry). “– Calma, eu te ajudo a desembaraçar.” (Pesquisadora). “– Não gosto que mexe nas minhas coisas.” (Henry). Depois que sentei com ele, e fui ajudando a desembaraçar a rabiola, ele foi se acalmando e começou a conversar. “– Tia, sabia que hoje dois amigos meu da escola vão vir brincar aqui em casa de pipa comigo?” (Henry). Segurei a pipa para ele, agora desembaraçada, e ele saiu correndo. (Trecho do diário de campo – 29/08/2015).

Henry se refere à instituição de acolhimento como sua casa, o que demonstra a elaboração que essa criança faz sobre aquele espaço. A expressão no meio do brincar, não é apenas de dor, ou uma mera reprodução do que é posto socialmente, ela explicita

o movimento que a criança faz em relação ao seu presente. Essa criança vê aquele espaço como sua casa, demonstrando uma superação diante de sua história. No brincar, a expressão surgiu de diversos modos: em diálogos, no meio dos jogos e em disputas por brinquedos.

Tony e James começaram a brigar pela moto vermelha de brinquedo. James puxou com força e acertou na cabeça de Tony. Tony saiu chorando e desistiu da disputa pelo brinquedo. Ororo, irmã de James, gritou para ele parar. “– James para de feiura! Quer chamar atenção é?!” (Ororo) (Trecho do diário de campo – 12/09/2015).

Montamos uma barraquinha e levamos os livros para debaixo. Diana e Kara começaram uma briga. “– Para Diana, saí daqui.” (Kara). “– Saí você, eu vim primeiro com a minha boneca.” (Diana). “– Eu deixei você pegar o livro e você não deixou eu pegar a boneca.” (Kara). Nesse momento começa um empurrão, até que a barraquinha se desmanchou toda. Kara chora e culpa Diana do ocorrido. Elas estavam brigando pela boneca, para ficar com a boneca debaixo da barraca, porém quando a barraca se desmancha e elas começam a brigar, a boneca fica de lado, vai cada uma para o lado chorando e a boneca fica jogada no chão. (Trecho do diário de campo – 27/04/2015).

Vários autores problematizam e refletem o uso do brinquedo. Vygotsky (1991) e Benjamin (2009) colocam precisamente que mais importante do que um brinquedo, um objeto simbólico, é o significado que a criança atribuiu a ele. Logo os brinquedos são grandes intermediadores das expressões que aparecem justamente no brincar

espontâneo. A criança com autonomia de escolha e domínio da sua ação, no brincar entra em disputas pelos objetos, que às vezes não tem o intuito de possuir, mas o que ele representa dentro de uma relação com o outro brincante que parece ser relevante. Como demonstram os trechos citados anteriormente.

Esta pesquisa demonstrou que o brincar permite que os recursos simbólicos e emocionais sejam mobilizados, e que estes emergem justamente na expressão nas brincadeiras. A criança transforma objetos e brinquedos via processos de imaginação e criação, ampliando o seu repertório de recursos simbólico e emocionais.

Estávamos mexendo em uma caixa cheia de brinquedos, cada criança pega um objeto e já ia tecendo sua brincadeira. “– Achei um carrinho, mas eu quero que seja um avião. Vruuuunnn! Um dia vou andar de avião lá no alto. Vruuuunnn! Vruuuunnn!” (Kara). “– Eu não sei pra que serve esse, tia!” (Bruce). “– É um tabuleiro de damas Bruce, mas pode ser tanta coisa né?” (Pesquisadora). “– Pode ser uma pista de carrinho?” (Bruce). “– Pode, pode ser o que você quiser.” (Pesquisadora). Bruce pega o carrinho e fica todo concentrado passando pelo tabuleiro, que acabava de se tornar uma pista de carros. “– Bruunn, brummm.” (Bruce) (Trecho do diário de campo – 28/03/2015).

Levei Clover (de 2 anos) para brincar com os legos de montar. Ela tirava um por um da caixa e me dava com muito cuidado. Depois me pedia de voltava e guardava na caixa de novo. Encaixei duas peças do lego. Ela olhou atenta aquele movimento. Tentou reproduzir, mas não conseguiu. Então ela começou a me dar duas peças, para que eu pudesse montar. Eu devolvi a peça montada,

ela soltava e voltava a guardar na caixa. Essa brincadeira durou uma hora, com esse mesmo movimento. (Trecho do diário de campo – 03/10/2015).

O brincar demonstrou ser uma experiência emocional, aparecendo em cada ação as necessidades reais da criança. Como no trecho anterior, em que a criança demonstra o desejo de voar de avião. Nas brincadeiras apareceram os interesses, os sentimentos das crianças, reforçando o que é posto por Vygotsky (1991), em que a criança expressa suas necessidades na brincadeira. O uso da imaginação, em dar um novo significado ao objeto, sugeriu estar interligado ao desejo da criança em vivenciar uma ação, ou em possuir um novo objeto.

Clover estabeleceu uma relação comigo intermediada pelo brinquedo. E a brincadeira era além de um aprendizado sobre o uso do brinquedo, tinha uma emoção envolvida. Os gestos, que se repetiram por quase uma hora, demonstraram o interesse de Clover não apenas no objeto em si, mas na relação estabelecida naquela ação.

Além desse ressignificar os objetos, a criança reproduz na brincadeira as relações sociais as quais ela está inserida dentro do contexto cultural, como recurso simbólico de produção de novas emoções.

Estávamos brincando de casinha, eu, Diana e Clover. Pegamos pedrinhas e folhinhas e estávamos amassando nas panelinhas, dentro da casinha no quintal. “– Mãe, minha irmã não quer ajudar a arrumar o quarto.” (Diana). “– Daqui a pouca ela ajuda filha.” (Pesquisadora). Aí Diana intervém na minha fala e sugere uma outra conduta enquanto mãe na brincadeira. “– Não Tia! Você tem que dar bronca nela e mandar ela ajudar agora!” (Diana) (Trecho do diário de campo – 06/06/2015).

Esse trecho exemplifica a definição do brincar dentro da perspectiva histórico-cultural e como uma prática social que historicamente tem papel central no processo de desenvolvimento cultural da criança. Podemos ver, através da incorporação de papéis nas ações do brincar, que a criança pode representar o que é posto pela sociedade, da mesma forma que pode recriar esses papéis.

A brincadeira irá proporcionar o que Vygotsky (1991) descreve como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O brincar é um grande exemplo da ZDP, pois a criança é impulsionada a ir além do seu conhecimento habitual. Observou-se em todas as brincadeiras uma ampliação das habilidades cognitivas e motoras, uma vez que as brincadeiras ampliaram o raciocínio lógico ao elaborar as ações, ao planejar e problematizar as brincadeiras, ao negociar as prioridades de cada participante. Ao brincar, as crianças utilizaram a parte motora a todo o momento, pois são estimuladas pelas brincadeiras de corrida, de jogar objetos, de passar cordão pelos buracos de peças aleatórias, nas tentativas de amarrar os brinquedos, de montar e desmontar peças e de manusear diferentes texturas pela imensidão de escolhas que faziam no próprio ambiente.

O brincar possibilitou a expressão dos sujeitos, que é condição essencial ao seu desenvolvimento, por requerer movimento de imaginação e criação ativos em todo processo. Os recursos simbólicos-emocionais foram mobilizados pela experiência de brincar, pois nessa experiência as crianças entram em contato com suas emocionalidades vividas em diferentes contextos, não só no acolhimento.

Essa pesquisa sugere que a criança é capaz de ressignificar suas histórias e, por meio das relações que ela se vincula e interage dentro instituição, ela pode plenamente se desenvolver e ser capaz de aprender.

Sentei com Kara num banquinho de madeira debaixo de uma árvore no quintal. Estávamos pegando flores para brincar. “– Tia eu já fui no Fórum.” (Kara). “– Ah é, e como foi?” (Pesquisadora). “– Foi assim ó. Meu pai fez alguma coisa errado. Porque a polícia estava atrás dele. Minha casa é muito grande e lá tinha muitos carros, cabia muito, muitos carros lá dentro. Aí o conselho tutelar apareceu lá na minha casa, pegou eu e minha irmã e levou a gente para o Fórum, acho que foi porque meu pai ‘pois’ esse tanto de carro lá.” (Kara). Durante essa fala, ela ia colocando as florzinhas na minha mão e relatando o ocorrido. “– E depois você veio para o abrigo?” (Pesquisadora). “– Foi.” (Kara). “– Você gosta daqui?” (Pesquisadora). “– Gosto, só que a Anna é chata, ela não gosta de mim.” (Kara). Quando vê ela interrompe e dá um grito. “– Tiaaa, olha a bola lá!” (Kara). Ela pega a bola e volta correndo e fala: “– Adoro brincar de bola, vamos brincar tia?” (Kara). Começamos a jogar a bola e ela dava muita risada (Trecho do diário de campo – 27/04/2015).

A criança, ao relatar sua história no momento da brincadeira, encontra a possibilidade de poder refletir o acontecido, o modo como ocorreu, lembrar novos momentos e interpretá-los de uma nova visão. Salvagni (2014) aponta que as interações com o mundo social tanto constituem as experiências individuais quanto são constituídas por elas, uma vez que cada situação vivida é perpassada pelas possibilidades de interpretação e ressignificação que são próprias de cada indivíduo.

Esse diálogo com Kara sugere o que é defendido em toda obra de Vigotsky, onde o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais, as quais se desenvolvem dentro da cultura.

Fui brincar de boneca com a Florzinha na casinha do parquinho. Ela era a mãe da boneca e eu ajudava a cuidar da filhinha dela. Ela fazia gestos pedindo para pegar a roupinha da boneca que estava do lado, que ela havia tirado e simulava um banho fingindo um chuveirinho com a mão e fazendo o som de chuveiro ao sair água. “– Xiuiu, Xiuiu.” Entreguei a roupinha, ela colocou na boneca com todo o cuidado, enquanto acariciava a boneca nos cabelos, como se acalmasse ela. Depois ela embalou a boneca no seu colo e balançava olhando nos olhos da boneca e sorrindo, cantava bem baixinho: “– Nanan, nanan, naném.” Ela me entregou a boneca e falou: “– Vou trabaiá, vc fica com ela.” Deu um beijo na testa da boneca e desceu a escada da casinha simulando estar indo para outro local que seria o trabalho. Logo ela retorna, finge abrir a porta e fala: “– Ponto, ponto finho, já tô aqui viu!” (Trecho do diário de campo – 28/08/2015).

A criança quando brinca pode vir a reproduzir ações que ela observa ao seu redor, assim como pode viver no brincar ações irrealizáveis no seu dia a dia. As pessoas esperam que uma criança que está em acolhimento institucional, que pode ter vivido agressões e ter sofrido o abandono familiar, não brinque de ser uma mãe ou um pai cuidador, que dê carinho e proteção. Porém, o que se evidencia nessa pesquisa é que a criança pode reelaborar sua história, pode viver seu desejo de ser e de ter uma mãe.

No brincar ela gera novos sentidos ao vivido, pode ao brincar reencontrar o zelo e conforto de uma mãe a qual não está presente. Ou a criança pode representar uma

falta, uma saudade, e assim lembrar os momentos e a forma como a mãe cuidava dela. Pode representar um exemplo do que para ela é ser mãe, como pode ao brincar realizar o desejo em ter uma mãe com esse zelo e conforto, a qual pode não ter na sua rotina. O que fica evidente nas ações da criança, na brincadeira, é a representação cultural de como ser mãe, do cuidado que deve se ter com uma criança, que é dar banho e por para dormir. Isso é difundindo socialmente e chega ao universo do brincar.

Esse brincar de ser mamãe é o tão famoso e conhecido faz-de-conta que, para Vygotsky (1991), é a oportunidade da criança passar das ações concretas com objetos para ações com outros significados. Ele relaciona com a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), uma vez que a criança representa um objeto por outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si. Logo, isso a impulsiona sempre acima de sua média de idade, acima de seu comportamento diário. Rogoff (2005) descreve que as crianças, no faz de conta, encenam os roteiros do dia a dia, elas fazem experimentos e praticam papéis atuais com as habilidades, crenças e valores dos adultos. “O mérito essencial da imitação na criança consiste em que ela pode imitar ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades” (Bock, 2010, p. 74).

Florzinha chegou com uma direção de carrinho e sentou no meu colo. “– Vamos andar de carro é? Vai me dar carona?” (Pesquisadora). “– Vou te leva pa escola.” (Florzinha). Nesse momento ela começa a fazer um barulho bem forte com a boca simulando o motor de um carro. “– Brum, brum, brum, brummm.” (Florzinha). “– Pompom, chegou!” Ela sai da sala simulando estar indo dirigindo e logo volta. “– Vamu embora?” Balancei a cabeça que sim, ela

sentava novamente no meu colo e continua a dirigir. (Trecho do diário de campo – 12/12/2015).

O processo de imaginação evidenciado nesse trecho mostra que o que a criança ouve e vê são os primeiros pontos de apoio para sua criação. “Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia” (Vygotsky, 2009, p. 36). O autor complementa afirmando que por mais individual que seja qualquer criação, ela sempre contém um coeficiente social. O barulho do motor de um carro e o movimento de dirigir têm uma representatividade social, e são levados para o brincar.

O desenvolvimento da criança como mobilizador do desenvolvimento do adulto

Desde o nascimento os seres humanos tem a necessidade íntima do outro social, de um cuidado constante, sendo-lhes assim uma relação vital, pois garante sua sobrevivência. E com o passar do tempo, a criança vai estabelecer e manter contato com o outro, através de uma grande expressividade emocional, tanto facial como postural e gestual (Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009).

Ao longo da pesquisa observou-se outros dois processos de desenvolvimento, que não foram especificamente das crianças. O primeiro foi uma mudança das cuidadoras que, ao longo da pesquisa, foram demonstrando cada vez mais vinculação e cuidado com as crianças.

Uma das cuidadoras relata:

Elas querem brincar sempre, se deixar brincam o tempo todo. E elas gostam muito de brincar de família, ser pai, mãe, né... nesse sentido, elas estão sempre

brincando disso. Uma ser mãe, aí ter filhinhos, cada um tem um filhinho, cada um tem sua casinha. A gente até vê assim, é... no sentido de por autoridade, por exemplo, deixar as crianças tudo na filinha, elas acabam imitando o adulto né, no jeito que a gente fala... se a gente fala assim com carinho elas vão falar com carinho com as crianças, agora se a gente falar com nervosismo da mesma forma, né? Eles colocam até os pequeninhos também, de dois, três anos. Brincadeira de ser professora também. Elas acabam tendo o mundo delas, a imaginação delas (Orquídea de Rothschild).

Esse trecho de entrevista revela que, ao observar uma criança brincar, o adulto se vê naquelas ações, ele percebe a semelhança ao seu comportamento, a sua forma de relacionar. A criança, como Vygotsky (1991) nos mostra, está inserida em práticas culturais e em relações sociais que estarão representadas no brincar.

O vínculo com as cuidadoras das instituições demonstrou ser um fator importante para construção das brincadeiras e para o desenvolvimento das crianças. Na instituição pesquisada existe uma forte característica religiosa, as freiras que trabalham como cuidadoras, não são apenas funcionárias. Elas são voluntárias, escolheram morar com essas crianças e demonstram dedicar integralmente à instituição e às práticas religiosas. Assim, elas estabeleciam bons vínculos com as crianças, realizavam gestos e palavras carinhosas, porém eram rigorosas com as regras de condutas e os horários de comer e dormir. Como Rossetti-Ferreira et al. (2009) descreve, os outros são capazes de ser mobilizados e de (re)agir à emoção criada no interior das relações estabelecidas.

Sendo assim, o brincar nessa pesquisa foi uma forma desse vínculo ser refletido e até mesmo resgatado. Ao questionarmos sobre as mudanças que as

cuidadoras observaram em sua forma de brincar com as crianças ao longo do período em que trabalham na instituição, elas respondem:

Eu acho que desde que eu entrei, que eu convivo com as crianças, me ajuda a ser mais humana e a entender que pra estar com o outro, pra ajudar o outro, eu tenho que entrar no mundo dele. Até a gente que é adulto, no início fica muito inibido de brincar, mas com o tempo eu percebo que o que ajuda a curar o outro, é ele ver que ele é amado, é ele perceber que tem alguém que dá atenção a ele, então nos faz brincar de maneira muito mais livre, de maneira até mais segura, de que eu possa brincar realmente como criança, para entrar no mundo do outro, para que ele perceba que eu me importo com ele, que eu faço parte da vida dele. Acabo brincando mais, de uma maneira mais desinibida, mais tranquila (Tulipa Semper).

Já trabalhei na creche, na creche é bem diferente. Tem o momento de brincar, na brinquedoteca, né? Agora no abrigo eles ficam livre, acaba que a gente vê que é importante brincar com elas, estar com elas, mas acaba que a gente não tem aquele tempo de brincar com elas. Aqui é faixa etária diferente, então a gente tem que dar banho, comida para os pequenos, mas elas sempre convidam a gente para brincar, “vem visitar minha casinha”, eu procuro dá um jeitinho de ir brincar com elas, porque elas acabam sentindo essa falta, é bom a gente participar para ver como elas estão brincando, elas gostam de jogos e ajuda no relacionamento entre elas e com a gente. A gente vê o que a gente pode tá ajudando. Às vezes ela quer contar alguma coisa que aconteceu na escola, elas acabam relatando para gente na brincadeira, a gente aprende cantigas, acaba

aprendendo a cantar musiquinhas. Não sou de dançar, mas tem gente que dança. Eu gosto de peça, de montar as historinhas (Orquídea de Rothschild).

Ambas as participantes relatam o poder de aproximação que a brincadeira proporciona com as crianças. Ela permite a criação do vínculo, transmite segurança, por demonstrar o interesse desse adulto na criança e é a forma da criança dialogar sobre sua história e interagir.

A fala de uma das cuidadoras ilustra a importância do brincar espontâneo no acolhimento institucional:

Eu vejo uma mudança, um efeito muito grande nelas, é como se curasse, amenizasse aquilo que é ferida, essas marcas ruins que elas vêm. O brincar, o interagir, as ajuda muito, a voltar a superar isso, né? A superar todas as marcas, todos os traumas que elas chegam aqui. Eu vejo que o brincar, o interagir, ajuda ela a superar aquilo que ela viveu lá atrás, antes de vir para o abrigo (Tulipa Semper).

Em outro trecho, elas relacionam a importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil:

É muito importante, principalmente para nossas crianças, elas chegam muito traumatizada, elas vieram de realidades muito difíceis. As vezes eu vejo, quando elas são muito machucadas. É como se elas perdessem um pouco isso. Elas se fecham muito num mundo delas mesmas. Apesar da gente não ter psicologia, nem nada disso, eu vejo que é algo que ajuda muito no desenvolvimento da criança, que é esse interagir com o outro (Tulipa Semper).

Acredito que contribui sim. Elas conseguem identificar as cores, ajuda na fala... na criatividade (Orquídea de Rothschild).

Tulipa Semper relata que o brincar é uma nova produção de sentido, onde a criança é capaz de lidar com seus traumas e sofrimentos na brincadeira, como uma forma de superação, que é a ressignificação do que foi vivido, experienciado. Ela aponta que algumas crianças chegam e não querem brincar. Algumas perdem essa ação, porém no acolhimento isso pode ser resgatado em meios a novas interações que a criança vai vivenciando.

Orquídea de Rothschild aponta as mudanças pedagógicas, como a identificação de cores. Para ela, é uma mudança nos processos criativos, porém somente como mudança comportamental e de aquisição de conhecimento, o que é relevante. A criança se apropria de significações simbólicas por meio de dinâmicas sociais, das experiências compartilhadas (Vygotsky, 2008).

As relações dentro das instituições são o grande fio condutor do desenvolvimento naquele espaço, mais que qualquer estrutura física, mais que qualquer falta material ou recursos financeiros. Essa pesquisa contribuiu para a desconstrução do determinismo das experiências que as pessoas vivem, acreditando na produção contínua de novos sentidos ao vivido.

É preciso compreender o lugar do outro social, ou seja, os diferentes parceiros da criança, adultos ou outras crianças, não como elemento que pode alterar o curso e percurso do desenvolvimento, mas como uma importante parte que irá constituir aquele desenvolvimento, a partir de uma inerente interação pessoa-meio. Para que o

desenvolvimento promova a humanização, o aspecto biológico deve ser considerado de maneira integrada com os aspectos relacional, contextual e cultural (Rossetti-Ferreira, et al., 2009).

Historicamente, o desenvolvimento foi concebido de forma unilateral, onde somente o adulto teria alguma força no desenvolvimento da criança. Rossetti-Ferreira et al. (2009) chama atenção para as díades, tríades que são mobilizadas:

O desenvolvimento não resulta apenas de características individuais, que emergem por maturação e são passíveis de serem detectadas em avaliações. Trata-se de um processo de construção social que se dá nas e através das ações e interações estabelecidas por esse indivíduo com outras pessoas, em ambientes social e culturalmente organizados (p. 444).

As autoras descrevem que vários estudos têm extensamente documentado que seres humanos se desenvolvem em grupos mais complexos e diversificados que a díade mãe-criança. As cuidadoras têm o papel do cuidado, e a missão de deixar as crianças partirem. Elas demonstraram não ser fácil quando uma criança retorna para sua família, ou quando é adotada. Cada criança que passa as modifica, as ensina. Identificou-se que essa relação entre cuidadora e criança, não era uma substituição da relação materna, era uma nova relação, construída entre elas e as crianças.

A família nuclear e, particularmente, o cuidado exclusivo da criança pequena pela mãe, é um fenômeno recente e não ocorre de forma idêntica no mundo (Ariès, 1981). Esse sentimento prioritário do cuidado materno foi construído dentro de diferentes meios culturais e de diferentes formas. Por isso a importância de olharmos o

contexto de cada criança com o devido cuidado. Logo o cuidado com a criança, não necessariamente precisa ser feito por uma mãe, dentro de uma família nuclear.

Um indivíduo não escolhe sua classe social, não escolhe o lugar onde vai morar ou em quais condições geopolíticas e econômicas vai viver. Não elege sua língua, não escolhe quem serão seus pais, ou suas relações em sua inserção cultural. Não escolhe sua genética, nem as prováveis influências que ela terá no seu corpo, no seu comportamento. Fatores como estes, escapam ao controle de um indivíduo, e passarão de alguma forma a fazer parte do seu modo de ser. Entretanto, isso não é determinante, a condução da vida humana foge a qualquer forma de arbítrio absoluto.

As crianças que estão em constantes trocas com um outro, em diferentes contextos, provavelmente conseguirão se desenvolver.

As crianças, logo em seus primeiros meses de vida, são capazes de agir e reagir em direção ao outro, de se colocar disponíveis para um diálogo que não tem a intenção de ser pronto e acabado, mas que é continuamente explorado, vivido e (re)criado. (...) Nesse processo, as pessoas se constituem reciprocamente, dando sentidos a si próprios, aos outros e a seu entorno (Rossetti-Ferreira et al., 2009, p. 451).

O segundo processo observado foi que, na condição de pesquisadora, também me percebi desenvolver em meio às brincadeiras, nas relações com essas crianças. Vi meu olhar sobre o brincar mudar, sobre a realidade do acolhimento institucional se desconstruir, e pude vivenciar outra concepção de desenvolvimento infantil.

Aprendi a brincar e que essa atividade, feita de forma livre, exige muito dos adultos, pois percebi que não me permitia certas ações com as crianças – sentimento que

experimentei quando me vi rolando numa grama. Foi um longo período em campo, o que fez com que momentos como esse se tornassem cada vez mais naturais e me modificassem para além da condição de pesquisadora. Observei que, para brincar, era necessário estar inteira e disposta, para as elaborações criativas das crianças. Ações essas, que possivelmente me transformaram.

Compreendeu-se o brincar como uma ação mobilizadora de desenvolvimento, não apenas para criança, mas para o adulto que se permite a brincadeira.

No trabalho de investigação faz-se necessário ir além do levantamento e identificação dos diferentes elementos presentes no desenvolvimento. Deve-se, assim, buscar apreender as diferentes interconexões e associações entre eles, suas relações de proximidade e subordinações, seus entrelaçamentos, para representar e exprimir a complexidade da forma e do movimento do processo de desenvolvimento humano (Rossetti-Ferreira et al., 2009, pp. 453-454).

Observou-se que o desenvolvimento humano ocorre mutuamente, corroborando com alguns teóricos que adotamos como norteadores da discussão (Rogoff e Rossetti-Ferreira), e que ocorre nas interações sociais, dentro de um contexto cultural, corroborando com alguns autores clássicos da psicologia (Vigostky e Wallon).

**O desenvolvimento infantil em contexto de acolhimento institucional:
contribuições da pesquisa**

Como resultado das reflexões produzidas em torno das hipóteses sobre como a brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento infantil em acolhimento institucional, apresentamos detalhadamente, a seguir, três zonas de sentido.

A – O brincar espontâneo amplia as possibilidades de expressão do sujeito, condição essencial de desenvolvimento.

Brincar demonstrou ser o modo das crianças se integrarem à instituição de acolhimento e ser a forma de viver o que, naquele momento, não lhes é permitido. Brincando elas puderam viajar a vários lugares, estar com seus pais e a reviver momentos de prazeres que as marcaram ao longo da vida, como também criar novos momentos prazerosos.

Nesta pesquisa, pode-se observar o brincar como elemento que atua na ZDP (zona de desenvolvimento proximal), como já sugeria Vigotsky. As crianças ampliaram suas habilidades e realizaram muito mais ações com a intervenção de um outro indivíduo, sendo este o amigo da instituição, um irmão, a pesquisadora ou as cuidadoras, o que demonstrou potencializar o aprender, que não é igual para todas as crianças, havendo um compartilhamento de saberes e conhecimento através das brincadeiras.

Portanto, as interações sociais são centrais e demonstraram que todos estão em processo de aprendizagem e desenvolvimento. E que nem sempre a aprendizagem acompanha o desenvolvimento, onde a criança pode estar num determinado período de desenvolvimento igual outra criança, até com a mesma faixa etária, porém nem sempre as duas têm os mesmos conhecimentos, aprenderam as mesmas habilidades.

Dentro da perspectiva histórico-cultural, a condição social é a gênese do brincar. A criança vai buscar, dentro do seu contexto social, uma representação para sua brincadeira. Como uma criança que imita um bombeiro, por exemplo. Sua representação se apoia em vivências, diretas ou não, com um bombeiro real. Ela finge apagar o fogo, dirigir o caminho com o barulho de emergência, e obedece às regras relacionadas àquele papel social o qual ela conhece. A pesquisa demonstrou que, nas brincadeiras espontâneas dentro da instituição de acolhimento, existe uma relação direta com o social, pois as brincadeiras foram permeadas pelas representações sociais e pela produção de novos sentidos ao vivido.

A brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instinto e do emocional (Bock, 2010). A brincadeira é inserida dentro de diversos contextos culturais e acompanha todas as atividades infantis, assim como acompanha todo o curso do desenvolver de uma criança. No começo, desperta um interesse mais motor, e eles descobrem o brincar pelo movimento e o corpo. Depois desperta o interesse afetivo ao brincar, onde as brincadeiras se transformam em grandes modos de se expressar.

Brincar sugeriu-se ser uma das principais atividades promotoras de desenvolvimento infantil, uma vez que, em uma única ação, você percebe mobilizar: o corpo, contribuindo ao seu tônus muscular e à sua função motora; os processos de imaginação, que impulsionam a criação e os aspectos cognitivos; e os aspectos socioemocionais na produção de novos sentidos ao vivido, graças às interações sociais que a brincadeira proporciona.

O desenvolvimento humano é um processo de construção do indivíduo na relação com o social. Ele não é uma produção cognitiva apenas, pois é uma produção

também emocional, por estar intimamente ligado à presença de um outro no processo. E o brincar é um exemplo desse processo cognitivo e emocional. Ele não produz desenvolvimento somente no sentido da cognição, não está gerando só novas estruturas do pensamento. Observou-se que o tempo inteiro o brincar perpassa pelas duas dimensões: afetiva e cognitiva.

Precisamos romper a dualidade de olharmos o desenvolvimento ora como um processo individual e ora como um processo social. Pois é na dinâmica desses processos, desses recursos, que o desenvolvimento acontece. Dessa forma, torna-se importante revermos os conceitos de desenvolvimento intermediados pelo brincar, que aparentam ser promissores apenas quando fornecem às crianças brinquedos, instrumentos pedagógicos que desenvolvam habilidades específicas e individuais.

O estímulo é muito importante, e não desconsideramos a sua existência para o desenvolvimento infantil, como não desconsideramos a importância dos recursos pedagógicos para o aprendizado. A problemática é quando apenas essa ação é valorizada e o brincar espontâneo é apenas visto como um passatempo, ou uma perda de tempo.

Não é só porque estou interagindo com um objeto que isso irá potencializar um desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento pode acontecer também pela relação afetiva que estabeleço com este objeto. O sentido que a criança atribui é mais importante que qualquer objeto cheio de recursos e peças para seu desenvolvimento. Sendo assim, permitir que a criança escolha é possibilitar a chance de eleger algo que lhe é significativo para brincar, algo em que ela investirá seus afetos. Logo, isso permite que seu desenvolvimento ocorra não de forma mecânica ou impositiva, mas de forma prazerosa e afetiva.

O desenvolvimento é um processo que vai se dando pela produção de sentidos que esse indivíduo realiza na dinâmica entre o individual e o social. As crianças da instituição de acolhimento enfrentam conflitos de diferentes ordens (familiares, interpessoais, saúde, escolares, entre outros), assim como outras crianças. No entanto, elas experienciam situações particulares: vivem a condição de serem apontadas como crianças institucionalizadas, sem referências familiares e com atrasos em seu desenvolvimento. E o sentido que a criança produz em relação a isso é diferente para cada uma delas.

Quando brincam, entretanto, elas encontram a possibilidade de ressignificar essa dimensão social, e podem expressar suas angústias com palavras, nas brincadeiras de faz-de-conta, nas músicas, entre outros. Utilizando a imaginação, a criança vai descobrindo novas formas de ser e conviver, operando criativamente no mundo.

B – Os recursos simbólico emocionais são mobilizados pela brincadeira (imaginação e criatividade)

Pode-se observar a capacidade das crianças acolhidas de criar, imaginar e de brincar a todo o momento. Estar na instituição não mostrou ser uma limitação aos processos criativos e ao desenvolvimento. Logo, pode-se ponderar que o desenvolvimento da criança pode também não ter sofrido grandes oscilações decorrentes das experiências vividas até o acolhimento institucional. Nenhum episódio vivido pode ser concebido como determinante ao desenvolvimento, no sentido de gerar um engessamento do processo; ao mesmo tempo, podemos afirmar que todos os

episódios são determinantes, pela mobilização simbólica e emocional que provoca na criança, ao viver aquela experiência e revivê-la por meio da brincadeira.

Silva et al. (2015) descreve que, ao brincar, a criança pode ser o que não é, e transitar por um universo que não pode explorar diariamente. Nessa ação, a imaginação é importante e envolve uma articulação entre o real e a fantasia, potencializando os processos criativos. Isto para Vygotsky (2009) é importante, pois a imaginação permite a criação de elementos novos no real.

As crianças, via imaginação na brincadeira, transformaram a instituição de acolhimento num castelo, numa praia, num parque, e assim produziram novos sentidos ao local, demonstrando que, no brincar, é o significado que domina a ação. E produzir novos significados é fundamental para o desenvolvimento infantil, uma vez que amplia as funções imaginativas e o funcionamento abstrato.

As brincadeiras foram preenchidas de grandes cenas de imitações. As crianças reproduziram personagens, e aspectos da realidade vivida estavam presentes nessas reproduções. “A imitação representa a principal forma pela qual ocorre a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem é possível onde a imitação também é possível” (Oliveira, 2010, p. 45).

Nas brincadeiras, pode-se observar que as crianças menores imitam os mais velhos, o que repercute no seu desenvolvimento. Um exemplo foi quando Clover, que possui dois anos, tentava pular igual Alex, que possui dez anos, numa brincadeira na quadra. Alex sugeriu uma corrida de um pé só, de um lado para outro na quadra, e Clover observava de longe tentando reproduzir a ação. O que para Alex era realizado com facilidade, para Clover era complexo e demonstrava ser difícil, sendo este mais um exemplo de como o desenvolvimento é mobilizado continuamente pelas experiências

vividas, processo esse que Vygotsky denominou de ZDP (Zona de desenvolvimento proximal). Este exemplo demonstra que, por meio da imitação nas interações na brincadeira, a criança pode vir a realizar ações que são além da sua faixa etária.

O imitar é também reproduzir algo significativo do seu meio e assim efetuar transformações autorais no plano simbólico. Como em uma das brincadeiras que uma das crianças sugere que seja uma corrida de animais. Cada criança corria imitando um animal, fazendo o barulho do animal, e isso se configurava numa nova modalidade de corrida, que para mim era única e jamais vista em outros contextos.

Apesar dos avanços em diversas pesquisas, apontando o brincar como ação importante ao desenvolvimento infantil, de parecer algo tão claro e óbvio, ainda enfrentamos uma resistência em inserir essa atividade nas instituições ou aceitá-la livremente na rotina das crianças. Sobretudo as brincadeiras espontâneas, que por não possuírem um objetivo pedagógico, com um planejamento do que se pretende atingir, é julgada como se não apresentasse uma relevância ao desenvolvimento da criança.

A hora do brincar é bem difundida socialmente, porém a nossa sociedade insiste em diferenciá-la da hora de aprender. Essa ação é uma grande vilã das atividades formais de aprendizado, que é fragmentada e desvinculada do cotidiano das crianças e parece estar trancada dentro dos muros da escola. Permitir o brincar espontâneo é possibilitar os processos criativos, é permitir que eles sejam escolhas das próprias crianças, e assim, proporcionar à criança autonomia frente ao seu desenvolvimento.

C – Estar em acolhimento não é fator determinante de prejuízo ao desenvolvimento da criança

O desenvolvimento infantil dentro do contexto e espaço do acolhimento é mais que um modo de comportamento e demonstração de aprendizagem de conteúdos específicos. Cada criança demonstrou um modo de aprender e interagir. Crianças da mesma faixa etária realizavam ações diversas para a mesma finalidade e ambas concluíam com sucesso o que pretendiam buscar nas situações de brincadeira. Isso demonstra o que os teóricos utilizados na pesquisa argumentam, que cada criança possui um ritmo próprio de se desenvolver.

O contexto onde uma criança vive e se relaciona é basilar ao seu desenvolvimento humano. E não existem contextos ideais, modelos que seriam indicação de um desenvolvimento pleno e correto. Os contextos são dos mais diversos, com uma cultura singular, que precisa ser respeitada. Esse pensamento corrobora com o que Rogoff (2005) aponta ser importante para refletirmos sobre o desenvolvimento. Para autora, é preciso superar generalizações que supõem que o desenvolvimento humano funciona em todos os lugares de modo similar.

Para refletirmos esse desenvolvimento infantil é importante ponderar o tipo de espaço que a criança se encontra inserida. Escolheu-se o acolhimento institucional como pano de fundo para essa reflexão. As instituições de acolhimento historicamente são apontadas como um lugar ruim, desestimulador do desenvolvimento infantil, o que é identificado por Rosseti-Ferreira et. al (2011) ao relatar que as instituições de acolhimento têm ocupado um lugar difícil na sociedade, sendo encarados como incompetentes e inadequados. No entanto, pouco é considerado que estas instituições sobrevivem, muitas vezes, sem verbas, alimentam-se de sobras ou do que está para vencer.

Cruz, Dias e Pedroso (2014) apontam que várias pesquisas trazem o acolhimento institucional não como melhor meio de desenvolvimento para as crianças, pois vários fatores como o alto índice de crianças por cuidador, a fragilidade das redes de apoio social e afetivo, além dos possíveis maus tratos que as crianças ficam expostas, podem influenciar o desenvolvimento infantil. Porém, esses autores apontam a existência de crianças que apresentam um desenvolvimento normal e a existência de crianças que se recuperam dentro da instituição, o que vem demonstrar que o acolhimento institucional pode funcionar favoravelmente ao desenvolvimento das crianças.

Não é porque uma criança foi retirada de sua dinâmica familiar que ela certamente apresentará problemas. É claro que devemos considerar esse processo de rompimento de vínculo, de estar em outro lugar, outra casa. Isso é um marcador importante em termos de desenvolvimento. Não é negado tal fato e sua relevância, porém isso não demonstrou ser um peso determinante como historicamente algumas teorias trouxeram.

Devemos sim incentivar o retorno para família, e devemos lutar para que essas crianças sejam, o quanto antes, recolocadas em uma nova família, quando a restituição de vínculo foi impedida judicialmente. Devemos lutar para que essas famílias tenham amparo das políticas públicas e que essa retirada da criança não ocorra.

E enquanto essa luta ainda não se concretiza, é urgente pensar nesse espaço, que por mais triste que pareça, existe. As instituições precisam de ajuda, elas não são abandonadas apenas pela sociedade, são abandonadas pelo Estado. É um árduo trabalho que poucos querem se propor a fazer, perpetuando a característica religiosa da maioria das instituições, não rompendo com um caráter puramente de caridade e filantrópico.

Silva (2004, p. 74) ilustra o perfil das instituições de acolhimento: “Entre os abrigos da Rede SAC pesquisados predominam as instituições não-governamentais, que respondem por 68% do total, enquanto os abrigos públicos representam apenas 30,0%, sendo 21,7% municipais e 8,3% estaduais”. O que se pode observar é que mesmo com as exigências previstas no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que tem como diretriz a municipalização do atendimento para população infanto-juvenil, o poder público não tem feito o papel em coordenar a política de proteção especial, bem como garantir apoio técnico e financeiro necessário a essas instituições.

Muitas instituições sobrevivem com doações de alimentos, de brinquedos e de voluntários. A instituição em que se realizou a pesquisa é um exemplo desse quadro, onde esta não possui uma equipe técnica que acompanhe as crianças. De 15 em 15 dias eles recebem a visita de uma equipe de profissionais itinerantes cedidos pelo CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), ou da assistente social e da psicóloga do Fórum.

Pode-se perceber que o desenvolvimento infantil nesse espaço é possível, pois partimos de uma concepção de desenvolvimento que não seria uma mera mudança observada de habilidades, mas uma construção, que necessita de um outro, ao qual se vincula afetivamente para se constituir como sujeito. Compartilhamos dos conceitos de desenvolvimento de Wallon (1995), onde ele descreve que o estudo da criança nos permite entender que entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas, e a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu meio. Para esse autor, os aspectos físicos de um espaço, as pessoas deste espaço, a linguagem e o conhecimento de cada cultura compõem o contexto do desenvolvimento humano.

A instituição de acolhimento sugeriu ser um espaço diferenciado de desenvolvimento, não pela ausência de recursos tanto materiais quanto pela falta de um modelo familiar, mas por se tratar de um espaço coletivo, onde as crianças não só compartilham os quartos, brinquedos, comida, como compartilham a saudade, o medo, os sonhos e desejos.

São diversas as possibilidades de vínculos que podem substituir o lugar onde se ocupa um casal parental. Seja um irmão, um familiar, um cuidador, entre outros, que por meio das interações com a criança podem vir a favorecer seu desenvolvimento. Dentro da perspectiva histórico-cultural é o ambiente social e culturalmente organizado capaz de influenciar o desenvolvimento infantil. Logo, existe a possibilidade de reconstrução (ou ressignificação) de vínculos afetivos entre pessoas que viveram conflitos. Os vínculos são construídos ao longo da vida e se renovam, se rompem ou se restituem.

Assim como o passado da criança é significativo ao seu desenvolvimento, o seu presente também é, e ele pode vir a alterar o percurso do desenvolvimento, uma vez que novas chances são dadas no presente e são construídas dentro desses novos vínculos.

O acolhimento, desde o seu surgimento, foi encarado como um depósito de crianças, com pouca atenção do Estado e muitos preconceitos da sociedade, que consideram até hoje as instituições como lugares de crianças problemáticas. Ainda não conseguimos avançar em mudanças reais dentro do acolhimento. A legislação sofreu diversas alterações a fim de garantir uma melhor qualidade na vida das crianças acolhidas, mas ainda temos muito que vencer, principalmente em romper estereótipos e a visão da instituição como um lugar sombrio que se assemelha a uma prisão.

Ao evitarmos os julgamentos, devemos compreender que é necessário criar condições adequadas para o desenvolvimento infantil, não só neste espaço, mas nos diversos contextos históricos e sociais em que as crianças vivem. O acolhimento nada mais é do que uma parte da vida destas crianças, e essa pesquisa sugeriu que estar em acolhimento não é fator determinante de desenvolvimento.

Ao final das discussões apresentadas, destacamos que o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca, ou seja, todos estão simultaneamente em desenvolvimento. Logo, ações que trazem em sua essência a interação com o outro é promotora de desenvolvimento. As relações sociais estabelecidas no brincar sugeriu ser o grande alicerce das crianças, um componente importante do seu desenvolver, uma vez que elas não só sugerem o repertório do brincar, como o brincar sugere a essas relações um novo modo de funcionar.

Considerações finais

O brincar se configura como um espaço de comunicação e expressão. Ele trouxe um novo olhar para a instituição e para as crianças acolhidas. Acredita-se que com essa pesquisa possamos avançar na discussão sobre o acolhimento institucional como um lugar apenas de perdas e dificuldades para crianças e que possamos melhorar suas condições, via políticas públicas que assegurem um espaço com equipe especializada e melhores estruturas. A melhora desse espaço é uma melhora às experiências de desenvolvimento das crianças que ali residem.

Grande parte das crianças que permanecem por longos períodos na instituição são maiores. A resistência à adoção de crianças maiores em nosso país é enorme e o perfil do adotante ainda é um bebê loiro, do sexo feminino e de olhos claros. Existe um preconceito com as crianças mais velhas, como se elas carregassem do lado uma mala cheia de atrasos cognitivos, problemas psicológicos e emocionais, dificultando a adoção.

As crianças que participaram da pesquisa não demonstraram atrasos no seu desenvolvimento, uma vez que, pelo desejo de brincar, foram plenamente capazes de atingir as próprias metas levantadas por elas nas brincadeiras espontâneas. Espera-se que estes índices de adoções se alterem, que os preconceitos se anulem e que sejam vistas apenas como crianças em desenvolvimento, tendo a chance, continuamente, de ressignificar suas histórias. Esta pesquisa tem uma contribuição social, incentivando um novo olhar para criança acolhida, e conseqüentemente uma mudança nos processos de adoções.

Via brincadeira, a pesquisa sugere, que o que pesa em termos de desenvolvimento é a qualidade da relação que ela vive no presente. Se a criança estiver se sentindo bem, se estiver se sentindo amada e cuidada em um espaço, podendo ser sua casa, com sua família, ou uma instituição, com muitas pessoas, ela terá plenas condições de desenvolvimento, pois são os sentidos produzidos às novas experiências vividas que vão, ao longo de toda a vida, mobilizando o desenvolvimento.

O brincar é um modo de olhar para criança e para o desenvolvimento. É uma das ações humanas capaz de transformar qualquer objeto e espaço, e capaz de mobilizar novos sentidos ao vivido. Assim, espera-se que as pessoas permitam as brincadeiras espontâneas e se permitam a elas, e que deixem as crianças livres para brincar. Só assim elas poderão se conhecer melhor e conhecer o mundo que os cerca. E esse conhecimento, que é uma escolha, não uma imposição, é capaz de transformar e gerar desenvolvimento humano.

Por fim, destaca-se que ainda temos muito que avançar nesta discussão, para alcançarmos mudanças concretas que valorizem o brincar, pois ele é, sobretudo, um direito da criança. Essa ação está vinculada ao contexto integrado pela cultura, pelas relações sociais e pelo sujeito, em suas necessidades. Portanto, é essencial ao desenvolver.

Referências

- Alves, Á. M. P., & Gnoato, G. (2003). O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 111-117. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000100014>
- Aquino, J. G. (2015). Fragmentos de um discurso sobre a infância. In: Resende, H. d. (Ed.) *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autentica Editora – (Coleção Estudos Foucaultianos).
- Ariès, P. (1978/1981). *História social da criança e da família* (2a ed.) (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: LTC.
- Arpini, D. M. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(1), 70-75. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000100010>.
- Augusto, A. (2015). Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In: Resende, H. d. (Org.) *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autentica Editora – (Coleção Estudos Foucaultianos).
- Barbato, S., & Mieto., G. S. d. M. (2015) O brincar, a construção de conhecimento e a convivência. In: Silva, D. N. H., Abreu, F. S. D. d. (Orgs.). *Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Sumus.
- Benjamin, W. (1932/2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades.
- Bock, A. M. B. (2010, agosto). Conhecimento vivo e fecundo. *Revista Educação*, (89)7, pp. 68-75.
- Bujes, M. I. E. (2015). Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: Resende, H. d. (Org.) *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autentica Editora – (Coleção Estudos Foucaultianos).
- Braga, E. d. S. (2010, agosto). A constituição social do desenvolvimento. *Revista Educação*, (89)3, pp. 20-29.
- Brasil (1979). *Código de Menores*. Lei Federal nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Entrou em vigor em 08 de fevereiro de 1980.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.
- Brasil (2000). *Constituição (1988)*. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a nº 28/2000 e

Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a nº 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.

- Carvalho, A. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In: Lordelo, E., Carvalho, A. & Koller, S. H. (Eds.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*, 1, 19-44. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Carvalho, A. F. d. (2015). Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: Resende, H. d. (Org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autentica Editora – (Coleção Estudos Foucaultianos).
- Carvalho, M. I. C. d., & Rubiano, M. R. B. (2004). Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. d. S., Silva, A. P. S. d., Carvalho, A. M. A. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Artmed. Porto Alegre.
- Castro, L. R. (2001). Da invisibilidade à ação : crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia Rabello (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, pp. 19-46
- Chaves, A. M. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In: Lordelo, E., Carvalho, A. & Koller, S.H. (Eds.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*, 1, 19-44. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Coelho, M. T. F & Pedrosa, M. I. (2000). Faz-deconta: construção e compartilhamento de significados. In: Oliveira, Z. d. M. R. d. (org). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. Cortez. São Paulo
- Conti, C. A. M d. (2015). A infância e o brincar. In: Silva, D. N. H., Abreu, F. S. D. d. (Orgs.). *Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. Sumus. São Paulo.
- Costa, A. C. G. (1993). *De menor a cidadão: notas para uma história do novo direito da infância e juventude no Brasil*. Brasília, DF: Editora do Senado.
- Costa, A. C. G. (2000). *O novo direito da infância e Juventude do Brasil. 10 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Avaliando Conquistas e Projetando Metas*. Unicef. São Paulo.
- Costa, M. T. M. d. S., & Silva, D. N. H. (2012) O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita. *Psicol. estud.* [online]. vol. 17, n. 1, pp. 55-62. ISSN 1413-7372. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000100007>.
- Costa, N. R. d. A., Guanaes, C., & Oliveira, Z. d. M. R. d. (2004). Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a “teoria de posicionamento”. In: Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. d. S., Silva, A. P. S. d., Carvalho, A. M. A.

Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed.

- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2008). Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), pp. 365-373. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300004>.
- Cruz, E. J. S. d., Dias, G. B., Pedroso, J. d. S. (2014). “Estudo do "Ages and Stages Questionnaires" com cuidadores de crianças institucionalizadas”. *Psico-USF*, 19(3), 411-420. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019003004>. Bragança Paulista.
- Cruz, M. N. d. (2015). O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: Silva, D. N. H., Abreu, F. S. D. d. (Orgs.). *Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Sumus.
- Danelon, M. (2015). A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: Resende, H. d. (Org.) *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autentica Editora – (Coleção Estudos Foucaultianos).
- Fávero, E. T, Vitale, M. A. F., Baptista, M. V. (Orgs.). (2008). *Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam*. São Paulo: Paulus.
- Figueiredo, T. d. A. (2009). *Brincar, interagir, expressar e comunicar: um estudo a partir do teatro de bonecos na educação na educação infantil*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília.
- Filho, P. G. d. S. (2007). A institucionalização de crianças e a criatividade. In: Virgolim, A. M. R. (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Editora Universidade de Brasília. Brasília.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete . Petrópolis: Vozes.
- Freitas, M. T. d. A. (2010, agosto). A perspectiva Vigotskiana e as tecnologias. *Revista Educação*. (89)6, pp. 48-57.
- Freud, S. (1987). Extratos dos documentos dirigidos a Fliess - carta 69. Edição. Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. I. Rio de Janeiro: Imago.
- Gadelha, S. (2015). Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: Resende, H. d. (Org.) *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autentica Editora – (Coleção Estudos Foucaultianos).

- Gadelha, Y. A., & Menezes, I. N. d. (2004, janeiro/junho). Estratégias lúdicas na relação terapêutica com crianças na terapia comportamental. *Univ. Ci. Saúde, Brasília*, v. 2, n. 1, pp. 1-151.
- Galvão, I. (2010). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Genm, T. P. (2013). *Reflexões sobre o estudo do desenvolvimento na perspectiva da Análise do Comportamento*. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning.
- González Rey, F. L. (2010). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Marcel Aristides Ferrada Silva (Trad.). São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F. L. (2013). *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. Lólio Lourenço de Oliveira (Trad.). Hucitec. São Paulo.
- González Rey, F. L. (2014). Ideias e modelos teóricos na Pesquisa Construtiva-Interpretativa. In: Martinez, A. M., Neubem, M., Mori, V. D. (Orgs.). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Alínea.
- Guedes, C. F. & Scarcelli, I. R. (2014). Acolhimento institucional na assistência à infância: o cotidiano em questão. *Psicologia & Sociedade*; 26(n. spe.), 58-67. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Kreuz, S. L. (2012) *Direito a convivência familiar da criança e do adolescente: direitos fundamentais, princípios constitucionais e alternativas ao acolhimento institucional*. Curitiba: Juruá.
- Larrosa, J. (2004). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. (4 ed). Alfredo Veiga-Neto (Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lauz, G. V. M, & Borges, J. L. (2013). Concepção de família por parte de crianças em situação de acolhimento institucional e por parte de profissionais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 852-867. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400007>.
- Lima, S. C. d. C. (2011). *Coletivo de trabalho e reconhecimento: uma análise psicodinâmica dos cuidadores sociais*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília. Brasília.

- Lobo, L. F. (2015). O nascimento da criança anormal e a expansão da psiquiatria no Brasil. In: Resende, H. d. (Org.) *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autentica Editora – (Coleção Estudos Foucaultianos).
- Lucci, M. A. (2006, agosto). A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2. pp. 1-11.
- Magiolino, L. L. S. (2015). Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In: Silva, D. N. H., Abreu, F. S. D. d. (Orgs.). *Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Sumus.
- Martinez, A. M., Neubem, M., Mori, V. D. (Orgs.). (2014). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Alínea.
- Moreira, M. I. C. (2014). Os impasses entre acolhimento institucional e o direito à convivência familiar. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe2), 28-37. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000600004>.
- Mota, M. E. d. (2005). Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, 13(2), 105-111. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003&lng=pt&tlng=pt. Recuperado em 23 de fevereiro de 2016.
- Moura, G. G., & Amorim, K. S. (2013). A (in)visibilidade dos bebês na discussão sobre acolhimento institucional. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 235-245. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000200005>.
- Neto, A. V. (2015). Por que governar a infância? In: Resende, H. d. (Org.) *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autentica Editora – (Coleção Estudos Foucaultianos).
- Oliveira, I. M. d., & Padilha, A. M. L. (2015). A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. In: Silva, D. N. H., Abreu, F. S. D. d. (Orgs.). *Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Sumus.
- Oliveira, S. V. d., Souza, C. C., & Próchno, C. C. S. C. (2010). A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 62-84. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000100006>.
- Oliveira, T. L. d. (2014). *O Processo de Reintegração Familiar Múltipla: Família, Instituição de Acolhimento e Justiça*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília. Brasília.
- Oliveira, Z. d. M. R. d. (2010, agosto). A construção cultural da imaginação. *Revista Educação*. (89)5, pp. 40-47.

- Pacheco, M. N. (2015). *O Brincar na escola: Possibilidades de desenvolvimento em sala de recursos*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Piaget, J. (1969/2006). *Seis estudos de psicologia*. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva (Trads.). (24a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pimentel, E. C. B. (2007). *A física nos brinquedos o brinquedo como recurso instrucional no ensino da terceira lei de Newton*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília.
- Pontes, F. A. R., Silva, S. S. d. C., Garotti, M., & Magalhães, C. M. C. (2007). Teoria do apego: elementos para uma concepção sistêmica da vinculação humana. *Aletheia*, (26), 67-79. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000200007&lng=pt&tlng=pt. Recuperado em 24 de fevereiro de 2016.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001, julho). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. pp. 29-39.
- Rago, M. (2015). Foucault, o onismo e a criança. In: Resende, H. d. (Org.) *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autentica Editora – (Coleção Estudos Foucaultianos).
- Ramos, G. (2006) *Infância*. (38a ed. revisada). Record: Rio de Janeiro.
- Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Ed. PUC-Rio. Rio de Janeiro. Loyola. São Paulo.
- Rocha, P. J., Arpini, D. M. & Savegnago, S. D. O. (2015). Significados Atribuídos por Mães Acerca do Acolhimento Institucional, Reintegração e Rede de Atendimento. *Psicol. cienc. prof.* [online]. vol. 35, n. 1, pp. 111-124. ISSN 1414-9893. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002312013>. Recuperado em 01 de outubro de 2016.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008, Julho/Dezembro). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180.
- Rosa, E. M., Santos A. P. d., Melo C. R. d. S., Souza M. R. d. (2010). Contextos ecológicos em uma instituição de acolhimento para crianças. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. vol. 15, n. 3, pp. 233-241. ISSN 1678-4669. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300002>. Recuperado em 01 de outubro de 2016.

- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília.
- Rossato, M., & Martinez, A. M. (2014). A construção do Cenário Social da Pesquisa no contexto da Epistemologia Qualitativa. In: Martinez, A. M., Neubem, M., Mori, V. D. (Orgs.). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Editora Alínea.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Almeida, I. G. d., Costa, N. R. d. A., Guimarães, L. d. A., Mariano, F. N., Teixeira, S. C. d. P., & Serrano, S. A. (2011). Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 390-399. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000200021>.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. d. S., & Oliveira, Z. d. M. R. d. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 437-464. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642009000300008>.
- Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Seguindo a receita do poeta tecemos a Rede de Significações e este livro. In M. C. Rossetti-Ferreira., K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 15-19). Porto Alegre: Artmed.
- Salvagni, J. M. (2014). *A formação de cuidadores de uma instituição de acolhimento de pessoas com deficiência: o cuidado enquanto meio de transformação social*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, E. R. A. d. (2004). (Coord.). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. IPEA/CONANDA. Brasília.
- Silva, D. N. H., Costa, M. T. M. d. S., & Abreu, F. S. D. d. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In: Silva, D. N. H., Abreu, F. S. D. d. (Orgs.). *Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Sumus.
- Simões, C. H. M. (2011). Crianças e Jovens em Perigo: cuidado e responsabilidade no acolhimento institucional. In: Pereira, T. d. S., & Oliveira, G. d. (Orgs.). *Cuidado e Responsabilidade*. São Paulo: Atlas.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003>.

- Smolka, A. L. B. (2015). Prefácio – Das artes do brincar: seu papel no desenvolvimento cultural da criança. In: Silva, D. N. H., Abreu, F. S. D. d. (Orgs.). *Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Sumus.
- Sousa, K. K. de, & Paravidini, J. L. L. (2011). Vínculos entre crianças em situação de acolhimento institucional e visitantes da instituição. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(3), 536-553. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000300008>.
- Vasconcelos, C. R. F. e, Rosseti-Ferreira, M. C. (2004). Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. In: Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. d. S., Silva, A. P. S. d., Carvalho, A. M. A. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. S. (1931). *El problema de desarrollo de las funciones superiores*. Obras escogidas, v. III. Madri: Visor.
- Vygotsky, L.S. (1989) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygostky, L. S. (1931). *Obras escogidas II*. Madri: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1991). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman (Orgs.). José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche (Trads.). (4a ed. bras.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Editora.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Wallon, H. (1945/1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Weber, F. (2009). A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?. *Horizontes Antropológicos*, 15(32), 157-170. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832009000200007>.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Apêndices

Roteiro de entrevista

Entrevistas semi-estruturadas(gravados e transcritos na íntegra)

1 – Como você descreveria o brincar?

2 – Como você percebe a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil?

3 – Como você percebe a importância da brincadeira na vida das crianças em acolhimento institucional?

4 – Que mudanças você percebe que ocorrem nas crianças, no modo de brincar, desde a chegada à instituição?

5 – Que mudanças você percebeu na sua forma de brincar com as crianças ao longo do período que trabalha na instituição?

Roteiro para registro em diário de campo

Encontros de uma hora em momentos de brincar com as crianças na própria instituição, realizados aos sábados.

- Aspectos vivenciados durante os momentos de brincar.
- Diálogos e narrativas durante as brincadeiras entre as crianças.
- Gestos, frases e depoimentos de suas histórias.
- Como ocorre a brincadeira.
- Manifestações diante das brincadeiras de grupo.
- Uso dos brinquedos e do espaço.
- Processo de imaginação diante das brincadeiras.
- Autonomia nas brincadeiras.
- Interação das crianças com os adultos
- Interação entre as crianças

Indicadores:

(Parece que) transformar um objeto, lhe dando outra finalidade na brincadeira, proporciona uma maior capacidade de adaptação a um ambiente. Brincando a criança transforma o local num lugar desejado. A criança atribui novos significados sobre a realidade.

(Parece) que a transformação do objeto que é feita em grupo amplia as relações daquele grupo, onde eles passam a negociar a definição e uso daquele objeto (brinquedo) e aprendem a solucionar conflitos gerados nessa ação.

(Parece que) deixá-los livres para brincar sem direcioná-los e sem intervir permite que eles sejam capazes de negociar sozinhos a direção do que brincar e como brincar, o que amplia o diálogo do grupo.

(Parece que) ter alguém disponível para brincar permite que eles criem um laço de confiança e assim começam a abrir e revelar suas histórias, seus desejos e a relatar suas vivências.

(Parece que) o brincar cria uma comunicação direta com a criança.

(Parece que) o brincar permite que a criança lide com suas frustrações, como o perder um jogo, como a angústia de não ser escolhido, entre outras sensações.

(Parece que) as interações na brincadeira proporcionam a relação de apoio. Uma criança incentiva a outra no brincar, uma criança constrói com a outra regras, reflete o ganhar e perder.

(Parece que) brincar é um modo de expressar os sentimentos, a criança revela seus medos, suas vontades de ser e de não ser, seus desejos de pertencer a outros lugares.

(Parece que) brincar é um modo de superar obstáculos do dia a dia. Muitas crianças com determinadas dificuldades, no brincar consegue superar. Como a habilidade de subir em lugares, no dia a dia a criança não consegue realizar, porém ao brincar com apoio de outras crianças, ou ao encarnar um personagem mais forte, ela é capaz de realizar tal ação. Outro exemplo é a criança com dificuldade na matemática na escola, mas que ao brincar ela consegue contar e separar os brinquedos em séries.

(Parece que) o brincar transforma um local. A sala vira mar, o parquinho é um reino...

(Parece que) ao brincar a criança reproduz as relações familiares. Muitas ao brincar são mães, pais, irmãos, os quais elas convivem, imitando as ações, as falas, os gestos e a forma de se posicionar diante do outro. Ex: O modo como a criança cozinha com suas panelinhas, a escolha do que cozinhar, muitas vezes são ações antes observadas na mãe. As broncas e castigos aplicados nas bonecas são iguais aos quais eles vivenciam.

(Parece que) um objeto simbólico, com um determinado uso, como um carrinho, pode pelo processo de imaginação se transformar em um avião e assim passa a ter outro valor simbólico para aquela criança. Um tabuleiro se transforma em uma pista de caminhão.

(Parece que) ao brincar o novo é sempre algo mais interessante, então a criança troca muito os objetos durante a brincadeira.

(Parece que) ao brincar a disputa por ser um personagem ou outro é muito grande.

(Parece que) brincar com os personagens de histórias clássicas é muito frequente. As princesas, a madrasta má, o príncipe estão sempre dentro do universo do brincar.

(Parece que) ter medo enquanto brinca é engraçado, então quando monstros aparecem e vozes se alteram, as crianças correm eufóricas dando risadas. O medo as movem de uma forma muito forte, elas empurram, gritam, puxam e correm desesperadas...

(Parece que) o proibir a criança de brincar é muito doloroso e quando esse castigo é suspenso a criança tem uma experiência de puro êxtase e alegria.

(Parece que) o brincar mantém a criança viva, saudável, na ausência de saúde a primeira ação que a criança deixa de realizar é o brincar. As crianças na instituição de acolhimento que apresentavam febre, ou alguma indisposição de sua saúde não queriam brincar, não conseguiam realizar essa ação. É claro que é devido a questão do corpo está fraco, sem energia... mas é um indicador que a criança que não brinca pode não estar bem...

(Parece que) ao brincar com alguém que está disposto a ouvir permite revelar histórias, segredos, dores que antes estavam guardadas. Crianças que ao sentar para brincar começam a revelar suas histórias, como chegaram ao acolhimento.

(Parece que) o brincar implica em dividir, em interagir, características do brincar coletivo. E muitas crianças não gostam de dividir os brinquedos, um espaço... então enquanto brincam, conseguem ir cedendo e negociando essas ações. São conflitos gerados pela brincadeira.

(Parece que) a criança vivencia justamente o desprazer às vezes de brincar coletivamente, pois nem sempre consegue ser quem ela quer ser, as vezes o amigo pegou seu lugar no balanço... pegou sua bola... e tudo isso é importante para que esse ser humano em construção entenda-se como um ser não sozinho, mas um ser pleno de relações sociais.

(Parece que) a briga pelo brinquedo é muito mais que o querer possuir aquele objeto, pois muitos cansam e logo aquele brinquedo é deixado de lado por ambos que o disputavam. Isso mostra o quanto o objeto é intermediador, mas na verdade o que move são as relações.

(Parece que) brincar é viver de novo as relações familiares, é ser filho como na sua rotina real, ou ser mãe como o seu desejo expressa.

(Parece que) essas relações familiares são determinantes. As crianças brincando vão determinando o modo de ser dos personagens da brincadeira. Ex: Tia você tem que mandar ela ir ajudar...

(Parece que) as festas, as comemorações, que são convenções sociais também estão presentes no universo da brincadeira... então aniversários, formatura, festas da igreja são um roteiro para o brincante.

(Parece que) mesmo que a criança nunca tenha ido a um determinado lugar, quando ela brinca ela vive como se tivesse experimentado... Ex: a criança brinca de ir à praia, e mesmo que ela não sabe o gosto da água, ela brinca ter engolido água salgada e brinca de fazer castelo de areia. Os relatos de experiências, as imagens e histórias que os meios de comunicações mostram são também componentes do brincar.

(Parece que) o discurso de gênero é muito forte na brincadeira. As próprias crianças separam o que é de menino e o que é de menina. Separam os brinquedos pela cor, os meninos apresentam uma resistência enorme de brincar com objetos rosa. As brincadeiras são determinadas a cada sexo, meninos jogam bola e meninas brincam de boneca.

(Parece que) o brincar permite viver o que não pode estar sendo experimentado na vida real. A criança brinca de estar junto da mãe, de estar no colo da mãe, num momento em que ela não pode estar.

(Parece que) usar a criatividade é um desafio. Ex: a criança inventa de pular de um pé só no pula-pula.

(Parece que) ao brincar as histórias podem ter outro final, os personagens podem se transformar... Ex: brincando muitos inventavam personagens ou outros finais como a morte da princesa, como um animal invade o castelo...

(Parece que) no brincar eles vivenciam a angústia do outro quebrar algo que seja apenas deles. Ex: João se frustra quando alguém estraga sua pipa.

(Parece que) brincar é uma forma de se relacionar. A criança enquanto brinca faz perguntas sobre o outro e o outro sobre ela... e nessa troca cria-se uma confiança, onde a criança revela suas histórias.

(Parece que) os irmãos mais novos ao brincar imitam os irmãos mais velhos.

(Parece que) as relações entre irmãos são muito fortes durante o brincar. Um irmão chama atenção do outro, ensina a brincar e impõe limites.

(Parece que) a transformação do objeto é quase regra dentro das ações do brincar. Ex: uma gangorra vira moto.

(Parece que) o brincar implica em disputas. Ex: eu sou mais forte, eu vou ganhar...

(Parece que) o brincar é uma ação contagiante, onde uma criança cria um modo de brincar e os outros em volta irão também imitar a brincadeira.

(Parece que) brincar tem todo um modo de se comunicar, não só com palavras, mas com olhares e sorrisos.

(Parece que) o brincar faz recordar lembranças. Ex: uma criança pede para parar porque aquela brincadeira lembrava a mãe dela.

(Parece que) os bebês brincam com o corpo. Batendo os braços, colocando as mãozinhas na boca e se remexendo todo.

(Parece que) os brinquedos que o bebê pega ele leva para boca. E essa é a maior atividade do brincar da criança, provar os objetos, as texturas...

(Parece que) vestir-se de personagem é um elemento chave do brincar. Ex: João se veste de Batman.

(Parece que) o brincar permite a criança transpor o que está sentindo. Ex: a criança fala que a flor está triste e murcha porque a mãe dela a abandonou.

(Parece que) enquanto se brinca muitas conquistas acontecem.

(Parece que) o ouvir: Vamos brincar? É um fator que acalma, que lhe assegura uma alegria e um conforto. Ex: duas crianças chorando brigando, quando as convido para brincar, o choro se cessa.

(Parece que) brincar é se transformar em certas profissões que eles antes observaram na sociedade. Ex: a criança propõe brincar de cabelereiro.

(Parece que) as crianças levam a sério o encarnar dos personagens.

Anexos

Imagem das plantas:



Tulipa Semper



Orquídea de Rothschild