



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO  
LABORATÓRIO DE ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

***Crianças em acolhimento institucional: brincadeiras, espaços e***  
**interações**

Luísa Sousa Monteiro Oliveira

Belém

2014



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO  
LABORATÓRIO DE ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

***Crianças em acolhimento institucional: brincadeiras, espaços e interações***

Luísa Sousa Monteiro Oliveira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celina Maria Colino Magalhães

**Área de concentração:** Ecoetologia

Belém-Pa

Abril/2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ   
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento - NTPC   
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa  
do Comportamento - PPGTPC  
E-mail: laercio@ufpa.br/comporta@ufpa.br  
Fones: 3201-8476 / 3201-8542  
Rua Augusto Corrêa, nº 01  
Guamá Cep: 66.075-110  
Belém - Pará

## Dissertação de Mestrado

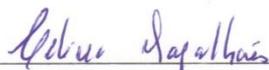
### “Crianças em Acolhimento Institucional: Brincadeiras, Espaços e Interações”.

**Aluna: Luísa Sousa Monteiro Oliveira**

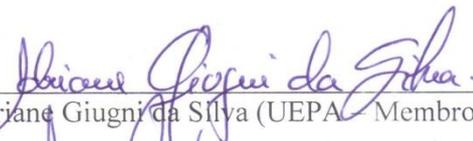
**Data da Defesa: 10 de Abril de 2014.**

**Resultado: Aprovada.**

**Banca examinadora:**



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celina Maria Colino Magalhães (UFPA - Orientadora).



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriane Giugni da Silva (UEPA - Membro).



Prof<sup>º</sup>. Dr. Janari da Silva Pedrosa (UFPA - membro).

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

---

Oliveira, Luísa Sousa Monteiro, 1989-  
Crianças em acolhimento institucional:  
brincadeiras, espaços e interações / Luísa  
Sousa Monteiro Oliveira. - 2014.

Orientadora: Celina Maria Colino Magalhães.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal  
do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do  
Comportamento, Programa de Pós-Graduação em  
Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2014.

1. Crianças - Assistência em instituições -  
Recreação. 2. Brincadeiras. 3. Crianças -  
Desenvolvimento. 4. Interação social na  
infância. I. Título.

CDD 23. ed. 155.446

---

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por possibilitar meu ingresso no mestrado, por me dar forças para buscar e alcançar os meus objetivos mesmo nos momentos de dificuldades e angústias.

Aos meus queridos pais Adilson [*em nossos corações*] e Suely, por todo o maior, carinho e dedicação, por nos ensinarem a sempre buscar nossos sonhos, pelos valores que nos repassaram, por serem pais tão amorosos. Amo muito vocês!

Às minhas doces irmãs Amanda e Bianca [*em nossos corações*], por tudo o que partilhamos durante a nossa infância, por todas as brincadeiras, risadas, abraços e carinho que sempre irá nos unir. Agradeço a Amanda pela paciência, por me ajudar a operacionalizar os meios tecnológicos. Amo vocês!

Ao meu Nayron, que iniciou esta trajetória como meu namorado e ao longo do percurso tornou-se meu marido, obrigada por seu amor, dedicação, paciência, por sempre acreditar em mim. Amo você!

À minha família: vovó Helena, vovó Alda, vovô Chico, tios (as), primos (as) por torcerem sempre por mim. Em especial a minha doce vovó Helena, por suas orações, por sempre torcer e acreditar que sou capaz.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Celina Magalhães, por suas orientações, por acreditar neste trabalho, por seu empenho e dedicação neste campo de pesquisa. Obrigada pela oportunidade de aprender com sua experiência.

À Prof<sup>o</sup> Lilia Cavalcante, pela acolhida quando vislumbrava me candidatar ao mestrado e pelas ricas experiências compartilhadas na disciplina Interação Social e Desenvolvimento I.

À Daniela Reis, pela grande contribuição neste trabalho, por sua dedicação, amizade, paciência, por me incentivar a sempre buscar melhorar.

Aos professores do curso de Terapia Ocupacional da UFPA: Victor Corrêa, Mariane Sarmiento, Rafael Morais e Evanildo Lopes, pela acolhida e oportunidade de realizar a prática de Ensino neste departamento, pelas ricas experiências que pude compartilhar.

Aos queridos amigos pela alegria, força, incentivo, momentos de descontração. Em especial a Julyara, por ser uma amiga leal, sempre disposta a me ajudar. Aos amigos Elson, Dalízia e Paula, por todas as alegrias e angústias que vivenciamos nestes dois anos no mestrado, por todas as experiências que pudemos compartilhar, sem dúvida, cada um influenciou o outro a buscar sempre mais e a torna-se mais humano.

A equipe técnica da Instituição por compreender os objetivos deste estudo e facilitar o meu trabalho.

As educadoras da Instituição onde a pesquisa foi realizada, por facilitarem a coleta de dados e meu trânsito na instituição, em especial a Fidelis.

As queridas crianças, participantes deste estudo, por toda a alegria que me fizeram vivenciar, por sua curiosidade e espontaneidade, tão peculiares aos infantes. Guardarei cada um de vocês no meu coração.

Às minhas amadas irmãs Amanda e Bianca pela infância  
maravilhosa que compartilhamos.

## SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
APRESENTAÇÃO	14
O Modelo Bioecológico	17
A instituição de acolhimento infantil como contexto de desenvolvimento	22
A brincadeira e suas definições	29
A relação do brincar com o desenvolvimento humano a partir de teorias psicológicas	32
Contextos de brincadeiras e o brincar na instituição de acolhimento infantil	37
Os contextos de brincadeira vistos como um microsistema	45
Objetivos	48
Objetivo geral	48
Objetivos específicos	48
MÉTODO	49
Contexto do estudo	49
Contexto de coleta de dados	51
Participantes	60
Instrumento e materiais	62
Procedimento	63
Análise de dados	66
RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
SEÇÃO I Caracterização do serviço de acolhimento e dos participantes da pesquisa	71
Caracterização do serviço de acolhimento institucional	71
Caracterização sociodemográfica dos participantes	72
SEÇÃO II 1, 2, 3 e já! A brincadeira vai começar.	85
As atividades lúdicas no contexto institucional	85
As interações com os parceiros de brincadeira	101
Os papéis	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	182

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1. Distribuição das crianças por dormitórios	51
Tabela 2. Caracterização das crianças dos dormitórios D6 e D7	62
Tabela 3. Caracterização dos participantes	73
Tabela 4. Convivência familiar das crianças antes da institucionalização	74
Tabela 5. Periodicidade das visitas dos familiares	81
Tabela 6. Frequência das categorias de brincadeiras registradas nos contextos	85
Tabela 7. Frequência das categorias de brincadeiras no contexto estruturado	95
Tabela 8. Frequência da escolha dos quadrantes	95
Tabela 9. Frequência das categorias de brincadeiras no contexto semiestruturado	97
Tabela 10. Tipos de parcerias estabelecidas pelos participantes no contexto estruturado	102
Tabela 11. Tipos de parcerias estabelecidas pelos participantes no contexto semiestruturado	102

## Lista de Figuras

Figura 1. Descrição do C E (brinquedoteca) com fotos representando os quadrantes	53
Figura 2. Foto da vista frontal do barracão	55
Figura 3. Foto da vista lateral do barracão	56
Figura 4. Foto da casinha de plástico	56
Figura 5. Foto das rampas que dão acesso ao barracão	55
Figura 6. Foto da vista panorâmica do playground	55
Figura 7. Foto dos brinquedos do playground: escorregador, gangorras	58
Figura 8. Foto dos brinquedos do playground: ponte, cesta de basquete e escorregador	58
Figura 9. Foto dos brinquedos do playground: casinha de madeira e balanço	59
Figura 10. Foto da piscina	59
Figura 11. Foto da vista panorâmica da piscina	60
Figura 12. Foto das grades que cercam a piscina	60
Figura 13. Quadro demonstrativo das descrições das categorias de brincadeira	67
Figura 14. Distribuição das cores das setas por categorias de brincadeiras	69
Figura 15. Quadro demonstrativo dos tipos de papéis dos sujeitos focais na brincadeira e exemplos	69
Figura 16. Quantidade de irmãos por participante	76
Figura 17. Quadro demonstrativo das distribuições dos tipos de brincadeiras por categorias	86
Figura 18. Foto de P7 e P4 sentadas à mesa, P6 manuseia utensílios da cozinha	89
Figura 19. Foto de P7 demonstrando para P4 como utilizar a faca	89
Figura 20. Foto da tentativa de P5 de participar da brincadeira liderada por meninas	91
Figura 21. Foto de P5 e P8 lutando	92
Figura 22. Foto de P8 e C6 segurando P5 pelos braços, capturando-o	93
Figura 23. Diagrama parceiros de P1 por categorias de brincadeira no CE	104
Figura 24. Diagrama parceiros de P1 por categorias de brincadeira no CSE	105
Figura 25. Diagrama parceiros de P2 por categorias de brincadeira no CE	106
Figura 26. Diagrama parceiros de P2 por categorias de brincadeira no CSE	107
Figura 27. Diagrama parceiros de P3 por categorias de brincadeira no CE	108
Figura 28. Diagrama parceiros de P3 por categorias de brincadeira no CSE	109
Figura 29. Diagrama parceiros de P4 por categorias de brincadeira no CE	110
Figura 30. Diagrama parceiros de P4 por categorias de brincadeira no CSE	111
Figura 31. Diagrama parceiros de P5 por categorias de brincadeira no CE	113
Figura 32. Diagrama parceiros de P5 por categorias de brincadeira no CSE	114
Figura 33. Diagrama parceiros de P6 por categorias de brincadeira no CE	116
Figura 34. Diagrama parceiros de P6 por categorias de brincadeira no CSE	117
Figura 35. Diagrama parceiros de P7 por categorias de brincadeira no CE	119
Figura 36. Diagrama parceiros de P7 por categorias de brincadeira no CSE	120
Figura 37. Diagrama parceiros de P8 por categorias de brincadeira no CE	122
Figura 38. Diagrama parceiros de P8 por categorias de brincadeira no CSE	124
Figura 39. Diagrama parceiros de P9 por categorias de brincadeira no CE	125
Figura 40. Diagrama parceiros de P9 por categorias de brincadeira no CSE	126
Figura 41. Diagrama parceiros de P10 por categorias de brincadeira no CE	127
Figura 42. Diagrama parceiros de P10 por categorias de brincadeira no CSE	129
Figura 43. Papéis de P1, P2 e P3 no contexto estruturado	135
Figura 44. Foto de P1 e P3 disputando o quadrante Espaço de vida relacional	136
Figura 45. Papéis de P5, P6, P7, P8, P9, P10 no contexto estruturado	138
Figura 46. Foto de P6 apontando a boneca que a envenenou, P4 e P7 olham para a boneca	140
Figura 47. Foto de P5 controlando o Pica pau e bicando repetidas vezes P6	144
Figura 48. Foto em que P7 luta com o Pica pau (P5) para proteger P6	144
Figura 49. Papéis de P1, P2 e P3 no contexto semiestruturado	147
Figura 50. Foto da díade P6 e P7 brincando no balanço, P1 observa	149
Figura 51. Papéis de P5, P6, P7, P8, P9, P10 no contexto semiestruturado	150

Figura 52. Foto em que P5 pede permissão para P4 para despejar o conteúdo do balde	152
Figura 53. Foto de P5 despejando areia na calçada, C4 observa	152
Figura 54. Foto em que a educadora chama atenção de P5	153
Figura 55. Foto em que P9 propõe a brincadeira de molhar os cabelos das crianças	155
Figura 56. Foto em que P6 consegue atrair a atenção do grupo que a seguem até o barracão	155
Figura 57. Foto de P4 e P5 subindo na árvore	157
Figura 58. Foto de P4 e P5 descendo da árvore	157
Figura 59. Foto das crianças brincando de futebol	160
Figura 60. Foto da educadora e crianças brincando de pular corda	162
Figura 61. Foto da educadora incentivando as crianças a baterem palmas para P8	162

OLIVEIRA, L. S. M. (2014). *Crianças em acolhimento institucional: brincadeiras, espaços e interações*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Brasil, p. 186.

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho foi investigar os contextos de brincadeira existentes em uma instituição de acolhimento infantil em Belém-PA como um microssistema através da análise das atividades, interações e papéis. Os participantes foram 10 crianças de cinco a seis anos, de ambos os sexos, com tempo de acolhimento que variou de um a 12 meses. Elegeram-se dois contextos para observar os participantes em situações de brincadeiras: o contexto estruturado (CE), representado pela brinquedoteca e o contexto semiestruturado (CSE), representado pelo barracão, playground e piscina. Foram realizados 117 registros de cinco minutos, totalizando 585 minutos de observação. Os resultados mostraram que com relação às atividades, a categoria brincadeira simbólica foi a mais frequente (43,25%), seguida da contingência física (35,04%) e da brincadeira exploratória (8,38%). A escolha da brincadeira variou em função do contexto, a simbólica obteve o maior número de ocorrências no CE e a contingência física no CSE. Os temas das brincadeiras variaram em função de variáveis: gênero; as meninas brincaram com temáticas relacionadas à vida familiar e doméstica; já os meninos preferiram brincar com temas relacionados a super-heróis e ao mundo do trabalho. A escolha dos parceiros também foi influenciada pelo contexto, apesar de o maior percentual de parcerias ocorrer com coetâneos, o CSE permitiu que as crianças interagissem com um grupo mais diversificado e maior de parceiros, além de aproximar grupos de irmãos. Perceberam-se papéis diferenciados entre os gêneros; meninos assumiam mais papéis de vilões, super-heróis; enquanto as meninas preferiram assumir papéis de mãe, filha, etc. Considera-se que a instituição de acolhimento constitui-se em um microssistema elementar de desenvolvimento, que deve assegurar e estimular o engajamento das crianças em um rol amplo e diversificado de brincadeiras. O estudo elucidou a necessidade de flexibilização no uso dos espaços, em especial, do CE, de modo que possa promover a interação entre grupos diversificados, entre estes os de irmãos. Além disso, sugere-se o oferecimento de cursos e workshops para sensibilizar os profissionais acerca da importância das interações lúdicas para o desenvolvimento infantil. Aliado a isso, devem ser criadas possibilidades que aproximem e estimulem a família a interagir nas brincadeiras com as crianças.

Palavras-chave: Brincadeiras; instituição de acolhimento; interações; papéis.

OLIVEIRA, L. S. M. (2014). *Crianças em acolhimento institucional: brincadeiras, espaços e interações*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Brasil, p. 186.

### **Abstract**

The objective of this study was to investigate the play contexts in a host institution for children in Belém-PA as a microsystem by analyzing the activities, interactions and roles. The participants were 10 children from five to six years old, of both genders, with the host time ranging from one to 12 months. Two contexts were elected to be observe in participants in situations of play: the structured context (SC), represented by the toy library; and the semistructured context (SSC), represented by the shed, the playground and the pool. 117 records of five minutes were recorded, amounting to 585 minutes of observation. The results showed that regarding the activities, the symbolic play category was the most frequent (43.25%), followed by the physical contingency (35.04%) and the exploratory play (8.38%). The choice of play varied depending on the context, the symbolic obtained the highest number of occurrences in the SC and physical contingencies in SSC. The themes of the plays varied according to the gender variable; the girls played with themes related to family and home life; on the other hand, boys preferred to play with themes related to super heroes and the world of work. The choice of partners was also influenced by the context, although the highest percentage of partnerships occur with the coevals, the SSC, allowed the children to interact with a more diverse and larger group of partners, and allow the approach of sibling groups. Differentiated gender roles were perceived; the boys took over more roles of villains, superheroes, while girls preferred to take roles of mother, daughter, doctor, etc. It is considered that the host institution represented an elementary microsystem of development, which should ensure and encourage, among other skills, the engagement of children in a large and diverse array of plays. The study elucidates the need for flexibility in the use of spaces, promoting interaction between siblings, developing strategies for integration of the educators in the contexts and creating opportunities that encourage approximate the family to interact in the plays with children.

Keywords : Play; host institution; interactions; roles.

## **Apresentação**

Uma das formas de se entender o desenvolvimento humano consiste em olhar por meio das teorias e/ou modelos que se propõem a compreender as redes complexas das relações humanas, considerando os aspectos culturais, individuais e os vários contextos envolvidos: familiar, escolar, do trabalho, do grupo de pares e das instituições de acolhimento infantil, foco deste estudo.

Para Bronfenbrenner (1979/ 1996) o único ambiente, além do familiar, que serve como um contexto abrangente de desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida é a instituição de acolhimento infantil. O teórico considera tal contexto como um ambiente primário que influencia o processo de desenvolvimento no curso de todas as fases da vida. Tais processos podem ser observados por meio das relações, atividades e papéis em situações de brincadeiras. Portanto, estudar o desenvolvimento humano através da análise das brincadeiras no contexto de acolhimento infantil é o foco desta pesquisa.

A busca pela compreensão da brincadeira tem conduzido uma série de estudos, tanto em termos ontogenéticos quanto filogenéticos, que visam compreender as consequências do brincar para o desenvolvimento humano. O brincar conforme sinalizado por Marques e Bichara (2011), Bomtempo (1999), Queiroz, Maciel e Branco (2006), Cunha e Gomes (2006), Hansen, Macarini, Martins, Vieira e Wanderlind (2007) está presente em todo processo do desenvolvimento humano com diferentes funções e características específicas próprias que são oriundas de cada sociedade (ontogênese) e pertencente à história da civilização humana (filogênese), o que demonstra que o comportamento do brincar faz parte do repertório filogenético de várias espécies, entre elas, a humana.

Diante disso, pesquisadores referem o brincar como um fenômeno universal e ao mesmo tempo com características específicas que variam em função do contexto onde o indivíduo se desenvolve. Bomtempo (1999) enfatiza que o tema das brincadeiras representa o

ambiente em que a criança está inserida e aparecem no contexto da vida diária. Por esta razão, quando o contexto muda, as brincadeiras também podem mudar.

A criança quando brinca se desenvolve em vários aspectos: no físico, no social, no emocional e no cognitivo o que demonstra a relevância em estudar a relação entre o comportamento de brincar e o desenvolvimento de crianças em situação de acolhimento institucional.

A brincadeira é considerada como um dos principais mediadores da relação que a criança estabelece com o mundo, possibilitando a interlocução da realidade que a cerca, promovendo a interpretação e a produção de novos significados acerca de seu ambiente (Cunha & Gomes, 2006). Compreendendo a brincadeira a partir desta perspectiva considera-se que essa atividade possui papel especial para o favorecimento do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, nesta pesquisa, estudar a brincadeira e os contextos onde ela ocorre são essenciais para entender o desenvolvimento humano. Tendo em vista, que as interações que ocorrem durante o comportamento lúdico podem evocar e conduzir a elevados níveis desenvolvimentais. Este trabalho, portanto, tem como objeto de estudo a relação entre a brincadeira e os elementos do microsistema (relações, papéis e atividades) e como objetivo geral investigar os contextos de brincadeira como um microsistema em momentos lúdicos em uma instituição de acolhimento infantil.

Nesta pesquisa primeiramente é apresentado o modelo teórico denominado de Modelo Bioecológico, através da discussão dos conceitos básicos e chaves para esse estudo, seguido da concepção de acolhimento institucional como contexto de desenvolvimento, posteriormente são apresentadas as definições acerca do brincar, assim como as principais teorias psicológicas sobre a brincadeira. São apresentados, ainda, os contextos de brincadeiras e o brincar na instituição de acolhimento infantil e os contextos de brincadeira vistos como um microsistema.

Quanto ao método, trata-se de um estudo de observação em campo realizado em uma instituição de acolhimento infantil localizada na região metropolitana de Belém- PA, que acolhe crianças com idades entre zero e seis anos de idade. Os participantes foram 10 crianças de cinco a seis anos de idade, de ambos os sexos, pertencentes aos dormitórios D6 e D7. Elegeram-se dois contextos para observar os participantes em situações de brincadeiras: o contexto estruturado (representado pela brinquedoteca) e o contexto semiestruturado (representado pelo barracão, playground e piscina).

Os resultados e discussão são apresentados em três capítulos respectivos aos elementos do microssistema, sendo o primeiro relacionado às atividades, analisado no capítulo: 1, 2, 3 e já! A brincadeira vai começar. As atividades lúdicas no contexto institucional; o segundo refere-se às relações interpessoais, apresentado no capítulo: As interações com os parceiros de brincadeira e por fim são discutidos os papéis que os participantes assumiram durante as brincadeiras.

## **1- O Modelo Bioecológico**

O desenvolvimento humano constitui-se em um fenômeno complexo, por esta razão, ao longo da história várias teorias e/ou modelos buscaram problematizá-lo, investigá-lo e compreendê-lo. No entanto, privilegiou-se por muito tempo apenas os aspectos sociais ou as características da pessoa como fatores influentes ao processo desenvolvimental, pouca ênfase era dada a relação e a influência dos contextos em que a pessoa se desenvolvia, menos ainda a inter-relação entre pessoa- ambiente como fatores determinantes e críticos para o desenvolvimento humano.

O modelo teórico da bioecologia do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner (2011) surge como uma alternativa para compreender os processos humanos, considerando o contexto onde a pessoa em desenvolvimento está situada em uma perspectiva ecológica. Por este termo, entendem-se as múltiplas dimensões que podem tomar a interação entre a pessoa em desenvolvimento e o meio ambiente onde ela está inserida, seja de forma mais imediata ou mais remotamente. Essa teoria traduz a natureza sistêmica e a interconexão entre pessoa-ambiente nos mais variados contextos, como um processo que leva o indivíduo a se constituir enquanto sujeito ativo do desenvolvimento humano.

Este modelo traz em seu bojo teórico o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e interdependente entre os sistemas, essência do desenvolvimento humano, que é construído ao longo da vida. Na origem dessa teoria há a convicção de que o ser humano sempre pode ser mais humano e que sempre pode descobrir algo novo na medida em que se abre para novas experiências.

Nesta perspectiva, tal modelo legitima o estudo da pessoa em desenvolvimento no sentido de que ela é um ser ativo e dotado de plasticidade, ou seja, é portadora de potencialidades para a mudança, autenticando essa perspectiva como otimista na forma de como a ciência vê e pode ver o desenvolvimento humano. Esse modelo propõe, por meio

teórico e operacional, uma investigação das instâncias multifatoriais de interação e da complexa rede de relações formada por pessoas, lugares, tempo, atividades, papéis, instituições, entre outras (Bronfenbrenner, 2011).

A partir da perspectiva bioecológica, os níveis estrutural e funcional do indivíduo, caracterizados a partir dos aspectos biológico, psicológico e comportamental, devem ser entendidos em sua unidade e na forma como dinamicamente estão presentes nos diferentes níveis ecológicos do desenvolvimento humano. Isso significa que aspectos biológicos, psicológicos e sociais que influenciam as relações humanas e os comportamentos podem ser percebidos e analisados a partir dos núcleos teóricos que constituem o modelo Processo – Pessoa – Contexto – Tempo (PPCT), proposto por Bronfenbrenner (2011). Este modelo, portanto, aprofunda a discussão científica e amplia a compreensão acerca da dinâmica e da multiplicidade dos elementos ecológicos que orientam a direção que poderá tomar o desenvolvimento humano.

Como o primeiro nível estrutural e funcional do modelo PPCT, encontra-se o processo, este envolvido no desenvolvimento e caracterizado pela fusão e dinâmica das relações entre o indivíduo e o contexto. A pessoa no modelo é representada pelas características inerentes do ser humano com o seu aspecto biológico, cognitivo, emocional e comportamental em estreita relação com os níveis ecológicos, o contexto, que ocorrem em um determinado período de tempo, a partir de dimensões múltiplas de temporalidade, seja o ontogênico, o familiar e/ou o histórico.

Essa relação complexa, interdependente e dinâmica entre os sistemas foi denominada por Bronfenbrenner de processos proximais, que se caracterizam como formas duradouras particulares de interação do organismo, seguindo três máximas. Primeira, a de que os processos proximais operam ao longo do tempo e estão sujeitos as variações temporais que cada indivíduo vivencia; segunda, eles são mecanismos primários (essência) do

desenvolvimento, isto é, produtores do desenvolvimento humano; e por último, variam substancialmente conforme as características das pessoas. O processo proximal, então, é considerado como a força motriz do desenvolvimento humano, variando em função das características da pessoa, já que essas peculiaridades influenciam a direção e a força dos processos proximais (Bronfenbrenner, 2011).

Como característica da pessoa, a perspectiva bioecológica descreve ainda que a pessoa é responsável pela disposição, ou seja, a força que ativa os processos proximais, por meio dos recursos disponíveis como a capacidade, a experiência, o conhecimento e as habilidades de cada indivíduo. Outra característica é a demanda, responsável pela continuidade ou descontinuidade dos processos proximais. Dessa forma, os processos proximais, considerados como o motor do desenvolvimento, variam diretamente em função das características da pessoa (Bronfenbrenner, 2011).

O modelo bioecológico propõe que para que os processos proximais ocorram é necessário que a interação indivíduo-contexto aconteça sobre uma base estável em um período de tempo estendido, pois são justamente esses padrões duradouros que promovem o desenvolvimento humano. Outra proposição indica que assim como os processos proximais influenciam o desenvolvimento humano, variando sistematicamente a partir das características da pessoa, estes são igualmente o resultado do desenvolvimento, isto é, a pessoa é produtora do desenvolvimento humano e ao mesmo tempo pode ser vista como produto dele.

Para descrever como o desenvolvimento humano ocorre, Bronfenbrenner (1979/1996) definiu o ambiente como um sistema estruturado em instâncias que se articulam e se interinfluenciam: os *microssistemas*, definidos por padrões de atividades, papéis e relações interpessoais, experienciados em ambientes singulares, onde as pessoas interagem umas com as outras; os *mesossistemas*, identificados como sistemas que envolvem relações entre

diferentes locais de desenvolvimento (microssistemas), um verdadeiro nicho de desenvolvimento; os *exossistemas*, concebidos como estruturas sociais que incluem os micros e mesossistemas, porém não atuando de maneira direta sobre a pessoa; e os *macrossistemas*, vistos como estruturas sociais mais amplas, em termos de valores, normas e sistemas políticos. Deve-se observar que o macrossistema não é um contexto propriamente específico, mas uma determinação geral existente na cultura que padroniza e regula o modo de viver das pessoas. Ressalta-se, ainda, que as três primeiras instâncias encontram-se imersas, manifestadas ou concretizadas neste último sistema.

O estudo do desenvolvimento humano requer que se percebam as relações entre esses níveis ecológicos, uma vez que essas interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem dentro do microssistema. O mesossistema atua diretamente no micro e ao mesmo tempo nos níveis ecológicos seguintes. O exossistema, por sua vez, mesmo sem atuar inteiramente no nível mais imediato, pode influenciar profundamente o desenvolvimento da pessoa. Quanto ao macrossistema, onde os níveis estão mergulhados, atua nas modificações sistêmicas do desenvolvimento humano, dependendo abertamente do momento em que a criança ou a pessoa está vivenciando, podendo causar impactos positivos ou negativos no ciclo de vida. Assim, para Bronfenbrenner (1979/1996), o desenvolvimento humano é “*o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida*” (p.191).

Neste estudo, optou-se por investigar os elementos que constituem o microssistema: atividades, relações interpessoais e papéis. Bronfenbrenner (1979/1996) define dois tipos distintos de atividade: a atividade molecular e a molar. As atividades moleculares são momentâneas e carecem de significado ou intenção dos participantes; já a atividade molar é entendida como um comportamento continuado, ou seja, que possui alguma persistência ao

longo do tempo, que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio, que consiste em um sistema de tensão que possibilita a persistência e a resistência à interrupção da atividade antes de ela ser completada.

A atividade molar possui importância no campo fenomenológico, já que é percebida como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente, caracterizado pelo desejo de fazer aquilo que a pessoa está fazendo, por si mesmo ou como um meio para atingir um fim. Além disso, considera-se que a atividade molar constitui-se como a manifestação principal e mais imediata, tanto do desenvolvimento do indivíduo quanto das forças ambientais mais poderosas que instigam e influenciam o desenvolvimento, as ações das outras pessoas. Exemplos de atividade molar incluem: construir uma torre com cubos, ler um livro ou manter uma conversa ao telefone (Bronfenbrenner, 1979/1996).

O segundo bloco construtor que compõe o microsistema são as relações interpessoais. A relação começa a existir sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de outra pessoa, ou delas participa. A unidade básica para a existência da relação é a díade (sistema de duas pessoas), que se constitui como um bloco construtor básico do microsistema, pois possibilita a formação de estruturas interpessoais maiores: tríades, tétrades, entre outros. As díades podem assumir três formas funcionais diferentes: a díade observacional, que ocorre quando um membro está prestando uma continuada atenção para a atividade do outro, sendo que o outro reconhece o interesse demonstrado; a díade de atividade conjunta é aquela em que os dois participantes se percebem fazendo algo juntos, o que não significa que precisem realizar a mesma atividade, podendo apenas complementar a atividade do outro; a díade primária é aquela que continua a existir no campo fenomenológico para ambos os participantes mesmo que eles não estejam juntos, ocorre quando os membros imaginam, pensam o que poderiam estar fazendo com o outro (Bronfenbrenner, 1979/1996).

O último elemento refere-se aos papéis. Segundo Bronfenbrenner (1979/1996): um papel é uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa. Em geral, os papéis são identificados pelos rótulos usados para designar várias posições sociais numa cultura. São tipicamente diferenciados pela idade, sexo, relação de parentesco, profissão ou status social. As posições ocupadas por determinado membro da sociedade são associadas às expectativas de papel, ou seja, como se espera que a pessoa naquela posição deva agir e como os outros membros da sociedade devem agir em relação a ela.

Para compreender como os elementos (atividades, relações interpessoais e papéis) do microsistema influenciam as interações que ocorrem nos momentos de brincadeiras no contexto de acolhimento institucional é necessário promover a discussão sobre acolhimento institucional como contexto de desenvolvimento e como promotor das potencialidades desenvolvimentais.

## **2- A instituição de acolhimento infantil como contexto de desenvolvimento**

Entre os vários contextos em que ocorre o desenvolvimento humano, o contexto de acolhimento institucional surge como um espaço onde o desenvolvimento de crianças na primeira infância pode ser observado, principalmente por considerar que é um ambiente de proteção integral aos infantes que estejam sob sua guarda, e, sobretudo, por considerar que as crianças acolhidas nestes contextos passam um grande tempo de suas vidas nessas instituições, mesmo que hoje, a legislação brasileira determine que o acolhimento seja provisório, fato que ainda está longe da realidade.

Segundo o Art. 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) acolhimento institucional infantil constitui-se em medida provisória e excepcional, que visa assegurar a proteção da criança, utilizável como forma de transição para reintegração familiar ou, não

sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando em privação de liberdade.

Este novo contexto impõe a vivência de mudanças, como rotina padronizada, convivência com pessoas: adultos e crianças desconhecidas, coletividade de roupas, espaços e recursos lúdicos, entre outros. Aliado aos aspectos sociojurídicos, a literatura mais atual afirma ainda que as instituições infantis constituem-se em contextos de desenvolvimento humano (Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007a; Siqueira & Dell' Aglio, 2006) e que para isso pesquisas são necessárias para entender como o processo desenvolvimental ocorre nestes contextos.

A institucionalização na infância coexiste em sociedades desenvolvidas, em desenvolvimento e subdesenvolvidas, em vários contextos culturais. Segundo o Unicef (2011) na Europa Central e Oriental, em 2008, cerca de 1,3 milhões de crianças viviam em modalidades de cuidado alternativos mantidos pelo Estado, pouco menos da metade delas vivia em instituições de acolhimento infantil ou internatos. Estima-se que mais de 300.000 crianças estejam em situação de acolhimento institucional no Oriente Médio e na África (Unicef, 2009). Situação similar pode ser observada na pesquisa de Harker (2012), em que estima-se que até março de 2011, um total de 65.520 crianças foram cuidadas pelas autoridades locais da Inglaterra, uma taxa de 59 por 10.000 crianças menores de 18 anos.

Nas últimas décadas, uma série de países, incluindo Itália e Espanha, progressivamente reduziu o número de instituições de acolhimento para crianças e recorreu a formas mais universais de políticas de desenvolvimento. Estas visam assegurar que serão dadas a todas as crianças oportunidades e direitos ao pleno desenvolvimento dentro da esfera familiar, da escola e da comunidade (Unicef, 2003).

Cenário similar ao panorama dos países europeus pode ser encontrado nos países da América do Sul como Argentina, Chile e Uruguai, onde as instituições de acolhimento para

crianças e adolescentes existem por causa de falhas nas políticas universais e a existência de complexos circuitos de "institucionalização", que ainda estão embutidos em todo o sistema social e envolvem as famílias pobres, serviços sociais, escolas, o sistema judicial, a polícia e os municípios (Unicef, 2003).

Apesar de apresentarem um processo de desinstitucionalização lento, os países da América Latina têm se engajado em um debate crítico sobre a institucionalização de crianças e adolescentes como uma resposta a problemáticas como a negligência, dificuldade de recursos humanos e materiais, maus tratos, abandono e orfandade entre outros motivos que ameaçam a integridade física e/ou emocional da criança (Unicef, 2003).

O novo paradigma estabelecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), no que diz respeito às relações entre as crianças e suas famílias, a sociedade e o Estado, mudou o foco do debate sobre a institucionalização das questões de gerenciamento de sistemas e técnico e os efeitos da institucionalização sobre as crianças, para uma visão política e estratégica que visa gerar oportunidades de desenvolvimento humano para todos.

No Brasil acontece um processo semelhante ao que vem ocorrendo nos demais países da América Latina, ou seja, uma reformulação das políticas que visam atender a assegurar os direitos da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade social. O acolhimento institucional, no Brasil, se deve a vários fatores como abandono, negligência, maus tratos, entre outros e vem sendo alvo de investigação de diversos estudiosos (Siqueira & Dell' Aglio, 2006; Cavalcante, 2008; Gabatz, Padoin, Neves & Terra, 2010; Corrêa, 2011; Rosseti-Ferreira et. al., 2012).

Como nos demais países, no Brasil, o processo de institucionalização de crianças e adolescentes vem passando por intensas transformações ao longo da História. Segundo Rizzini e Rizzini (2004) historicamente no Brasil há uma "cultura institucional" que há vários séculos opta pelo modelo asilar de assistência à infância pobre. Durante o século XVIII

predominaram as instituições do tipo internato de menores, que visavam a “educação” de crianças pobres (indígenas, negras, órfãs), fossem abandonadas ou não, em geral essas instituições eram dirigidas por religiosos.

Em relação às crianças abandonadas a principal modalidade de atendimento do período colonial foi a Roda de Expostos, que surgiu por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia. As Casas de Expostos recebiam bebês deixados em uma espécie de roda, mantendo no anonimato o autor ou autora do abandono. A criação coletiva de vários bebês, em aglomerações insalubres, recebendo amamentação artificial resultava em taxas bem elevadas de mortalidade (Rizzini & Rizzini, 2004).

Posteriormente, já durante o período Republicano, nos séculos XIX e XX, o foco centrou-se na identificação e no estudo das categorias necessitadas de proteção e reforma, visando melhorias e adequações no sistema institucional com o intuito de “salvar” a infância brasileira do século XX. Nesse período, criou-se a categoria de menor abandonado, que era definida tanto pela ausência dos pais quanto pela incapacidade da família de fornecer os cuidados apropriados a prole. Foram criadas as escolas de reforma, fundamentadas na ideia de recuperação do chamado menor delinquente, a prática passou a ser a da reabilitação de menores tidos como delinquentes e/ ou abandonados (Rizzini & Rizzini, 2004).

A partir da década de 80 foi inaugurado um novo panorama, sobretudo após a Ditadura Militar, e transição ao regime democrático, período marcado por lutas da sociedade civil, pela cidadania estendida a todos os segmentos e grupos etários da sociedade, onde surgem novas propostas de mudança em consonância com o movimento internacional de garantia aos direitos da criança, que teve como marco a Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1979, proclamado como o “Ano Internacional da Criança” (Rizzini & Rizzini, 2004).

A luta dos movimentos sociais culminou para a promulgação da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que versou para que as crianças

e adolescentes passassem a receber proteção integral, com direitos e deveres garantidos por lei. São assegurados, entre outros, o direito a vida e a saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; o direito a convivência familiar e comunitária; à educação, cultura, esporte e lazer (ECA, 1990). O ECA prevê, ainda, que a criança tenha o direito ao convívio familiar, sendo a medida de acolhimento requerida em último caso, já que a família é o microsistema fundamental para o desenvolvimento adequado de crianças e adolescentes.

No entanto, as famílias que não conseguirem cumprir o papel de prover condições afetivas e materiais que assegurem proteção, saúde e bem estar de seus filhos podem ter o afastamento provisório ou ainda em casos extremos perder a sua guarda de forma temporária ou definitiva. Nessas situações, esgotadas outras possibilidades, a criança é encaminhada a instituições de acolhimento, e esta passa a ser vista como um microsistema fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano.

Além da promulgação do ECA, outras reformulações políticas vem sendo implementadas, entre estas destacam-se a resolução conjunta CNAS/ CONANDA nº 1, de 2006, que dispõe sobre o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária; e mais recente as Orientações Técnicas: Serviços de acolhimento para Crianças e Adolescentes, elaboradas pelo CONANDA/ CNAS, em 2009 e a Lei 12.010/2009, que dispõe sobre adoção.

Em que pese os esforços governamentais e da sociedade de um modo geral para garantir os direitos da criança e do adolescente a convivência familiar e comunitária, o tempo que as crianças e adolescentes permanecem em instituições de acolhimento ainda é prolongado. Luvizaro e Galheigo (2011) afirmam que um dos principais desafios das políticas para a proteção da infância e adolescência no Brasil tem sido o de transformar o que é preconizado nas legislações específicas em realidade cotidiana. O principal desafio consiste em fazer dessas instituições locais de moradia, onde crianças e adolescentes possam viver

protegidos, com oportunidades de desenvolvimento pleno, e com direito e garantia à autonomia e participação social até que retornem às suas famílias de origem ou até que sejam encaminhados para famílias substitutas, provisórias ou definitivas.

Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007b) discutem como vem sendo construída historicamente a concepção de acolhimento institucional e quais as implicações que essas modalidades de cuidado acarretam para o desenvolvimento biopsicossocial de crianças institucionalizadas. As instituições de acolhimento configuram-se como política social e de proteção especial à infância, na medida em que visam proteger e oferecer assistência às crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social; podem ser considerados locais que ainda reproduzem traços de instituições fechadas, em que o cuidado é massificado e são diminuídas as oportunidades da criança ao convívio familiar e comunitário.

Segundo Parreira e Justo (2005) são inúmeras as implicações de estar em situação de acolhimento institucional, como lidar com as facetas do abandono, com a falta de referenciais, deparar-se com um lugar novo, com pessoas desconhecidas. A interpretação que cada criança confere a sua transferência para uma instituição de acolhimento é muito subjetiva e carregada de sentimentos ambivalentes, decorrentes dos vínculos estabelecidos com as figuras parentais e de suas reações emocionais diante da nova conjuntura.

Conforme Zem-Mascarenhas e Dupas (2001) a criança ao ser institucionalizada passa a vivenciar situações antagônicas e conflitantes. Em seu estudo, as crianças apontaram que a instituição de acolhimento constitui-se tanto como lugar onde há uma rotina e regras a serem cumpridas como: horário para todas as atividades diárias (comer, dormir, estudar, brincar) e essa rotina padronizada é concebida como algo negativo para algumas crianças, pois estas afirmam que em seus lares possuíam mais liberdade para fazer o que quisessem. As crianças relataram, ainda, sentir falta do convívio familiar. Entretanto, as mesmas crianças também revelaram que a instituição provê inúmeros recursos materiais como alimentação, escola,

roupas, brinquedos, espaço adequado, o que contribui para que se sintam seguras e cuidadas. Observa-se que a instituição é compreendida tanto como caráter negativo quanto positivo. Apesar desse caráter antagônico que as instituições possuem, autores como Bronfenbrenner (1979/ 1996) e Cavalcante (2008) ressaltam que as instituições constituem-se como contextos primários de desenvolvimento.

Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007b) afirmam que as instituições de acolhimento constituem-se, portanto, como contextos de desenvolvimento humano, tendo em vista que são espaços que oferecem condições reais para a vivência cotidiana e desenvolvimento de capacidades e habilidades fundamentais para a formação da personalidade e sociabilidade das crianças. Percebe-se que tais contextos constituem-se tanto em fatores de risco como de proteção para o desenvolvimento infantil.

Cavalcante, Magalhães & Pontes (2007b) defendem que para que as instituições de acolhimento infantil favoreçam o desenvolvimento, estas devem oferecer espaço físico adequado, que vise estimular a interação entre pares, o bem estar e qualidade de vida. Para isso é fundamental que essas instituições estimulem a convivência com familiares, ofereçam espaços lúdicos e pedagógicos para favorecer o brincar, a aprendizagem e demais competências, e ainda, uma atenção individualizada que considere as características subjetivas e peculiares de cada criança.

Dessa forma, pode-se compreender que as instituições que abrigam crianças podem possuir características antagônicas, sendo consideradas tanto como fatores de proteção a infância quanto de riscos ao desenvolvimento. Favorecem o desenvolvimento infantil, quando oferecem atendimento condizente as necessidades biopsicossociais da criança, respeitando sua singularidade, subjetividade, oferecendo espaço físico adequado, profissionais capacitados, e ações que aproximem a criança de sua família de origem.

Em contrapartida, tornam-se contextos que oferecem riscos ao desenvolvimento quando não oferecem espaço físico adequado, quando apresentam um número de profissionais insuficiente e pouco capacitados para atender as demandas das crianças; número elevado de crianças na instituição; não investimento em estratégias para aproximar a criança de sua família de origem, mantendo e fortalecendo vínculos afetivos.

A situação de acolhimento institucional vem sendo alvo de investigação de diversos pesquisadores, que buscam compreender as facetas deste complexo fenômeno, do ponto de vista dos atores que vivenciam esta realidade: crianças e adolescentes, profissionais que atendem essa população.

Assim, reafirma-se que as instituições precisam de fato constituírem-se em contextos que promovam o desenvolvimento salutar e global das crianças, para isso suas inúmeras demandas e necessidades devem ser atendidas. Dessa forma, as instituições devem proporcionar uma gama de atividades, oportunidade de interações, espaços físicos adequados, e especificamente, estimular e promover o brincar livre ou estruturado como forma de garantir o pleno desenvolvimento infantil.

### **3- A brincadeira e suas definições**

Spodek e Saracho (1998) apontam que a dificuldade em se chegar a uma definição consensual sobre a brincadeira advém da falta de critérios para se classificar uma atividade como tal; assim, em alguns contextos ou momentos uma atividade pode ser considerada brincadeira, e deixar de sê-lo em outros, o que depende da relação que se estabelece com a situação e do significado que assume para quem brinca.

Dantas (2002) considera que brincar e jogar são termos distintos em português, embora em outras línguas sejam utilizados como sinônimos, como o francês, que utiliza o termo *jouer* tanto para designar o brincar e também o jogar; e o termo em inglês *play*, que possui vários significados que abrange o brincar, jogar, tocar instrumentos.

O termo em português que indica a ação lúdica infantil é caracterizado pelos verbos brincar e jogar, sendo que brincar indica atividade lúdica não estruturada e jogar, refere-se à atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos (Cordazzo & Vieira, 2008).

Biscoli (2005) compartilha desta premissa, pois considera que há diferenças entre os termos brincar e jogar, devido à utilização de regras pré-estabelecidas para designar o ato de jogar, enquanto o ato de brincar corresponde à ação em que a criança utiliza-se do brinquedo. Segundo a definição do dicionário Aurélio Buarque de Holanda (2001) “*o jogo é uma atividade física ou mental fundada em sistemas de regras que definem a perda ou ganho (...)*” (Ferreira, 2010, p.408).

Dessa forma, observa-se que o termo brincar é comumente relacionado ao engajamento em uma atividade lúdica não estruturada, é a ação, o ato propriamente dito, refere-se ao comportamento; possui um fim em si mesmo, já que os meios são mais importantes do que o fim (Martin & Caro, 1985; Rubin, Fein & Vandenberg, 1983; Pellegrini & Smith, 2008).

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Aurélio, o termo brincadeira é descrito como o “*ato ou efeito de brincar; brinquedo; entretenimento, passatempo, divertimento; gracejo, pilhéria*” (Ferreira, 2001, p.408). Comumente, o termo brincadeira é relacionado e até visto como sinônimo do termo brincar.

Vieira, Carvalho e Martins (2009) afirmam que o termo brinquedo refere-se aos materiais que a criança utiliza em suas brincadeiras, como os brinquedos industrializados, artesanais ou qualquer sucata que o brincante passe a utilizar como brinquedo. Para esses autores, o termo brinquedo se aproxima mais do termo jogo, porém há diferenças entre eles, na medida em que os jogos possuem regras pré-estabelecidas, enquanto a utilização do brinquedo, em geral, ocorre de maneira livre, de acordo com as demandas de quem brinca.

Neste estudo, os termos brincar, brinquedo e jogar não serão utilizados como sinônimos; quando designado à ação, ao comportamento propriamente dito será usado o termo brincar. O termo jogo será utilizado a partir da perspectiva de Vieira, Carvalho e Martins (2009), ou seja, a palavra jogo fará alusão a um tipo de brincadeira que impõe um sistema de regras pré-estabelecidas, enquanto o termo brinquedo será designado ao objeto que a criança utiliza para materializar a brincadeira, sendo que a característica principal que define o brinquedo é a de que qualquer objeto pode tornar-se um brinquedo desde que o brincante atribua ao próprio esta função.

A brincadeira é frequentemente definida como uma atividade que tem um fim em si mesma, ou seja, ao brincar a criança não tem um objetivo final a ser alcançado, engaja-se na ação lúdica por motivação interna. Além disso, caracteriza-se pela flexibilidade (os objetos são colocados em novas combinações e os papéis são encenados nas mais diversas formas) e relaciona-se, ainda, a efeitos de cunho positivo; ao brincar as crianças, em geral, sorriem e se divertem (Smith & Pellegrini, 2008).

Martin e Caro (1985), Rubin, Fein e Vandenberg (1983) compartilham desta premissa, pois para esses autores o brincar é um comportamento que parece não possuir uma função aparente, os meios parecem mais importantes do que o fim, ou seja, no brincar não há, a priori, a expectativa de um produto, a produção de algo. Por isso, os autores afirmam que a brincadeira tem um fim em si mesma.

O comportamento de brincar está presente no repertório de várias espécies, entre elas, a humana. Vários estudiosos instigados em compreender esse complexo fenômeno vêm conduzindo uma série de pesquisas, que buscam caracterizar, definir e mostrar evidências de benefícios imediatos e futuros que o brincar possui. Somado a isto, o brincar está intimamente relacionado ao processo de desenvolvimento humano como sinaliza Marques e Bichara

(2011), Bomtempo (1999), Cunha & Gomes (2006), Queiroz, Maciel & Branco (2006), Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini & Vieira (2006).

O brincar é um fenômeno universal e ao mesmo tempo apresenta características específicas que variam em função do contexto e da cultura onde o indivíduo se desenvolve. Além disso, ao brincar, por meio de diversas brincadeiras, a criança estimula inúmeras competências (físicas, cognitivas, sociais e emocionais), contribuindo para o seu desenvolvimento global e atuando como fator de proteção em situações estressantes (Kotliarenco, 2002). Diante dessas evidências, torna-se relevante estudar a brincadeira nos mais variados contextos de desenvolvimento, entre eles o institucional.

Diante deste panorama, o comportamento de brincar vem sendo amplamente estudado por várias correntes teóricas, que buscam defini-lo, caracterizá-lo e ainda, relacioná-lo ao desenvolvimento humano, com ênfase no desenvolvimento infantil. Estudiosos de diversas áreas do conhecimento como Sociologia (Brougère 1994, 1998), História (Huizinga, 1971), têm utilizado o brincar/ brincadeira como objeto de estudo, assim como na Psicologia (Winnicott, 1975; Piaget, 1971; Vygotsky, 1984). Neste sentido, serão abordadas, algumas teorias da área da psicologia que buscaram sistematizar e investigar o complexo universo do brincar.

#### **4- A relação do brincar com o desenvolvimento humano a partir de teorias psicológicas**

O interesse pela brincadeira, conforme foi enfatizado é um tema que desperta e despertou estudos em diversas áreas. Para além das denominações do vernáculo da palavra, na área da Psicologia diversas teorias, como a Psicanálise, o Construtivismo, a Psicologia Sócio-histórica e a Psicologia evolucionista buscaram compreender esse fenômeno, pautando seus estudos a partir de concepções distintas, com o intuito de relacionar a importância do brincar ao desenvolvimento humano.

Para a Psicanálise, os desejos podem ser expressos de forma simbólica, isso pode ocorrer quando as pessoas sonham, fantasiam e/ ou brincam. O conteúdo desses desejos pode ser tanto de experiências satisfatórias como daquelas em que há angústia, medo e insatisfação de forma geral. O brincar pode possibilitar que a criança reviva algumas dessas situações, transformando-as e atribuindo novos significados (Vieira, Carvalho & Martins, 2009).

Ainda na Psicanálise, Winnicott (1975) afirma que o brincar possui um tempo e espaço próprio. Defende que a brincadeira é universal e promotora de saúde, o brincar facilita o crescimento, pois propicia a criança vivenciar as mais diversas experiências motoras, cognitivas e sociais; conduz os relacionamentos grupais, se houver oportunidade, em geral, a criança busca parceiros durante a ação lúdica; através do brincar é possibilitada a criança e ao adulto a liberdade de criação, já que o brincar não impõe o estabelecimento de regras, a priori, é possibilitado a cada brincante criar e recriar situações a partir de suas demandas. Para esse autor, a relação da criança com o brincar muda progressivamente de acordo com seu crescimento, inicialmente não há uma separação entre o bebê e o objeto.

A teoria do Construtivismo também oferece importantes contribuições para o entendimento do fenômeno do brincar relacionado ao desenvolvimento. Piaget (1971) postulou seus estudos acerca do desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva cognitivista, isto é, o teórico deu ênfase a atividade da criança na aquisição do conhecimento, e ainda, acentuou o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento cognitivo.

Para Piaget (1971) o desenvolvimento ocorre a partir de quatro estágios pré-definidos que marcam o surgimento das estruturas da inteligência, que são os seguintes: sensório-motor ( zero a dois anos); pré-operatório (dois a sete anos); operações concretas (sete a 11, 12 anos); período das operações formais (12 anos em diante).

A classificação do brincar, denominado como jogos para Piaget corresponde às características das estruturas mentais, estes são descritos como jogos de exercício sensório-

motor, jogos simbólicos e os jogos com regras. Constituindo-se os jogos de exercício sensório-motor como a primeira forma de envolvimento da criança com o brincar, estes são caracterizados pela repetição de gestos simples, em que o prazer decorre dos próprios atos motores. Na fase dos jogos simbólicos, a criança começa a transformar situações da realidade de acordo com seu imaginário, esta é a fase em que surge o faz-de-conta. Na fase dos jogos de regras, a criança já está em uma faixa etária mais avançada, o interesse pelo simbolismo diminui, o jogo de regras tem um carácter social, com regras explícitas e criadas por um grupo, a criança tende a envolver-se com mais parceiros, em geral as competições tornam-se mais acirradas (Piaget, 1971).

Já a Psicologia Sócio-histórica, parte do pressuposto de que a interação da criança com os membros mais experientes da cultura em situações sociais e concretas possibilita que as funções neuropsicológicas (memória, atenção, percepção), progressivamente, passem a um funcionamento de nível superior, mediado pela linguagem. Quanto a construção das funções superiores (pensamento, linguagem, criatividade e imaginação), a brincadeira possui papel relevante, pois representa o primeiro momento da construção da imaginação e origina vários processos fundamentais ao desenvolvimento da criança (Vieira, Carvalho & Martins, 2009).

Entre seus representantes, será analisada a perspectiva de Vygotsky (1998), o teórico, em geral, utiliza o termo brinquedo ao invés de brincar. Afirma que não se pode definir brinquedo como uma atividade sempre promotora de prazer, pois em alguns jogos e brincadeiras como os de regra em que a criança espera ter um resultado interessante e favorável ao seu interesse próprio, o brincar pode ser acompanhado de desprazer.

Os interesses da criança mudam progressivamente de acordo com os estágios desenvolvimentais, o que é muito atrativo para um bebê, por exemplo, deixa de ter interesse para uma criança mais velha. Isto ocorre, porque a tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; sendo o intervalo entre o desejo e a sua satisfação

extremamente curto.

Posteriormente, no início da idade pré-escolar, a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é denominado de brinquedo. Nesta fase, a criança aprende a subordinar-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. Portanto, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Na idade escolar, ocorrem outras mudanças, nesta fase o brinquedo não desaparece, mas começa a permear à realidade. A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. Para Vygotsky a situação imaginária é considerada como uma característica definidora do brinquedo. Muitos teóricos partilham desta premissa, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Ao brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, nas situações de brincadeira é como se ela estivesse em uma idade superior a que está na realidade. Neste sentido, considera-se a atividade de brincar uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 1998).

Além destas, a perspectiva da Psicologia Evolucionista surge como uma forma de olhar a brincadeira a partir de quatro questões principais: questões causais, ontogenéticas, filogenéticas e funcionais. Para essa teoria, o comportamento de brincar foi favorecido pela seleção natural, tanto por suas vantagens imediatas quanto pela preparação para a vida adulta,

ocorrendo, em geral, em espécies que possuem um longo período de imaturação (King & Bjorklund, 2010).

Geary e Bjorklund (2000) afirmam que as primeiras experiências da criança relacionadas ao brincar ocorrem através da exploração do ambiente e são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social. Isto ocorre por que o envolvimento inicial no brincar (diferente do brincar mais estruturado) é com frequência centrada na pessoa e focada no desenvolvimento de competências sociais, em que se aprende sobre os outros seres vivos e em como o ambiente físico é organizado. Estas habilidades referem-se a habilidades biologicamente primárias, servem como base para a aquisição posterior de competências sociais.

De modo geral, o brincar é importante para ambos os gêneros, pois pode servir como a base sobre a qual as aquisições posteriores e a criatividade podem ter raízes, que são certamente benéficos na idade adulta (Bjorklund & Pellegrini, 2002). Em adição a estas preparações para a vida posterior, o brincar também oferece benefícios imediatos, como os adquiridos através do exercício, do estabelecimento e manutenção de relações sociais durante a infância (ontogênese).

Bjorklund e Pellegrini (2000) afirmam que o brincar constitui-se em uma adaptação ontogenética. O período da infância é frequentemente definido como o período em que o comportamento de brincar é dominante. Dessa forma, o brincar é considerado uma parte integrante e importante da infância, correspondendo a uma parcela substancial do tempo gasto pelas crianças e do dispêndio de energia.

Dessa forma, dentro desse panorama evolucionista, ressalta-se que a hipótese ontogenética considera o brincar um comportamento funcional e adaptativo para o próprio período da infância, em contraposição as crenças predominantes por muito tempo nas ciências do comportamento e em algumas teorias do desenvolvimento, de que a função primordial da

brincadeira seria a de treino de habilidades necessárias à vida adulta (Marques & Bichara, 2011).

Como as crianças investem tempo e energia no brincar, e são oferecidas oportunidades para aprender enquanto elas brincam, parece haver uma necessidade que as conduzem ao brincar. Isto é verdade para os jovens mamíferos em geral, embora outros mamíferos mostrem muito menos variedade de formas de brincar do que as crianças humanas. Estes resultados sugerem que o brincar tem benefícios para o desenvolvimento. Os benefícios podem ser imediatos, de longa duração, ou de ambos (Smith & Pellegrini, 2008).

Assim, observa-se que em todas as sociedades e culturas, as crianças investem tempo e energia no desempenho de atividades lúdicas, porém os tipos de brincadeira, o modo como o brincar é executado, os contextos no qual ocorre, além das parcerias realizadas podem diferir de uma para a outra. Tornando-se fundamental compreender o brincar nos mais diversos tipos de contextos de interação.

### **5- Contextos de brincadeiras e o brincar na instituição de acolhimento infantil**

O processo pelo qual a brincadeira ocorre, é mediado pela cultura e pelo dinamismo das relações interindividuais, imbricadas pelas características culturais regionais do contexto onde ocorre (Gosso & Otta, 2003; Seixas, Becker & Bichara, 2012; Reis, Monteiro, Pontes & Silva, 2012; Bichara & Marques, 2011).

Por esta razão, o brincar vem sendo estudado em diversos contextos, sejam eles os rurais (Seixas, Becker & Bichara, 2012), tanto em povos mais tradicionais como as comunidades indígenas (Gosso & Otta, 2003) com população ribeirinha (Reis, Monteiro, Pontes & Silva, 2012); e nos grandes centros urbanos, em espaços como: escolas (Cordazzo & Vieira, 2008), hospitais (Mitre & Gomes, 2004), creches (Rosa, Kravchychyn & Vieira, 2010), parques públicos (Prodócimo & Navarro, 2008), e instituições de acolhimento infantil (Taneja et al. 2002, 2004, 2005; Tirella et al., 2008; Giacomello & Melo, 2011).

Além dos variados contextos que a brincadeira tem sido estudada, as observações nestes ambientes têm centrado atenção especificamente em três eixos distintos: brincadeiras em contextos não-estruturados ou livres (Gosso & Otta, 2003; Reis et al., 2012; Seixas, Becker & Bichara, 2012), em contextos semi-estruturados (Prodócimo & Navarro, 2008) e estruturados (Macarini & Vieira, 2006; Caldeira & Oliver, 2007).

A descrição dos três arranjos espaciais utilizadas por Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), elaboradas por Legendre e Fontaine (1991), em estudos em creches francesas oferece contribuições e parâmetros para o presente estudo. Os autores denominam como arranjo aberto aquele caracterizado pela ausência de zonas circunscritas, geralmente havendo um espaço central vazio, ou seja, trata-se de um espaço não-estruturado; já o arranjo visualmente aberto (ou arranjo semi-aberto), refere-se aquele que proporciona à criança uma visão de todo o local, sendo caracterizado pela presença de zonas circunscritas – áreas delimitadas, pelo menos em três lados, por barreiras formadas por mobiliários, parede, desnível do solo, etc.; o arranjo visualmente restrito ou arranjo fechado, por sua vez, é aquele que possui barreiras físicas, por exemplo, um móvel alto, dividem o ambiente em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total do local pelas crianças, referem-se, assim, aos espaços estruturados.

No presente estudo, foram consideradas as descrições referentes ao arranjo aberto e arranjo visualmente aberto, os conceitos desses dois arranjos foram aglutinados e denominados neste estudo de contexto semiestruturado, ou seja, aquele que possui algumas barreiras arquitetônicas, porém é mais livre; e o arranjo fechado, sendo aquele que possui áreas delimitadas e barreiras físicas, denominado na presente pesquisa como contexto estruturado.

Outros estudos acerca do brincar foram conduzidos em espaços estruturados como os estudos realizados em brinquedotecas. As brinquedotecas são espaços planejados e

sistematizados para reunir uma grande variedade de brinquedos, visando facilitar e promover o brincar em suas mais diversas formas. Em geral, a brinquedoteca é organizada a partir da delimitação de subespaços, denominados de cantinhos ou quadrantes, idealizados para estimular diversos tipos de brincadeiras (Cunha, 2007; Carmo, 2008; Azevedo, 2008). Neste estudo, torna-se fundamental compreender como o brincar se apresenta em instituições de acolhimento infantil, tendo em vista, que esses locais constituem-se em contexto de desenvolvimento.

Daunhauer, Coster, Tickle-Degnen e Cermak, (2007) buscaram compreender como se apresentava o brincar de crianças institucionalizadas, com idades entre 10 e 38 meses no Leste Europeu, analisando o brincar solitário e quando a criança brincava com o cuidador. Os resultados indicaram que as crianças envolveram-se de maneira mais integral no brincar quando interagiram com seus cuidadores ( $M = 131.27$ ,  $SD = 51.39$ ) quando comparado ao brincar solitário ( $M = 109.58$ ,  $SD = 40.74$ ), o maior engajamento no brincar foi associado a algumas qualidades específicas dos cuidadores como oferecer apoio, assistência, encorajar a criança durante a atividade, esses fatores auxiliaram a díade, cuidador-criança, a manterem-se mutuamente envolvidos durante as sessões de brincadeira.

Daunhauer, Coster, Tickle-Degnen e Cermak (2010) conduziram outro estudo para investigar a relação entre o funcionamento cognitivo e comportamentos de brincar de crianças, de 10 a 38 meses, em acolhimento institucional. Utilizaram como instrumento para a coleta de dados a escala Bayley de desenvolvimento infantil. Os resultados indicaram que um maior envolvimento no brincar foi altamente relacionado a um melhor desempenho no funcionamento cognitivo. Portanto, a pesquisa concluiu que houve uma estreita relação entre o funcionamento cognitivo e comportamento de brincar.

Taneja et al. (2002, 2004, 2005) conduziu uma série de pesquisas empíricas na Índia, objetivando implantar um programa estruturado de brincar durante 90 minutos ao dia em uma

instituição de acolhimento infantil. Como instrumento foi utilizado a adaptação indiana da Escala Bayley de Desenvolvimento infantil (DASII) e a Escala de Vineland de maturidade social, por meio de três coeficientes: motor, mental e social, utilizou-se a escala para avaliar o desenvolvimento dessas crianças antes e após a intervenção. Em seus estudos subsequentes os pesquisadores reaplicaram o programa em outras instituições. Partiu-se da hipótese de que tal intervenção resultaria em aceleração do desenvolvimento psicossocial de crianças institucionalizadas saudáveis. Os resultados do primeiro estudo de Taneja, Sriram, Beri, Sreenivas, Aggarwal, Kaur e Puliyl (2002) indicaram que o Coeficiente Motor subiu 63,7-81,7; a média do Coeficiente Mental subiu 65,8- 89,6 e a média do Coeficiente social aumentaram 61,9- 91,3, um ganho de 18, 23 e 30 pontos respectivamente. Além disso, ocorreram mudanças no ambiente das instituições. Após as intervenções as crianças tornaram-se mais ativas, independentes e envolviam-se em um rol maior de brincadeiras. Este estudo mostrou que curtas sessões diárias de brincadeiras podem melhorar significativamente o desenvolvimento das crianças que se encontram em instituições de acolhimento.

Taneja, Beri, e Puliyl (2004) reconduziram seu estudo anterior objetivando validar o programa de "Brincar estruturado 90 minutos ao dia" em instituições de acolhimento infantis, e verificar se este poderia ser aplicado em outras instituições. Os coeficientes motor e mental no orfanato em Chandigarh antes do início da intervenção eram 57,9 e 58,2, respectivamente. Avaliações pós-intervenção mostraram um aumento de 23 pontos em ambas as contagens. Através destes dados, os autores concluíram que o desenvolvimento de crianças institucionalizadas aumenta drasticamente após o início de um programa de brincar estruturado. Dessa forma, o programa de sessões de brincar estruturado pode ser replicado facilmente em outras instituições.

Tirella, Chan, Cermak, Litvinova, Salas e Miller (2008) investigaram o uso do tempo nas interações entre crianças, entre um mês e quatro anos de idade, que residem em

instituições de acolhimento infantis e seus cuidadores. Os resultados mostraram que as crianças passaram 50% do seu tempo sozinhas, 27% com um cuidador, 15% com outro adulto, e 7% com outra criança. Os bebês passaram muito mais tempo sozinhos (65%) do que crianças (43%) ou pré-escolares (46%). Observou-se que as crianças passaram a maior parte do tempo nas atividades de vida diária (autocuidado) (32%); o tempo restante foi gasto em atividades lúdicas (27%), e o restante em atividades não-intencionais (16%) ou sono (18%). A percentagem de tempo gasto em brincadeiras aumentou significativamente entre os grupos etários, sendo maior nos pré-escolares (crianças mais velhas). O estudo revelou que as crianças com idades mais avançadas dirigiram mais vocalizações para adultos do que para outras crianças. Os autores concluíram que o uso tempo das crianças que residem em instituições é limitado pelo fato da instituição possuir uma rotina padronizada, em que nem sempre os adultos (cuidadores) estão disponíveis para envolverem-se em atividades lúdicas com a criança. Além disso, na medida em que a criança torna-se mais velha a necessidade de interagir com adultos aumenta.

Giacomello e Melo (2011) desenvolveram uma pesquisa objetivando utilizar a técnica de brinquedo terapêutico com crianças institucionalizadas que haviam sofrido algum tipo de violência. Ao proporem as sessões de brinquedo terapêutico, ofereceram brinquedos pré-selecionados e algumas temáticas foram sugeridas, como: brincar de faz de conta e brincar de realidade. Os resultados indicaram que em diversos momentos do brincar, as crianças revelaram seu cotidiano na instituição, comentaram sobre as normas e rotinas existentes, questionaram as razões do abrigo, as relações com os demais abrigados e com os profissionais da instituição. Através dos diálogos, gestos que ocorriam de forma espontânea durante o brincar, as crianças apontaram alguns determinantes dos relacionamentos interpessoais existentes na instituição.

Rocha e Prado (2006) também utilizaram a técnica de brinquedo terapêutico com crianças vítimas de violência e em acolhimento institucional, os objetivos do estudo foram ampliar o conhecimento teórico-metodológico sobre o brinquedo terapêutico e desenvolver um modelo de cuidado para a sua aplicação em instituições de acolhimento para crianças que sofreram algum tipo de violência. Os resultados indicaram que a aplicação desta metodologia foi positiva, pois as crianças conseguiram expressar seus medos, angústias, seus mundos imaginários e reais. Entretanto, os autores consideram que é preciso aprimorar a proposta teórico-metodológica para a utilização do brinquedo no processo de cuidar de crianças institucionalizadas, pois ele pode ser um caminho para favorecer o cuidado, a avaliação da situação de saúde e violência, bem como o planejamento de ações futuras para a promoção de saúde destas crianças.

Alexandre e Vieira (2004) buscaram identificar a relação de apego entre crianças que vivem em situação de abrigo. A análise da interação entre as crianças foi feita a partir de um protocolo de observação, no qual os registros apresentavam episódios de interação ocorridos durante a brincadeira, enquanto as crianças assistiam à televisão, faziam suas refeições, entre outros eventos. Os resultados indicaram que as crianças passaram, em média, 62% do tempo envolvidas em brincadeira livre, ocorrendo a maior parte das interações entre criança-criança. Através de brincadeiras de faz-de-conta e os dos jogos imaginativos as crianças mostraram-se mais cooperativas, participativas e apresentaram maior consentimento mútuo.

Observa-se que os resultados dos estudos de Daunhauer et al. (2007, 2010) e Tirella et al. (2008) apresentam similaridades, pois seus dados indicam que a interação entre o cuidador e a criança (díade) promove uma apropriação maior do brincar, favorecendo a criança engajar-se na atividade lúdica de maneira mais eficaz e competente. Além disso, percebe-se convergência ao comparar os resultados das pesquisas, pois as intervenções através do brincar, como instrumento terapêutico, contribuíram para o desenvolvimento biopsicossocial

de crianças em situação de acolhimento institucional. Neste sentido, considera-se que este comportamento tão intrínseco e próprio da criança que é o brincar, deve ser amplamente promovido e estimulado em diferentes contextos.

Entretanto, a maioria dos estudos não realizou pesquisas subsequentes em períodos prolongados após a intervenção, o que leva a alguns questionamentos: Após a implantação de programas que visem estimular o brincar e o desenvolvimento de crianças em instituições de acolhimento foi dado prosseguimento as intervenções? Os cuidadores e gestores deram sequência às ações propostas pelos pesquisadores? A estimulação do brincar favoreceu o desenvolvimento?

Taneja, Beri e Puliyl (2005) fizeram estes questionamentos e realizaram outro estudo de seguimento, em que investigaram se os cuidadores continuavam empenhados para desenvolver o programa após um ano da implantação de sessões de brincar estruturado na instituição de acolhimento. Utilizaram novamente a adaptação indiana da Escala Bayley de Desenvolvimento infantil (DASII) e a Escala de Vineland de maturidade social, por meio de três coeficientes: motor, mental e social. Os resultados mostraram que as pontuações dos coeficientes motor e mental inicialmente, quando o brinquedista (terapeuta) juntou-se ao grupo, foram 66,14 e 56,95, respectivamente (semelhante às pontuações pré-intervenção do estudo piloto). As pontuações melhoraram para 81,84 e 78,25, respectivamente no prazo de três meses após reiniciar o programa de sessões de brincar estruturado. Os pesquisadores concluíram que o programa de “Sessões de brincar estruturado 90 minutos ao dia” pode acelerar o desenvolvimento motor e mental de crianças em acolhimento institucional. Fazem a ressalva que o programa requer uma pessoa altamente motivada e dedicada para sustentá-lo durante longos períodos.

Percebe-se que as intervenções devem ser contínuas, é necessário investir para que os abrigos infantis de fato levem adiante as propostas de programas implementados pelos

diversos pesquisadores citados. Além disso, é essencial que os profissionais que lidam diretamente com a criança no dia-a-dia estejam motivados para auxiliá-la em seu processo de desenvolvimento. Para tal, precisam estar sensíveis às inúmeras e diferentes demandas de cada criança, tratando-a como ser único e integral, com suas subjetividades e peculiaridades.

Entre as pesquisas, autores como Taneja et al. (2002, 2004, 2005) oferecem importante contribuição, pois os mesmos buscaram implantar estratégias práticas a fim de estimular o brincar em instituições de acolhimento infantil e foram além disso, ao investigar se a estratégia utilizada poderia ser introduzida em outras instituições com resultados semelhantes, e conduziram a pesquisa em um período estendido de tempo. Estes critérios atendem algumas das proposições e delineamentos de pesquisas sugeridos por Bronfenbrenner (2011), em que devem ser investigados o processo, pessoa, contexto e tempo- Modelo PPCT.

Daunhauer et al. (2007, 2010) e Tirella et al. (2008) salientam o papel do cuidador como facilitador, estimulando a criança a envolver-se em um rol mais amplo e progressivamente mais complexo de brincadeiras. Estes achados também corroboram com os pressupostos do modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 2011), na medida em que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexas entre um organismo biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes em seu ambiente externo imediato.

Diante dos trabalhos empíricos apresentados, em diversos contextos de interações lúdicas, tanto estruturados como semi e não-estruturados, identificou-se a estreita ligação da brincadeira com o desenvolvimento infantil. No entanto, pode-se dizer que os achados ainda são insuficientes, pois os trabalhos a partir da perspectiva bioecológica são ainda escassos e não compreendem o desenvolvimento humano na sua complexidade e totalidade. Aliado a isso, percebe-se que as pesquisas acerca da brincadeira em contextos de acolhimento institucional são ainda incipientes, sendo essenciais novos estudos que busquem compreender

como se apresenta o brincar de crianças que se encontram em instituições de acolhimento a partir dos pressupostos da perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner, 2011).

### **6- Os contextos de brincadeira vistos como um microsistema**

Nesta pesquisa, além de se considerar a instituição de acolhimento infantil, considerar-se-á os contextos de brincadeira como um microsistema. Segundo Bronfenbrenner (1979/1996) um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em dado ambiente com características físicas e materiais específicas. Os espaços considerados neste estudo: brinquedoteca, barracão, playground e piscina atendem a esses critérios, pois não são apenas espaços potenciais em que as crianças utilizam para brincar, ou que reúnem uma grande variedade de brinquedos de forma desorganizada. Ao contrário, são ambientes organizados para facilitar e promover o brincar em suas mais diversas formas.

Além de instigarem e evocarem o engajamento em um padrão de atividades, nestes espaços são estabelecidas relações interpessoais entre a criança e os educadores, o grupo de pares, a criança e o educador (brinquedista) e são atribuídos papéis a cada ator que interage nesses contextos. No caso da brinquedoteca, são ainda atribuídos papéis específicos, pois há um profissional treinado e capacitado para atuar como brinquedista, ou seja, aquele que age como um intermediário para facilitar o envolvimento da criança em um rol maior e progressivamente mais complexo de brincadeiras, ajudando-a a manusear os diferentes materiais disponíveis, mediando possíveis conflitos que possam ocorrer como pela disputa de brinquedos.

Dessa forma, percebe-se que os fatores de atividades, relações interpessoais e papéis que constituem os elementos ou blocos construtores de um microsistema coexistem nestes contextos de brincadeira. A fim de clarificar estes conceitos, será feita uma breve análise entre estes e o microsistema dos contextos de brincadeira.

Com relação às atividades molares, Bronfenbrenner (1979/1996) afirma que estas são um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente. Dessa forma, considera-se que as atividades molares têm o poder de impulsionar o desenvolvimento, pois se trata de um processo contínuo. Outro aspecto importante que caracteriza as atividades molares é o fato de elas apresentarem um momento, ou seja, um sistema de tensão que possibilita a persistência ao longo do tempo e a resistência para que a atividade tenha prosseguimento, este momento em geral é produzido pela existência de uma intenção.

Ao engajar-se no brincar, a criança projeta alguns de seus desejos, anseios, eventos passados, vivências cotidianas e do futuro (que ainda não foram vivenciadas e apenas idealizadas) que são projetados para as brincadeiras. A esfera da imaginação, da fantasia faz com que estas experiências sejam ainda mais ampliadas, pois “as atividades molares podem diferir em extensão ao invocarem objetos, pessoas e eventos que não estão concretamente no ambiente imediato”, o que Bronfenbrenner (1979/1996) define como uma ecologia mental.

As relações interpessoais quando atendem alguns critérios também conduzem ao desenvolvimento, estas podem ocorrer na forma de díades (criança-criança; educador-criança; brinquedista-criança) ou sistemas N+2 (que envolvem terceiras ou mais pessoas). Na brinquedoteca, barracão, playground e piscina é possível observar várias díades, como as díades observacionais (quando um membro está prestando uma atenção continuada a atividade do outro membro, sendo que o primeiro reconhece o interesse demonstrado), as crianças que frequentam os espaços utilizados para o desenvolvimento de brincadeiras formam este tipo de díade com o brinquedista ou com o educador, quando por exemplo este profissional lê uma história.

Estas díades podem progredir para as díades de atividade conjunta (aquelas em que ambos os membros estão realizando a atividade), isso pode ocorrer quando o educador ou o brinquedista ensina a criança a manusear um jogo anteriormente desconhecido, após ensiná-la as duas passam a jogar conjuntamente. Esta díade pode evoluir para a díade primária (aquela que continua a existir fenomenologicamente para ambos os participantes mesmo quando eles não estão juntos). Por exemplo, em geral a brinquedoteca da instituição aos finais de semana fica fechada, durante esse período é comum a criança criar expectativas, imaginar o que poderia estar fazendo no espaço, em quais brincadeiras poderia participar com seus coetâneos ou com o brinquedista.

Por fim, durante as brincadeiras muitos papéis são elucidados, à criança é dada a liberdade de engajar-se em atividades espontâneas, quando está engajada nesta atividade ela internaliza que ali ela está livre para vivenciar suas fantasias, seu principal papel deixa de ser a de filho ou aluno, seu papel passa a ser o de brincante. Ocorre algo parecido com o brinquedista, ao assumir este papel são criadas algumas expectativas dos outros em relação a este profissional e do próprio em relação a si mesmo. Como afirma Bronfenbrenner (1979/1996) *“um papel é uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa”*.

No caso do brinquedista, em especial, espera-se que este profissional seja sensível as demandas da criança, que se envolva nas brincadeiras com o propósito de facilitá-las e tornar a criança mais motivada para o envolvimento lúdico. É atribuído a este papel certo status e poder, que é ou não legitimado a partir do reconhecimento e do apoio de outras pessoas. Este papel estende-se aos educadores, a partir do momento em que adentram na esfera lúdica conjuntamente com a criança, mediando e facilitando este processo.

Reafirma-se que as instituições de acolhimento infantil precisam oferecer espaços que estimulem a criança a vivenciar um rol de brincadeiras diversificado, além de profissionais

capacitados para assisti-la. Todos estes fatores quando coexistem podem tornar a instituição um contexto privilegiado, que motiva e estimula a criança a envolver-se em atividades progressivamente mais complexas, como o brincar, com pessoas que valorizam este comportamento. Diante deste panorama, acredita-se que estudos devem ser conduzidos a fim de compreender como os contextos podem influenciar as brincadeiras.

## **7- Objetivos**

### **7.1- Objetivo geral**

Investigar os contextos (estruturado e semiestruturado) de brincadeiras como um microsistema discutindo semelhanças e diferenças que coexistem em uma instituição de acolhimento infantil.

### **7.2- Objetivos específicos**

- Caracterizar sociodemograficamente os participantes;
- Descrever os espaços de brincadeiras;
- Descrever e discutir as interações lúdicas nos contextos de brincadeiras;
- Identificar e discutir as brincadeiras e parceiros por contextos lúdicos;
- Categorizar e discutir os papéis assumidos pelas crianças durante as interações lúdicas nos contextos;

## **8- Método**

### **8.1- Contexto do estudo**

A pesquisa foi realizada em uma instituição localizada na região metropolitana de Belém, no estado do Pará, destinada ao acolhimento de crianças na faixa etária de zero a seis anos, que se encontram em situação de risco pessoal e social, isto é, tiveram seus direitos violados, em decorrência de negligência, maus tratos, violência e/ou abandono familiar, necessitando de afastamento de suas famílias de forma provisória ou definitiva. A instituição é considerada referência no atendimento a crianças na primeira infância e representa o maior abrigo público do estado do Pará para crianças desde a sua fundação com a promulgação da Lei Estadual Nº 5.789/93.

A instituição está sob a coordenação da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), vinculada ao Governo do Estado do Pará. Localiza-se na área metropolitana de Belém, em um bairro residencial, tem capacidade para atender até 50 crianças, porém, na prática esse número é variável, podendo em alguns meses ser superior a 65 crianças/ mês. Os encaminhamentos são realizados por órgãos como a Vara da Infância e da Juventude da capital e outros municípios paraenses.

Encontra-se dividida em diversos setores, a saber: o setor social, setor médico e de enfermagem, setor nutricional, setor pedagógico e setor administrativo. Além disso, possui outros espaços como: refeitório, lavanderia, lactário, almoxarifado, cozinha, despensa para roupas e calçados, depósito de produtos de limpeza, despensa para alimentos, berçários, dormitórios, fraldário, e ainda, áreas específicas para o desenvolvimento de atividades de recreação e lazer, como o galpão coberto (barracão), o playground que fica no entorno do barracão, piscina, brinquedoteca, sala de estimulação, destinada a crianças de zero a dois de idade.

O Setor Social é responsável pelo atendimento psicossocial à criança e aos pais e/ou responsáveis legais com o objetivo de promover o restabelecimento da convivência familiar e comunitária. É composto por cinco assistentes sociais e três psicólogas. Os Setores Médico e de Enfermagem são responsáveis pela prestação de medidas de atenção à saúde das crianças, prevenindo e tratando patologias de baixa complexidade, ou seja, aquelas tratadas em ambulatórios gerais, sem a necessidade de encaminhamento a ambulatórios especializados ou internação hospitalar. Em sua rotina de trabalho, conta com seis técnicas de enfermagem, uma enfermeira e dois médicos, sendo que os médicos não trabalham todos os dias na instituição, ficam de sobreaviso caso haja alguma demanda.

O Setor Nutricional, por sua vez, é responsável pela avaliação e acompanhamento do estado nutricional das crianças, são propostas dietas e cardápios, supervisão a preparação dos alimentos, assim como pesagens regulares. Estas ações têm o objetivo de acompanhar os índices de crescimento/desenvolvimento das crianças, como altura e peso, para determinar se as crianças encontram-se com os índices esperados para a faixa etária. Atualmente, estas atividades são desenvolvidas por uma nutricionista, no turno matutino.

O Setor Pedagógico realiza atividades de reforço escolar, recreação e lazer, além da elaboração e execução de atividades sociopedagógicas, entre outras atribuições no campo do cuidado e da educação infantil. O trabalho é executado por um pedagogo, três professores e um agente de serviço complementar pedagógico.

No Setor Administrativo, a equipe garante o funcionamento técnico- administrativo da instituição nos diferentes turnos de trabalho. Os profissionais envolvidos somam 21 funcionários que atuam em áreas como: cozinha, lactário, rouparia e lavadeira, além de cinco motoristas, duas costureiras, quatro agentes de portaria, seis agentes administrativos e uma administradora.

O cuidado diário e integral as crianças é acompanhado por 92 educadores/cuidadores, sendo 52 plantonistas que trabalham em turnos de 12h/48h, 30 educadores/cuidadores que trabalham em turnos de 12h/60h, três coordenadoras que atuam na coordenação e supervisão das atividades desenvolvidas pelos educadores/cuidadores e 10 diaristas que trabalham seis horas por dia.

A instituição destina-se ao atendimento de crianças de diferentes idades, sendo assim, esta se encontra organizada para atender as demandas específicas de cada faixa etária. As crianças são distribuídas por dormitórios, em que critérios como idade e condições de saúde são os responsáveis pela alocação da criança por dormitório. A identificação destes é realizada através de números e de nomenclatura que segue a temática da turma da Mônica, utilizada também em outros espaços da instituição, estes se distribuem conforme tabela 1.

Tabela 1

*Distribuição das crianças por dormitórios*

Dormitório	Faixa etária
D1 (Anjinho)	Bebês com idade de zero a cinco meses
D2(Magali)	Bebês de seis a 11 meses
D3(Cebolinha)	Crianças de 12 a 23 meses
D4(Mônica)	Crianças de 24 meses (dois anos de idade)
D5(Franjinha)	Crianças de 36 meses (três anos de idade)
D6(Rosinha)	Crianças de quatro anos de idade
D7 (Chico Bento)	Crianças de cinco a seis anos de idade

## 8.2- Contexto de coleta de dados

A instituição apresenta vários espaços interacionais, optou-se pela observação das crianças em dois espaços utilizados para realização das atividades lúdicas. Elegeram-se tais espaços por serem áreas em que as crianças costumam brincar, bem como fazem parte de sua rotina e tratam-se de locais com características diferentes, um constitui-se em área interna, contexto estruturado (CE), em que os brinquedos ficam dispostos, é o caso da brinquedoteca;

já o contexto semiestruturado (CSE) é representado por espaços mais livres, incluindo as seguintes áreas: o barracão, o playground e a piscina.

O contexto estruturado é representado pela brinquedoteca, denominada de “Brinquedoteca Bidu”, o espaço foi planejado a partir do Projeto: “Implantação de Brinquedoteca no Espaço de Acolhimento Provisório Infantil – EAPI” e foi construído em uma das reformas pela qual a instituição passou. A preparação da equipe para atuar neste ambiente foi realizada por docentes da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Centro Cultural Tancredo Neves (Centur). A brinquedoteca foi inaugurada em abril de 2006, em uma sala medindo 54m<sup>2</sup>, localizada ao final de um corredor próxima aos dormitórios.

Desde o surgimento da brinquedoteca a proposta era ampliar o espaço e integrá-lo a outros espaços destinados para atividades das crianças de diferentes faixas etárias. O projeto destinado à ampliação e criação de outros ambientes para a estimulação do desenvolvimento foi intitulado de “Complexo de atividades lúdicas”, este incluía a brinquedoteca e a sala de estimulação do desenvolvimento (destinada ao atendimento de bebês). Em 2011, o Complexo de atividades lúdicas foi inaugurado, sendo a brinquedoteca transferida para outro prédio, em uma sala mais ampla.

A brinquedoteca funciona de segunda a sexta-feira no turno matutino e vespertino, com atendimento de 60 minutos para cada dormitório, sendo atendidas as crianças a partir dos três anos. O número ideal de crianças no espaço são oito, se houver dormitórios com crianças acima desse número divide-se o atendimento. Os horários da manhã estão destinados ao atendimento às crianças de três e quatro anos de idade (D4 e D5) e no horário da tarde para as crianças de cinco e seis anos de idade (D6 e D7). Cada dormitório tem seu horário pré-agendado e as crianças geralmente são conduzidas a brinquedoteca pelas educadoras de plantão do dormitório.

Atualmente apenas uma funcionária da instituição, educadora/cuidadora, é responsável pelo espaço. Esta profissional atua na brinquedoteca, monitorando as crianças, age como facilitadora no processo de engajamento lúdico das crianças, auxilia na resolução de possíveis conflitos e registra os comportamentos das crianças durante os atendimentos.

Os espaços que integram a brinquedoteca são divididos em quadrantes: Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 e Q6, idealizados de forma a permitir que a criança entre em contato com diversos brinquedos e que várias competências sejam estimuladas. Os quadrantes são descritos de maneira mais minuciosa conforme Figura 1.

*Espaço de vida relacional (Q1)* – Objetiva estimular o brincar livre e espontâneo, além do faz-de-conta, pois os brincantes podem assumir uma variedade de papéis: pai, mãe, filho, educador e elaborar situações do dia a dia. Como recursos são disponibilizados brinquedos que reproduzem utensílios domésticos de uma cozinha: fogão, geladeira, pratos, copos, mesa e cadeiras, e de um quarto: um colchão que reproduz uma cama, ursinhos de pelúcia e bonecas. Neste espaço as crianças podem reproduzir atos cotidianos que envolvem as atividades de vida diária.



*Espaço dos meios de transporte (Q2)* – Objetiva promover a socialização; incentivar a cooperação e compartilhamento de brinquedos; estimular a criatividade. O espaço conta com brinquedos como carros, aviões, carretas, cavalos de pau, além de ferramentas, os cavalos de pau propiciam o balanceio (estímulo proprioceptivo).



*Espaço de trabalhos manuais, leitura e Secretaria (Q3)*– O quadrante visa estimular a linguagem, comunicação, leitura e coordenação motora fina. Conta com mesa e cadeiras infantis, materiais como tinta, papel, pinceis, canetas hidrocor, lápis de cor e estante com livros que possui tamanho compatível para que os brincantes possam acessá-la de forma independente e autônoma. São realizadas atividades livres e dirigidas: contação de histórias, recorte e colagem, pintura.



*Espaço de Camarim (Q4)* – Objetiva estimular a criatividade, imaginação, faz-de-conta, possibilita a criança experimentar diferentes papéis através da caracterização; promove a socialização; favorece a possibilidade de escolha. O espaço conta com uma arara em que ficam expostas diversas fantasias, uma penteadeira que possui gavetas onde ficam acessórios menores, banco, espelho e cabide com vários tipos de bolsas.



*Espaço do Teatro (Q5)* – O espaço estimula habilidades de linguagem verbal e não verbal, incentiva a criação de histórias, favorece a interação e socialização, a resolução (re-elaboração) de conflitos cotidianos. Oportuniza aos brincantes experimentarem diferentes papéis sociais. O quadrante conta com um mini palco infantil com cortina, que visa a narração de histórias infantis e teatro de fantoches, banco, almofadas, bonecos, fantoches.



*Espaço dos Brinquedos e Jogos (Q6)* – Objetiva estimular a socialização, raciocínio lógico, aspectos cognitivos como atenção, concentração e memória; cooperação, senso de responsabilidade, além da aquisição de novas habilidades. São disponibilizados jogos de encaixe de diferentes tamanhos, jogos de memória, quebra-cabeça, jogos de tabuleiro, jogos de lógica e tapete emborrachado de encaixe de letras e números.



Figura 1. Descrição do CE (brinquedoteca) com fotos representando os quadrantes.

Além do CE, as crianças costumeiramente brincam em contextos externos, nomeados neste estudo como contexto semiestruturado (CSE), representado pelo barracão, playground e piscina.

A área de recreação externa, denominada de barracão, é de alvenaria, ampla e coberta, o telhado é em madeira, revestido com telhas, aberto nas laterais, desprovido de paredes, o piso é de cimento. O barracão possui um pequeno palco em alvenaria com duas escadas laterais, sendo uma no lado direito e outra no lado esquerdo, cada uma possui três degraus que dão acesso à parte superior do palco, o qual é pintado na cor verde musgo (Figuras 2 e 3).



Figura 2. Foto da vista frontal do barracão.



Figura 3. Foto da vista lateral do barracão.

Os únicos móveis do barracão são dois bancos em madeira localizados na lateral esquerda do palco, uma cesta de basquete e uma pequena casinha confeccionada em plástico, nas cores vermelha, azul e amarela (Figura 4), dentro desta casinha cabem no máximo duas crianças com baixa estatura.



Figura 4. Foto da casinha de plástico.

O acesso ao barracão é realizado através de duas rampas (Figura 5). Neste espaço são realizadas atividades de lazer e cultura, tais como festas, jogos, brincadeiras livres e eventos diversos. No barracão é comum também as crianças andarem de bicicleta e velocípede. Em seu entorno existe uma área descoberta, com algumas árvores, onde fica instalado o playground e a piscina.



Figura 5. Foto das rampas que dão acesso ao barracão.

O playground localiza-se ao ar livre, lateralmente ao barracão, estão bem próximos um ao outro, ao sair do barracão pela lateral direita já ocorre o acesso a este espaço. Quanto a sua configuração física, o playground possui terreno parcialmente gramado, sua extensão possui aterro com areia fina e branca. Além disso, é parcialmente arborizado, possuindo cinco árvores (conforme Figura 6).



Figura 6. Foto da vista panorâmica do playground.

No playground estão instalados cinco brinquedos confeccionados em ferro. Os brinquedos são nas cores amarela, vermelha e azul, estes se distribuem da seguinte maneira: três gangorras, sendo que uma delas possui quatro eixos de gangorras anexadas, a primeira na cor azul, a segunda na cor amarelo, a terceira na cor vermelho e a quarta na cor amarela; a segunda gangorra possui três eixos anexados, sendo o primeiro eixo na cor vermelha, o segundo na cor azul e o terceiro na cor vermelha; por fim a terceira gangorra possui dois eixos

anexados, sendo o primeiro na cor azul e o segundo na cor amarela, as gangorras localizam-se uma lateralmente a outra (Figura 7).

Além destes, o playground possui um escorregador, pintado de duas cores, a escada é azul e o escorregador é amarelo, localiza-se lateralmente a gangorra que possui três eixos anexados; uma ponte, (brinquedo também denominado de escada, este é uma espécie de passarela, onde as crianças podem passar de uma ponta para outra), pintada nas cores vermelha e azul; um balanço, que possui um banco de madeira e cordas que são anexadas a uma das árvores do espaço; uma cesta de basquete, localizada abaixo de uma das árvores, nas cores azul, amarelo e vermelho (Figura 8), além de uma casinha confeccionada em madeira, na cor vermelha, com janelas e portas, na fachada e nas laterais (Figura 9).



Figura 7. Foto dos brinquedos do playground: escorregador, gangorras.



Figura 8. Foto dos brinquedos do playground: ponte, cesta de basquete e escorregador.



Figura 9. Foto dos brinquedos do playground: casinha de madeira e balanço.

Ainda no espaço do playground encontra-se uma piscina pré-moldada, confeccionada em fibra, no formato oval, sem escadas em seu interior (Figura 10), é cercada por grades em toda sua extensão, as grades são pintadas na cor amarela, estas permanecem trancadas para que as crianças não tenham acesso quando estiverem circulando pelo local (Figura 11 e 12).



Figura 10. Foto da piscina.



Figura 11. Foto da vista panorâmica da piscina.



Figura 12. Foto das grades que cercam a piscina.

Em geral, a piscina é utilizada aos finais de semana, também se divide o horário da piscina por dormitório, comumente são as crianças de maior faixa etária (D6 e D7) que utilizam esse espaço, por apresentarem maior independência. As educadoras permanecem dentro do espaço cercado e frequentemente uma delas entra e permanece dentro da piscina por motivos de segurança.

### **8.3- Participantes**

Fizeram parte do estudo 10 crianças, na faixa etária entre cinco e seis anos, pertencentes aos dormitórios D6 e D7. Utilizaram-se como critérios de inclusão o tempo de acolhimento, as crianças deveriam estar no mínimo há um mês em situação de acolhimento institucional; estar na faixa etária entre cinco a oito anos e apresentar desenvolvimento típico.

Quanto aos critérios de exclusão, foram dispensadas as crianças acolhidas a menos de um mês, com faixa etária abaixo de cinco anos e com desenvolvimento atípico. Optou-se que apenas crianças com desenvolvimento típico participassem do estudo, pois a ocorrência de déficits motores, neurológicos, sensoriais e/ou cognitivos poderia ser uma variável interveniente e discutir tais questões não foi foco deste estudo.

Dessa forma, no período da coleta de dados, no dormitório D6 estavam alocadas sete crianças, sendo cinco do sexo feminino e duas do sexo masculino. Deste grupo foram selecionadas três crianças, pois apenas estas atendiam aos critérios de inclusão, as demais quatro crianças foram dispensadas, pois três possuíam desenvolvimento atípico e uma possuía idade inferior a estipulada nos critérios de inclusão.

No dormitório D7 estavam alocadas nove crianças, sendo seis do sexo feminino e três do sexo masculino. Foram selecionadas sete crianças, sendo cinco do sexo feminino e duas do sexo masculino, pois duas crianças não atendiam aos critérios de inclusão, uma do sexo masculino estava acolhida em período inferior a um mês e a outra criança do sexo feminino apresentava desenvolvimento atípico. As identidades das crianças foram preservadas e para identificá-las utilizou-se a nomenclatura P (participante) acompanhada dos números de 1 a 10 (total de participantes), sendo identificados de P1 a P10. Os dados foram dispostos na Tabela 2.

Tabela 2

## Caracterização das crianças dos dormitórios D6 e D7

Dormitório	Identificação	Sexo	Idade	Tempo de acolhimento	Motivo de acolhimento	Irmãos	Visita	Desenvolvimento
D6	P1*	F	5 anos	1 mês	A/V. S	Sim	Sim	D.T
	P2*	F	5 anos	8 meses	N.	Sim	Sim	D.T
	P3*	F	5 anos	1 mês	S. R	Sim	Sim	D.T
	C1	F	5 anos	4 anos	M. T	Não	Não	D.A
	C2	M	5 anos	2 anos	R.G.P	Não	Não	D.A
	C3	F	5 anos	1 mês	S. R	Sim	Sim	D.A
	C4	M	4 anos	2 meses	S. R	Sim	Sim	D.T
D7	P4*	F	6 anos	7 meses	R.G.P	Não	Sim	D.T
	P5*	M	6 anos	7 meses	A.	Não	Não	D.T
	P6*	F	6 anos	12 meses	A.	Sim	Sim	D.T
	P7*	F	6 anos	1 mês	A.	Sim	Sim	D.T
	P8*	M	6 anos	2 meses	A.	Sim	Sim	D.T
	P9*	F	6 anos	1 mês	M. T	Não	Sim	D.T
	P10*	F	6 anos	1 mês	M. T	Não	Sim	D.T
	C5	F	6 anos	1 mês	S.R	Sim	Sim	D.A
	C6	M	6 anos	15 dias	A.	Sim	Sim	D.T

Nota: C: crianças; C1 a C4: crianças pertencentes ao dormitório D6 que não foram participantes da pesquisa; C5 e C6: crianças pertencentes ao dormitório D7 que não foram participantes da pesquisa; P1\* a P10\*: participantes da pesquisa; D.T: desenvolvimento típico; D.A: desenvolvimento atípico; A: abandono; A/ V. S: abuso, violência sexual; M.T: maus tratos; S.R: situação de risco; R.G.P: revogação de guarda provisória

Além dos participantes do estudo, a tabela 2 apresenta as demais crianças que estavam alocadas nos dormitórios D6 (C1, C2, C3 e C4) e D7 (C5 e C6), considera-se essencial conhecer um pouco do perfil destes sujeitos, pois eles conviviam no mesmo dormitório dos participantes da pesquisa e poderiam formar parcerias com as crianças durante as brincadeiras.

#### 8.4- Instrumento e Materiais

Formulário para a caracterização das crianças: instrumento adaptado por Cavalcante (2008) baseado nos estudos de Weber e Kossobudski (1996), composto por perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Neste estudo, utilizou-se uma versão simplificada do formulário, contendo um número menor de itens, com perguntas fechadas e de múltipla escolha, como: identificação pessoal (10 itens), estrutura familiar (seis itens), situação

sociojurídica atual (sete itens), histórico de institucionalização (12 itens), dados sobre a saúde da criança (16 itens). O preenchimento do formulário foi realizado a partir da consulta a fontes documentais disponibilizados pela instituição (ficha individual de cada criança, relatórios, pareceres, laudos e certidões).

Foram utilizados como materiais, uma filmadora iphone 4, caderno de anotações, canetas, computador e Programa Excel versão 2007.

### **8.5- Procedimento**

A pesquisa respeitou as Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Res. CNS 196/96) do Conselho Nacional de Saúde, sendo parte integrante do projeto intitulado “Percepções de crianças em situação de abrigo: os ambientes e as formas relacionais”, desenvolvido pelas docentes Celina Maria Colino Magalhães e Lília Iêda Chaves Cavalcante, o qual teve anuência do MM Juiz da 1ª Vara da Infância e Juventude da Comarca de Belém. Foi aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos CEP- ICS/UFPA com o parecer número 146/11.

Mediante as autorizações pelos órgãos competentes foi permitido o acesso à instituição e aos documentos que registram a história de vida e a condição sociojurídica das crianças que se encontram em acolhimento institucional.

Os primeiros contatos ocorreram três vezes semanalmente nas dependências da instituição, em especial nos espaços utilizados usualmente para as atividades lúdicas: brinquedoteca, barracão, playground e piscina. O objetivo desta etapa foi apresentar a proposta da pesquisa e minimizar o estranhamento da figura da pesquisadora e da câmera de filmagem de maneira que as crianças e os profissionais da instituição: técnicos, educadores, pudessem conhecer os objetivos do estudo.

Como técnica para realizar as filmagens, inicialmente, a pesquisadora permanecia nos espaços, apresentava-se tanto para os funcionários da instituição, como para as crianças.

Quanto aos educadores/cuidadores, como o número desses profissionais é alto e há grande rotatividade em decorrência dos plantões, toda vez que a pesquisadora encontrava-se no espaço procurava apresentar-se e informar o objetivo da pesquisa.

Diminuído o período de estranhamento, as filmagens começaram a ser realizadas progressivamente, porém mesmo com todo o cuidado na inserção, as crianças ficavam curiosas, perguntavam o que a pesquisadora estava fazendo, pediam para olhar e tocar a câmera, pareciam entusiasmadas quando observavam sua imagem e a de seus colegas na câmera e queriam ver as filmagens até ao final, mas esse processo foi diminuindo com o tempo. Desde o início das filmagens, a pesquisadora estabeleceu um acordo com as crianças, este consistia que elas aguardassem enquanto a filmagem era realizada e ao final todos iriam assistir o conteúdo. Dessa forma, no decorrer das semanas, percebeu-se que o estranhamento e curiosidade tanto das crianças como dos educadores foi diminuindo. Ressalta-se que o período de habituação foi fundamental para que houvesse a diminuição do estranhamento das crianças e dos profissionais aos materiais utilizados para a coleta de dados.

Os dados sociodemográficos dos participantes foram coletados por meio da análise a dos prontuários individuais mantidos na instituição. A pesquisadora realizava a leitura dos prontuários de cada participante e preenchia as informações no formulário de caracterização.

Após o período de habituação e o levantamento dos dados sociodemográficos, foram realizadas as sessões de filmagens, no período de maio a agosto de 2013. As filmagens foram conduzidas utilizando a técnica de sujeito-focal (Altmann, 1974). Através da utilização desta técnica, buscou-se registrar os comportamentos emitidos espontaneamente pelos participantes nos dois contextos.

Para realizar a técnica, foram gravados 60 minutos de observação com cada sujeito-focal (30 minutos em cada contexto, subdivididos em 12 sessões de cinco minutos), o que totalizaria 600 minutos de observação, porém para a participante P9 só foi possível realizar 25

minutos de observação no CE, o que também ocorreu com a participante P10, sendo registrados 20 minutos de observação no CE, isto ocorreu porque as crianças recebiam visitas no horário destinado às atividades do CE. Dessa forma, obtiveram-se 117 registros de cinco minutos, totalizando 585 minutos de observação no CE e CSE.

As sessões ocorreram em dias alternados da semana, em algumas semanas a coleta foi realizada as segundas, terças e sextas-feiras, em outras as segundas, terças e quintas-feiras e também aos finais de semana (sábados e domingos), sendo realizadas em geral três visitas durante a semana, nos turnos: matutino e vespertino. Buscou-se conciliar os horários de coleta a rotina da instituição, privilegiando-se dias e horários em que costumavam ocorrer mais situações de brincadeiras.

O contexto estruturado (brinquedoteca) possui horários fixos, no período matutino são atendidas as crianças de menor faixa etária, de dois a quatro anos, no período vespertino ocorre o atendimento as crianças de maior faixa etária, de cinco anos em diante, que se encontram nos dormitórios D6 e D7 (participantes do estudo). Dessa forma, as sessões de observação na brinquedoteca ocorreram no período vespertino e na sua maioria as segundas e sextas-feiras por serem dias em que o número de participantes da pesquisa concentrava-se mais no espaço, pois as terças e quintas-feiras algumas crianças dos dormitórios D6 e D7 participavam de uma atividade recreativa de natação em um clube externo a instituição e às quartas-feiras as crianças participavam de uma atividade desenvolvida por um grupo religioso, que acontecia no período vespertino nas próprias instalações da instituição de acolhimento.

O contexto semiestruturado (barracão, playground e piscina) por ser mais livre possuía horários flexíveis, sendo permitido às crianças a utilização dos espaços de acordo com sua vontade, respeitando-se a rotina das outras atividades desempenhadas nos espaços da instituição. Esses espaços eram mais utilizados para brincadeiras no período vespertino e no

matutino aos finais de semana. A piscina, em geral, era utilizada aos finais de semana e feriados, os horários eram alternados, em que um dia era reservado para o dormitório D6 e o seguinte para o D7 e vice e versa.

Utilizou-se, ainda, o diário de campo, em que posteriormente as filmagens, eram anotados dados referentes à data, hora, local, sujeito focal, número de pessoas envolvidas na brincadeira, bem como fatos considerados relevantes para a análise, como alguma intercorrência durante as brincadeiras.

### **8.6- Análise de dados**

Para analisar os dados, foram criados dois momentos: o primeiro consistiu na apresentação dos dados sobre a caracterização do serviço de acolhimento e o segundo momento a análise dos contextos como microssistema. Dessa forma, os dados sobre a caracterização dos serviços de acolhimento foram analisados a partir da descrição dos espaços físicos da instituição de acolhimento, a composição técnica e administrativa, as características sociodemográficas dos participantes e os contextos físicos estudados. Esses dados foram analisados por meio de estatística descritiva (dados absolutos e percentuais) e apresentados nas formas de tabelas e gráficos.

O segundo momento ocorreu a partir da análise dos contextos de brincadeira como microssistemas, objetivou-se conhecer como estes ambientes influenciavam a escolha das categorias de brincadeira (atividades), parceiros de interação lúdica (relações interpessoais), bem como papéis assumidos durante a ocorrência do comportamento lúdico (papéis). Sendo estes três elementos: atividades, relações interpessoais e papéis, os blocos construtores do microssistema (Bronfenbrenner, 2011).

Foram priorizadas como atividades, as brincadeiras, optou-se em utilizar a mesma classificação do estudo de Moraes & Otta (2003) inspiradas nos estudos de Piaget (1971) e Parker (1984). Estas são descritas na figura 13:

Categorias de Brincadeira	Descrição
Sensório-motor/ Contingência Física	Trata-se de exercícios que põem em ação um conjunto de comportamentos, como: correr, pular, balançar-se, subir, descer, andar, remar, entre outras; e ainda, atividades que provocam nos objetos respostas contingentes a suas ações (atirar, pegar objetos, chacoalhar, empurrar objetos).
Contingência Social	São brincadeiras em que há revezamento social, aparentemente motivadas e reforçadas pelo prazer associado a capacidade de produzir respostas contingentes nos outros e de responder contingentemente aos outros (exemplos: esconde-esconde, fazer cócegas, imitar gestos e vocalizações).
Jogos de Construção	São aqueles em que a criança, utilizando-se de qualquer elemento ou objeto, transforma-o em algo diferente, moldando, empilhando, enfileirando, encaixando
Brincadeira Simbólica	Consistem em tratar pessoas, objetos, animais e a si próprio atribuindo papéis diferentes dos habituais; trata-se do faz de conta.
Jogos de Regras	Correspondem a brincadeiras em que a regra é predominante, embora possa haver componentes sensório-motores ou de construção.
Brincadeira Turbulenta	Envolvem comportamentos de luta, perseguição e luta, sendo o riso um dos principais aspectos que distinguem a brincadeira de uma luta real.
Brincadeira Exploratória	Atribuiu-se esta nomenclatura aos tipos de brincadeira que a criança manipulava algum objeto/ brinquedo, porém perdia o interesse em poucos segundos, optando por desempenhar outra atividade

Figura 13. Quadro demonstrativo das descrições das categorias de brincadeiras.

Optou-se pela utilização destas categorias, por serem categorias elaboradas por consagrados autores de pesquisas sobre o desenvolvimento humano (Piaget, 1971 e Parker, 1984), sendo amplamente conhecidas e utilizadas. Tais categorias englobam os tipos de brincadeiras que as crianças costumam engajar-se nas mais diversas culturas estudadas. Cabe lembrar que foi incluída nesta pesquisa a categoria brincadeira exploratória, pois em alguns episódios sentiu-se a necessidade de outra categoria, nos casos em não era possível enquadrar a brincadeira nas demais.

Para investigar a frequência das categorias de brincadeira, os episódios foram descritos na íntegra e cada sessão de filmagem (cinco minutos) foi dividida em cinco períodos de um minuto, que foram tabulados em planilha do Excel. O critério para a escolha da análise por

minuto seguiu critérios de conveniência. Sendo assim, realizou-se estatística descritiva para a análise de 60 minutos de brincadeiras de cada sujeito-focal, através da elaboração de planilhas dinâmicas para determinar o valor absoluto e o percentual das categorias de brincadeira de cada sujeito focal. Os dados foram apresentados através da elaboração de um mapa de frequência de brincadeira por contexto: estruturado e semiestruturado em forma de tabelas e gráficos.

As relações interpessoais foram expressas pela análise das parcerias, foi realizado o mesmo processo citado anteriormente referente a brincadeira, ou seja, a frequência foi aferida a cada minuto. As interações foram organizadas pelas variáveis: número de parceiros, sexo, idade, tipo de parceria (coetâneo, não coetâneo e adulto). Esses dados foram analisados conjuntamente com o contexto em que a brincadeira acontecia, contexto estruturado (CE), representado pela brinquedoteca e contexto semiestruturado (CSE), representado pelo barracão, playground e piscina, e ainda pela categoria de brincadeira desempenhada. Optou-se pela construção de diagramas de cada sujeito focal durante as brincadeiras ocorridas nos contextos. Foram construídos dois diagramas para cada sujeito-focal em função dos contextos, nestes utilizaram-se setas com cores diferenciadas que representavam as diversas categorias de brincadeiras (ver figura 14). Além disso, a disposição dos parceiros no diagrama foi apresentada em função do maior número de ocorrências por parceiros, distribuídos em três andares (superior, intermediário e inferior) para ilustrar os parceiros prediletos do sujeito focal.

Categorias de brincadeiras	Distribuição das cores das setas por categorias	Setas
Contingência Física/ Sensório-motor	Seta verde	
Contingência Social	Seta rosa	
Jogos de Construção	Seta amarela	
Brincadeira Simbólica	Seta vermelha	
Jogos de Regras	Seta roxa	
Brincadeira Turbulenta	Seta marrom	
Brincadeira exploratória	Seta azul	

Figura 14. Distribuição das cores das setas por categorias de brincadeiras.

Para a análise do papel nas interações, foi considerado o papel do sujeito focal na brincadeira, sendo englobado em quatro categorias a partir do papel predominante assumido durante a brincadeira, conforme figura 15:

Papéis assumidos pelo focal	Descrição	Exemplos
Proponente	É aquele que propõe a brincadeira, atua como líder, percebe-se a subordinação dos demais participantes a figura do líder, em alguns momentos ele designa o papel dos demais brincantes.	Exemplo retirado do episódio 08: P4 responde para C4: " <i>Tu não manda, eu que mando</i> ", diz então para o grupo: " <i>Bora todo mundo trabalhando rapidola, que nós já estamos indo pra casa</i> ".
Participante	É aquele que participa ativamente da brincadeira, é subordinado a figura do proponente/ líder.	Exemplo retirado do episódio 08: P5 diz: " <i>Olha gente</i> " e fala, em seguida, para P4 " <i>P4 eu posso levar pra ali?</i> " apontando para frente. P4 responde: " <i>Pode</i> ".
Coadjuvante	É aquele que participa da brincadeira de forma mais passiva, tenta inserir-se na brincadeira mais ativamente, porém não tem a atenção dos demais participantes, também chamado popularmente de "café com leite".	Exemplo retirado do episódio 07: P7 desce do balanço, neste momento P1 aproxima-se da díade e diz: " <i>Eu quero P6</i> " (referindo-se que quer usar o balanço). A díade não dá atenção para P1.
Observador	É aquele que não participa ativamente da brincadeira, porém está ao lado do grupo observando as ações dos mesmos.	Exemplo retirado do episódio 10: P5 e P4 continuam em cima da árvore, P4 fica pendurada utilizando apenas as mãos. P8 aproxima-se e diz: " <i>Quero ver esses dois pegando uma queda, a P4 já caiu lá do alto, ficou toda roxa</i> ".

Figura 15. Quadro demonstrativo dos tipos de papéis dos sujeitos focais na brincadeira e exemplos.

Os dados referentes ao papel do sujeito-focal na brincadeira seguiram o mesmo método dos demais elementos que constituem o microsistema. Os papéis também foram discutidos a partir do Modelo Teórico da Bioecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2011).

## **9- Resultados e Discussão**

Para efeito didático essa parte será apresentada em duas seções: Na primeira seção serão apresentados os dados referentes à caracterização do serviço de acolhimento (quantitativo de crianças na instituição, distribuição por faixa etária, motivo de acolhimento) e a caracterização dos participantes da pesquisa, incluindo os dados pessoais, composição familiar, escolares, além de informações sociojurídicas referentes ao período de acolhimento institucional. Na segunda seção serão analisados os contextos de brincadeira como microsistemas, representados pelo contexto estruturado e semiestruturado, através da apresentação da frequência das categorias de brincadeira (atividades), frequência de parceiros de interação lúdica (relações interpessoais), bem como a frequência dos papéis assumidos durante a ocorrência do comportamento lúdico.

### **Seção I- Caracterização do serviço de acolhimento e dos participantes da pesquisa**

#### **9.1.- Caracterização do serviço de acolhimento institucional**

Para fins das análises dos resultados, considera-se que o reconhecimento da totalidade de pessoas que fazem parte do contexto institucional é esclarecedor, pois é necessária a familiarização desta população incluindo os participantes. Assim, serão apresentados em um primeiro momento os dados que dizem respeito ao número total de crianças que deram entrada na instituição em 2013, bem como algumas características dessa população.

Através dos registros disponibilizados na própria instituição em, localizada na região metropolitana de Belém do Pará, verificou-se que no ano de 2013 deram entrada na instituição 77 crianças, sendo 39 meninos e 38 meninas. Houve predomínio da faixa etária compreendida entre zero a 12 meses (primeiro ano de vida), total de 22 crianças acolhidas; e de quatro a cinco anos, total de 21 crianças acolhidas; de dois a três anos (18) e de seis anos ou mais (16). Nota-se que o grupo com faixa etária de zero a três anos de vida soma 40 crianças, que implica em mais da metade de todos os acolhidos no ano. Dessa forma, observa-

se que as crianças nos primeiros anos de vida, cruciais para o desenvolvimento, estão sendo cuidadas fora do seio familiar, o que pode acarretar diversas implicações ao seu processo desenvolvimental, tendo em vista que neste período são particularmente sensíveis aos efeitos da privação do cuidado parental.

Segundo os dados da inspeção realizada pelo Ministério Público nos serviços de acolhimento institucional no Brasil em 2013, o Estado do Pará possui 36 entidades de acolhimento institucional, com capacidade total para atender 666 crianças e adolescentes. Em 2013 foram registrados o atendimento de 384 crianças. Em contrapartida, nota-se a desproporção do número de entidades de acolhimento institucional em relação às entidades de acolhimento familiar, tendo em vista que no Estado há apenas uma entidade que presta serviços de acolhimento familiar, que atendeu apenas sete crianças durante todo o ano (Brasil, 2013).

Quanto aos motivos que levaram ao encaminhamento a instituição, dois figuraram como principais: o abandono (28 ocorrências) e a situação de risco (28 ocorrências), os demais motivos foram: maus tratos (seis ocorrências), negligência (cinco ocorrências), decisão judicial (cinco ocorrências), suspeita de abuso sexual (três ocorrências) e outros (duas ocorrências).

Esses dados convergem com os apresentados em 2013 pela inspeção do Ministério Público, em que o abandono e a negligência dos pais e/ou responsáveis foram as causas mais assinaladas pelos promotores de Justiça de encaminhamento das crianças e adolescentes às entidades de acolhimento (Brasil, 2013).

### **9.1.2- Caracterização sociodemográfica dos participantes**

Na tabela 3 serão apresentados dados referentes à caracterização dos 10 participantes do estudo, como: identificação pessoal, faixa etária, tempo de acolhimento, motivo de acolhimento, presença ou ausência de irmãos.

Tabela 3

*Caracterização dos participantes*

Dormitório	Identificação	Sexo	Idade	Tempo de acolhimento	Motivo de acolhimento	Irmãos
D6	P1	F	5 anos	1 mês	A/V. S	Sim
	P2	F	5 anos	8 meses	N.	Sim
	P3	F	5 anos	1 mês	S. R	Sim
D7	P4	F	6 anos	7 meses	R.G.P	Não
	P5	M	6 anos	7 meses	A.	Não
	P6	F	6 anos	12 meses	A.	Sim
	P7	F	6 anos	1 mês	A.	Sim
	P8	M	6 anos	2 meses	A.	Sim
	P9	F	6 anos	1 mês	M. T	Não
	P10	F	6 anos	1 mês	M. T	Não

Nota: P: participantes; A/ V. S: abuso, violência sexual; A.: abandono; M.T: maus tratos; N.: negligência; S.R: situação de risco; R.G.P: revogação de guarda provisória.

**9.1.3- Dados pessoais dos participantes**

A amostra que compõe o estudo ( $n=10$ ) revelou uma incidência maior de meninas, que totalizaram oito e dois meninos, a prevalência de meninas nesta faixa etária chama a atenção, pois segundo a inspeção realizada pelo Ministério Público em serviços de acolhimento institucional a maior parte dos atendidos nos abrigos brasileiros é de meninos entre seis e 11 anos de idade (4.188), enquanto as meninas da mesma faixa etária somam 3.422 atendidas em todo o país (Brasil, 2013). Entretanto, cabe ressaltar que ao analisar a totalidade de crianças acolhidas na instituição no ano de 2013 não houve prevalência de gênero.

Só participaram do estudo crianças com idades entre cinco e seis anos, na amostra prevaleceram os infantes com seis anos (70%) e com cinco anos somaram 30%. O tempo de acolhimento variou de um a 12 meses, distribuídos da seguinte forma: 50% das crianças estavam acolhidas há um mês, 10% há dois meses, 20% há sete meses, 10% há oito meses e 10% há 12 meses. As “Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes” versam sobre a provisoriedade do afastamento do convívio familiar, de modo

que o afastamento só ocorra quando for a medida mais adequada para garantir a proteção da criança e do adolescente em determinado momento. Entretanto, esforços devem ser empreendidos para que em um período inferior a dois anos, ocorra a reintegração familiar, prioritariamente na família de origem, não sendo possível, em família extensa ou substituta (adoção, guarda e tutela) (CONANDA & CNAS, 2009).

Entre os motivos de acolhimento, o abandono figurou como o principal (40%), seguido dos maus tratos (20%), os demais motivos foram abuso/violência sexual, negligência, revogação de guarda provisória e situação de risco. Verificou-se a existência de irmãos, 60% possuíam irmãos (em situação de acolhimento ou não).

Com relação à naturalidade, observou-se que 100% das crianças nasceram na região metropolitana de Belém- PA, sendo a maioria (60%) nascida na própria capital, as demais nasceram em Ananindeua (20%), Marituba (10%) e Mosqueiro (10%).

Quanto ao bairro em que as crianças residiam antes de irem para a instituição, a maioria residia em bairros periféricos da região metropolitana de Belém-PA, a saber: Castanheira, Condor, Cremação, Icuí, Jaderlândia, Pedreira, Pratinha II.

#### **9.1.4- Composição familiar**

Quanto à convivência familiar antes da institucionalização e o tipo de família que as crianças faziam parte, 100% conviviam com sua família biológica. A convivência familiar, em geral, era apenas com a mãe ou com a mãe e outros parentes (tabela 4).

Tabela 4

*Convivência familiar das crianças antes da institucionalização*

Convivência familiar	n	%
Apenas com a mãe	3	30%
Apenas com o pai	1	10%
Com a mãe, irmãos e familiares	5	50%
Com o pai, a mãe e irmãos	1	10%

Através da análise da tabela 4 verifica-se que a convivência familiar com a genitora ocorreu em 80% dos casos, apenas uma criança não convivia com a mãe e quanto à outra criança esta informação não estava disponível na ficha individual. Ainda em relação à caracterização das genitoras, a maioria possui faixa etária entre 20 a 30 anos (50%), consideradas jovens, porém há mães com idades entre 30 a 40 anos (20%) e acima de 40 anos (20%) e a informação estava ausente em 10% dos prontuários. Quanto à escolaridade materna, 50% estudaram até o Ensino Fundamental Incompleto, considerada baixa escolaridade, 20% estudaram até o Ensino Médio e estas informações estavam ausentes em 30% dos casos. Acerca das atividades laborais, os dados mostraram que em geral as genitoras eram donas de casa ou encontravam-se desempregadas (60%) ou em profissões informais (20%).

Com relação à caracterização dos pais, o primeiro dado que chama a atenção é que em muitas fichas individuais das crianças havia poucos dados referentes à idade, escolaridade e ocupação dos genitores. Na faixa etária dos 20 a 30 anos encontravam-se 20% dos genitores, dos 30 aos 40 anos apenas 10% e 20% encontravam-se com idade acima dos 50 anos, quanto aos demais 50% a informação estava ausente. Quanto à escolaridade, 30% possuíam o Ensino Fundamental Incompleto e 10% o Ensino Médio Incompleto, informação ausente em 60% das fichas individuais. Obtiveram-se informações acerca da ocupação de apenas de três genitores, que se engajavam nas de funções agricultor, autônomo e feirante. Investigaram-se dados referentes à filiação dos participantes, os dados revelaram que 60% das crianças são registradas com o nome do pai. Apesar do número de crianças com o nome do pai no registro civil, nem todas continuavam em convivência familiar com os genitores.

Ainda em relação à composição familiar, 60% dos participantes possuem um ou mais irmãos, sendo que em alguns casos somente alguns irmãos encontravam-se em situação de acolhimento institucional (ver Figura 16):

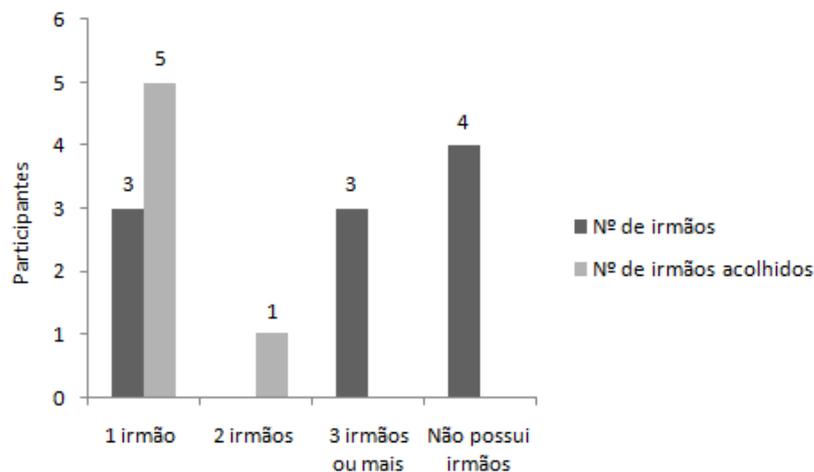


Figura 16. Quantidade de irmãos por participante

O conhecimento acerca dos dados sobre a composição familiar das crianças é de suma importância para a posterior compreensão entre estes e os temas que surgem nas brincadeiras, pois a literatura afirma que a criança tende a representar situações de seu cotidiano ao brincar, sendo assim, podem aparecer nas brincadeiras os comportamentos desempenhados por adultos que são referência para a criança, além da imitação das atividades habituais de seus pais e/ou responsáveis.

Além disso, a presença de irmãos em acolhimento institucional necessita de um olhar mais atento que busque identificar como ocorre a aproximação entre este grupo, considera-se que as atividades de brincadeira são fundamentais para o fortalecimento de vínculos entre estas crianças e conhecer como essas interações ocorrem pode fornecer subsídios para a compreensão do processo de desenvolvimento de crianças em situação de acolhimento institucional.

Serrano (2008) e Cavalcante, Magalhães e Pontes (2009) também constataram ausência de dados referentes à família de origem de crianças acolhidas, traduzida pelo desconhecimento de informações básicas, como: idade, escolaridade, profissão, encaminhamentos para programas de apoio, entre outros. Estas informações são fundamentais

para o estudo e acompanhamento das famílias, vislumbrando seu retorno a convivência familiar o mais precocemente possível.

Rosseti-Ferreira, Almeida, Costa, Guimarães, Mariano, Teixeira e Serrano (2012) também discutem a falta de informações acerca das famílias de crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional, tal fato reflete a fragilidade com que a família é tratada nos processos, traduzido no desconhecimento de informações básicas como idade, escolaridade, profissão, renda, encaminhamento para programas assistenciais e de apoio. Para as autoras o que vem ocorrendo em ampla escala é a “invisibilidade da família de origem”, indicando que o acompanhamento a estas famílias encontra-se deficitário.

O protagonismo da família nuclear e/ou extensa é assegurado através das legislações de amparo e proteção a criança e ao adolescente (ECA, 1990; CONANDA e CNAS, 2009), porém na prática observa-se que tais preceitos vêm sendo pouco atendidos. Ora, se nas próprias fichas individuais há escassez de dados referentes a família, supõe-se que os esforços que assegurem possibilidades para que as famílias possam voltar ao convívio com suas crianças, garantindo sua proteção e cuidados integrais são pouco efetivos.

Rosseti-Ferreira et al. (2012) sinalizam que a análise acerca das problemáticas enfrentadas pelas famílias precisa de um olhar mais crítico, que leve em consideração a ausência ou insuficiência de políticas públicas de emprego, moradia, saúde e educação, que poderiam dar suporte a essas famílias em seus períodos de dificuldade.

Tais fatores influenciam o curso de desenvolvimento na medida em que as crianças são afastadas, mesmo que de forma provisória, de seu microsistema elementar que é a família, o que pode gerar mudanças em vários âmbitos de sua vida (pessoal, escolar, comunitária) e também nos tipos de brincadeiras, nos contextos em que ocorrem e nas parcerias estabelecidas durante a atividade lúdica.

Percebe-se que os genitores dessas crianças possuem, na maioria dos casos, baixa escolaridade, baixa renda, empregos informais ou encontravam-se desempregados. Tais fatores indicam as dificuldades econômicas e sociais a que estas famílias estão submetidas, o que é refletido nas condições inadequadas de prover os cuidados básicos as suas crianças.

#### **9.1.5- Escolaridade dos participantes**

Os dados relativos à escolaridade demonstraram que 80% frequentavam a escola. Segundo a ficha individual de cada criança, duas estavam fora da escola em decorrência de suas faixas etárias, apesar das crianças que participaram da pesquisa possuírem no mínimo cinco anos, ou seja, em idade escolar.

Ao serem acolhidas na instituição as crianças que estão em idade escolar são transferidas para escolas da rede municipal de ensino, localizada nas proximidades da instituição. Porém, na prática este processo nem sempre acontece tão rapidamente, ficando a criança fora da escola durante alguns dias até a regularização de sua transferência escolar.

Embora este seja o procedimento adotado, as “Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes” preconizam que *“os serviços de acolhimento devem manter canais de comunicação permanentes com as escolas onde estejam matriculadas as crianças e os adolescentes acolhidos, de modo a possibilitar o acompanhamento de seu desempenho escolar”*. Além disso, recomenda-se sempre que possível a manutenção da criança na mesma escola em que estudava antes da medida protetiva, de modo a evitar rompimentos desnecessários de vínculos com colegas e professores, modificações radicais em sua rotina e possíveis prejuízos no desempenho escolar (CONANDA & CNAS, 2009, pg. 48).

Recomenda-se, ainda, o favorecimento do envolvimento da família de origem ou extensa no acompanhamento escolar de crianças e adolescentes acolhidos, incentivando sua participação ativa em reuniões e comemorações escolares (CONANDA & CNAS, 2009, pg.48).

É importante mencionar que na instituição há uma equipe composta por um pedagogo e três professoras que oferecem acompanhamento e reforço escolar. Ressalta-se que tal acompanhamento deve ocorrer concomitantemente à inclusão escolar. Tal fato reflete a preocupação da instituição com o processo de ensino-aprendizagem das crianças, possuindo estes profissionais um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças.

#### **9.1.6- Situação sociojurídica e institucional dos participantes**

Foram levantados também dados referentes ao período em que as crianças encontravam-se em acolhimento institucional, como: procedência de encaminhamento, se recebiam visitas da mãe, do pai e de outros parentes, periodicidade das visitas, se este é o primeiro ou se já houve outros acolhimentos institucionais, dentre outras informações.

Quanto aos motivos que levaram ao acolhimento, o abandono foi o mais proeminente (40%), seguido dos maus tratos (20%), negligência (10%), situação de risco (10%), abuso/violência sexual (10%) e decisão judicial (10%). Foi comum encontrar nas fichas individuais mais de um motivo que levou ao acolhimento, além das causas apontadas, dois participantes possuíam pais ou responsáveis usuários de substâncias psicoativas. Esses dados corroboram com os dados apresentados pela inspeção realizada pelo Ministério Público em serviços de acolhimento do Brasil no ano de 2013, em que os principais motivos que levaram ao acolhimento de crianças foram: pais ou responsáveis dependentes químicos/ alcoolistas (81%), negligência (81%), abandono pelos pais ou responsáveis (78%), violência doméstica (57%), abuso sexual praticado por pais ou responsáveis (44%), vivência/ situação de rua (35%), ausência dos pais ou responsáveis por prisão (30%), dentre outros motivos (Brasil, 2013).

É esclarecedor conhecer os motivos pelos quais as crianças foram encaminhadas para a instituição, pois estes também podem ser referidos e demonstrados durante as brincadeiras. Sabe-se que a exposição a situações conflituosas, violentas, de abandono podem ser

vivenciadas e percebidas pelas crianças de diversas maneiras e uma forma de externalizar essas situações consiste em trazê-las à tona nos momentos de brincadeiras.

Com relação à procedência de encaminhamento, 90% das crianças foram encaminhadas a instituição através de conselhos tutelares circunscritos na região metropolitana de Belém-PA, apenas uma criança foi encaminhada pelo Juizado da Infância e Adolescência de Ananindeua. A lei 12.010/2009 apregoa que todos os encaminhamentos sejam deflagrados pelo poder Judiciário, ou seja, é vedado o encaminhamento de crianças a instituições de acolhimento através de Conselhos Tutelares. Essa medida foi adotada para coibir práticas de cunho meramente administrativo realizado por estes Conselhos (Brasil, 2009).

No tocante ao número de entradas na instituição, 90% dos participantes nunca haviam estado em uma instituição anteriormente, apenas uma criança já estava no segundo acolhimento institucional. As visitas constituem em uma das principais medidas que reaproximam a criança de sua família de origem, dessa forma, buscou-se conhecer as pessoas que visitavam os participantes e a sua periodicidade (tabela 5).

Tabela 5

*Periodicidade das visitas dos familiares*

Participantes	Familiar que visita	Periodicidade
P1	Genitora	Três vezes por semana
	Tio (a) materno	Esporadicamente
	Irmão	Esporadicamente
	Primos	Esporadicamente
P2	Genitor	Raramente
	Tia paterna	S.I
P3	Genitora	Três vezes por semana
	Tios maternos	Três vezes por semana
P4	Avó materna	Esporadicamente
P5	Tios (as) paternos	Apenas uma vez
	Avó materna	Apenas uma vez
P6	Genitora	Três vezes por semana
	Avó materna	Duas a três vezes por semana
	Padrasto	semana
P8	Genitora	Periodicamente
	Genitor	Periodicamente
	Avó materna	Periodicamente
P9	Genitora	Diariamente
P10	Genitora	Diariamente
	Avó materna	Diariamente

Observa-se na tabela 5 que 70% dos participantes recebiam visitas da genitora, o percentual de participantes que recebia visitas do genitor foi de 20%. As crianças recebiam ainda visitas de outros parentes, 40% recebiam visitas de tios (as) maternos e paternos, 30% recebiam visitas das avós maternas, 10% recebiam visitas de irmãos e primos.

A convivência familiar deve ser incentivada e estimulada como preconiza as “Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes”, os horários das visitas devem ser flexíveis, oferecidos em diferentes turnos, além disso, a equipe de referência deve buscar integrar a família nuclear e extensa nas atividades festivas oferecidas pela instituição: comemoração de aniversários, festas culturais e folclóricas, entre outros eventos (CONANDA & CNAS, 2009, pg. 55).

A instituição atende a esses preceitos, são permitidas visitas da família a criança nos dois turnos, de modo a facilitar a aproximação entre o núcleo. A equipe técnica acompanha algumas visitas, visando conhecer a qualidade de interação entre a criança e seus pais e/ou responsáveis, tal prática fornece subsídios para o vislumbre do retorno ao seio familiar. Quando as visitas dos familiares tornam-se esporádicas, a equipe entra em contato a fim de esclarecer os motivos pelos quais a família está afastada da instituição, incentivando-o a realizar visitas com assiduidade.

As visitas devem ser incentivadas, pois constituem uma das principais formas de reaproximar o núcleo familiar, durante as visitas a família deve ser estimulada a engajar-se nas atividades das crianças, em especial, nas brincadeiras, que em geral constituem-se em momentos de descontração e possuem capacidade para evocar elevados níveis desenvolvimentais.

#### **9.1.7- Condições de Saúde**

Os dados dos prontuários indicaram que 40% das crianças ao entrarem na instituição estavam saudáveis, as demais apresentavam pediculose (10%), vermionose e pediculose (10%), pneumonia (10%), ferimento no pé (10%), e esta informação estava ausente em 10%.

Tais dados corroboram com os encontrados por Cavalcante, Magalhães e Pontes (2009), que investigaram o processo de saúde e doença de crianças institucionalizadas. As patologias com maior incidência entre as crianças foram escabiose (19,51%), gripe/resfriado (10,80%), desnutrição (10,45%), dermatite (8,01%), anemia (5,57%) e pediculose (4,18%).

Com relação à presença de lesões corporais dos participantes ao dar entrada na instituição, apenas três crianças apresentavam tais lesões, a saber: uma delas apresentava hematoma na região palpebral, a segunda apresentava arranhões e terceira apresentava lesões cutâneas (o que representa 30% dos participantes). Os resultados da pesquisa de Cavalcante, Magalhães e Pontes (2009) revelaram que 7,66% das 287 crianças, ao darem entrada na

instituição, apresentavam marcas visíveis da violência intrafamiliar, como: hematomas, ferimentos (arranhões, cortes, ulcerações, cicatrizes), queimaduras (feridas nas mãos e outras partes do corpo), manipulação de órgãos genitais.

Dentre os participantes, 100% das crianças apresentavam-se com ausência de qualquer déficit físico, auditivo ou visual, até mesmo porque este era um dos critérios de exclusão, os participantes selecionados não deveriam possuir qualquer desordem e apresentar desenvolvimento típico, ou seja, dentro da normalidade. Quanto aos índices de crescimento, 100% das crianças estavam eutróficas, ou seja, com o peso e estatura dentro da faixa da normalidade para a idade.

A presença de lesões corporais, déficits físicos, sensoriais, cognitivos e emocionais pode influenciar a forma como a criança engaja-se nas brincadeiras, pois dependendo da extensão e complexidade de tais lesões ou déficits podem ocorrer comprometimento e dificuldade no desempenho de certas atividades (motoras, cognitivas, sensoriais).

Verificou-se, ainda, quais patologias as crianças tiveram durante o acolhimento institucional. Os dados mostraram que estas informações são relativamente escassas em algumas fichas individuais, quando as informações estavam presentes percebeu-se que em geral, as crianças apresentaram patologias comuns no período da infância como gripes, resfriados (30%), varicela (10%) e verminoses (20%), a informação estava ausente em 40%.

Informações sobre possíveis alterações emocionais são esclarecedoras para a compreensão de como a criança comporta-se frente à situação de acolhimento. Entretanto, segundo os registros individuais das crianças, quando a informação estava disponível, elas estavam estáveis emocionalmente ao dar entrada na instituição. Considera-se que deve ser dada atenção especial a esses dados, pois a literatura menciona que é comum as crianças chegarem a estes locais sentindo-se inseguras e às vezes temerosas ou chorosas, afinal o novo causa estranheza (Parreira & Justo, 2005; Zem-Mascarenhas & Dupas, 2001).

O modo como criança reage a separação de sua família e a transferência para a instituição de acolhimento é muito subjetiva e pode ser manifestada por comportamentos diversos, influenciados por fatores como: suas características pessoais, relações que estabelecia com sua família, as situações que era exposta, dentre outros. Todos esses fatores também podem influenciar a maneira pela qual a criança lida com as pessoas que fazem parte deste contexto, nas interações que estabelece durante as brincadeiras (preferência por determinados parceiros ou preferência em brincar sozinha).

Em síntese os dados obtidos em fontes disponibilizadas na própria instituição (fichas individuais) mostraram que o grupo de participantes foi formado predominantemente por crianças do gênero feminino, com seis anos de idade, em situação de primeiro acolhimento institucional, oriundos da convivência com suas famílias biológicas, residentes na área metropolitana de Belém-PA. O principal motivo que levou ao encaminhamento foi o abandono, seguido dos maus tratos e os outros motivos foram abuso/ violência sexual, negligência, situação de risco, decisão judicial, pais ou responsáveis usuários de substâncias psicoativas.

## Seção II-1, 2, 3 e já! A brincadeira vai começar

### 9.2 As atividades lúdicas no contexto institucional

Segundo Bronfenbrenner (1979/1996) a atividade molar é um comportamento continuado, ou seja, possui persistência ao longo do tempo, tornando-se parte do repertório comportamental e possuindo significado ou intenção pelos participantes do ambiente. Neste sentido, podem-se considerar as brincadeiras como atividades molares muito presentes na vida da espécie humana, em especial no período da infância.

Os tipos de brincadeiras mudam continuamente em um mesmo episódio, assim como os temas, os parceiros, os objetos escolhidos que se tornam brinquedos a partir do momento em que o sujeito confere tal papel ao objeto. Dessa forma, buscou-se conhecer as categorias de brincadeiras presentes em ambos os contextos.

Tabela 6

*Frequência das categorias de brincadeiras registradas nos contextos*

Categorias de brincadeira	Tempo (minutos) CE	Tempo (minutos) CSE	Total	Total %
Brincadeira simbólica	183	70	253	43,25%
Brincadeira exploratória	40	9	49	8,38%
Brincadeira Turbulenta	4	-	4	0,68%
Contingência Física	10	195	205	35,04%
Contingência Social	1	6	7	1,20%
Jogos de Construção	40	-	40	6,84%
Jogos de Regras	7	20	27	4,62%
<b>Total</b>	<b>285</b>	<b>300</b>	<b>585</b>	<b>100%</b>

Nota: CE (Contexto estruturado), CSE (Contexto semiestruturado)

A análise da tabela 6 permite identificar que a categoria de brincadeira predileta pelos participantes foi a brincadeira simbólica, também denominada de faz-de-conta, (43,25%), seguida da brincadeira de contingência física, também denominada de brincadeira motora (35,04%) e a terceira foi a brincadeira exploratória (8,38%).

Para Vygotsky (1991) através do faz-de-conta as crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente, a brincadeira simbólica

permite a criança testar e experimentar os diferentes papéis existentes na sociedade (pai, mãe, filhos, trabalhador, etc.).

Tais dados estão em consonância com o estudo de Santos e Dias (2010) e de Teixeira e Alves (2008). Santos e Dias (2010) categorizaram as brincadeiras de crianças em um povoado rural do nordeste do Brasil. A categoria de brincadeira mais observada neste grupo também foi a brincadeira simbólica, os temas das brincadeiras foram influenciados pelo modo de vida local. Teixeira e Alves (2008) investigaram as brincadeiras no contexto amazônico, a brincadeira que obteve maior frequência foi a simbólica, seguida de outras brincadeiras como nadar no rio, empinar pipa ou papagaio (contingência física) e jogar bola.

Neste intervalo de tempo, os participantes envolveram-se em vários tipos de brincadeiras, com temas que também foram variados, ao todo foram encontrados 31 tipos de brincadeiras distribuídos por categorias (figura 17).

Categorias de Brincadeira	Distribuições dos tipos de brincadeiras por categorias
Contingência Física/ Sensorio-motor	Subir e descer; correr; nadar; velocípede; bicicleta; dançar; carregar objetos; balançar; pular corda; bambolê; pintar
Contingência Social	Imitar gestos
Jogos de Construção	Quebra-cabeça; jogos de encaixe
Brincadeira Simbólica	Casinha; mãe e filha; comidinha; trabalhador; escola; super heróis; princesas e bruxas; cabeleireiro; médico; fotógrafo; fazer compras; boneco (a) assassino (a)
Jogos de Regras	Futebol; tacobol; jogos de tabuleiro
Brincadeira Turbulenta	Luta; perseguição

Figura 17. Quadro demonstrativo das distribuições dos tipos de brincadeiras por categorias.

É importante destacar que a amostra deste estudo era composta em sua maioria por meninas. Vários estudos relacionam o gênero ao tipo de brincadeira escolhida, sendo preponderante a escolha de brincadeiras simbólicas entre o gênero feminino e de brincadeiras

mais vigorosas entre o gênero masculino (Beraldo, 1993; Bichara, 2001; Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini & Vieira, 2006; Santos & Dias, 2010).

Geary e Bjorklund (2000) argumentam que as diferenças entre gêneros que ocorrem durante as brincadeiras são facilmente observadas. Segundo os autores, os meninos tendem a envolver-se em brincadeiras mais vigorosas, que utilizam a força quando comparado às meninas, isso ocorre por que para os meninos o foco é na dominância social e na competição que servem para prepará-los para as competições fisicamente agressivas que ocorrem entre machos, que no passado serviram para aumentar o status social e a aquisição de fêmeas para os ancestrais do sexo masculino.

Em contrapartida, a brincadeira das meninas foca-se mais no desenvolvimento e manutenção social de relacionamentos com pessoas do mesmo gênero. Esses comportamentos servem como preparação para a vida adulta por ajudarem as meninas a aprenderem a formar e manter sistemas sociais de suporte o que gera maior estabilidade, uma habilidade que certamente foi vital para a sobrevivência e aptidão reprodutiva das mulheres ancestrais de sociedades de caçadores-coletores (Geary & Bjorklund, 2000).

O tema das brincadeiras também costuma mudar de um gênero em relação ao outro, a pesquisa mostrou que as meninas, em geral, brincaram com temas relacionados à vida doméstica (cuidar da casa, preparar e servir as refeições), brincadeiras de faz-de-conta entre mãe e filha, fazer compras, entre outras. Na brincadeira simbólica, os meninos ou associavam-se ao grupo de meninas (quando eram aceitos) e nessas circunstâncias brincavam com o tema escolhido pelas meninas. Porém, quando a brincadeira partia deles, os temas mais comuns eram os de super-herói ou os que faziam alusão ao mundo do trabalho.

Os episódios 01, 02 e 03 apresentam tais diferenças, ou seja, a escolha do tema da brincadeira simbólica em função do gênero. Primeiro será apresentado um episódio que

envolveu apenas meninas, em seguida um episódio que envolveu grupos mistos e por fim um episódio que envolveu apenas meninos.

### **Episódio 01**

Brincadeira: Mãe e filha.

Participantes: P4 (filha), P6 (mãe) e P7 (filha), seis anos de idade, dormitório D7.

Contexto: Estruturado (Brinquedoteca)

Quadrante: Q1- Espaço de vida relacional

P6 em pé manuseia os utensílios de brinquedo da cozinha, enquanto isso P4 e P7 estão sentadas à mesa, as duas simulam comer utilizando os pratinhos, P7 começa a lamber um objeto de plástico, afirma que é um pirulito e demonstra estar se deliciando.

P6 senta-se junto às meninas e diz: "Só vai ganhar sobremesa quem comer tudo"

P7: "Acabei!"

P4: "Mãe, só eu que posso, né? Porque eu já sou grande"

P6: "Não, só ela" (aponta para P7)

P4: "Mãe cadê minha faca?"

P6: "Tu não sabes cortar"

P7 pega uma faca e um garfo de brinquedo e diz para P4: "É assim olha" e demonstra o modo como se usam os talheres, P6 também mostra a P4 como deve utilizar os talheres

P4 então simula que se cortou com a faca, diz: "Aiiiiii!"

P6: "Filha eu disse pra você, eu disse. Amanhã a gente vai pro médico".

As figuras 18, 19 ilustram a sequência de interação apresentada no episódio 01.



Figura 18. Foto de P7 e P4 sentadas à mesa, P6 manuseia utensílios da cozinha.



Figura 19. Foto de P7 demonstrando para P4 como utilizar a faca.

Nesta brincadeira apenas meninas participaram, cada uma possuía um papel delimitado, P6 (mãe) e P4 e P7 (filhas), observou-se que a brincadeira segue a mesma temática durante todo o episódio, ilustrativo do cotidiano de uma família, isso pode sugerir que mesmo em um local estranho as crianças representam a vida familiar. Verificou-se que o papel materno foi enfatizado durante a brincadeira, a mãe possuía o papel de impor limites, zelar pela segurança e cuidado dos filhos, alertando-os sobre os perigos de manusear alguns utensílios como facas, por exemplo.

As verbalizações das crianças no episódio 01 expressam os costumes e valores de práticas de cuidados parentais ocidentais, encontradas em todas as classes econômicas, as crianças escutam esses discursos em suas residências. Na cultura ocidental há a diferenciação de atividades que as crianças podem desempenhar e aquelas restritas a adultos. Cabe ressaltar

que esta prática não é uniforme entre as culturas, na indígena, por exemplo, são delegadas várias atividades as crianças, inclusive as domésticas e de trabalho.

Brincadeiras envolvendo temas relacionados à vida cotidiana eram comuns entre as meninas e costumavam acontecer, sobretudo, na brinquedoteca, no quadrante espaço de vida relacional (Q1) que era bem propício, pois reunia brinquedos que simulavam o espaço de uma casa, como a cozinha e um quarto. Teixeira e Alves (2008) encontraram dados semelhantes em sua amostra composta por 13 crianças, sendo a maioria meninas (11) apenas dois meninos. Os temas das brincadeiras durante o faz-de-conta mostraram forte relação com as atividades cotidianas dos adultos daquele contexto. O tema mais frequente foi o das atividades domésticas (mãe e filho, lavar louças, fazer comidinha, levar as crianças ao médico), os demais temas referiram-se a profissões dos pais e aos meios de transporte. .

Nem sempre apenas meninas participavam de brincadeira simbólica, alguns meninos integravam-se ao grupo, assumiam o papel de pai, de vilão e de outros personagens. Entretanto, em alguns momentos, as meninas recusavam a presença de um participante de gênero oposto e protestavam para que ele não participasse da brincadeira, o trecho do episódio 02 mostra essa recusa.

## **Episódio 02**

Brincadeira: Comidinha

Participantes: P6, P7, P9, P10 (gênero feminino, seis anos de idade, dormitório D7); P5 (gênero masculino, seis anos de idade, dormitório D7).

Contexto: Estruturado (Brinquedoteca)

Quadrante: Q1- Espaço de vida relacional.

P6, P7, P9, P10 estão sentadas a mesa, simulam fazer uma refeição, utilizam pratos, talheres e copos de plástico. P5 aproxima-se das meninas que estão sentadas a mesa, logo P6 reclama porque P5 começa a pegar alguns brinquedos como pratos e copos

P6 queixa-se para a educadora/cuidadora (brinquedista): “Tia, o P5 está se metendo na brincadeira das meninas”.

A figura 20 ilustra a cena do episódio 02 em que P5 tenta inserir-se na brincadeira de P6, P7, P9 e P10, porém acaba desistindo e abandona o quadrante.



Figura 20. Foto da tentativa de P5 de participar da brincadeira liderada por meninas.

Percebeu-se neste trecho o quanto a possível entrada de um participante de outro gênero incomoda uma das crianças, já que a brincadeira está ocorrendo apenas com parceiros do mesmo gênero (feminino), até que P5 (gênero masculino) tenta participar, a participante P6 logo protesta e queixa-se para a educadora/cuidadora (brinquedista). Chama a atenção o argumento que a criança usa “*ele está se metendo na brincadeira das meninas*” (P6), ou seja, já há a clara divisão de gêneros, o que é considerado culturalmente brincadeira de meninas e o que é considerado brincadeira de meninos, a tal ponto que a criança recorre a um adulto, para intervir na situação.

Ocorreram, ainda, brincadeiras em que apenas meninos participaram, os temas variaram, será apresentado um episódio em que uma tríade está brincando de super-heróis. Esta brincadeira foi classificada de forma mista: em alguns momentos predominou a brincadeira simbólica e em outros a brincadeira turbulenta (aquelas que envolvem luta corporal).

### **Episódio 03**

Brincadeira: Super-herói

Participantes: P5, P8, C6 (gênero masculino, seis anos de idade, dormitório D7)

Contexto: Estruturado (Brinquedoteca)

Quadrante: Q1- Espaço de vida relacional

P5, P8 e C6 estão fantasiados de super-heróis

P8 dá um chute no ar

P8 caminha pela brinquedoteca com o boneco do Batman nas mãos vai para o quadrante

Espaço do camarim onde C6 está, os dois se olham fantasiados no espelho

P8 e C6 caminham em direção a P5 que também está vestido de super-herói

P8 diz para P5: "Power ranger tu vai lutar com o homem aranha!"

P5 e P8 começam a rir, C6 aproxima-se de P5 para iniciar a luta

P8 e P5 ficam um de frente pro outro. P8: "Eu sou o Batman, tu é o Power ranger", e começam a lutar, eles sorriem.

C6 também entra na luta, P8 segura P5 por um braço e C6 segura no outro braço de P5 eles começam a andar e levam P5 para uma das extremidades da brinquedoteca

P8 e C6 colocam P5 no chão, que fica deitado

P8: "Deixa ele ai, já morreu"

P5 levanta-se, P8 diz: "Ele viveu!" e uma nova luta é iniciada, C6 e P8 contra P5



Figura 21. Foto de P5 e P8 lutando.



Figura 22. Foto de P8 e C6 segurando P5 pelos braços, capturando-o.

Este episódio confirma o que a literatura afirma acerca da segregação da escolha de tipo de brincadeira em função do gênero. No gênero masculino predominam as brincadeiras mais vigorosas: luta, perseguição, assim como os temas das brincadeiras: super herói, carrinho, piloto, motorista, entre outras. O episódio mostra um grupo de meninos, em que todos se vestiram com fantasias de super heróis, a partir da apropriação desse papel começaram a desempenhar lutas uns com os outros, mesclou-se a brincadeira simbólica e a turbulenta (Beraldo, 1993; Bichara, 2001; Santos e Dias, 2010).

Tais resultados que revelam a estereotipia de gênero também foram encontrados por Bichara (2001), seu estudo mostrou a preferência dos meninos por brincadeiras relacionadas ao tema transporte (andar a cavalo, dirigir carro, caminhão, etc.). Por outro lado, as meninas mostraram preferência por brincadeiras relacionadas a atividades domésticas (casinha, comidinha, mãe e filha).

Santos e Dias (2010) encontraram dados semelhantes, houve maior incidência de brincadeiras simbólicas entre as meninas do que entre os meninos. Com relação aos temas, os dados revelaram a existência de uma grande estereotipia de gênero em sua escolha, pois os temas mais frequentes na brincadeira simbólica foram transporte para os meninos (86%) e grupos mistos (40%), e atividades domésticas para as meninas (100%).

Brougère (1998) observou meninas e meninos brincando com bonecos idênticos (da série He-Man, Mestres do Universo). O modo como as crianças brincaram com os bonecos variou em função do gênero. Os meninos inventavam jogos de guerra bastante semelhantes a outros jogos com outros objetos, já as meninas, em numerosos casos, utilizavam os bonecos para reproduzir os atos essenciais da vida cotidiana (comer, dormir), reproduzindo os esquemas de ação usados com as bonecas.

A pesquisa de Wanderlind et al. (2006) em uma brinquedoteca escolar também apresentou dados convergentes. Segundo os autores, os grupos de meninos mostraram preferência pelos jogos sociais, brinquedos que reproduzem o mundo técnico: miniaturas, carrinhos, helicópteros, e fantasias; nos grupos de meninas, constatou-se predominância por brinquedos responsáveis pelo desenvolvimento afetivo: bonecas, bebês, roupinhas; jogos sociais e fantasias. Nos grupos mistos verificou-se uma predominância da utilização dos jogos sociais, das fantasias e dos brinquedos que reproduzem o mundo técnico.

O grupo de crianças que participou do estudo de Kishimoto e Ono (2008) mostrou a mesma tendência da escolha da brincadeira em função do gênero. Meninas brincaram mais com objetos considerados culturalmente como aqueles destinados ao gênero feminino (boneca, casinha); meninos preferiram brincar com carrinhos, de luta. Entretanto, essa tendência não ocorreu em 100% dos episódios, o que as autoras consideram ser um movimento de desconstrução de práticas tradicionais pela busca de equidade nas formas de brincar.

### **9.2.1- Brincadeiras nos contextos**

A tabela 7 mostra as frequências das categorias de brincadeiras mais escolhidas no contexto estruturado:

Tabela 7

*Frequência das categorias de brincadeiras no contexto estruturado*

Tipo de Brincadeira	n	%
Brincadeira Simbólica	183	64,21%
Brincadeira Exploratória	40	14,04%
Brincadeira Turbulenta	4	1,40%
Contingência Física	10	3,51%
Contingência Social	1	0,35%
Jogos de Construção	40	14,04%
Jogos de Regras	7	2,46%
<b>Total</b>	<b>285</b>	<b>100%</b>

Verifica-se o predomínio das brincadeiras simbólicas em relação às demais, sendo que as duas outras brincadeiras mais escolhidas nos minutos de observação no contexto estruturado foram: a brincadeira exploratória e os jogos de construção. Percebe-se que a escolha dessas categorias de brincadeira ocorreu em função de alguns fatores, como por exemplo, o espaço em si, sendo a brinquedoteca dividida em quadrantes com cada um vislumbrado para estimular certas competências, os recursos existentes, o que acaba influenciando também da escolha da brincadeira.

Sendo assim, torna-se importante apresentar a frequência dos quadrantes escolhidos pelos participantes durante seus momentos de brincadeiras no contexto estruturado (brinquedoteca), pois estes espaços também influenciaram na escolha da brincadeira (ver Tabela 8).

Tabela 8

*Frequência da escolha dos quadrantes*

Quadrante	n	%
Espaço de vida relacional (Q1)	121	42,46%
Espaço dos meios de transporte (Q2)	9	3,16%
Espaço dos trabalhos manuais, leitura e secretaria (Q3)	11	3,86%
Espaço do camarim (Q4)	31	10,88%
Espaço do teatro (Q5)	47	16,49%
Espaço dos brinquedos e jogos (Q6)	66	23,16%
<b>Total</b>	<b>285</b>	<b>100%</b>

Os quadrantes mais escolhidos pelos participantes foram: o Q1- Espaço de vida relacional, seguido do Q6- Espaço dos brinquedos e jogos e o terceiro quadrante predileto foi o Q5- Espaço do teatro. Percebe-se que dois destes três quadrantes (Espaço de vida relacional e Espaço do teatro) são espaços que estimulam o faz-de-conta através da própria arrumação do quadrante e dos recursos disponibilizados nos mesmos. Esta é mais uma evidência de que a categoria de brincadeira escolhida é influenciada por diversos fatores, inclusive o quadrante em que a brincadeira ocorre. Portanto, há uma estreita relação entre a categoria de brincadeira preferida (brincadeira simbólica) e o quadrante mais escolhido pelas crianças (Q1- Espaço de vida relacional). Esses dados corroboram os achados de Kishimoto e Ono (2008) que investigaram as brincadeiras de crianças em uma brinquedoteca comunitária. Os resultados indicaram que a área da cozinha, “reduto tradicional de brincadeiras femininas”, é utilizada em maior proporção por meninas do que por meninos. Para as autoras, apesar da alta prevalência da escolha de tal espaço por meninas, seu uso por meninos pode indicar um movimento de desconstrução de práticas tradicionais pela busca de equidade nas formas de brincar.

O contexto semiestruturado, representado pelos espaços: barracão, playground e piscina possui alguns brinquedos (gangorra, escorregador, ponte, balanço, cesta de basquete) e também árvores em seu entorno. Tais características permitem e estimulam a criança a engajar-se em outras categorias de brincadeira, que em decorrência da delimitação do espaço do contexto estruturado (brinquedoteca) tornam-se difíceis de serem executadas. A tabela 9 apresenta as categorias de brincadeira que ocorreram no contexto semiestruturado:

Tabela 9

*Frequência das categorias de brincadeira no contexto semiestruturado*

Tipos de Brincadeira	N	%
Brincadeira Simbólica	70	23,33%
Brincadeira Exploratória	9	3,00%
Contingência Física	195	65,00%
Contingência Social	6	2,00%
Jogos de Regras	20	6,67%
<b>Total</b>	<b>300</b>	<b>100%</b>

Observa-se através da análise da tabela 9 que as categorias de brincadeira que mais ocorreram neste contexto foram: contingência física (65%), seguida da brincadeira simbólica (23,33%) e a terceira mais escolhida foram os jogos de regras (6,67%). Dessa forma, observa-se que a categoria de brincadeira em que as crianças passaram mais tempo engajadas variou em função do contexto. Por exemplo, a brincadeira de contingência física ocorreu em um período de tempo menor no contexto estruturado (3,51%) pelo próprio fato de este ser um espaço que limita e dificulta o desempenho de brincadeiras mais amplas (correr, pular, subir e descer, balançar, entre outras). Entretanto, no contexto em que isso é permitido em decorrência do arranjo dos espaços a brincadeira de contingência física ocorreu em um período de tempo bem maior (65%).

Por outro lado, a brincadeira simbólica foi escolhida em ambos os contextos, o que revela o grande interesse dos participantes por essa categoria de brincadeira. A idade é outro fator que influencia na escolha das brincadeiras, os participantes tinham idades entre cinco e seis anos, período em que as crianças mostram grande interesse pela brincadeira simbólica também denominada de faz-de-conta (Piaget, 1971; Vygotsky, 1998).

Em contextos mais livres como ruas, praças, parques, pátios de creches, escolas, é comum as crianças brincarem de atividades que envolvem aspectos físicos/motores (correr, pular, chutar, dançar, subir e descer, balançar, etc.). O estudo de Cordazzo e Vieira (2008) corrobora com tal afirmação, os autores constaram que as brincadeiras mais realizadas pelas

crianças de sua amostra na escola foram o futebol, o basquete e a brincadeira de pegar. Tais brincadeiras exigem que a criança desenvolva uma série de movimentos e atividades físicas, tais como: correr, pular, saltar, chutar, atirar, agarrar, etc.

Outros pesquisadores também têm buscado investigar as brincadeiras em contextos mais livres, como: ruas, praças e parquinhos públicos (Marques, 2010; Navarro & Prodócimo, 2008; Luz & Kuhnen, 2013; Cotrim & Bichara, 2013).

Marques (2010) investigou crianças brincando em um parquinho no espaço urbano. Os resultados mostraram que as crianças em geral passaram mais tempo brincando nos brinquedos (equipamentos) do parque, que foram utilizados de várias formas, incluindo principalmente brincadeiras envolvendo exercícios físicos, porém também se observaram componentes que revelaram o faz-de-conta e os jogos de regras. Além destas, as crianças despenderam certo tempo em outras brincadeiras como: cavar na areia, jogar balões (bexigas) e pega-pega.

Luz & Kuhnen (2013) investigaram as crianças brincando em quatro praças públicas localizadas em um centro urbano, sendo que estas deveriam possuir em sua estrutura: playground, pista de skate ou quadra poliesportiva. Os resultados foram similares aos de Marques (2010), a atividade principal realizada pelas crianças foi brincar nos equipamentos do parque, seguido de brincadeiras utilizando bola, entretanto houve uma praça em que as crianças brincaram mais com brinquedos próprios (trazidos de casa). As autoras relacionaram os resultados a alguns fatores como o estado de conservação do parque (maior número de ocorrências de brincadeiras nos equipamentos), presença de quadra poliesportiva (maior número de ocorrências de brincadeiras com bolas) e má conservação da praça (maior ocorrência de brincadeiras com brinquedos próprios). Além disso, a variável gênero parece ter influenciado na escolha da brincadeira, a amostra foi composta por crianças de ambos os gêneros, de seis a 12 anos, sendo o uso dos equipamentos do playground mais frequente entre

as meninas do que entre os meninos. A atividade de brincar com bola ocorreu apenas entre sujeitos do gênero masculino.

Neste estudo, os episódios de observação no contexto semiestruturado, mas especificamente no playground, revelaram que as crianças utilizaram o espaço em uma variedade de brincadeiras, explorando o ambiente muito além do uso dos brinquedos existentes, ocorreram brincadeiras de contingência física (pular corda, bambolê, correr, etc.), brincadeiras de jogos de regras (futebol, tacobol), brincadeira simbólica (trabalhadores, mãe e filha, etc.). Tais brincadeiras ocorreram em ambos os gêneros, em maior proporção em grupos mistos.

Cotrim e Bichara (2013) investigaram as diversas formas de ocupação do espaço urbano externo para brincadeiras, sua análise centrou-se em dois contextos: um planejado para as atividades de crianças (parquinhos públicos) e o outro não planejado para crianças (ruas, rotatórias, etc.). A maior parte das brincadeiras foi registrada nos parquinhos públicos (91 eventos) e apenas 20 eventos em espaços não planejados. Para as autoras a disparidade nos resultados, deve-se, entre outros fatores, as condições de registro das pesquisadoras e das condições gerais de permanência das crianças nos espaços não planejados.

Os resultados mostraram que ocorreu uma forte preferência pelo tipo de brincadeira associada ao tipo de local. Nos espaços planejados para crianças, estas brincaram com mais frequência de brincadeiras de exercício físico (subir e descer dos equipamentos do parque, escorregar, pular, etc.). Por outro lado, nos espaços não planejados, ocorreu prevalência dos jogos de regras (vôlei, futebol, guerras de pipa, etc.). Não houve registros de brincadeiras simbólicas, para as autoras tal fato pode ser explicado por diversas hipóteses, uma delas diz respeito ao método utilizado na pesquisa, registro em fotografias, que obviamente não capturam as falas das crianças (Cotrim & Bichara, 2013).

Os resultados dos estudos de Marques (2010), Luz e Kuhnen (2013) e Cotrim e Bichara (2013) confirmam a influência do contexto para a escolha do tipo de brincadeira, sendo preponderantes as brincadeiras de contingência física (exercícios motores) em contextos externos, com poucas barreiras arquitetônicas. Dessa forma, observa-se que as crianças parecem aproveitar a disponibilidade de tais ambientes mais livres para o engajamento em brincadeiras motoras (correr, pular, escorregar, subir e descer, balançar).

Pellegrini e Smith (1998) afirmam que as crianças pré-púberes sentem uma grande necessidade de engajarem-se em atividades físicas. Para isso, são essenciais contextos que propiciem a ocorrência de tais comportamentos, já que espaços muito fechados e limitados, com paredes e outros arranjos dificultam a ocorrência de tais atividades.

### 9.3 As interações com os parceiros de brincadeiras

Com relação ao CE (brinquedoteca), é importante lembrar que o horário de atendimento neste espaço é dividido entre os dormitórios, sendo que cada dormitório é composto por crianças da mesma faixa etária, por esta razão quase sempre os parceiros de brincadeiras no contexto estruturado são coetâneos. Apesar disso, em algumas ocasiões, as crianças dos dormitórios D6 e D7 misturarem-se no mesmo atendimento, o que gera a parceria com não coetâneos.

Os dados mostraram que nos 285 minutos de observação, a maioria das parcerias foi formada com coetâneos (crianças da mesma idade), total de 188 ocorrências, pois são com estes parceiros que as crianças têm a possibilidade de interagir. O segundo tipo de parceria que mais ocorreu foi entre coetâneos e adultos (representados pelas educadoras/cuidadoras, educadora/cuidadora (brinquedista), funcionários e técnicos da instituição), totalizando 23 ocorrências.

As educadoras/cuidadoras, em geral, atuam como intermediárias das brincadeiras e também como parceiros propriamente ditos nos momentos lúdicos. A educadora/cuidadora (brinquedista), por sua vez, possui a peculiaridade e função de facilitar a brincadeira: explicando regras, ensinando como manusear os brinquedos, intermediando conflitos, entre outras atribuições.

Ocorreram interações com não coetâneos (15 ocorrências) nos momentos em que houve atendimentos concomitantes dos dormitórios D6 e D7. Além disso, houve a formação de parcerias durante as brincadeiras que envolveram coetâneos e não coetâneos (sete ocorrências), parcerias que envolveram apenas o sujeito focal e adultos (sete ocorrências), uma ocorrência de parceria entre algum dos sujeitos focais, coetâneo, não coetâneo e adulto; e ainda uma ocorrência envolvendo apenas o sujeito focal, parceiro não coetâneo e adulto, tais dados são apresentados na tabela 10.

Tabela 10

*Tipos de parcerias estabelecidas pelos participantes no contexto estruturado*

Tipo de Parceria	Tempo (minutos)
Coetâneo	188
Coetâneo e adulto	23
Não coetâneo	15
Coetâneo e não coetâneo	7
Adulto	7
Coetâneo, não coetâneo e adulto	1
Não coetâneo e adulto	1

Enquanto o contexto estruturado possui regras, como a divisão de atendimento por dormitório, o contexto semiestruturado favorece um encontro entre sujeitos de todas as faixas etárias. Os resultados refletem isso, pois se de um lado no CE a maioria das parcerias foi formada por coetâneos, por outro o CSE possibilitou além da parceria com coetâneos, uma alta frequência de parcerias formadas com grupos mistos de coetâneos e não coetâneos (tabela 11).

Tabela 11

*Tipos de parcerias estabelecidas pelos participantes no contexto semiestruturado*

Tipo de Parceria	Tempo (minutos)
Coetâneo	76
Coetâneo e adulto	56
Não coetâneo	50
Coetâneo e não coetâneo	66
Adulto	1
Coetâneo, não coetâneo e adulto	14
Não coetâneo e adulto	14

Os resultados mostram que apesar da mudança de contexto a escolha das parcerias manteve-se constante, pois em geral os participantes escolheram formar parcerias de brincadeiras com crianças de sua mesma faixa etária (coetâneos). Talvez isto deva-se, entre outros fatores, pelos interesses comuns a mesma faixa etária, o que aproxima as crianças. O contexto mais livre, possibilitou que além da interação com coetâneos, que os não coetâneos

pudessem juntar-se e formar grandes grupos, o que é bastante benéfico para o desenvolvimento, já que as crianças com menos idade podem ter possibilidade de aprender ao ver as crianças mais velhas brincando.

Entretanto, esses dados estão mostrando o geral das parcerias. Uma indagação possível seria verificar como ocorreram essas parcerias por criança. Desse modo, serão apresentadas as frequências das categorias de brincadeiras e dos parceiros eleitos através de diagramas referentes às parcerias de cada sujeito focal.

Os diagramas foram organizados utilizando-se desenhos de faces de crianças, distribuídos de acordo com a frequência de parcerias em três andares: superior (parceiros que obtiveram o maior número de ocorrências); andar intermediário (parceiros que obtiveram número médio de ocorrências) e andar inferior (parceiros que obtiveram menor número de ocorrências). Além disso, utilizaram-se as seguintes nomenclaturas para identificar as crianças: P1 a P10 (participantes do estudo, sendo apenas P5 e P8 do gênero masculino); C1 a C4 (crianças pertencentes ao dormitório D6 que não foram participantes da pesquisa); C5 e C6 (crianças pertencentes ao dormitório D7 que não foram participantes da pesquisa); E (educadora); E1, E2 e E3 (os números foram colocados para identificar que mais de uma educadora participou da sessão observacional); E.B (educadora brincadista); T.I (técnico da instituição); N.C (não coetâneo); I.P2 (irmã de P2); I.P6 (irmão de P6); I.P7 (irmão de P7).

No contexto estruturado, para a participante P1 (gênero feminino, cinco anos de idade, dormitório D6) a categoria de brincadeira que obteve a maior frequência foi a brincadeira simbólica (23 ocorrências), seguida dos jogos de construção (cinco ocorrências), contingência física e brincadeira exploratória (uma ocorrência cada). Os principais parceiros de brincadeiras da participante P1 são apresentados no diagrama (Figura 23):

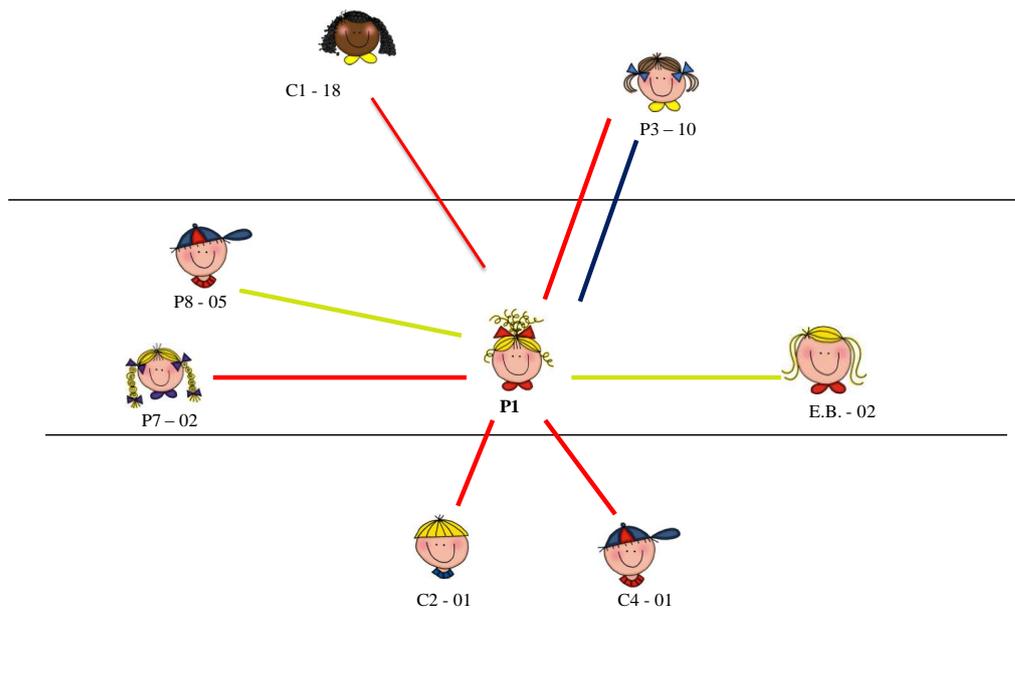


Figura 23. Diagrama parceiros de P1 por categorias de brincadeira no CE. Legenda: Seta vermelha brincadeira simbólica; Seta amarela: jogos de construção; Seta azul: brincadeira exploratória.

O maior número de interações ocorreu com coetâneos do mesmo gênero (C1, P3), o terceiro parceiro mais eleito foi P8. A participação de P8 chama a atenção, pois via de regra os horários de atendimento da brinquedoteca são divididos entre os dormitórios, porém ocorrem situações em que crianças dos dormitórios D6 e D7 misturam-se no mesmo atendimento.

P1 estabeleceu díades, tríades e tétrades, houve a participação também de adultos, representado pela educadora/cuidadora (brinquedista), cabe lembrar que esta profissional permanece durante todo o atendimento na brinquedoteca desempenhando várias funções.

Por outro lado, as categorias de brincadeiras que mais ocorreram no CSE foram: contingência física (21 ocorrências), brincadeira simbólica e contingência social (cada uma com quatro ocorrências) e brincadeira exploratória (apenas uma ocorrência).

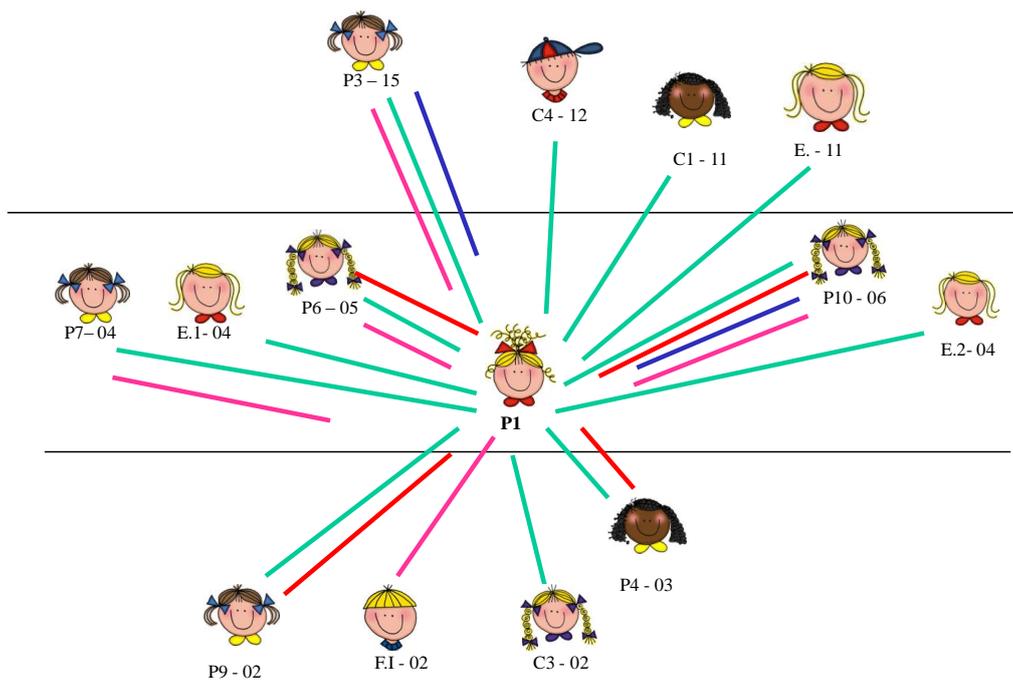


Figura 24. Diagrama parceiros de P1 por categorias de brincadeira no CSE. Legenda: Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta amarela: jogos de construção; Seta azul: brincadeira exploratória; Seta verde: contingência física; Seta rosa: contingência social.

Assim como no CE, a maior frequência de parceiros escolhidos durante as brincadeiras no CSE também ocorreu com coetâneos, porém agora a preferência não foi apenas por sujeitos do mesmo gênero, já que o parceiro predileto foi P3, seguido de C4 e o terceiros foram C1 e a educadora/cuidadora (adulto). Além disso, percebe-se a maior presença de parcerias estabelecidas com não coetâneos (P4, P9, P10) e adultos (representados pelas educadoras e por um funcionário da instituição).

A participante P1 formou díades, tríades e grupos maiores. Na brincadeira simbólica a participante formou uma díade com P6, formou tétrade com P4, P9, P10. Percebe-se a preferência por crianças do mesmo gênero, em especial em algumas categorias de brincadeira, como na simbólica. Na brincadeira de contingência social, a participante interagiu apenas com crianças do mesmo gênero, formou uma díade com P10; com P3 e um funcionário da

instituição; houve ainda a formação de uma tríade com P6, P7. A brincadeira exploratória ocorreu com os parceiros P3 e P10.

Os dados mostraram que a maioria dos parceiros eleitos no CSE foi do mesmo gênero, as exceções foram C4 (não coetâneo) e um funcionário da instituição (adulto, gênero masculino). Observa-se que apesar da mudança de contexto, P1 preferiu brincar com parceiros do mesmo gênero. Observou-se também que as crianças mais novas, como é o caso de P1 buscam aproximar-se das crianças de maior faixa etária pertencentes ao dormitório D7 para formar parcerias.

Para a participante P2 a categoria de brincadeira mais frequente no contexto estruturado também foi a simbólica (14 ocorrências), seguida da brincadeira exploratória (11 ocorrências) e jogos de construção (cinco ocorrências).

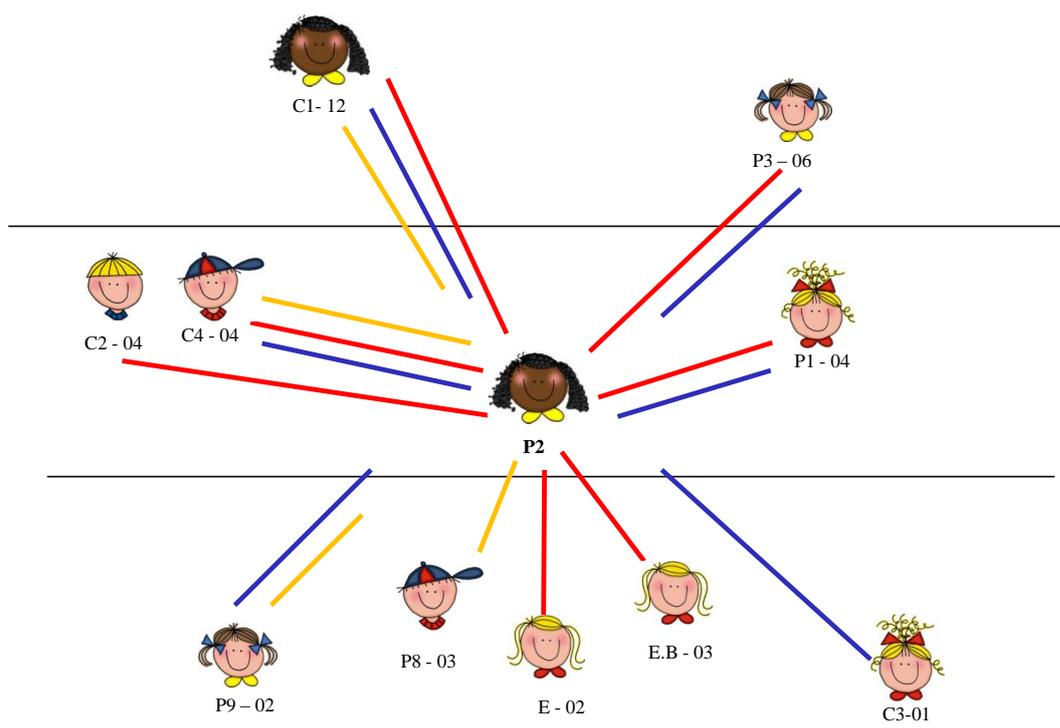


Figura 25. Diagrama com os parceiros de P2 por categorias de brincadeira no CE. Legenda: Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta amarela: jogos de construção; Seta azul: brincadeira exploratória.

Observa-se que C1 foi a parceira predileta das duas participantes: P1 e P2. A segunda parceira mais escolhida foi P3 e os terceiros foram: P1, C2, C4. O que evidencia mais uma vez a preferência por parcerias entre o mesmo gênero. P2 também formou díades, tríades, tétrades e grupos durante as brincadeiras ocorridas no contexto estruturado. A maior parte das interações ocorreu entre coetâneos, porém também houve ocorrências de interações com não coetâneos (P8 e P9) e com adultos (educadora e educadora brincadeira).

No contexto semiestruturado as brincadeiras prediletas de P2 foram: brincadeira simbólica (16 ocorrências), contingência física (11 ocorrências) e brincadeira exploratória (três ocorrências).

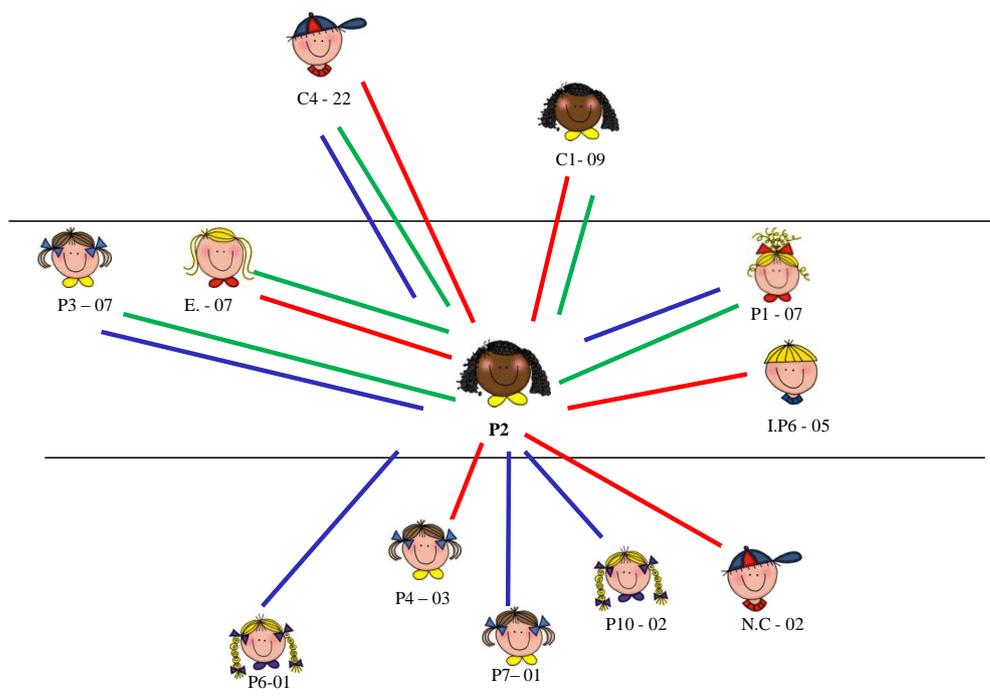


Figura 26. Diagrama parceiros de P2 por categorias de brincadeira no CSE. Legenda: Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta azul: brincadeira exploratória; Seta verde: contingência física; N.C: não coetâneo.

Os principais parceiros escolhidos por P2 também foram os coetâneos, porém no contexto semiestruturado diferente do estruturado, o parceiro mais escolhido foi uma criança

do gênero masculino, C4, seguido de C1 e os terceiros parceiros mais escolhidos foram P1 e P3 e educadora.

Na brincadeira simbólica P2 formou díades e tríades, elegendo como parceiros coetâneos (C1), não coetâneos (C4, I.P6, criança não coetânea, P4 e ainda com educadora). Os parceiros eram tanto do gênero masculino (C4 e I.P6), como do feminino (C1, P4 e educadora). Percebe-se que neste tipo de brincadeira P2 não apresentou preferência em interagir com sujeitos do mesmo gênero.

Na brincadeira de contingência física P2 interagiu apenas com coetâneos (C1, P1, P3) e com adultos (educadora/cuidadora), exceto C4 (não coetâneo). Porém, cabe ressaltar que nesta categoria P2 não formou parcerias com as crianças do dormitório D7. Por fim, na brincadeira exploratória P2 interagiu com coetâneos (P1, P3), não coetâneos (C4, P6, P7, P10), formando grupos maiores de interação.

A participante P3 (gênero feminino, cinco anos de idade, dormitório D6) só brincou de duas categorias de brincadeira no contexto estruturado: brincadeira simbólica (21 ocorrências) e brincadeira exploratória (nove ocorrências).

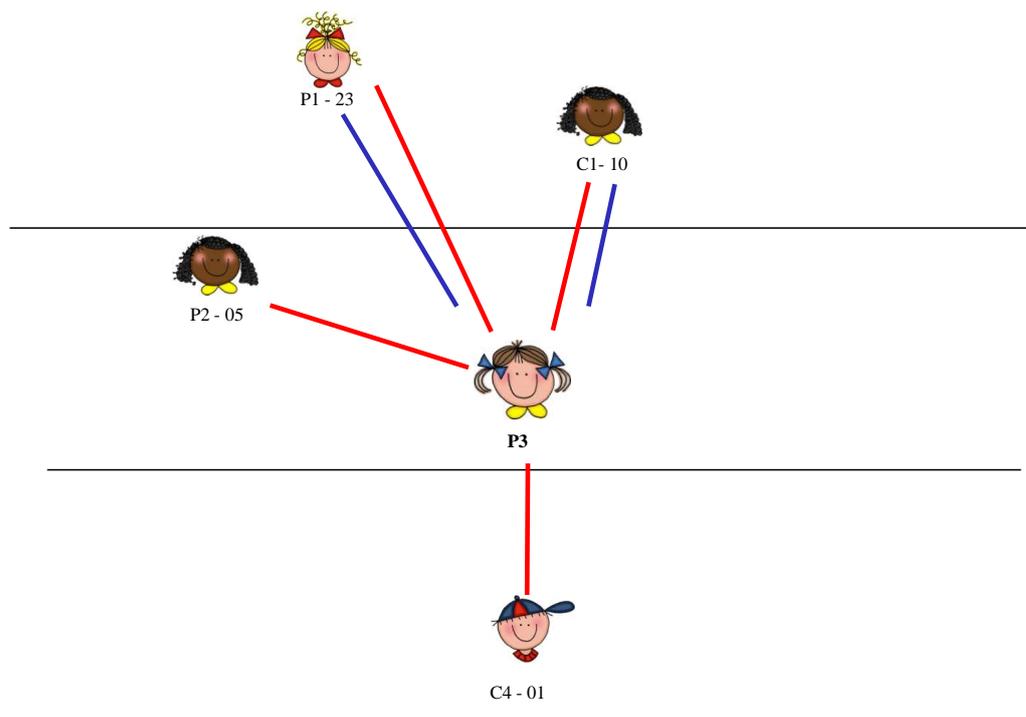


Figura 27. Diagrama parceiros de P3 por categorias de brincadeira no CE. Legenda: Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta azul: brincadeira exploratória.

Os dados mostraram que P3 formou parcerias apenas com coetâneos, quase todas as ocorrências foram com sujeitos do mesmo gênero (feminino), apenas durante a formação de um grupo P3 interagiu com um sujeito do sexo masculino (C4), este grupo foi formado por (P1, P3, C1, C4). Esta participante preferiu brincar em díades ou tríades.

No contexto semiestruturado, P3 engajou-se na brincadeira de contingência física (22 ocorrências), brincadeira exploratória (cinco ocorrências) e contingência social (três ocorrências).

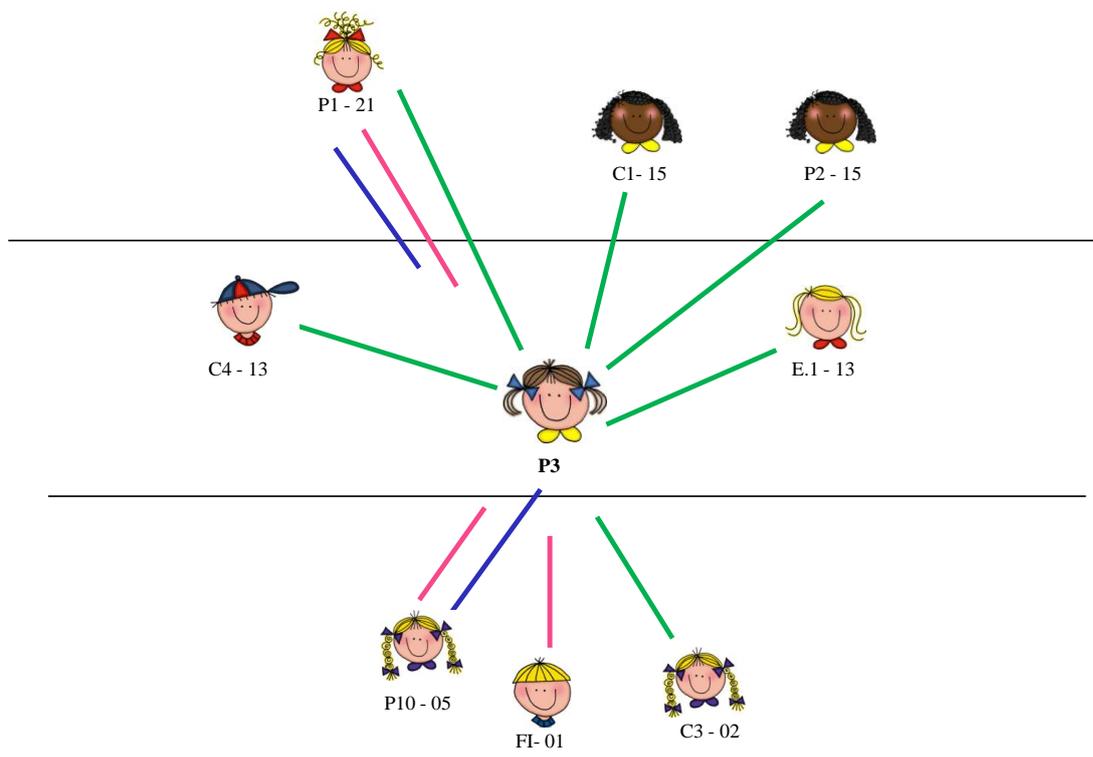


Figura 28. Diagrama parceiros de P3 por categorias de brincadeira no contexto semiestruturado. Legenda: Seta verde: contingência física; Seta rosa: contingência social; Seta azul: brincadeira exploratória.

Os parceiros prediletos de P3 foram P2 e C1 (coetâneos, gênero feminino), os segundos parceiros mais escolhidos foram C4 e educadora, e em terceiro lugar P10 (não coetâneo, gênero feminino). Observou-se novamente a preferência em estabelecer parcerias com sujeitos do mesmo gênero.

Durante a brincadeira de contingência física, P3 formou díades com P1, tétrades com P1, P2, C1; P2, C1, C3; interagiu com grupos, como por exemplo, o formado por P1, P2, C1, C4, educadora. Nesta categoria de brincadeira ocorreu a predominância de coetâneos, do gênero feminino. A brincadeira exploratória, por sua vez, ocorreu entre díades formadas por P1; P10 e tríades com P1 e P10. A brincadeira de contingência social ocorreu também com os parceiros P1, P10, mas agora ocorreu também a participação de um funcionário da instituição.

Já a participante P4 (gênero feminino, seis anos de idade, dormitório D7) envolveu-se em quatro categorias de brincadeiras: simbólica, exploratória, contingência física e jogos de regras. Novamente, a brincadeira simbólica foi a que obteve a maior frequência (24 ocorrências), seguida da brincadeira exploratória (três ocorrências), jogos de regras (duas ocorrências) e contingência física (uma ocorrência).

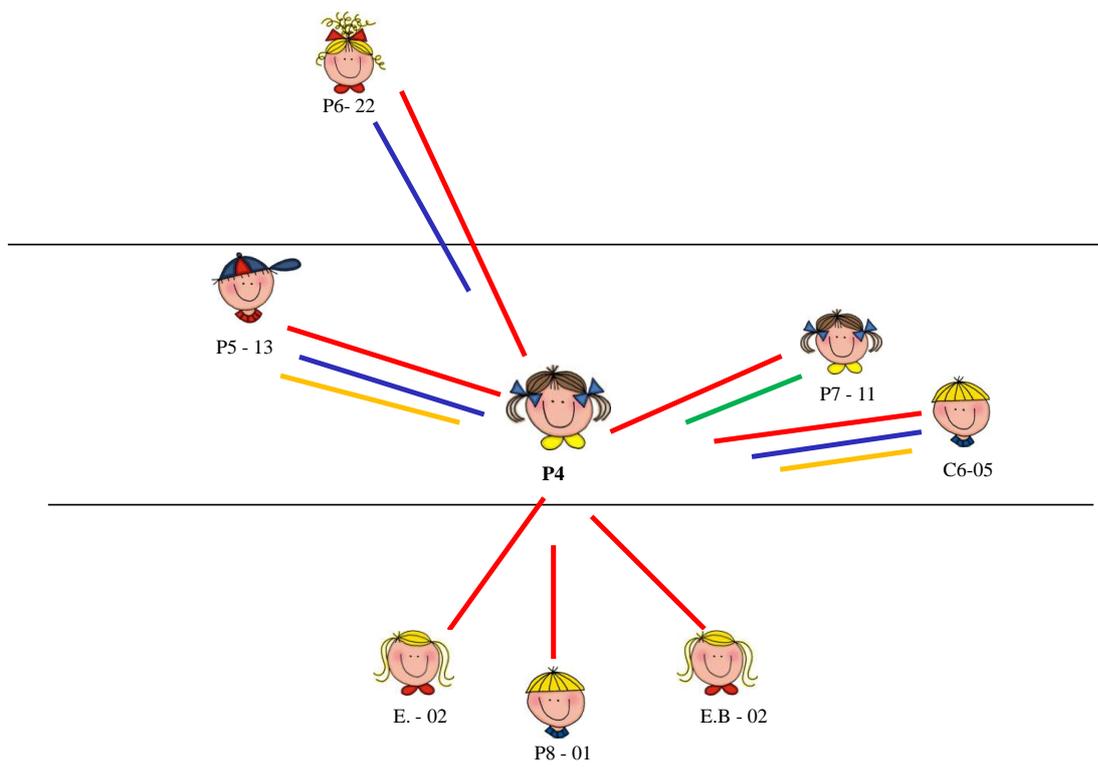


Figura 29. Diagrama parceiros de P4 por categorias de brincadeira no CE. Legenda: Seta verde: contingência física; Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta azul: brincadeira exploratória; Seta amarela: jogos de construção.

No contexto semiestruturado, P4 envolveu-se nas seguintes brincadeiras: contingência física (24 ocorrências) e brincadeira simbólica (seis ocorrências). A Figura 30 mostra os parceiros escolhidos por P4.

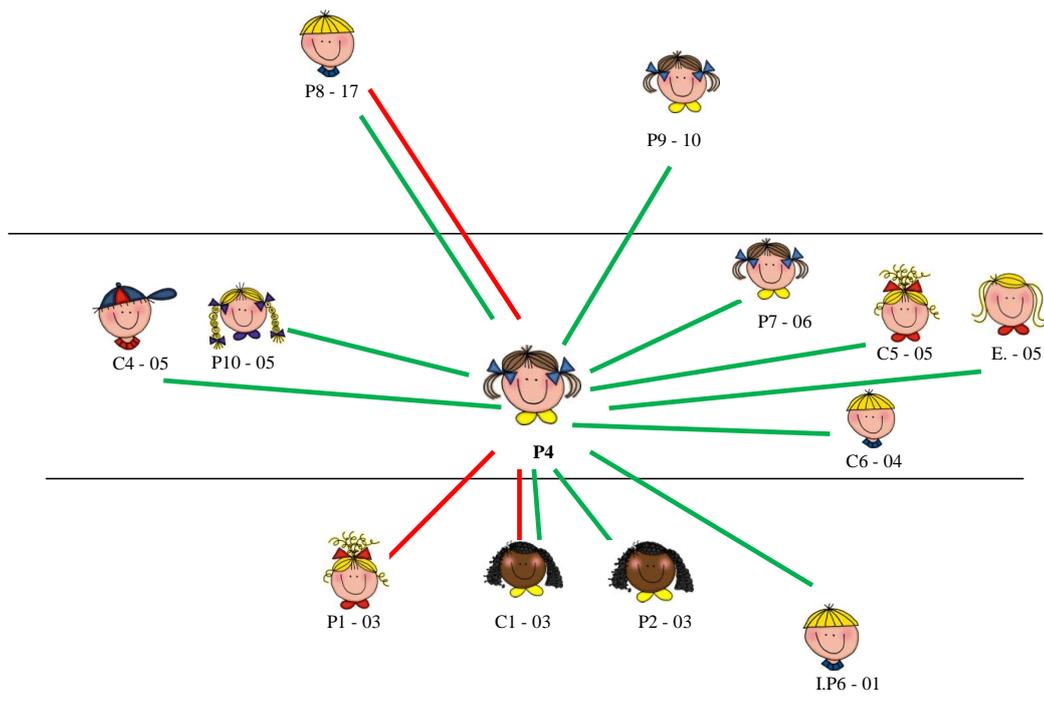


Figura 30. Diagrama parceiros de P4 por categorias de brincadeira no CSE. Legenda: Seta verde: contingência física; Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta azul: brincadeira exploratória; Seta amarela: jogos de construção.

Os parceiros mais escolhidos por P4 foram coetâneos, sendo em primeiro lugar P8 (coetâneo, gênero masculino), seguido de P9 e P7 (coetâneos, gênero feminino). Houve a participação de não coetâneos (C1, C4, C5, C6, P1, P2, LP6) e também de adultos (educadora/cuidadora).

Na brincadeira de contingência física P4 formou díades com P8; P2; tríades com P8 e C4 (ambos do gênero masculino), P2 e C1 (gênero feminino), tétrades com P9, C5 e educadora (gênero feminino), P7, P9, P10 (gênero feminino); P8, C4, LP6 (todos do gênero masculino). Além disso, P4 interagiu com grupos maiores como, por exemplo, com P7, P8, P9, P10, C6; P7, P9, C5, C6 e educadora/cuidadora (P8 e C6 gênero masculino).

A participante P4 apresentou a peculiaridade e uma característica que foi pouco frequente entre as demais meninas, que foi a tendência a formar parcerias com sujeitos de outro gênero, o que ocorreu nos dois contextos. Esta criança gostava de brincadeiras mais

vigorosas e era bem aceita no grupo dos meninos, assumindo em muitas ocasiões posições de liderança.

Já na brincadeira simbólica, prevaleceram as parcerias com sujeitos do mesmo gênero que foram: C1, P1 (não coetâneos), ocorreu a participação de apenas um sujeito do gênero masculino, P8.

Para o participante P5 (gênero masculino, seis anos de idade, dormitório D7) a brincadeira que mais ocorreu foi a dos jogos de construção (15 ocorrências), as outras três categorias de brincadeira (simbólica, jogos de regras e contingência física) tiveram cinco ocorrências cada uma. A Figura 31 mostra os parceiros escolhidos por P5.

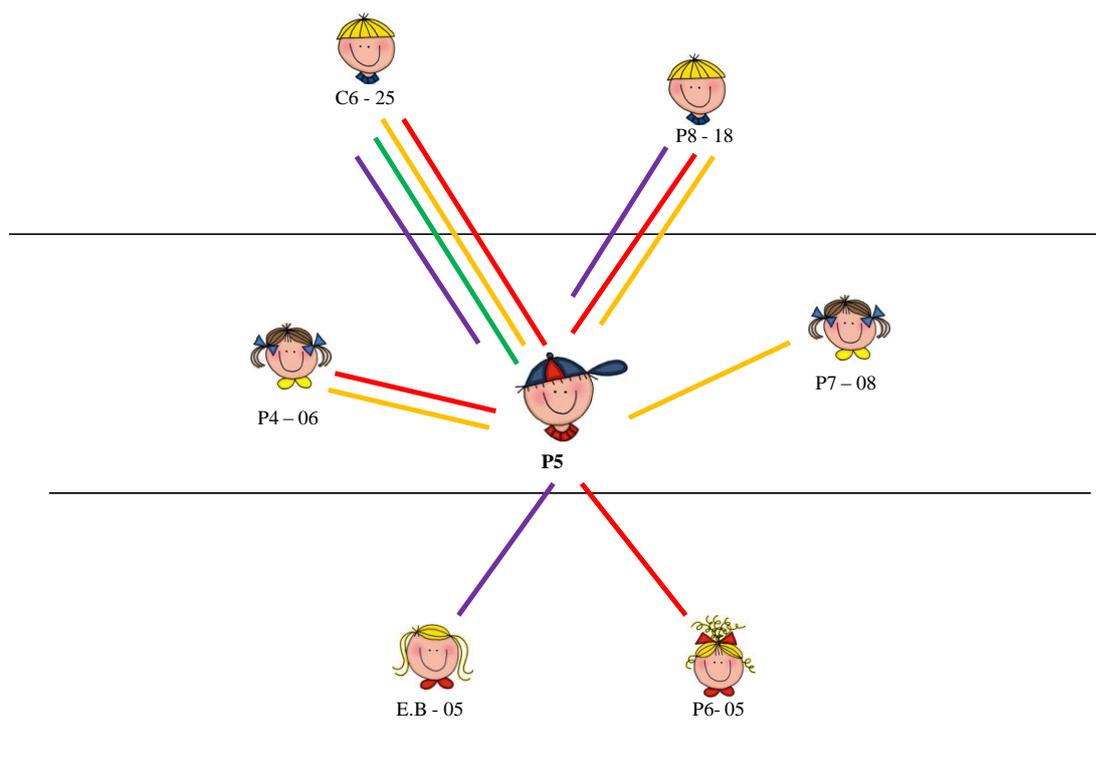


Figura 31. Diagrama parceiros de P5 por categorias de brincadeira no CE. Legenda: Seta verde: contingência física; Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta amarela: jogos de construção; Seta roxa: jogos de regras.

Os parceiros prediletos de P5 foram C6 e P8, ambos coetâneos e do gênero masculino, o que demonstra a segregação por gênero, os outros parceiros escolhidos foram P7 e P4, (coetâneos e do gênero feminino). Houve ainda a interação com a educadora/cuidadora (brinquedista).

P5 interagiu com díades, tríades, tétrades e com grupos mistos. A escolha dos parceiros variou em função da categoria de brincadeira. Nos jogos de construção houve a predominância de parceiros do gênero masculino, como por exemplo: P4, P8 e C6 (tétrade, com a presença de apenas um sujeito do gênero feminino).

Por outro lado, na brincadeira simbólica P5 interagiu a maior parte do tempo com participantes coetâneos e do gênero feminino (P4 e P6). A brincadeira de contingência física ocorreu com apenas um parceiro (C6). Como se pode perceber esta díade possuía forte interação, engajando-se conjuntamente em um rol amplo de brincadeiras. O episódio da brincadeira de jogos de regras contou com a participação da educadora (brinquedista), que teve a função de explicar as regras e intermediar o jogo, além disso, participaram P8 e C6 (ambos do gênero masculino).

No contexto semiestruturado, P5 brincou apenas de duas categorias de brincadeira: contingência física (20 ocorrências) e brincadeira simbólica (10 ocorrências). A Figura 32 apresenta os parceiros escolhidos por P5.

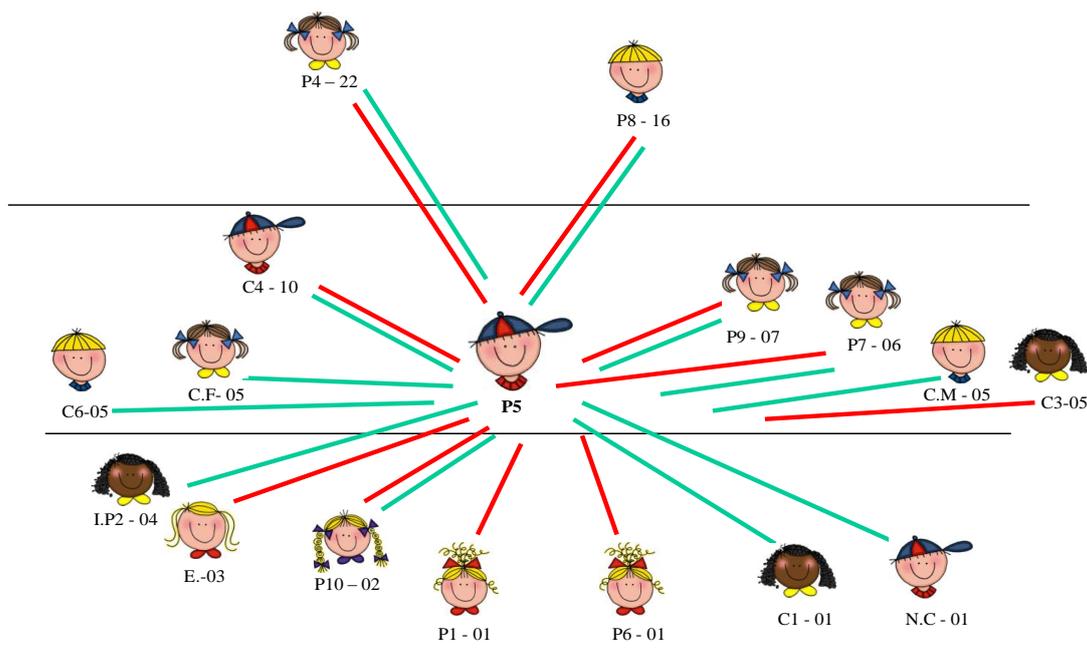


Figura 32. Diagrama parceiros de P5 no CSE. Legenda: Seta verde: contingência física; Seta vermelha: brincadeira simbólica; C.M: coetâneo gênero masculino; N.C: não coetâneo.

O parceiro mais escolhido por P5 foi P4 (coetâneo, gênero feminino), como já mencionado, P4 interagiu com grande frequência com sujeitos tanto do gênero feminino como do gênero masculino. O segundo e o terceiro parceiros prediletos foram P8 e C4 (ambos do gênero masculino). Em geral, P5 interagiu mais com coetâneos, porém houve ocorrências de parcerias com não coetâneos (P1, C1, C4, I.P2 e não coetâneos do sexo feminino e masculino).

Na brincadeira de contingência física, P5 interagiu com coetâneos e não coetâneos, formando díades, com P4; entre as tríades, interagiu com P4 e P8. Além disso, o sujeito focal interagiu com grupos, como por exemplo, o formado por P4, P7, P8, P9, P10, C6 (coetâneos, sendo apenas P8 e C6 do gênero masculino).

Na brincadeira simbólica P5 interagiu com coetâneos, não coetâneos e também com adultos (educadora/cuidadora), em tétrades e grupos maiores. Como exemplo, pode-se citar a

interação com o grupo composto por P4, P8, C4, C3 (grupo misto formado por coetâneos e não coetâneos, de ambos os gêneros), posteriormente a educadora integrou-se a este grupo.

A participante P6 (gênero feminino, seis anos de idade, dormitório D7), por sua vez, envolveu-se em apenas uma categoria de brincadeira durante os 30 minutos de observação no contexto estruturado, que foi a brincadeira simbólica. A Figura 33 apresenta os parceiros escolhidos por P6.

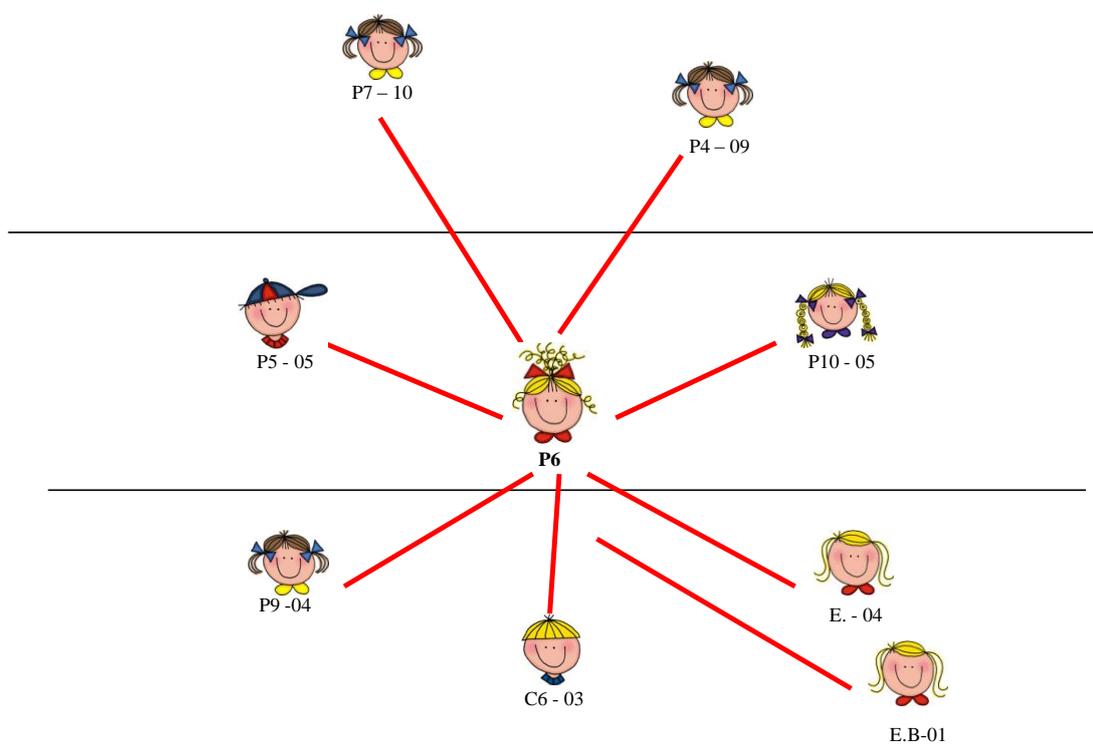


Figura 33. Diagrama parceiros de P6 por categoria de brincadeira no CE. Legenda: Seta vermelha: brincadeira simbólica.

A principal parceira escolhida por P6 foi P7, em segundo lugar foi P4 (ambas do gênero feminino) e os terceiros parceiros mais escolhidos foram: P5 (gênero masculino) e P10 (gênero feminino). Observou-se novamente a preferência em formar parcerias com crianças do mesmo gênero.

Além disso, P6 foi a única criança que se envolveu em apenas uma categoria de brincadeira, que foi a simbólica (brincadeira que apresentou a alta frequência entre as meninas). O sujeito focal formou díades, tríades, tétrades e interagiu com grupos maiores, registrou-se a presença apenas de coetâneos, tanto do gênero masculino quanto do feminino e também de adultos: educadora/cuidadora e educadora/cuidadora (brinquedista).

A brincadeira predileta de P6 no contexto semiestruturado foi a mesma do contexto estruturado, ou seja, a brincadeira simbólica (17 ocorrências), em segundo lugar foi a contingência física (oito ocorrências) e jogos de regras (cinco ocorrências). A Figura 34 mostra os parceiros escolhidos por P6.

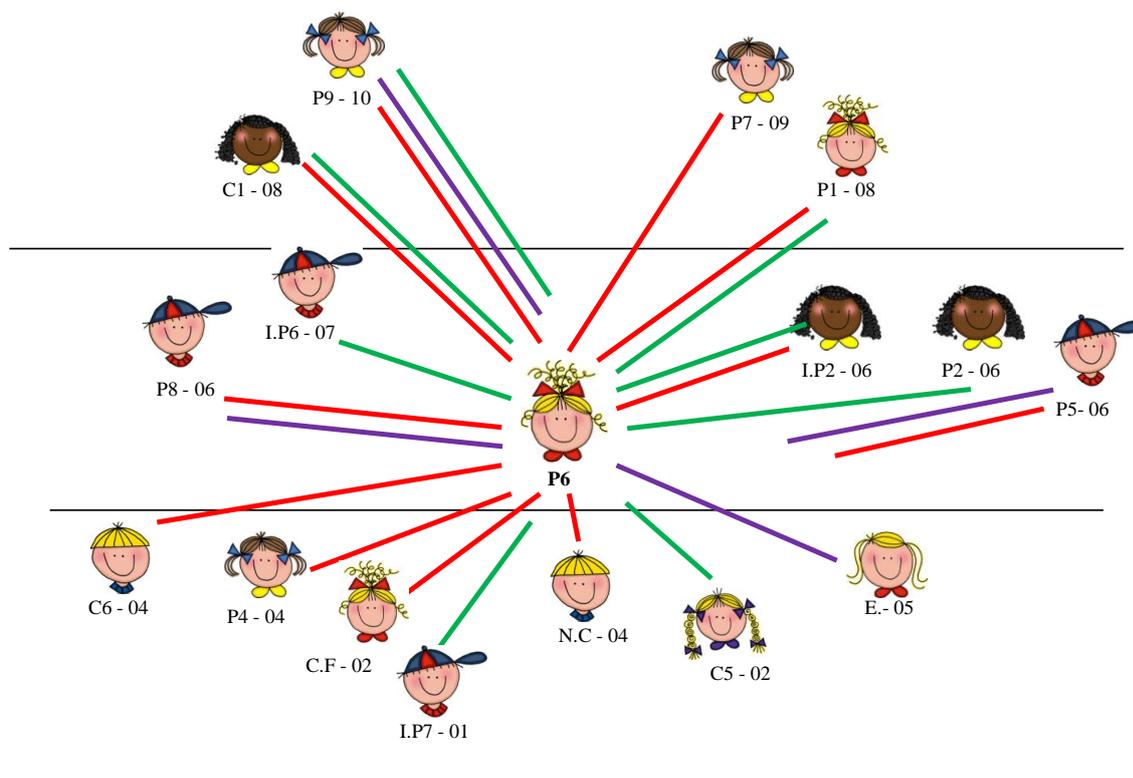


Figura 34. Diagrama parceiros de P6 por categoria de brincadeira no CSE. Legenda: Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta verde: contingência física; Seta roxa: jogos de regras; N.C: não coetâneo.

Os dois parceiros mais escolhidos por P6 foram P9 e P7 (coetâneos e do mesmo gênero), os terceiros parceiros mais escolhidos foram duas crianças não coetâneas P1 e C1

(gênero feminino). O próximo parceiro mais escolhido por P6 foi o seu irmão, uma criança de três anos de idade, do gênero masculino.

A parceria com o irmão não ocorreu no contexto estruturado, pois as crianças frequentavam o espaço em horários diferenciados. Porém, o contexto semiestruturado por não possuir a rigidez da divisão de horários, favorece esses encontros com crianças não coetâneas e com os irmãos, o que é muito benéfico ao desenvolvimento e preconizado pelo ECA (1990) através da política de “não desmembramento do grupo de irmãos”. Neste sentido, deve ser favorecido que os grupos de irmãos fiquem próximos em várias atividades, sendo os momentos lúdicos essenciais para a preservação dos laços e aumento do vínculo afetivo.

Na brincadeira simbólica, P6 interagiu a maior parte do tempo com sujeitos do mesmo gênero, formou díades com C1 (não coetâneo) e P7 (coetâneo), tríades com C1 e com a irmã da participante P2 (não coetâneo), com P1 (não coetâneo). As demais interações ocorreram com grupos maiores formados em sua maioria por coetâneos de ambos os gêneros e também com a presença de não coetâneos, como por exemplo, o grupo composto por P4, P7, P9, C6, não coetâneo (C6 do gênero masculino).

Na brincadeira de contingência física, P6 formou tríades com o seu irmão (I.P6) e C1. As outras interações ocorreram com grupos maiores, formados em sua maioria por não coetâneos, como por exemplo: P1, P2, I.P2, I.P6 e C1 (I.P6 do gênero masculino). Por fim, nos jogos de regras o sujeito focal escolheu como parceiros apenas coetâneos e adultos (educadora/cuidadora) formou um grupo de interação com P5, P8, P9 e educadora (coetâneos, sendo P5 e P8 do gênero masculino).

A participante P7 (gênero feminino, seis anos de idade, dormitório D7) engajou-se em várias categorias de brincadeira, como a brincadeira exploratória, simbólica, contingência social e jogos de construção. Percebeu-se a preferência das meninas pela brincadeira simbólica, sendo esta também a preferida de P7 (14 ocorrências), seguida da brincadeira

exploratória (10 ocorrências), jogos de construção (cinco ocorrências) e a contingência social apenas uma ocorrência. A Figura 35 apresenta os parceiros escolhidos por P7.

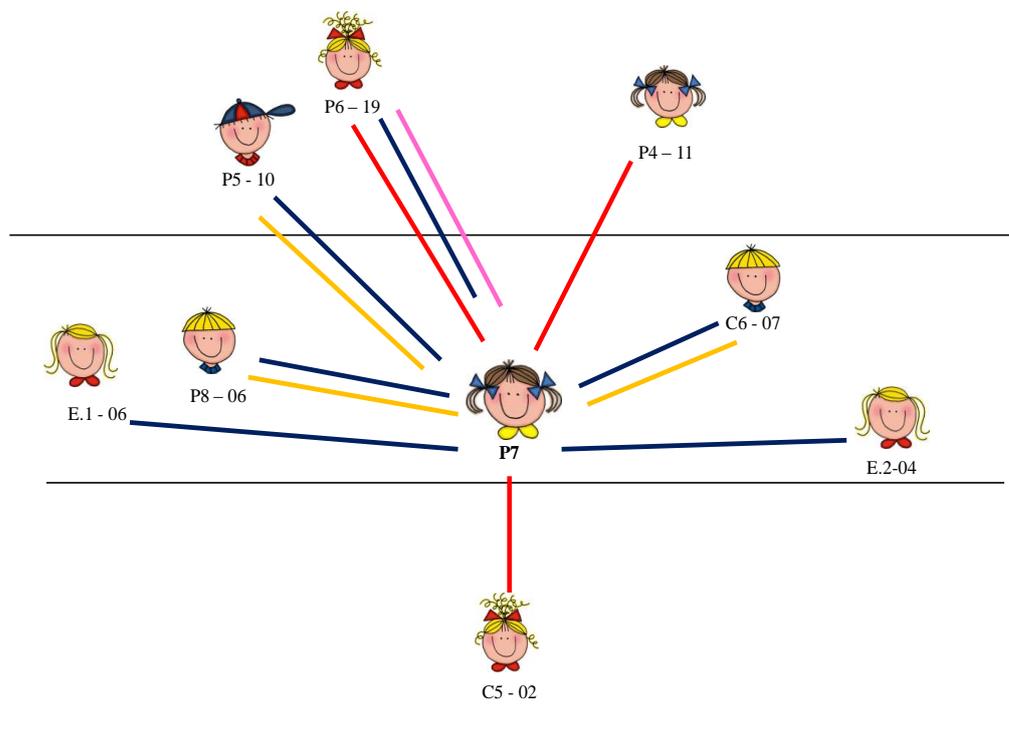


Figura 35. Diagrama parceiros de P7 por categoria de brincadeira no CE. Legenda: Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta azul: brincadeira exploratória; Seta amarela: jogos de construção; Seta rosa: contingência social.

O parceiro mais escolhido de P7 no contexto estruturado foi P6 (coetâneo, gênero feminino), seguido de P4 (coetâneo, gênero feminino) e P5 (coetâneo, gênero masculino). Percebe-se que dois dos três parceiros que obtiveram maior frequência foram os coetâneos e do mesmo gênero, exceto P5.

Quanto às parcerias por categoria de brincadeira, na simbólica a criança envolveu-se com P4 e P6, formando uma tríade; brincou apenas com P4 formando uma díade; formou díade também com P6, ou seja, o sujeito focal escolheu apenas dois parceiros na brincadeira simbólica: P4 e P6, o que demonstra a forte interação entre estas crianças.

Na brincadeira exploratória P7 formou díades, tríades, tétrades e grupos, como por exemplo, interagiu com o grupo formado por: P5, P6, educadora/cuidadora 1 e

educadora/cuidadora 2 (numeradas para identificar que duas pessoas estavam envolvidas). Percebeu-se que durante a brincadeira exploratória, o sujeito focal formou parceria com grupos mistos e heterogêneos, compostos tanto por sujeitos do gênero feminino como do gênero masculino, e ainda a presença de adultos.

P7 formou uma tétrade com P5, P8 e C6 (gênero masculino) para brincar de jogos de construção, sendo a única integrante do grupo com gênero diferente. A criança focal foi bem aceita no grupo e participou da brincadeira durante toda a sessão observacional (cinco minutos). Com relação à brincadeira contingência social (uma ocorrência), foram escolhidos como parceiros P6, P8, educadora/cuidadora 1 e educadora/cuidadora 2.

No contexto semiestruturado, a participante P7 envolveu-se em duas categorias de brincadeira: contingência física (25 ocorrências) e jogos de regras (cinco ocorrências). A Figura 36 apresenta os parceiros escolhidos por P7.

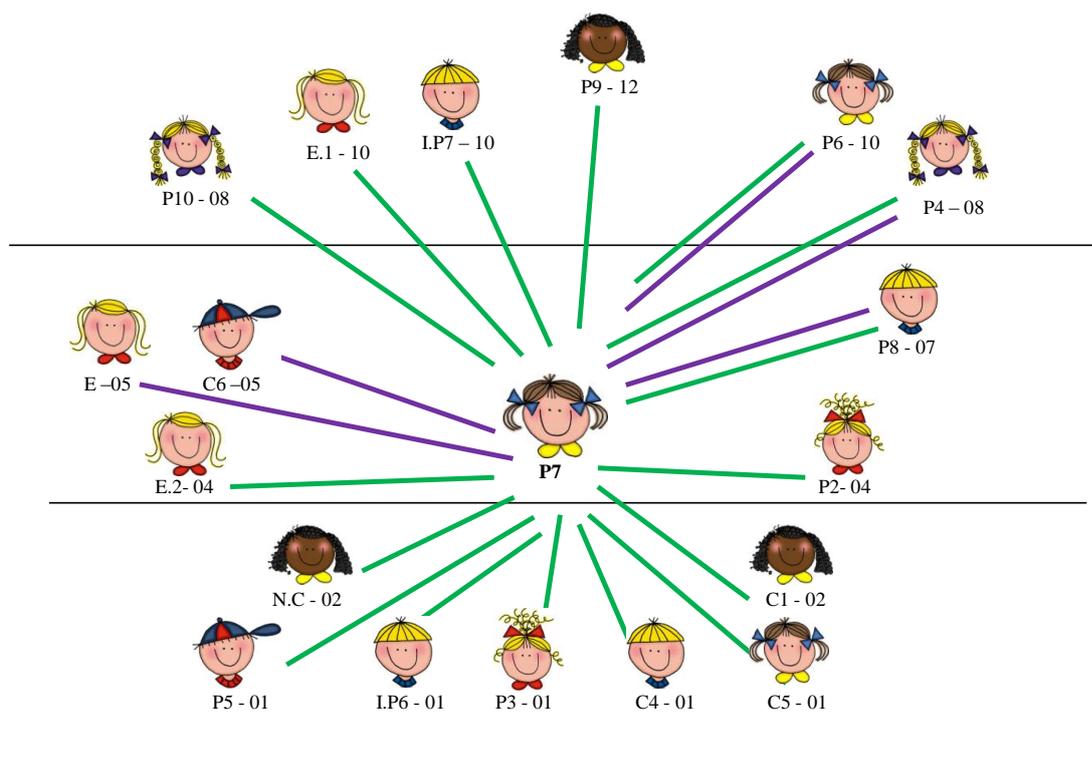


Figura 36. Diagrama parceiros de P7 por categoria de brincadeira no CSE. Legenda: Seta verde: contingência física; Seta roxa: jogos de regras.

Os parceiros prediletos de P7 foram P9, seguida de I.P7 (irmão do sujeito focal), educadora/cuidadora 1 e P6; e P4 e P10. A participante P7 apresentou a mesma tendência da participante P6, ou seja, houve um grande número de registro de interações entre o sujeito focal e seu irmão, uma criança de aproximadamente três anos de idade, do gênero masculino. No contexto estruturado não houve registro de interações entre P7 e I.P7.

Percebeu-se que o contexto semiestruturado possibilitou o encontro entre diferentes grupos: coetâneos e não coetâneos, aproximando o grupo de irmãos. Notou-se que o irmão de P7 sempre a procurava e tentava inserir-se nas brincadeiras, P7 mostrava-se bem receptiva as demandas do irmão mais novo, sempre tentando integrá-lo nas brincadeiras, por esta razão os dados mostraram o número alto de parcerias que ocorreu entre essa dúade.

A brincadeira de contingência física foi predileta de P7 no contexto semiestruturado, o sujeito focal formou dúades, tríades, tétrades e grupos maiores, as interações ocorreram entre

grupos mistos e heterogêneos compostos por coetâneos, não coetâneos e adultos, de ambos os gêneros. Em um dos episódios (equivalente a cinco minutos), P7 interagiu com P6, P9 (coetâneos, gênero feminino) e com o seu irmão (I.P7). Os demais episódios de contingência física tiveram a participação de coetâneos (P4, P5, P6, P8, P9, P10), não coetâneos (C1, P2, P3, P4, I.P7). Além disso, houve uma grande participação de educadoras/cuidadoras, em alguns minutos de brincadeira mais de uma profissional estava envolvida.

O único episódio de jogos de regras teve a participação dos parceiros P4, P6, P8, C6 e educadora, este grupo foi formado apenas por coetâneos e contou com a participação de um adulto, o grupo era misto composto por quatro sujeitos do gênero feminino (P4, P6, educadora e sujeito focal) e por dois do sexo masculino (P8 e C6).

O participante P8 (gênero masculino, seis anos de idade, domitório D7) engajou-se nas seguintes categorias de brincadeira: simbólica, exploratória, turbulenta, jogos de construção, contingência física. As brincadeiras que obtiveram a maior frequência foram a simbólica e os jogos de construção (cada uma com 10 ocorrências), a brincadeira exploratória e brincadeira turbulenta (quatro ocorrências cada) e a contingência física (duas ocorrências). A Figura 37 apresenta os parceiros eleitos por P8.

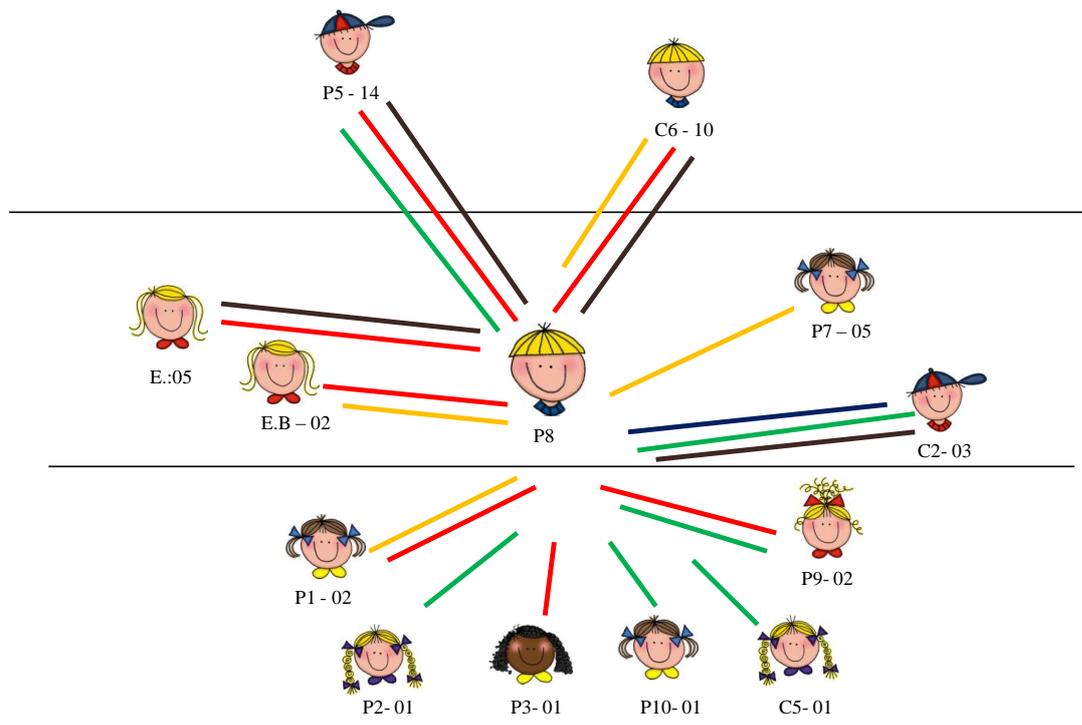


Figura 37. Diagrama parceiros de P8 por categoria de brincadeira no CE. Legenda: Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta verde: contingência física; Seta azul: brincadeira exploratória; Seta marrom: brincadeira turbulenta; Seta amarela: jogos de construção.

Novamente, percebe-se a preferência por parceiros do mesmo gênero, sendo P5 (coetâneo, gênero masculino) o parceiro que obteve a maior frequência, seguido de C6 (coetâneo, gênero masculino), os terceiros parceiros mais escolhidos foram P7 (coetâneo, gênero feminino) e a educadora/cuidadora. Ocorreram, ainda, interações com outros coetâneos (P9, P10 e C5), com não coetâneos (P1, P2, P3, C2, C3, sendo apenas C2 do gênero masculino) e com adultos, como a educadora/cuidadora e a educadora/cuidadora (brinquedista).

Durante a brincadeira simbólica P8 envolveu-se com P1, P3, C3 (não coetâneos, do gênero feminino); com coetâneos P9, P10 (gênero feminino), P5 e C6 (gênero masculino). Ocorreu a participação de adultos (educadora/cuidadora e educadora/cuidadora- brinquedista). Nos jogos de construção, P8 formou uma tétrede com P5, P7 e C6 (coetâneos, apenas P7 do gênero feminino); em outro episódio foram escolhidos como parceiros a educadora/cuidadora

(brinquedista) e P1 (não coetâneo, do gênero feminino). Já na brincadeira turbulenta, P8 escolheu como parceiros C6, P5 (ambos coetâneos, gênero masculino) e C2 (não coetâneo, gênero masculino), ocorreu ainda a participação da educadora. Ressalta-se a relação entre a escolha da categoria de brincadeira em função da escolha dos parceiros, prevalecendo neste caso a interação entre sujeitos do mesmo gênero.

Por fim, na brincadeira exploratória P8 formou uma díade com C2. Na brincadeira de contingência física interagiu com o grupo formado por P2, P9, P10, C2 e educadora/cuidadora (grupo heterogêneo formado por coetâneos e não coetâneos, com predominância de participantes do gênero feminino: P2, P9, P10).

O participante P8 envolveu-se nas mesmas categorias de brincadeira do que a participante P7 no contexto semiestruturado, que foram: contingência física (25 ocorrências) e jogos de regras (cinco ocorrências). A Figura 38 apresenta os parceiros escolhidos por P8.

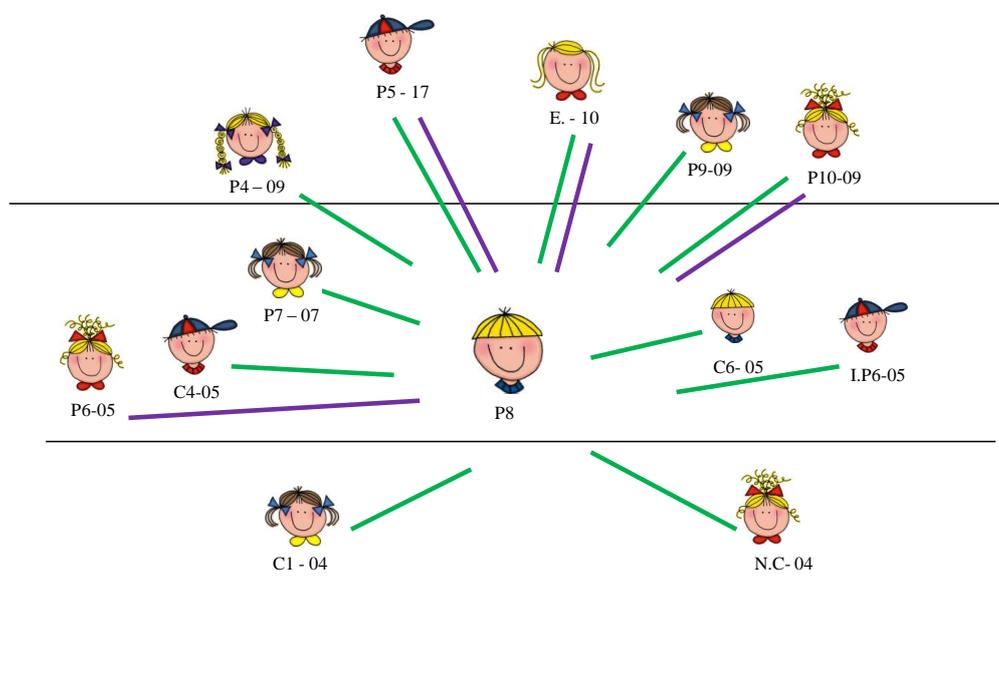


Figura 38. Diagrama parceiros de P8 por categoria de brincadeira no CSE. Legenda: Seta verde: contingência física; Seta roxa: jogos de regras.

Os parceiros prediletos de P8 foram coetâneos, sendo que o participante que obteve a maior frequência de interações foi P5 (gênero masculino), o segundo parceiro mais escolhido foi a educadora e os terceiros mais escolhidos foram P4, P9 e P10 (gênero feminino). Chama atenção a alta frequência de parcerias estabelecidas com adultos, representado pela educadora/cuidadora.

Durante a brincadeira de contingência física o sujeito focal formou díades apenas com sujeitos do mesmo gênero: P5 (coetâneo), irmão da participante P6 (não coetâneo) e C4 (não coetâneo). Além disso, formou tríades com P5 e C4 e grupos maiores, por exemplo: o grupo composto por P4, P5, P7, P9, C1 e educadora/cuidadora (grupo heterogêneo e misto, apenas P5 do gênero masculino). No único episódio de jogos de regras, o sujeito focal interagiu com os parceiros: P5, P6, P10 e educadora/cuidadora.

A participante P9 (gênero feminino, seis anos de idade, dormitório D7) envolveu-se nas brincadeiras: simbólica, contingência física e exploratória. Sendo que a categoria de brincadeira que obteve maior frequência foi a brincadeira simbólica (23 ocorrências), brincadeira exploratória e contingência física (uma ocorrência cada). A Figura 39 apresenta os parceiros escolhidos por P9.

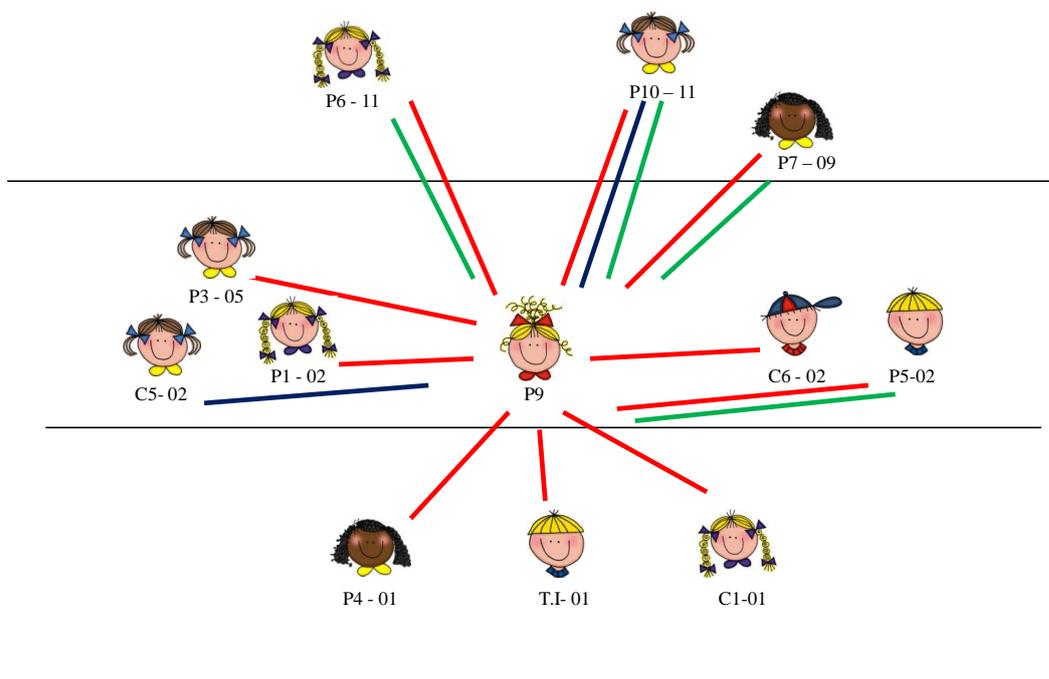


Figura 39. Diagrama parceiros de P9 por categoria de brincadeira no CE. Legenda: Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta verde: contingência física; Seta azul: brincadeira exploratória.

Durante a ocorrência de brincadeira simbólica P9 interagiu na maior parte do tempo com sujeitos do mesmo gênero, formando díades com os parceiros: P7 e P10 (coetâneos) e com P3 (não coetâneo). Houve também a formação de tríades com P6 e P10 (coetâneos, gênero feminino); tétrades com P6, P7, P10 (coetâneos, gênero feminino); e ainda tétrades em que ocorreu a participação de sujeitos do gênero masculino, como por exemplo: P6, P7, C6 (grupo predominantemente feminino, exceto C6).

O sujeito focal também formou parceiras com não coetâneos (P1, P3, C1, gênero feminino), que estavam presentes no contexto estruturado nos horários em que houve o atendimento simultâneo dos dormitórios D6 e D7. Além disso, P9 interagiu com o técnico da instituição (díade formada com um adulto).

No contexto semiestruturado P9 envolveu-se em três categorias de brincadeiras, a contingência física foi a que obteve a maior frequência (18 ocorrências), seguida da

brincadeira simbólica (sete ocorrências) e dos jogos de regras (cinco ocorrências). A Figura 40 apresenta os parceiros escolhidos por P9.

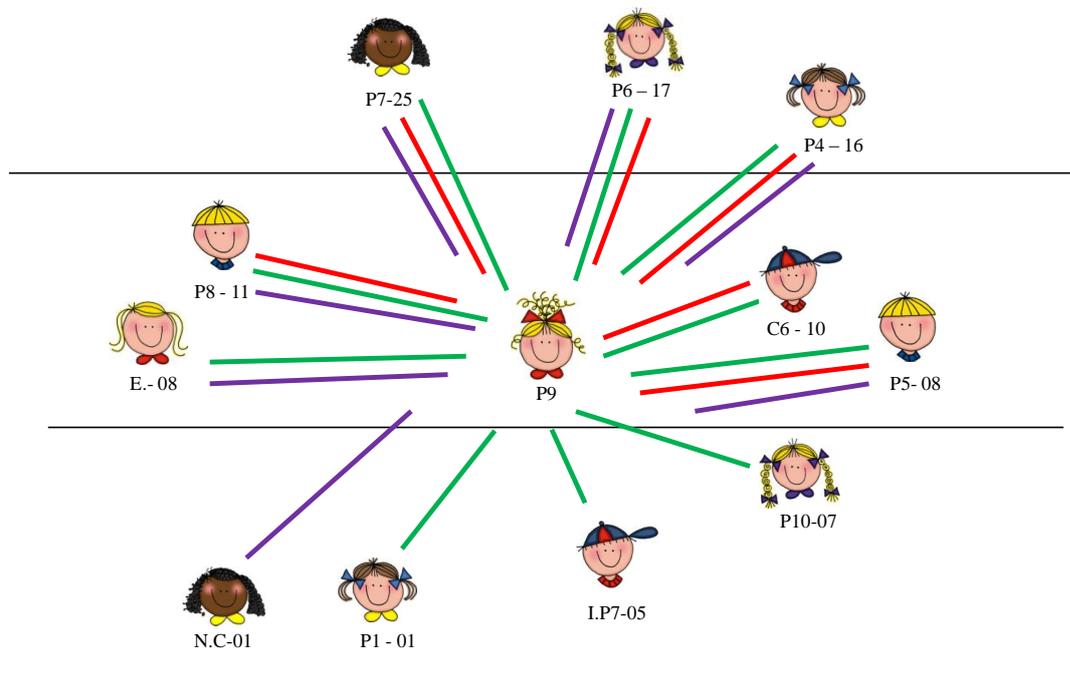


Figura 40. Diagrama parceiros de P9 por categoria de brincadeira no CSE. Legenda: Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta verde: contingência física; Seta roxa: jogos de regras.

Os três parceiros mais escolhidos por P9 foram todos coetâneos e do mesmo gênero (feminino): P7, P6 e P4. A criança também interagiu com outros coetâneos (C6, P5 e P10, apenas P10 do gênero feminino), estabeleceu parcerias com não coetâneos (irmão da participante P7 e com P1) e com adultos (educadora/cuidadora).

Durante a brincadeira de contingência física P9 formou díades com P6, P7 e C6 (gênero masculino), tríades com P10 e com a educadora/cuidadora; tétrades com P6, P7 e I.P7; P4, P6 e P7. O sujeito focal também interagiu com grupos maiores compostos em sua maioria por coetâneos, por exemplo: P4, P5, P7, P8, P10, C6 (com três sujeitos do gênero masculino P5, P8 e C6 e o restante do sexo feminino).

No único episódio de jogos de regras, P9 interagiu com P4, P5, P6, P7, P8 e educadora/cuidadora (P5 e P8 do gênero masculino).

A participante P10 (gênero feminino, seis anos de idade, dormitório D7) só teve quatro episódios de observação no contexto estruturado. A brincadeira simbólica foi a que obteve maior frequência (19 ocorrências) e apenas uma ocorrência de brincadeira exploratória. A Figura 41 mostra os parceiros escolhidos por P10.

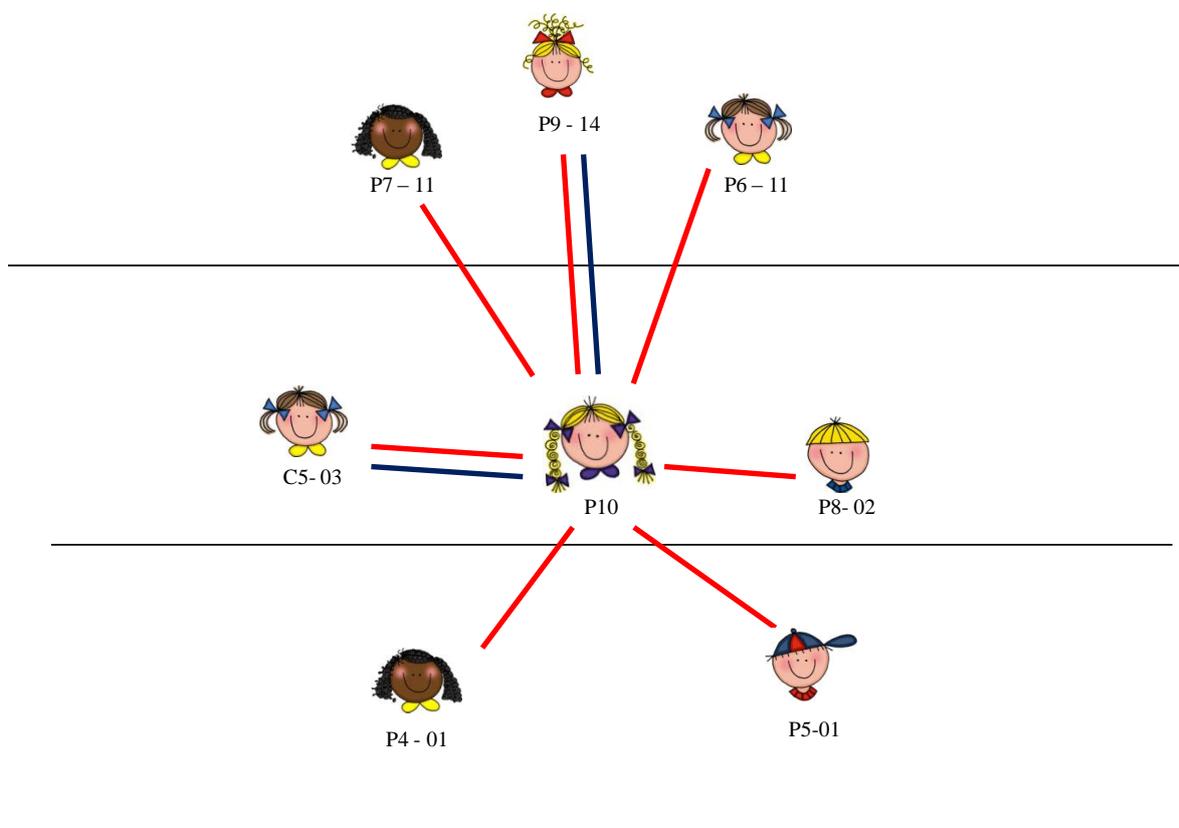


Figura 41. Diagrama parceiros de P10 por categoria de brincadeira no CE. Legenda: Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta azul: brincadeira exploratória.

A participante P10 interagiu apenas com coetâneos, sendo a maioria do gênero feminino (P4, P6, P7, P9, C5) e em apenas três ocorrências interagiu com sujeitos do gênero masculino (P5 e P8).

Durante a brincadeira simbólica P10 formou díades com P9, P6, P7; tríades com P6, P7; P6, P9; tétrades com P6, P7, P9 (coetâneos, gênero feminino); grupo formado por P6, P7,

P9, C5 (coetâneos, gênero feminino), entre outras combinações que envolveram os parceiros eleitos. Ocorreu, ainda, a interação com grupos mistos, por exemplo: P5, P6, P7, P9 (P5 gênero masculino) e com a tríade formada com P7 e P8 (P8, gênero masculino). O único registro de brincadeira exploratória ocorreu com a tríade P9 e C5 (coetâneos, gênero feminino).

No contexto semiestruturado P10 envolveu-se na brincadeira de contingência física (20 ocorrências) e brincadeira simbólica (10 ocorrências). A Figura 42 mostra os parceiros escolhidos por P10.

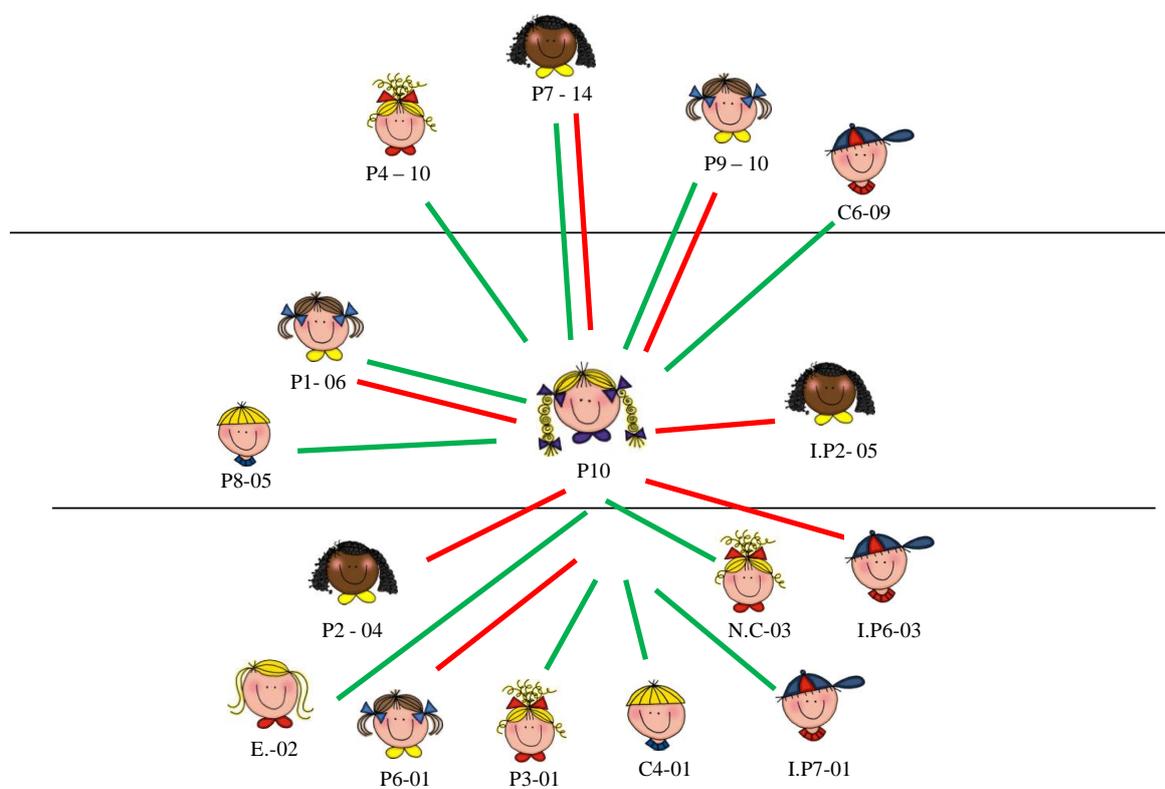


Figura 42. Diagrama parceiros de P10 por categoria de brincadeira no CSE. Legenda: Seta vermelha: brincadeira simbólica; Seta azul: brincadeira exploratória.

Os três parceiros prediletos de P10 foram coetâneos, do gênero feminino: P7, P4 e P9. A criança também interagiu com outros coetâneos, do gênero masculino: C6 e P8. O sujeito focal apresentou a peculiaridade de atrair a atenção de muitos não coetâneos, que se

aproximavam e interagiam com a mesma, estes foram: P1, P2, P3, irmã da participante P2 (gênero feminino); irmão da participante P6, C4 e irmão da participante P7 (gênero masculino).

Durante a brincadeira de contingência física, P10 associou-se com coetâneos e não coetâneos, de ambos os gêneros, formando díades, por exemplo, com P1 (não coetâneo, gênero feminino); P7; tríades com P1, P3 (não coetâneos, gênero feminino), entre outros; tétrades com P8, P9, educadora/cuidadora (P8 gênero masculino); grupos maiores, por exemplo, P10 interagiu com P4, P7, P9, C6 (C6 gênero masculino).

Já na brincadeira simbólica a participante P10 interagiu a maior parte do tempo com não coetâneos (P1, P2, I. P6, I.P2). Porém, ocorreram também interações com coetâneos, representados por P6 e P7. Percebeu-se a predominância da parceria com sujeitos do mesmo gênero.

Os dados revelaram que as meninas estabeleceram mais interações com sujeitos do mesmo gênero, o que também ocorreu entre os meninos. A segregação por sexo foi mais pronunciada no contexto estruturado; no semiestruturado apesar da ocorrência de mais interações com sujeitos de gêneros opostos, houve maior prevalência de interações com crianças do mesmo gênero.

Segundo Maccoby (1990) as crianças desde idades precoces mostram preferência por parceiros do mesmo gênero, que tende a aumentar com o aumento de sua faixa etária. Segundo a autora, a preferência por parceiros do mesmo gênero foi claramente evidenciada quando as crianças estavam com quatro anos e meio de idade. Nesta idade, as crianças gastam três vezes mais tempo em brincadeiras com parceiros do mesmo gênero do que com parceiros do gênero oposto. A partir dos seis anos de idade esta tendência mostra-se ainda mais forte, as crianças gastam até 11 vezes mais tempo interagindo em momentos lúdicos com parceiros do mesmo sexo.

Os dados de Bichara (2001) também mostraram a segregação por sexo nos grupos de brincadeiras. A autora comparou duas amostras de crianças brincando em comunidades: a dos índios Xocó e dos negros do Mocambo. Nas duas amostras apenas 18% dos episódios envolveram grupos mistos, mostrando clara preferência por formar parcerias com sujeitos do mesmo sexo.

Percebeu-se que o contexto semiestruturado permitiu e estimulou a interação das crianças com um número maior e mais diversificado de parceiros, o que é demonstrado claramente nos diagramas. Tal resultado pode ser explicado pela própria dinâmica da instituição, o contexto estruturado possui horários delimitados para que cada grupo pertencente aos dormitórios possa brincar no espaço. Por outro lado, o contexto semiestruturado não possui essa delimitação, as crianças podem acessá-lo livremente quando ausentes de outras atividades (escola, reforço escolar, passeios externos, entre outros), o único espaço que foge a esta regra é a piscina, a qual só é frequentada aos finais de semana.

Apesar das crianças terem a possibilidade de associar-se tanto a parceiros coetâneos como não coetâneos, verificou-se que em ambos os contextos predominaram as parcerias com coetâneos. Acredita-se que isso tenha ocorrido por vários motivos: mesma etapa de desenvolvimento, interesses comuns, vivência maior com grupo de coetâneos (alocação no mesmo dormitório).

Nunes, Figueiredo, Della Barba, Emmel (2013) investigaram o cotidiano de brincadeiras de crianças de cinco e seis anos. Com relação às companhias, os resultados mostraram que as crianças preferem brincar acompanhadas por outra pessoa, seja adulto ou criança (coetânea ou um pouco mais velha), embora também brinquem sozinhas. O parceiro mais escolhido foi a mãe. Algumas crianças relataram a preferência também por outras crianças e outras informaram o pai ou primos como companhias.

Sager, Sperb, Roazzi e Martins (2003) buscaram compreender a dinâmica de interação em pátios escolares, tais espaços apresentavam diferenças em termos de área, densidade de crianças e materiais (equipamentos disponíveis). Os resultados revelaram que no pátio de menor área as interações do tipo solitária (49%) e desocupada (24%) foram mais frequentes do que no pátio de maior área (solitária: 27%; desocupada: 15%). Já no pátio de maior área, as interações do tipo paralela e associativa (57%) foram as que mais ocorreram.

Segundo os autores os resultados mostraram que o pátio de maior área favoreceu o desenvolvimento de interações mais elaboradas entre as crianças, ao contrário do pátio de menor área, onde elas brincaram preferencialmente sozinhas ou mantiveram-se desocupadas. A maior proximidade entre as crianças em espaços delimitados, não significa que elas terão maior interação. Além disso, em ambientes menores, as disputas e conflitos são maiores, o que faz com que as crianças diminuam a frequência das interações associativas (Sager et al., 2003).

No contexto estruturado o número de parceiros foi menor e houve uma maior ocorrência de brincadeiras solitárias, este resultado pode ser explicado por este espaço permitir a permanência de um número reduzido de crianças por atendimento (no máximo oito), existência de seis quadrantes o que permite os brincantes possam dividir-se e permanecer naqueles em que possuem mais afinidade com os objetos disponíveis e sua configuração. O contexto semiestruturado, por sua vez, favoreceu a formação de grupos maiores, que nem sempre começavam com muitos integrantes, mas muitas crianças interessavam-se pelas brincadeiras desempenhadas por determinado grupo, aproximavam-se e passavam a integrá-lo.

Perceberam-se alguns conflitos durante as brincadeiras em ambos os contextos. No estruturado, observou-se que ocorreram conflitos em virtude da disputa pelo espaço, mas precisamente, pelos quadrantes. O Espaço de vida relacional- Q1 obteve alta frequência de

interações, algumas crianças como P1 e P3 disputaram o espaço, alegando que o espaço seria “de quem chegasse primeiro”. O que demonstra o aumento da ocorrência de interações conflituosas em espaços menores, em especial quando se trata de ambientes muito concorridos pelas crianças.

Sager et al. (2003) encontraram forte associação entre as brincadeiras e o tipo de interação, em especial no espaço de menor tamanho (pátio pequeno). As brincadeiras que envolviam atividade física foram associadas com estado solitário, brincadeiras construtivas com interações paralelas e outras brincadeiras como falar, cantar, gritar e simbólicas com interações associativas. Em contrapartida, no espaço de maior área (pátio grande), as categorias mostraram pouca associação entre si, o que demonstra que o tipo de brincadeira não foi influenciado pelos tipos de interação. Os autores verificaram que no pátio de maior área as crianças estabeleceram interações mais fluídas com relação aos aspectos ambientais do contexto.

Os dados deste estudo estão em consonância com o que vem sendo descrito acerca de estudos sobre brincadeiras em diferentes contextos. Macarini e Vieira (2006) caracterizaram o ato de brincar de crianças escolares em uma brinquedoteca, identificando os diferentes brinquedos mais utilizados entre meninos e meninas durante as brincadeiras. Os autores observaram a existência de segregação e estereotipia no brincar infantil, mostrando que meninos tendem a brincar entre si e meninas também.

Neste estudo, os resultados mostraram a tendência de meninas escolherem parceiros do mesmo gênero, o que também ocorreu entre os meninos que preferiram formar parcerias com sujeitos do mesmo gênero. Em que pese a alta frequência de segregação e estereotipia nas brincadeiras dos participantes, ocorreram muitas brincadeiras entre grupos mistos formados por meninas e meninos.

### 9.3- Os papéis

Os papéis são o terceiro elemento que compõe o microsistema, consistem em uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa. Em geral, os papéis são identificados pelos rótulos usados para designar várias posições sociais em determinada cultura. Podem-se diferenciar os papéis através da idade (criança, adulto, idoso), relação de parentesco (mãe, pai, filho, irmão), profissão (professor, médico, arquiteto, etc.), uma série de outros parâmetros é usado para definir os papéis que uma pessoa pode ocupar (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Entre os vários papéis que um infante costuma ocupar (filho, neto, irmão, estudante, colega de classe), um em especial é muito importante para este estudo, que é o papel de brincante. Ao longo de seu desenvolvimento, a criança engaja-se em uma série de brincadeiras, e seus papéis mudam continuamente, em um episódio de brincadeira pode atuar como o líder, aquele que propõe a brincadeira, dita e impõe regras; já em outro momento a mesma criança pode atuar como um observador de um grupo brincando, em outra circunstância atua como um participante sujeitando-se as regras impostas por um terceiro.

A escolha do tipo, tema, parceiros de brincadeiras é algo muito dinâmico, assim como a escolha dos papéis. Entretanto, alguns participantes apresentaram a tendência de assumir alguns papéis mais do que outros é o caso da liderança. Em um grupo de crianças que conviva há certo tempo, consegue-se identificar quais papéis certos participantes assumem com mais frequência.

A amostra do dormitório D6 foi composta por três participantes: P1, P2 e P3 (ambos do gênero feminino, cinco anos de idade). Através da análise dos episódios de brincadeiras no contexto estruturado (brinquedoteca), constatou-se que a participante P1 foi a que obteve a maior frequência no papel de proponente (líder) em comparação as demais, que em geral,

assumiram outros papéis: participante e observador. A Figura 43 apresenta um diagrama que mostra os papéis assumidos por tais participantes.

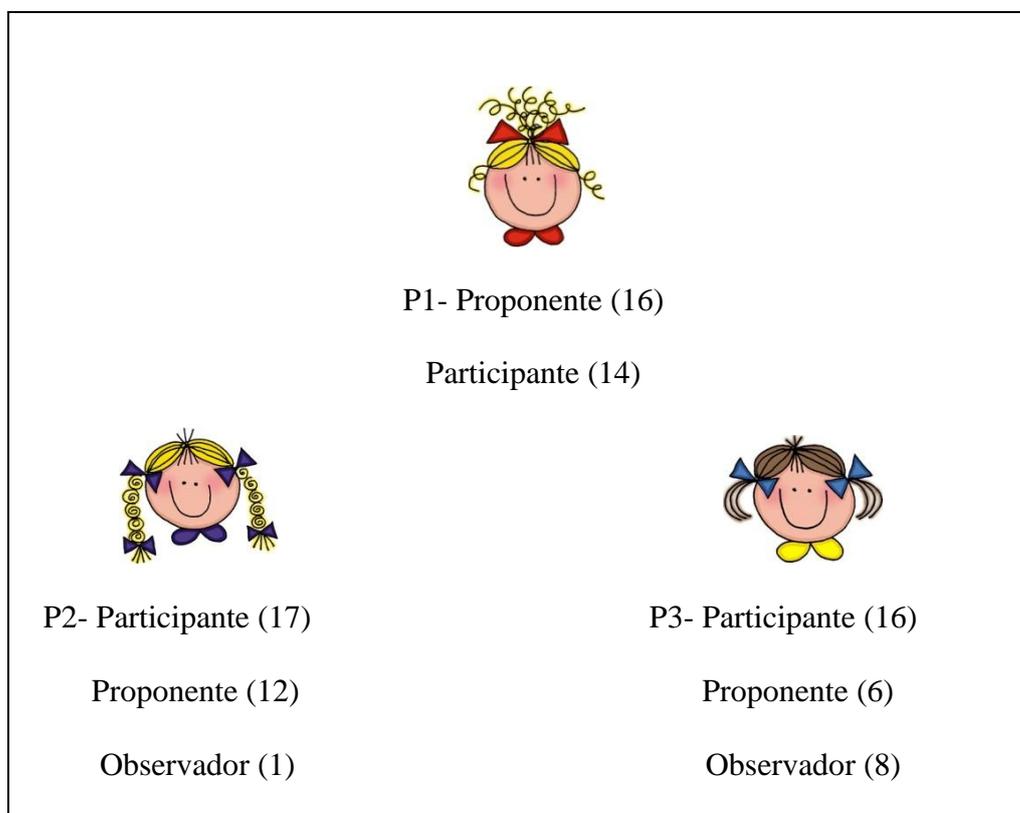


Figura 43. Papéis de P1, P2 e P3 no contexto estruturado. . Legenda: números entre parênteses indicam o número de ocorrências do papel ocupado pelos sujeitos focais.

O episódio 04 apresenta um exemplo que ilustra o papel de liderança assumido pela participante P1.

#### **Episódio 04**

Brincadeira: Mãe e filha

Participantes: P1, P3, C1 (gênero feminino, cinco anos de idade, dormitório D6)

Contexto: Estruturado (Brinquedoteca)

Quadrante: Q1- Espaço de vida relacional e Q4- Espaço do camarim

P1 começa a escolher uma fantasia na arara, escolhe um vestido de princesa, o leva para o quadrante Espaço de trabalhos manuais e secretaria, senta-se em uma das cadeiras e começa a vestir o vestido

P3 diz: "Ei tia por que ela tá vestindo roupa?"

P1: "Não vou brincar contigo"

C1 fala para P1: "Mãe, tá certo mãe?"

P1: "Tá filha"

P1 vai para a cozinha e senta-se, P3 fica observando P1 que está sentada manuseando um ferro de passar roupa, P3 manipula os utensílios de cozinha dispostos no fogão. As meninas começam uma discussão

P1: "Eu vou contar pra tia que tu não quer deixar eu brincar, eu cheguei primeiro no fogão e na geladeira"

P3: "Mentira, sou eu". C1 está tentando vestir um vestido branco pertencente a arara de fantasias, usa também um óculos escuro, vai até o quadrante Espaço de vida relacional onde P1 está

C1: "Ajeita aqui mãe", P1 então arruma a manga do vestido de C1

P3 aproxima-se da geladeira e pergunta a P1: "Eu posso brincar aqui?"

P1: "Não!" e complementa dizendo a P3: "Amanhã quando eu chegar aqui eu não vou te deixar brincar, vai brincar eu e a C1, eu e a C1, porque tu é muito chata e eu vou contar pra tia".



Figura 44. Foto de P1 e P3 disputando o quadrante Espaço de vida relacional.

Percebe-se através da análise do episódio que nem sempre todos os brincantes aceitam que um integrante do grupo assuma a liderança da brincadeira, nestes casos ocorrem conflitos,

pois mais de um integrante quer assumir a posição de líder. P1 emite vários comportamentos para mostrar as demais crianças que ela é quem irá liderar a brincadeira, ditar regras, escolher quem irá brincar e em quais espaços as outras crianças poderão brincar. Observa-se que em dado momento P1 e P3 iniciam uma discussão para disputar uma parte do quadrante, porém percebe-se posteriormente que P3 acaba se submetendo as ordens de P1, ao perguntar “Eu posso brincar aqui?”, P1 responde que não e complementa dizendo que no dia seguinte não irá deixar P3 brincar no espaço.

Neste episódio a educadora/cuidadora (brinquedista) deixou as crianças livres para resolverem os conflitos, porém cabe ressaltar que esse tipo de conflito (disputa de brinquedos, de espaço) era comum entre as crianças e a educadora em muitas ocasiões esclarecia que aquele era um espaço compartilhado por todos, que ninguém era dono de nada e que todos poderiam brincar.

Oliveira (2012) afirma que as brincadeiras em grupo constituem-se em uma das melhores experiências de sociabilização, pois a criança para fazer parte do grupo precisa aprender gradativamente a controlar os próprios impulsos de hostilidade e desagregação, pois estes podem ser identificados por outras crianças que poderão excluir ou menosprezar aquele com dificuldades de integração.

Por sua vez, a amostra do dormitório D7 foi composta por P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, sendo representada apenas por dois participantes do sexo masculino (P5 e P8). A análise dos papéis assumidos pelos participantes no contexto estruturado (brinquedoteca) revelou que a participante que assumiu na maioria das brincadeiras o papel de proponente foi P6, seguida de P8.

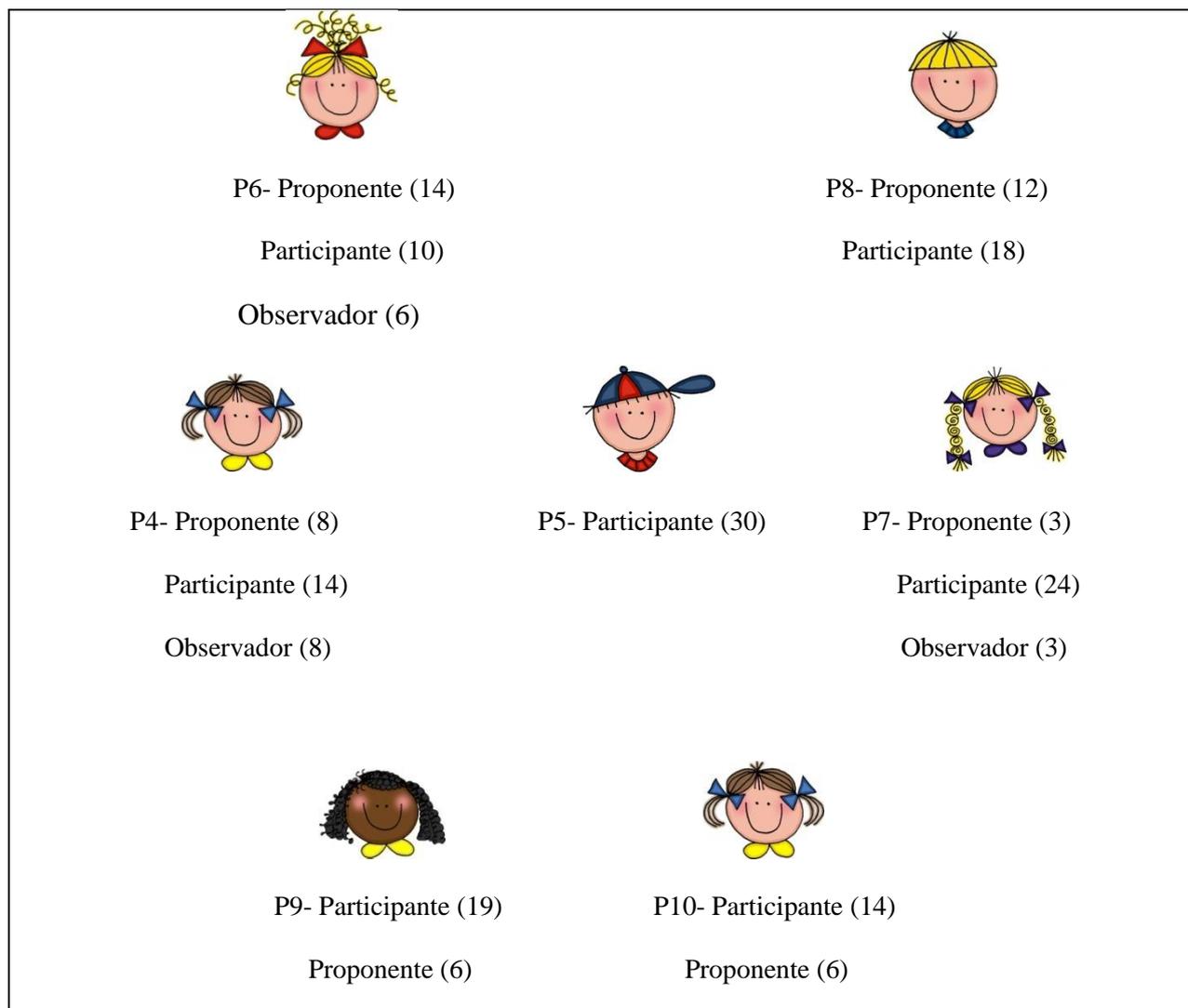


Figura 45. Papéis de P5, P6, P7, P8, P9, P10 no contexto estruturado. Legenda: números entre parênteses indicam o número de ocorrências do papel ocupado pelos sujeitos focais.

O episódio 05 apresenta o papel de liderança exercido pela participante P6:

### Episódio 05

Brincadeira: Boneca assassina

Participantes: P4, P6 e P7 (gênero feminino, seis anos de idade, dormitório D7)

Contexto: Estruturado (Brinquedoteca)

Quadrante: Q1- Espaço de vida relacional e Q3- Espaço dos trabalhos manuais e secretaria

P7 está em pé em cima de uma cadeira brincando com brinquedos em miniatura que estão na estante (quadrante Espaço dos trabalhos manuais e secretaria)

P6 está no quadrante Espaço de vida relacional e diz: “P7 tu era a médica e a P4 vai te chamar”

P7: “Mentira, eu sou a tua filha” e desce da cadeira, P4 aproxima-se

P7 acompanha P4 até o quadrante Espaço de vida relacional, onde P6 está deitada no colchão, elas discutem o papel que cada uma terá na brincadeira

P7: “Eu era então tua filha médica”

P7 retorna para o quadrante Espaço dos trabalhos manuais e secretaria

P4 a segue: “Irmã, irmã você tem que ir lá, o homem da roupa azul deu uma água pra mamãe pra ela morrer e ela bebeu a água”

P7 pega alguns brinquedos que simulam instrumentos médicos como estetoscópio e termômetro e vai para o quadrante Espaço de vida relacional onde P6 e P4 estão

P6 simula estar desmaiada, está com os olhos fechados

P7: “Cadê ela?”

P4: “Está aqui” (aponta para P6)

P7: “E cadê aquela boneca assassina?” (P4 aponta para a boneca), P7 começa a examinar P6, coloca o termômetro na axila da parceira

P6 permanece simulando que está desmaiada, P4 aponta para uma boneca que está ao lado de P6 e diz: “Olha a filha dela”

P6 abre os olhos e diz: “Quer dizer que a bebê chorou por causa do mingau, tem que dar quatro mingaus e uma água”

P4 começa a simular o choro da boneca

P6 fecha os olhos e logo os abre de novo: “A P4 não sabia dar o mingau”

P7 continua examinando P6, que permanece desmaiada, verifica a temperatura, coloca o estetoscópio, dá injeção, P4 está ao lado manipulando a boneca

P6 abre os olhos lentamente, como se estivesse acordando, fala baixo com P7, quase sussurrando: “Tô sem força, cadê a bebê assassina?”, P6 vira-se e aponta pra boneca, dizendo: “Foi essa daí”

P4 então pega a boneca pelos cabelos e diz em voz alta: “Essa daqui que é a assassina que fez ela tomar a água!”

P4: “Mãe, a senhora tá melhor?”, P6 responde que sim, então P4 joga a boneca, que elas dizem ser assassina, para o lado (livrando-se da boneca).



Figura 46. Foto de P6 apontando a boneca que a envenenou, P4 e P7 olham para a boneca.

No início do episódio percebe-se que as meninas estipulam e entram em um acordo sobre o papel que cada uma terá na brincadeira, o papel tido como o que impõe liderança, ou seja, o papel de mãe é assumido por P6. Além disso, alguns trechos chamam a atenção, pois P6 cria alguns diálogos e diz para as outras parceiras repetirem. Percebe-se que P6 assume o controle e o enredo, criando a história da brincadeira, o que é bem aceito pelas outras meninas.

De acordo com Queiroz, Maciel e Branco (2006) o faz-de-conta social implica em negociação; as crianças ao brincarem juntas sobre um mesmo tema precisam de um acordo quanto aos significados implícitos nos papéis e ações, caso contrário, a brincadeira não ocorrerá em grupo. Sendo assim, as transformações realizadas sobre os objetos precisam ser

acompanhadas pelos parceiros e, para fazer parte da brincadeira, deve haver a aceitação dos papéis e/ou formas de negociação.

Nelson e Seidman (1984) afirmam que no período pré-escolar as brincadeiras tornam-se progressivamente mais sociais. Neste período, as crianças passam a se envolver nas “brincadeiras sociodramáticas”, que são aquelas brincadeiras de faz-de-conta envolvendo outras crianças onde uma variedade de papéis sociais são representados. Tais brincadeiras requerem que seu entendimento seja compartilhado e negociado pelos participantes como parte da ação lúdica.

De modo geral, os meninos acabaram assumindo na maior parte dos episódios os papéis de vilão, papel pouco ocupado e aceito entre as meninas. Tal fato pode ser exemplificado no episódio 05, que contou apenas com a presença de meninas, com isso, elas delegaram o papel de vilão a uma boneca (personificação do objeto), permanecendo unidas na brincadeira em prol de um mesmo objetivo, que é o de salvar a mãe (P6).

O estudo de Kishimoto e Ono (2008) corrobora com tal afirmação, pois durante as brincadeiras, em geral, as meninas adotaram papéis de personagens tidos como bons, como fada, princesa, etc.; os meninos, de maus. As autoras fornecem um exemplo que fugiu a esta tendência, em um dos episódios uma menina fez a ladra, assumindo o papel típico dos meninos, que preferem os malfeitores. Os meninos relataram que preferem o papel de mau *“porque é mais interessante, tem mais coisas para fazer, não é tão parado”*.

Harris (2000) sugere que através do faz-de-conta as crianças têm a possibilidade de imaginar e agir no papel de outra pessoa ou criatura, tal habilidade tem um significado especial para o desenvolvimento da compreensão social. Para o autor, existem três tipos de faz-de-conta que diferem na utilização de um veículo para o personagem imaginado: no primeiro, a criança cria e encena um papel que é projetado sobre uma boneca ou um brinquedo, que serve como o veículo; no segundo, a criança age ou se faz passar por um

personagem imaginado usando a si mesma como o veículo, e no terceiro, a criança cria uma criatura ou pessoa, mas não usa um veículo.

Taylor, Sachet, Maring e Mannering (2013) investigaram a apropriação de papéis imaginários na brincadeira de crianças na primeira infância, com foco em três eixos: amigo imaginário, personificação de objetos e apropriação de identidades (papéis). Os resultados mostraram diferenças entre os gêneros: meninas mostraram uma tendência mais elevada em criar amigos imaginários (27,62%) e personificar objetos (12,38%) do que os meninos (9,71%) em ambas as contagens. Estes, por outro lado, apresentaram maiores percentuais na apropriação de identidades (papéis), 26,21%, comparado as meninas (10,48%).

O estudo de Taylor et al. (2013) apresenta o diferencial de além de embasar-se em entrevistas e formulários com os pais e as crianças, a criação de situações práticas, para comparar os dados das entrevistas com a capacidade da criança de criar situações imaginárias. De acordo com as autoras, as crianças que possuíam amigos imaginários, que personificavam objetos e apropriavam-se de diversos papéis eram mais capazes de criar e manter uma conversa imaginária do que nas crianças em que estas habilidades eram pouco pronunciadas.

O episódio 06 exemplifica a tendência de meninos assumirem o papel dos vilões:

### **Episódio 06**

Brincadeira: Pica pau assassino

Participantes: P4, P6, P7 (gênero feminino) e P5 (gênero masculino), seis anos de idade, dormitório D7

Contexto: Estruturado (Brinquedoteca)

Quadrante: Q1- Espaço de vida relacional; Q2- Espaço do teatro

P4, P6 e P7 brincam de faz-de-conta, P6 faz o papel da mãe das duas outras meninas.

Na brincadeira, P6 tomou um veneno, que uma boneca má lhe ofereceu, este veneno a

deixou doente e fraca, em decorrência disso suas filhas (P4 e P7) ficam muito preocupadas

P6 diz que não foi a boneca que a envenenou e sim a tartaruga (a tartaruga de pelúcia passa a ser vilã), as meninas tentam se esconder desta tartaruga

P6 fica caída no chão, pois foi atacada pela tartaruga

P4 e P7: "Larga a minha mãe sua tartaruga malvada"

P4 e P7 começam a pisar e pular em cima da tartaruga, e após isso se aproximam da mãe (P6) que está caída no chão

P5 aproxima-se e pega um pica pau de pelúcia grande quase do seu tamanho, começa a simular que está bicando P7

P7: "Sai"

P5: "Eu quero brincar"

P4 e P7 abaixam-se e tentam ajudar sua mãe (P6), que continua desmaiada no chão, elas dizem que P6 está sangrando e resolvem arrastá-la para tirá-la do local onde ela está, a arrastam pelos braços, enquanto isso P5 segurando o Pica pau vai atrás

P4 e P7 continuam abaixadas no chão para ajudar P6, P5 segura o Pica pau e fica bicando P6, logo P7 a defende

P5 (segurando o Pica pau) e P7 começam a lutar, P7 simula chutes

P4 segura um binóculo e diz com voz aparentemente assustada: "Eu perdi a minha mãe", P6 vai para outro local e esconde-se (para simular o desaparecimento)

P5 (segurando o Pica pau) e P7 continuam lutando, então o Pica pau cai no chão e P7 começa a pular em cima dele.

P7: "Cadê a mamãe daqui?"

P5 segurando o Pica pau aproxima-se de P4 e P7: "Eu vou comer a sua mãe", P7 começa a lutar novamente com o Pica pau, dando chutes

P5 repete: "Eu vou comer a sua mãe" e leva o Pica pau até atrás do tablado do teatro onde P6 está deitada, começa a bicá-la

P7 segura o Pica pau, impedindo sua ação

P5 segurando o Pica pau e P7 continuam lutando

P4 utilizando o binóculo: "Achei a minha mãe".



Figura 47. Foto de P5 controlando o Pica pau e bicando repetidas vezes P6.



Figura 48. Foto em que P7 luta com o Pica pau (P5) para proteger P6.

O episódio 06 é iniciado apenas com a participação de meninas, observou-se novamente que o papel do vilão foi delegado a um ser inanimado (boneca, tartaruga de pelúcia), ocorrendo a personificação de objetos. P5 inicialmente estava no papel de observador, porém ao prestar atenção na brincadeira, aproxima-se da tríade e diz que quer participar, pega o Pica pau de pelúcia e passa a controlá-lo, assumindo o papel do vilão, o que parece ter acontecido por escolha própria.

Rapidamente P5 fica integrado à brincadeira, controla um ser inanimado (Pica pau), definindo as ações deste personagem que passa a ser o vilão, observa-se novamente a personificação do objeto, pois o vilão não é P5 e sim o Pica pau, controlado por P5. Com a entrada de P5 a brincadeira torna-se mais dinâmica, e verifica-se a coexistência das categorias de brincadeiras simbólica e turbulenta. Percebeu-se que P5 estava muito motivado a assumir tal papel, permanecendo no mesmo durante todo o episódio.

Os episódios 05 e 06 apresentam similaridades quanto à temática envolvida, em ambos observa-se o conteúdo da violência, representado por assassinos, tal papel foi delegado a boneca e bicho de pelúcia (personificação do objeto), porém o bicho de pelúcia foi controlado por uma criança (P5). Nos dois episódios a figura materna, representada pela mesma criança (P6) encontra-se em perigo, sendo vitimizada por “vilões”. As participantes que fazem o papel das filhas também são os mesmos (P4 e P7) apresentam-se apreensivas e preocupadas.

É difícil determinar até que ponto esta temática surge por ter sido vivenciada pelas crianças, em situações de violência doméstica ou se aparece nas brincadeiras em decorrência de programas televisivos. Sabe-se que algumas crianças assistem programações indicadas apenas para adultos, porém alguns pais e/ou responsáveis não tomam os devidos cuidados, ficando as crianças expostas a programações de cunho violento.

De qual quer modo, a repetição da temática violência nas brincadeiras indica que uma atenção maior deve ser dada de modo a investigar a causa de esse assunto vir à tona, em casos graves como o de tentar matar alguém “assassinato” (que ocorre nos dois episódios). Observou-se que a temática foi sugerida por P6, e na semana em que isso ocorreu foi anotado em diário de campo que a genitora da criança havia sofrido violência física, fato que P6 teve acesso. Esta pode ser uma das justificativas para explicar o interesse da criança em retratar a violência nos episódios de brincadeira simbólica.

As brincadeiras de faz-de-conta possibilitam a criança dramatizar o vivido, representando-o, tal função ajuda a criança a externalizar sentimentos e pensamentos, inclusive o de hostilidade para com os outros (Oliveira, 2012).

De modo geral, notou-se que os temas relacionados à vida familiar e doméstica foram muito comuns, em especial no contexto estruturado, neste a brincadeira simbólica esteve muito presente, sobretudo, em grupos apenas de meninas. Neste sentido, foi comum observar as crianças assumindo papéis do cotidiano: mãe, pai, filho, professor, cabeleireiro, entre outros.

Martins e Szymanski (2004) investigaram uma amostra similar a deste estudo, 10 crianças acolhidas em uma instituição, porém o foco de seu estudo foi na brincadeira de faz-de-conta visando investigar a percepção que as crianças possuíam de família. Tais crianças assumiram a representação de diversos papéis, que seguiram um aglomerado de regras e padrões de condutas sociais. A constituição de família representada pelas crianças foi muito similar a família nuclear, representada tradicionalmente pela mãe, pai e filhos. Durante a brincadeira, as crianças mais velhas assumiram o papel de mãe e pai, hierarquicamente mais poderosos, devendo as crianças que assumiram o papel de filhos prestarem obediência.

Os dados de Giacomello e Melo (2011) corroboram este estudo, as crianças de sua amostra, em especial as do gênero feminino, brincaram muitas vezes de casinha, trazendo conteúdos típicos do cotidiano, inclusive, falas e gestos comuns, relacionados aos utensílios e aos afazeres domésticos.

O papel de proponente foi investigado nos episódios de brincadeira. É importante destacar que nem sempre o fator idade determina quais crianças assumirão a posição de liderança, pois se percebeu que entre crianças da mesma faixa etária há aquelas que assumem com grande frequência a posição de líderes tanto em grupos homogêneos (compostos por

sujeitos do mesmo gênero) quanto em grupos heterogêneos. Outras crianças quase sempre permanecem na posição de submissão, acatando as ordens e regras impostas pelo líder.

No contexto semiestruturado surgiram novas lideranças, pode-se concluir que a mudança de contexto influenciou na aquisição de papéis. Por exemplo, entre as crianças do dormitório D6 (P1, P2 e P3), P1 destacou-se como liderança no contexto estruturado, porém, isso não foi percebido no contexto semiestruturado. A figura 49 apresenta os papéis assumidos por P1, P2 e P3.

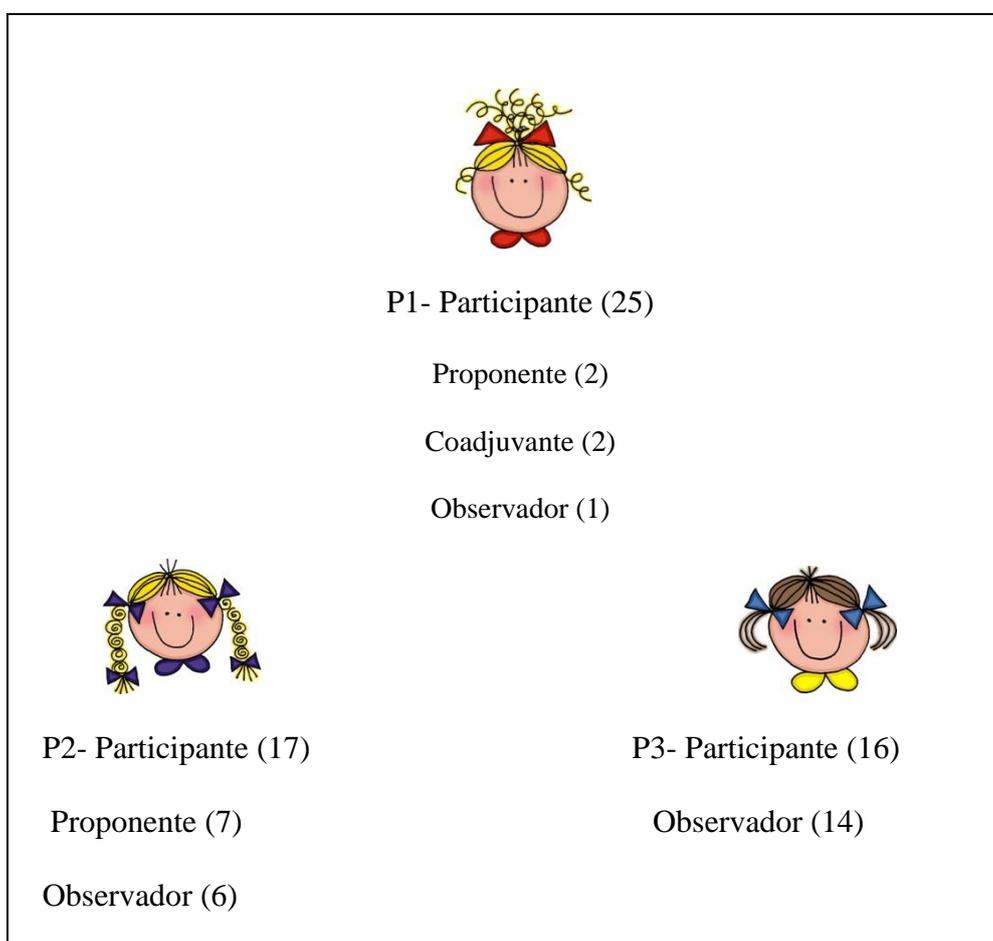


Figura 49. Papéis de P1, P2 e P3 no contexto semiestruturado. Legenda: números entre parênteses indicam o número de ocorrências do papel ocupado pelos sujeitos focais.

Através da análise da figura 50, observa-se que P2 destacou-se na posição de liderança, apesar de todas as crianças terem obtido um maior número de ocorrências na condição de participante. O contexto semiestruturado possibilitou o encontro com vários grupos de não coetâneos, as crianças do dormitório D6 buscavam integrar-se as brincadeiras

lideradas por crianças do dormitório D7. Porém, nem sempre eram aceitas, o trecho do episódio 07 exemplifica tal situação.

### **Episódio 07**

Brincadeira: Balanço

Participantes: P6, P7 (gênero feminino, seis anos de idade, dormitório D7) e P1 (gênero feminino, cinco anos de idade, dormitório D6)

Contexto: Semiestruturado

Local: Playground

P6 e P7 duas caminham em direção ao balanço

P1 aproxima-se da díade e diz: "Eu quero P6" (referindo-se que quer usar o balanço).

A díade não dá atenção para P1

P6 sobe e fica em pé no balanço, fica balançando-se, P7 participa da atividade, empurrando P6 em alguns momentos

P1 pede para ir ao balanço, porém a díade não permite

P6 continua em pé no balanço, balançando-se cada vez mais forte, diz para P1 tentar pegar o seu pé (enquanto está se balançando)

P1: "Eu peguei!",

P6, em pé no balanço, continua impulsionando o brinquedo, balançando forte

P1 repete várias vezes: "P6 eu quero", "P6 eu quero!" (continua pedindo para usar o balanço) como não é atendida, recorre a educadora/cuidadora: "Ei tia a P6 não quer deixar eu usar"

Uma das educadoras/cuidadoras intervém falando em tom alto "Ei P6 te senta ai!", logo P6 senta-se no balanço (anteriormente estava em pé balançando-se), como a velocidade do balanço diminui P7 segura em uma das cordas para pará-lo

P1: "Depois é minha vez, tá?"

P6 sai do balanço e começa a limpá-lo com as mãos, após isso se senta novamente e é empurrada por P7. P1 está ao lado observando a atividade da díade  
 P7 empurra P6 que está sentada no balanço.



Figura 50. Foto da díade P6 e P7 brincando no balanço, P1 observa.

Neste episódio a díade P6 e P7 (coetâneos) apresenta uma forte interação, as duas exploram os brinquedos do playground: balanço, casinha de madeira, bem como as folhas das plantas que ficam no entorno. P1 aproxima-se e tenta interagir com a díade e usufruir do balanço, porém P6 e P7 não permitem, já que chegaram primeiro ao local. Além disso, neste caso, o fator idade influenciou na liderança, um não coetâneo tenta participar da atividade e é impedido. Percebe-se que P1 toma algumas atitudes para conseguir usar o balanço, solicita permissão para P6 e P7, insiste ao perceber que seu pedido não é atendido, após muita insistência recorre a uma das educadoras, alguém com um papel hierarquicamente superior, porém a tentativa é frustrada. O episódio termina e P1 não consegue utilizar o balanço.

A mudança de contexto influenciou a posição de liderança assumida por algumas crianças. No contexto semiestruturado P4 assumiu durante várias brincadeiras o papel de proponente. A criança criava situações de brincadeira e liderava grupos mistos e heterogêneos, compostos por coetâneos e não coetâneos de ambos os gêneros. A Figura 51 apresenta a distribuição de papéis das crianças do dormitório D7 e o episódio 08 exemplifica tal situação em que P4 assumiu o papel de proponente.

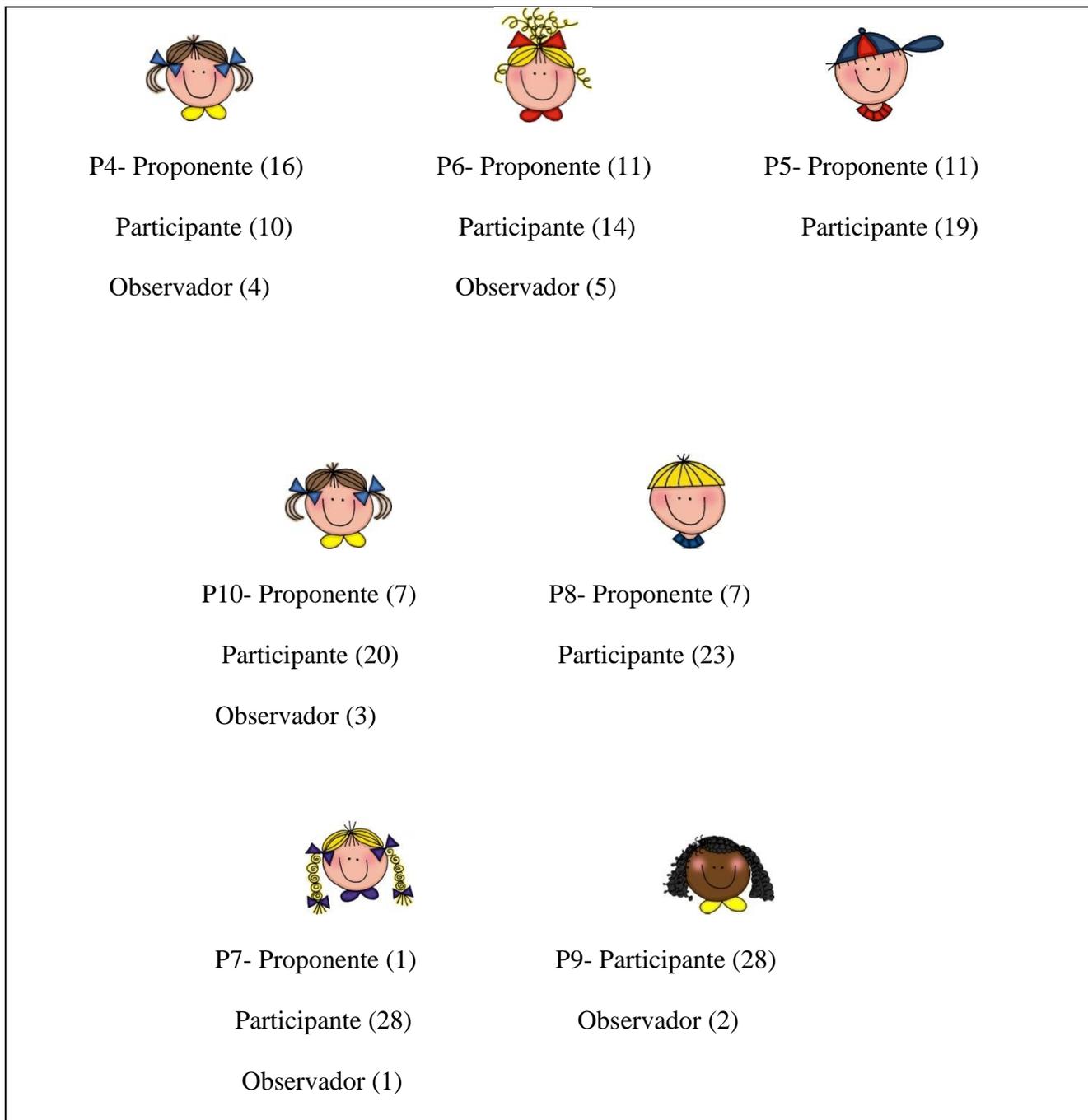


Figura 51. Papéis de P5, P6, P7, P8, P9, P10 no contexto semiestruturado. Legenda: números entre parênteses indicam o número de ocorrências do papel ocupado pelos sujeitos focais.

### Episódio 08

Brincadeira: “Fazer cimento”

Participantes: P4 e C5 (gênero feminino, seis anos, cinco anos de idade respectivamente), P5,

P8, C4 (gênero masculino, seis anos; apenas C4 com quatro anos), Educadora/cuidadora

Contexto: Semiestruturado

Local: Playground

P4, P5, P8 e C4 estão abaixados no chão misturam areia com água utilizando alguns brinquedos como pá e baldes de plástico. Referem que estão fazendo cimento.

P5 enche o balde com areia misturada a água

P8 mistura a terra com água com as mãos e diz para P4: "P4 olha como é a farinha que nós faz"

P5: "Olha gente" e fala, em seguida para P4 "P4 eu posso levar pra ali?" apontando para frente

P4: "Pode",

P5: "Agora eu vou fazer o cimento"

P5 desforma a areia misturada a água que estava no balde, quando a massa cai no chão, ele a mistura utilizando a pá, diz novamente que é cimento. Em seguida fala encaminhando-se para o local onde o restante do grupo está: "Eu preciso de água, alguém pode me dar um pouquinho de água, ai?"

C5 aproxima-se e senta-se juntamente com o grupo, porém não interage

P5 volta para o local onde o grupo está concentrado, continua misturando água e areia no chão, ele então enche o balde, caminha e vai para outra calçada onde despejou a primeira quantidade de "cimento"

C4: "Bora, rápido!"

P4 vira-se para C4 e diz em tom imperativo: "Tu não manda, eu que mando", diz então para o grupo: "Bora todo mundo trabalhando rapidola, que nós já estamos indo pra casa"

P8: "É já vai dar de noite e nós ainda estamos aqui trabalhando"

P5 enche outro balde de areia e o despeja junto com os que já foram despejados na calçada ao lado da onde o grupo está concentrado

P5 mistura areia no chão utilizando a pá, diz que depois irá tomar banho

Uma educadora/cuidadora aproxima-se: "Ei P5 ai não por favor!"

P5: "A gente pega a vassoura e varre"

P4 levanta-se com o balde nas mãos: "Eu vou pra casa, tchauuu!!!"

P8: "Me espera!"

A educadora/cuidadora chama a atenção de P5, pois ele está sujando outro ponto com a areia, ela aponta para o local dizendo que é pra sujar só em um local

P5 então vai para a calçada e começa a colocar a areia de volta no balde para jogar no local indicado pela educadora

P5 continua enchendo o balde para limpar o lugar que havia sujado, com o balde cheio levanta-se e vai para o local onde o grupo está concentrado, pergunta para a educadora: "Aqui tia?"

Educadora/cuidadora: "Isso meu amor ai".

As figuras 52, 53 e 54 ilustram as cenas do episódio.



Figura 52. Foto em que P5 pede permissão a P4 para despejar o conteúdo do balde.



Figura 53. Foto de P5 despejando areia na calçada, C4 observa.



Figura 54. Foto em que a educadora chama atenção de P5.

P4 lidera um grupo formado em sua maioria por meninos, as crianças são coetâneas, exceto C4 e C5, vários trechos demonstram o papel de proponente assumido por P4, como por exemplo, quando P5 pede a permissão de P4 para levar o balde para outro local, dizendo: "P4 *eu posso levar pra ali?*" (referindo-se ao balde cheio de terra misturada com água), P4 responde: "Pode", P5: "*Agora eu vou fazer o cimento*". Em outro trecho, P4 impõe sua liderança ao dizer a C4: "*Tu não manda, eu que mando*", o que é aceito por todo o grupo.

Em uma primeira análise poderia ser feita a suposição de que como é o grupo era formado em sua maioria por meninos, talvez a presença de uma menina não fosse aceita, e mais difícil ainda seria que a participante do gênero feminino assumisse o papel de liderança frente a um grupo de gênero oposto. Entretanto, P4 exercia forte liderança e procurava deixar isso claro para o restante do grupo, a criança criava brincadeiras e situações, conseguindo atrair a atenção dos parceiros, que se sujeitavam as suas ordens pelo prazer de participar da brincadeira.

Esta brincadeira "misturar terra com água" aconteceu em várias ocasiões, em algumas a terra representava o cimento, em outros um bolo, entre outros. Algumas crianças pareciam apresentar restrição para tocar na terra, utilizando objetos para tal ação como pás de plástico, outras pareciam não se importar e manipulavam a terra com as próprias mãos.

O papel de liderança nem sempre era aceito por todos do grupo, o episódio 08 apresenta tal situação, as crianças P9 e P6 tentam chamar a atenção de um grupo de não

coetâneos. Inicialmente, P9 propõe a brincadeira “molhar as crianças” e consegue a atenção de todos, ao perceber este fato, P6 começa a propor a mesma brincadeira, chama a atenção do grupo e consegue a liderança, P9 desiste da brincadeira.

### **Episódio 09**

Brincadeira: “Cabeleireiro”

Participantes: P6, P9 (gênero feminino, seis anos de idade, dormitório D7); C1, P1, P2 (gênero feminino, cinco anos de idade, dormitório D6); irmã de P2 (gênero feminino, quatro anos, dormitório D5), irmão de P6, irmão de P7 (gênero masculino, três anos de idade, dormitório D5)

Contexto: Semiestruturado

Local: Playground e Barracão

Um grupo de crianças está reunido no playground, algumas começam a se molhar em uma "bica" que está pingando água

P9 pega uma jarrinha de brinquedo enche de água e pergunta: “Quem quer se molhar?” Três crianças não coetâneas dizem em coro “Eu!!”

Irmã de P2: Eu quero!”

Quando P9 vai jogar água,

P2 protesta: "Não molha a minha irmã"

Sorrindo P9 vai novamente ao banheiro: “Vou pegar água invisível”

As crianças menores correm dizendo: "Eu quero!!", P9 molha a cabeça do irmão de P6

P9 diz que agora será a vez de C1

Neste momento, P6 também entra no banheiro, enche um prato com água e pergunta: "Quem quer se molhar?"

As crianças não coetâneas respondem em coro: "Eu!!"

P6: "Então vem aqui pro barracão", as crianças a seguem

P2 e irmã de P2 sobem no palco do barracão, P6 molha a cabeça de C1 e irmã de P2, as duas sorriem

P6 molha novamente o cabelo da irmã de P2, um funcionário da limpeza se aproxima, C1: "Não fui eu, foi a P6"

P6 sorri e por alguns segundos esconde o prato com água atrás de suas costas, após isso molha novamente a irmã de P2

P6 diz ao grupo: "Vou ao dormitório pegar o pente, esperem aí" e caminha para o dormitório



Figura 55. Foto em que P9 propõe a brincadeira de molhar os cabelos das crianças.



Figura 56. Foto em que P6 consegue atrair a atenção do grupo que a seguem até o barracão.

O primeiro ponto que chama atenção neste episódio é a presença de crianças com várias idades (de três a seis anos), as mais velhas assumem a posição de liderança, propondo a brincadeira, as crianças mais novas mostraram-se entusiasmadas, através de comportamentos como sorrir, dar gargalhada, correr, falar em tom alto, afinal conseguir brincar com água, molhando uns aos outros, sem a interrupção de um dos educadores era algo atípico.

Os episódios no contexto semiestruturado, mostraram que a atitude exploratória das crianças: manipular água, terra, plantas, subir em as árvores, foi associada a sensações prazerosas. O contato com diferentes materiais, assim como a vivência de variadas posturas

corporais são essenciais para o desenvolvimento salutar. Entretanto, é frequente que esse tipo de experiência cause preocupação nos adultos, pelo risco de acidentes. O episódio 10 apresenta uma dessas situações, P5 sobe em uma das árvores do playground e posteriormente é seguido por P4.

### **Episódio 10**

Brincadeira: Subir em árvores

Participantes: P5 e P8 (gênero masculino), P4 (gênero feminino), ambos com seis anos de idade, dormitório D7; Educadora

Contexto: Semiestruturado

Local: Playground

P5 está em cima de uma goiabeira, P4 começa a subir na goiabeira enquanto canta. Do alto da árvore P5 a observa

P4 está subindo na árvore e diz então para P5: "Com licença P5"

P5: "Sobe logo P4, igual como eu fiz". Ela continua subindo na árvore

P4 alcança P5, os dois ficam em cima da árvore, P4 continua cantando

P5 e P4 continuam em cima da árvore, P4 fica pendurada utilizando apenas as mãos

P8 aproxima-se : "Quero ver esses dois pegando uma queda, a P4 já caiu lá do alto, ficou toda roxa"

P5 e P4 sobem um pouco mais alto na árvore, ao ouvirem P8 falar que eles podem cair, P5: "Eu não vou cair, tô me segurando",

P4: "Eu vou é descer"

P8 começa a gritar: "Tia, tia" (chamando a educadora para ver que as crianças estão em cima da árvore)

P4 diz que está tendo cuidado

P5 fala para P4: "P4 não olha pra baixo, porque se não dá o pensamento que vai cair"

P4 diz que vai descer e que vai ter cuidado, mas pendura-se novamente com as mãos, deixando os pés livres sem apoio

P5 e P4 interagem, P4 desce um pouco, mas logo em seguida sobe novamente, pergunta se P5 irá descer, ele responde que sim e ela diz que irá descer também

P4: "Eu vou esperar tu descer pra mim subir de novo". P4 desce um pouco pelo tronco da árvore

P5: "Eu vou ficar aqui no alto sentado"

Uma educadora grita: "Desce daí!"

P5 e P4 descem, escorregando pelo tronco da árvore

P5 rapidamente calça sua sandália e diz: "Bora, bora, bora lanchar" e sai correndo

A educadora diz para P4: "Vê se tu não vai arranjar outra pra ti, já tá com a boca toda quebrada"

P4 corre e vai para o refeitório lanchar.

As figuras 57 e 58 ilustram o episódio.

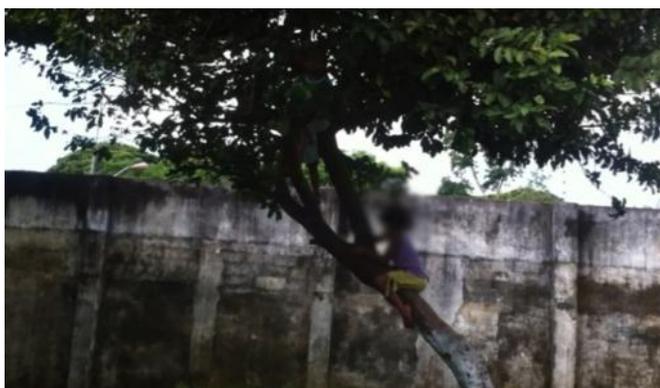


Figura 57. Foto de P4 e P5 subindo na árvore.



Figura 58. Foto de P4 e P5 descendo da árvore.

Outro ponto que chama a atenção é o papel das educadoras, que monitoram as atividades das crianças, possuindo um papel hierarquicamente superior, devendo as crianças respeitar suas solicitações. Percebe-se tal fato, no episódio 08 quando P5 começa jogar terra misturada a água em outro ponto do playground que estava limpo, a educadora logo chama a sua atenção, P5 tenta convencê-la de que depois irá limpar, dizendo: "A gente pega a vassoura e varre". Porém, a criança logo acata a solicitação da educadora e retorna para o local onde estava brincando anteriormente.

Situação similar acontece no episódio 10, em que P5 e P4 estão subindo na árvore. P8 observa a brincadeira e lembra-se de uma ocasião em que P4 machucou-se por subir em árvores e de que isto não é permitido na instituição, temendo que P4 machuque-se novamente, P8 recorre a uma das educadoras, que possui a função de disciplinar as crianças. A educadora aproxima-se e interrompe a brincadeira em razão do risco iminente de uma queda.

Na instituição há um rodízio entre as educadoras, dessa forma, as crianças convivem com várias. Percebeu-se que os papéis durante a ocorrência de brincadeiras costumam variar entre essas profissionais, algumas assumem mais o papel de impor limites, zelar pela segurança das crianças e pouco interagem durante as brincadeiras (exemplos nos episódios 08 e 10); outras costumam propor brincadeiras e participar ativamente das mesmas. Momentos em que as educadoras participam ativamente propondo e supervisionando brincadeiras são mostrados nos episódios 11 (ilustrado pela Figura 59) e 12 (ilustrado nas Figuras 60 e 61).

### **Episódio 11**

Brincadeira: futebol

Participantes: P4, P6, P7, P9 (gênero feminino), P5, P8, C6 (gênero masculino), seis anos de idade, dormitório D7; Educadora

Contexto: Semiestruturado

Local: Playground

Um quarteto de meninas (P4, P6, P7, P9) disputa uma partida de futebol com um trio de meninos (P5, P8, C6), a educadora os supervisiona, incentiva e atua como juíza da partida

As crianças correm pelo playground atrás da bola, a educadora está sentada prestando atenção no jogo

Educadora: "Escanteio"

O jogo prossegue, as crianças correm atrás da bola, todos disputam a posse e tentam fazer gol

Educadora: "Vem cá! bora organizar essa bagunça, o gol das meninas é ali onde tá essa sandália (ela aponta para o local), tá ouvindo P8? Parou ! vem cá (chama as crianças). O gol que as meninas têm que fazer gol é ali onde o P8 está", as crianças prestam atenção para as instruções

P4 aproxima-se mais da educadora: "Ei tia o gol das meninas é ali?" e aponta para uma direção

Educadora: "O gol que vocês têm que fazer é lá" e aponta para a direção oposta, ela diz novamente: " E o gol dos meninos é pra lá, ai um de vocês tem que ser o goleiro"

P9 levanta uma das mãos: "Eu sou a goleira" e posiciona-se na frente do gol, ela faz uma linha no chão de terra com os pés

Educadora: "P6 ali tu é a goleira"

P9: "Não tia, eu sou a goleira"

O jogo reinicia, porém P9 sai da posição de goleira e do jogo ao observar que uma outra educadora passa pelo corredor com uma criança pequena de aproximadamente um ano, ela segura na mão do bebê e caminham juntos

A educadora que está atuando como juíza diz: "Goleira, goleira, cadê a goleira? Goleira se demitiu?"

P9 então volta correndo

Educadora: "Tu não é a goleira? Porquê tu tava pra ali?"

P9 então retoma sua posição de goleira

Educadora: "P6 tu é atacante, bora!!". P6 sai correndo

P4: "Tia, fiz um gol"

Educadora: "Parabéns! Um a zero pras meninas" e bate palmas comemorando

P9 sai do gol e diz para a educadora: "Mas tia o que é que eu tenho que fazer, tia?"

Educadora: "Defender a bola"

Os meninos aproximam-se passando a bola, P9 rapidamente volta para a sua posição

Educadora: "Defende, defende"

P9 consegue defender chutando a bola, o jogo prossegue



Figura 59. Foto das crianças brincando de futebol.

Neste episódio a educadora possui um papel fundamental, pois além de propor a brincadeira, ensinou as regras para as crianças, atuou como juíza da partida e ainda incentivou os participantes a continuarem engajados na atividade, através de comportamentos como: elogios, bater palmas, vibrar quando as crianças faziam gols. Após o término da filmagem, a educadora aproximou-se da pesquisadora e contou que considera importante propor atividades de caráter mais sensório-motor, pois muitas crianças têm vivência de brincadeiras na rua e sentem falta deste tipo de atividade na instituição.

Percebeu-se novamente a influência do contexto para a ocorrência de certas brincadeiras, o playground possui além das áreas com brinquedos (gangorra, escorrega bunda, balanço, etc.), área descampada, em terreno arenoso, tal espaço possibilitava a ocorrência de comportamentos como: correr, pular, pendurar-se, balançar-se e de jogos de regras como o futebol.

No episódio 12, duas educadoras propõem brincadeiras no barracão, disponibilizam objetos como bambolês, cordas e bolas, para deixar o ambiente mais animado um som permanece ligado tocando músicas infantis.

### **Episódio 12**

Brincadeira: Pular corda

Participantes: P4, P7, P9 (gênero feminino, seis anos de idade, dormitório D7), P5 e P8 (gênero masculino, seis anos de idade, dormitório D7), C1 (gênero feminino, cincoanos de idade, dormitório D6); Educadoras

Contexto: semiestruturado

Local: Barracão

Duas educadoras propõem brincadeiras no barracão utilizando cordas, bolas, bambolê.

Uma das educadoras canta a música de roda: "O homem bateu em minha porta e eu abri..", balança a corda junto com P9

P8 pula e consegue não pisar na corda até a música acabar, a educadora pede para todos baterem palma

Educadora diz a P8: "Muito bem!"

Agora é a vez de P5 pular corda, ele erra e pisa na corda, os outros aguardam sua vez

P7 então começa a pular. P8 aguarda sua vez e pede para ir de novo

A educadora tenta organizar as crianças para determinar a vez de cada uma, já que todos querem pular

P8 e as outras crianças aguardam sua vez, C1 tenta pular a corda, porém não consegue

P4 agora está pulando a corda. Enquanto aguarda sua vez, P8 brinca rapidamente de bola com a educadora que está ao lado, retorna e pula fora da corda enquanto escuta a música

P4 acaba pisando na corda, logo pede mais uma chance, porém a educadora diz que é a vez de P8, que começa a pular a corda

Enquanto P8 pula a corda, P4 canta conjuntamente com a educadora

Quando P8 erra, a educadora diz: "Agora é a vez da P4"

C1 disputa com P8 quem irá segurar a corda. C1 joga-se no chão

Educadora: “Mas filha você não sabe” (referindo que a criança não consegue balançar a corda para os outros pularem)

C1 continua fazendo birra, a educadora diz para P8 dar a corda para C1 segurar um pouco

P8 então se junta ao outro grupo que está brincando de passar a bola

P8 desiste de brincar de bola e retorna para o grupo que está pulando corda

Agora quem está pulando é a educadora, as crianças continuam cantando a música “O homem bateu em minha e eu abri, senhoras e senhores ponham a mão no chão, senhoras e senhores pulem de um pé só”

Após isso P8 pula novamente a corda



Figura 60. Foto da educadora e crianças brincando de pular corda.



Figura 61. Foto da educadora incentivando as crianças a baterem palmas para P8.

Novamente, chama atenção o papel das educadoras, por influenciarem as brincadeiras das crianças, sendo fundamental apresentar a participação destes personagens. Algumas educadoras tinham a preocupação e iniciativa de propor atividades diversificadas para as

crianças, como o que ocorre no episódio 12 em que as profissionais utilizam objetos que não utilizados no cotidiano (cordas, bambolês). Percebeu-se forte motivação das crianças em engajaram-se em tais brincadeiras, as educadoras além de proponentes, participaram ativamente da brincadeira.

Pode-se perceber que vários fatores: cultura, práticas de cuidado parental, valores, contexto influenciam o modo como a criança engaja-se nas brincadeiras, os papéis que assume, a forma que interage com os parceiros. A criança observa a diversidade de papéis que tem a sua volta, tanto de pessoas com quem convive (pais, responsáveis, familiares e outros), bem como os papéis podem ser influenciados pela mídia (programas de televisão, novelas, seriados). A brincadeira simbólica oferece a oportunidade de apropriar-se de inúmeros papéis, em cada ou até no mesmo episódio a criança pode trocar de papel e usufruir das expectativas que determinado papel impõe.

O estudo de Corrêa (2011) sobre as práticas de cuidado em uma instituição de acolhimento indicou que a proporção educador-criança influenciou nas práticas de brincadeira. Nas situações lúdicas estão geralmente presentes de uma a duas educadoras para um grupo de cinco a dez crianças. A autora identificou algumas estratégias adotadas pelas educadoras para minimizar a relação desproporcional entre o agente de cuidado e a criança, esta consiste em agrupá-las e estimulá-las para o envolvimento em brincadeiras que favoreçam interações em grupos numerosos. Além disso, os resultados mostraram que as educadoras investem mais em brincadeiras coletivas, envolvendo todas as crianças do dormitório ou grande parte dele. Esta estratégia pode ser utilizada como forma de controle e manutenção do grupo, especialmente em ambientes abertos.

Outros pesquisadores também buscaram investigar se a participação de adultos influenciava as brincadeiras de crianças. Daunhauer, Coster, Tickle-Degnen e Cermak, (2007) buscaram compreender como se apresentava o brincar de crianças institucionalizadas,

analisando o brincar solitário e quando a criança brincava com o cuidador. Os resultados indicaram que as crianças envolveram-se de maneira mais integral no brincar quando interagiram com seus cuidadores ( $M = 131.27$ ,  $SD = 51.39$ ) quando comparado ao brincar solitário ( $M = 109.58$ ,  $SD = 40.74$ ), o maior engajamento no brincar foi associado a algumas qualidades específicas dos cuidadores como oferecer apoio, assistência, encorajar a criança durante a atividade, esses fatores auxiliaram a díade, cuidador-criança, a manterem-se mutuamente envolvidos durante as sessões de brincadeira.

Portanto, percebeu-se que os participantes puderam vivenciar uma gama de papéis, ora como proponentes, participantes, coadjuvantes ou observadores. Oliveira (2012) afirma que as interações possibilitam a criança aprender a respeitar o outro, pelo menos parcialmente, o que facilita com que seja aceita no grupo, tais habilidades são essenciais para a vivência em grupo. Os papéis, de modo geral, relacionaram-se aqueles presentes no cotidiano (mãe, pai, filhos, professor, médico, entre outros), porém também ocorrerão papéis mais fantasiosos (super herói, fada, vilão, etc).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo alcançou o objetivo a que se propôs: investigar os contextos de brincadeira existentes em uma instituição de acolhimento infantil em Belém-PA como um microsistema através da análise das atividades, interações e papéis. A pesquisa revelou que independente do contexto, as crianças arranjam uma forma de brincar, o que revela a natureza universal do comportamento de brincar. Identificou-se que o contexto pode influenciar na escolha dos tipos de brincadeira, a preferência por parcerias (relações interpessoais) e ainda a apropriação de papéis.

No contexto estruturado, prevaleceram às brincadeiras simbólicas, em especial entre as meninas, outros estudiosos encontraram dados similares, sendo preponderante a escolha de brincadeiras simbólicas entre o gênero feminino e de brincadeiras mais vigorosas entre o gênero masculino. As temáticas das brincadeiras também foram influenciadas pelo gênero, meninas preferiram brincar com temas relacionados à vida doméstica; enquanto os meninos escolheram temas relacionados a super-heróis e ao mundo do trabalho.

No contexto semiestruturado, prevaleceram às brincadeiras de contingência física em ambos os gêneros. Tais dados corroboram a literatura que afirma que as crianças tendem a envolver-se em atividades físico/motoras em espaços com poucas barreiras arquitetônicas.

As verbalizações das crianças, sobretudo, durante as brincadeiras simbólicas parecem ter feito alusão ao contexto familiar, pois as falas referiam-se, em geral, a aspectos do cotidiano de uma família de ambiente urbano. Através das verbalizações verificou-se que aspectos relacionados ao cotidiano do contexto institucional estavam ausentes, sendo a referência à rotina institucional pouco evidenciada. Uma possível explicação para esse dado consiste no tempo de acolhimento das crianças, seis participantes estavam acolhidas em período inferior a três meses e nove estavam em situação de primeiro acolhimento institucional.

Quanto às interações, o contexto estruturado possuía regras mais rígidas, os atendimentos eram realizados por dormitórios (que divide as crianças por faixa etária). Neste sentido, os grupos de irmãos quando alocados em diferentes dormitórios eram atendidos separadamente neste contexto, o que diminuía as interações de brincadeiras entre este núcleo. Uma possibilidade de mudar este panorama, consiste na flexibilização nas regras do contexto estruturado, de modo que sejam permitidas e incentivadas as brincadeiras entre crianças de idades diferenciadas, em especial aproximando os grupos de irmãos.

Por outro lado, o contexto semiestruturado permitiu uma maior aproximação entre grupo de irmãos, ocorrendo várias brincadeiras envolvendo estes participantes. As legislações de amparo a criança e ao adolescente, preconizam, entre outras medidas, “o não desmembramento do grupo de irmãos” (ECA, 1990; CONANDA & CNAS, 2009; Brasil, 2013). Neste sentido, considera-se essencial que as instituições que acolhem crianças promovam e estimulem a interação afetiva entre irmãos, de modo a fortalecer estes vínculos, e os dados deste estudo evidenciam que os contextos semiestruturados como possibilidade de fortalecimentos dos vínculos.

Quanto às parcerias, em geral, as crianças escolheram coetâneos como os principais parceiros, também ocorreu a participação de não coetâneos e adultos. Observou-se a segregação por gêneros, meninas preferiram brincar com grupos de meninas, o que também ocorreu entre os meninos. Um ponto que merece destaque é o fato da ausência de parcerias com familiares, pelo observado poucos pais realizavam visitas com frequência as crianças. Os dados mostraram que estes atores, mesmo os que visitavam suas crianças nos horários permitidos (matutino e vespertino), estavam afastados dos momentos de brincadeiras. Considera-se que as atividades de brincadeira constituem-se em momentos de descontração, potencializam aspectos físico, cognitivos e emocionais, possibilitando que a criança possa vivenciar uma gama de papéis, aliado a isso pode fortalecer vínculos afetivos. Dessa forma,

aproximar a família e integrá-las em tais atividades é de suma importância como forma de reaproximar e fortalecer vínculos afetivos com este núcleo. Observou-se que tal prática ainda é incipiente na Instituição.

Em relação aos papéis, algumas crianças apropriavam-se mais do papel de líder do que outras; as preferências também foram influenciadas pelo gênero, meninas preferiram os papéis tidos como “bons”: mãe, filha, médica, fada; os meninos por sua vez, incorporaram papéis de super-heróis e de vilões; além disso, foram delegados papéis a seres inanimados: bonecos (as) e outros objetos (personificação do objeto).

Percebeu-se que a Instituição precisa adequar-se aos princípios preconizados pela legislação de amparo a criança: número reduzido de crianças atendidas; adequada proporção educador/cuidador; ambiente mais próximo de uma residência. A criança ao adentrar a instituição começa a conviver com várias mudanças, passará mesmo que provisoriamente, a viver em um local novo, com pessoas anteriormente desconhecidas, com regras e horários pré-estabelecidos. Além disso, também poderão ocorrer mudanças nas brincadeiras (contexto, parceiros e papéis). Os dados mostraram que as crianças engajaram-se em uma variedade de brincadeiras: simbólicas, turbulenta, de contingência física, jogos de regras, de contingência social, jogos de construção em ambos os contextos. Tais brincadeiras possibilitaram a exploração de inúmeros recursos, a interação com diferentes parceiros: coetâneos, não coetâneos e adultos.

Os adultos representados pelos educadores/cuidadores possuíam papéis diversos durante os episódios de brincadeiras. Alguns se mostravam preocupados em zelar pela segurança e integridade das crianças, emitiam comportamentos de modo a coibir algumas ações dos infantes (subir, pular, correr), restringiam seu papel em impor limites as crianças, participando apenas como observadores. Neste sentido, chamou atenção a pouca adesão dos educadores/cuidadores em permanecerem no contexto estruturado (brinquedoteca) durante os

horários de atendimento, percebeu-se que a maioria apenas conduzia as crianças até o espaço e ia pegá-las ao final, o tempo neste contexto que poderia ser de interação e aproximação entre estes atores: educador/cuidador e criança foi pouco aproveitado. Uma possível explicação para essa ausência é o fato da brinquedoteca possuir um profissional, educadora (brinquedista) que permanece exclusivamente no espaço, o que pode gerar a interpretação distorcida dos demais educadores de que sua presença no contexto é dispensável, quando na realidade a presença de tais profissionais é essencial para que ocorra uma maior apropriação das possibilidades de interação, diversidade de recursos e brincadeiras, oferecidas pelo espaço.

Por outro lado, percebeu-se que outros educadores/cuidadores utilizavam os momentos de brincadeira como momentos de descontração e aproximação com as crianças, integravam-se as estas atividades de forma ativa, propondo novas brincadeiras, ensinando as regras, incentivando os brincantes a permanecerem engajados na atividade lúdica. Pesquisadores como Daunhaeuer et al. (2007, 2010) e Tirella et al. (2008) indicaram a importância do educador integrar-se as brincadeiras conjuntamente com as crianças, o que promove o envolvimento na atividade lúdica de maneira mais competente e eficaz.

Espera-se que este estudo contribua com as pesquisas sobre brincadeiras desenvolvidas nos mais diversos contextos (Seixas, 2007; Reis, 2007; Cordazzo & Vieira, 2007; Navarro & Prodócimo, 2012; Martins & Szymanski, 2004; Cotrim & Bichara, 2013; Santos e Dias, 2010; Teixeira & Alves, 2008). O entendimento de como o contexto pode influenciar nas preferências durante as brincadeiras é crucial para que esforços sejam empreendidos de modo a estimular e garantir que as crianças possam engajar-se em um rol amplo de brincadeiras. Além disso, este estudo dá prosseguimento aos trabalhos desenvolvidos pelo Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED), que vem conduzindo uma série de pesquisas que buscam compreender a ecologia de pessoas em

situação de vulnerabilidade social, neste caso em especial a de crianças em situação de acolhimento institucional, abordando a influência dos contextos nas brincadeiras.

Considera-se que esta pesquisa constitui-se em mais um esforço que visa elucidar questões referentes às brincadeiras, compreendendo-as levando em consideração os contextos em que ocorrem, as características da pessoa em desenvolvimento e da relação entre estes fatores, o que possibilita um olhar mais acurado e global acerca da ecologia das crianças, em consonância com os pressupostos teóricos de Bronfenbrenner (1979/1996, 2011).

Assim, este estudo sinaliza para a flexibilidade no uso dos contextos, repensando as regras, principalmente do contexto estruturado, de modo a incentivarem as interações com grupos diversificados, em especial que aproxime e estimule a ocorrência de brincadeiras entre irmãos. Aliado a isso, reflete-se sobre a necessidade de implantação de estratégias que sensibilizem os educadores, pois estes atores passam a configurar-se como figuras de referência para a criança, influenciando suas atividades cotidianas. Uma das possibilidades frente a essa demanda consiste no oferecimento de cursos, workshops e oficinas para estes profissionais, visando uma maior apropriação de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil. Deve-se, ainda, criar mecanismos para aproximar as famílias de suas crianças, garantindo seu protagonismo, e oferecendo subsídios para que possam engajar-se de forma ativa no acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos, aproximá-los dos momentos de brincadeira consiste em uma dessas possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9 (2), 207-217. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000200007>
- Altmann, J. (1974). Observational study of behavior sampling methods. *Behavior*, 49, 227-267. <http://dx.doi.org/10.1163/156853974X00534>
- Azevedo, A. (2008). Brincar na brinquedoteca: crianças em situação de risco. In E. Bomtempo, E. G. Antunha & V. B. de Oliveira (Org.), *Brincando na escola, no hospital, na rua* (pp. 143-159). Rio de Janeiro: Wak.
- Beraldo, K. E. A. (1993). *Gênero de brincadeiras na percepção de crianças de 5 a 10 anos*. São Paulo, SP: IPUSP.
- Bichara, I. D. (2001). Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. *Temas em Psicologia*, 19(11), 19-28.
- Biscoli, I. Â. (2005). Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis.
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2000). Child Development and Evolutionary Psychology. *Child Development*, 71(6), 1687-1708. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00258>
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2002). The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology. Washington, D.C.: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10425-000>
- Brasil (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de agosto de 1990). Brasília, DF.

- Brasil (2009). Lei Federal nº 12.010 de 29 de julho de 2009. Dispõe sobre adoção e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Brasil (2013). Conselho Nacional do Ministério Público. Relatório da infância e da juventude- Resolução nº 71/2011: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no país (Relatório). Brasília, DF.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experiências naturais e planejadas*. Tradução, M. A. Veronese. Porto Alegre. Artes Médicas (Trabalho original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Biologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bomtempo, E. (1999). Brincar, fantasiar e aprender. *Temas Em Psicologia*, 7(1), 51-56.
- Brougère, G. (1994). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez Editora.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116.
- Caldeira, V. A., & Oliver F. C. (2007). A criança com deficiência e as relações interpessoais numa brinquedoteca comunitária. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 17(2), 98-110.
- Carmo, A. (2008). A brinquedoteca hospitalar: Uma intervenção positiva para criança hospitalizada. (Monografia, Departamento de Educação. Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem). São Paulo.
- Cavalcante, L. I. C, Magalhães, M. C. C., & Pontes, F. A. R. (2007a). Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. *Rev. Mal- estar e subjetividade*, 7(2), 329-352.

- Cavalcante, L. I. C.; Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2007b, Jan/Jun). Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. *Aletheia*, 25, 20-34.
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2009). Processos de saúde-doença entre crianças institucionalizadas: Uma visão ecológica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 614-625. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000200030>
- Cavalcante, L. I. C. (2008). Ecologia do cuidado: interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de abrigo. (Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Teoria de Pesquisa do Comportamento). Universidade Federal do Pará.
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente [CONANDA] & Conselho Nacional de Assistência Social [CNAS]. (2009). *Orientações técnicas: Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília-DF.
- Cotrim, G. S., & Bichara, I. D. (2013). O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 388-395. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000200019>
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 7(1), 92-104.
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2008). Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 365-373. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300004>
- Corrêa, L. S. (2011). Concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado a crianças em ambiente de abrigo na perspectiva do nicho desenvolvimental. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará.

- Cunha, N. H. S. (2007). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Aquariana.
- Cunha, B. B. B., & Gomes, R. F. F. (2006). Tempo e lugar para brincar na contemporaneidade: sentidos e possibilidades da brincadeira infantil. In M. C. R. A. Joly e C. Vectore (Eds.), *Questões de pesquisa e prática em psicologia escolar*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Dantas, H. (2002). Brincar e trabalhar. In T. Kishimoto (Ed.), *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Daunhauer, L. A; Coster, W. J; Tickle-Degnen, L., & Cermak, S. A. (2007). Effects of caregiver-child interactions on play occupations among young children institutionalized in Eastern Europe. *American journal of occupational therapy*, 61(4), 429-440. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.61.4.429>
- Daunhauer, L.A., Coster, W.J., Tickle-Degnen, L., & Cermak, S. A. (2010). Play and Cognition Among Young Children Reared in an Institution. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 30(2), 83-97. <http://dx.doi.org/10.3109/01942630903543682>.
- Ferreira, A.B.H. (2010). *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo.
- Gabatz, R. I. B., Padoin, S. M. M., Neves, E. T., & Terra, M. G. (2010). Fatores relacionados à institucionalização: perspectivas de crianças vítimas de violência intrafamiliar. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 51(2), 670-677.
- Geary, D. C. & Bjorklund, D. F., (2000). Evolutionary developmental psychology. *Child Development*, 71, 57-65. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00118>
- Giacomello, K. J., & Melo, L. de L. (2011). Do faz de conta à realidade: compreendendo o brincar de crianças institucionalizadas vítimas de violência por meio do brinquedo terapêutico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(Suppl. 1), 1571-1580. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000700093>

- Gosso, Y., & Otta, E. (2003). Em uma aldeia Parakanã. In A. M Carvalho et al. (Ed.), *Brincadeiras e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (pp. 33-76). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Hansen, J; Macarini, S. M; Martins, G. D. F; Wanderlind, F. H., & Vieira, M. L. (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*. 17(2), 133-143.
- Harker, R. (2012). Children in care in England: Statistics. Recuperado de: <http://www.parliament.uk/briefing-papers/sn04470.pdf>
- Harris, A. G. (2000). *Life on the Amazon. The anthropology of a brazilian peasant village*. Oxford, UK: University Press.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.
- King, A. C., & Bjorklund, D. F. (2010). Evolutionary developmental psychology. *Psicothema* 22, 22-27.
- Kishimoto, T. M., & Ono, A. T. (2008). Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, 19(3), 209-223. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011>
- Kotliarenco, M. (2002). El Juego como posibilidad de refuerzo a la Resiliencia. In S.Santos (Ed.), *Brinquedoteca* (pp 41-43). Rio de Janeiro, Vozes.
- Legendre, A., & Fontaine, A. M. (1991). The effects of visual boundaries in two-year-olds' playrooms. *Children's Environments Quarterly*, 8, 2-16.
- Luvizaro, N. A., & Galheigo, S. M. (2011). Considerações sobre o cotidiano e o habitar de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional em abrigo. *Revista Teapia Ocupacional Universidade de São Paulo*, 22(2), 191-199. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v22i2p191-199>

- Luz, G. M. da & Kuhnen, A. (2013). O uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 552-560. . <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000300015>
- Macarini, S., & Vieira, M. L. (2006). O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 16(1), 49-60.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships. *American Psychologist*, 45(4), 513-520.
- Marques, R. de L. (2010). “Posso brincar também?” Brincadeiras e contatos sociais no parquinho público. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia.
- Marques, R. L., & Bichara, I. D. (2011). Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. *Estudos de Psicologia*, 28(3), 381-388. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300010>
- Martin, P., & Caro, T. M. (1985). On the functions of play and its role in behavioral developmental. *Advances in the Study of Behavior*, 15, 59-103
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(1), 177-187. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100019>
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 367-378. . <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000200017>
- Mitre, R. M. A., & Gomes, R. A. (2004). Promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil enquanto ação de saúde. *Revista Ciência Saúde Coletiva* 9(1), 147-154.

- Moraes, M. S., & Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Eds.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (pp.127-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nelson, K., & Seidman, S. (1984). Playing with scripts. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: the development of social understanding*. New York: Academic press.
- Nunes, F. B. S., Figueiredo, M. O., Della Barba, P. C. S., & Emmel, M. L. G. (2013). Retratos do cotidiano de meninos de cinco a seis anos: a atividade de brincar. *Cadernos de Terapia Ocupacional UFSCar*, 21(2), 275-287. <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2013.029>
- Oliveira, V. B. (2012). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In V. B de Oliveira (Ed.), *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos* (pp. 15-31). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Parker, S. T. (1984). Playing for keeps: An evolutionary perspective on human games. In P. K. Smith (Ed.), *Play in animals and humans* (pp. 271-293). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Parreira, S. M. C. P., & Justo J. S. (2005). A criança abrigada: Considerações acerca do sentido da filiação. *Psicologia em Estudo*, 2, 175-180.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69, 577-598. <http://dx.doi.org/10.2307/1132187>
- Piaget, J. (1971). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Prodócimo, E., & Navarro, M. S. (2008). Reflexões sobre o brincar: uma visita a um parque público de São Paulo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4).
- Queiroz, N. L. N; Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>

- Reis, D. C. dos; Monteiro, E. F.; Pontes, F. A. R.; Silva, S. da C. (2012). Brincadeiras em uma comunidade ribeirinha amazônica. *Psicologia: teoria e prática*, 14 (3), p. 48-61.
- Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil. Percursos históricos e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- Rocha, P. K., & Prado, M. L. do. (2006). Violência infantil e brinquedo terapêutico. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 27(3), 463-471.
- Rosa, F. V., Kravchychyn, H., & Vieira, M. L. (2010). Brinquedoteca: a Valorização do Lúdico no Cotidiano Infantil da Pré-Escola. *Barbarói*, 33(2), 08-27.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Almeida, I. G. de, Costa, N. R. do A., Guimarães, L. de A., Mariano, F. N., Teixeira, S. C. de P., & Serrano, S. A. (2012). Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 390-399. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000200021>
- Rubin, K.H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play, In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Sager, F., Sperb, T. M., Roazzi, A., & Martins, F. M. (2003). Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 203-215. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000100021>
- Santos, A. K., & Dias, A. M. (2010). Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 26(4), 585-594. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000400002>
- Serrano, S. A. (2008). *O abrigo de crianças de zero a seis anos de idade: Caracterizando esse contexto*. (Tese de Doutorado não-publicada). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

- Seixas, A. A. C; Becker, B & Bichara, I. D. (2012). Reprodução interpretativa e cultura de pares nos grupos de brincadeira da Ilha dos Frades/BA. *Psico (PUCRS. Online)*, 43, p. 541-551.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000100010>
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. (2008). Learning through play. In R. E. Tremblay, M. Boivin & R. D. E. V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Taneja, V., Sriram, S., Beri, R. S., Sreenivas, V., Aggarwal, R., Kaur, R., & Puliyeel, J. M. (2002). Not by bread alone': Impact of a structured 90-minute play session on development of children in an orphanage. *Child: Care, Health and Development*, 28(1), 95-100.  
<http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2214.2002.00246.x>
- Taneja, V. R., Beri, R. S., & Puliyeel, J. M. (2004). Play in orphanages. *Indian Journal of Pediatrics*, 71, 297-299. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02724092>
- Taneja, V., Aggarwal, R., Beri, R. S., & Puliyeel, J. M. (2005). Not by bread alone project: A 2-year follow-up report. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 703-706.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00563.x>
- Taylor, M., Sachet, A. B., Maring, B. L., & Mannering, A. M. (2013). The assessment of elaborated role-play in young children: invisible friends, personified objects and pretend identities. *Social Development*, 22(1), 75–93. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12011>
- Teixeira, S. R. S., & Alves, J. M. (2008). O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 374-382.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300005>

Tirella, L. G., Chan, W., Cermak, S.A., Litvinova, A., Salas, K. C., & Miller, L. C. (2008). Time use in Russian baby homes. *Child: Care, Health and Development*, 34(1), 77-86. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00766.x>

Unicef (2003). Children in institutions: the beginning of the end? The cases of Italy, Spain, Argentina, Chile and Uruguay. Recuperado em: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight8e.pdf>

Unicef (2009). Progress for children- A report card on child protection. Recuperado em [http://www.childinfo.org/files/Progress for Children-No.8 EN.pdf](http://www.childinfo.org/files/Progress_for_Children-No.8_EN.pdf).

Unicef (2011). Annual report 2011. Recuperado em: [http://www.unicef.org/lac/UNICEF Annual Report 2011 EN 060112.pdf](http://www.unicef.org/lac/UNICEF_Annual_Report_2011_EN_060112.pdf).

Unicef (1990). A Convenção sobre os direitos da criança. Recuperado em: [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Vieira, T., Carvalho, A., & Martins, E. (2009). Concepções do brincar na Psicologia. In A. Carvalho, F. Salles, M. Guimarães & J. A. Debortoli, *Brincar (es)* (Eds) (pp. 29-50). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wanderlind, F., Martins, G. Dal. F., Hansen, J., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2006). Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(34), 263-273. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200014>

- Weber, L. N. D., & Kossobudzki, L. H. M. (1996). *Filhos da solidão: institucionalização, abandono e adoção*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar & a realidade*. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago.
- Zem-Mascarenhas, S. H., & Dupas, G. (2001). Conhecendo a experiência de crianças institucionalizadas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35(4), 413-419.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342001000400015>

## APÊNDICE A

### Formulário de Caracterização Sociodemográfica dos participantes

NOME DA INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_ MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

#### IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

##### A. Dados Pessoais:

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Sexo:  Feminino  Masculino

3. Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

4. Endereço: \_\_\_\_\_

5. Bairro: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

6. Tem o nome do pai no registro civil?  Não  Sim

##### B. Dados escolares

7. Escolaridade:  Estuda  Não estuda

Série que cursa: \_\_\_\_\_ Nível:  Educação infantil  Ensino Fundamental

Se não estuda, em que série parou: \_\_\_\_\_ Nível:  Educação infantil  Ensino Fundamental

Ano que parou: \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

8. Escola:  Pública  Privada

9. Já foi reprovado?  Não  Sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

10. Já foi expulso de alguma escola?  Não  Sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

Por quê?  Brigas  Faltas  Outro: \_\_\_\_\_

##### C. Dados familiares

11. A criança ou a sua família recebe algum tipo de bolsa auxílio (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)?

Não  Sim

Que tipo? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

Bolsa família  Bolsa de estudo  PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

Valor do benefício: \_\_\_\_\_

#### SITUAÇÃO FAMILIAR DA CRIANÇA

## 12. Composição Familiar

Composição familiar	Sexo	Idade	Escolaridade	Ocupação	Renda	Paradeiro <sup>1</sup>	Convivência Familiar <sup>2</sup>	Tempo de Convivência <sup>3</sup>
Mãe								
Pai								
Responsável Legal								
Irmão 1								
Irmão 2								
Irmão 3								
Irmão 4								

<sup>1</sup> Conhecido=C; Desconhecido=D

<sup>2</sup> Sim = S; Não = N

<sup>3</sup> Descrever em meses e/ou anos

## 13. Com quem vivia antes da permanência na instituição

<input type="checkbox"/>	Com a mãe e o pai	<input type="checkbox"/>	Apenas com a mãe	<input type="checkbox"/>	Apenas com o pai
<input type="checkbox"/>	Com a mãe e o padrasto	<input type="checkbox"/>	Com o pai e a madrasta		
<input type="checkbox"/>	Com a mãe e outros familiares	<input type="checkbox"/>	Com o pai e outros familiares		
<input type="checkbox"/>	Com os avós maternos	<input type="checkbox"/>	Com os avós paternos		
<input type="checkbox"/>	Com outros familiares	<input type="checkbox"/>	Sem informação		
<input type="checkbox"/>	Outros: _____				

## 14. Qual o tipo de família que vivia antes de sua permanência na instituição:

<input type="checkbox"/>	Família biológica	<input type="checkbox"/>	Família substituta (guarda)	<input type="checkbox"/>	Família substituta (adoção)
--------------------------	-------------------	--------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

## 15. Orfandade antes de ser encaminhada a instituição

<input type="checkbox"/>	Órfã de pai	<input type="checkbox"/>	Órfã de mãe	<input type="checkbox"/>	Órfã de ambos	<input type="checkbox"/>	N.R.A.	<input type="checkbox"/>	Sem informação
--------------------------	-------------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------------	--------------------------	--------	--------------------------	----------------

## 16. Orfandade durante a permanência na instituição

<input type="checkbox"/>	Órfã de pai	<input type="checkbox"/>	Órfã de mãe	<input type="checkbox"/>	Órfã de ambos	<input type="checkbox"/>	N.R.A.	<input type="checkbox"/>	Sem informação
--------------------------	-------------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------------	--------------------------	--------	--------------------------	----------------

17. Condições de moradia					
Situação do imóvel que morava antes de vim para a instituição <sup>4</sup>	Tipo de construção <sup>5</sup>	Energia elétrica <sup>6</sup>	Água encanada <sup>7</sup>	Saneamento <sup>8</sup>	Número de cômodos <sup>9</sup>

<sup>4</sup> Próprio=P; Alugado = A; Cedido = C; Rua = R; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)

<sup>5</sup> Alvenaria=A; madeira= M; taipa = T; mista=MT; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)

<sup>6</sup> Olhão=O; Gato=G; Motor=M; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)

<sup>7</sup> Cosanpa=C; Poço=P; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)

<sup>8</sup> Fossa Séptica=FS; Céu Aberto =CA; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)

<sup>9</sup> Especificar em números

## PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

A) Dados sobre a situação jurídica e institucional.

A.1.) Situação Atual:

18. Data em que deu entrada na instituição: \_\_\_\_\_

Sem informação

19. Motivo(s) que justificou (aram) seu encaminhamento (CEIJ) a instituição

<input type="checkbox"/>	Abandono por parte dos pais e/ou responsáveis	<input type="checkbox"/>	Negligência familiar
<input type="checkbox"/>	Pobreza e/ou vulnerabilidade social dos pais e/ou familiares	<input type="checkbox"/>	Situação de rua (família de rua, etc.)
<input type="checkbox"/>	Violência física (punições, torturas, confinamento, etc.)	<input type="checkbox"/>	Violência sexual (abuso sexual e estupro)
<input type="checkbox"/>	Pai, mãe ou pais alcoólatras ou dependentes de outras drogas;	<input type="checkbox"/>	Pai, mãe ou pais presidiários;
<input type="checkbox"/>	Pai, mãe ou pais portadores de doença mental; necessidades especiais; doenças graves ou crônicas.		
<input type="checkbox"/>	Outro: _____		

20. Qual o motivo que a equipe técnica aponta \_\_\_\_\_

21. Procedência do encaminhamento: \_\_\_\_\_

22. Permanência de irmãos na instituição

Não     Sim     Sem informação

23. Visitas	Sim	Não	Periodicidade
Mãe			
Pai			
Outros Parentes (Especificar)			
Comunidades			
OBS: SI = Sem informação			

24. Desligamento da instituição:

Data: \_\_\_\_\_ Destino: \_\_\_\_\_

Motivo: \_\_\_\_\_

Idade que foi desligada: \_\_\_\_\_

**A.2.) Histórico de Institucionalização**

25. Primeira institucionalização:  Não  Sim  Sem informação

26. Idade em que foi institucionalizada pela primeira vez: \_\_\_\_\_

27. Permanência em outra instituição de proteção especial?  
 Não  Sim  Sem informação

28. Caso a resposta seja sim, qual o nome da instituição? \_\_\_\_\_

29. Número de vezes em que deu entrada na instituição atual  
 Uma  Duas  Três  Mais de três  Sem informação

30. Data em que deu entrada pela primeira vez na instituição atual: \_\_\_\_\_

31. Tempo de permanência? \_\_\_\_\_

32. Data em que deu entrada pela segunda vez na instituição: \_\_\_\_\_

33. Idade em que deu entrada pela segunda vez na instituição? \_\_\_\_\_

34. Tempo de permanência na instituição da segunda vez? \_\_\_\_\_

35. Qual a soma do tempo de permanência em instituições de proteção especial desde a primeira vez em que foi atendido? \_\_\_\_\_

36. Já se envolveu em situações ilegais como as citadas (Marque mais de uma, se for o caso) abaixo?

- Envolvimento em brigas com agressão física/violência contra pessoas
- Destruição de propriedade
- Envolvimento em pichação
- Assaltou alguém
- Roubou algo
- Vendeu drogas
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**B) Dados sobre a saúde da criança**

37. Possui o "Cartão do SUS"?  Não  Sim  Sem informação

38. Intercorrências na gestação:  Não  Sim  Sem informação

Em caso afirmativo, qual: \_\_\_\_\_

**39. Características do parto:**

- Normal  Operatório  Fórceps  Sem informação
- Pré-termo  A termo  Pós-termo

40. Condições de nascimento: peso ao nascer: \_\_\_\_\_ altura ao nascer: \_\_\_\_\_

Outras informações: \_\_\_\_\_

**41. Indicadores de crescimento:**

Peso: \_\_\_\_\_ altura: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_

Peso: \_\_\_\_\_ altura: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_

Outras informações: \_\_\_\_\_

42. Possui algum familiar que usa drogas?  Não  Sim  Sem informações

Se a resposta for sim, qual? \_\_\_\_\_

- Drogas lícitas (bebida alcoólica, cigarro)  Drogas ilícitas (*crack*, cocaína, cola)

43. Distúrbios na fala (atraso, dislexia, etc):

Não       Sim       Sem informação.  
 Em caso afirmativo, qual: \_\_\_\_\_

**44. Distúrbios visuais (baixa visão, cegueira, etc):**  
 Não       Sim       Sem informação  
 Em caso afirmativo, qual: \_\_\_\_\_

**45. Distúrbios auditivos (baixa audição, surdez, etc):**  
 Não       Sim       Sem informação  
 Em caso afirmativo, qual: \_\_\_\_\_

**46. Deficiência física (paralisia, mutilações, etc):**  
 Não       Sim       Sem informação  
 Em caso afirmativo, qual: \_\_\_\_\_

Outras: \_\_\_\_\_

**47. Aleitamento natural:**       Não       Sim       Sem informação

**48. Restrições na dieta:**       Não       Sim       Sem informação

**49. Uso de medicação controlada:**       Não       Sim       Sem informação

Em caso afirmativo, qual: \_\_\_\_\_

**50. Quando o adolescente chegou a instituição apresentava sintomas de alguma doença?**

<input type="checkbox"/> Gripe/resfriado	<input type="checkbox"/> Bronquite/asma	<input type="checkbox"/> Amidalite	<input type="checkbox"/> Pneumonia	<input type="checkbox"/> Sarampo
<input type="checkbox"/> Rubéola	<input type="checkbox"/> Varicela	<input type="checkbox"/> Escabiose	<input type="checkbox"/> Diarreia	<input type="checkbox"/> Otite
<input type="checkbox"/> Hepatite	<input type="checkbox"/> Desnutrição	<input type="checkbox"/> Pediculose		
<input type="checkbox"/> Alergias	<input type="checkbox"/> Doença crônica (diabetes, câncer, insuficiência renal, etc.)			
<input type="checkbox"/> Doença sexualmente transmissível	<input type="checkbox"/> Sem informação			
<input type="checkbox"/> Outras: _____				

**51. Quando a criança chegou à instituição apresentava lesões corporais?**  
 Não       Sim       Sem informação  
 Se caso a resposta for sim, quais os tipos de lesões relatadas?  
 \_\_\_\_\_

**52. Quando a criança chegou à instituição apresentava alterações de ordem emocional (timidez excessiva, agressividade, estado de choque, hiperatividade, apatia, etc.)?**  
 Não       Sim       Sem informação  
 Em caso afirmativo, qual (is)? \_\_\_\_\_

**53. Doenças durante a sua permanência na Instituição:**

<input type="checkbox"/> Gripe/resfriado	<input type="checkbox"/> Amidalite	<input type="checkbox"/> Bronquite/asma	<input type="checkbox"/> Pneumonia	<input type="checkbox"/> Sarampo
<input type="checkbox"/> Rubéola	<input type="checkbox"/> Varicela	<input type="checkbox"/> Escabiose	<input type="checkbox"/> Diarreia	<input type="checkbox"/> Otite
<input type="checkbox"/> Hepatite	<input type="checkbox"/> Desnutrição	<input type="checkbox"/> Pediculose	<input type="checkbox"/> Alergias	<input type="checkbox"/> Sem informação
<input type="checkbox"/> Outras: _____				

**APÊNDICE B****Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**

Universidade Federal do Pará

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS



Carta Provisória: 155/11 CEP-ICS/UFPA

Belém, 06 de outubro de 2011.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina Maria Colino Magalhães

Senhora Pesquisadora,

Temos a satisfação de informar que seu projeto de pesquisa "PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE ABRIGO: OS AMBIENTES E AS FORMAS RELACIONAIS." CAEE 0135.0.073.000-11 e parecer nº146/11 CEP-ICS/UFPA foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano CEP-ICS/UFPA, do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará na reunião do dia 5 de outubro de 2011.

Assim, Vossa Senhoria tem o compromisso de entregar a este CEP, no dia 30 de março de 2014, um relatório indicando qualquer alteração que possa ocorrer após a aprovação do protocolo.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Wallace Raimundo Araújo dos Santos.  
Coordenador do CEP-ICS/UFPA