

BRINCADEIRA E PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES: UM ESTUDO COM FAMÍLIAS DE BAIXA RENDA¹

EDNA MARTINS

Doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP); professora da Universidade Ibirapuera.

HELOISA SZYMANSKI

Doutora em Educação (Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica-SP); professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação (PUC-SP).

Resumo: O presente trabalho teve por objetivo compreender a utilização da brincadeira como prática educativa familiar em uma comunidade da periferia da cidade de São Paulo. Seguiu-se, como referência, as propostas teóricas de Bronfenbrenner. Foram consideradas questões relativas à importância do brincar nas práticas educativas dessas famílias, os tipos de brincadeiras que fazem parte do cotidiano de suas crianças e as múltiplas relações entre educação não formal, criança e brincadeira. Os resultados apontaram que o brincar entre adultos e crianças integram-se às práticas educativas das famílias, mostrando-se como um poderoso instrumento de socialização e de transmissão de valores e práticas.

Palavras-chave: brincadeira; práticas educativas na família; família de baixa renda; brincadeira adulto /criança.

CHILDREN PLAY AND FAMILY EDUCATIONAL PRACTICES: A STUDY WITH LOW INCOME FAMILIES

Abstract: The present work searches to study if adult/child play can be considered an educational practice among families living in a low-income neighborhood in São Paulo. Our theoretical considerations were based mainly on Bronfenbrenner. Ideas in the consideration of themes such as: importance of adult/child play, games children play in their everyday life and the multiple relationships between non formal education, child development and play. Our results indicated that adult/child play integrated educational practices by mothers and could be considered as a socialization tool and a way to inform children about family values and practices.

Keywords: adult/child play; playing; family; low income family; family educational practice

Inegavelmente, a família é o primeiro meio de socialização da criança, em que ela receberá a base inicial do que consiste a vida em sociedade, quer seja um grupo constituído segundo a estrutura nuclear moderna que a sociedade como um todo tem como modelo, ou organizada de acordo com outras possibilidades. Agentes, como escola, igreja e a comunidade em que ela está inserida também contribuirão para o processo socializador, trazendo elementos para a construção social do indivíduo. (Berger e Luckmann, 1974; Gomes, 1994).

A inserção da criança no mundo se dá em meio a trocas intersubjetivas, e as maneiras de ensinar a criança a existir como um ser social podem ser consideradas como práticas educativas. Para Szymanski (1998; 2001a), as práticas educativas ocorrem de maneira informal ou mesmo sem um planejamento explícito, porém, vinculadas a uma imensa gama de situações de vida. O mundo transmitido por homens e mulheres, jovens e velhos que formam os grupos familiares é por sua vez o mundo que foram por eles, recebidos de outros homens e mulheres que encontraram em suas vidas. Receberam-no (com ou sem ressalvas) e passam-no adiante. Este processo pode ser chamado de práticas educativas porque se dão na forma de ações contínuas e repetitivas e incluem uma proposta de ser no mundo com o outro, constituindo-se numa herança cultural que possibilita a inserção desse novo membro no mundo mais amplo. É nesse montante de atividades estimuladoras fornecidas pela família, que se dá o fenômeno da brincadeira, dos jogos e dos muitos brinquedos que podem auxiliar os adultos na educação da criança.

Em psicologia, o estudo sobre o valor da brincadeira no desenvolvimento infantil tem sido seriamente discutido em teorias clássicas como as de Piaget (1946) e Vygostsky (1994), como também por outros autores, que reconheceram a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. (Bruner, 1986, Kishimoto, 1996; 1997 e Ortega 1990).

Uma revisão na literatura aponta para a riqueza de pesquisas relacionando brinquedos e brincadeiras com a aprendizagem humana, ou desenvolvimento cognitivo e a importância do uso dos jogos e

brincadeiras na educação infantil (Henniger, 1991; Nicolopoulou, 1994). Alguns desses estudos vão desde as aprendizagens relacionadas à linguagem (Tamis-LeMonda e Bornstein, 1994; McCune, 1995), desenvolvimento cognitivo de crianças com relação à quantidade de brinquedos que têm disponíveis em suas casas (Lacroix et al., 2001), até estudos sobre a influência de brincadeiras de faz-de-conta no raciocínio dedutivo de crianças em idade pré-escolar (Yunes, 1999).

No Brasil, muitas pesquisas desenvolvidas buscam compreender a influência dos jogos e brincadeiras no ensinamento de alguns conceitos escolares. O jogo tem sido muito estudado como instrumento para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, como raciocínio lógico e linguagem verbal (Correia e Meira 1997; Moura, 1991; Scarpa, 1991, Santos e Alves, 2000 e Macedo et. al, 2000). São comuns, também, pesquisas na área de psicologia e educação que estudam a interação de crianças, destas com os adultos, em instituições pré-escolares, além das influências do brinquedo nestas relações e o espaço dedicado ao brincar nestes locais (Andrade, 1991; Wajskop, 1995; Gonçalves 1996; Martins, 1998). São desenvolvidas também muitas pesquisas sobre interação social e o brincar de faz-de-conta, brincadeira simbólica ou de papéis (Bichara, 1994; Salum, Moraes e Carvalho, 1994; Mello e Sperb, 1997).

Além dos estudos clássicos de Huizinga (1996), pesquisas sobre diferenças culturais em relação à brincadeira de criança, aumentaram nas últimas décadas. Estudos sobre diferenças inter e intraculturais na interação de mães e crianças (Zevalkink e Riksen-Walraven, 2001), como diferenças individuais no jogo de faz-de-conta de crianças pré-escolares américo-coreanas e américo-européias (Farver, Kim e Lee-Shin, 2000) têm contribuído muito para a compreensão das formas de brincar de cada cultura e as suas implicações para o desenvolvimento humano.

Uma pesquisa realizada com pais e suas crianças na Índia, por Roopnarine, et. al., (1990), demonstrou diferenças culturais entre a forma de cuidado que esses pais têm com seus filhos, incluindo a maneira de jogar dessas famílias. Pesquisadores concluíram que, na Índia, crianças são cercadas pelo contato de corpo direto. São constantemente

segurados, abraçados, e freqüentemente são levados no quadril dos pais. Já que as crianças ficam sempre tão próximas fisicamente de seus pais, nesta cultura, o jogo físico parece não ser uma atividade principal durante interação de pais com crianças como ocorre nos Estados Unidos, por exemplo, (Lamb, 1977). Na cultura da Índia, brincadeiras físicas e turbulentas raramente acontecem entre os pais e crianças e não foram observadas entre as mães e seus filhos.

Há também estudos que examinam desde o desenvolvimento de brincadeiras e jogos dentro da família, até a influência desta atividade na interação social e comunicação verbal de crianças com seus pais, mães e irmãos. Um estudo de Labrell (1996), por exemplo, apresenta dados empíricos sobre jogos paternos e maternos com crianças utilizando objetos polivalentes. Os resultados indicam diferenças no modo como pais e mães brincam com as crianças e como os objetos utilizados durante o jogo podem favorecer o desenvolvimento cognitivo. Outra pesquisa nesta mesma perspectiva realizada por Lindsey e Mize (2000) examinou conexões entre jogo de faz-de-conta de pai-criança e competência social de crianças com cinco anos de idade. O padrão de envolvimento social observado durante o jogo sugeriu que a interação mútua de pai-criança, durante esta atividade de jogo, poderia estar associada com a competência social de crianças.

Na revisão de estudos envolvendo brincadeira e família em várias culturas, verificou-se uma infinidade de trabalhos com famílias em situação de jogos, que observam a maneira de proceder dos pais com seus filhos, em momentos de brincadeira (Power, 1985). Alguns indicam, por exemplo, o quanto as mães usam mais recursos e atividades didáticas ou verbais com seus filhos e o quanto os pais usam mais recursos e atividades físicas quando lidam com suas crianças. (Clarke-Stewart, 1978; Osofsky e O'Connell, 1972 ; Stuckey, McGhee e Bell, 1982), ou ainda o quanto os pais são mais físicos em suas brincadeiras com os filhos, que as mães (Macdonald e Parke, 1986; Stuckey, McGhee e Bell, 1982).

Há, também, pesquisas realizadas em laboratórios preparados para receber crianças e suas famílias em situação de jogo. Utilizam os

jogos e brincadeiras, muitas vezes como um método para coleta de dados sobre desenvolvimento da criança ou interações entre pais, crianças e irmãos. Há estudos laboratoriais, por exemplo, que verificam o poder do sorriso ou de emoções de alegria ou tristeza dos pais quando estão brincando com seus filhos, revelando várias relações significantes entre o comportamento de olhar de crianças, expressões de emoção, e comportamento de jogo (Termine e Izard, 1988; Dickson, Walker e Fogel, 1997) e ainda outros experimentos que investigam a influência de mães na escolha do brinquedo (Batista, 1989), ou envolvendo questões relativas a estereótipos de gênero (Fagot, et al. 1992).

No Brasil, foram encontradas poucas pesquisas sobre a brincadeira inserida no contexto das relações familiares, principalmente estudos que consideram o ambiente natural no qual vivem as famílias. Embora, atualmente, a pesquisa sobre jogos e brincadeiras esteja em plena ascensão, a maioria desses estudos parece colocar a família num segundo plano, pouco considerando o contexto e as relações familiares. O que foi encontrado neste campo sob diferentes prismas são estudos como os de Mello (1999) que investigou a brincadeira de crianças vítimas de violência doméstica, assim como o de Oliveira (1993), em sua pesquisa sobre relações sociais em que crianças são criadas pelos seus avós, que mostra uma experiência rica de brincadeira adulto – criança.

Trabalhos, como os de Biasoli–Alves (1989), apontam a diversidade e qualidade dos objetos e interações que crianças de classe média possuem no ambiente familiar. Em um de seus estudos sobre essa temática, a pesquisadora conclui que a grande maioria das crianças brinca com adultos e com brinquedos variados por toda parte da casa. Estudos que se ocuparam em investigar o brinquedo no âmbito familiar (Martínez, 1992 e Simionato –Tozo, 1996) trazem importantes informações a respeito do brinquedo na família. Mostram claramente a necessidade de aprofundamento na investigação desta área, sobretudo, no que se refere à relação desta atividade com as práticas educativas familiares.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), nas famílias e em suas casas, o pesquisador não precisa introduzir ou inventar sistemas organizados de relações entre as pessoas, pois elas já se manifestam naturalmente no cotidiano, com infinitas possibilidades. É na família que acontece o maior fluxo de pessoas que interagindo de variadas formas fornecem ao pesquisador ricas observações. “Mães e irmão, assim como vizinhos e amigos – vêm e vão a todo momento, proporcionando experimentos naturais prontos, com validade ecológica inata e um planejamento antes-depois em que cada sujeito pode servir como seu próprio controle” (p. 57).

A família constitui uma das fontes mais ricas para se conhecer a influência da ligação de duas, três ou mais pessoas no desenvolvimento humano. A grande maioria dos estudos citados são realizados em laboratórios e não apontam para o contexto onde famílias e crianças interagem no seu cotidiano e as implicações e influências que esses ambientes podem produzir na interação dessas pessoas em momentos como os de jogos. Não se pode descartar a importância desses estudos para o desenvolvimento desta área de interesse científico, mas verifica-se a necessidade de uma visualização e exploração maior nos contextos onde se desenrolam as relações humanas, quer na família, na escola ou em outros ambientes, para que se compreenda melhor a complexa dinâmica de se educar crianças.

Pensando em crianças que vivem com suas famílias na periferia dos grandes centros urbanos e em sua socialização, mediada pelas brincadeiras, o objetivo deste trabalho foi encontrar um caminho para se compreender melhor a vida dessas famílias com seus filhos, no bojo de suas relações, dentre as muitas formas de conhecer o mundo social e compreendê-lo em sua complexidade. Na tentativa de compreender como se manifesta o brincar entre adultos e crianças dentro de famílias da comunidade de Vila Nova Esperança, buscaram-se respostas para a seguinte questão: A brincadeira realizada nas interações entre crianças e adultos de famílias de baixa renda, pode ter um sentido educativo?

Método

Participantes: as famílias

Participaram deste estudo duas famílias residentes há mais de um ano na Vila Nova Esperança, sub-distrito da Vila Brasilândia, periferia da cidade de São Paulo, com filhos de até cinco anos matriculados numa creche da comunidade. Estas famílias foram localizadas por intermédio da direção da creche, representada pelo líder comunitária, e apresentaram-se voluntariamente para a pesquisa. As duas famílias eram chefiadas pelas mulheres, pois o marido de uma encontrava-se preso acusado de assassinato, deixando-a com três filhos (o mais velho com 4 anos e o mais novo, com poucos meses), e o companheiro da outra fora assassinado na rua de sua casa, deixando esposa e quatro filhos pequenos (o mais velho com doze anos e a mais nova com 5 anos). As duas mães que participaram das entrevistas trabalhavam em serviços gerais ou domésticos, uma delas era funcionária da creche da comunidade e a outra diarista em casas de famílias.

Procedimentos

Os dados foram coletados no período de março a outubro de 2001, na comunidade da Vila Nova Esperança, subdistrito da Vila Brasilândia, periferia da cidade de São Paulo.

- 1- Foram feitos contatos com as famílias que receberam a pesquisadora e um assistente de pesquisa em sua casa, propondo-se a participarem do estudo.
- 2- Foi realizada uma primeira entrevista com as famílias, no ambiente natural onde vivem, suas residências, baseada na proposta de entrevista reflexiva de Szymanski (2001b). Nesse momento foram informados sobre os objetivos do estudo. Este encontro inicial possibilitou o levantamento de dados gerais pessoais, um breve histórico de vida, e também alguns meios utilizados para a educação de seus filhos pequenos. As entrevistas foram gravadas em fitas cassetes com duração de uma hora e meia, aproximadamente.

- 3- Houve um segundo encontro com cada família, depois de transcritas as falas dos entrevistados e realizada uma pré-análise dos dados obtidos nas primeiras entrevistas. Os elementos da pré-análise foram expostos, de maneira que os entrevistados puderam concordar ou discordar da compreensão da pesquisadora sobre os assuntos tratados. Tiveram também a liberdade de se colocar de maneira diferente daquela ocorrida no primeiro encontro, sempre expondo suas razões.
- 4- Embora o convite para participar da entrevista tenha sido extensivo a todos da família, em algumas entrevistas houve participações de vários membros, em outras, apenas um ou dois membros estiveram presentes.
- 5- Enquanto a pesquisadora entrevistava os participantes, um assistente de pesquisa realizava observações detalhadas tanto da família em suas relações com suas crianças no momento das entrevistas, como também os ambientes interno e externo das casas dos entrevistados. Também ocorreram observações importantes pelas redondezas das casas das famílias. Puderam ser observados alguns espaços e locais para se brincar e os possíveis perigos que a comunidade oferece às suas crianças em termos de infra-estrutura.

Análise de dados

Buscando uma opção que fornecesse uma maior abrangência de olhares sobre o fenômeno social, optou-se pela utilização da *grounded theory* ou teoria fundamentada nos dados, proposta por Glaser e Strauss (1967). Este método de análise de dados é definido por seus autores como um método indutivo. Trata-se de uma teoria que é derivada dos dados obtidos pelo estudo de um fenômeno. Sendo assim, não existe uma única teoria a *priori* na qual o investigador se baseie exclusivamente para a análise dos dados coletados. É por intermédio da coleta sistemática de dados e de sua análise que a teoria é desenvolvida, como apontam Strauss e Corbin (1990).

De acordo com a *grounded theory*, as categorias são unidades mais abstratas, devem ter força conceitual e ser nomeadas pelo pesquisador,

de maneira que possam apresentar o significado dos códigos que elas representam. Nessa fase, é importante nomear cada categoria com títulos que, posteriormente, possam ser lembrados, pensados, e acima de tudo, se iniciar o processo de desenvolvê-las analiticamente, como apontam Strauss e Corbin (1990). Seguindo os passos apontados pela *grounded theory*, foi construída a seguinte análise e nomeadas a categoria central, as categorias e subcategorias.

Tabela 1 – Representação das categorias e subcategorias das entrevistas com as famílias

Categoria Central	Brincadeira e Práticas educativas		
Categorias	Subcategorias		
O CONTEXTO FAMILIAR	Dificuldades Vividas	Interação familiar	Sistema de Crenças e Valores
CONVIVENDO COM VIOLÊNCIA	Risco de morte	Conflito com polícia	Violência e televisão
O BRINCAR DAS CRIANÇAS	Coisas de Brincar	Brincadeira proibida	
	Espaços e companhias para brincar	Brincadeira de menino e menina	
PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO	Oferecer cuidado e proteção	Inserir no mundo social	
	Ensinar e corrigir os filhos	Aprender a ensinar	
CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA	O Significado do brincar	O brincar na infância dos pais	

Resultados

O processo de socialização dos filhos ocorre no contexto familiar, que é caracterizado por uma série de dificuldades vividas pelas duas famílias e que vão, desde dificuldades financeiras, até dificuldades na forma das mães lidarem com suas crianças na solução de alguns problemas. Nesse contexto, desenrolam-se intensas interações entre os membros da família que são norteadas pelos sistemas de crenças e

valores, constituídos pela religião cristã evangélica de que ambas as famílias fazem parte e procuram inserir suas crianças.

O papel da família na educação dos filhos acaba baseado em modelos passados por gerações anteriores. Percebem como sua primeira função oferecer cuidado e proteção às suas crianças, ou seja, dar alimentação, cuidar para que estejam limpas e agasalhadas, preservando sua integridade física. Ensinar e corrigir os filhos também são funções da família. Para isso, é comum nas práticas educativas das famílias o uso da punição, representada comumente por castigos e agressões físicas.

Outra importante ação que faz parte do papel da família é o de inserir seus filhos no mundo social. As crianças desde cedo são encaminhadas às creches e escolas para que as mães possam ir para o trabalho e isso acaba por contribuir com a família em seu papel socializador. Há, na realidade, uma rede de apoio às famílias na tarefa de educar e socializar os filhos, como a igreja de que fazem parte, o sistema educativo formal e a vizinhança.

A variedade de brinquedos industrializados das crianças das famílias entrevistadas é pequena. Os brinquedos são poucos e conseguidos com certo sacrifício dos pais e das crianças. Os maiores interessados não têm acesso direto a esses objetos que são guardados e dados a eles muito esporadicamente. O cuidado com os brinquedos é bastante grande e às vezes as crianças nem chegam a brincar muito, principalmente com aqueles mais caros, que são ganhos de vez em quando. As mães, tios e avós das crianças não tiveram muitos brinquedos e utilizam isso como justificativa para não dar às crianças os brinquedos mais novos, ou mais caros. Às crianças, são dados apenas brinquedos velhos, quebrados, para que não tenham a oportunidade de “destruir” aqueles mais novos e interessantes.

Esses brinquedos que aparecem nas casas das famílias são derivados de algumas fontes como amigos e empregadores, que hora ou outra resolvem lembrar das crianças. Não são todas as crianças da Vila Nova Esperança que têm a oportunidade de ter brinquedos. Muitas famílias

vivem em grande estado de miséria e as crianças, quando ganham uma boneca ou uma bola, aproveitam o máximo desses brinquedos. Entretanto, andando pelas ruas da vila, pode-se ver crianças brincando com jogos tradicionais como: pular corda, jogar amarelinha, brincar com carrinhos de rolimãs, empinar pipas ou pular elásticos. Todas essas brincadeiras, que em sua maioria ultrapassam gerações, passadas de pais para filhos, requerem pouco ou nenhum subsídio financeiro e são capazes de divertir e de absorver muito tempo da criança juntamente com seus companheiros.

As famílias moram num bairro perigoso, onde crimes e drogas percorrem os mesmos caminhos das crianças que convivem diariamente com a violência. As práticas educativas das famílias, desse modo, são influenciadas pelas peculiaridades existentes nesse contexto. Quando as crianças crescem, e, costumeiramente assistem à televisão, começam a ver as maravilhas da indústria do brinquedo e despertam para algo que, muitas vezes, suas famílias não têm a menor condição de lhes oferecer. As crianças crescem sonhando com brinquedos caros.

O Kleber é assim, ele sofre mais porque ele, não sei se é a televisão, então ele sonha muito. Eu acho que ele sonha muito alto. (...) E eu falo para ele: "Ó Kleber, não adianta a mãe fazer, nós passamos fome, para a mãe dar as coisas para você". (...). Ele hoje morre de vontade de ter uma bicicleta grande. (...) Ai ele quer porque quer um vídeo-game. Daí eu falo: "Pode deixar um dia Deus vai preparar..." (Valda, mãe da família Torres).

As famílias também acreditam que violência e televisão têm uma relação bastante estreita, pois reconhecem nesse veículo de comunicação a mesma violência que acontece todos os dias nas ruas do lugar onde moram. Deixar os filhos irem a locais desconhecidos, ainda que seja no próprio bairro, ou que tenham amizades com pessoas estranhas ao grupo familiar, pode significar um risco. Há vários perigos iminentes, como por exemplo: risco de morte por um tiro de bala perdida, envolvimento com traficantes de drogas e conseqüentemente com a polícia. O envolvimento com drogas ocorre principalmente em famílias com filhos do sexo masculino, conforme relatado por elas,

demonstrando o medo que essas famílias têm de que eles usem drogas ou se envolvam no mundo do crime, já que a oferta desse tipo de atividade é muito comum nas ruas e becos da vila.

Nessas famílias, e em muitas outras famílias da Vila Nova Esperança, há, apenas uma brincadeira proibida: brincar com brinquedos ou brincadeiras que lembrem armas e tiroteios. Para essas famílias, brincar com armas de brinquedo, representa um perigo para as crianças que vêem pais, irmãos e vizinhos sendo assassinados bem próximo deles. O mais interessante de tudo isso é que, como relata a família, mesmo as crianças não recebendo brinquedos que lembrem armas, elas reproduzem e representam no jogo simbólico uma verdadeira guerra armada, com pedaços de madeira, outros objetos e, até mesmo, com gestos e expressões corporais.

“Mas mesmo não dando “armas” para eles, eles arrumam um jeito de brincar (...) Pegam vassoura mesmo, pedaço de pau ...” (Eléia, mãe da família Jardim).

“... esse pequenininho dela faz assim com o dedinho bem feitinho e “pá, pá, pá!” (risos)” (Alice, avó da família Jardim).

As famílias também acreditam em divisões de brincadeiras de meninos e meninas, preocupam-se com a descoberta da sexualidade e tentam preparar as meninas maiores para as diferenças de comportamento entre meninas e meninos. Isso é notadamente evidenciado na observação das brincadeiras das crianças pelos adultos. No relato de uma família, por exemplo, a mãe fica atenta quando vê sua filha de seis anos representando num jogo simbólico a gravidez da irmã adolescente. Nesse momento, a mãe observa atentamente e depois procura um meio para conversar com a criança, oferecendo algumas informações sobre como é estar grávida, o que é ser mãe e todas as dificuldades encontradas para se educar uma criança.

“(...) ela estava brincando com a Jenifer, uma coleguinha dela e outras colegas, até o Kleber também estava junto, e eles ficaram brincando de uma brincadeira lá que tinha que beijar o menino. Então eu conversei. Eu peguei, a Jenifer chorou, aí eu conversei com ela, falei que elas são menininhas, que elas não podem estar brincando com menino, que os meninos vão querer pegar em certos lugares que não devem... (...) eu já vi a outra

de 8 anos brincando de estar grávida. Então eu a vi deitada de barriga para cima, alisando a barriga e falando: – ai, meu neném?” (Valda, mãe da família Torres).

A brincadeira como prática educativa na família pode ser compreendida nas nuances das práticas educativas familiares interagindo com o contexto onde as famílias vivem. Antes de brincar com as crianças, as famílias primam pelo seu desenvolvimento e integridade física. Enquanto brincam, as crianças devem ser protegidas de riscos evidentes nos ambientes onde transitam. A violência do bairro é capaz de cercar o poder das crianças de interagirem mais umas com as outras e terem maior acesso às ruas do local onde vivem. Entretanto como brincar faz parte da vida da criança, elas brincam quase todo o tempo, com seus poucos brinquedos, criando possibilidades de agir, utilizando-se de elementos da natureza ou das próprias ações humanas em jogos aprendidos com os mais velhos, que, trazem consigo uma gama de elementos favorecedores de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerações finais

Famílias da classe média, como aponta Bujes (2000), são consumidoras vorazes de brinquedos, em especial dos jogos pedagógicos, como tentativa de dar aos filhos estímulos necessários para que sejam bons alunos, já que em sua maioria, são seguidoras de teorias pedagógicas que defendem as brincadeiras como excelente meio para favorecer o desenvolvimento das crianças pequenas. Interessadas num produto que possa levar os filhos a assumir condutas adequadas, ter um bom nível de curiosidade e a se expressarem com desenvoltura, as mães acabam valorizando o brinquedo, fazendo com que a sua exploração caseira passe por objetivos mais voltados a questões de desenvolvimento infantil.

Nas famílias participantes desta pesquisa, as brincadeiras ocupam um papel importante dentro do mundo das práticas educativas, demonstram implicitamente desempenharem uma função preponderante nas relações entre família e criança. O que se pôde notar é que, apesar dos pais brincarem pouco com suas crianças e em seus momentos de interação com jogos e brincadeiras não relatarem que ajam com

intencionalidade voltada para o desenvolvimento cognitivo de seus filhos, as brincadeiras são motivos de constante observação, reflexão e atuação dos pais, junto a suas crianças. As crianças brincam e os adultos que as rodeiam prestam atenção a essas brincadeiras, interagindo com elas e trocando informações variadas sobre a própria especificidade da brincadeira (como ensinar a brincar de casinha) ou sobre questões do mundo social que fazem parte do processo de socialização da criança. Numa análise um pouco mais aprofundada sobre a questão, os dados sugerem claramente que temas complexos como educação moral e religião, ligados às crenças e valores familiares, assim como questões relacionadas a diferenças de gênero e sexualidade transitam de forma concreta e espontânea dentro do mundo dos jogos dessas crianças.

A brincadeira entre famílias e crianças, compreendida através da proposta de Bronfenbrenner (1996, confirma que as brincadeiras infantis estão presentes nos vários ambientes onde a família se encontra e também nos contextos em que nem todos os membros da família estão ou já estiveram presentes. As brincadeiras assumem diferentes formas, conforme o mundo em que a criança vive, no mundo do trabalho, nas relações com a vizinhança ou nas práticas educativas formais, como escola e creche, influenciando assim, sobremaneira, o comportamento das mais variadas populações do mundo.

Não se pode negar que a brincadeira consiste num dos primeiros veículos de comunicação entre criança e adulto. Por seu intermédio, disseminam-se variados tipos de conhecimento e habilidades entre a grande maioria das crianças. Na Vila Nova Esperança, isso não é diferente. As crianças e suas famílias realizam brincadeiras importantes para o desenvolvimento humano e, de maneira semelhante a outras crianças de outros meios populares, também adquirem vários conhecimentos, experimentando momentos agradáveis durante o processo de socialização, já que o lúdico invariavelmente se faz presente.

Apesar de serem ainda pequenas, as crianças em suas brincadeiras de faz-de-conta, tal como crianças de outros meios sociais, demonstram ter uma compreensão prévia da complexidade da trama social. Sabem

como deve comportar-se uma pessoa para ser respeitada pela sociedade. Quando brinca de casinha, por exemplo, a criança também aprende habilidades e começa a representar práticas comuns dentro de uma casa, como organizar bem os utensílios da cozinha, cuidar e alimentar um bebê, definindo papéis sociais.

Houve também relatos de brincadeira de faz-de-conta e como o brincar tem intensa influência nos sistemas de crenças e valores e no modo como as famílias educam seus filhos. O brincar das crianças é tão permeado pelas práticas educativas num movimento bilateral que a religião da família acaba por fazer explicitamente parte de temas de brincadeiras simbólicas das crianças. As interações adulto-crianças, permeadas por suas crenças e valores e pelos diferentes modos de professar a fé religiosa, supõem um contexto social e cultural, e a imersão nesse mundo e a impregnação dessas idéias são para a criança inevitáveis. É, também, no brinquedo que ela apreende e elabora essa realidade que a cerca.

Outra situação que mostra claramente como as brincadeiras são momentos usados pelos adultos como oportunidades educativas é a proibição que as famílias fazem de se brincar com armas como forma de enfrentamento da violência que as crianças testemunham já desde pequenas. A proibição para se brincar com armas ou de mocinho, polícia e bandido, foi uma realidade nas duas famílias entrevistadas. Pode-se brincar de quase tudo, mas nunca com armas de brinquedo, como revólver, espingardas, metralhadoras, pistolas e até mesmo com espadas, ou ainda, com brincadeiras que lembram a violência que é assistida diariamente pelas crianças em seus aparelhos de televisão e no mundo à sua volta.

Alguns pesquisadores explicam que brincar com armas de brinquedo não tem nenhuma relação com violência (La Taille, 1998²; Bomtempo, 1999a; 1999b.), entretanto para essas famílias que convivem diariamente com cenas trágicas de violência em sua comunidade é difícil compreender esse tipo de informação. Tanto a família como outros agentes socializadores, escola e igreja proíbem as crianças de brincar

com armas de brinquedo. Há uma evidente preferência por brinquedos de guerra pelas crianças do sexo masculino (Goldstein, 1995), talvez por isso, as famílias que têm filhos homens não admitem que se brinque esse tipo de brincadeira.

As mães temem que, pelo fato de morarem naquela região tão violenta, os filhos possam arrumar más companhias e enveredem pelo mundo do crime ou das drogas.

Desse modo, nota-se a força e o poder que a brincadeira tem nesses ambientes, em que há poucos brinquedos, mas muita imaginação, criatividade e espontaneidade das crianças, ligadas àquilo que elas vivenciam cotidianamente. Para as famílias, as brincadeiras podem ter várias conotações e favorecer tanto o bem quanto o mal. Assim, pode-se compreender porque uma simples e inocente brincadeira torna-se uma ameaça para algumas famílias que tentam, em suas práticas educativas, dar o melhor para seus filhos, num contexto permeado por tantos infortúnios.

Nesses contextos de tantas adversidades, como é o caso da Vila Nova Esperança, as brincadeiras são afetadas em todos os seus aspectos. Entretanto, na medida em que vão se inserindo e se adaptando ao meio sócio-cultural dessas famílias, pode-se afirmar que a brincadeira não só representa um meio facilitador para os pais e mães educarem seus filhos, mas também representa uma prática educativa em si, já que por seu intermédio, as famílias e suas crianças podem trocar informações importantes para a formação de laços afetivos, socialização e constituição do sujeito social. O estudo de práticas educativas das famílias mostrou-se como mais um meio de se conhecer as brincadeiras das crianças. Este estudo indica que a partir das brincadeiras as práticas se constituem e tomam força. Permissões e proibições para determinados tipos de brincadeiras, divisões de brincadeiras por gênero, observação e interação atenta dos pais aos temas de brincadeiras de faz-de-conta e a repercussão que isso tem na vida das crianças, constituem a essência das práticas educativas familiares, ou um dos primeiros veios de comunicação entre criança e família.

Na Vila Nova Esperança, foi possível rever brincadeiras que há tempos não se via nos grandes centros urbanos. Crianças com carrinhos de rolimã andando pelas ruas afuniladas em descidas e subidas íngremes, outras olhando maravilhadas uma pipa no céu cinzento da metrópole, em meio a meninas que, entretidas com suas brincadeira de amarelinha ou de “pular elástico”, davam altas risadas, fazendo um duplo jogo com meninos que, entre linhas de pipa e jogos de bola no meio da terra, trocavam informações sobre como crescer, como serem sociais e como se tornarem pessoas e cidadãs. O que se viu também e talvez signifique o objeto maior deste estudo foi uma empolgante alegria infantil amparada pelo cuidado dos pais e mães que, de suas portas e janelas, observavam atentos o que se passava bem ali na frente de suas casas, em vielas estreitas, onde as crianças e brincadeiras são ainda objetos de interesse, na tentativa de se ter, e de se fazer o melhor, mesmo em meio a tantas dificuldades.

Notas

1. Este trabalho é parte da tese de doutorado da primeira autora sob orientação da segunda. Pesquisa realizada com o apoio do CNPq.
2. Matéria publicada na *Folha de São Paulo*, de 16/03/1998, sobre armas de brinquedos e educação.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, C.M.R.J. (1991). *Em busca do tesouro: um estudo sobre o brincar na creche*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- BATISTA, C.G. (1989). *Mães e crianças brincando: um estudo sobre influências recíprocas*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. (1974). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- BIASOLI ALVES, Z.M.M. (1989). Crianças de 2 a 6 anos, espaço e brincar no ambiente familiar. *Anais da XXIII Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto*, p. 22. Ribeirão Preto: SBP.
- BICHARA, I.D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- BOMTEMPO, E. (1999a) Brincar, fantasiar e aprender. *Temas em Psicologia*. São Paulo, 7(1): 51-56.
- _____. (1999b). Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, 3(1): 61-69.
- BUJES, M.I. (2000). *Criança e brinquedo: feitos um para o outro? Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BROUGÈRE, G. (1997). *Brinquedo e cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- BRUNER, J.S. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*. 16(1): 79-86.

CLARKE-STEWART, A. (1978). And daddy makes three: the father's impact on mother and young child. *Child Development*, 44: 466-478.

CORREIA, M.; MEIRA, L. (1997). A emergência de objetivos matemáticos em um jogo de dominós. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 13(3): 279-289.

DICKSON K.L.; WALKER, H.; FOGEL, A. (1997). *The Relationship Between Smile Type and Play Type During Parent-Infant Play*. *Developmental Psychology*, 33(6): 925-933.

EAGOT, B.I. et al. (1992). *Gender Labeling, Gender Stereotyping, and Parenting Behaviors*. *Developmental Psychology*, 28(2): 225-230.

FARVER J.M.; KIM Y.K.; LEE-SHIN Y. (2000). Within cultural differences: Examining individual differences in Korean American and European American preschoolers' social pretend play. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 31(5): 583-602.

GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine.

GOLDSTEIN, J.H. (1995). Sex differences in toy play and use of videogames. In: _____. (org) *Toys, Play and Child Development*. Cambridge: University Press, British Library.

GOMES, J.V. (1994). Socialização primária: tarefa familiar? *Caderno de pesquisa*. São Paulo, 91: 54-61.

GONÇALVES, M.F.C. (1996). *Brincar de escolinha: a construção da representação na interação de crianças em creches*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo.

HENNIGER, M.L. (1991). Play revisited: a critical element of the Kindergarten curriculum. *Early Child Development and Care*, 70: 63-71.

HUIZINGA, J. (1938/1996). *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva.

KISHIMOTO, T.M. (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

KISHIMOTO, T.M. (1996). Froebel e a concepção de jogo infantil. *Revista da Faculdade de Educação*. USP, São Paulo, 22(1): 145-168.

LABRELL, F. (1996). Paternal play with toddlers: Recreation and creation. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1): 43-54.

LACROIX, V.; POMERLEAU, A.; MALCUIT, G.; SÉGUIN, R. & LAMARRE, G. (2001). Développement langagier et cognitif de l'enfant durant les trois premières années en relation avec la durée des vocalisations maternelles et les jouets présents dans l'environnement: Étude longitudinale auprès de populations à risque. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 33(2): 65-76.

LAMB, M.E. (1977). Father-infant and mother-infant interaction in the first year of life. *Child Development*, 48: 167-181.

LINDSEY, E. W. & MIZE, J. (2000). Parent-child physical and pretense play: Links to children's social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(4): 565.

MACDONALD, K.; PARKE, R.D. (1986). Parent-child physical play: The effects of sex and age of children and parents. *Sex Roles*, 15: 367-378.-

INCLUDEPICTURE "C:\\Meus documentos\\Edna\\dev241101-familia e brinquedo_arquivos\\psycinfo.gif" * MERGEFORMATINET —

MACEDO, L.; PETTY, A.L.S.; PASSOS, N.C. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINEZ, C.M.S. (1992). *Atividades e brincadeiras na vida da criança com problemas no desenvolvimento no início dos anos 90: a visão dos pais*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARTINS, E. (1998). *Vamos brincar de casinha: a construção do significado de família na interação de crianças institucionalizadas*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

MCCUNE, L. (1995). A Normative Study of Representational Play at the Transition to Language. *Developmental Psychology*, 31(2): 198-206.

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

MELLO, C.O.; SPERB, T.M. (1997). Para além dos objetos, sem perdê-los de vista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(1): 153-160.

MOURA, M.O. (1991). O jogo e a construção do conhecimento matemático. São Paulo, *Idéias*, 10: 45-53.

NICOLOPOULOU, A. (1994). Play, Cognitive Development, and the Social World: the Research Perspective, In: SCALES, B. and alliu. *Play and Social Context of Development in Early Care and Education*. New York: Columbia University.

- OLIVEIRA, P. S. (1993). *Vidas compartilhadas: o universo cultural nas relações entre avós e netos*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ORTEGA, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla: Diada Editoras.
- OSOFSKY, J.D.; O'CONNELL, E.J. (1972). Parent-child interaction: Daughters' effects upon mothers and fathers behavior. *Developmental Psychology*, 7: 157-168.— INCLUDEPICTURE “C:\Meus documentos\Edna\dev241101-familia e brinquedo_arquivos\psycinfo.gif” * MERGEFORMATINET —
- PIAGET, J. (1946/1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- POWER, T.G. (1985). Mother- and father-infant play: A developmental analysis. *Child Development*, 56: 1514-1524.— INCLUDEPICTURE “C:\Meus documentos\Edna\dev241101-familia e brinquedo_arquivos\psycinfo.gif” * MERGEFORMATINET —
- ROOPNARINE, J.L. et al. (1990). Characteristics of Holding, Patterns of Play, and Social Behaviors Between Parents and Infants in New Delhi, India. *Developmental Psychology*, 26(4): 667-673.
- SALUM E MORAIS, M.L.; CARVALHO, A.M.A.(1994). Faz-de-conta: tema, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. *Boletim de Psicologia*, XLIV(100/101): 21-30.
- SANTOS, J.G.W.; ALVES, J.M. (2000). O jogo de dominó como contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 13(3): 383-390.
- SCARPA, E.M. (1991). O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar. São Paulo. *Idéias*, 10: 54-64.
- SIMIONATO-TOZO, S.M.P. (1996). *A infância em gerações diferentes: o cotidiano e o lúdico*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- STUCKEY, M.F.; MCGHEE, P.E.; BELL, N.J. (1982). Parent-child interaction: The influence of maternal employment. *Developmental Psychology*, 18: 635-644.
- SZYMANSKI, H. (1998). *Práticas educativas na família*. São Paulo. (manuscrito não publicado).

_____. (2001a). *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. São Paulo: Plano.

_____. (2001b). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados PUC*. São Paulo, 10/11: 193-215.

TAMIS-LEMONDA, C.S.; BORNSTEIN, M.H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology*, 30(2): 283-292.

TERMINE, N.T.; IZARD, C.E. (1988). Infants' responses to their mothers' expressions of joy and sadness. *Developmental Psychology*, 24(2): 223-229.

VIYGOTSKY, L.S. (1994). *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.

WAJSKOP, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, 2: 62-69.

YUNES, M.A.M. (1999). Pretense and reasoning: The effects of pretense on young children's capacity to ignore interfering information. *Interamerican Journal of Psychology*, 33(1): 133-149.

ZEVALKINK, J.; RIKSEN-WALRAVEN, J.M. (2001). Parenting in Indonesia: Inter-and intracultural differences in mothers' interactions with their young children. *International Journal Of Behavioral Development*, 25(2): 167-175.

EDNA MARTINS

Av. Otacílio Tomanik, 1054 / 137 – 05363-101 – Butantã – São Paulo/SP

tel: (11) 3714-8787

e-mail: martinsberbel@bol.com.br

HELOISA SZYMANSKI

Rua Maranhão, 531 / 52 – Higienópolis – São Paulo/SP

tel: (11) 3666-0895

e-mail: hszymanski@uol.com.br

recebido em 11/05/05

versão revisada recebida em 21/02/06

aprovado em 26/05/06