

EDNA MARTINS



**“BRINCAR EDUCA?”: A BRINCADEIRA COMO PRÁTICA
EDUCATIVA NA FAMÍLIA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Psicologia da Educação sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Szymanski.

Biblioteca
Nadir Gouvêa Moura
PUCSP

São Paulo, 2003

BANCA EXAMINADORA

Juliana Zygmanski
Wladyslaw S. AS
Jesussakunee
Mitsuboshi
F. de la Hail

À minha filha Luiza com quem eu
aprendo como se aprende,
reaprendendo a brincar ...

AGRADECIMENTOS

Esta tese nasceu do entusiasmo e incentivo de minha orientadora Profa. Dra. Heloisa Szymanski, com quem eu aprendi mais do que realizar um projeto acadêmico, mas ver o mundo com outros olhos, com um olhar atento e um ouvido aberto e pronto para o outro, buscando soluções para um mundo mais digno de se viver. A ela o meu mais profundo sentimento de gratidão.

Este trabalho só se concretizou graças à boa vontade e coragem das famílias da Vila Brasilândia que tão gentil e abertamente nos confiaram as suas vitórias e angústias em relação à educação de seus filhos, nos deixando falar e observar atentamente suas crianças e o contexto onde viviam. Tenho que agradecer também ao Diretor da Creche da Comunidade, o Sr. Ivo e aos seus funcionários que sempre apoiaram os nossos projetos e sempre nos receberam de braços abertos.

Agradeço as valiosas contribuições da Profa. Dra. Zélia M. M. Biasoli Alves, da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida e aos professores do Programa de Psicologia da Educação da PUC/SP que tão acolhedoramente conduziram-me até aqui.

Agradeço também a minha especial e querida amiga Profa. Dra. Maria Ângela Mattar Yunes pelas inúmeras trocas acadêmicas e afetivas, pelo cuidado e dedicação de horas de leitura e contribuições a esse trabalho e à Profa. Renira Appa Cirelli pelo carinho e empenho no cuidadoso trabalho de revisão de texto.

Não poderia deixar de agradecer às pessoas do meu sistema familiar, minha mãe e irmãos, em especial meu marido, companheiro e incentivador, Luis Henrique, minha querida filha Luiza e a todos aqueles que de uma maneira ou de outra me fortaleceram para continuar caminhando, mesmo nos momentos mais difíceis. Essa foi mais uma de nossas conquistas!

Agradeço também a todas as pessoas, grupos e famílias que direta ou indiretamente contribuíram para que este projeto se concretizasse, em especial aqueles que puderam me ouvir e me fortalecer a cada pedra no caminho. A todos meus sinceros agradecimentos.

Enfim, agradeço ao CNPQ pelo financiamento desta pesquisa.

SUMÁRIO

Apresentação.....	01
INTRODUÇÃO	09
Brincadeira, Socialização e Práticas Educativas.....	09
Capítulo 1- O BRINCAR E SUAS TEORIAS	19
1.1- Brincadeira, Desenvolvimento e Aprendizagem.....	22
1.2- Brincadeira e Interação Social	24
1.3- Brincadeira e Cultura	28
1.4- Brincadeira e Família.....	28
Capítulo 2- UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DA BRINCADEIRA EM FAMÍLIAS	35
2.1- A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner	38
2.2- Uma Visão de Ambientes de Desenvolvimento	40
2.3- Uma Visão de Desenvolvimento Humano	41
2.4- O Poder das Díades no Desenvolvimento Humano	45
2.5- O Modelo Teórico de Rede e a Pesquisa na Vila Nova Esperança	47
2.6- Uma Visão de Pesquisa Ecologicamente Válida.....	47
Capítulo 3- A PESQUISA	53
3.1- Considerações sobre o Método.....	55
3.2- O Desenvolvimento da Pesquisa	58
3.3- O Contexto: a Comunidade.....	64
3.4- As Pessoas: famílias Participantes	70
3.5- A Análise: a <i>Grounded Theory</i>	70
Capítulo 4- RESULTADOS	77
4.1- O primeiro encontro com a família Jardim	93
4.2- A entrevista reflexiva com a família Jardim	102
4.3- O primeiro encontro com a família Torres	114
4.4- A entrevista reflexiva com a família Torres	114
Capítulo 5 – DISCUSSÃO	122
5.1- Compreendendo a brincadeira no contexto familiar	128
5.2- A brincadeira em família compreendida pelo modelo teórico de Urie Bronfenbrenner.....	128
5.3- Uma compreensão sobre o “processo” de desenvolvimento nas interações lúdicas da família: a formação de díades de desenvolvimento	137
Considerações finais	141
A brincadeira na família como expressão de prática educativa	141
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	158

LISTA DE MAPAS E FIGURAS

Mapa 1- Mapa da cidade de São Paulo com Vila Brasilândia em destaque.....	63
Figura 1- Genograma da família Jardim.....	66
Figura 2- Genograma da família Torres.....	69
Figura 3- O contexto familiar da família Jardim.....	78
Figura 4 - O papel da família Jardim na educação dos filhos.....	80
Figura 5- Convivendo com a violência na família Jardim.....	84
Figura 6- O brincar das crianças da família Jardim.....	87
Figura 7- Concepção de brincadeira para a família Jardim.....	91
Figura 8- Contexto familiar e práticas educativas familiares na família Jardim....	94
Figura 9- Representação de como as crianças convivem com a violência e elaboram a ausência paterna na família Jardim.....	98
Figura 10- Elementos do brincar das crianças na segunda entrevista com a família Jardim.....	100
Figura 11- O contexto familiar da família Torres.....	103
Figura 12- O papel da família Torres na educação dos filhos.....	106
Figura 13- Convivendo com a violência na família Torres.....	108
Figura 14- O brincar das crianças da família Torres.....	110
Figura 15- Concepção de brincadeira para a família Torres.....	113
Figura 16- O contexto familiar e as dificuldades atuais da família Torres.....	116
Figura 17- Dinâmica que envolve as práticas educativas da família Torres com a violência vivida diariamente.....	117
Figura 18- O brincar das crianças no segundo encontro com a família Torres....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Exemplo do processo de codificação aberta na análise das entrevistas.....	71
Quadro 2- Exemplo de categorização e nomeação das categorias de análise.....	72
Quadro 3- Representação da categoria central, categorias e subcategorias na análise das entrevistas com as famílias.....	74
Quadro 4- Códigos que representam a categoria “Contexto Familiar”.....	159
Quadro 5- Códigos que representam a categoria “O papel da família na educação”	160
Quadro 6- Códigos que ilustram a categoria “Convivendo com a violência”.....	161
Quadro 7- Códigos que ilustram a categoria “O brincar das crianças”.....	162
Quadro 8- Códigos das falas da família que ilustram as subcategorias “Brincadeira proibida” e “Brincadeira de menino e menina”.....	163
Quadro 9- Códigos das falas das famílias que ilustram as subcategorias “O significado do brincar” e “O brincar na infância dos pais”.....	164

MARTINS, E. **“Brincar Educa?”: A Brincadeira como Prática Educativa na Família**: São Paulo, 2003. 164p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho busca compreender as relações entre criança e membros da família, no que se refere à manifestação da brincadeira nas práticas educativas familiares de uma comunidade da periferia da cidade de São Paulo. Questões relativas à importância do brinquedo nas práticas educativas dessas famílias, os tipos de brincadeiras que fazem parte do cotidiano de suas crianças e as múltiplas relações entre educação informal, criança e brincadeira conduziram esta elaboração. Norteados pela teoria de Urie Bronfenbrenner, o estudo enfatiza o caráter relacional do desenvolvimento humano e o poder dos vários ambientes na vida de crianças. O estudo foi realizado durante o ano de 2001 na Vila Nova Esperança, sub-distrito da Vila Brasilândia, periferia da cidade de São Paulo, onde ocorreram sessões de observações e entrevistas com duas famílias de crianças pequenas que tinham filhos matriculados na creche da comunidade. Para a coleta de dados utilizou-se de registros escritos, gravador e fitas cassetes. Na análise utilizou-se a *Grounded-theory*, ou teoria fundamentada nos dados, possibilitando a categorização e desvelamento do fenômeno estudado. Os resultados apontam que, apesar das crianças viverem em ambientes de pouca infra-estrutura, pobreza, violência e acesso a poucos brinquedos industrializados, realizam brincadeiras variadas em seu cotidiano. Indicam o brincar como parte integrante da vida cotidiana e das práticas educativas das famílias, mostrando-se como um poderoso instrumento de interação entre os adultos e suas crianças, como também importante veículo para abrir veios de comunicação familiares.

Palavras-Chave: Brincadeira; Práticas Educativas; Socialização; Família

E-mail: martinsberbel@bol.com.br

ABSTRACT

The present work aimed to understand the relationship between children and their family members concerning the manifestation of playing and educative practices studying a community on periphery of São Paulo. Conduct this work questions concerning (1) the importance of toys on educative practices; (2) the kind of toys that take part on these children's daily life and (3) the multiple relations of informal education, children and playing. Guided by Urie Bronfenbrenner's theory, this work emphasize the relational characteristic of human development and the influence of different ambients on children's life. This study occurred during the year of 2001, on Vila Nova Esperança, district of Vila Brasilândia on periphery of São Paulo. During this study sessions of observation and interview were performed with two families that had their small children on school. Notes and tape records were used to collect our data. Grounded theory was used to categorize and analyze our data. The results indicate that in spite of the children live in a violent, poor and unprivileged ambient with few industrialized toys they still perform many different kinds of playing in daily life. Our results also show that playing has an important role on educative practices of children's family expressing an efficient tool to make possible the interaction of adults and their children.

Key-words: playing; educative practices; socialization; family.

APRESENTAÇÃO

“Mira veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam”.

Guimarães Rosa (Grandes Sertões Veredas)

APRESENTAÇÃO

Imagens quase sempre chamam a atenção e com facilidade se fixam na memória de quem as observa. A partir delas pode-se fazer elaborações mentais e construir questionamentos sobre a vida, sobre coisas comuns e sobre o justo e o injusto nas relações entre os seres humanos. Por isso é que se começou esse trabalho com uma imagem. Imagem essa que no campo mental da autora dessa pesquisa fixou-se de muitas formas e abriu um leque de possibilidades para se pensar a criança e o brinquedo nas interações das muitas crianças das várias partes e culturas do mundo.

A imagem real de Sebastião Salgado retrata a brincadeira de meninos sertanejos com ossinhos de animais, no Ceará em 1983. Com nome e funções diferentes, cada osso, material facilmente encontrado pelos filhos de moradores atingidos pela seca, serve para os meninos de legítimos brinquedos. Eles conseguem impressionantemente transformar natureza morta em algo prazeroso, divertido, com multiplicidade de vidas. "Cada osso tem um nome e uma função nas brincadeiras que representam a vida dos rebanhos do lugar. Assim, os ossos menores alinhados são de carneiro e materializam os carneiros, que se deslocam sempre em conjunto; os outros ossos pertencem a cavalos, jumentos e bois, que, por sua vez, tomaram forma e vida no imaginário lúdico dos meninos sertanejos" (Salgado, 1997, p.140.).

É desta brincadeira que não conhece limites de classe social ou de geografia, que aqui se quer falar. Brincadeira de quem não tem muito ou nenhum brinquedo, mas consegue extrair do pó o mais puro momento lúdico. Foi pensando nas famílias das crianças que se deslocam do sertão nordestino e vêm para as grandes metrópoles em busca de melhores condições de vida que se pretendeu construir as bases desse estudo. Muitas questões relativas à importância do brinquedo nas práticas educativas dessas famílias, os tipos de brincadeiras que fazem parte do cotidiano de suas crianças e as múltiplas relações entre educação informal, criança e brincadeira conduziram esta elaboração.

Há tempos, e talvez, ainda hoje, quem como a autora, nascia e crescia em cidadezinhas do interior de São Paulo, tinha na maioria das vezes, uma infância com riqueza de brincadeiras por quintais com árvores, muita terra e muitas possibilidades de criar e se fartar de brinquedos oferecidos pela própria natureza. Brinquedos industrializados há algum tempo, poucas vezes chegavam até essas crianças e, quando isso acontecia, esses objetos padeciam nas mãos curiosas e eram aos poucos destruídos pela inquietação em descobrir o seu funcionamento ou pelo próprio uso diário e intenso que se fazia deles. A alegria da criançada era poder subir em galhos de goiabeiras, ouvir estórias de assombrações contadas pelos velhos da família e se atirar de corpo todo na terra em aventuras de cavar para descobrir maravilhas como tampinhas de garrafas ou moedas antigas enterradas, talvez por anos em seus quintais.

Escritores como Guimarães Rosa e Graciliano Ramos trouxeram a revisão de coisas grandiosas que podem existir na infância de uma criança, mesmo que ela não tenha tantos brinquedos. As obras desses autores encantam os apaixonados pela alma infantil e pelas centenas de brincadeiras realizadas pelas crianças de vilarejos, cidadezinhas do interior do país, da zona rural e quem sabe, das grandes periferias urbanas. Em entrevista a Ascendino Leite, Guimarães Rosa, quando questionado sobre lembranças de sua infância, responde com a mesma ternura de uma criança pequena envolta em suas brincadeiras dizendo que apesar dos adultos que o atormentavam, guardava ótimas reminiscências da vida de criança, como “Armar alçapões para apanhar sanhaços – tão formosos, tão azulados, tão macios e inúteis como pássaros de gaiola – e depois tornar a soltá-los: uma maravilha!” (Lima, 2000, p. 48).

Outras brincadeiras de infância de Guimarães Rosa, citadas em Lima (2000) são atividades quase sempre atreladas àquilo que a própria natureza oferecia ao menino e podem ser resumidas em puxar sabugos de espigas de milho como se fossem boizinhos de carro ou atrelar um sabugo branco com outro vermelho com mais uma junta de bois pretos, nada mais que sabugos enegrecidos pelo fogo.

No trabalho de mestrado com meninos e meninas da FEBEM de São Paulo (Martins, 1998), surgiram as primeiras inquietações da autora sobre brinquedos e brincadeiras. Nesta pesquisa tinha-se inicialmente a intenção de utilizar a brincadeira infantil apenas como um método para conhecer melhor a vida em instituição e a interação de crianças que estavam desligadas de suas famílias de origem. Entretanto, foi analisando as sessões de filmagens e suas muitas observações naquele lugar, com crianças interagindo quase todo o tempo, que o seu interesse pelo tema foi infinitamente despertado. A importância do que seria somente um meio de se observar crianças em seu ambiente natural, foi revelada e, o tema brinquedo e brincadeiras a impulsionaram a continuar as buscas apoiando-se nos conhecimentos de psicologia e educação infantil, agora com um foco mais direcionado ao brincar.

Fazendo um breve levantamento nesse campo, pôde-se constatar que nos últimos 30 anos, a indústria de brinquedos cresceu muito. A grandiosidade de opções de materiais lúdicos oferecidos às nossas crianças proporciona uma riqueza de estímulos incomparáveis a qualquer outro momento histórico. Esses brinquedos possuem tecnologia de ponta e conseguem chamar a atenção de muitos adultos que jamais tiveram a oportunidade de lidar com esses objetos em suas infâncias. O mais incrível é que a divulgação desses jogos, aparelhos e um amontoado de bonecas e seus vestidos maravilhosos que andam, falam, cantam e etc., ocorre gratuitamente via televisão, que está presente nos lares de milhões de brasileiros, ricos ou pobres.

A televisão mostra a fascinante idéia de se ter um brinquedo caro, tanto para os filhos daqueles que certamente terão o dinheiro para comprá-lo, da mesma forma que encanta os filhos daqueles que moram numa favela com precárias condições de vida. Sendo assim, como será para os que não têm e nunca terão acesso ao maravilhoso mundo dos fabulosos brinquedos produzidos pela indústria do encantamento?

Diante deste quadro se instalaram algumas perguntas: Como e com quais objetos brincam crianças das grandes periferias urbanas? Que acesso elas possuem a brinquedos de última geração e qual o impacto de se ter ou não esses brinquedos para o seu desenvolvimento? O que as famílias dessas crianças pensam sobre o brincar e os brinquedos, como atuam diante disso e qual o lugar da brincadeira no seu dia-a-dia?

Antes de se prosseguir, é importante esclarecer a questão sobre as terminologias jogo, brinquedo ou brincadeira¹. Neste trabalho, irá se considerar a palavra brincadeira, englobando todos os outros termos imbricados nessa noção. Escolheu-se fazer uso do termo jogo ou brincadeira de forma quase indistinta, para que no íterim do estudo proposto não se corra o risco de perder-se a grandeza da significação e da noção dessa palavra envolvendo-se em confusões puramente de ordem semântica.

Assim, refletindo sobre os estudos que procuram discutir a questão da conceituação e distinção da terminologia empregada para jogos, brinquedos e brincadeiras, concluí-se que não há termo mais adequado ou correto para se referir ao brincar. Aqui, não é interessante ou o mais importante, se discutir a diferenciação entre os termos, apesar de em nossa língua haver por parte de alguns pesquisadores, muitas diferenças no uso de cada palavra. Entretanto, ao se falar de brincadeira de roda, amarelinha, brincadeira de boneca ou carrinhos, ou ainda, uma partida de futebol entre crianças e adultos de uma família, se estará de algum modo, referindo-se e abrangendo brinquedos, jogos e brincadeiras das crianças, que é o campo de maior interesse dessa pesquisa.

Pensando em crianças que vivem com suas famílias na periferia dos grandes centros urbanos e em sua socialização, mediada pelas brincadeiras, foi

¹ Huizinga (1996) aponta que as diferentes línguas existentes no mundo não exprimem a mesma idéia, nem mesmo utilizam a mesma palavra, ao expressarem a noção de jogo. Nas principais línguas européias *spielen*, *to play*, *jouer*, *jugar* significam tanto jogar como brincar.

que se começou os primeiros questionamentos neste campo. Cabe aqui neste trabalho encontrar um caminho para se compreender melhor a vida dessas famílias com seus filhos que, quer com brinquedos caros ou com simples cantigas de roda, oferecem a seus filhos com todas as suas dificuldades, uma educação que possibilite o desenvolvimento global dessas crianças.

No bojo das relações entre criança e membros da família, dentre as muitas formas de conhecer o mundo social e compreendê-lo em sua complexidade, das quais se buscou resposta neste estudo, pretende-se com as informações reunidas aqui, apresentar algumas respostas sobre a seguinte questão: *como se manifesta o brincar entre adultos e crianças dentro de famílias de uma comunidade da periferia da cidade de São Paulo.*

Este trabalho esteve norteado pela teoria de Urie Bronfenbrenner, que enfatiza o caráter relacional do desenvolvimento humano e o poder dos vários ambientes no desenvolvimento de crianças. Longe de se considerar restritamente apenas o micro-ambiente da casa da família onde uma criança se encontra, foi explicitada a importância de se conhecer os contextos onde o ser humano cresce e se desenvolve durante toda a sua vida. Com esta teoria procurou-se sistematizar as investigações, compreendendo como princípio básico a relevância do estudo ecológico, como recurso essencial para se verificar a multiplicidade de fatores só possíveis de serem observados dentro do ambiente natural onde eles acontecem. Construiu-se a metodologia basicamente a partir de dois instrumentos: observação e entrevista.

O estudo foi realizado durante o ano de 2001 na Vila Nova Esperança, subdistrito da Vila Brasilândia, periferia da cidade de São Paulo, onde ocorreram sessões de observações e entrevistas com duas famílias de crianças pequenas que tinham filhos matriculados na creche daquela comunidade.

A estrutura do trabalho acompanha a seguinte divisão e subdivisões: Na primeira parte introdutória com o título "BRINCADEIRA, SOCIALIZAÇÃO E

PRÁTICAS EDUCATIVAS” é explicitada a importância das brincadeiras na vida infantil, a questão da socialização de crianças pequenas na família e sua educação permeada pelo brinquedo como também a apresentação de pesquisas sobre a temática.

O capítulo 1 “O BRINCAR E SUAS TEORIAS” traz temas como **“Brincadeira, Desenvolvimento E Aprendizagem”** mostrando algumas pesquisas sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, dando ênfase na perspectiva sócio-interacionista dessa atividade, observada em algumas dessas pesquisas. Outro tema deste capítulo intitulado **“Brincadeira e Interação Social”** traz a contribuição de alguns estudos sobre brincadeira relevando o aspecto da importância da interação social entre as crianças. O tema seguinte **“Brincadeira e Cultura”** discute a variação dos significados e tipos de brincadeira entre diversas culturas apresentando um apanhado de trabalhos sobre a questão. E finaliza com o tema **“Brincadeira e Família”**, mostrando uma revisão de alguns trabalhos que investigaram essa questão, apontando para a necessidade de se considerar os contextos onde essas pesquisas se desenrolam.

O capítulo 2 “UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DAS BRINCADEIRAS EM FAMÍLIAS” apresenta **“A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner”** que fundamentou este trabalho e suas implicações para o estudo com famílias.

O Capítulo 3 “A PESQUISA” apresenta propriamente o corpo do **estudo** realizado com as famílias da Vila Nova Esperança, apontando considerações sobre o método de coleta e análise de dados utilizados no desenvolvimento da pesquisa, como também informações detalhadas sobre as famílias participantes do estudo e o contexto onde vivem.

No capítulo 4 “RESULTADOS” mostra-se os resultados obtidos através da análise dos dados das entrevistas com as famílias. Pode-se visualizar e acompanhar de forma sintética todas as categorias de análise julgadas relevantes

para responder ao problema estudado. São utilizados vários tipos de diagramas para demonstrar cada tema, podendo também se conhecer detalhes sobre os encontros com as duas famílias.

O quinto e último capítulo denominado “DISCUSSÃO”, apresenta algumas reflexões sobre a temática, discutindo temas como: “**A Brincadeira em Família, Compreendida pelo Modelo Teórico de Urie Bronfenbrenner**”; fazendo-se uma ponte com a teoria ecológica de Bronfenbrenner que dá embasamento ao estudo. Na última parte apresentam-se as considerações finais sobre o estudo, as possibilidades de continuidade de pesquisas sobre a temática e interpretações gerais da autora sobre o assunto.

INTRODUÇÃO

"Chica vinha passando, com a boneca - nem era boneca, era uma mandioquinha enrolada nos trapos, dizia que era filhinha dela, punha até nome, abraçava, beijava, dava de mamar... A Chica era tão engraçadinha, clara, mariolinha, muito menor do que Drelina, mas era a que sabia mais brinquedos, botava todos para rodar de roda, ela cantava tirando completas cantigas, dançava mocinha."

Guimarães Rosa (Manuelzão e Miguilim)

BRINCADEIRA, SOCIALIZAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Sabe-se que a criança, desde o seu nascimento encontra-se inserida num determinado contexto social e cultural que irá influenciar tanto os seus comportamentos sociais, como de uma forma mais ampla irá direcionar o seu desenvolvimento enquanto pessoa e cidadã. Durante um longo período de tempo da vida da criança, ela estará envolta em práticas educativas que advêm de variados sistemas e instituições. No entanto, para a maioria das crianças, é na família que ocorrerão suas primeiras descobertas e onde se iniciará sua educação. É com sua família que ela aprenderá as primeiras palavras, dará os primeiros passos, descobrirá alguns valores e mais do que tudo se tornará uma pessoa ligada a outras pessoas, num mundo de trocas afetivas permeado por diversos papéis sociais.

Inegavelmente, a família é o primeiro meio de socialização da criança. Quer seja esta família constituída na ideologia da família nuclear moderna da qual a sociedade como um todo tem como modelo, quer seja formada por um grupo de convivência que vai servir e apresentar à criança os primeiros elementos de socialização. É na família que a criança recebe a primeira base do que consiste a vida em sociedade. Secundariamente outros agentes, como a escola, a igreja e a comunidade em que ela está inserida é que somarão ao trabalho socializador da família outros elementos de construção social do indivíduo. Berger e Luckmann (1974) afirmam: “O indivíduo não nasce membro de uma sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. (...) A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (p. 173, 175).

Na maioria das sociedades, na primeira escalada da criança pelo mundo da família ela será sempre dependente do grupo familiar no qual estará inserida, ou dependente dos adultos que tomam conta dela. Assim, irá participar de inúmeras atividades da vida cotidiana dos adultos que a rodeiam e por meio destes contextos interativos, poderá experimentar de uma valiosa gama de

acontecimentos e situações rotineiras ou novas, como também, poderá lidar com uma infinidade de objetos diferenciados, imitando a ação dos adultos e progredindo em formas múltiplas de atuação no mundo.

De acordo com Gomes (1994, p. 58): “A família transmite às novas gerações, especialmente à criança, desde o nascimento, padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem. Enfim, maneiras de pensar, de se expressar, de sentir, de agir e de reagir que lhe são próprios, naturais”.

A criança em sua socialização primária é capaz de aprendizagens muito grandiosas num espaço bem curto de tempo:

A linguagem é o exemplo mais espetacular de um dos enigmas da aprendizagem humana: a facilidade com que os seres humanos mais jovens aprendem a realizar determinados comportamentos que os estudiosos ainda não chegaram a compreender. Durante os primeiros anos de vida, as crianças de todo mundo dominam uma surpreendente gama de competências com pouca tutela formal. Chegam a ser competências para cantar canções, andar de bicicleta, lidar com dezenas de objetos dentro de casa, na rua ou pelo campo. (Gardner 1993, p. 17-18)

A aprendizagem da linguagem verbal, assim como outras aprendizagens que a criança adquire nos primeiros anos, ocorrem mediadas pelas relações intersubjetivas. As práticas educativas familiares acontecem sem planejamento formal e as famílias vão fornecendo às suas crianças, sem que “percebam”, uma imensidão de estímulos que farão com que elas “magicamente” se desenvolvam e adquiram muitas habilidades. É neste montante de atividades estimuladoras fornecidas pela família, de modo quase involuntário, que se dá o fenômeno da brincadeira, dos jogos e dos muitos brinquedos que auxiliarão os adultos na educação da criança.

O jogo não é, portanto, uma atividade puramente espontânea. Ele aparece na vida da criança com a ajuda dos adultos. A formação primária da preensão, por exemplo, e seu aperfeiçoamento, escreve Elkonin (1998), transcorrem na atividade conjunta dos adultos com a criança.

Os adultos que se ocupam de uma criança freqüentemente não se dão conta de que lhe oferecem, no completo sentido da palavra, exercícios conjuntos para formar o movimento preênsil: o adulto suscita a concentração no objeto, coloca-o a uma distância na qual a criança começa dirigindo a mão para ele, e afastando-o, obrigando a criança a estirar-se na direção dele; se a criança estende as mãos para o objeto, o adulto desloca-o até que entre em contato com as mãos da criança etc. Transcorre precisamente desse modo o desenvolvimento da orientação da criança no espaço e a direção independente dos movimentos baseados nessa orientação. Em todas essas situações o centro é o adulto (1998, p.210).

Desse modo fica claro o quanto a família e os adultos que rodeiam a criança são infinitamente importantes para o seu desenvolvimento nos primeiros meses de vida. Se a criança responde ao jogo do adulto, este por sua vez a instiga mais, levando-a a emitir comportamentos novos e mais elaborados, como é o caso do movimento preênsil como coloca Elkonin (1998) ou a outros mais elaborados como a fala e o caminhar. Pode-se dizer que esta interação entre adulto e criança não é algo unidirecional, pois o adulto realiza a brincadeira com a criança porque ela ativamente brinca e oferece a ele uma porção de possibilidades para efetivar o que ele lhe oferece como estímulo. A criança também dá ao adulto "estímulos" necessários para que continue a jogar. É como uma mão de duas vias, onde adulto e criança interagem em momentos de reciprocidade na brincadeira, desde os primeiros momentos de vida.

A brincadeira adulto-criança tem papel fundamental na socialização do ser humano. O lúdico está presente nas formas mais variadas dessa relação. Se repararmos em uma mãe brincando de se esconder com uma fralda com o seu

bebê, ou repararmos no jeito como falam com seus filhos apresentando-lhes as primeiras palavras, já poderemos supor que as brincadeiras constituem uma importante fonte de interação e aprendizagem para os pequeninos. Dessas primeiras brincadeiras com os bebês até chegar na fase em que eles irão para a escola, já terão experimentado milhares de situações lúdicas que possibilitarão o conhecimento de várias noções ou a utilização de inúmeros objetos e símbolos que poderão permitir o desenvolvimento de suas funções cognitivas superiores.

Elkonin (1998) em seus estudos acerca da história dos brinquedos declara que são sempre os adultos que introduzem os brinquedos na vida da criança. Nas sociedades mais primitivas, os brinquedos eram modelos reduzidos de instrumentos ou ferramentas e desde muito cedo as crianças incorporavam-se no trabalho produtivo, assim como em meios rurais ou na região nordeste do Brasil. A função educativa da família em tempos mais remotos, implicava em fazer das crianças participantes ativos no trabalho, transmitindo a elas a sua experiência laboral. Desse modo, filhos de tribos caçadoras davam a seus filhos pequenos arcos e flechas para treinarem a pontaria; crianças de pescadores aprendiam desde cedo a manejar o caniço; os pastores de renas davam laços; e, ainda outros, como lenhadores davam pequenos machados ou facas para seus meninos. Para meninas era ensinado o trabalho doméstico da casa. Ganhavam de suas mães retalhos e agulhas e aprendiam desde pequenas como se comportarem na vida adulta. As crianças aprendiam na tenra idade a manejar tais instrumentos como seus pais, suas mães, seus irmãos e irmãs mais velhas.

Para Elkonin (1998) nas sociedades modernas a educação de crianças pequenas, quase na maioria dos países, continua sendo tarefa privada da família. Assim ele afirma: "Onde predomina a educação familiar há apenas dois tipos de atividade que influem no desenvolvimento da criança. São, em primeiro lugar, as diversas formas de trabalho na família e, em segundo, o jogo em suas variadíssimas formas" (p. 398). O autor ainda coloca que, nas sociedades burguesas, os pais da classe dominante afastam completamente o trabalho da vida de seus filhos. Desse modo:

O jogo, como tudo o que não é trabalho, converte-se da maneira mais geral na forma fundamental de vida da criança, forma universal e única de educação infantil que se dá espontaneamente. Isolada no meio da família e das relações familiares, e vivendo em seu quarto infantil, a criança como é natural, reflete principalmente nos jogos essas relações e as funções que os membros da família exercem com ela e entre eles (p. 398).

Atualmente, mais do que as diversas formas de trabalho na vida familiar e os variados tipos de jogos, os quais se refere Elkonin, as crianças têm disponível em suas casas outros meios que fazem parte da sua socialização na família. Podem contar com computadores que realizam tarefas indescritíveis e com a influência forte e direta da televisão, mesmo quando fechados em seus lares. Ainda assim, a família se apresenta como o agente socializador privilegiado da criança e, é com ela que se aprende a brincar e a se inserir num mundo complexo de relações. O modo como a criança é tratada na família no seu dia-a-dia de convivência com os pais, irmãos, avós, tios e outros que convivem em seu grupo familiar, num determinado contexto afetivo, constitui o primeiro passo para a construção de uma individualidade e inserção numa sociedade mais ampla.

A atividade lúdica infantil parece significar um importante momento em que a interação adulto-criança, com todas as suas implicações, opera junto à família emoções que habitualmente, para a criança pequena, passariam quase despercebidas, como comenta Oliveira (1988):

A brincadeira infantil constitui uma situação social onde ao mesmo tempo em que há representações e explorações de outras situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal das crianças ou eventualmente entre elas e um adulto na situação, formas estas que também se sujeitam a modelos, a regulações e onde também está presente a afetividade: desejos, satisfações, frustrações, alegria, dor. (p.110)

A importante afetividade presente entre dois seres humanos, sobretudo, na relação mãe-criança (entende-se mãe, qualquer adulto que cuide diariamente da criança e mantenha com ela um forte vínculo), pode ter o seu auge na hora da brincadeira. Essa relação de afeto que permeia a cumplicidade dos adultos com a criança que brinca, aponta o brincar como uma atividade propiciadora de momentos nos quais diversas emoções podem ser elaboradas pelas crianças levando a refletir sobre a excelência do momento da brincadeira, com todas as suas implicações, para o desenvolvimento emocional da criança em crescimento.²

Nessa ótica, Maturana & Verden-Zöllner (1993), ao escreverem sobre a brincadeira dos seres humanos, remetem a aspectos bastante importantes dessa atividade, levando a reflexão sobre a ligação do jogo ou brincadeira com a questão da afetividade humana, o desenvolvimento de sua autoconsciência, como também o respeito mútuo necessário para que possamos viver em sociedade. Os autores afirmam que o desenvolvimento biológico normal só acontece se a criança tiver uma vida de amor, de aceitação mútua, sem preocupar-se com o futuro, apenas vivendo o presente momento, juntamente com sua mãe e outros adultos com quem cotidianamente convive. A atividade de jogo da criança pequena, na relação com os adultos que a rodeiam é de extrema importância para o seu desenvolvimento enquanto pessoa.

Para Maturana & Verden-Zöllner (1993), um bebê humano não nasce "humanizado". Ele só chega a ser humano quando consegue dominar o seu espaço temporal de existência, construído no desenvolvimento de sua autoconsciência que é constituída principalmente pela sua total e mútua confiança, e aceitação corporal, implicadas nas suas relações de jogo livre com suas mães ou com os adultos responsáveis por ele.

² Bronfenbrenner & Morris (1998) discorrem sobre o desenvolvimento humano nas primeiras fases e durante todo o curso de vida, influenciado por processos de interação entre um organismo humano bio-psicológico e as pessoas, objetos, e símbolos em seu ambiente. Sobre isso se falará mais adiante.

Esses autores fazem uma crítica às sociedades modernas, principalmente à cultura ocidental que têm desprezado o jogo, relegando-o a um segundo plano, como se não fosse importante para o desenvolvimento da vida humana. Eles acreditam que o jogo constitui fator fundamental para que as crianças desenvolvam-se como pessoas que interagem com outros e se respeitam mutuamente. Em outras palavras, o desenvolvimento adequado da criança depende, sobretudo, de suas construções a partir do jogo e no jogo e de sua aprendizagem de jogar, por intermédio da intimidade de suas relações de mútua aceitação com seus pais. Assim, para que a criança adquira consciência individual e social, bem como desenvolvimento adequado de suas capacidades emocionais e intelectuais, é muito importante que ela consiga estabelecer com sua família momentos de interação, permeados pelas brincadeiras e brinquedos.

Sobre a utilização da brincadeira como fator educativo, Ortega (1990) aponta que brincar não é a mesma coisa que estudar e nem trabalhar, no entanto, quando brinca a criança aprende a conhecer e a compreender o mundo social do qual ela faz parte. A autora coloca ainda que o jogo constitui um fator espontâneo de educação e que se pode utilizá-lo para educar sempre que a intervenção do adulto nos jogos das crianças não desvirtue a natureza e estrutura espontânea do ato de jogar.

Quando brincam de fazer de conta, as crianças representam variados papéis de adultos ou freqüentemente se deixam envolver por situações imaginárias ou fantasiosas como, por exemplo, quando experimentam papéis de super-heróis, fadas, gnomos e outros seres que só seria possível de se “viver” desta maneira (na brincadeira). As crianças também são capazes de reproduzir cenas da vida cotidiana que, de alguma forma, puderam participar como agentes ativos ou simplesmente como meros observadores. Podem experimentar realidades dos adultos ou vivenciar na brincadeira experiências muitas vezes fantásticas vistas na televisão, ou ainda, imitar algumas atividades das quais têm apenas uma pequena noção, como ser polícia e bandido.

A maneira com que a família lida com a criança e suas brincadeiras nesse seu primeiro contato com o mundo social pode ser diferente de um grupo para outro. Há várias formas de ensinar a criança a falar, a andar e até a compreender o que é certo e o que é errado. Aos poucos ela vai se inserindo neste mundo de coisas por meio da experiência com sua família e depois com outros agentes socializadores. Essas maneiras de ensinar a criança a existir como um ser social é o que pode ser compreendido como práticas educativas.

Para Szymanski (1998; 2001), as práticas educativas ocorrem de maneira informal ou mesmo, sem um planejamento explícito, mas estão vinculadas a uma imensa gama de situações de vida. Para a pesquisadora:

O mundo transmitido pelos homens e mulheres, jovens e velhos que formam as famílias é por sua vez o mundo que foi por eles, também transmitido por outros homens e mulheres que encontraram em suas vidas. Receberam-no (com ou sem ressalvas) e passam-no adiante. É a esse processo que estou chamando de práticas educativas porque se dão na forma de ações contínuas e repetitivas, trazem no seu bojo uma proposta de ser no mundo com o outro e constituem-se numa herança cultural que possibilita a inserção desse novo membro no mundo mais amplo. (Szymanski (1998, p. 1)

No trabalho com famílias de baixa renda de Yunes (2001), as práticas educativas de uma das famílias entrevistadas, giram em torno de princípios morais e éticos (obediência, consciência moral, religiosidade e respeito), onde os membros mais velhos devem orientar e informar as crianças o tempo todo, mostrando os riscos da vida na rua. (p. 124)

Na tentativa de se contribuir para um olhar sobre famílias de baixa renda, diferente daquele oriundo, sobretudo, dos meios de comunicação, escolas e outras instituições que as colocam como agentes responsáveis pelas tantas ameaças no que se refere à educação e abandono de crianças, disseminando os múltiplos preconceitos que já se conhece, acredita-se poder demonstrar a partir deste estudo,

que elas são cumpridoras de seu papel socializador e que seus filhos podem crescer e se desenvolver por intermédio de práticas educativas bastante adequadas, apesar das dificuldades que essa população encontra em seu dia-a-dia.

A partir daí pretendeu-se compreender a dinâmica das formas de se educar, utilizadas por famílias que vivem em condições bastante difíceis, moradoras em periferias urbanas que enfrentam problemas dos mais variados para educar e escolarizar os seus filhos. É importante que se possa conhecer o modo de funcionamento dessas famílias, os seus valores, atitudes frente aos conflitos e modo de lidar diariamente com suas crianças.

CAPÍTULO 1

O BRINCAR E SUAS TEORIAS

"Então Miguilim saiu. Foi ao fundo da horta, onde tinha um brinquedo de rodinha-d'água - sentou o pé, rebentou. Foi no cajueiro, onde estavam pendurados os alçapões de pegar passarinhos, e quebrou com todos. Depois veio, ajuntou os brinquedos que tinha, todas as coisas guardadas - os tentos de olho-de-boi e maria-preta, a pedra de cristal preto, uma carretilha de cisterna, um besouro verde com chifres, outro grande, dourado, uma folha de mica tigrada, a garrafinha vazia, o couro de cobra-pinima, a caixinha de madeira de cedro, a tesourinha quebrada, os carretéis, a caixa de papelão, os barbantes, o pedaço de chumbo, e outras coisas, que nem quis espiar - e jogou tudo fora, no terreiro."

Guimarães Rosa (Manuelzão e Miguilim)

1.1- BRINCADEIRA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Em psicologia o estudo sobre o valor da brincadeira no desenvolvimento infantil tem sido seriamente discutido. Teorias clássicas como as de Piaget (1946/1971) e Vygostsky (1994) há tempos são reconhecidas e exploradas por pesquisadores interessados no estudo dos processos da infância. Piaget (1946/1971) fez uma importante contribuição para o estudo dos jogos, defendendo a brincadeira como uma forma da criança adquirir conhecimento por processos de assimilação, podendo demonstrar estágios cognitivos de evolução. Em 1932, na obra *O julgamento moral na criança*, foi a primeira vez em que Piaget colocou o jogo como meio de acesso às representações infantis, sobretudo, falando sobre o jogo de regras. Depois em 1946, com o clássico *A formação do símbolo na criança*, o autor fez referências ao jogo, apontando-o como instrumento essencial à inteligência. Em seus estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem, ele acabou classificando a atividade lúdica da criança em jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos com regras, cada qual com a sua devida função (Brougère, 1998).

Vygotsky deu uma substancial contribuição para o estudo ou teoria do jogo. Na opinião de Elkonin, foi ele quem esteve mais perto de "descobrir a natureza psicológica do jogo" (p. 205). Para Vygotsky, o jogo é um tipo principal de atividade das crianças pequenas, significando importante fator para o desenvolvimento, pois é a partir da brincadeira que se cria "zonas de evolução imediatas". No jogo são realizados os desejos imediatos, presentes principalmente na primeira infância. Além disso, na atividade lúdica, são criadas situações fictícias, que consistem na adoção e representação do papel de adulto pela criança, que desse modo, aprende a atuar como os adultos. Seja qual for o tipo de jogo, ele sempre comportará algumas regras que deverão ser seguidas pelo jogador, do contrário não se constituirá como tal.

De uma maneira bastante estreita, jogo e desenvolvimento estão muito ligados. Atuando no jogo a criança aprende a agir numa esfera cognitiva,

desenvolvendo assim, suas funções psicológicas superiores, como nos escreve Vygotsky;

A relação do jogo com o desenvolvimento é a da aprendizagem para o desenvolvimento. Por trás do jogo estão as mudanças de necessidades e as mudanças de caráter mais geral. O jogo é uma fonte de desenvolvimento e cria zonas de evolução imediata. (...) O jogo é uma formação nova da idade pré-escolar que contém condensadas e reunidas, como num foco, as tendências mais profundas do desenvolvimento (submarinas e subterrâneas) e as eleva, ou seja, procura dar um *salto vital* para o mundo desenvolvido das formas supremas da atividade especificamente humana contidas no meio como fonte evolutiva. (Vygotsky, 1998, p. 424, 425, grifos do autor)³

Outros autores como Piaget e Vygotsky, também reconheceram a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Bruner (1986) considerou o jogo como uma forma de desenvolvimento intelectual e para ele, tanto para as crianças como para os adultos, o jogo consiste numa forma de usar a inteligência. Define o jogo como uma projeção da vida interior em contraste com a aprendizagem mediante a qual interiorizamos o mundo externo. Usova (1979) explica que o jogo constitui aspecto fundamental nas atividades das crianças. Brincar é uma importante característica do desenvolvimento infantil, como também, uma necessidade do organismo e condição indispensável para que a criança se incorpore na sociedade, pois quando joga ela está sempre em contato com o coletivo.

Brougère (1998) esclarece que o surgimento da noção de jogo educativo aparece numa das primeiras vezes em 1911, num texto de uma inspetora de escolas maternas francesas. Jeanne Girard, ao apresentar o método francês para a educação maternal, refere-se a jogo educativo como um meio de educar crianças pequenas, conciliando a sua necessidade de jogar com a educação escolar

³ Trecho de fragmento das anotações de Vygotsky para conferência sobre psicologia infantil, entregues a Elkonin e anexado em sua obra *Psicologia do Jogo* (1998), originalmente publicada em Russo, no ano de 1978.

propriamente dita. Um dos trechos deste texto como cita Brougère (1998, p. 122), diz o seguinte: "A criança deve jogar, mas todas as vezes que você dá uma ocupação que tem a aparência de um jogo, você satisfaz essa necessidade e, ao mesmo tempo, cumpre seu papel educativo".

A partir da expansão da educação infantil e de uma nova maneira de se conceber a infância, a brincadeira infantil passa a ser muito mais valorizada e acaba por fortalecer a idéia de que essa atividade ocupa lugar privilegiado no trabalho educativo. O brinquedo com função educativa ganha força, assim como o uso constante de materiais concretos na educação como jogos de encaixe, quebra-cabeças, blocos lógicos e outros (Kishimoto, 1996; 1997).

Uma breve revisão na literatura aponta para a riqueza de pesquisas relacionando os brinquedos e brincadeiras com a aprendizagem humana, ou desenvolvimento cognitivo e a importância do uso dos jogos e brincadeiras na educação infantil (Henniger, 1991; Nicolopoulou, 1994). Alguns desses estudos vão desde as aprendizagens relacionadas à linguagem (Tamis-LeMonda & Bornstein, 1994; McCune, 1995), desenvolvimento cognitivo de crianças com relação à quantidade de brinquedos que têm disponível em suas casas (Lacroix et al., 2001) até estudos sobre a influência de brincadeiras de faz-de-conta no raciocínio dedutivo de crianças em idade pré-escolar (Yunes, 1999).

No Brasil, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas, buscando compreender a influência dos jogos e brincadeiras no ensinamento de alguns conceitos escolares. O jogo tem sido muito estudado como instrumento para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, como raciocínio lógico e linguagem verbal (Correia & Meira 1997; Moura, 1991; Scarpa, 1991, Santos & Alves, 2000).

Todos esses estudos focalizam um aspecto do desenvolvimento que é o cognitivo e colocam o brincar como preparação para a aprendizagem escolar. Embora, na área da Educação este seja o enfoque predominante, a perspectiva

deste trabalho é a de focar o desenvolvimento humano como um todo, estando o cognitivo, o afetivo e o social ligados intimamente e portanto, o que se pretende aqui, é colocar um olhar mais aprofundado no aspecto das trocas intersubjetivas entendendo o brincar como fonte de expressão que favorece trocas intersubjetivas na família, veiculando sentimentos, crenças e hábitos e com importante função socializadora. Pode-se afirmar que, por intermédio de atividades lúdicas, na interação social com suas crianças, a família tem disponível um fortíssimo canal de comunicação, que utiliza informalmente em suas práticas educativas cotidianas, ensinando seus filhos, sem muitas vezes se aperceber deste fato.

As referências sobre brincadeira e desenvolvimento citadas aqui fazem parte de teorias extensas e complexas, e o que se buscou, foi apenas apresentá-las para que o leitor possa melhor visualizar o campo estudado em suas várias abordagens. É importante apontar para a relevante contribuição dessas teorias no desenvolvimento de trabalhos em psicologia da criança. As colocações e fundamentações expostas nessas teorias darão base para melhor se trabalhar a questão do brincar, lembrando a sua base de natureza social que, em suma, nasce da condição de vida das pessoas em suas relações sociais e que poderá mudar sua forma de aparição dependendo da localização geográfica ou cultural da realização.

1.2- BRINCADEIRA E INTERAÇÃO SOCIAL

Já foi ressaltada até aqui, por algumas vezes, a importância da interação entre adulto e criança. Outra importante forma de interação social da criança é conseguida através da brincadeira, não só com adultos, mas também com outras crianças. Essas companhias de brincadeira vão desde pares do meio familiar, irmãos ou primos, como também outras da vizinhança, da escola ou da creche, nos contextos onde se desenvolve a criança.

Um estudo sobre educação inclusiva e a influência de brinquedos na interação de crianças pré-escolares, realizado por Ivory, & McCollum, (1999), mostrou que brinquedos sociais, ou brinquedos que requerem mais de um participante encoraja o jogo cooperativo entre crianças pré-escolares. Além disso, foi observado que o jogo cooperativo faz com que as crianças interajam mais, aumentando suas habilidades sociais e, melhorando suas possibilidades de aprendizagem. Outro estudo recente de Coolahan, et al., (2000) sobre a mesma temática, oferece achados com sérias implicações para o trabalho de educadores, indicando que o sucesso de crianças pequenas em interação através do jogo é associado com a qualidade e nível do compromisso delas no contexto mais amplo da sala de aula. Também sugere que a interação social dentro do jogo pode servir para ajudar na adaptação de crianças pequenas em colocações educacionais, salientando que os jogos facilitam o processo de aprendizagem.

No Brasil, são comuns pesquisas na área de psicologia e educação que estudam a interação de crianças e, destas com os adultos, em instituições pré-escolares, como também as influências do brinquedo nestas relações e o espaço dedicado ao brincar nestes locais (Andrade, 1991; Wajskop, 1990, 1995 e Gonçalves 1996). Ainda neste campo encontram-se registros de estudos sobre diferenças e estereótipos de gênero em momentos de brincadeira das crianças (De Conti, 1996; Bonamigo & Koller 1993), conflitos entre crianças em momentos de brincadeira (Sager & Sperb, 1998) e o brinquedo e atividades de crianças em situação de rua (Biasoli-Alves, 1998). São desenvolvidas também muitas pesquisas sobre interação social e o brincar de faz-de-conta, brincadeira simbólica ou de papéis (Bichara, 1994; Salum e Moraes & Carvalho, 1994; Mello & Sperb, 1997 e Mello, Fachel, & Sperb, 1997).

De um modo geral, todos esses achados apóiam a posição de que a brincadeira funciona como um importante instrumento de interação entre crianças, oferecendo mais possibilidades de desenvolvimento psico-social, como também funcionando como um agente facilitador de aprendizagens por crianças pequenas. Conhecendo como crianças interagem em seu dia-a-dia, quer com adultos, quer com outras crianças que a rodeiam, pode-se compreender melhor o modo de vida

e as práticas envolvidas na dinâmica relação de educar de famílias dessa comunidade.

1.3- BRINCADEIRA E CULTURA

A partir de uma releitura de teorias que se referiram ao jogo, verificou-se em suas bases, a existência da idéia de jogo como sendo uma atividade presente em diferentes culturas, apresentando-se, desse modo, com uma essência fortemente marcada pelo aspecto sócio-cultural. A compreensão do significado de jogo, brinquedo ou brincadeira, sob o prisma sócio-cultural consiste num importante fator para que se possa analisar como essa atividade ocorre no meio das crianças e de suas famílias, situadas num determinado bairro, cidade ou país. Neste campo encontra-se Brougère (1997, 1998) que se destaca por dedicar seus estudos sobre o jogo, considerado por este pesquisador, como algo produzido por uma determinada sociedade dotada de traços culturais específicos. Em seus estudos, privilegia o brinquedo por si mesmo, como importante objeto naquilo que este revela sobre a cultura e sistema social em que está inserido. Considera o jogo o produto de múltiplas interações sociais, sendo necessária a existência de cultura para haver jogo.

Sob essa ótica sociocultural da brincadeira, o autor acredita ser o brincar uma atividade dotada de uma significação social precisa e que, como outras atividades, necessita de aprendizagem, ou seja, a atividade de brincar não se trata de uma dinâmica interna do ser humano.

O jogo não é inato, pelo menos nas formas que assume no homem. A criança pequena é iniciada no jogo pelas pessoas que se ocupam dela, particularmente sua mãe ou o adulto que por ela é responsável. Dizer que uma criança de alguns dias ou algumas semanas joga por sua própria iniciativa não tem sentido. (...) a criança entra progressivamente no jogo do adulto de quem é primeiramente o brinquedo, o espectador ativo, depois o parceiro real. É introduzida

no espaço e no tempo particulares do jogo. (Brougère, 1998, p.189, 190)

O que Brougère (1998) chama de cultura lúdica diz respeito a algo que é produzido pelo sujeito social, construído a partir do momento em que começa a brincar. Todas as suas experiências lúdicas acumuladas desde bebê constituem a sua cultura lúdica, que por sua vez, não é isolada da cultura geral. Existe aí uma influência multiforme que ocorre a partir do contexto em que a criança vive, como o ambiente imediato e as condições materiais de vida. Muitos aspectos vão estar diretamente ligados como: permissões e proibições de pais e professores, assim como espaços que tem à sua disposição na escola, em casa ou mesmo no seu bairro ou cidade para brincar. Nesse âmbito se encontra também a televisão que se constitui num fator importante na constituição da cultura lúdica de uma criança.

Huizinga (1996), em sua obra clássica "Homo Ludens"⁴ analisa o jogo numa esfera histórico filosófica, e explica que o "brincar", longe de ser uma atividade biológica, encontra-se nas sociedades humanas como um fenômeno essencialmente cultural, presente nas grandes atividades arquetípicas da humanidade. Em sua concepção como uma forma de atividade com função social, Huizinga deixa claro que só será jogo aquela atividade livre de qualquer obrigação, ou nos seus dizeres: "Uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada" (p. 10).

Expondo as características do jogo, Huizinga coloca que:

O jogo distingue-se da vida "comum" tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. (...) E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. (...) É transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento. (p. 12, 13)

⁴ A primeira edição desta obra é de 1938.

Já Elkonin (1998) concebe como jogo uma atividade em que, sem fins utilitários diretos, são reconstruídas as relações sociais. Ele chama de jogo a uma atividade social que se constitui a partir da reconstrução em ação, em parte ou na sua totalidade de fenômenos da vida, sem uma finalidade ou, à margem do seu propósito prático real. O jogo é portador de grande importância social, pois tem como primordial função o treinamento do homem nas fases iniciais do seu desenvolvimento, assim como primordial papel coletivizador.

Uma vez que as atividades concretas do homem e da sociedade como um todo são muito variadas e se modificam segundo as condições sócio-históricas, geográficas e até mesmo domésticas, as crianças tendem a escolher temáticas também muito diversas para os seus jogos, assim como são as atividades concretas da vida humana. Ele afirma que, "no homem é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais" (p. 20).

Elkonin (1998) aponta que, apesar da variedade de temas brincados pelas crianças de diferentes regiões do mundo, todos esses jogos contêm, em sua essência e por princípio, um mesmo conteúdo, baseados sempre na atividade humana e nas relações sociais estabelecidas entre diferentes pessoas. Isto permite pensar o jogo em suas infinitas variações, de acordo com a criança que brinca e o contexto em que está inserida.

São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente (Elkonin, 1998, p. 34, 35).

Pesquisas sobre diferenças culturais em relação à brincadeira de crianças têm aumentado nas últimas décadas. Estudos sobre diferenças inter e intraculturais

na interação de mães e crianças (Zevalkink & Riksen-Walraven, 2001), como diferenças individuais no jogo de faz-de-conta de crianças pré-escolares américo-coreanas e américo-européias (Farver, Kim & Lee-Shin, 2000) têm contribuído muito para a compreensão das formas de brincar de cada cultura e as suas implicações para o desenvolvimento humano.

Uma interessante pesquisa realizada com pais e suas crianças na Índia por Roopnarine, et. al., (1990), demonstrou diferenças culturais entre a forma de cuidado que esses pais têm com seus filhos, incluindo a maneira de jogar dessas famílias. Os pesquisadores concluíram que na Índia, crianças são cercadas pelo contato de corpo direto. Eles constantemente são segurados, são abraçados, e freqüentemente são levados no quadril dos pais. Já que as crianças ficam sempre tão próximas fisicamente de seus pais, nesta cultura, o jogo físico parece não ser uma atividade principal durante interação de pais com crianças como ocorre nos Estados Unidos, por exemplo (Lamb, 1977). Na cultura da Índia, brincadeiras físicas e turbulentas raramente acontecem entre os pais e crianças e, não foram observadas entre as mães e seus filhos.

Ainda sobre diferenças culturais nas práticas de jogo de mães com seus filhos, Farver & Howes (1993), realizaram um estudo com mães mexicanas e mães americanas em momento de jogo de faz-de-conta com suas crianças e encontraram algumas diferenças culturais em comportamentos de estruturação de jogos de mães, assim como no valor que este jogo tem para as mães. Os resultados parecem sugerir que as mães guiam o desenvolvimento do jogo de suas crianças de acordo com normas particulares de sua cultura.

Outro estudo recente de Bornstein, et al. (1999) com duas culturas diferentes comparou jogo exploratório, simbólico e social e a interação de crianças argentinas e americanas com suas mães. Os resultados apontam que nas díades em momento de jogo, argentinos e norte-americanos utilizaram modos diferentes de exploração, representação e interação. Em ambas as culturas, meninos ocuparam-se de jogo mais exploratório que as meninas, assim como as

meninas ocuparam-se de jogo mais simbólico que os meninos. Entre culturas, as crianças norte-americanas e suas mães ocuparam-se mais de jogo exploratório, enquanto que as crianças argentinas e suas mães ocuparam-se mais de jogo simbólico. Foram encontradas também diferenças em jogo social e verbalizações entre as duas culturas. Mães argentinas excederam as mães norte-americanas em jogo social e elogio verbal em relação as suas crianças.

No Brasil, há investigações a respeito da cultura lúdica como a de Pereira (1983) que investigou aspectos das práticas sociais de crianças pobres de uma favela de Londrina e observou neste contexto a ocorrência de brincadeiras tradicionais como o pega-pega ou esconde-esconde ou ainda, muitos tipos de brincadeiras e brinquedos simples, construídos pelas próprias crianças. Com a mesma preocupação, Gomes (1993, 2001) apresenta estudos etnográficos da vida cotidiana de crianças de grupos comunitários diferentes, apontando o peso e o papel dos brinquedos e brincadeiras nas interações dos indivíduos. Essas pesquisas têm relevância, enquanto instrumentos que trazem vários indícios de que a partir do reconhecimento da ludicidade vivenciada por um indivíduo, pode-se reconhecer o seu pertencimento a um determinado grupo, bairro ou cultura.

1.4- BRINCADEIRA E FAMÍLIA

Há uma grande quantidade de estudos nos quais a família aparece ligada à questão dos jogos e brincadeiras das crianças. Esses estudos examinam desde o desenvolvimento de brincadeiras e jogos dentro da família, até a influência desta atividade na interação social e comunicação verbal de crianças com seus pais, mães e irmãos. Um estudo de Labrell (1996) por exemplo apresenta dados empíricos sobre jogos paternos e maternos com crianças utilizando objetos polivalentes. Os resultados indicam diferenças no modo como pais e mães brincam com as crianças e como os objetos utilizados durante o jogo podem favorecer o desenvolvimento cognitivo. Outra pesquisa nesta mesma perspectiva realizada por Lindsey & Mize (2000) examinou conexões entre jogo de faz-de-

conta de pai-criança e competência social de crianças com cinco anos de idade. O padrão de envolvimento social observado durante o jogo sugeriu que a interação mútua de pai-criança, durante esta atividade de jogo, pode estar associada com a competência social de crianças.

Recentemente, Lacroix et al., (2001) em estudo com famílias de meios sócio econômicos diferentes, compararam idioma e desenvolvimento cognitivo de crianças durante os primeiros três anos da vida, em relação à duração de vocalizações maternas e ao número de brinquedos disponível à criança em seus ambientes. Os resultados mostraram que crianças de mães adolescentes e crianças de mães de meios sociais menos favorecidos tiveram um desenvolvimento de idioma e desenvolvimento cognitivo inferior ao de crianças filhas de mães de meio sociais mais favorecidos economicamente. Além disso, o número de brinquedos lingüísticos e sociais no ambiente da criança foi correlacionado com algumas medidas de idioma e desenvolvimento cognitivo.

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

Pesquisas sobre interações entre irmãos em situação de jogo (para uma revisão ver Osnat et al., 1998), assim como os estudos de interação entre pais e filhos, aparecem fortemente marcadas pela tradição experimentalista, como no estudo de Mackinnon (1989) que examinou diferenças nas relações de irmãos em famílias divorciadas e casadas num contexto de laboratório com os participantes jogando um jogo popular. Os resultados geraram discussão sobre a qualidade das interações entre irmãos e irmãs de idades variadas dentro dessas famílias. Os

dados revelaram que em díades de irmãos de famílias divorciadas que continham um irmão do sexo masculino mais velho, as interações no jogo eram mais negativas, mais resistentes, e menos complacentes do que em díades em que havia uma irmã mais velha de famílias divorciadas. Isso também ocorria em díades com um irmão mais velho de famílias casadas, com crianças mais velhas sendo mais negativas com seus irmãos mais jovens, especialmente ao interagir com as irmãs mais novas. Outra pesquisa de Miller; Volling & McElwain (2000) focalizou a relação de ciúme entre a criança e irmãos pré-escolares em situação de jogo e interação com os pais. Resultados indicaram diferenças entre reações de ciúme da criança em relação às mães e aos pais. Mostrou também que os pais se comportaram diferentemente com irmãos mais velhos e mais jovens. Esses achados sublinham a importância de se examinar as emoções processadas nas relações familiares e de considerar a interação de irmãos como um contexto de socialização no qual as crianças jovens aprendem a negociar.

Como se verá adiante, esses tipos de pesquisas laboratoriais são fortemente criticados por Bronfenbrenner (1996) por não darem a devida importância aos ambientes naturais onde os eventos ocorrem. São realizados em laboratórios preparados para receber crianças e suas famílias em situação de jogo. Utilizam os jogos e brincadeiras, muitas vezes como um método para coleta de dados sobre desenvolvimento da criança ou interações entre pais, crianças e irmãos. Há estudos laboratoriais, por exemplo, que verificam o poder do sorriso ou de emoções de alegria ou tristeza dos pais quando estão brincando com seus filhos, revelando várias relações significantes entre o comportamento de olhar de crianças, expressões de emoção, e comportamento de jogo (Termine & Izard, 1988; Dickson, Walker & Fogel, 1997) e ainda outros experimentos que investigam a influência de mães na escolha do brinquedo (Batista, 1989) ou, envolvendo questões relativas a estereótipos de gênero (Fagot, et al. 1992).

Pesquisas desenvolvidas com crianças pré-escolares mostram a importância da brincadeira entre pais e filhos, enquanto importante fator de socialização. Uma pesquisa de Ladd & Hart (1992) demonstra que a competência

social pode depender da frequência com que atividades de jogos informais são iniciadas por pais e crianças. Neste estudo, o grau para o qual os pais envolveram as crianças no processo de organizar atividades de jogo informais foi relacionado positivamente à frequência com que as crianças iniciaram os seus contatos sociais na pré-escola. Outro interessante estudo com díades na família que examinou a influência mútua durante jogo de pais-criança e comparou o jogo de pais-criança com jogo de irmão, sugere que a família, principalmente os pais, podem ser os responsáveis pela estruturação que acontece nas primeiras interações sociais das crianças. (Stevenson, et. al. 1988).

Especificamente sobre o jogo no contexto familiar, com a participação das mães nas brincadeiras de seus filhos, Ferran, Mariet & Porcher (1979) citam um interessante estudo realizado na França por J. Dumzedier e N. Samuel, onde se obteve através de dados quantitativos, que uma média de 40% dos pais de meios sociais variados, brincam com suas crianças em tempo livre. Os autores declaram que as crianças se beneficiam com a participação e ajuda dos pais em seus jogos. Desse modo, podem aprender novos jogos, como também, experimentar essa atividade com adversários mais fortes.

No Brasil encontram-se poucos estudos sobre a brincadeira inserida no contexto das relações familiares, principalmente sobre aquelas que consideram o ambiente natural no qual vivem as famílias. Embora, atualmente, a pesquisa sobre jogos e brincadeiras esteja em plena ascensão, a maioria desses estudos parece colocar a família num segundo plano, pouco considerando o contexto e as relações familiares. O que foi encontrado neste campo sob diferentes prismas, são estudos como os de Mello (1999) que investigou a brincadeira de crianças vítimas de violência doméstica, assim como os de Oliveira (1993) em sua pesquisa sobre relações sociais em que crianças são criadas pelos seus avós, que mostra a rica experiência da brincadeira adulto-criança. O autor coloca que de uma maneira ou de outra, os avós são levados a participar da brincadeira das crianças. Para ele "O ensinamento recíproco entre avós e netos se renova nos brinquedos e brincadeiras. Nestes momentos, as crianças puxam seus avós para brincar, olhando os mais

velhos com igualdade e, o que me parece mais importante, não demonstrando vergonha alguma de ter pessoas idosas como companheiras". (p.412, grifos do autor).

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

A família constitui uma das fontes mais ricas para se conhecer a influência da ligação de duas, três ou mais pessoas no desenvolvimento humano. De acordo com Bronfenbrenner (1996), nas famílias e em suas casas, o pesquisador não precisa introduzir ou inventar sistemas organizados de relações entre as pessoas, pois a natureza já as oferece diariamente com infinitas possibilidades. É na família que acontece o maior fluxo de pessoas que interagindo de variadas formas fornecem ao pesquisador ricas observações. *"Mães e irmão, assim como vizinhos e amigos - vêm e vão a todo momento, proporcionando experimentos naturais prontos, com validade ecológica inata e um planejamento antes-depois em que cada sujeito pode servir como seu próprio controle"* (p. 57).

A grande maioria dos estudos citados não aponta para o contexto onde famílias e crianças interagem no seu cotidiano e as implicações e influências que esses ambientes podem produzir na interação dessas pessoas em momentos como os de jogos. Não se pode descartar a importância desses estudos para o desenvolvimento desta área de interesse científico, mas verifica-se a necessidade de uma visualização e exploração maior nos contextos onde se desenrolam as relações humanas, quer na família, na escola ou em outros ambientes, para que se

compreenda melhor a complexa dinâmica de se educar crianças. No capítulo seguinte propõe-se uma visão mais abrangente para se compreender essas relações e esses contextos de desenvolvimento.

CAPÍTULO 2

UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DAS BRINCADEIRAS EM FAMÍLIAS

"De fato as horas pingavam monótonas no espaço que me concediam, mas em qualquer parte a insipidez era a mesma. Proíbiam-me de sair, e os outros meninos, distantes, causavam-me inveja e receio. Certamente eram perigosos. Afastado, não possuindo bolas de borracha, papagaios, carrinhos de lata, divertia-me com minhas irmãs, a construir casas de encerado e arreios de animais, no alpendre, e a revolver o milho no depósito."

Graciliano Ramos (Infância)

2.1- A ABORDAGEM ECOLÓGICA DE URIE BRONFENBRENNER

Bronfenbrenner formulou sua teoria de desenvolvimento humano que teve em 1979 a sua publicação, expondo ao campo científico importantes premissas para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais. Seus escritos faziam uma séria crítica ao modo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano, referindo-se entre outras coisas, à grande quantidade de pesquisas concluídas sobre desenvolvimento “fora do contexto”. Para ele, essas investigações focalizavam somente a pessoa em desenvolvimento dentro de ambiente restrito e estático, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos onde os sujeitos viviam (Bronfenbrenner, 1977; 1996).

Recentemente, Bronfenbrenner & Morris (1998) colocaram que tem havido um grande desenvolvimento científico nesta área e estudos realizados com crianças e adultos em situação de vida real têm agora lugar comum na literatura de pesquisa em desenvolvimento humano, tanto nos Estados Unidos como na Europa. Entretanto, apesar desses estudos fazerem referência à sua teoria, examinando e relatando os impactos de vários níveis de contextos na vida do indivíduo em desenvolvimento, o quadro mudou, e o que se nota é que há muitos estudos em “contexto sem desenvolvimento”.

Nas duas últimas décadas, o autor tem trabalhado na reformulação de sua abordagem e trouxe como modificação para o novo modelo de pesquisa, a consideração da bidirecionalidade em relação à pessoa e o ambiente em que ela atua. Crianças influenciam os próprios ambientes onde se encontram quando iniciam uma atividade nova, por exemplo, ou quando começam a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas e logo, são influenciadas ao mesmo tempo pelos que estão ao seu redor. Esse novo modelo introduz também uma maior ênfase não só na interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, mas com objetos e símbolos. (Bronfenbrenner & Morris, 1998)

As novas reformulações do modelo ecológico de desenvolvimento humano, acrescentados por Bronfenbrenner e Morris, (1998), inclui uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento. Bronfenbrenner faz também críticas a sua primeira abordagem em relação à ênfase demasiada nos contextos de desenvolvimento, deixando a pessoa em desenvolvimento num segundo plano. O novo modelo que em vez de ecológico passa a ser chamado de bioecológico tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Outro aspecto proposto no novo modelo é o construto teórico "*processos proximais*" (do qual se falará mais adiante), entendido como "formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano" (Bronfenbrenner e Morris, 1998, p. 994). No modelo bioecológico, são rerepresentados quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, o que é designado como modelo PPCT: "*pessoa, processo, contexto e tempo*".

Pessoa: refere-se ao fenômeno de constâncias e mudanças na vida do ser humano em desenvolvimento, no decorrer de sua existência. A abordagem reformulada ressalta a importância de se considerar as características da pessoa em desenvolvimento, como suas convicções, nível de atividade, temperamento, além de suas metas e motivações. Para o autor, isso tudo tem considerável impacto na maneira pela qual os contextos são experienciados pela pessoa, tanto quanto os tipos de contextos nos quais o indivíduo se insere. Características do tipo pessoais como gênero ou cor da pele que podem influenciar na maneira pela qual outros indivíduos lidam com a pessoa em desenvolvimento, como também valores e expectativas que se têm em relação a essa pessoa, também devem ser considerados. Qualidades pessoais como estas, podem nutrir ou romper a operação de processos de crescimento psicológico. Além disso, o autor aponta, que nenhuma característica da pessoa pode existir ou exercer influência sobre o desenvolvimento isoladamente. No modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), são distintos três tipos de características de pessoa que influenciam e moldam o curso do desenvolvimento humano. O

primeiro é: *disposições* que podem colocar os processos proximais em movimento e podem continuar sustentando a sua operação. O segundo diz respeito aos *recursos bioecológicos* de habilidade, experiência e conhecimento para que os processos proximais sejam efetivos em determinada fase de desenvolvimento e, por último, há características de *demandas* que convidam ou desencorajam reações do contexto social que pode nutrir ou romper a operação de processos proximais.

Processo: tem a ver com as ligações entre os diferentes níveis, e se acha constituído pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Para se desenvolver intelectual, emocional, social, e moralmente um ser humano, criança ou adulto, requer - para todos eles - a mesma coisa: participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos, e símbolos no ambiente imediato. Para ser efetiva a interação tem que ocorrer em uma base bastante regular em períodos estendidos de tempo. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato referem-se a *processos proximais* (*proximal process*). São achados exemplos de padrões duradouros destes processos na relação pais-criança e atividades de criança-criança em grupo ou jogo solitário, como lendo, aprendendo habilidades novas, resolvendo problemas, executando tarefas complexas, e adquirindo conhecimento e experiências novas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, p. 6). O autor ainda aponta que *processos proximais* são como máquinas ou o motor do desenvolvimento.

Contexto: quando o autor fala em contexto de desenvolvimento, está se referindo ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais. Os vários ambientes subdivididos pelo autor, abrangendo tanto os ambientes mais imediatos nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, como os mais remotos, onde a pessoa nunca esteve, mas que se relacionam e têm o poder de influenciar o curso de desenvolvimento humano. Esses ambientes são denominados *micro, meso, exo e macrossistemas* e sobre eles será falado mais adiante.

Tempo: pode ser entendido como o desenvolvimento no sentido histórico, ou em outras palavras, como ocorrem as mudanças nos eventos no decorrer dos tempos, devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento. Para Bronfenbrenner & Morris (1998) eventos históricos podem alterar o curso de desenvolvimento humano, em qualquer direção, não só para indivíduos, mas para segmentos grandes da população. A passagem de tempo em termos históricos tem efeitos profundos em todas as sociedades. Pequenos episódios da vida familiar como a entrada da criança na escola, o nascimento de um irmão ou a mudança de trabalho dos pais, podem ter significativa influência no desenvolvimento das pessoas da família, num dado momento de suas vidas. Outro exemplo de como o tempo influencia o desenvolvimento da pessoa, é a diferença na maneira dos pais criarem seus filhos na década de 40 para os dias atuais.

2.2- UMA VISÃO DE AMBIENTES DE DESENVOLVIMENTO

A abordagem ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner (1977, 1989, 1996) privilegia estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais, diferentemente de experiências em laboratório, visando apreender a realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto onde habita. Sua teoria ficou mais conhecida e, utilizada por vários pesquisadores no Brasil (Haddad, 1997; Fleury, 1999 e Yunes 2001) como um modelo que diferencia as várias camadas de ambientes. O ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato, e deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (Bronfenbrenner, 1996 p.18). Esse conjunto de estruturas que nos dizeres do autor parece lembrar um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra, interferem mutuamente entre si e afetam conjuntamente o desenvolvimento da pessoa. Cada uma das estruturas é chamada pelo autor de: *micro-, meso-, exo- e macrossistema*.

Quando Bronfenbrenner (1996) faz a crítica aos modelos de pesquisa nos quais o ambiente é descrito em termos de uma estrutura estática, ficando delimitado a um único local imediato onde se encontra o indivíduo em desenvolvimento, ele está se referindo ao *microssistema* que é definido como: “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (p. 18). Portanto, ambientes tais como a casa, a creche ou a escola onde a pessoa é envolvida em interações face-a-face fazem parte do *microssistema*. “Os padrões de interação, conforme persistem e progridem através do tempo, constituem os veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal. Igual importância é atribuída às conexões entre as pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento” (Haddad, 1997, p 36-37).

O *mesossistema* diz respeito às inter-relações entre os ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes. Em alguns casos, por exemplo, esse sistema inclui as relações que uma criança mantém em casa, na escola e com amigos da vizinhança, em outros, apenas as relações na família e com amigos da vizinhança.

Num *exossistema*, ao contrário do *mesossistema*, a criança ou pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas aí podem ocorrer eventos que a afetem, ou ainda vice e versa, podem ser afetados por acontecimentos do ambiente imediato onde a criança se encontra. Estes tipos de ambientes que consistem em *exossistemas* podem ser por exemplo: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais.

Finalmente o *macrossistema* envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra. Neste caso podemos dar como exemplo a estrutura política e cultural de uma família

norte americana de classe média enquanto sistema, muito diferente de um grupo familiar de operários brasileiros.

2.3- UMA VISÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

A concepção de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), em vez de dar toda a importância aos processos psicológicos tradicionais como percepção, motivação, pensamento ou aprendizagem, enfatiza o conteúdo desses processos como o que é percebido pela pessoa, ou ainda o que é temido, pensado ou adquirido como conhecimento, importando-se mais em como a natureza desse material psicológico pode ser alterada em função da exposição e interação do ser humano em desenvolvimento com o seu meio ambiente.

A definição de desenvolvimento humano para o autor, consiste em:

mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, (...) é o processo através do qual a pessoa desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. (Bronfenbrenner, 1996, p. 5, 23)

Mais recentemente, Bronfenbrenner e Morris (1998), revisaram este conceito e o complementaram, definindo como desenvolvimento “o processo que se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de suas vidas e através de gerações” (p. 995).

Pensando no desenvolvimento infantil, a partir desta ótica, ele vai se dando conforme a criança vai se envolvendo ativamente com o ambiente físico e social, assim como ela o compreende e o interpreta. De acordo com Haddad (1997), “o reconhecimento da possibilidade de relações entre os ambientes, associado à

capacidade de compreender as linguagens falada e escrita, faz com que a criança seja capaz de compreender a ocorrência e natureza dos eventos em ambientes ainda desconhecidos, como a escola, ou que jamais conheça, como o local de trabalho dos pais, um país estrangeiro, ou o mundo da fantasia de outra pessoa” (p. 38).

2.4- O PODER DAS DÍADES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Além dos ambientes, as estruturas interpessoais também são importantes contextos de desenvolvimento humano. No modelo ecológico original, Bronfenbrenner (1996) salienta o grande mérito das relações entre as pessoas, estabelecendo como condição mínima para a formação de díades a presença de uma relação interpessoal recíproca. A premissa básica e mais importante na formação de uma díade, é que, se um dos membros do par passar por um processo de desenvolvimento, estará contribuindo para a ocorrência do mesmo processo no outro. Desse modo, para o autor "*uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam*" (p. 46).

Uma díade por si só já tem sua importância enquanto elemento favorecedor de desenvolvimento humano podendo contribuir também para a formação de outras estruturas interpessoais maiores, incluindo mais de duas pessoas, o que pode ser chamado de tríade ou tétrades, por exemplo. As díades podem assumir três formas funcionais diferentes no que se refere ao seu potencial para fomentar o crescimento psicológico.

- 1- **Díade observacional:** quando uma pessoa está prestando uma cuidadosa atenção à atividade do outro, e este por sua vez reconhece o interesse demonstrado por aquilo que está fazendo. Por exemplo: uma criança observa sua mãe lavando a louça e esta por sua vez, faz comentários esporádicos a esta criança sobre o que está fazendo. Este tipo de díade oferece as condições mínimas para a aprendizagem em termos observacionais, mas requer que a

atividade realizada pela mãe, não fique apenas como um foco de atenção da criança. A mãe ou a pessoa observada deve dar alguma resposta à criança, em relação à atenção demonstrada.

- 2- ***Díade de atividade conjunta***: quando duas pessoas se percebem fazendo juntas alguma coisa. Não é necessário que os pares façam a mesma coisa, mas que suas atividades, apesar de um pouco diferentes façam parte de um *padrão integrado*. No caso das brincadeiras, por exemplo; a mãe separa as peças de um quebra-cabeça, enquanto a criança tenta montá-lo. Bronfenbrenner (1996) acrescenta que as díades de atividade conjunta têm um grande poder de desenvolvimento da pessoa, pois possuem em grau mais acentuado, algumas das principais propriedades de todos os tipos de díades: a ***reciprocidade***, ou seja, por exemplo, o que a mãe faz enquanto brinca com a criança, a influencia e vice e versa; a ***relação afetiva***, que ocorre nas interações diádicas, quando as pessoas desenvolvem sentimentos mais pronunciados em relação a seu par. Sentimentos esses que na medida em que se tornam mais positivos e recíprocos no curso da atividade conjunta tendem a aumentar a possibilidade e ritmo dos processos de desenvolvimento e, por último, possuem a propriedade de ***equilíbrio de poder***, que se refere à possibilidade de mesmo numa relação recíproca, um dos pares em algum momento da relação ter a oportunidade de exercer maior poder do que o outro. Neste caso, uma criança pequena, por exemplo, poderá aprender a lidar com diferentes relações de poder. *“Esta aprendizagem contribui simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais encontrados durante toda a vida”* (p.47).
- 3- ***Díade primária***: refere-se àquela que mesmo quando os dois membros não estão próximos ainda continua existindo fenomenologicamente. Os dois membros são objetos de fortes sentimentos um para com o outro e aparecem sempre em seus pensamentos. Mesmo separados, um influencia o comportamento do outro. Assim, é muito provável que uma criança aprenda

mais com uma pessoa com quem estabeleceu uma díade primária, do que com aquela que só existe para a criança quando estão concretamente juntas.

Em qualquer uma dessas relações diádicas, como aponta o autor, existe um fator de *reciprocidade*, ou seja, o que um membro faz influencia o outro e vice-versa. Haddad (1997) aponta que “o reconhecimento dessa relação de *reciprocidade proporciona uma compreensão chave nas mudanças no desenvolvimento, não apenas das crianças, mas dos agentes primários de socialização: mães, pais, avós, educadores, professores, etc*” (p. 40). Além disso, todas essas formas de díades podem ocorrer simultaneamente ou separadamente. Elas exercem poderosa influência na aprendizagem e desenvolvimento.

Bronfenbrenner e Morris (1998) em revisão no modelo ecológico original, enfatizam a importância do conceito *processos proximais*, sobre o qual já se falou rapidamente. A análise das relações de reciprocidade entre as pessoas da família e suas crianças deve considerar os *processos proximais*, pois como apontam os autores o desenvolvimento humano ocorre, permeado por esses processos progressivos de interação duradoura entre o organismo biopsicológico e as pessoas, objetos, e símbolos em seu ambiente em períodos estendidos de tempo. Dessa forma, quando os pais cuidam ou alimentam um bebê, quando adultos da família brincam com uma criança; quando irmãos ou primos da mesma idade interagem; quando ouvem uma história ou adquirem novos conhecimentos; praticam atividades esportivas, resolvem algum problema; executam algum tipo de tarefa complexa ou fazem planos para o futuro, estão desempenhando atividades permeadas por *processos proximais* (Bronfenbrenner e Morris 1998).

Segundo os autores o poder, o conteúdo, e a direção que os *processos proximais* possuem para promover o desenvolvimento variam sistematicamente, dependendo das características da pessoa em desenvolvimento; dos contextos onde ela se encontra inserida; das continuidades sociais e mudanças que acontecem com o passar do tempo; assim como o período histórico durante o qual a pessoa vive.

No modelo bioecológico o conceito de *processos proximais* tem um significado altamente específico. Segundo Bronfenbrenner (1999, p. 5) para que esses processos ocorram, a pessoa tem que se ocupar de uma atividade de desenvolvimento. Para que sejam efetivos a atividade tem que acontecer em uma base bastante regular, num período estendido de tempo. Os processos de desenvolvimento proximais efetivos não são unidirecionais; deve haver influência em ambas as direções. No caso de interação interpessoal, as iniciativas não vêm de uma só pessoa. Deve haver algum grau de reciprocidade na troca.

Outra propriedade dos *processos proximais* é que não são limitados a interações com pessoas; eles também podem envolver interação com objetos e símbolos. Nas interações recíprocas, por exemplo, os objetos e símbolos no ambiente imediato devem ser convidativos, de um tipo que atraia a atenção para a sua exploração, manipulação, elaboração, e imaginação (Bronfenbrenner, 1999, p. 6).

As pessoas com quem as crianças pequenas interagem numa base regular em períodos longos de tempo são os pais, mas, especialmente no caso de crianças pequenas, outras pessoas mais velhas, como professores, parentes, irmãos, e pares também desempenham importante função nos *processos proximais*. É por isso que a capacidade de uma díade funcionar como favorecedora de um contexto de desenvolvimento irá depender da existência e natureza de outras formações diádicas com terceiras pessoas. Pensando na importância destas relações nos momentos de interação promovidos pelas brincadeiras dentro da família, pode-se antecipar que tais atividades contribuem para que as práticas educativas da família resultem em elementos que podem favorecer o desenvolvimento da criança.

2.5- O MODELO TÉORICO DE REDE E A PESQUISA NA VILA NOVA ESPERANÇA

Bronfenbrenner (1996) alerta para o fato de que num ambiente de pesquisa que contenha mais de duas pessoas, é preciso levar em conta, a influência indireta de outras pessoas nas relações dos membros de uma díade. Mudanças temporárias como a chegada de parentes para passar um final de semana, ou de amigos ou vizinhos na casa para visitas; a ida ou a chegada dos pais do trabalho; ou mudanças mais duradouras como o nascimento de um bebê, a separação dos pais, a mudança da avó para a casa da família, podem produzir fortes influências nos contextos de desenvolvimento, ocorrendo o que o autor chama de *efeito de segunda ordem*. Essas mudanças temporárias ou duradouras produzem os efeitos de segunda ordem que podem ser observados, por exemplo, na mudança de interação mãe-criança quando algum vizinho ou parente está por perto ou como o padrão de atividades da família muda com o nascimento de um bebê.

Muitos dos efeitos de segunda ordem operam nos processos de desenvolvimento, mesmo que as pessoas envolvidas não estejam interagindo simultaneamente. Por exemplo, uma amiga ou vizinha que oferece ajuda a uma mãe divorciada ou viúva na educação de uma criança, poderá fazer isso sem que a criança esteja presente concretamente. Bronfenbrenner (1996) chamou esse sistema de interação de *rede social*. Para o autor a rede social pode ocorrer num ambiente restrito como, por exemplo, um escritório onde as pessoas interagem o tempo todo e muitas vezes comunicam-se com recados através de terceiras pessoas. No entanto, as redes sociais mais extensivas e comuns são aquelas que estão presentes na interconexão entre os ambientes.

A díade consiste em um importante sistema capaz de definir e otimizar na operação do mesossistema como um contexto de desenvolvimento. Desse modo, *“espera-se que o desenvolvimento neste nível seja aumentado na extensão em que os processos de intercâmbio são bidirecionais, apóiam e intensificam a confiança mútua e o consenso de objetivos, e apresentam um equilíbrio de poder favorável*

àquelas pessoas de ligação que facilitam a ação em benefício da pessoa em desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1996, p. 168).

Pensando em desenvolvimento humano e práticas educativas com crianças pequenas e os múltiplos influentes envolvidos nesta operação que é informal e permanente dentro de grupos humanos, o modelo bioecológico possibilitou não só a observação das relações intrafamiliares dos sujeitos participantes desse estudo, mas também a realização de um trabalho que, sobretudo, considera os vários ambientes nos quais a criança e a família estão de alguma forma envolvidos, como a escola, a vizinhança, a comunidade, a igreja e até mesmo o local de trabalho dos pais e suas inter-relações e interconexões, lembrando também do *macrossistema* cultural do qual essas famílias fazem parte.

A partir de modelo teórico de rede, entende-se que só há um entendimento científico de processos interpessoais básicos de desenvolvimento humano quando existe uma investigação nos ambientes concretos, imediatos e remotos onde seres humanos vivem. Para isso buscou-se aqui, a construção de um esquema teórico e metodológico na tentativa de permitir a descrição detalhada e análises sistemáticas dos contextos onde se desenrolaram as ações e interações humanas entre as crianças e suas família na Vila Nova Esperança. Considerou-se, contudo, as interconexões dos processos familiares, como também, as díades, as quais têm o poder de influenciar o curso do desenvolvimento, direta ou indiretamente.

No que se refere à proposta de Bronfenbrenner, para se chegar à compreensão de como acontecia a mediação das brincadeiras nas práticas educativas das famílias, foi preciso verificar que brinquedos as crianças dispunham para brincar em casa; que tipo de brincadeira elas brincavam; se costumavam brincar com amigos da vizinhança da mesma idade ou de idades diferentes; se brincavam com irmãos de idades também diferentes (mais novos ou mais velhos); se costumavam sair com seus pais à casa de parentes onde crianças possuíam brinquedos diferenciados; como era a rua onde moravam e quais as oportunidades e limites que oferecia; se os seus pais permitiam que brincassem na

rua ou em casa de outras pessoas; se a creche que freqüentavam tinha disponibilidade de brinquedos ou utilizava-se de brincadeiras com grupos de crianças e finalmente, qual o significado do brincar para essas famílias. Em se tratando de práticas educativas familiares, foi importante também verificar como os pais percebiam a brincadeira na educação dos filhos e se de alguma forma transmitiam a eles aspectos culturais dos locais onde foram criados, bem como o ensinamento de brincadeiras de outras épocas como de suas infâncias.

O modelo “PPCT” (Pessoa – Processo – Contexto – Tempo) foi utilizado da seguinte maneira. Em termos de **Contexto**, foi examinada a Comunidade Vila Nova Esperança em alguns pormenores. As casas das famílias participantes da pesquisa, a creche onde suas crianças passavam o dia, como as ruas e vizinhança dessas famílias. Em relação à **Pessoa**, foram consideradas tanto as crianças das famílias pesquisadas com idades entre um a cinco anos, como a idade das mães, que casualmente possuíam a característica de criarem os filhos sem a ajuda do pai das crianças, já que um era presidiário e o outro havia morrido. A condição social vivida pelas mães e o tipo de trabalho que realizavam também foram considerados, assim como a religião delas. Pensando em **Processo**, considerou-se o modo como as brincadeiras das crianças permeavam a maneira pela qual eram educadas por suas famílias. Finalmente, em relação ao **Tempo**, além de se levar em conta as mudanças que afetaram e afetam a família desde a infância dos pais, considerou-se também episódios ocorridos durante o decorrer da pesquisa que influenciaram o desenvolvimento das pessoas participantes do estudo.

2.6- UMA VISÃO DE PESQUISA ECOLOGICAMENTE VÁLIDA

Neste trabalho, talvez, um dos maiores desafios foi poder pensar, refletir, questionar e finalmente construir um método eficaz para a obtenção de dados que realmente seriam válidos e fidedignos. Pela própria especificidade do objeto de estudo, procurou-se encontrar um meio ideal de se poder compreender este fenômeno psicossocial, permeado por mil faces, de tal maneira que, passo a passo,

pudesse ser observado, descrito e finalmente discutido em alguns de seus pormenores, exatamente no contexto em que aparece, partindo da experiência cotidiana de seres humanos pertencentes a uma determinada cultura com características próprias.

Partindo do princípio de que essas pessoas fazem parte de uma rede social e que o mundo onde nascem, crescem, têm filhos e vêem o fruto de seu trabalho é, sobremaneira, permeado por todas as interfaces dos vários sistemas que fazem interconexões neste mundo, não se pôde deixar de observar o seu ambiente natural. Em idas e vindas ao ambiente natural em que as famílias vivem, passo a passo foi-se apropriando e fazendo mostrar o saber dessa gente que sofre com as mais variadas forças advindas do contexto em que vive. Em suas experiências diárias na comunidade, puderam mostrar um jeito possível de se educar e de fazer crescer pessoas capazes do exercício da cidadania. Um modo de vida que, tão longe de laboratórios e de universidades, mostra a necessidade de ser respeitado, verificado e apreendido, já que está se falando, não apenas de alguns poucos brasileiros, mas de uma parcela significativa da população deste país.

Bronfenbrenner (1996) ao discutir sobre a realização de planejamento de pesquisas em ambiente naturais, alerta os pesquisadores com a seguinte proposição: "Diferentes tipos de ambientes dão origem a padrões distintivos de papéis, atividades e relações para as pessoas que se tornam participantes nestes ambientes" (p. 87). O autor explica que esta afirmação parece muito óbvia, entretanto na pesquisa em que se observa o desenvolvimento humano esta proposição, por mais evidente que pareça, não é reconhecida e, na maioria das vezes, é ignorada pelo pesquisador, o que acarretará em sérios problemas na hora em que ele for interpretar os dados de seu estudo.

Em sua reflexão sobre os experimentos de laboratório, o autor explica, que um grupo de uma família tende a se comportar de maneira diferente quando vai de sua casa ao laboratório, procurando o tempo todo se adaptar ao local diferente em vez de interagir como normalmente o faz em seu lar, acabando assim por produzir

distorções nos dados, porém "a validade ecológica de um ambiente, seja ele o laboratório seja um local da vida real, jamais pode ser afirmada antecipadamente" Bronfenbrenner (1996, p. 94).

A validade ecológica de um ambiente de pesquisa deve-se a outro fator muito relevante, e precisa ser respeitado e verificado em seus pormenores. Para que os dados de uma pesquisa realizada em ambiente natural, como no lar de uma determinada família, sejam realmente válidos, devemos levar em conta a percepção e a interpretação que os participantes do estudo, têm sobre a situação de pesquisa. Essa validade ecológica da pesquisa científica sobre o desenvolvimento humano deve ser questionada, nas palavras de Bronfenbrenner (1996), sempre que existir uma discrepância entre a percepção que o sujeito tem da situação de pesquisa e as condições ambientais pretendidas ou supostas pelo investigador. (p. 24).

O pesquisador deve procurar compreender o significado psicológico ou a percepção que os participantes do estudo têm em relação àquela situação ou àquele contexto de pesquisa em particular. Uma das estratégias para se obter esses dados, na visão de Bronfenbrenner, é deixar que atividades apareçam espontaneamente no contexto ambiental onde se realiza o estudo. Outro modo de se averiguar esse campo é a utilização da entrevista com os participantes do estudo após a observação dos fatos, na tentativa de descobrir se a visão retrospectiva dessas pessoas sobre a situação de pesquisa é consistente com a intenção do pesquisador, o que será feito nesta pesquisa.

Apesar de não realizar uma pesquisa na qual se observou o dia-a-dia das famílias de forma natural e constante no local onde vivem, optou-se neste estudo por realizar uma coleta de dados onde existisse a interlocução entre pesquisadora e participantes da pesquisa no local onde viviam, de forma que o primeiro pudesse observar algumas características detalhadas do contexto de desenvolvimento dessas famílias. As entrevistas foram realizadas, portanto, no contexto natural em que as famílias encontravam-se, onde foi possível observar pormenores de suas

casas, as ruas onde suas crianças brincavam e a creche que freqüentavam. Essa escolha ocorreu por se entender que a brincadeira das crianças não se dá num vazio social. As crianças comportam-se de maneiras diferenciadas quando vão da escola para casa ou de suas famílias para a brincadeira na rua ou na casa do vizinho.

Entende-se que nenhuma característica de um ser humano pode existir ou influenciar o desenvolvimento de modo isolado, como coloca Bronfenbrenner (1996). Toda qualidade de uma pessoa é intrinsecamente inserida, encontrando significado e plena expressão em um determinado ambiente. Esse ambiente ecológico de pesquisa não se limita apenas à localização imediata dos participantes do estudo. Dele também fazem parte elementos físicos dos arredores, localização geográfica, objetos ou situações inesperadas, e todos os outros aspectos que possam caracterizar aquela família em sua singularidade, ou que, de alguma forma, possam influenciar o curso da pesquisa.

Bronfenbrenner (1996) também alerta para o perigo de se tentar incluir no ambiente natural de pesquisa, elementos que façam parte de uma outra realidade que não a dos participantes do estudo. Isso acontece quando se tenta fazer uso num ambiente doméstico, por exemplo, de métodos utilizados em laboratório. A esse respeito o autor comenta que "existe o perigo de criarmos uma *distorção ecológica*, ao injetarmos numa situação natural elementos que são desconhecidos e, portanto desorientadores e disruptivos para os padrões de atividade e relação que normalmente ocorrem no ambiente" (p. 97, grifos do autor).

Questões como essas precisam ser pensadas antes que se possa começar qualquer estudo de desenvolvimento humano em ambientes naturais. É importante considerar portanto que o brincar das crianças dentro da família, é influenciado como também influencia múltiplos elementos que fazem parte de um todo social. Os fenômenos que ocorrem em ambientes de vida real estão sempre sujeitos a variadas formas de influências, podem variar ao longo do tempo e do espaço. Desse modo, resumidamente Bronfenbrenner, (1996) esclarece:

A moral científica é clara. Para que os resultados sejam interpretados validamente, os experimentos sobre o comportamento e desenvolvimento humano não podem ser realizados num vácuo social. Portanto, é necessário ancorá-los numa realidade social, de tal maneira que essa realidade seja percebida pelos sujeitos de pesquisa da maneira pretendida pelo investigador e essas percepções possam ser avaliadas e verificadas como parte do procedimento experimental (p. 100, 101).

É necessário esclarecer que neste trabalho, embora se pôde estar nos ambientes naturais onde as famílias viviam, e a experiência prévia da pesquisadora com famílias da comunidade apontada adiante, podem ter atenuado possíveis distorções nas respostas dos participantes, a sua presença, como também a utilização do gravador pode ter gerado alterações na forma das respostas dos participantes. No entanto acredita-se que respeitando e seguindo os passos no planejamento e realização da pesquisa em ambiente natural, como aponta Bronfenbrenner, pôde-se chegar a importantes considerações para se compreender a dinâmica de relações entre criança, família e o mundo das brincadeiras.

Levando-se em conta o significado psicológico do contexto ambiental para as famílias participantes do estudo, antes que se pudesse interpretar e/ou compreender o seu modo de agir e as implicações para o desenvolvimento humano de pessoas naquele contexto específico onde ocorria o fenômeno, realizou-se esse estudo acreditando-se na possibilidade de contribuir com achados, que antes de serem generalizáveis ou reveladores de leis sobre o desenvolvimento humano, podem ser, de algum modo, úteis para a busca de meios de se educar crianças pequenas em ambientes dessa natureza, assim como para o enriquecimento dos métodos e técnicas no estudo de famílias em seus ambientes ecologicamente naturais.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA

"De repente me vi apeado, em abandono completo, num mundo estranho, cheio de casas, brancas ou pintadas, sem alpendres, notáveis. Havia duas maravilhosas: uma de quadrados faiscantes, uma que se montava noutra. Avizinhei-me do sobradinho, fugi medroso e confuso: nunca teria podido imaginar uma casa trepada"

Graciliano Ramos (Infância)

3.1- CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

Entendendo metodologia como “o caminho e o instrumental próprio de abordagem da realidade” (Minayo, 1992), a proposta neste momento, é deixar clara a escolha metodológica assumida aqui, baseada sobretudo na natureza do problema estudado. A opção pelo método qualitativo deveu-se ao fato de que o foco desta pesquisa era examinar o mundo das relações familiares como é experienciado, compreendendo o comportamento humano a partir do que cada membro, quer crianças ou adultos vivem na realidade de uma determinada comunidade. Nessa perspectiva qualitativa, tentou-se buscar dados descritivos que permitissem ver o mundo como as famílias da Vila Nova Esperança o vêem. De acordo com Chizzotti (1991, p.80), “a pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas”.

Já é sabido, que na pesquisa qualitativa, os sujeitos de estudo são vistos como parte de um todo, com todas as influências que recebem do contexto natural onde vivem e, ao contrário das metodologias quantitativas, não se reduzem a variáveis isoladas ou a hipóteses. Procurou-se neste trabalho uma possibilidade de conhecer melhor as relações de famílias que, em seu cotidiano na periferia de um grande centro urbano, têm definições de mundo próprias. Acreditou-se que fazendo uso de dados descritivos derivados de registros de observações pessoais e de falas obtidas através de entrevistas com essas famílias, essa realidade hoje muito distante dos laboratórios das universidades, ficou mais compreensível. A perspectiva moldada no modelo qualitativo foi extremamente útil para o problema então estudado, já que permitiu a abrangência de expressões humanas presentes nas ciências psicológicas, como as emoções e os valores experienciados pelas pessoas. Os dados coletados com a presença da pesquisadora no local onde as famílias viviam puderam fundamentar uma teoria que explica melhor a vida daquelas pessoas, de tal maneira que o conhecimento não ficasse reduzido a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, como aponta

Chizzotti (1991, p.79): *“o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”*.

O método qualitativo permitiu fazer com que a pesquisadora fosse envolvida na vida das famílias participantes do estudo de modo a conhecer uma parcela da realidade vivida naquele contexto, a partir do momento que a pesquisadora inseriu-se na comunidade e nas casas das famílias e quando ela e entrevistados colocaram-se frente a frente para conversar. Nestes momentos os participantes da pesquisa puderam ser ouvidos com atenção pela pesquisadora que além de observar cenas do cotidiano daquelas famílias, permitiu-se emocionar com casos da vida real narrados naturalmente pelos entrevistados. Sem se prender a roteiros fechados e estáticos, a pesquisa na Vila Nova Esperança foi sendo delineada num clima investigativo onde pessoas puderam ser ouvidas a respeito de como educam os seus filhos e das inúmeras dificuldades que enfrentam em seu dia-a-dia, aumentando assim, o envolvimento entre pesquisadora e entrevistados. Sem impor questões fechadas, e apesar da proximidade das famílias com a pesquisadora, o tema central era sempre focado e nunca perdido de vista, conduzindo a pesquisa sempre tendo em vista a temática apresentada inicialmente aos participantes, tarefa nada fácil quando uma família com tantas necessidades e ansiedades consegue ser ouvida.

Inicialmente não se delineou nenhum aspecto interventivo na pesquisa, embora as famílias com as quais se conversou, muito provavelmente, pararam para pensar em vários aspectos de suas práticas educativas com os filhos. Entende-se que o trabalho atento de ouvi-las pode ter gerado nelas uma possibilidade de reflexão sobre o que se passa em suas casas na interação com seus filhos, nos momentos que se dedicam a brincar, a conversar e de um modo geral, a educá-los.

Através desta metodologia, houve a inserção da pesquisadora num contexto natural onde as famílias viviam, ao contrário de um local organizado artificialmente para realização do estudo. Foi possível conhecer um pouco do modo de vida daquela população, como ocorrem as suas experiências cotidianas com seus muitos significados. Faz-se importante ressaltar que este método permitiu também a busca de dados representativos, visto que nesta abordagem não se faz necessário entrevistar grandes amostras da população, como acontecem com pesquisas quantitativas, onde se buscam generalizações. Os dados passam a ser representativos, na pesquisa qualitativa, na medida em que se busca conhecer o contexto e as pessoas que experienciam uma realidade concreta, ou seja, onde ocorre o fenômeno que se busca compreender, com todas as suas implicações.

3.2- O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Os dados foram coletados no período de março a outubro de 2001, na comunidade da Vila Nova Esperança, subdistrito da Vila Brasilândia, periferia da cidade de São Paulo. Depois de definido o método qualitativo como proposta para se abordar o tema proposto fez-se necessário definir melhor como aconteceria a coleta de dados. Nesse primeiro momento foi preciso decidir quantas e quais famílias entrevistar, em que locais seria mais adequado e como chegar até essas famílias. Encontrar as famílias não foi tarefa difícil, já que a PUC, através de um grupo de estudos sobre família, educação e identidade, realiza outros projetos de pesquisa nesta mesma região. Desse modo, contatou-se o Presidente da Associação de moradores da Vila Nova Esperança, também diretor da creche desta comunidade, que se dispôs a dar apoio a este trabalho. Foi ele quem indicou as possíveis famílias que poderiam participar do estudo, com o único pré-requisito de terem filhos pequenos matriculados na creche. De acordo com ele e a coordenadora da creche, escolheram famílias acessíveis e que apresentavam problemas comuns naquela comunidade, como conflitos diversos na educação dos filhos acarretados pela condição histórica e socioeconômica. Assim, foi agendado o primeiro contato com a família Jardim que recebeu a pesquisadora e seu

assistente em sua casa numa tarde de domingo, propondo-se amigavelmente a dar quantas entrevistas fossem necessárias. Depois, num domingo adiante foi a vez da família Torres, que também demonstrou satisfação em receber os pesquisadores. As duas famílias foram apresentadas à pesquisadora pelo diretor e coordenadora da creche da comunidade.

Essas famílias foram submetidas a uma conversa inicial, baseada na proposta de entrevista reflexiva de Szymanski (2001) que tem como função obter informações objetivas e subjetivas, fazendo com que através de uma situação de interação, possa se tratar e aprofundar a temática discutida. Nesta perspectiva é necessário que o pesquisador e entrevistados possam se encontrar no mínimo duas vezes para que realmente haja uma relação reflexiva.

Na primeira entrevista realizada sempre na casa da família, no ambiente natural onde vivem, foram expostos os objetivos do estudo de um modo rápido e objetivo. Este encontro inicial trouxe dados gerais pessoais e breve história de vida da família, como também alguns meios utilizados para a educação de seus filhos pequenos. Foram levantadas questões sobre o relacionamento dos adultos e crianças em casa, práticas educativas e brincadeiras que as crianças realizam no cotidiano junto à família. Essas entrevistas foram gravadas em fitas cassetes e tiveram a duração de uma hora e meia, aproximadamente. Somente depois de transcritas as falas dos entrevistados e realizada uma pré-análise dos dados obtidos, ocorreu o segundo encontro com cada família. Nesse segundo encontro, realizado depois de dois meses com uma família e três meses com outra, foram trazidas até os participantes as primeiras impressões sobre o que haviam relatado na entrevista inicial. Os elementos da pré-análise foram expostos de maneira que os entrevistados poderiam concordar ou discordar da compreensão da pesquisadora sobre os assuntos tratados. Tinham também a liberdade de se colocar de maneira diferente daquela ocorrida no primeiro encontro, sempre expondo suas razões. Embora o convite para participar da entrevista tenha sido extensivo a todos da família, em algumas entrevistas houve participações de vários membros, em outras, apenas um membro ou dois estiveram presentes.

A escolha sobre a utilização da entrevista deveu-se ao fato de que esta técnica, aliada a outros instrumentos como a observação, foi o meio para se compreender como as famílias convivem com suas crianças, o que elas verbalizam sobre educação de filhos pequenos e quais são suas idéias sobre brincadeira, já que seria muito difícil observá-las no dia-a-dia em suas casas.

Por se tratar de um instrumento de natureza essencialmente interativa, no qual dois ou mais seres humanos verbalizam suas idéias, talvez nunca antes exteriorizadas, a entrevista permite abordar temas variados e complexos com uma profundidade que, através de um questionário, dificilmente poderiam ser tratados adequadamente. Szymanski (2001) aponta que a entrevista é um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para o interlocutor, caracterizando um caráter de recorte da experiência, reafirmando a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Portanto, é na interação entrevistador e entrevistado, proporcionada pela entrevista, que se constrói de forma específica o conhecimento sobre determinado assunto ou tema.

Martins & Bicudo (1989, p. 53) colocam que a entrevista tida como um recurso da pesquisa qualitativa pode ser vista e compreendida "como um *encontro social*, possuidor de características peculiares. Dentre esses característicos estão a empatia, a intuição e a imaginação" (grifos dos autores). A entrevista, nesta pesquisa ocorre como um recurso metodológico no qual significados e normas de conduta são elaboradas e trabalhadas entre as pessoas participantes da entrevista, entrevistador/entrevistados.

Nessas conversações abriu-se espaço para se falar e ouvir uma variedade de posições e idéias sobre o mundo cotidiano em casa, na convivência com pessoas de dentro ou externos ao núcleo familiar que estavam direta ou indiretamente ligadas ao contexto de brincadeira e desenvolvimento de práticas educativas de crianças pequenas. Portanto, a entrevista permitiu chegar a dados fidedignos, oferecendo possibilidades para uma análise detalhada na compreensão do tema deste trabalho.

Além das entrevistas, enquanto a pesquisadora entrevistava os participantes, um assistente realizava observações detalhadas tanto da família em suas relações com suas crianças no momento das entrevistas, como também os ambientes interno e externo das casas dos entrevistados. Sempre depois das entrevistas, um dos membros da família acompanhava os pesquisadores até a creche da comunidade. Nessa caminhada de algumas quadras também ocorreram observações importantes pelas redondezas das casas das famílias. Puderam ser observados alguns espaços e locais para se brincar e os possíveis perigos que a comunidade oferece as suas crianças em termos de infra-estrutura. Algumas crianças foram vistas durante suas brincadeiras em ambientes externos às suas casas, nos quais costumam brincar, como por exemplo um campo de futebol, na própria rua, e na praça pública da comunidade.

Para se compreender melhor o ambiente natural onde se realizou a pesquisa, adiante há a descrição destes locais e genogramas das famílias estudadas, com informações gerais sobre sua constituição e outros dados sobre a sua estrutura e funcionamento.

3.3- O CONTEXTO: A COMUNIDADE

Os moradores da Vila Nova Esperança possuem histórias muito similares àquelas que podemos ler em romances de antigos escritores brasileiros contando, em sua maioria, sobre a vida de personagens moradores no nordeste do país. Muitas dessas histórias são, às vezes, parecidas com ficção causando espanto e indignação a quem as conhece. Essas histórias são construídas por quem já viveu ou já ouviu falar sobre a saga dos migrantes que chegam a São Paulo com famílias inteiras fugindo da seca, mulheres fugindo da violência de seus pais ou maridos, jovens buscando trabalho, ou ainda, homens e mulheres fugindo da polícia.

As famílias que firmaram as suas residências nesta localidade povoam, na realidade, mais um dos loteamentos que engrossam as estatísticas do mapa da

exclusão social na grande metrópole de São Paulo. Caracterizada por uma população que constitui a grande periferia da cidade, os moradores se arranjavam inicialmente como podiam morando em ruas sem asfalto, sem rede de água e esgoto com iluminação elétrica completamente clandestina, com pouca oportunidade de lazer, educação e trabalho.

Originalmente as casas da vila foram construídas às pressas para abrigar as famílias que já não tinham para onde ir. De um modo geral, o loteamento foi ficando talhado de "barracos" provisoriamente construídos em pequenos espaços, de forma bastante rudimentar, com restos de madeira, plástico, retalhos de lajes e pedaços de blocos de tijolos quebrados. Atualmente a maioria das casas já é de alvenaria, com aparência de inacabadas, demonstrando as constantes reformas e o crescimento dos espaços de morar que, passo a passo, cada família procura melhorar. Algumas casas ainda lembram bastante os conhecidos barracos das favelas paulistanas, construídos de retalhos de vários materiais e, constituem pequenos locais onde muitas famílias moram amontoadas.

De acordo com Szymanski (1998), a fisionomia da vila teve uma mudança nos últimos anos. O aumento de casas de alvenaria e a instalação de água, rede de esgoto e eletricidade fez com que esse loteamento começasse a ter uma aparência real de um bairro popular com um jeito semelhante ao de pequenas vilas do interior do Nordeste, com muitas crianças pela rua, mulheres indo às compras, rodeada de filhos indo às casas das vizinhas ou apressadas para o trabalho; o jogo dos jovens no campinho de futebol ou ainda a farra de homens jogando bilhar ou bebendo nos inúmeros botequins, que proliferam na comunidade, tanto e tão rapidamente quanto as igrejas pentecostais.

Localizada no bairro da Brasilândia, região norte da cidade de São Paulo (ver mapa 1), a comunidade foi rapidamente povoada. Os primeiros terrenos foram ocupados pelas primeiras famílias no ano de 1987, conduzidas pela Prefeitura quando foram despejadas de uma outra área invadida, depois mais famílias vieram e acabaram por ocupar todos os terrenos. (Molnar, 1996)

São 387 famílias, sendo 73% formadas por migrantes, das quais 61% vieram dos Estados do Nordeste, 12% do Centro Oeste e Sudeste e 21% de São Paulo. Destes últimos, muitos são filhos de migrantes nascidos em São Paulo. Metade das famílias vive em São Paulo de 1 a 10 anos, e metade de 10 a 30, o que significa que a migração manteve o mesmo ritmo por 30 anos, correspondendo a uma constância dos problemas sócio-econômicos naquelas regiões de onde vieram. Metade das famílias (49%) mora lá entre 3 e 5 anos e 25% entre 6 e 8 anos, o que significa que não há muitos deslocamentos (Malavasi, 1996; e Molnar, 1996).

A igreja católica, na figura de um padre participante foi a primeira instituição que os agrupou, depois foi formada a Associação de Moradores que assumiu o poder sob a liderança de um morador, ex - seminarista. Foi quando começou a luta organizada por melhorias de vida (saneamento básico, luz e etc.) para a população que vive sob condição de ameaça externa e opressão vinda do Estado e da sociedade como um todo, nas formas variadas de discriminação social devido à sua origem, cor e nível sócio-econômico. Viver essas inquietações possibilitou a organização da comunidade em torno de uma liderança que coordena essa luta e vence passo a passo batalhas pela posse da terra, já que a localidade trata-se de uma ocupação, tipo de ocorrência muito comum nas periferias dos grandes centros urbanos.

De acordo com estudos realizados pelo Núcleo de Pesquisas em Seguridade Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em conjunto com outros órgãos como o INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) e o Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (Polis), a Vila Brasilândia foi um dos bairros que mais recebeu moradores de 1991 a 1996, somando neste período um percentual de 16, 73% de crescimento populacional.^{5*}

⁵ Dados retirados do Jornal Folha de São Paulo, caderno cotidiano, Domingo, 24 de setembro de 2000.

O crescimento indiscriminado dessas áreas, onde famílias e mais famílias procuram um local para morar e criar os seus filhos, têm nos jovens as maiores vítimas da violência que hoje, aliada ao desemprego, é um dos maiores problemas nacionais. Só na Vila Brasilândia, a variação percentual de homicídios geral de 1996 a 1999 foi de 15% de acréscimo, sendo que no ano de 1999, o número de assassinatos de jovens chegou a 95. Neste contexto de violência, circunstancialmente, penetra a droga que assombra a vida dos milhares de pais de crianças e jovens desse tipo de comunidade, que contam com poucos recursos para educar os filhos.

Através da iniciativa e luta dos moradores, foi construída a creche, um dos únicos locais seguros que têm para deixarem suas crianças, quando vão trabalhar. Atualmente, conveniada com a Prefeitura Municipal, a creche funciona como um dos locais mais publicamente freqüentados pelas famílias dessa comunidade. Além de atender crianças pequenas de 0 a 4 anos de idade, a creche funciona como um lugar para reuniões da associação de moradores local. Com escassos recursos materiais e humanos a creche mostra-se um local bastante pequeno e insuficiente para o atendimento de todas as crianças moradoras da vila. É lá que ainda bebês, os filhos das famílias da comunidade recebem atividades estimuladoras para o seu desenvolvimento e, têm também uma fonte segura de alimentação nas suas primeiras fases de crescimento. Normalmente, o alimento que falta em casa, as crianças o recebem na creche da comunidade

O espaço físico é bastante limitado e pode atender apenas 60 crianças, deixando muitas outras sem o devido acolhimento. A construção rudimentar, demonstrando pouco acabamento, possui salas pequenas e pouco ventiladas onde os educadores procuram fazer o trabalho pedagógico com suas crianças. Os espaços para brincar também representam muito pouco para crianças que permanecem durante todo o dia na creche. As crianças têm disponíveis alguns brinquedos, objetos de doações, que podem ser utilizados por elas durante o dia dentro das salas. A maioria desses brinquedos são bichos de pelúcias ou de tecidos já bem rotos e desbotados, alguns faltando partes e, muitos blocos plásticos de

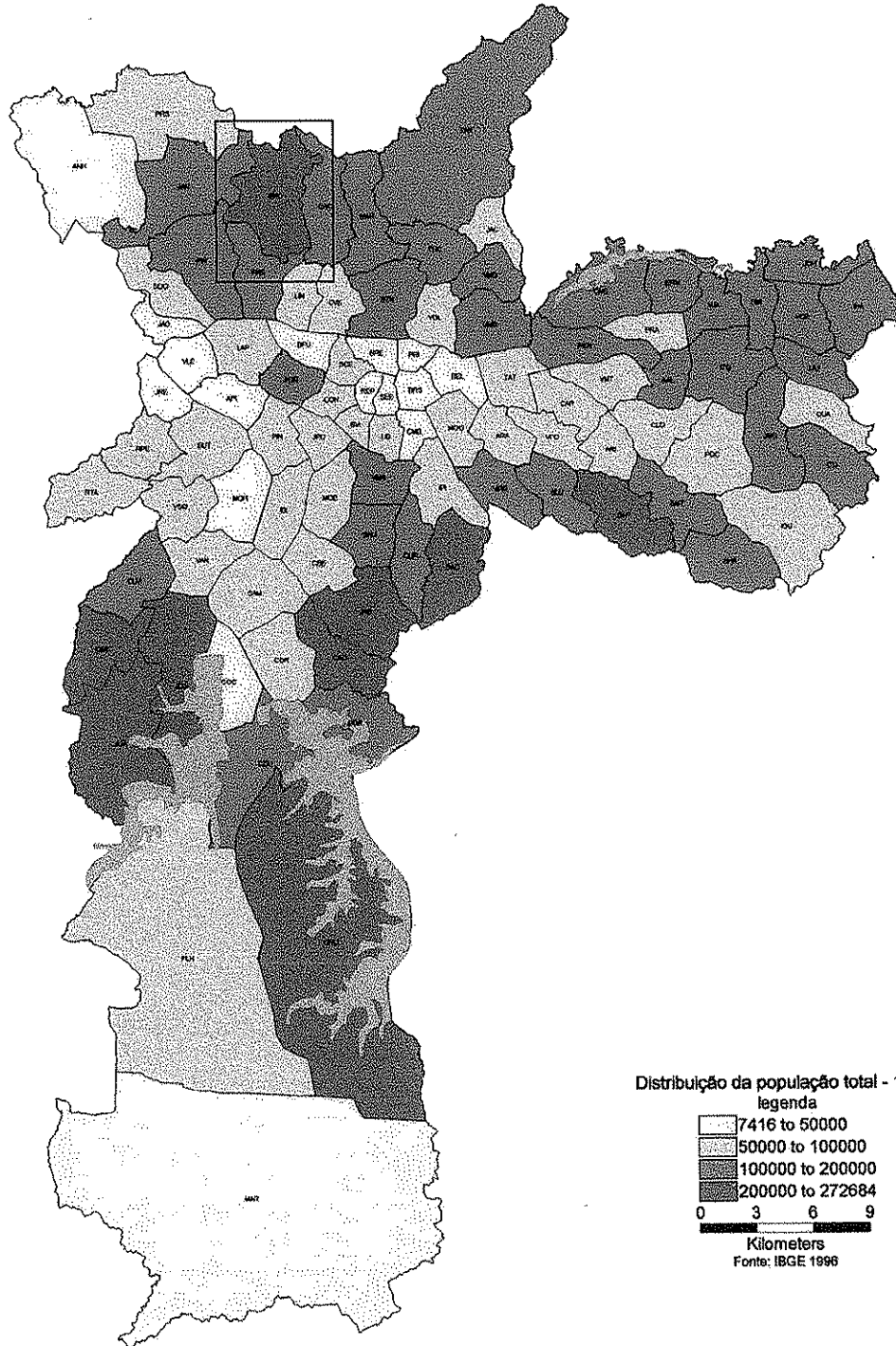
construções, alguns parecidos com o conhecido Lego. Na sala da direção encontram-se brinquedos pedagógicos mais novos, mas que são entregues às crianças esporadicamente. Na parte externa recentemente há um pequeno parque com alguns brinquedos que foi conquistado pelos moradores e coordenação da creche. Estar neste pequeno parque que fica sob o sol e a chuva, sem nenhuma árvore ou planta verde, representa para as crianças um dos únicos momentos lúdicos onde podem brincar livremente na creche.

Estudos realizados pelo Núcleo de Pesquisas em Seguridade Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em conjunto com outros órgãos como o INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) e o Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (Polis), demonstraram que o grande crescimento da cidade de São Paulo faz com que muitos bairros fiquem sem o devido atendimento às suas crianças em idade pré-escolar.⁶ Este estudo fornece uma representação de um padrão de inclusão de vagas para crianças de 0 a 3 anos nas creches municipais da cidade de São Paulo no ano de 1999. No índice geral sobre exclusão /inclusão social de cobertura de vagas por creches em idade de 0 a 3 anos em São Paulo, num total de 96 bairros, a vila Brasilândia ocupa o 51º lugar com um déficit de -67,30% de vagas públicas em creche.⁷

⁵ **Fonte:** Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo/2000: Dinâmica Social dos Anos 90 - PUC/SP/INPE/POLIS

⁷ **Base:** IBGE/1996, Secretaria Estadual da Educação 2000, SEMPLA/2000

Mapa 1- Mapa da cidade de São Paulo com Vila Brasilândia em destaque no retângulo.



3.4- AS PESSOAS: FAMÍLIAS PARTICIPANTES

I – A FAMÍLIA JARDIM

A casa da família é um pequeno sobrado, de alvenaria, pintado com uma cor meio amarelada. Na frente da casa, junto ao muro de aproximadamente um metro e meio de altura e que rodeava todo a extensão da residência, havia um pequeno jardim com flores variadas, algumas roseiras e um pequeno pé de romã que já exibia algumas frutas. A família se mostrou acolhedora e a dona da casa, a Sra. Alice e sua filha Eléia gentilmente receberam os pesquisadores no portão de ferro da frente da casa. Logo na entrada, havia um pequeno quintal que tomava toda a frente da casa, por onde passeavam dois cães muito dóceis e onde brincavam algumas crianças pequenas. Neste quintal, ao lado de uma escada externa do sobradinho, havia uma espécie de cobertura e embaixo alguns bancos e mesas de madeira empilhados, junto com bicicletas, latas, pedaços de madeira e alguns brinquedos das crianças, como um velotról.

Do lado esquerdo do quintal, junto a uma porta que dava para a cozinha da casa, fica uma espécie de área de serviço, com tanque e máquina de lavar roupas. Próximo deste local por onde se via um portão de ferro bem maior do que o que entramos, provavelmente para a entrada de carros, havia um local no chão cimentado onde o piso parecia ter sido arruinado e onde se tinha um bom pedaço de terra. De um modo geral, havia um espaço considerável para que as crianças brincassem, sem oferecer perigos à integridade física delas.

Na sala havia dois sofás já desgastados pelo tempo e uso, um tapete grande no meio e uma espécie de estante pequena onde havia um aparelho de som com vitrola e toca fitas e uma caixa de som. No mesmo móvel tinha também alguns livros escolares e religiosos, dentre eles um dicionário Aurélio e alguns enfeites como bibelôs de louça ou cerâmica.

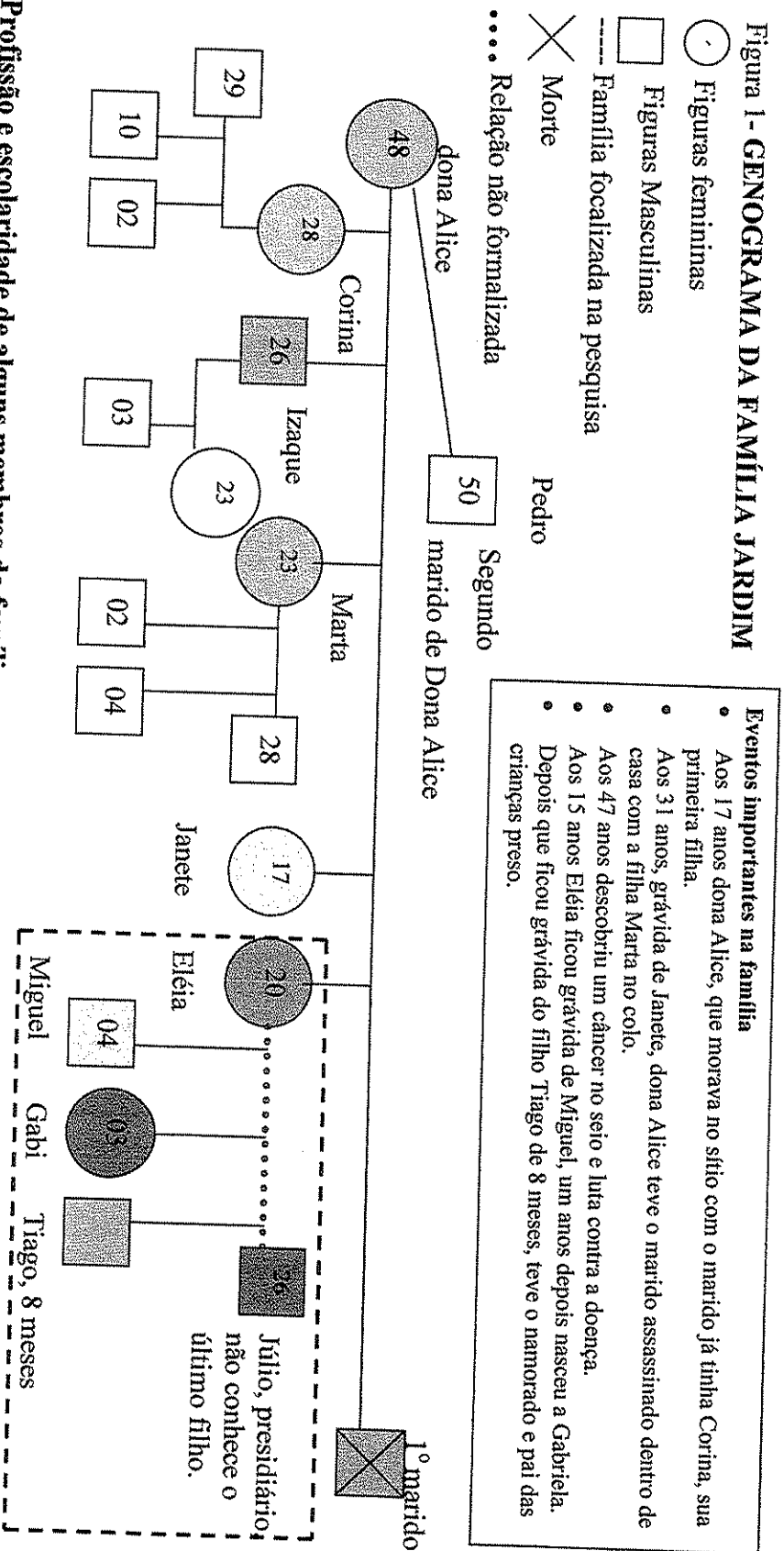
Toda a casa tinha piso de azulejos e nas paredes também amarelas que, pareciam terem sido pintadas já há algum tempo, havia alguns quadros e um grande relógio de metal. De um modo geral, a casa possuía quatro cômodos amplos, sendo dois quartos, uma sala e uma grande cozinha. Entre a cozinha e a sala havia um banheiro. Na parte de cima da casa havia um outro cômodo onde morava um dos filhos de dona Alice, juntamente com sua família, esposa e filho.

A Sra. Alice é uma mulher de seus 48 anos, morena de fala mansa, muito dócil e simpática. Deixa a mostra os poucos fios de cabelos que lhe restaram depois de muitas sessões de quimioterapia para vencer um câncer do qual foi preciso fazer uma cirurgia onde perdeu um dos seios. Sua filha Eléia, nossa principal entrevistada, já que se trata da mãe das duas crianças da creche, tem aparência jovem e demonstra uma certa timidez. Grávida de seis meses, é bastante calma e receptiva. Sua irmã mais velha, Corina, é uma pessoa um tanto obesa, morena como a mãe e suas irmãs, mas não demonstra muita simpatia, permanece o tempo todo com uma expressão séria, de poucas palavras e poucos amigos.

Quando a família de Eléia veio morar na vila, há 6 anos, sua mãe já era viúva há muito mais tempo. Aos 31 anos dona Alice perdeu o marido, que era pastor evangélico, assassinado por motivos banais em um outro local da cidade de São Paulo. A casa construída na vila, fora uma ajuda da pessoa à quem dona Alice prestou serviços domésticos há pelo menos 3 anos. Atualmente, a mãe de Eléia é casada com um pedreiro, um homem também evangélico.

Hoje vivem na casa oito adultos e cinco crianças. Marta, que tem mais dois filhos pequenos, é casada, mora em um outro bairro da cidade e costuma visitar a mãe nos finais de semana. Neste dia ela estava na casa com seus dois filhos, mas não participou da entrevista. A família também tem parentes com filhos pequenos numa outra cidade da grande São Paulo, mas, apesar de se darem bem, pouco se visitam devido a distância.

Figura 1 - GENOGRAMA DA FAMÍLIA JARDIM



Profissão e escolaridade de alguns membros da família

- Dona Alice: empregada doméstica, 4ª série do ensino fundamental.
- Pedro: pedreiro, 4ª série do ensino fundamental
- Eléia: empregada doméstica, 8ª série do ensino fundamental
- Júlio: profissão desconhecida, ensino fundamental incompleto

II- A FAMÍLIA TORRES

Valda é uma das pessoas que trabalha na creche em serviços gerais e também na cozinha. A rua onde a família de Valda reside, fica muito próxima de duas enormes torres de transmissão de energia elétrica. Esta rua, que praticamente inexistente, parece mais com um atalho ou uma trilha por dentro de um mato baixo, numa descida bastante acentuada com vários buracos provocados pela erosão. Pela trilha pode-se ver alguns barracos e casas simples enfileiradas até o seu final, onde mora a família. Na casa vivem, Valda e seus quatro filhos, Mara de 15 anos, Kleber de 12, Karina de 7 e Kely de 4 anos. O marido de Valda foi assassinado há quatro anos muito próximo da casa da família.

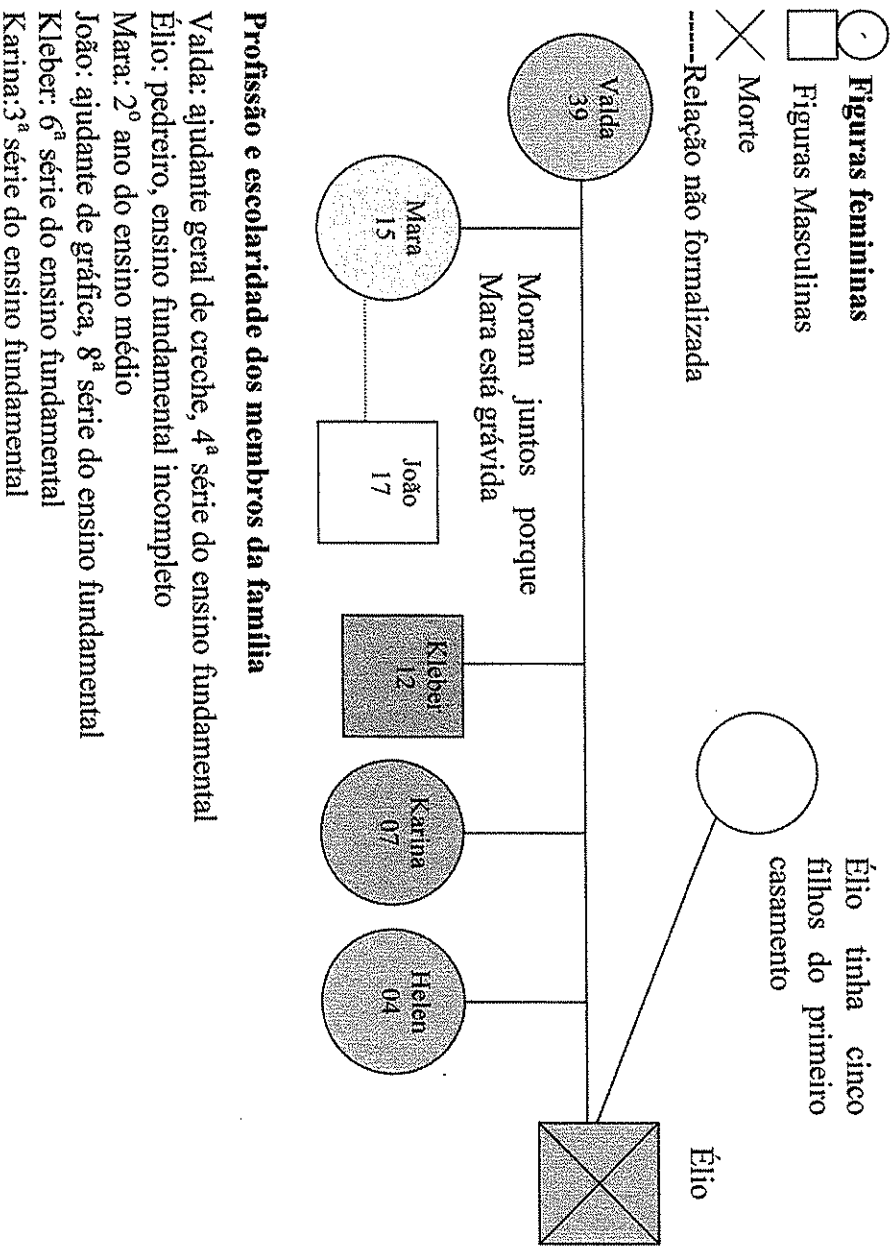
A casa da família é modesta, tem uma pequena sala, com uma televisão e um aparelho de som, apoiados em um móvel de madeira, dois sofás, uma cadeira e uma estante, onde está o telefone. Na sala também há passarinhos em gaiolas e uma máquina de lavar roupas bastante estragada. O banheiro é bem simples, só tem a privada, o chuveiro e um espelho. Não há divisão, como um box ou uma cortina. A cozinha é o maior cômodo da casa, onde há um fogão, uma mesa, um armário para os objetos como copos, pratos e panelas e uma geladeira antiga.

No quarto, um local pouco iluminado, pois não há janelas, existe uma cama de casal e um beliche, onde todos dormem juntos. Outros dois cômodos que faziam parte da casa, foram separados por uma parede e alugados para alguns trabalhadores, com a intenção de aumentar a renda da família, mas atualmente quem mora lá é a filha de Valda de 15 anos, grávida e o seu companheiro de 17 anos. Como quase todas as casas da vila, a casa da família é de tijolos por fora, sem reboco. A casa de Valda já é rebocada por dentro e também possui uma laje e piso frio, mas parece ainda meio inacabada e em constantes reformas. No quintal, um pequeno espaço na frente da casa, há uma casinha de cachorro com um cachorrinho. Em sua lateral, existe um enorme buraco que é tapado com vários pedaços de madeira. Quando se sobe na madeiras dá para visualizar, logo abaixo,

separado por umas ripas, um outro pequeno barraco que também é de propriedade da família e encontra-se alugado. O terreno trata-se de um local acidentado com muitos altos e baixos e buracos, o que pode oferecer algum risco para crianças pequenas brincarem. A frente da casa é fechada por alguns pedaços de paus e um pequeno portãozinho, onde ficam dois cachorros, um grande, parecido com dobermann e um outro bem menor. Algumas galinhas, às vezes andam pelo quintal, mas são de propriedade de outros vizinhos de Valda. Neste local externo há uma grande quantidade de insetos, parecidos com moscas.

A casa da família é uma das últimas da rua e de lá pode-se ter uma vista muito agradável da serra que fica logo à frente da casa. Neste local há muitas árvores e muito verde, proporcionando às famílias dali um espetáculo natural, muito raro na metrópole tão cinza e cimentada como é São Paulo.

Figura 2- GENOGRAMA DA FAMÍLIA TORRES



Profissão e escolaridade dos membros da família

- Valda: ajudante geral de creche, 4ª série do ensino fundamental
- Êlio: pedreiro, ensino fundamental incompleto
- Mara: 2º ano do ensino médio
- João: ajudante de gráfica, 8ª série do ensino fundamental
- Kleber: 6ª série do ensino fundamental
- Karina: 3ª série do ensino fundamental

- Eventos importantes na família**
- Valda nasceu no sertão do Maranhão e viveu e trabalhou no campo até os 17 anos.
 - Aos 17 anos foi estuprada por desconhecido e o pai a expulsou de casa.
 - Trabalhou e viveu em casa de famílias até que aos 19 anos veio para São Paulo com sua patroa.
 - Aos 25 anos conheceu o marido Êlio, que veio da Bahia.
 - Inicialmente, a família veio morar na vila em um pequeno barraco, num total de 15 pessoas entre cunhados, sobrinhos e irmãos.
 - A primeira família de Êlio também mora na Vila e os seus filhos já são crescidos.
 - Êlio, aos 47 anos, foi assassinado na rua de casa. As crianças viram o pai morrendo.

3.5- A ANÁLISE: A *GROUNDED THEORY*

A análise de dados é um momento crucial de todo o trabalho de pesquisa. É quando realmente aparecem os frutos tão almejados e de onde se pode derivar inúmeras conclusões sobre o fenômeno estudado. Desse modo é importante que se utilize o instrumento, técnica ou método que melhor aponte tanto a grandeza, quanto as minúcias do que se estudou. Neste estudo, buscando uma opção que fornecesse uma maior abrangência de olhares sobre o fenômeno social, optou-se pela utilização da *grounded theory* ou teoria fundamentada nos dados, proposta por Glaser & Strauss (1967).

Este método de análise de dados é definido por seus autores como um método indutivo. Trata-se de uma teoria que se deriva a partir dos dados obtidos pelo estudo de um fenômeno. Sendo assim, não existe uma teoria *a priori* na qual o investigador baseie-se única e exclusivamente para a análise dos dados coletados. É por intermédio da coleta sistemática de dados e de sua análise que a teoria é descoberta e desenvolvida, como apontam Strauss & Corbin (1990).

A *grounded theory*, permite ao pesquisador, após a sistemática coleta de dados, realizar um tipo de análise na qual conceitos teóricos passam a emergir dos dados, sem que para isso sejam submetidos a conceitos pré-estabelecidos, como é o caso de pesquisas onde o pesquisador realiza a análise dos dados tendo como ponto de partida a compreensão do fenômeno sob o prisma de uma grande teoria, analisando dedutivamente os dados de maneira que eles possam estar se ajustando às explicações deste referencial teórico anteriormente escolhido.

O método de análise aqui, pressupõe uma constante verificação dos dados, em idas e vindas aos mesmos, tanto na coleta como na análise propriamente dita, para se chegar a construção da teoria. Deste modo, tanto o conjunto quanto a análise dos dados obtidos na coleta e a teoria construída neste ínterim, mantêm entre si uma relação de extrema reciprocidade.

Para se chegar a um resultado satisfatório fazendo o uso da *grounded theory*, os seus criadores, propõem algumas etapas muito importantes para todo o processo de coleta e análise dos dados.

O primeiro desses passos chama-se *codificação aberta*. Nesta etapa o pesquisador realizará de acordo com Strauss & Corbin (1990) um "processo de desmembramento, exame, comparações, conceituações e categorizações dos dados". No caso de entrevistas por exemplo, o pesquisador deve realizar um desmembramento da transcrição das falas dos entrevistados examinando de forma minuciosa o que foi dito e escrito para que possa neste processo ir comparando, conceituando e, transformando alguns indicadores em códigos de análises.

Depois da transcrição da entrevista e uma boa leitura da mesma, começou-se o trabalho de desmembramento das falas e realização da codificação, separando-se as unidades de análise, seguindo as orientações da *grounded theory*. No quadro seguinte há um exemplo para melhor compreensão deste processo neste trabalho.

TRECHO DA ENTREVISTA	CODIFICAÇÃO
"...Porque eu sou assim, nós <u>nunca tivemos brinquedos que nem eles têm, então eu não gosto que quebre. A Gabriela quebra tudo, ela estraga tudo. Ai eu gosto de deixar guardado. Ai eu dou os velhos para ela, ai ela quer sempre os novos, quer pegar os novos. Daí tem uma vez que eu tiro e deixo ela brincar com tudo, ai eu deixo ela brincar, ai eu vejo que ela vai estragando, já cato tudo e guardo, ai deixo ela só com os velhos.."</u> (Eléia)	1- Nunca tivemos brinquedos 2- Não gosto que quebre 3- Quebra tudo 4- Estraga tudo 5- Gosto de deixar guardado 6- Dou os velhos para ela 7- Deixo ela brincar com tudo 8- Vejo que ela vai estragando 9- Cato tudo e guardo 10- Deixo ela só com os velhos

Quadro 1- Exemplo do processo de codificação aberta na análise das entrevistas.

Num segundo momento, depois de codificados os dados da entrevista, realizou-se neste processo, o que os autores chamam de *categorização* realizando o agrupamento dos conceitos que eram mais relevantes e faziam parte de um mesmo fenômeno. Nesta etapa, os códigos, por sua vez, foram agrupados passo a passo, levando-se em conta as suas similaridades, como também suas diferenças conceituais, num processo de formação de categorias.

De acordo com a *grounded theory*, as categorias são unidades mais abstratas e devem ter maior força conceitual que os códigos; devem também, ser nomeadas pelo pesquisador, de maneira que possam representar o significado dos códigos que elas representam. Nesta fase, foi importante nomear cada categoria com títulos que, posteriormente, pudessem ser lembrados, pensados, e acima de tudo, iniciar o processo de desenvolvê-los analiticamente, de acordo com cada categoria correspondente, como apontam Strauss & Corbin (1990). Neste processo foi construída a seguinte análise e nomeadas as categorias. Veja no quadro seguinte:

Códigos	Categoria
Brinquedo é só no dia	O BRINCAR DAS CRIANÇAS
A Gabriela mesmo, ela gosta de pular corda	
Na hora que chega eles brincam	
Aí eu dou as bonecas dela	
É de bolinha de gude ou bola	
Aí eles brincam de bola	
Quando está brincando de boneca	
Tem que comprar para todo mundo	
Tem que ser tudo igual	
Se compra um carrinho	
Se compra um boneco.	
Ela tem uma bateideirinha	
Tem um trenzinho que é à pilha	
Trouxe um carrinho para cada um	

Quadro 2- Exemplo de categorização e nomeação das categorias de análise

Ainda no processo de análise propriamente dito, os autores apontam uma terceira fase de análise chamada de codificação teórica. É somente neste momento que as categorias são reorganizadas de um modo a estabelecer conexões com as subcategorias, realizando um agrupamento daquelas categorias que têm alguma relação com o mesmo fenômeno. Pode-se dizer que nesta etapa existe uma ida e vinda do pesquisador aos dados no intuito de desenvolver a *codificação axial* (assim também chamada) dos dados, reorganizadas por diversas vezes.

Nesta fase de codificação poderá haver uma alternância entre codificação aberta ou teórica, e como aponta Glaser (1978), neste momento, ao escrever sobre os conceitos e suas relações com os dados obtidos, o pesquisador realizará uma análise no nível conceitual.

Bouso (1999) desenvolveu em seu trabalho uma análise de dados baseada no modelo da *grounded theory*. A autora explica que no momento da codificação teórica, foi necessário um grande movimento entre pensamento indutivo e dedutivo baseando-se nos dados. Assim como a referida autora, neste trabalho foram elaborados vários diagramas e memorandos, como estratégia para visualizar melhor as conexões que se estavam estabelecendo entre as categorias. Neste processo, a cada desenvolvimento de hipóteses sobre as relações entre os conceitos, voltava-se às entrevistas para se certificar sobre dados daquilo que se estava construindo.

Neste trabalho de análise, foram seguidas todas as etapas em idas e vindas aos dados coletados até que se pudesse chegar no processo final proposto pela *grounded theory*, onde o pesquisador tem como última tarefa detectar o *fenômeno central*, que por sua vez constitui a chave de ligação entre as categorias.

Desse modo, num nível mais abstrato de análise, conseguiu-se realizar a integração de todas as categorias fundindo a teoria fundamentada nos dados que é o produto final deste tipo de análise de dados. É neste momento, denominado por Strauss & Corbin (1990) de "elaboração da história", que a história sintetizada é construída pelo pesquisador a partir dos dados obtidos até o momento. Capaz de

agrupar todos os elementos presentes nos dados e explicar diferenças e semelhanças presentes na experiência, sobretudo, de maneira ampla e abstrata, a categoria central, que ocorre inteiramente a partir dos dados da pesquisa, é segundo Strauss & Corbin (1990), "o fenômeno central, no qual todas as outras categorias estão integradas ao seu redor". É por intermédio da categoria central, que consiste na visão dos autores de uma "narrativa descritiva sobre o fenômeno central do estudo", que deve ocorrer o agrupamento de um número elevado de categorias, compondo assim uma história que possibilitará o desvelamento de aspectos mais significativos da experiência, de forma sintética e abstrata, como pode-se ver no quadro seguinte.

Categoria central	A BRINCADEIRA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA FAMÍLIA	
	Categorias	Subcategorias
<u>O CONTEXTO FAMILIAR</u>		Dificuldades vividas
		Sistema de crenças e valores
		Interação familiar
<u>PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO</u>		Oferecer cuidado e proteção
		Ensinar e corrigir os filhos
		Inserir no mundo social
		Aprender a ensinar
<u>CONVIVENDO COM A VIOLÊNCIA</u>		Risco de morte
		Violência e televisão
		Conflito com a polícia
<u>O BRINCAR DAS CRIANÇAS</u>		Coisas de brincar
		Espaços e companhias para brincar
		Brincadeira proibida
		Brincadeira de menino e menina
<u>CONCEPCÃO DE BRINCADEIRA</u>		O significado do brincar
		O brincar na infância dos pais

Quadro 3- Representação da categoria central, categorias e subcategorias na análise das entrevistas com as famílias.

No quadro anterior foram apresentadas a categoria central, as categorias e subcategorias observadas em comum na análise dos dados das entrevistas com as duas famílias. Porém, no decorrer do texto aparecerão outras subcategorias mais específicas na análise de pequenas particularidades de cada família em especial.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

“... estavam brincando de jogar malha, no pátio, meio de tardinha. Era com dois tocos, botados em pé, cada um de cada lado. A gente tinha de derrubar, acertando com uma ferradura velha, de distância. Duma banda o Dito, mais vaqueiro Salúz, da outra Miguilim mais o vaqueiro Jé. Mas Miguilim não dava para jogar direito, nunca acertava de derribar. -“Faz mal não, Miguilim, hoje é dia de são-gambá: é de branco perder e preto ganhar...”

Guimarães Rosa (Manuelzão e Miguilim)

4.1- O PRIMEIRO ENCONTRO COM A FAMÍLIA JARDIM

A pesquisadora foi apresentada à família Jardim pela coordenadora da creche da vila, numa sexta-feira, quando na ocasião foi marcada a entrevista para o domingo próximo. A coordenadora também acompanhou a pesquisadora até a casa da família no dia da entrevista, mas logo se retirou para uma outra reunião que estaria acontecendo na creche. Era um domingo por volta das 14:30 quando a pesquisadora e assistente chegaram a casa, um pequeno sobrado, de alvenaria, pintado com uma cor meio amarelada.

Logo que os pesquisadores chegaram foram convidados a entrar na sala e a se acomodarem em um sofá. A família foi convidada a participar da entrevista, mas esteve presente o tempo todo, apenas Eléia, (a mãe das crianças da creche), sua mãe dona Alice, e sua irmã Corina.

A entrevista foi realizada com a pesquisadora e um assistente que foi anotando suas observações sobre o ambiente. Tudo transcorreu na sala de visitas da casa. Depois das devidas apresentações e explicações sobre as intenções dos pesquisadores iniciou-se a entrevista inicialmente através de uma conversa sobre a história da família e dos moradores da casa. A entrevista toda foi fortemente marcada pelo barulho das crianças rindo, gritando ou em algumas situações chorando ou se agarrando às suas mães.

Ao término da entrevista dona Alice fez questão de mostrar toda a casa, que estava em ordem. Eléia também mostrou o quarto onde dorme com as crianças. Levou todos até o seu armário e mostrou orgulhosa uma sacola preta com alguns brinquedos, como carrinhos, bonequinhas e outros tipos de brinquedos de plásticos. As crianças seguiram a família por todo o percurso da casa e todos acompanharam a pesquisadora e assistente até o portão, agradecendo muito e pedindo para que voltassem outras vezes.

1- O CONTEXTO FAMILIAR: FAMÍLIA JARDIM

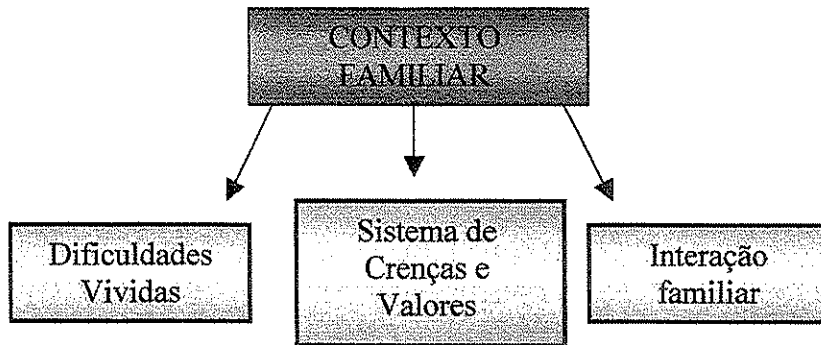


Figura 3- O Contexto familiar da família Jardim

A história da família Jardim é repleta de momentos e situações difíceis. Eléia uma das filhas mais novas da família, sente-se sozinha para criar suas crianças repetindo a experiência da mãe Alice que também teve uma vida complicada, tendo que criar os filhos sem a companhia do marido, que fora assassinado quando as crianças eram pequenas, deixando a mulher grávida da última filha. Depois que o pai de Eléia morreu, a família passou por grandes dificuldades. No passado, quando Eléia ainda era uma criança, a grande necessidade financeira, a falta de uma habitação própria da família e a dura tarefa da mãe em trabalhar de empregada doméstica, obrigou todos os membros da família a ajudarem na busca pela sobrevivência.

Em toda a entrevista existiu nas falas dos entrevistados uma certa nuance entre a maneira de educar atual utilizada pelos membros mais jovens da família e uma certa busca no modelo de um membro mais experiente, no caso o da mãe, dona Alice. Esses momentos centraram-se em elementos que dão a direção para a categoria O CONTEXTO FAMILIAR, onde aparecem relatos sobre passado e presente na vida familiar, em que são lembradas as dificuldades vividas na infância dos pais comparando-as com as **dificuldades enfrentadas** atualmente pela família, assim como **sistemas de crenças e valores** da família presentes no dia-a-dia na **interação familiar**.

"... a única coisa que é igual é porque eu não tive pai e eles também não tiveram. Porque eles não têm pai, não é. Então, antes era mais difícil, porque era a minha mãe sozinha para criar a gente e, a gente não tinha todo esse luxo que a gente tem hoje. Era difícil para a minha mãe criar a gente. Minha mãe pagava aluguel. A gente não tinha estudo direito. A gente não tinha roupa direito... Agora não, agora já é mais fácil, porque tem meu padrasto". (Eléia)

Uma das grandes dificuldades de Eléia é ter que criar os filhos sem a ajuda do pai das crianças. Com dois filhos de três e quatro anos e grávida de seis meses de um terceiro, Eléia passa por momentos difíceis e acaba tendo que buscar ajuda de sua família que a apóia no cuidado com as crianças.

"O pai deles não mora aqui, foi embora. Aí não tem mais contato" (...) Faz seis meses. Eu levei eles umas duas ou três vezes para ver. Aí viram e não viram mais ". (Eléia).

De um modo geral, a **interação familiar** parece ser intensa e harmoniosa, já que moram vários adultos e algumas crianças pequenas na mesma casa e nos finais de semana recebem visitas de outros membros como irmãos, sobrinhos e primos. A mãe, as irmãs e cunhada de Eléia estão constantemente auxiliando-a no cuidado com as crianças que ficam pouco tempo perto da mãe. O contato diário que Eléia tem com seus filhos é restrito, já que é obrigada a trabalhar e sustentar as crianças, acabando por chegar em casa tarde e cansada de todo um dia de trabalho. No entanto, o contato físico acaba sendo muito grande principalmente por pertencerem a uma família que vive numa casa pequena com membros numerosos. O hábito de colocar as crianças pequenas para dormir junto de suas mães é passado de geração a geração e isso faz com que a família tenha um contato físico muito grande, principalmente à noite. Ainda que tirando a liberdade e privacidade da mãe, não dá para criticar essa postura, já que esses momentos de aconchego e intimidade na interação mãe-filhos-irmãos de algum modo colaboram para o desenvolvimento da afetividade das crianças pequenas com a família. Entretanto, colocar bebês recém nascidos para dormir junto com os

adultos é algo perigoso. Assim como a mãe, Eléia coloca os filhos ainda bebês para dormir consigo na cama, mesmo ouvindo um impressionante relato de sua mãe sobre um acidente com a filha mais velha, que quando bebê era colocada junto com os pais na cama.

“Essa aqui mesmo (aponta para Corina) quando era nenezinha com três meses, nós punha ela para dormir no meio. Nossa! Nós quebramos ela inteirinha. Ela ficou três meses engessada inteirinha. Até hoje ela tem o braço torto. Porque agora, depois de grande, que ela teve problemas no braço, nós levamos ela no médico, e o médico queria quebrar novamente para arrumar. Aí eu falei: "AH não! "Ela mesma não quer. E ela tem o braço defeituoso”.(Alice)

De um modo geral a entrevista esteve norteadada por um tema gerador relacionado ao modo da família educar os filhos. O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO representa importante elemento para se compreender a experiência da família no seu dia-a-dia com os filhos. Muito mais que dar proteção e cuidar das crianças, **ensinar e corrigir os filhos** parece ter um peso maior nas práticas educativas familiares.

2- O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

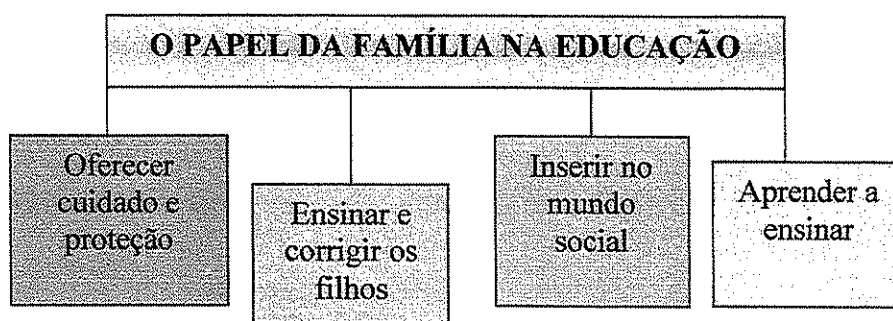


Figura 4 - O papel da família Jardim na educação dos filhos

A punição parece ser um recurso muito usado pela família Jardim como modo de **ensinar e corrigir os filhos** naquilo que a família vê como adequado. De

um modo geral, a família não parece encontrar outros meios tão eficazes quanto a agressão física para educar uma criança. Este método milenar parece ser passado de pais para filhos e permanece vivo como um recurso indispensável para mostrar o que pode ou não pode, o que é certo ou errado para os filhos dessa família, como em muitas outras.

"Tem que dar carinho e tem que bater na hora certa. Eu acho que tem que bater, só que tem que saber bater. Porque às vezes eles não sabem bater. Às vezes eles dão um tapa na cabeça. Dá tapa assim nas costas. Eu já falei para elas, eu ensino. Tem o lugar certo de bater. Pega um chinelo, pega uma cinta e bate assim ó, na bundinha da criança. Eu batia muito neles, mas no lugar certo. A única que não apanhava muito assim no lugar certo foi ela (Corina, a mais velha) que apanhou feio mesmo". (Alice)

Ainda que Eléia passe por grandes dificuldades para educar as suas crianças, relata que tenta com frequência conversar com a criança, já que isto é veiculado de muitas maneiras, como sendo um recurso muito estimado entre aqueles que lidam com educação infantil em outras instituições fora de casa como a creche, a igreja ou a escola. Como boa mãe, ela procura em suas práticas educativas, do seu jeito, conversar e orientar sobre o que é certo ou errado. Entretanto, muitas vezes, o que ela chama de ter uma conversa com os filhos quando eles estão fazendo algo que não lhe agrada, na verdade é apenas uma imposição às crianças para que respeitem o que está mandando. Quando isso não surte efeito o que realmente ocorre é a agressão física.

"Converso. Eu fico: "Miguel não faz isso". Aí eu chamo ele e falo: "Miguel vem aqui". Daí ele já vem chorando, porque o Miguel, ele já vem gemendo. Eu falo: "Não vem gemendo". Aí eu sento e falo: "Não é para você fazer isso, está ouvindo? Senão você vai apanhar. Você está ouvindo, você está ouvindo?". Daí ele fala: "Está bom", daí ele vai volta de novo. Eu fico: "Miguel, Miguel". Aí na hora que eu pego, eu aí bato e deixo ele sentado lá e falo: "Não vai mais sair daí." (Eléia)

Na observação e análise do fenômeno se viu claramente a dificuldade da família em educar crianças pequenas, vivendo num contexto de violência, desemprego e pobreza. Neste meio ambiente, desenrolam-se muitas práticas educativas que as famílias, de um modo geral, acabam por instituir como garantia para que seus filhos cresçam e se desenvolvam física e psicologicamente saudáveis. Para a família Jardim, o melhor meio para se livrar de confusões, manter-se longe do perigo, e enfim **oferecer cuidado e proteção** para as suas crianças, é se fechar em suas casas. Proteger do perigo significa, para a família, manter as crianças longe das ameaças que a rua oferece. A vida das crianças, de acordo com a família resume-se basicamente em ir para a creche e depois ficar trancadas dentro de casa. Podem apenas brincar em um pequeno quintal, mas irem até a rua onde quase nunca passam carros, é quase impossível, a não ser que algum adulto esteja junto.

“E nem as crianças a gente não deixa eles assim na rua direto. Porque tem mãe aqui que larga os filhos o dia inteiro na rua... Tudo o que a gente não quer eles vão aprendendo. É por isso que os nossos não ficam na rua, porque a gente não deixa”. (Corina)

Ao mesmo tempo em que a família procura suprir o necessário para as crianças e protegê-las do perigo, ela ainda tem o papel fundamental de **inserir-las no mundo social**. Essa inserção dá-se por várias vias e por alguns agentes mais comuns, que assim como a família têm importante papel na socialização das crianças. As pessoas da vizinhança, ou a rua onde as crianças brincam vez ou outra, encontram-se com estranhos ou conhecidos e ainda observam várias coisas e movimentos diferentes de sua casa, tudo isso significa um mundo inexplorado e assim, como a igreja e a escola, respaldam o trabalho socializador da família.

A família Jardim, assim como outras famílias da Vila Nova Esperança, buscam força para a luta diária na religião da qual fazem parte. Evangélicos, como eles mesmos se denominam, essas pessoas tentam manter os filhos longe dos conflitos e ameaças urbanas, como a droga e o crime, por exemplo,

encaminhando-os logo cedo à **igreja**. É com o grupo de pessoas que acredita nas mesmas coisas e que através de uma doutrina rígida tenta educar os filhos, que as crianças da família Jardim começam a ser socializadas no mundo exterior à família.

"Mesmo quando eu não ia para a igreja. Porque eu não ia, aí eles iam com a minha mãe, porque minha mãe é professora, ela cuida das criancinhas... Daí minha mãe leva todos. Vão todos para igreja" (Eléia)...

A família Jardim parece respeitar muito a **escola** e o estudo dos filhos. Aprenderam às duras penas que quem não adquire conhecimento sofre para conseguir emprego e o sustento da família. A senhora Alice criou os filhos com muita dificuldade, mas sempre deixou claro o quanto a escola tem um papel importante na vida das pessoas. Por isso toda a família cuida de suas crianças encaminhando-as desde pequenas às escolas e creches da região.

"... minha mãe sempre falou pra gente: não pára de estudar, não seja que nem eu, porque ultimamente você não tem nada se você não tem o estudo. Você tem que saber informática, você tem que saber computação para você poder arrumar um serviço. Aí minha mãe fala para mim: "não pára de estudar". Sempre falou; "não pára de estudar, não seja que nem eu, senão você só vai arrumar um serviço de empregada doméstica". Ela sempre falava. Então eu acho que só assim, você tem sempre que ensinar o seu filho a sempre estudar, sempre ir para a escola. Ensinar seus filhos na lição, saber ensinar ele. Se ele não está entendendo senta com ele. Estar sempre olhando o caderno vendo com quem ele está indo para a escola". (Eléia)

Eléia, em alguns momentos de suas falas, demonstra que repete a experiência da mãe em sua vida e em suas práticas educativas com as crianças. Tenta aprender com a mãe como tomar algumas atitudes frente a determinados comportamentos das crianças. Como teve o primeiro filho muito cedo, Eléia

apóia-se nos ensinamentos da mãe para se dar bem na tarefa de educar os filhos e demonstra que com a mãe está **aprendendo a ensinar** os filhos no cotidiano.

“Eu educo e ela vai falando: “Não. Com vocês eu não fazia assim”. Quando eu bato ela fala: “ Com vocês eu não batia. Vocês tinham que apanhar, e eu não batia, então vocês também têm que aprender a conversar”. Não é batendo toda hora”. (Eléia).

As crianças da família dessa comunidade convivem comumente com a violência. O bairro por si só, já apresenta um perigo constante na vida de todos os seus moradores. As famílias têm lembranças muito tristes decorrentes da perda de membros em histórias de violência e injustiça. Por isso uma das categorias que está permeando a vida e as práticas educativas dessa família, é a CONVIVENDO COM A VIOLÊNCIA.

3- CONVIVENDO COM A VIOLÊNCIA

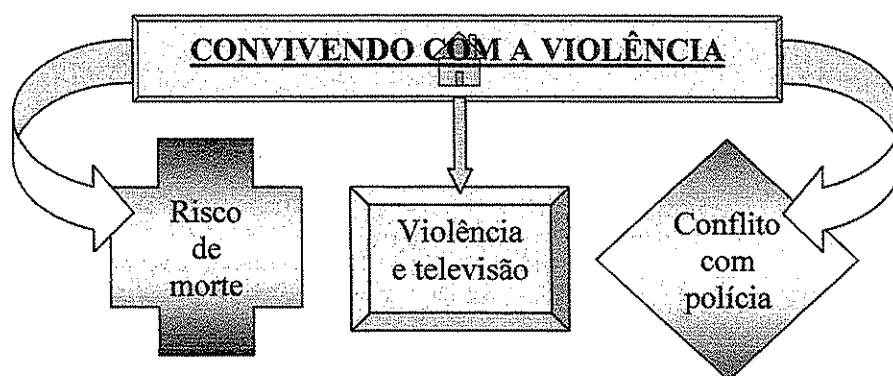


Figura 5- Convivendo com a violência na família Jardim

Como já foi dito anteriormente sobre a história da Vila Nova Esperança, a questão da **violência** é algo bastante presente nas vidas das famílias daquela região, onde assassinatos são frequentes e onde não se pode confiar muito na segurança pública. A família Jardim tem consciência do perigo que a cerca. As crianças são testemunhas oculares de crimes cometidos por alguns dos moradores

e muitas vezes acabam desenvolvendo alguns medos por conta da ameaça constante que as rodeiam. Isso tudo é muito claro nas falas da família Jardim, demonstrando, sobretudo, a dificuldade de ter que criar os filhos num local como o que vivem.

"... porque aqui a gente não sabe a hora que vai acontecer alguma coisa. Não sabe a hora, às vezes a gente está aí no seu portão, começa. Que nem da outra vez que a minha mãe estava saindo com eles para ir para fora, no que minha mãe estava ali, eu já senti um movimento errado ali, aí eu corri aqui no portão e falei: mãe entra que vai acontecer alguma coisa! Quando minha mãe pisou no portão com eles começou um tiroteio ali. Dali estava vindo para cá o tiroteio e minha mãe estava indo para lá". (Eléia)

"Já matou o homem ali na esquina (...) Matou aqui na esquina. Quer dizer: as crianças vêem isso. Vê mesmo, ao vivo". (Alice)

A família Jardim já sentiu e sente a violência do bairro e da cidade grande na própria pele. Há uma história triste de assassinato em seu núcleo, onde o pai foi vítima da violência que assola os grandes centros. Ouvir da boca dessas pessoas a dor desse tipo de perda humana vem demonstrar a incerteza e insegurança da vida que levam e a dureza de enfrentar quase uma guerra para educar os filhos num local que pouco tem a oferecer a essas crianças, e onde o **risco de morte** é evidente. A família Jardim, tanto seus membros adultos como as crianças deparam cotidianamente com cenas sangrentas sentidas na própria pele, quando ouvem tiros ou vêem conhecidos, amigos ou parentes caídos pelas esquinas de suas ruas. Correm o risco de serem atingidos quando estão brincando em seus quintais, ou fazendo um pequeno passeio pelas ruas da redondeza.

As famílias da Vila Nova Esperança vivem diariamente **um conflito com a polícia**. Este conflito não se trata de uma guerra armada onde ambas as partes se digladiam, mas diz respeito às armas que a polícia usa e exhibe para todos os moradores do local, incluindo as crianças. Os homens da lei, às vezes, parecem

representar mais perigo aos moradores do que realmente segurança, para a qual são pagos e que deveriam dar a população pois, via de regra, são treinados para isso. As crianças crescem amedrontadas pelos tiroteios freqüentes na Vila, desenvolvem medo pela figura da **polícia** e pelo que ela poderá representar aos parentes.

"Às vezes meus meninos estão ali no portão e eles vêem a polícia passando e eles falam: "olha lá a polícia passou com uma arma desse tamanho e deu tiro ali". Eles falam, inventam as coisas. Daí eu falo: "não tem necessidade da polícia passar mostrando uma arma para criança". Porque quer prender um bandido e passa mostrando uma arma para uma criança. Eu acho errado isso". (Eléia)

O tema "**Violência e Televisão**" tem sido fortemente discutido pelos meios interessados em educação. Em seus relatos, a família Jardim acredita que a televisão também ajuda as pessoas a ficarem mais violentas. O bairro é tão violento que às vezes quando estão assistindo a um filme chegam a confundir fantasia com realidade. Suas crianças são acostumadas a ver violência ao vivo no bairro onde moram e retratada nas cenas dos filmes que os adultos deixam assistir.

"Tem esses filmes que passam na televisão e as crianças querem assistir aquilo... Por exemplo: tem uma televisão aqui e uma lá no quarto onde está, e se naquela lá tiver no desenho e essa aqui num filme desses de terror, eles querem aquele do terror, não querem o outro". (Alice)

"O que acontece na televisão, acontece no bairro. Você vive tudo isso aqui e todo o dia... Às vezes o que acontece na televisão parece que é pegado dos bairros e posto na televisão". (Corina)

Alguns membros da família Jardim têm consciência de que existe programação boa na TV, em canais como a Rede Cultura. A irmã mais velha de Eléia escolhe a programação dessa rede para deixar os filhos assistirem, mas o resto da família acaba assistindo outra programação menos selecionada, como

filmes que mostram violência, sangue e terror. Como foi dito pela família, os adultos assistem esses filmes e as crianças, na companhia deles, aprendem a gostar desse tipo de entretenimento.

4- BRINCADEIRAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FAMÍLIA JARDIM

As práticas educativas familiares são, indiscutivelmente, permeadas pelas brincadeiras das crianças. Para se compreender como os pais educam seus filhos, precisa-se, antes de tudo, entender de que maneira os adultos da família interagem com suas crianças nas brincadeiras do dia-a-dia e qual o valor que esta atividade ocupa dentro da gama de estratégias que essas famílias utilizam para educar. Um dos assuntos norteadores da entrevista com a família foi sobre O BRINCAR DAS CRIANÇAS. Esta categoria engloba subcategorias como: Coisas de brincar; Espaços e companhias para brincar; Brincadeira proibida; Brincadeiras de menino e menina; Significado da brincadeira; O brincar na infância dos pais.



Figura 6- O brincar das crianças da família Jardim

As crianças da Vila Nova Esperança, de um modo geral, têm poucos **brinquedos**, como se pôde observar em vários passeios pelas ruas da vila e casas dos entrevistados. Suas **coisas de brincar**, como se chama aqui, são na maioria

das vezes brinquedos clássicos como bonecas, bolas e carrinhos. A realidade das crianças das famílias entrevistadas, quanto à variedade de brinquedos e brincadeiras também deixa muito a desejar. Os brinquedos são poucos e conseguidos com certo sacrifício dos pais e as crianças, os maiores interessados, não têm acesso direto a esses objetos que são guardados e dados a eles muito esporadicamente.

Os brinquedos que aparecem na casa da família Jardim são derivados de algumas fontes como amigos e empregadores da família, que hora ou outra resolvem lembrar das crianças. Não são todas as crianças da Vila Nova Esperança que têm a oportunidade de ter brinquedos. Muitas famílias vivem em grande estado de miséria e quando ganham uma boneca ou uma bola as crianças aproveitam o máximo desses brinquedos. Entretanto, andando pelas ruas da vila pode-se ver crianças brincando com jogos tradicionais como: pular corda, jogar amarelinha, brincar com carrinhos de rolimãs, empinar pipas ou pular elásticos (sobre isso ver Kishimoto, 1995). Todas essas brincadeiras requerem pouco ou nenhum subsídio financeiro e são capazes de divertir e de absorver muito tempo da criança juntamente com seus companheiros.

"A Gabriela tem assim, bonecas. Ela tem uma batedeirinha. O Miguel tem um trenzinho que é à pilha que eu deixo guardado, que eu nunca deixei ele mexer (risos). Tá lá guardado. Esses dias ele ficou chorando o dia inteiro que queria que eu comprasse pilha e eu estava com uma preguiça porque por aqui não vende, só lá para cima... E eu falei que ia comprar. No fim ele esqueceu também e eu nem lembrei e está lá guardado o trenzinho. E ele tem uns brinquedos assim, é que ele gosta mais de bola. Os brinquedos que eu compro para ele é mais bola. Aí vai furando, vai furando..." (Eléia)

"Às vezes ela ganha brinquedos lá da patroa dela. Igual dessa vez agora essa semana que ela trouxe uma sacolona de brinquedos que a patroa deu".
(Alice)

O **cuidado com os brinquedos** é bastante grande e às vezes as crianças nem chegam a brincar muito com eles, principalmente aqueles mais caros ganhados de vez em quando. As mães, tios e avós das crianças da família Jardim não tiveram muitos brinquedos e utilizam isso como justificativa para não dar às crianças os brinquedos mais novos, ou mais caros. À criança são dados apenas brinquedos velhos, quebrados, para que não tenham a oportunidade de "destruir" aqueles mais novos e interessantes.

"Às vezes eu dou. Porque eu sou assim, nós nunca tivemos brinquedos que nem eles têm, então eu não gosto que quebre. A Gabriela quebra tudo, ela estraga tudo. Aí eu gosto de deixar guardado. Aí eu dou os velhos para ela, aí ela quer sempre os novos, quer pegar os novos. Daí tem uma vez que eu tiro e deixo ela brincar com tudo, aí eu deixo ela brincar, aí eu já vejo que ela vai estragando, já cato tudo e guardo, aí deixo ela só com os velhos. Só com os brinquedos velhos".
(Eléia)

Pela própria violência apresentada no bairro e relatada anteriormente, **os Espaços de brincar** das crianças da família Jardim restringem-se ao pequeno quintal de sua casa. Apesar deles terem alguma liberdade no quintal, ficam presos por portões de ferro que só podem ser abertos por adultos. Ir à rua, ou na frente da casa, só com a companhia de pessoas adultas da família. Desse modo, restam-lhes poucas oportunidades na vila, já que não há parques, áreas verdes, praças estruturadas ou brinquedos coletivos para as crianças.

"É, eu só deixo no quintal. Já por isso mesmo, porque aqui a gente não sabe a hora que vai acontecer alguma coisa. Não sabe a hora, às vezes a gente está aí no seu portão, começa..." (Eléia)

As crianças da família Jardim não brincam isoladamente. Têm nos seus irmãos, primos e outros membros da família **companhias para as suas brincadeiras**. Nesses momentos, essas crianças desenvolvem esquemas físicos e mentais bastante importantes para o desenvolvimento enquanto pessoas e cidadãs.

Os maiores **companheiros de brincadeira** das crianças da família Jardim são os primos e irmãos, crianças que convivem com eles dentro de casa, com quase a mesma idade e que trocam experiências diárias junto aos brinquedos e brincadeiras. Outros adultos da família também brincam com as crianças em alguns momentos, como relata Eléia.

"Às vezes eu brinco de bola com o Miguel, brinco de coisas de correr. Eu faço um monte de brincadeiras... Aí a Gabi é a que mais brinca deles, porque eu pego ela, faço casinha para ela ali no cantinho (referindo-se ao quintal), aí ensino ela brincar".(Eléia)

Na família Jardim, como em muitas outras famílias da Vila Nova Esperança há, como relatado pela família, apenas uma **brincadeira proibida**: brincar com brinquedos ou brincadeiras que lembrem armas e tiroteios. Para a família, brincar com armas de brinquedo, representa um perigo para as crianças que vêem pais, irmãos e vizinhos sendo assassinados bem próximo deles. O mais interessante de tudo isso é que, como relata a família, mesmo as crianças não recebendo brinquedos que lembrem armas, elas reproduzem com pedaços de madeira ou outros objetos, até mesmo com gestos durante as brincadeiras.

"Eu acho errado e também não gosto... quando tem esse negócio de arma, esse negócio de revólvinho, essas coisas, eu já fico... Não gosto, porque eu acho assim que as crianças vão aprendendo com essas coisas. E eu brigo com eles. Eu falo: "vocês não devem deixar". Agora mesmo o Fábio fez aniversário domingo passado e a mãe dele comprou um daqueles revólvinhos que joga água que faz assim e joga água e eu já estou brigando com ela, porque eu falo:" isso aí ó, apesar que é só de jogar água, mas é uma coisa que a criança..." (Alice)

Em relação às **brincadeiras de meninos e meninas**, há na família Jardim uma representação da diferenciação de gênero também nessa atividade. As crianças dessa família são, na grande maioria, meninos. Menina há somente Gabriela, de três anos. Todas as crianças parecem se entender bem quando estão

brincando, mesmo quando Gabriela está entre os meninos. Apesar de acreditar em divisões genéricas de brinquedos, a família parece não se importar muito que Gabriela brinque com os meninos. Às vezes, por ser muito traquina, como repete várias vezes a mãe, Gabriela incomoda os meninos e por isso é impedida de brincar com eles.

"A Gabriela mesmo, ela gosta de pular corda, mas ela não é muito chegada nesse tipo de brincadeira, ela gosta mais é de brincadeira de menino, porque só tem menino. Os meninos, às vezes pegam as bonecas dela e ficam brincando... Aí ela tá ali brincando, aí os meninos vão lá encher o saco dela, aí ela já começa a gritar. Aí ela faz a bagunça dela ali. Aí ela sai e deixa e aí ela vai brincar com os brinquedos dos meninos. (...)". (Eléia)

5- CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA PARA A FAMÍLIA JARDIM

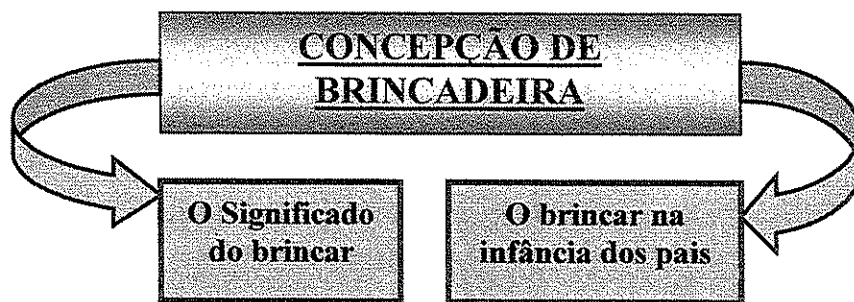


Figura 7 –Concepção de Brincadeira para a família Jardim

As **brincadeiras de infância** de alguns adultos da família Jardim parecem ter sido boas e alegres pois, são lembradas com um certo prazer. Conforme coloca Corina, talvez realmente exista alguma ligação entre os pais terem brincado na infância e permitirem que os filhos brinquem hoje. Eles parecem ter experimentado as maravilhas de estar envolvidos em fantásticas brincadeiras de correr, dançar, cantar, pintar o rosto e interagir com pessoas da mesma idade. Agora, querem que os seus filhos provem das mesmas experiências que tiveram no passado. As brincadeiras tradicionais como soltar pipa, brincar de roda ou

pular corda ultrapassam as barreiras do tempo e são passadas de pais para filhos. É comum andar pelas ruas da Vila Nova Esperança e encontrar crianças realizando essas brincadeiras em grupos de até dez meninos e meninas de idades variadas, como foi observado.

"Eu brincava mais de boneca. Eu brincava assim, só com as minhas irmãs. Eu brincava mais com essa minha irmã que eu tenho. Aí nós brincávamos mais de boneca. De boneca e de dançar. Nós gostávamos muito de dançar, de imitar as pessoas. Aí nós nos arrumávamos, se pintava, colocava roupa, aí ficava... às vezes, nós íamos para a rua, que tinha nossas colegas. Nós inventávamos grupo. Aí quando nós não queríamos mais brincar, nós inventávamos coisas com as bonecas, fazia casinha. Aí nós ficávamos brincando mais de boneca e dançando assim. Nós gostávamos". (Eléia)

Como tudo o que é diferente de trabalho, o brincar para a família Jardim **significa** uma coisa para as crianças e das crianças. É uma maneira de se divertirem e estarem alegres, muito diferente de tarefas ou de pequenos trabalhos realizados dentro de casa. A brincadeira é algo muito diferente de obrigação. Brincar é algo livre e consentido pela família. As crianças devem brincar, pois são crianças e isto **faz parte de sua natureza**. Apesar de terem que respeitar algumas regras da vida diária, ter hora para isso ou aquilo, brincar faz parte da vida infantil, é próprio da **natureza da criança**. Eléia defende que a criança deve ter uma rotina e uma disciplina, mas nunca deve deixar de brincar. Ela acredita que uma criança só vive se brincar. Com a brincadeira ela se abre para o mundo. Em outras palavras, brincar é importante para a socialização da criança, para que não fique fechada para a vida social. Quando a criança brinca se socializa, aprende a conviver com os outros.

"Quem não deixa o filho brincar é porque não teve infância" (Corina)

"É, tem mãe que não deixa o filho brincar. A criança está brincando ela chama para lavar louça e quando a criança reclama ela fala: "eu não brinquei

quando era pequena, você também não vai brincar, vem logo e não reclama".
(Eléia)

"... tem hora para tudo. A criança tem que ter hora para tudo, que nem os meus, acordam de manhã, tem hora para tudo. Toda criança tem que brincar. Se uma criança não brinca, ela vai ficar fechada. Uma criança não vive sem brincar". (Eléia)

4.2- A ENTREVISTA REFLEXIVA COM A FAMÍLIA JARDIM

O segundo encontro com a família Jardim ocorreu depois de quatro meses do primeiro, numa tarde de domingo. Anteriormente fora marcada a data e horário com um membro da família, via diretoria da creche que as crianças frequentam. Eléia foi até a creche ao encontro da pesquisadora e depois ambas voltaram para a sua residência. Na frente da casa havia as crianças da família brincando com algumas mulheres vizinhas e as irmãs de Eléia que conversavam e cuidavam de seu bebê recém-nascido. Havia grande movimentação de pessoas e crianças pelas ruas da vila. Neste dia somente Eléia participou da entrevista. Na casa havia somente Eléia e sua mãe que esteve ocupada na cozinha durante todo o tempo. O padrasto de Eléia também apareceu num certo momento, mas logo saiu com outros dois homens, todos vestidos de terno, com suas Bíblias, indo provavelmente para a igreja.

Algumas coisas mudaram desde a última entrevista. A casa da família agora possui telefone instalado, o que Eléia classificou como um grande progresso para todos. O bebê de Eléia também havia nascido e já fazia parte da família, alterando algumas rotinas e arranjos na casa, no quarto de Eléia e das crianças. Outra mudança é que sua irmã Corina não morava mais lá. Sua casa havia ficado pronta e ela havia se mudado há algumas semanas. A pesquisadora começou perguntando exatamente sobre essas mudanças e Eléia foi relatando preciosas

alterações no desenvolvimento dos filhos, durante aquele pequeno período que não tiveram contato.

“O Miguel agora está mais esperto por causa da creche e agora ele se solta mais, fala mais, brinca mais. Ele conversa mais. A Gabriela cada dia aprende mais porque ela já era faladeira, já perguntava, agora ela pergunta mais ainda”. (Eléia)

Depois desse “quebra-gelo”, e de acordo com a metodologia de Szymanski, (2001) sobre entrevista reflexiva, foi explicado para Eléia o que se iria tratar naquele momento. Foi dito a ela o que se havia compreendido em relação à primeira entrevista, as primeiras percepções e interpretações obtidas a partir da fala dela e de sua família. Foi deixado a ela a liberdade de interferir ou mudar alguma fala ou interpretação da pesquisadora em relação a algum aspecto da primeira entrevista. O primeiro assunto levantado e até colocado como uma questão geradora para essa segunda entrevista, foi em relação à primeira categoria O CONTEXTO FAMILIAR, relevando a questão de o que significava para ela o fato de ter se colocado como uma pessoa que se sentia **sozinha para criar os filhos**, já que tinha a ajuda de tantas pessoas de sua família e de outros agentes externos.

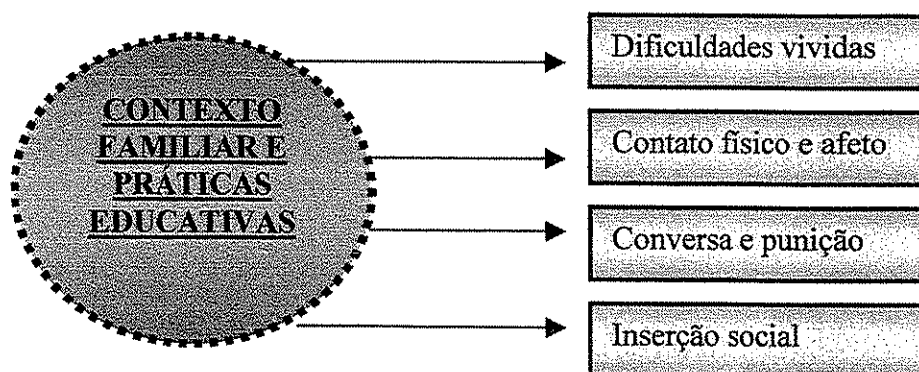


Figura 8- Contexto familiar e práticas educativas familiares na família Jardim.

Eléia coloca que mesmo tendo a ajuda incansável da mãe e os seus ensinamentos para educar os filhos, ainda se sente realmente sozinha já que não tinha o pai das crianças para ajudá-la nesta tarefa e diz que a interpretação de sua fala na primeira entrevista estava correta. Teria sido aquilo mesmo que gostaria de dizer: sente-se muito sozinha. A ausência paterna é sentida pela mãe, também no sentido financeiro. É difícil para Eléia ter que alimentar e educar os filhos dependendo da ajuda de outras pessoas da família. Com a chegada do neném ela teve que parar de trabalhar e isso complicou ainda mais a vida da família.

“Ah, eu crio sozinha, porque eles não têm pai. Então eu que crio sozinha, eu educo sozinha, minha mãe me ajuda também, mas o que incentiva mais é a criação da mãe. Sentar, conversar, ensinar como que é, como não é. Eu que levo eles para creche, eu arrumo eles, eu cuido da roupa deles, eu arrumo a mochila. Então eu crio sozinha assim bem dizer, é assim”. (Eléia)

Eléia reconhece que não está tão sozinha, tem a ajuda de sua família e de outras instituições de fora como é o caso da creche, mas evidencia como a ausência paterna é fortemente sentida por toda a família, principalmente pelas crianças. Desse modo, as crianças acabam encontrando pais substitutos que preenchem de alguma forma essa carência de cuidado e afeto paterno.

“Não estou tão sozinha, mas assim em relação ao pai para ajudar, porque tem outras crianças lá na creche que têm pai e eles não têm. Aí, às vezes eles perguntam. As criancinhas às vezes perguntam. Aí, a menina ela chama o vô dela, o pai do meu ex-marido de pai, que ele ainda mora aqui (se referindo à vila), e ela chama ele de pai e o meu menino chama o meu padrasto de pai. É ele que é o pai. Então eles não sentem falta. Sentir falta, eles não sentem. Às vezes eles perguntam. Às vezes fala que vai ver ele, que vai atrás dele. Vai encontrar com ele, mas assim de querer, querer ou falar ‘eu quero’, não”. (Eléia)

Ainda com relação à falta que tem feito o pai das crianças, Eléia explica que o pai não veio ver o bebê recém nascido e acrescenta uma nova versão para o

seu “sumiço”, o que ela não havia revelado na primeira entrevista, agora o faz com mais liberdade: “*O pai deles está preso faz tempo. Aí, nunca mais tive contato... Nunca mais eu fui atrás, nunca mais eu tive contato*”. Depois de apresentar esse dado, Eléia diz não saber o motivo real da prisão do pai das crianças e procura não entrar em detalhes sobre o assunto.

Embora Eléia sinta-se sozinha para criar os filhos, concorda que com a ajuda da mãe dela, está constantemente **aprendendo a ensinar** os filhos. Acredita no modo como a mãe a educou e faz com que essas práticas sejam realmente passadas de mãe para filha. Confirma também a prática milenar de **punição física** utilizada para educar crianças, mas segue conselhos da mãe para **conversar** mais com as crianças, antes de puni-las.

“Quando estou educando eles, às vezes minha mãe fala, não, não é assim, é assim, daí eu falo é realmente é assim mesmo, quando eles fazem alguma coisa errada. Aí, às vezes minha mãe quer que eu bata aí, ela fala, outras vezes eu fico nervosa daí eu bato, então ela fala: ‘Não, não tem que bater, você tem que conversar’. Daí eu: ‘Não mãe tem que bater, porque agora é hora de bater’. Daí ela: ‘Não. Tem que conversar. Não é toda hora batendo, toda hora batendo, não adianta bater, tem que conversar’. Aí eu já fui assim mais para o lado dela, então eu não bato, eu não sou de bater.” (Eléia)

A questão do **contato físico** e afeto entre crianças e adultos da família, aparece mais fortemente neste segundo encontro com Eléia. Em suas falas ela demonstra o carinho com que as crianças a tratam e a importante relação de afeição que as crianças sentem pelos avós. O apego com a mãe fica evidente quando se fala em como se arranjam para dormir. As crianças, mesmo depois do bebê ter nascido, dormem muito perto da mãe e tentam o tempo todo chegar mais próximo do seu aconchego. Essa maneira de dormir muito perto dos filhos segue o modelo da mãe de Eléia e aparece como um meio de poder **oferecer cuidado e proteção** para os pequeninos, quando estão dormindo ou quando acordam durante a noite por qualquer motivo.

“Para dormir eu durmo com o neném na minha cama, porque é triliche. Daí, nós separamos a triliche, porque agora só tem eu e minha outra irmã. Aí ela dorme na cama dela, eu durmo na minha e a caminha deles fica embaixo. Aí eu puxo a noite a caminha deles e eles dormem juntos”. (Eléia)

Quanto à **inserção das crianças no mundo social** Eléia continua em suas falas defendendo **a escola**, um dos elementos de grande ajuda da família na socialização das crianças. Ela reconhece a importância da escola para o futuro dos filhos. De um modo geral, a família Jardim valoriza a escola como sendo um dos únicos meios para se chegar futuramente a ter uma carreira ou um emprego digno. O seu sonho para eles, como diz Eléia é: *“que eles estudem. Em primeiro lugar eu vou fazer de tudo para que eles não parem de estudar, para que eles possam ter um serviço bem digno, que eles saibam aproveitar”.*

Sobre o envolvimento das crianças com outras pessoas da vizinhança, Eléia continua afirmando que as crianças brincam apenas no quintal, mas foi observado neste segundo encontro que as crianças também têm algumas oportunidades de brincarem na **rua**, em frente da casa e também com outras crianças da **vizinhança**. Tudo isso ocorre sob supervisão de adultos, que estão, como se pôde ver, sempre por perto.

Sobre o modo de educar e corrigir os filhos, Eléia garante que a **punição física** ainda parece ser o melhor meio para se chegar a um comportamento desejado ou para se corrigir inadequações dos filhos. Quando tem problemas com eles, na maioria das vezes apela para este método. Ela diz que tenta **conversar** com as crianças e ensiná-las, mas é muito difícil, pois eles parecem não compreender. Sobre isso ela comenta:

“Às vezes você fala e eles obedecem. Que nem o Gabriel passou por uma fase que ele estava terrível. Até recebi reclamação na creche. Da Gabriela também, recebi reclamação dos dois. Aí todo dia eu conversava. Elas falavam para mim: ‘Não bate. Conversa’. Aí, todo dia eu conversava ‘Amanhã não é para

fazer assim na creche. É para obedecer e não é para fazer isso'. Daí, eu todo dia eu levava eles na creche e continuava vir reclamação. Daí, eu conversava bastante com eles, mas não estava adiantando". (Eléia)

Com relação à categoria CONVIVENDO COM A VIOLÊNCIA, as falas de Eléia vêm confirmar o problema da vivência cotidiana das crianças junto à violência e opressão. Elas sentem na própria pele a perda do pai para o crime que acabou levando-o para a cadeia. A mãe das crianças procura sempre falar a verdade para as crianças, ainda que elas não tenham maturidade suficiente para compreender porque o pai encontra-se detido. O modo como esse assunto é tratado com as crianças, parece deixá-las confusas e sentirem-se diferentes das crianças companheiras da creche. Os boatos sobre esse assunto, produzidos pela vizinhança e outros agentes fora da instituição familiar são muitos, como foi comprovado no local pela pesquisadora. As crianças certamente têm acesso a muitas explicações pelo fato de terem o pai preso. Esses boatos vão desde simples roubos até assassinatos hediondos. Explicações ligam o próprio pai a fatos de violência ocorridos ali na vila e que provavelmente confundem a cabeça das crianças e deixam-nas quase sem saber em que e em quem acreditar.

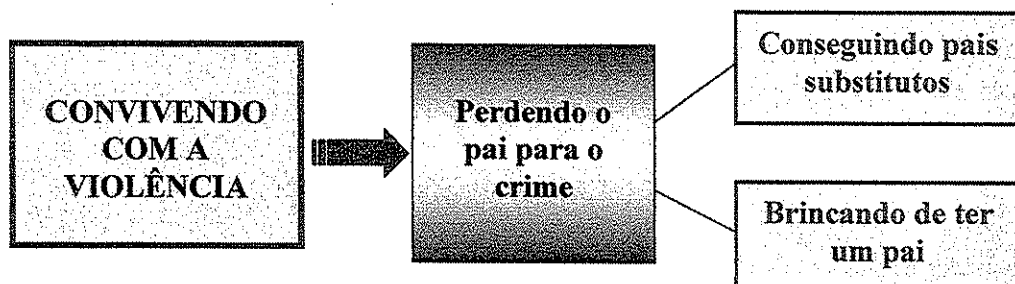


Figura 9 – Representação de como as crianças convivem com a violência e elaboram a ausência paterna na família Jardim.

No meio de tantas estórias sobre o sumiço do pai, as crianças acabam utilizando a **brincadeira como um meio para trabalhar seus sentimentos**. Não

querem acreditar na dura realidade do dia-a-dia e constroem enredos e discussões entre elas para buscar uma verdade que as convença. Essa verdade, como pôde ser notada na fala de uma das crianças é desenvolvida com base em elementos lícitos ou moralmente respeitados pela sociedade. Para ela, é melhor acreditar que o pai não é bandido, está trabalhando ou estudando e em breve aparecerá para viverem juntos e felizes. O seu irmão porém, prefere a hipótese de que seu pai está morto e jamais voltará.

“Só que a minha menina fala que ele está trabalhando. Fala que não está preso não. Porque o Miguel fala, quando eles estão brincando, aí ela fala assim: ‘Miguel, o pai vai vir buscar nós!’. Daí ele fala: ‘Vai vir nada, ele está preso’. Daí ela: ‘Não está nada, ele está trabalhando, ele vai vir buscar nós, para nós irmos para a nossa casa’. Outras vezes ela fala assim: ‘Miguel eu vou ligar para o papai’. Daí ele fala assim: ‘Não, não vai nada não, que ele está preso’. Aí, ela fala assim: ‘Mentira ele está na escola, ele vai sair da escola e vai vir aqui ver nós’... Porque ele já é mais afastado, mas ela é muito grudada com ele. Sempre foi muito grudada. Ele não, ele é mais afastado. Quando os outros o perguntavam falava que morreu, que o pai dele tinha morrido e ela não. Ela fala: ‘Não morreu nada’. Ela vê, ela fala: ‘Não morreu nada não! É mentira sua, ele está trabalhando’ ”. (Eléia)

Como foi dito anteriormente, os filhos de Eléia, na **ausência do pai**, acabam por arrumarem **um pai substituto**, cada qual o seu. Um chama o avô paterno de pai e o outro considera como pai, o marido de sua avó. O papel de pai que essas crianças atribuem a essas figuras masculinas tem importante função no seu desenvolvimento. Mesmo sabendo que o pai não morreu e somente está distante deles, precisam de uma figura que o represente. No mundo social onde se encontram inseridos, outras crianças têm os seus pais e eles sentem falta disso.

“O meu padrasto, o Miguel considera como pai. Esses dias foi o dia dos pais e eles chegaram da creche cada um trazendo uma foto de presente. Aí meu padrasto chegou. Daí o Miguel falou: ‘Dá meu presente para eu dar para o meu

Vó'. Daí ele correu para dar. Então eu falei: 'E você Gabriela?'. Daí ela: 'Não, eu vou dar para o meu papai'. Que é o meu ex-sogro. Ela guardou e quando ele chegou, ela deu para ele.' (Eléia)

Com relação ao BRINCAR DAS CRIANÇAS, Eléia relata que apesar de as crianças não terem amigos que venham brincar em suas casas ou irem pouco na rua, a interação social na brincadeira desenrola-se com os irmãos e primos. Nesses momentos há trocas variadas, tanto físicas como verbais entre as crianças, o que vem favorecer o desenvolvimento.

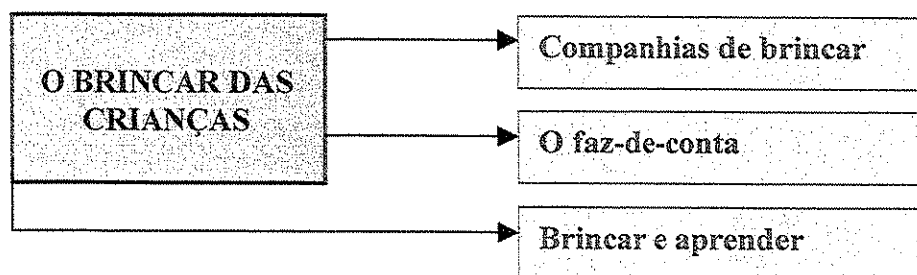


Figura 10- Elementos do brincar das crianças na segunda entrevista com a família Jardim

Eléia também brinca com as crianças e aproveita esses momentos para ensinar algumas coisas aos filhos. No mesmo momento em que brinca, utiliza-se de práticas educativas, conversando com as crianças e mostrando o que é certo ou errado. Nessa interação com as crianças acaba aprendendo a ouvir os filhos e saber o que acontece, por exemplo, no dia-a-dia deles na creche.

“Tem vezes que ela brinca sozinha, aí eu ponho os brinquedos dela, tudo ali, arrumo a casinha ali para ela, ponho um pano, aí cubro tudo, faço a casinha ali para ela, aí ela quer que eu fique brincando com ela, daí na hora que eu encho eu falo para ela brincar sozinha... Então eu sempre ensino eles a brincar. Às vezes eu brinco com eles de bola, com os dois juntos. De correr ou a gente fica cantando as musiquinhas que eles cantam na creche e eu falo para eles me

ensinar. Daí eles me ensinam. Às vezes eles falam as palavras erradas, porque o Miguel fala tudo errado, daí eu falo para ele que não é assim. A gente brinca bastante aí”.

Os enredos das brincadeiras protagonizadas das crianças, como relata Eléia neste segundo encontro, comumente repetem cenas da vida cotidiana. As crianças repetem na brincadeira de casinha, o modo como são tratadas pela mãe e tentam trazer para este mundo de fantasia a possibilidade de serem adultos respeitados, como quando representam o papel da monitora ou diretor da creche. Nada parece passar despercebido por eles.

“Aí a Gabriela chama os meninos para brincar com ela, daí ela é mãe deles, quer bater neles, ela só quer bater, ela só quer mandar. Ela quer bater neles porque eles estão fazendo bagunça. Aí tudo que eu falo para eles, ela fala também: ‘Ah, eu vou bater em vocês, porque eu já falei pra vocês que não é pra fazer isso!...Miguel, acorda pra ir pra creche. Vem tomar banho. (risos) Miguel pega a mochila Miguel!’. Aí eles vão para a creche. Daí fala: ‘Miguel, eu sou a Tita’. Daí, uma é a Tita (monitora da creche), o outro é o Ivaldo (diretor da creche). Aí eles ficam brincando assim no quintal”.

Sobre a categoria CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA, o brincar remete à questões relativas à **aprendizagem** e algo que é visto como **natural** nas crianças. Sobre este tópico Eléia levantou neste segundo encontro a questão do **respeito** entre as crianças, algo que para ela pode ser aprendido desde pequeno e em situações diversas como em momentos lúdicos, como os que as crianças costumam estar envolvidas

“Eu acho importante eles brincarem assim, sempre juntos, um respeitando o outro. Na hora que um começa a desrespeitar eu já logo falo que é para eles pararem, que é para brincar direito, que são irmãos e não podem brigar”.

4.3- O PRIMEIRO ENCONTRO COM A FAMÍLIA TORRES

Como Valda trabalha na creche da comunidade, a entrevista foi marcada anteriormente, no próprio local onde a pesquisadora foi apresentada a Valda. No dia agendado, um domingo à tarde, a pesquisadora foi até a creche, onde se encontrou com Valda, ambas andaram umas cinco quadras aproximadamente, até a casa da família.

Pelo caminho Valda se mostrava ansiosa querendo ir logo contando detalhes de sua vida, como a perda inesperada do marido e como tem sofrido para cuidar de seus filhos sozinha. Falava e gesticulava muito e demonstrava muito desejo de se expressar, parecendo querer pedir ajuda a alguém que pudesse compreender o seu drama.

Ao chegar em casa foi extremamente gentil, oferecendo água e um sofá para que a pesquisadora sentasse. Quando soube que a entrevista seria gravada demonstrou maior interesse, chegando a verbalizar que estava se sentindo muito importante, pois suas falas serviriam para algo. Foi muito acolhedora e gentil, sorrindo e falando sobre vários assuntos ao mesmo tempo neste breve primeiro contato. Inicialmente, em sua casa estavam apenas a pesquisadora e ela. Os filhos haviam saído para brincar na rua ou na casa dos vizinhos. A entrevista foi interrompida algumas vezes com a chegada do filho mais velho, depois com a chegada de uma vizinha e por último por um senhor que veio buscar um dos passarinhos que estavam presos em gaiolas na sala de Valda. Valda estava bastante ansiosa e demonstrou bastante sofrimento. Naquela semana estaria fazendo alguns anos que o marido havia morrido. Por vários momentos da entrevista Valda chorou nas falas entremeadas de dor.

Quando terminou a entrevista, Valda que estava com uma vizinha em casa, levou a pesquisadora até a rua e pediu para o filho acompanhá-la de volta à creche, dizendo que estaria à disposição para novos contatos e que se sentia muito bem com esse tipo de conversa.

1- O CONTEXTO FAMILIAR: FAMÍLIA TORRES

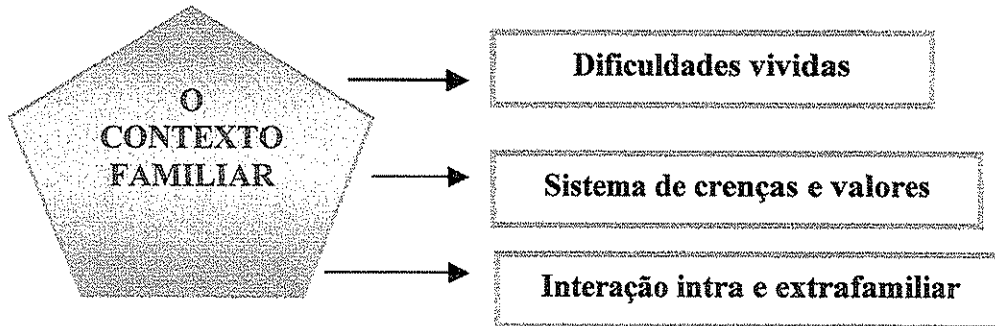


Figura 11- O Contexto familiar da família Torres

A entrevista com a família Torres seguiu o mesmo tema gerador que o da família Jardim, por isso as categorias de análise são semelhantes. Valda também se sente sozinha para criar os filhos, pois o marido foi assassinado há quatro anos na rua de sua casa. Atualmente Valda **vivencia dificuldades** econômicas, sociais e emocionais tendo que educar os filhos sem a ajuda de familiares.

O passado de Valda faz-lhe reviver emoções variadas de tristeza e mágoas em relação à sua família extensa. Lembra-se de como vivia no sertão e de como veio morar em São Paulo, ainda muito jovem. Lembrar do modo como foi educada pelos pais é algo que parece fazê-la sofrer muito. A entrevista iniciou-se com um tema gerador sobre a vida da família, o que levou à categoria O CONTEXTO FAMILIAR. Num primeiro momento, Valda pôde fazer um breve levantamento de como era quando criança, lembrando as dificuldades que viveu na infância e como ela **vive atualmente** com os seus filhos, o que para ela, é sem dúvida, completamente diferente.

"...a gente é da roça e do interior, lá para dentro dos matos mesmo... Eu fui de uma família que não tinha condições, eu era pobre, pobre mesmo, que eu não tinha nem chinelo para calçar, não tinha roupa. Minha mãe trabalhava muito. Minha mãe sofria muito com o meu pai...Nós éramos em seis, mas já morreram três, então quer dizer, nós sofriamos muito, trabalhava na roça, lavava roupa para os outros... Aí, minha mãe ficou doente, foi para Brasília, a gente

ficou só com meu pai. Depois quando eu tinha dezessete anos a minha mãe faleceu, a gente ficou jogado, meu pai jogou a gente na rua...” (Valda)

Mesmo Valda dizendo que viveu no passado dificuldades muito maiores que as que vive atualmente, sua realidade como mãe e educadora de quatro filhos não tem sido muito fácil. O grande problema atual da família Torres é ter perdido o pai provedor que ajudava a mãe no sustento e educação dos filhos. Durante toda a entrevista Valda se lembrava do fato, contando com detalhes como foi morto o marido e a falta que ele tem feito para a família.

“Aí eu saí correndo, quando eu cheguei lá, ele estava caído, aí a gente começou a gritar...E as crianças atrás. Ai a Mara gritando, chorando e eu também. Ai eu gritando e pedindo: ‘Quem foi? Quem foi que fez isso com ele’. Aí, ele ainda levantou assim...Ele estava deitado assim ó (deita-se de bruços no chão da sala para mostrar como o marido havia caído). Aí, de tanto nós ficarmos gritando, ele ainda levantou assim ó, para tentar...levantou os braços, como quem queria socorrer a gente.” (Valda).

“As coisas dentro de casa, ele dava conta de tudo: arroz, feijão, mistura. Então, isso aí ele dava conta. Agora ficou mais difícil para criar os quatro só...” (Valda)

A **interação familiar** dentro do núcleo da família parece ser harmoniosa, apesar de Valda relatar que os filhos brigam entre si constantemente e que não tem ajuda ou apoio de sua família extensa, já que seus irmãos são casados e moram longe. Valda trabalha o dia todo na creche, mas sempre arruma um tempo na hora do almoço para ver como estão os filhos e mandá-los para a escola. Os irmãos mais velhos também fazem companhia para os mais novos, auxiliando Valda no cuidado com a casa. Parecem demonstrar carinho pela mãe e respeito pelos irmãos. Já a **interação extrafamiliar**, além de intensa, serve de ponto de apoio para a família em suas dificuldades. Valda e seus filhos parecem interagir de forma intensa com os vizinhos, pessoas ligadas à igreja e ao trabalho da creche.

Nas duas oportunidades em que a pesquisadora esteve entrevistando Valda, percebeu um “entre e sai” constante de pessoas na casa. Vizinhos pedindo dinheiro emprestado, amigos das crianças ou amigos da igreja procurando pela família.

“ ‘A mãe só tem vocês. É eu e vocês. Então a Helen está doente e não pode ir para a creche, então você não vai para a sua escolinha’. Fui lá conversei com a Mara. Aí falei: ‘Agora você vai cuidar da Helen pra mãe. Você tem que ajudar porque a mãe precisa ganhar dinheiro pra nós comermos’. E eles entendem. Só que os meus filhos são muito briguentos. Eles brigam entre eles, mas nesse ponto eles entendem” . (Valda).

O contexto familiar e as práticas educativas da família são permeados por **crenças e valores da família** que dão direção ao trabalho educativo de Valda. Apesar da filha mais velha de Valda não ir à igreja, a família possui uma religião, são evangélicos e como relatado por Valda em diversos momentos na entrevista, ela possui muita fé em Deus, defendendo valores como a honestidade, a perseverança, o estudo e o trabalho como meio para conseguirem o que querem na vida.

“... graças a Deus, eu acho que não existe coisa melhor do que a sua honestidade. Ser honesto. Se você precisar você pede, mas você catar, pegar não. Só que tem gente que não pensa assim.” . (Valda)

“A escola, eu acho que é tudo pra eles. É assim, aqui em São Paulo a gente consegue. Por mais pobre que você seja, porque existe bolsa (...) Então, a pessoa sem estudo ela é cega. Então se a gente tem estudo...eu penso assim... Eu estudei até a quarta série primária, mas eu sonho...igual eu falo para a Mara, eu quero que ela não...Não desprezando, mas eu sonho que meus filhos tenham aquilo que eu não tive. Que eles cheguem a se formar, porque eu não estudei porque não tive chance, mas eles, no que depender de mim para... Vamos supor

que um deles diga assim no caso: 'Eu quero ser médico'. Se depender de mim, eu vou fazer das tripas o coração, mas eu vou dar...". (Valda)

2- O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS



Figura 12 - O papel da família Torres na educação dos filhos

O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO é uma das categorias muito ilustrada pela falas de Valda que colocou como **cuida da sobrevivência** dos filhos, como **ensina e corrige**, e sobre seus métodos para conseguir um bom comportamento das crianças. Assim como a família Jardim, ela também utiliza-se de punição física com os filhos e apesar de dizer que está **aprendendo a ensinar** melhor os filhos, tentando **conversar e orientar**, confessa que ainda bate nas crianças quando perde a paciência.

"...igual ele, tem hora assim que eu machuco ele, porque agora que eu estou aprendendo que não pode, mas tem hora assim que...depois eu falo: 'Ó, a mãe te ama, mas você me tira do sério'. Porque tem hora que me dá vontade de pegar assim e apertar o pescoço. Ontem eu peguei a Helen e bati nela. Dei uns tapas na bunda dela porque ela subiu e deixou o óculos dela cair. Ela já vai fazer 5 anos, então o óculos é uma necessidade". (Valda)

"Certo, a gente nunca sabe educar. A gente sempre está aprendendo. Eu procuro fazer o melhor. Conversar com eles, orientar...Porque eu acho que o certo é você conversar e orientar". (Valda)

Valda demonstrou em suas falas que tem um **cuidado** especial com os filhos e durante boa parte da entrevista colocou sobre seu medo de morrer e deixá-los sozinhos, sem ter ninguém por eles. Com a intenção de **proteger** as crianças acaba fazendo coisas que podem oferecer até um risco maior à integridade das crianças, mantendo-as sozinhas trancadas à chave em casa. Ela supre a casa com alimentação, tenta encontrar escola ou um local adequado para deixar as crianças, mas quando algo sai da rotina ou do que é planejado, como a doença de uma das crianças por exemplo, há um certo descontrole familiar.

“Eu peço força só para Deus. Antes eu pensava assim: ‘Deus... Se chegar acontecer qualquer coisa que a gente não sabe, eu peço a Deus que ele não me leve agora, só quando a Helen tiver pelo menos a idade que eu tinha quando minha mãe me deixou’. Eu tinha 17 anos. Sofri, mas não sofri tanto, porque a gente sofre pela mãe, até velhinha, mas eu falo assim: ‘Que peguem meus filhos, põem num orfanato, porque se depender de parente’...” (Valda)

“...então à tarde eu não quero mais deixar ela sozinha. Porque um dia a moça daqui viu um rapaz ali com a cachorra sabe? Ah, então aquilo, a gente fica preocupada... A Helen ficou doente essa semana, daí ela não pôde ir para a creche. Daí eu deixei ela trancada... Daí levei a chave, mas só que ela fica chorando. Aí ela fica chorando, mas se eu deixo com a chave, a maiorzinha abre e fica lá em cima embaixo da torre. Não fica aqui dentro. Daí ela fica lá me esperando. Ela fica lá, daí o povo passa lá e vê...” (Valda)

Além de proteger, ensinar e cuidar dos filhos, a família tem o papel de **inserir-los no mundo social**, o que para Valda parece ser uma tarefa fácil, já que recebe apoio de uma rede de pessoas ligadas à igreja, à escola, à creche e à vizinhança. Suas crianças têm contato com adultos e com outras crianças de todos esses ambientes e assim a tarefa de socialização acaba por ser fortalecida.

“Eles têm bastante amizade... Eles têm, os filhos da Carla, eles se consideram...porque a Carla é uma pessoa que me deu muita força, é uma pessoa

que eu tenho assim...que posso contar com ela para toda hora, então, é de noite, é de dia, qualquer coisa que eu precisar ela está sempre aí. Ela e o marido dela."
(Valda)

3- CONVIVENDO COM A VIOLÊNCIA

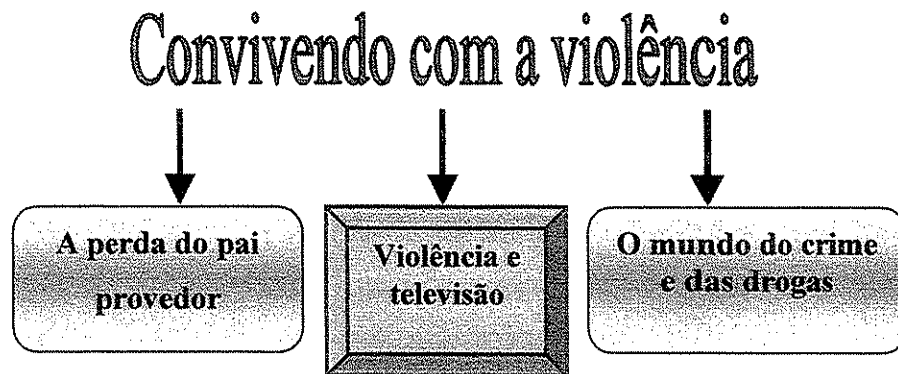


Figura 13 - Convivendo com a violência na família Torres

A inserção das crianças na sociedade é talvez mais complicada para Valda porque o meio em que a família encontra-se faz com que desde pequenos os filhos tenham contato e **convivam com a violência** diariamente. Pela convivência diária com a violência, a família acaba sofrendo na pele a **perda do pai provedor** que foi morto praticamente na porta de casa, assistido pelos filhos e esposa.

"Ele morreu matado. Mataram ele...Ele caiu ali em cima...Atiraram nele lá embaixo da torre e ele veio correndo de lá para cá e caiu... Aí, a gente pegou...aí, pegaram ele...O Ivaldo ia passando na hora com o José. Daí o José disse: 'Ivaldo, tem uma pessoa caída ali'. Daí o Ivaldo voltou. O Zé desceu, foi lá, conversou com ele, perguntou para ele se ele conhecia. Ele não falou, mas respondeu que sim, que conhecia quem tinha feito aquilo. Daí, eles pegaram ele, colocaram no carro do Ivaldo e levaram, mas não deu tempo". (Valda)

Deixar os filhos irem a locais desconhecidos, ainda que seja no próprio bairro ou que tenham amizades com pessoas estranhas ao grupo familiar pode significar um risco. Há vários perigos iminentes. Pode-se por exemplo, levar um

tiro de bala perdida, correndo risco de morte ou se envolver com traficantes de drogas e conseqüentemente com a **polícia**. Como Valda tem um filho homem de doze anos, ela tem muito medo que ele venha a **usar drogas** ou se envolver no **mundo do crime**, já que a oferta desse tipo de atividade é muito comum nas ruas e becos da vila.

“Eu até falo: ‘Meu Deus do céu, não deixa o meu filho se envolver não’. Porque eu penso assim, se ele chegar assim... eu não vou ser daquelas mães que entrega. Porque apesar de eu ser crente, quando um homem é bandido eu não tenho dó dele, eu só tenho dó da mãe. Porque a gente que é mãe, sofre. A gente dá conselho, a gente fala assim pras pessoas, fala para os filhos, mas eles não querem, eles acham que... E o Kleber eu peço para Deus, para Deus não deixar ele se envolver, porque eu acho que sou a primeira a correr para a polícia.”
(Valda)

Outro meio que freqüentemente tem sido apontado como favorecedor da violência nas periferias é a falta de opções de lazer para crianças e adultos. Sem muitos espaços para brincar e temendo o perigo que ronda as casas da vila, as crianças acabam por ficar mais tempo assistindo **televisão**, o que para algumas famílias influencia comportamentos inadequados e violentos em suas crianças. De acordo com Valda, não só os filmes onde se vêem tiroteios e lutas entre polícia e bandido, mas também os próprios desenhos e noticiários refletem a violência das grandes cidades, assistida diariamente por crianças inocentes.

“A televisão incentiva. Os próprios desenhos, filmes. Esses daqui, nem filme de violência eles assistem, porque eu não gosto que eles assistam...Eu não deixo, por causa que a gente já tem a imagem do pai, então você ficar vendo aquilo, acho que ainda vai sendo pior, porque fica: ‘Ai, meu pai morreu daquele jeito...’ Não é fácil, só para quem passou mesmo é que sabe”. (Valda)

4-BRINCADEIRAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FAMÍLIA TORRES

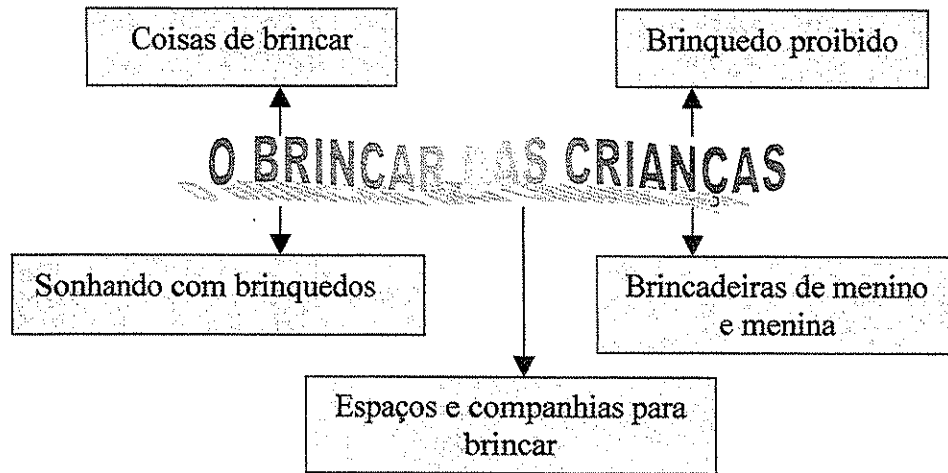


Figura 14 - O brincar das crianças da família Torres

Assim como as crianças da família Jardim, os filhos de Valda também não possuem muitos brinquedos industrializados. Pelo que ela relata, as crianças brincam com brinquedos ganhos de seus antigos patrões e em grupos de amigos da vizinhança. Os brinquedos mais citados são bonecas, ursos de pelúcia e bola para o menino. Valda coloca que o filho sonha com brinquedos caros que vê pela televisão e se entristece por saber que a mãe provavelmente nunca terá condições de dá-los a ele. Como Valda não teve muitos brinquedos quando criança, ela diz que tenta ensinar as crianças a cuidarem dos brinquedos que ganham, mas como isso não ocorre, ela mesma guarda os brinquedos mais interessantes ou bonitos e dá para eles somente quando pedem.

“Eles têm urso. A Helen tem umas bonecas aí, que estão quebradas e jogadas. Eles têm assim...Na medida do possível eles tinham. Quando eu trabalhava na casa desse pessoal que eram portugueses, assim no Natal, Ano Novo, eles ganhavam. Ganhavam tanto, que a maioria dos brinquedos que eles têm é deles, é tudo ganhado de lá. Todas as minhas patroas dão”. (Valda)

“Ele brinca de bola, ele tinha uma, mas ele furou. Também, eles não têm cuidado. Porque eu acho que eles não têm amor pelas coisas que eles ganham.

Eles não têm aquele carinho. Porque eu não tive, então eu que cuido. Eu sou assim: 'Ai, esse ursinho! Vocês deveriam cuidar'...Eu sinto que eles não têm amor". (Valda)

Como dito anteriormente, as **companhias de brincadeira** das crianças da família Torres são na maioria amigos da vizinhança, da escola ou da creche. As brincadeiras acontecem em grupos de três ou mais crianças que constroem faz-de-conta e se divertem por longos períodos. As meninas preferem a brincadeira de casinha, mas como foi observado no local, brincam de jogos grupais como o jogo de pular elástico ou pular corda. O menino prefere brincar de jogos com bola com amigos da vizinhança. Os espaços de brincadeira são o pequeno quintal da casa de Valda ou de outras casas da comunidade. É comum também as crianças brincarem nas ruas da vila com companheiros de idades e condições de vida semelhantes.

Quando as crianças vão crescendo e costumeiramente assistem à televisão, começam a ver as maravilhas da indústria do brinquedo e com isso acabam por serem despertadas para algo que, muitas vezes, suas famílias não têm a menor condição de lhes oferecer. Na família de Valda, as crianças hora ou outra pedem brinquedos caros que ela, com o pouco que ganha, não pode comprar. Em suas falas demonstra a tristeza de ver os filhos **sonhando com brinquedos** que provavelmente jamais terão. Quando é solicitada por eles, nesses casos, Valda tenta explicar a situação, e acalmar os filhos, tentando não gerar neles emoções ou sentimentos que podem fazê-los sofrer. Ela acaba utilizando a figura de Deus, com o intuito de dar esperanças futuras às crianças, quanto à realização desses sonhos.

"O Kleber é assim, ele sofre mais porque, não sei se é a televisão, então ele sonha muito. Eu acho que ele sonha muito alto. Ele fala: 'Mãe, eu vou trabalhar e vou te ajudar'. E eu falo para ele: 'Ó Kleber, não adianta a mãe fazer, nós passarmos fome, para a mãe dar as coisas para você'. Quando o pai era vivo, ele teve uma bicicleta. Ele hoje morre de vontade de ter uma bicicleta grande. Eu falo para ele que não. Primeiro que eu vou ficar preocupada com ele

na rua, porque ele vai querer ficar lá na praça brincando e eu vou ficar preocupada e eu tenho medo dos outros tomarem... Aí ele quer porque quer um vídeo-game. Daí eu falo: 'Pode deixar um dia Deus vai preparar'...' (Valda).

Nesta primeira entrevista Valda pouco falou sobre diferenças de **brincadeiras de meninos e meninas**, mas foi contundente no que se refere à **brincadeira proibida** por muitos pais da vila e pelos educadores da creche. Para Valda, permitir que o filho brinque com armas de brinquedo ou com brincadeiras de mocinho e ladrão não é correto, pois pode gerar condutas de violência junto às crianças e incentivá-las a cometer delitos como acontece com muitos jovens de periferia que entram no mundo do crime. A opinião de Valda sobre armas de brinquedo é compartilhada com o filho de 12 anos que faz relatos impressionantes.

"Eu acho que se a gente deixa, a gente incentiva, porque na rua mesmo a gente vê...De vez em quando a gente vê os caras aí armados, com arma de verdade....Antes ele brincava. Eu comprava revólver de brinquedo para ele. Agora, depois que o pai dele morreu então eu falei: 'Não. Eu não quero'. Eu não quero de jeito nenhum, nem de brinquedo. Ele pode até brincar na rua, mas se eu ver eu... Até de pau assim...Eu falo pro Kleber: 'Ó eu não quero essa brincadeira de jeito nenhum'. Ele pode brincar se eu não estou vendo". (Valda)

"Você aprende a matar os outros. Não aprende mãe? A senhora disse que brincar de polícia e ladrão não aprende?...Como que tem um menino ali que brincava, agora ele rouba bicicleta, roupa, walkman e dá pros caras comprar revólver. Se não aprende!?" (Kleber)

5- A CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA PARA A FAMÍLIA TORRES

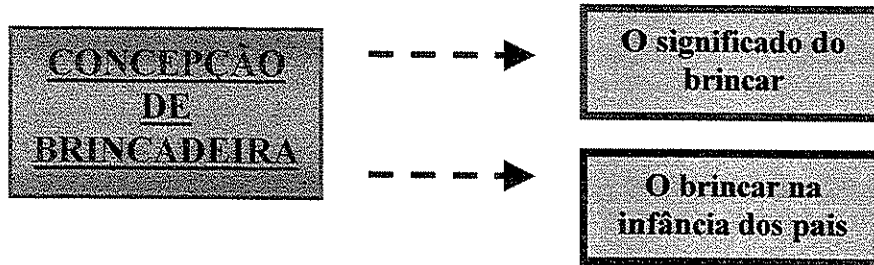


Figura 15 – Concepção de Brincadeira para a família Torres

Mesmo proibindo algumas brincadeiras como esta de brincar com armas, a **concepção de brincadeira** para Valda é a de uma atividade importante para a vida das crianças, que deve ser realizada também por adultos. A infância de Valda não foi muito fácil, não teve oportunidade de brincar como devia, pois teve que trabalhar ainda muito pequena, com apenas dez anos de idade. Apesar de Valda ensinar e exigir das crianças que realizem pequenos serviços domésticos dentro de casa, como lavar louça ou limpar o chão, ela reconhece a importância de se deixar as crianças brincarem livremente e tenta ensinar as poucas brincadeiras de suas infância para os filhos.

“Eu acho que, até agora, grande a gente gosta de brincar. Se nós tivermos chance, nós temos que brincar. Nós podemos brincar até hoje. Assim, tem hora que mesmo eu sendo evangélica, igual a minha filha, que é brincalhona, então tem hora que a gente brinca... Um dia desses estava tocando uma música aqui, daí ela fingiu que estava dançando comigo. Aí ela disse assim: ‘Eu sou o pai, você é’... Então eu sinto que eles ficam mais felizes... Eu incentivo elas. Eu falo: ‘Antes eu brincava assim’...” (Valda)

4.4- A ENTREVISTA REFLEXIVA COM A FAMÍLIA TORRES

O segundo encontro com a família Torres ocorreu depois de aproximadamente cinco meses do primeiro. A data foi agendada com Valda, via pessoal da creche, uma semana antes. Como de costume, a pesquisadora e agora junto com uma assistente, encontraram com Valda na creche da comunidade e caminharam até sua casa. No caminho, Valda demonstrando uma certa angústia, já foi comentando sobre problemas com os filhos e se referindo a um novo problema com a filha mais velha, de 15 anos, que agora estaria grávida.

Chegamos à sua casa e entramos até a sala. Lá, estava presente sua filha Mara, de 15 anos; o seu companheiro Luciano, a sogra de Mara juntamente com o neto, um menino de uns 5 anos aproximadamente. Mara e Luciano permaneceram na sala apenas por uns 10 minutos. Depois ficaram somente Valda e a sogra da filha. A assistente da pesquisadora também permaneceu por alguns minutos na sala, mas andou pelo quintal fazendo observação no local.

Não foi preciso perguntar sobre as mudanças que ocorreram na vida de Valda durante esses cinco meses que pesquisadora e ela não tiveram contato. Ela demonstrou estar bastante magoada e preocupada com a situação da filha que, agora grávida e sem emprego, estava morando no cômodo ao lado de sua casa, o qual no último encontro estava alugado para alguns homens. A entrevista toda transcorreu com falas acompanhadas de lágrimas de Valda que enfrenta outros problemas com o seu único filho homem de 12 anos.

O tema gerador da entrevista foi resgatado do primeiro encontro com Valda e a conversa iniciou-se com uma questão sobre o apoio que Valda diz não receber de seus familiares para criar os filhos. Além de concordar com o que havia relatado na primeira entrevista, ela acrescentou com mais detalhes que a ajuda que recebe vem de poucos amigos de trabalho que moram nas redondezas de sua casa, especialmente uma de suas colegas.

“No caso, quem mais me dá apoio é a Carla. Até quando falta alguma coisa até de comida na minha casa, eu mando tomar emprestado lá e ela me empresta. Agora eu estou com uns problemas financeiros e ela que está me ajudando. Ela me leva no mercado com o cheque dela, então é ela que está me ajudando, porque nem tudo a gente pode ficar falando para as outras colegas lá da creche a situação, então é ela que eu chego mais nela e falo e ela me ajuda”. (Valda)

Valda colocou também que se o marido estivesse vivo poderia ajudá-la a criar melhor os filhos. Acha que o menino não daria tanto trabalho e a respeitaria mais. Também acredita que se o marido estivesse com eles, passariam menos dificuldades, principalmente no que se refere à parte financeira, já que atualmente está vivendo uma dura realidade nesta área.

“Está com quatro meses que eu não sei o que é pegar no meu salário. Eu vou no banco, eu saio de lá chorando, porque o banco automaticamente está comendo o meu dinheiro, porque eu estou com dívida, com problemas de cheque, então o banco automaticamente já pega. Aí, a minha valência está sendo um cômodo que eu tenho alugado. Aí, eu estou sobrevivendo com esses 100 reais. Aí já vem conta de água, conta de luz, aí, eu não sei como fazer. Então quer dizer que se eu tivesse essa ajuda, se tivesse o pai, quer dizer que com isso eu não me preocuparia”. (Valda)

Em relação ao CONTEXTO FAMILIAR, a família de Valda está passando por muitas **dificuldades atuais**. Além da gravidez da filha de 15 anos, que Valda parece ver como um desmoronamento de seus sonhos, acrescenta que está com sérios problemas com o filho menor e com isso parece estar perdendo as rédeas da situação. Tem medo que ele se envolva com más companhias e fala com lágrimas nos olhos sobre um de seus irmãos que é alcoólatra e sobre um outro que se encontra preso, acusado de roubo. A **interação familiar** no caso da família Torres está repleta de brigas, ansiedades e stress por conta dessas mudanças. Valda relata que há ciúmes dos filhos pelo fato da irmã mais velha estar grávida e brigas

constantes entre ela e Kleber. A única fonte de força que ela parece encontrar está na sua **crença e fé em Deus**.

“A minha filha vai ser mamãe, com quinze anos, então para mim foi uma facada. Na primeira semana eu fiquei doente. Eu trabalhava na creche, num estado de nervo, eu chegava em casa só chorava, porque eu não acreditava... Eu só peço força para Deus, e converso com eles (os filhos), porque na medida do possível... Igual a Mara, eu achava assim que teria um futuro... Tudo bem, não vai parar, mas esse não era o sonho que eu tinha para ela. Eu queria que ela estudasse, eu queria que ela viajasse, que ela tivesse um bom emprego, mas ela não quis”. (Valda)

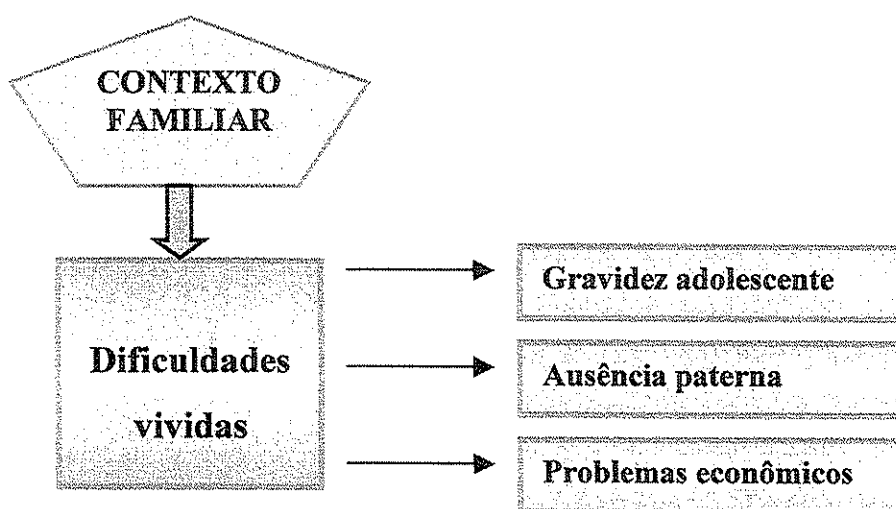


Figura 16– O contexto familiar e as dificuldades atuais da família Torres

Com todos os problemas que Valda enfrenta, acrescenta em suas falas, quase sempre, a questão de seus valores. Ela acredita na honestidade e no valor do trabalho e do estudo para se chegar aos seus objetivos, como já foi dito anteriormente.

“Eu pelo menos ensino eles assim: Primeiro ser honesto, a trabalhar e a não desistir do sonho deles, porque por mais tarde que seja, um dia a gente consegue. Se você perseverar, um dia você vai conseguir... Porque o nome da

gente, eu acho que a minha dignidade vale mais do que tudo. É bom você ter confiança. Por exemplo, eu ir na tua casa e você deixar dinheiro, deixar as coisas assim e você saber que você vai chegar e vai ter aquilo ali, e você pensar assim: 'Ai, será que a Valda não vai trazer alguém que não pode entrar na minha casa?'. Porque eu acho que a honestidade da gente é tudo. Eu tenho isso comigo". (Valda)

Neste segundo encontro com a família, um tema que foi muito ressaltado por Valda foi sobre O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO dos filhos. No meio de tantas adversidades, Valda tenta buscar ajuda com profissionais que, hora ou outra, vão até a creche ou, mesmo com professores para poder conseguir uma saída para **educar e corrigir** o filho naquilo que ela sente que está inadequado em seu comportamento. Com esses profissionais, Valda reconhece que está a cada dia **aprendendo a ensinar** melhor suas crianças, mas sente muito medo do que pode acontecer com os filhos, pois não consegue protegê-los de coisas muito comuns na vila, como **drogas, violência e crime**. Esse parece ser um dos grandes problemas apontados por Valda nesse segundo encontro.

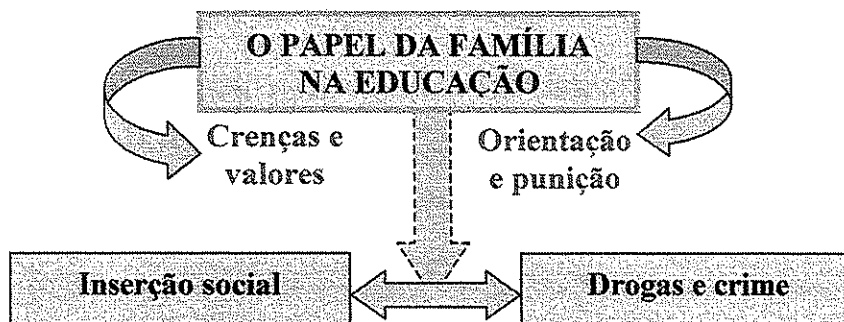


Figura 17 –Dinâmica que envolve as práticas educativas da família Torres com a violência vivida diariamente.

Em suas falas, Valda repete muito sobre como está preocupada com o filho, pois não tem andado com boas companhias. Não sabe o que fazer ou como

orientar o filho e tenta desesperadamente encontrar uma saída. Chega a pedir ajuda para a pesquisadora e assistente para resolver o problema.

“O Kleber, se eu deixar ele fica o dia inteiro na rua, ele quer ficar na rua, brincando com os outros... Aí eu falei que lá nessa escola usam muito esse negócio de droga e que eu tenho medo. Aí eu falei: ‘Ó Kleber, você é criança e por mais que você não queira...’. E ele foi com uma menina, que essa menina o irmão dela usa. Então eu falei: Olha só com quem meu filho quer se envolver... Já ofereceram coisa errada para ele. Ainda bem que ele chega pra mim e conta. Tem um cara aí que um dia o cara chamou ele para ir roubar. Ele chegou pra mim e eu falei pra ele não falar nada, só não fazer, mas e se um dia acontece de pegarem ele na marra?!” . (Valda)

Valda colocou também que tenta não punir os filhos com agressões físicas, procurando conversar com eles e orientá-los sobre os perigos do mundo, mas acha muito difícil, principalmente quando está muito estressada com a toda a situação. Nestes momentos declara que chega a bater nas crianças. Desse modo, a **inserção social** das crianças é permeada por infortúnios que deixam Valda a cada dia mais preocupada, no entanto ela sabe que não pode privá-los de conhecer e saber lidar com pessoas e coisas externas ao *microsistema* de sua casa, que podem oferecer riscos aos filhos. A CONVIVÊNCIA COM A VIOLÊNCIA, que as crianças têm desde muito cedo na Vila Nova Esperança, influencia de forma intensa as práticas educativas da família. Saber que o filho corre risco de se drogar, de se envolver com a polícia ou entrar para o mundo do crime assusta muito Valda que, chega a ser radical, defendendo os seus valores quando coloca que prefere ver o filho morto do que envolvido com coisas desse tipo ou sendo encarcerado pela **polícia**. No primeiro encontro com Valda, ela colocou claramente que se o filho se envolvesse, ela seria a primeira a entregá-lo para a polícia, agora entre lágrimas ela reconhece que talvez não teria coragem, pois está vendo o irmão preso e está conhecendo o sofrimento de quem está numa cadeia.

“Depois eu sentei, conversei com ele para saber por que que ele faz isso. Na hora do nervoso, é isso que eu quero descobrir, porque eu tenho medo. Eu já até falei: ‘Se é para eu ver meu filho fazendo coisa errada, para amanhã... Eu prefiro que Deus dê uma doença e tire’. Vai ser duro, mas pelo menos eu sei que eu não estou correndo o risco de acontecer igual o meu irmão, porque se meu irmão estivesse morto, eu sofreria, mas é pior você saber que ele está lá atrás das grades e as coisas que as pessoas falam... Então esse tipo de coisa assim, eu guardo muito isso dentro de mim, e eu quero sempre lutar para que um dia as pessoas falem assim: ‘Ó, está vendo aquela mulher ali, ela perdeu o marido, mas todos eles são honestos, são trabalhadores’...” (Valda)

“Então eu já falei que eu não quero que meus filhos se envolvam com coisa errada, eu quero que eles...porque amanhã ou depois eu tenha orgulho deles. Sabe, eu não quero que ele se envolva com nada de errado. Se for pra isso acontecer, eu peço a Deus, eu falo assim: ‘Senhor que tu dê uma doença e tira, porque vai ser muito duro para mim’. Porque eu já sei como que o povo critica você. O que as pessoas... Só quem sabe mesmo é quem passa pela família... (choro)” (Valda).

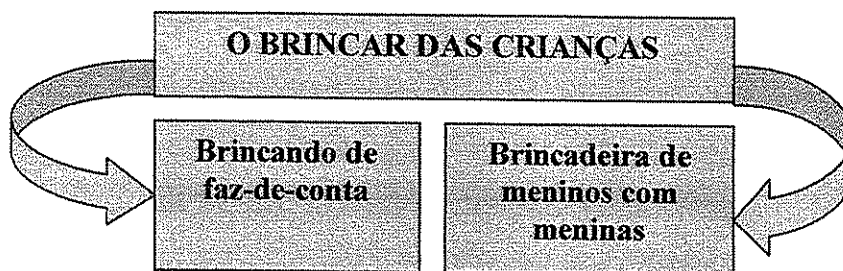


Figura 18 – O brincar das crianças no segundo encontro com a família Torres.

Com relação ao BRINCAR DAS CRIANÇAS, Valda colocou mais algumas informações interessantes nesse segundo encontro. Referiu-se mais especificamente às **brincadeiras de faz-de-conta** das crianças, detalhando como as crianças trazem elementos da vida real e do seu cotidiano para as brincadeiras. Ela relatou que num outro dia havia visto as crianças brincarem de igreja e de

pastor, semelhantemente ao que acontece no ritual de cultos religiosos de sua igreja. Ela também referiu-se ao medo que sente sobre as filhas mais novas imitarem a irmã mais velha, ficando grávidas tão precocemente.

“Ontem a Jenifer ficou aqui com a Karina, quase o dia todo. E elas brincam de casinha, de escola, brincam de igreja, elas cantam ... É tipo culto assim. Aí, uma é o pastor, fazem de conta que uma é o pastor, aí dá oportunidade, igualzinho o pastor faz na igreja. Aí a Helen canta, a Karina canta, a Jéssica canta. As três brincam, mas tem dia que o Kleber também brinca”. (Valda)

“Eu tenho medo sim, porque eu já vi a outra de 8 anos brincando de estar grávida. Então eu a vi deitada de barriga para cima, alisando a barriga e falando: “ai meu neném”. Então aquilo me deixou... Porque tem aquele negócio de que quando a mais velha faz, as outras diz que querem seguir o caminho, mas eu já estou conversando com elas”. (Valda)

Valda não se referiu nesse segundo encontro especificamente sobre diferenças de gênero dentro da brincadeira ou brincadeiras de meninos e meninas, mas colocou algo importante para uma das **brincadeiras de meninos com meninas** realizadas pelos seus filhos nas ruas da vizinhança, demonstrando preocupação com o desenvolvimento sexual precoce das crianças.

“A Helen ontem veio contar uma historinha para mim que ela estava brincando com a Jenifer, uma coleguinha dela e outras colegas, até o Kleber também estava junto, e eles ficaram brincando de uma brincadeira lá que tinha que beijar o menino. Então eu conversei. Eu peguei... a Jenifer chorou, mas aí eu conversei com ela, falei que elas são menininhas, que elas não podem estar brincando com menino, que os meninos vão querer pegar em certos lugares e que elas não devem... Tudo isso eu oriento. Eu falo que isso é feio. Que isso é pra menininha que não tem cabeça, e elas já estão ficando mocinha e elas têm que valorizar o corpo delas. Tudo isso eu ensino para ela e para a Mara também”. (Valda)

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO

“Cada vez que um ser humano morre, um mundo humano desaparece, muitas vezes de maneira irrecuperável. Isto não é uma banalidade sentimental, é uma realidade biológica. O mundo é o que vivemos, nosso fazer em qualquer dimensão, desde o caminhar até a palavra, é a concretização de nossa estrutura biológica. Não sabemos fazer os muros incas porque o último pedreiro que podia fazê-lo ao viver, morreu, e com sua morte acabou uma linhagem da história humana. Talvez se houvesse ficado algum relato... talvez se houvesse sobrevivido algum aprendiz.... A falta da prática leva ao esquecimento e à morte, ao fim da história. E quando isso acontece, às vezes um mundo se acaba de forma irrecuperável. Esse é o nosso risco, a morte do presente no esquecimento do passado porque ninguém seguiu a linhagem. Há linhagens que vale a pena seguir.”

Humberto Maturana em: "El Sentido del Humano"

5.1- COMPREENDENDO A BRINCADEIRA NO CONTEXTO FAMILIAR

A partir da análise do fenômeno situado família-brincadeira-criança que passou pelo processo de desmembramento entre codificação e categorização, nas diversas idas e vindas, nos dados obtidos através das entrevistas e observação junto às famílias, é chegado o momento de elaboração da “história” deste trabalho. É hora de “alinhar” as informações e prosseguir, construindo uma “teoria” sobre o fenômeno estudado, de acordo com os passos apontados pelos autores da *Grounded-theory* (Straus e Corbin, 1990). É com a construção dessa história que o fenômeno estudado encontra respaldo para ser visualizado como uma teia detalhadamente amarrada, com total interdependência entre os dados, como são os fios de uma grande malha de significações. A categoria central: A BRINCADEIRA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA FAMÍLIA é o cerne deste fenômeno e é por onde se amarrarão outras categorias menores, que farão parte da história.

O processo de socialização dos filhos ocorre no CONTEXTO FAMILIAR, que é caracterizado por uma série de **dificuldades vividas** pelas duas famílias, que vão desde dificuldades financeiras até dificuldades na forma das mães lidarem com suas crianças na solução de alguns problemas. Nesse contexto desenrolam-se intensas **interações entre os membros da família** que são norteadas pelos **sistemas de crenças e valores**, passados de pais para filhos. Crenças e valores também constituídos pela religião cristã evangélica, de que ambas as famílias fazem parte e procuram inserir suas crianças.

Observando as práticas educativas relatadas pelas famílias, pode-se compreender que o PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO dos filhos acaba sendo baseado em modelos passados por diversas gerações. As famílias têm a dura tarefa de educar suas crianças num contexto de dificuldades, inseguranças e falta de apoio social mais amplo. Para ambas, devem em primeiro lugar **oferecer cuidado e proteção** às suas crianças, que é resumido em dar uma boa alimentação, cuidar para que estejam limpas e agasalhadas, preservando sua

integridade física, mantendo-as afastadas de perigos iminentes em seu meio ambiente. **Ensinar e corrigir os filhos** também são funções da família. Para isso, é comum nas práticas educativas das famílias, usarem a punição que é representada comumente por castigos e agressões físicas. Bater nas crianças para que elas façam a coisa certa ou deixem de fazer a errada funciona como um instrumento verdadeiramente lícito dentro do seio das famílias. Essas práticas de punição são passadas entre gerações como algo que realmente deve ser feito, ensinadas pelas mães e avós como tendo um jeito certo e momento adequado, principalmente naquele quando não se consegue o controle da situação. Mesmo se percebendo como boas mães e, sabendo sobre algumas práticas educativas que também funcionam, como o conversar com a criança ou ensiná-la de forma paciente e calma, as mães acabam encontrando no castigo físico o seu maior aliado, não vendo fora esta prática, qualquer outra tão eficaz.

Outra importante ação que faz parte do papel da família é o de **inserir no mundo social**. As crianças desde cedo são encaminhadas às creches para que as mães possam ir para o trabalho e isso acaba por contribuir com a família em seu papel socializador. Há também outras fontes de apoio às famílias na tarefa de educar e socializar os filhos. Quando as mães encaminham seus filhos à igreja, buscam respaldo no que diz respeito à educação moral das crianças. Outra instituição que merece o maior respeito é a escola, que poderá dar aos filhos aquilo que não puderam ter. Nesta inserção da criança no mundo social as famílias preocupam-se com as companhias que os filhos possam ter, já que o **problema das drogas** é tão conhecido e tão próximo de suas crianças.

Aprender a ensinar melhor os filhos é outra questão que aparece fortemente ligada ao papel das famílias na educação de suas crianças. As mães estão constantemente tentando aprender. Elas buscam ajuda com pessoas ligadas à creche ou à escola, como educadores ou psicólogos, quando têm problemas com as crianças e tentam utilizar alguns ensinamentos de pessoas ligadas à essas instituições nas práticas educativas diárias.

As famílias moram num bairro perigoso, onde crimes e drogas percorrem os mesmos caminhos que as crianças que, acabam diariamente CONVIVENDO COM A VIOLÊNCIA, tão evidente nesse local. As práticas educativas das famílias, desse modo, acabam sendo invariavelmente influenciadas pelas peculiaridades existentes no contexto onde as famílias encontram-se. Por estar vivendo num bairro perigoso, uma das famílias acaba utilizando-se de meios repressores para proteger os filhos das ameaças externas. Por conta disso, crianças e famílias terminam trancados em casa como solução para não correrem **risco de morte**. Sendo o bairro perigoso como é, até mesmo a polícia acaba por se tornar uma constante ameaça aos moradores. As crianças parecem ser educadas para terem medo da polícia e as famílias questionam o papel desses homens mal preparados que passam exibindo armas aos filhos pequenos. Neste caso, essa população acaba tendo um **conflito com a polícia**, conflito esse que é relatado com sérios questionamentos sobre o verdadeiro papel desse agente que deveria proteger a população.

As famílias percebem essa violência como amedrontadora e prejudicial às crianças e procuram de algum modo afastá-las disso. Acreditam que **violência e televisão** têm uma relação bastante estreita, pois quando estão assistindo cenas de violência pela televisão reconhecem a mesma violência que acontece todos os dias nas ruas do lugar onde moram. As famílias em suas práticas educativas preocupam-se com o fato de seus filhos tão pequenos já estarem inseridos num mundo de tanta violência e acabam temendo que isto os afete de tal modo que quando adultos possam agir da mesma forma.

Desse modo, O BRINCAR DAS CRIANÇAS é afetado por todas as questões anteriormente colocadas. As brincadeiras têm uma ligação direta com as práticas educativas da família e o contexto em que vivem. Denominou-se **coisas de brincar**, a gama de opções que a criança tem ao alcance dentro e fora de casa para realizar suas brincadeiras. Neste aspecto, foi possível notar que há poucas opções de brinquedos para todos. Além de brincarem constantemente de **faz-de-conta** o que apareceu repetidas vezes foram três principais objetos para brincar: a

boneca, a bola e os carrinhos. Esses brinquedos, em sua maioria eram de materiais e marcas baratas e economicamente viáveis às famílias. Eram oferecidos poucas vezes às crianças, como meio das crianças não destruírem os poucos objetos de brincar que possuem. As crianças das duas famílias vêm conseguindo os brinquedos de que dispõem junto aos membros da própria família: mãe, tios e avós e via outras pessoas externas à família como os empregadores de suas mães que, vez ou outra, doam alguns brinquedos usados. Pela própria dificuldade em se conseguir alguns brinquedos e pela história de vida das mães das crianças, história essa de penúria e miséria onde poucos eram os seus brinquedos, as famílias vêm excessivamente cuidando dos brinquedos das crianças. Os mais novos e mais interessantes são guardados e entregues às crianças muito de vez em quando, sempre com o auxílio de adultos para que não sujem ou danifiquem os objetos.

Observando os **espaços e companhias para brincar**, foi possível verificar como a família participa das brincadeiras das crianças e quais são os membros que mais brincam na casa. Observou-se uma variedade de companhias que as crianças das duas famílias possuem em suas trocas sociais na brincadeira. Uns têm muitos primos e irmãos da mesma faixa etária, outros brincam diariamente com seus irmãos e com muitas outras crianças da vizinhança. Quando não estão sozinhas em suas brincadeiras, estão brincando com suas mães, que buscam, no pouco tempo de contato com os filhos, ensiná-los algumas brincadeiras. Em relação aos **espaços de brincar**, as crianças da família Jardim, brincam comumente pela casa, mas o local permitido para as suas brincadeiras é o pequeno quintal, um espaço cimentado, com apenas um pedaço de terra, onde hora ou outra permitem que as crianças mexam. Nos finais de semana ou quando os adultos podem acompanhar as crianças, elas têm permissão para brincarem na frente de suas casas, sempre observadas pelos responsáveis. Já, a família Torres permite que suas crianças brinquem nas ruas do bairro ou nas casas de alguns vizinhos. Podem brincar no quintal, um pequeno espaço com um grande buraco, impróprio para a permanência de crianças pequenas.

Nesses espaços de brincar, quase todas as brincadeiras são permitidas, no entanto há aquela fortemente criticada e reprimida pelas famílias. Já pelo próprio ambiente violento que as crianças são obrigadas a viver, a **brincadeira proibida** é qualquer uma que lembre luta armada, mocinho e bandido ou, atirar de faz de conta e todas envolvidas neste rol de brincadeiras com armas. As famílias acreditam, que realizando essas brincadeiras há o perigo de as crianças crescerem mais violentas e já acostumadas a lidar com armas, envolvendo-se assim no mundo do crime que em muitos momentos lhes é apresentado. As famílias também acreditam em divisões de **brincadeiras de meninos e meninas**, preocupam-se com a descoberta da sexualidade e tentam preparar as meninas maiores para as diferenças de comportamento entre meninas e meninos. Quanto às brincadeiras dos menores, apesar de algumas tentativas, não conseguem proibir a rica interação entre meninos que pegam as bonecas das meninas ou dessas que brincam de jogar futebol ou bolinhas de gude no meio dos meninos.

Sobre a CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA foi discutido o **significado do brincar** para aquelas famílias. Foram lembradas também questões relativas ao **brincar na infância dos pais**. Desse modo, as famílias tiveram a chance de refletir sobre a importância do brincar para as crianças e a diferença de se colocar crianças cedo para o trabalho ao invés de deixá-las brincar. As famílias verbalizaram sobre as suas lembranças de criança, seus brinquedos e brincadeiras e, sobre a repercussão que isto teve e tem em suas vidas. Por meio dessas lembranças declararam a sua compreensão sobre o valor das brincadeiras para todas as crianças, exemplificando práticas educativas que não acham corretas e que ocorrem em algumas famílias que não deixam suas crianças brincarem e terem realmente o que eles chamam de infância.

A BRINCADEIRA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA FAMÍLIA pode ser compreendida nas nuances das práticas educativas familiares interagindo com o contexto onde as famílias vivem, que por sua vez influencia o papel que as famílias têm de desempenhar para educar os filhos e as possibilidades concretas de brincadeiras oferecidas às crianças. Antes de brincar com as crianças, as

famílias primam pelo seu desenvolvimento e integridade físicas, que é conseguido às duras penas, já que sobrevivem de seu trabalho que não é qualificado e pouco valorizado na sociedade. Enquanto brincam, as crianças devem ser protegidas de riscos evidentes nos ambientes onde transitam. A violência do bairro é capaz de cercear o poder das crianças de interagirem mais umas com as outras e terem maior acesso às ruas e praças públicas, inexistentes no local onde vivem. Entretanto como brincar faz parte da vida da criança, elas brincam quase todo o tempo, com seus poucos brinquedos, criando possibilidades de agir, utilizando-se de elementos da natureza ou das próprias ações humanas em jogos aprendidos com os mais velhos, que, trazem consigo uma gama de elementos favorecedores de aprendizagem e desenvolvimento.

5.2- A BRINCADEIRA EM FAMÍLIA, COMPREENDIDA PELO MODELO TEÓRICO DE URIE BRONFENBRENNER

Como já relatado anteriormente, o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1996; 1998; 1999) apresenta a possibilidade de análise de fenômenos humanos observados no local onde eles ocorrem. Para se compreender como se dá a ecologia da brincadeira nas interações entre família e criança, será usado aqui este modelo teórico em seus quatro aspectos multidirecionais que são inter-relacionados, o que o autor chama de modelo PPCT: "*pessoa, processo, contexto e tempo*".

Na compreensão do fenômeno apresentado e já destrinchado com as técnicas da *grounded theory*, serão levadas em consideração no item "**pessoa**", algumas características marcantes dos membros das famílias estudadas, enquanto que no "**processo**" considerar-se-á as interações da família e criança em suas atividades diárias, principalmente no que se refere às brincadeiras e às práticas educativas que promovem o desenvolvimento das pessoas envolvidas. Na análise do "**contexto**" deve-se considerar o meio ambiente, incluindo os vários sistemas em que essas famílias vivem e educam seus filhos e, finalmente para analisar a questão do "**tempo**", será considerado o desenvolvimento da família no sentido histórico e, no curso de sua vida em espaços cronológicos, tanto curtos como mais longos.

Analisando as características de "**pessoa**", percebeu-se que as famílias participantes da pesquisa tinham características semelhantes. Ambas eram descendentes de negros, com cor de pele que evidencia suas origens mistas. Alguns filhos mais claros, outros um pouco mais morenos. A história de vida das famílias também era parecida, já que ambas se encontravam em situação de pobreza com perdas e sofrimento. As pessoas entrevistadas relataram com tristeza histórias de perdas familiares em se núcleo. De forma violenta e rápida, tiveram pais e marido assassinados. Contudo, demonstraram serem pessoas preocupadas com a educação e bem-estar dos filhos. A demonstração de afeto também foi

claramente evidenciada nas duas famílias. As mães pareciam muito afetuosas com seus filhos que, durante o processo de pesquisa acariciavam as cabeças de suas crianças e quase sempre as pegavam em seus colos. Suas crianças pequenas freqüentavam a creche da comunidade e ambas as mães trabalhavam fora. As condições econômicas das famílias, também semelhantemente demonstradas nas falas dos entrevistados, deixaram evidências de que passavam por situações difíceis para criar os filhos. A religião é outro aspecto semelhante na caracterização dessas pessoas. Ambas pertenciam à igrejas evangélicas situadas dentro da vila e tentavam encaminhar os filhos nos ensinamentos e preceitos da religião. Histórias de infância pobre e difícil também fizeram parte dos relatos das pessoas das duas famílias. Com exceção de problemas de saúde com uma das avós das crianças, as duas famílias não possuíam histórias de doenças graves em suas crianças. Todas elas pareciam saudáveis, demonstrando serem pessoas ativamente brincantes. Nos encontros com a pesquisadora, as duas famílias pareciam utilizar essas visitas como um encontro pessoal e humano, no qual poderiam expor sentimentos diversos, pedir ajuda para solucionar problemas com os filhos e até como um momento para desabafos tão sufocados pela dura vida que levam.

Os ambientes nos quais a família procura educar os filhos, como aponta Bronfenbrenner (1996), possuem influência direta no comportamento e no desenvolvimento das crianças. O impacto que o ambiente da Vila Nova Esperança e suas interligações têm no desenvolvimento das crianças sem dúvida é substancial. Passando para a análise do **contexto** onde vivem as famílias, partiu-se em primeiro lugar para a compreensão do **microssistema**, que se configura nas casas das famílias, descritas anteriormente em seus aspectos estritamente físicos. As interações neste ambiente, como já relatadas, são intensas, já que as casas são pequenas, com membros numerosos em ambas as famílias entrevistadas. Mães e crianças, dormem juntos no mesmo quarto e alguns na mesma cama; os irmãos falam-se diariamente e algumas vezes se desentendem ocorrendo pequenas brigas, que os adultos tentam, de um modo ou de outro, apaziguar. Há também o cuidado de irmãos mais velhos com os mais novos quando a mãe precisa sair para trabalhar. Algum tipo de trabalho doméstico também é realizado pelas crianças e

incentivado pela mãe. Desse modo, as crianças das duas famílias, quando estão sob o mesmo teto, tendem a sofrer interferências da mãe que muitas vezes conversa, orienta e até os pune fisicamente em suas práticas rotineiras de educação informal. Aqui, os brinquedos e brincadeiras aparecem constantemente ligados ao cotidiano das crianças e em suas relações de companheirismo ou de atrito entre os membros infantis das duas famílias entrevistadas.

A análise do **mesossistema** que inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes onde se encontram as famílias traz dados interessantes sobre como se dá as interações das crianças com outras pessoas da vizinhança, da escola, da igreja ou da creche onde cotidianamente estão presentes. Nas duas famílias há uma interação constante entre as pessoas da vizinhança, apesar de que na família Torres (a de Valda) há claramente o aparecimento de uma rede de apoio que a ajuda, financeiramente ou no cuidado freqüente com suas crianças. A brincadeira aparece no mesossistema ancorada numa diversidade de interações entre crianças de várias faixas etárias que realizam atividades lúdicas nas ruas da vila, nos quintais das casas e até mesmo dentro dos pátios da creche ou escola. Há também, mães que deixam seus filhos passarem o dia na casa de outras famílias enquanto brincam com companheiros da mesma idade, acabando assim por fortalecer laços de amizade entre outros membros de seus núcleos.

Bronfenbrenner (1996) aponta que a possibilidade das famílias apresentarem efetivamente um bom desempenho em seus papéis de educadores, depende das exigências dos papéis, dos estresses vividos por essa família e do apoio que ela recebe de outros ambientes fora da família. A presença de outras pessoas não só da família, como vizinhos e amigos, a flexibilidade dos horários de trabalho da família, assim como a qualidade dos serviços sociais de saúde e segurança do bairro são de essencial importância para ajudar a família em suas práticas educativas com as crianças.

A família, de um modo geral, invariavelmente acaba recebendo respaldo de outras pessoas e instituições na tarefa de socializar seus filhos. Essa malha de

relações na qual a família está inserida e que recebe respaldo em seu dia-a-dia na educação dos filhos, foi chamada por Bronfenbrenner (1996) de **rede social**. Essa rede tem o poder de fornecer às famílias, uma gama variada de possibilidades que, sozinhas e isoladas em seus núcleos, não são capazes de oferecer as suas crianças. Instituições como creche, igreja ou escola são importantes agentes nesse contexto de desenvolvimento. A ajuda que a família recebe poderá vir de diversas formas, como ouvir de um vizinho algumas dicas de como criar seus filhos ou pedir a ajuda de uma amiga para ficar com as crianças quando estão doentes e não podem ir à creche. As famílias entrevistadas, em uma de um modo mais intenso que em outra, deixam claro que esses agentes têm importante papel em suas vidas e no desenvolvimento de suas crianças.

Nesse contexto, a brincadeira entre as crianças funciona como um agente de influências múltiplas nas famílias da vizinhança, onde a própria proximidade das casas, como é o caso da comunidade pesquisada, oferece a possibilidade de um contato ainda maior entre as pessoas. As crianças acabam se envolvendo com outros pares que moram perto e suas famílias acabam fazendo amizade com os vizinhos, podendo obter ajuda numa hora de urgência ou em trivialidades do cotidiano. Esses vizinhos acabam se tornando pessoas muito importantes para algumas famílias, desenvolvendo relações de afeto e cuidado entre seus membros. Como declara Valda, em uma de suas falas

“...porque a Carla é uma pessoa que me deu muita força, é uma pessoa que eu tenho assim...que posso contar com ela para toda hora, então, é de noite, é de dia, qualquer coisa que eu precisar ela está sempre aí. Ela e o marido dela são...É assim, eu tenho os meus irmãos, mas o amor que eu tenho pelos irmãos, eu acho que o que eu tenho pela Carla chega a ultrapassar... Então eu falo: ‘Pode acontecer o que quiser, eu não quero perder a amizade da Carla e do Zeca não’.” (Valda)

A brincadeira das crianças com companheiros da redondeza também merece cuidado porque em alguns casos, a vizinhança deve ser selecionada para

que não haja confusão entre as famílias, que são na maioria, numerosas. Não se pode confiar em qualquer pessoa do bairro. Algumas famílias relacionam-se com poucos vizinhos. No caso da família Jardim, procuram "se dar bem" com todos, fugindo assim de qualquer perigo que uma briga pode representar, mas ainda assim ajudam-se mutuamente quando há a necessidade.

"A gente se dá com todo mundo, mas só que eles lá e nós aqui. Se precisou de nós aqui, a gente podendo serve, sabe? A gente ajuda como crente. A Vera aqui também, que é minha vizinha, que não tem como andar, quando nós chegamos aqui ela era bêbada, bêbada, bêbada. Nós lutamos, lutamos, até tirar a bebida dela. Hoje ela é uma senhora que precisa de ver, ali a Vera. Ela assim, não bebe mais, é uma senhora saudável ... A gente ajuda assim, mas nós estarmos enfiado na casa deles e eles enfiado na minha casa, eu acho que não é necessário".(Alice)

A igreja também funciona como importante trama na rede social de apoio. As famílias entrevistadas, assim como outras famílias da Vila Nova Esperança, buscam força para a luta diária na religião da qual fazem parte. Evangélicos, como eles mesmos se denominam, essas pessoas tentam manter os filhos longe dos conflitos e ameaças urbanas, como a droga e o crime, encaminhando-os logo cedo à igreja. É com esse grupo, de pessoas que acreditam nas mesmas coisas e possuem uma doutrina rígida, que as crianças dessas famílias começam a ser socializadas no mundo exterior a seu *microsistema*. Às vezes, alguns membros das famílias não são participantes ativos da igreja evangélica, mas tendo sido criados junto aos preceitos e ensinamentos desta religião ou denominação, preferem que seus filhos sejam educados do mesmo modo que eles. A ajuda das pessoas da igreja também representa importante fator no desenvolvimento emocional de famílias como a de Valda e de Eléia que enfrentaram perdas familiares violentas e dolorosas.

"... eles vieram muito sabe? Fizeram muita oração por mim. Até hoje, tem hora que eu penso assim; 'Ah, meu Deus, será que vale a pena todo esse

sofrimento... Lutar...'. ah, mas vale porque eu tenho os meus filhos. Eu te digo uma coisa: se eu não tivesse ido procurar a igreja, eu não sei o que seria de mim. Eu acho que eu deveria beber, eu deveria fumar, porque a primeira coisa que eu tinha na minha cabeça era encontrar quem tinha feito aquilo. Eu queria vingança, mas graças a Deus que Deus não deixou eu fazer isso, porque senão eu estava perdida". (Valda)

Outro importante elemento para compreender a influência entre brincadeiras e **rede social de apoio** às famílias entrevistadas, é a ajuda dos empregadores ou patrões como são chamados. A maioria das mulheres que trabalha de empregada doméstica, diarista ou faxineira em casas de família acaba criando com essas pessoas um forte vínculo, fazendo com que seus empregadores solidarizem-se com seus problemas acabando por ajudá-las em dificuldades do dia-a-dia ou conseguindo recursos médicos, psicológicos ou odontológicos para suas crianças. O apoio financeiro também vem em forma de cestas de alimentos, roupas e brinquedos. Fazendo parte da rede social de apoio às famílias, esses empregadores são importantes aliados dessas mães que são chefes de família e tentam buscar o melhor para educar os seus filhos. É comum as mães aparecerem em suas casas no final do dia com sacolas de brinquedos "diferentes", doados por patroas. Como apontou Eléia, alguns brinquedos como quebra-cabeças ou jogos de montar chegam até suas crianças via pessoas de fora do seu ambiente familiar, na maioria das vezes seus empregadores. Esse tipo de brinquedo é conseguido quase sempre por meio de doações. Não é comum as famílias comprarem para os filhos.

"... Ele vai na Av. Brigadeiro...Quinta-feira mesmo ele tem dentista, porque ele está usando aparelho, daí tem que ir lá uma vez por mês para apertar o aparelho, que isso, graças a Deus foi uma ex-patroa minha, que eu trabalhei com ela e eles são muito bons. Até hoje, eu saí de lá, mas eles falam: 'Ó Valda, a hora que você precisar da gente, você pode procurar a gente'. Aí, o ex-marido dela é professor dos dentistas lá do sindicato odontológico, então ele arrumou. A Mara usou, agora o Kleber foi, ligou lá, arrumou também" . (Valda)

"... Era difícil para a minha mãe criar a gente. Minha mãe pagava aluguel. A gente não tinha estudo direito. A gente não tinha roupa direito, aí só quando ela começou a trabalhar nessa casa que a patroa dela começou a ajudar e que ajudava bastante, porque ela que dava o material, porque se fosse pela minha mãe, ela não ia ter condições...". (Eléia)

Pensando no **exossistema**, ou seja, aquele que não envolve a pessoa em desenvolvimento como participante ativo (Bronfenbrenner, 1996), pode-se notar nas conversas com as famílias, que há grande influência de pessoas dos locais de trabalho, por exemplo, na vida de suas crianças. No caso de Eléia e de Valda, seus empregadores ou pessoas ligadas ao seu trabalho estão constantemente dando sugestões na educação dos seus filhos e fornecendo subsídios verbais e materiais para essas práticas educativas familiares. A brincadeira das crianças é influenciada por conversas que Valda tem no trabalho da creche. Por exemplo, o fato de não deixar os filhos brincarem com armas de brinquedo, ou ainda, quando os filhos de Eléia ganham brinquedos diferentes dos que normalmente estão acostumados dos seus patrões. Quando as mães são obrigadas a trabalhar até mais tarde e ficam muito cansadas no final do dia, sem dúvida, as interações e brincadeiras da família ficam comprometidas. A influência do exossistema nas famílias e nas brincadeiras das crianças é, na maioria das vezes, intensa e deve ser considerada.

Já o **macrossistema** é o grande responsável pela difícil realidade de vida das famílias. A falta de infra-estrutura oferecida pela Prefeitura ao bairro em forma de praças, parques ou mesmo de escolas e creches, faz com que as famílias e suas crianças tenham um modo de vida diferente daquelas pessoas que moram em locais onde todos esses requisitos são respeitados pelos governantes. A situação precária em que vivem as famílias, com baixos salários, desemprego e aumento da violência ocasionada pelo tráfico de drogas e a criminalidade afeta diretamente o desenvolvimento das crianças. Suas brincadeiras ficam comprometidas, por exemplo, no momento em que não podem sair tranquilamente nas ruas ou não possuem locais apropriados para brincar em grupos.

Quando foi perguntado às famílias como havia sido a infância delas e com quais brincadeiras brincavam, obteve-se elementos para se pensar no fator “tempo” e na importância dele para a compreensão das interações lúdicas da família com suas crianças. A força do tempo e as mudanças ocorridas em pouco espaço vêm demonstrar o quanto tudo se transforma e como se dá o movimento e o desenvolvimento das pessoas. A idéia do dinamismo da condição de ser família foi verificada num breve período de tempo. De um encontro da pesquisadora com a família para o outro, perceberam-se mudanças radicais no modo de ser das famílias, principalmente no cuidado com os filhos e nas práticas educativas cotidianas.⁸ O nascimento de uma criança ou a gravidez de uma filha adolescente traz influências múltiplas para cada família em particular. Essas influências vão desde a forma de interação entre os membros da família, até mesmo às mudanças no modo de brincar de cada criança. As brincadeiras de faz-de-conta podem responder por essas mudanças, enquanto as crianças repetem e experimentam cenas da vida cotidiana que acontecem com pessoas do seu núcleo e afetam diretamente as suas vidas. Esse elemento foi fortemente compreendido e sentido.

O resgate das brincadeiras tradicionais realizadas pelas famílias constitui em importante elemento de desenvolvimento das crianças pequenas. As brincadeiras antigas, algumas já esquecidas há tempos, podem ser oferecidas às crianças que possuem poucos objetos de brincar e poucos estímulos para a brincadeira. Lembrar elementos antigos que fizeram parte da infância dos pais e mães, e até avós, contribui para que a criança possa criar possibilidades de interagir em grupos ou se desenvolver cognitivamente e emocionalmente. Neste trabalho as mães demonstraram em suas falas que tentavam ensinar brincadeiras de sua época para as crianças, mas isso era pouco utilizado por elas. Entretanto, em observações nas ruas da vila, foi possível notar algumas brincadeiras tradicionais que ainda hoje fazem parte do cotidiano daquelas crianças. Brincar de empinar pipas, pular corda ou andar de carrinho de rolimãs, parecem ser atividades lúdicas

⁸ Numa reunião com um grupo de pesquisa na mesma comunidade, a pesquisadora, ao encontrar Valda, obteve informações de que ela havia se casado novamente, com uma pessoa bem mais jovem. Seu novo companheiro tinha um filho de 5 anos e atualmente todos (os 4 filhos de Valda e o de seu companheiro) formavam uma nova família.

ainda em pleno desenvolvimento entre as crianças moradoras da Vila Nova Esperança. O tempo não apagou a força dessas brincadeiras. Valda coloca que, mesmo tendo uma infância de muita miséria, tinha seus brinquedos. Para ela, mesmo que os filhos não tenham muitos brinquedos, ainda assim possuem muito mais do que ela teve quando criança. Também vê muitas diferenças na forma dela brincar, com as brincadeiras das crianças de hoje.

“... por mais pobres que nós somos, eu sempre trabalhei em casa de família e eles tiveram brinquedo e eu não tive. Eu brincava com pilha de rádio velha. Eu brincava com as bruxinhas que minha mãe fazia. A minha filha não tem, mas ela tem dois pares de tênis, eu não tinha... Então eles não têm, mas eles têm mais do que eu. Eles têm brinquedos, têm... e eu não tive nada disso”.
(Valda)

“Porque a gente já não brincava assim de marido e mulher, igual as crianças de hoje, porque naquele tempo uma menina de 10 anos ainda brincava de boneca e hoje em dia, uma menina de 10 anos já fala em namorar”. (Valda)

O fator “tempo”, também oferece a possibilidade de melhor se compreender o desenvolvimento de alguns membros da família. Eléia demonstra ter consciência das mudanças que o tempo traz e relata que com o passar dos anos ela foi aprendendo a cuidar melhor dos filhos e hoje se vê como uma pessoa completamente diferente de quando teve o primeiro filho. O tempo e as experiências vividas por Eléia foram responsáveis por mudanças duradouras em sua vida de mãe, influenciando no aprendizado de práticas educativas atuais.

“Eu já aprendi muita coisa. Eu já aprendi cuidar mais de criança. Cuidar mais, ser mais mulher. Já aprendi ser mais mulher, ser mais dona de casa. Ter mais responsabilidade com meus filhos. Porque antes quando eu tive o Miguel, eu tinha só 15 anos, aí eu saía, levava ele para a rua, ia para a casa das minhas colegas, eu ainda era criança, levava ele para a casa das minhas colegas, agora esse daí não. ...Eu não gosto de deixar meus filhos com os outros, sem ser com a

minha mãe. Eu gosto de cuidar deles, eu gosto de dar banho neles, dar a comida deles. Eu gosto de fazer assim, não gosto mais...Porque antigamente era assim, eu deixava os outros fazerem. Eu ia para a casa dos outros. Eu arrumava caso rapidinho, só para sair para a rua, agora não, agora é diferente, eu gosto de estar com eles em todos os lugares que eu vou". (Eléia)

5.3- UMA COMPREENSÃO SOBRE O “PROCESSO” DE DESENVOLVIMENTO NAS INTERAÇÕES LÚDICAS DA FAMÍLIA: A FORMAÇÃO DE “DÍADES DE DESENVOLVIMENTO”

Esse é um importante elemento de análise porque diz respeito diretamente a como ocorrem as interações entre a família e a criança no dia-a-dia. Na análise do processo, é que se pode compreender as interações das crianças com a brincadeira e com suas famílias, numa relação de reciprocidade, não unirelacional, mas em vias de mão dupla, com sentidos variados, influenciando todas as partes envolvidas. Quando as crianças têm a oportunidade de jogar em grupos ou terem acesso a brinquedos ou objetos diferentes do que habitualmente possuem, ou quando se relacionam com outras crianças e adultos com diferentes papéis em ambientes diversos, significa que estão tendo francas disposições para crescerem e se desenvolverem como pessoas. Por isso, a brincadeira é um importante instrumento ou veículo promotor dos chamados **processos proximais de desenvolvimento**. O brinquedo manipulado pela criança ou em trocas com parceiros da família ou de outros ambientes apresenta-se como facilitador para a ocorrência de tais processos, como bem relata Valda em uma de suas interações com a filha que está sendo alfabetizada.

“Aí, de vez em quando eu dou uma olhada nas lições dela e tudo. Então ela ficou escrevendo lá na lousa e eu lá fazendo o café. Aí ela: ‘Ô mãe o que eu fiz’. Aí, eu olhei estava escrito assim: ‘Mamãe eu te amo. Papai eu te amo’... Aí, ela disse: ‘Mãe faz um ditado. Você dita e eu escrevo’. Aí, eu fui falando e ela escrevendo. E ela escreveu certo, tudo as palavras certinhas. Aí, eu fiquei tão

contente... E foi através da brincadeira... eu entrei na brincadeira com ela e assim ela aprendeu. As letras que ela não sabia eu ia escrevendo assim do lado”.
(Valda)

A **brincadeira das crianças**, de um modo geral, apresenta-se para as famílias entrevistadas como algo bom e necessário para a vida de suas crianças. A família Jardim por exemplo, preocupa-se em comprar brinquedos para as crianças e muitas vezes ensiná-las e incentivá-las a brincar. O mesmo ocorre com a família Torres. A mãe Valda sente pena dos filhos por não poder lhes dar brinquedos que aparecem na televisão e acredita que os filhos ficam até mais felizes quando estão brincando. Para ambas as famílias brincar é compreendido como parte integrante da vida das crianças. As companhias, como já visto, vão desde irmãos, primos, amigos e até pessoas adultas da família, como tios, avós e mães. Brincar parece ser uma atividade ligada à infância e própria da natureza da criança para a família Jardim, enquanto para Valda, da família Torres, brincar é viver situações agradáveis mesmo na idade adulta, em companhia de filhos, amigos ou pessoas queridas. Brincar faz parte da vida.

Quando Bronfenbrenner (1996) fala sobre as díades de desenvolvimento, como importante relação bidirecional, ele deixa claro que este tipo de formação de estrutura interpessoal é de extrema importância para fomentar o crescimento psicológico das crianças. Quando a criança tem a oportunidade de prestar atenção numa atividade da mãe ou de um outro adulto da família que concomitantemente lhe dá atenção e informações sobre o que está fazendo, ou ainda quando pode participar desta mesma atividade, quer seja ela um trabalho doméstico, a leitura de uma história, a construção de algo ou a realização de uma brincadeira, ela está desenvolvendo uma relação de reciprocidade interpessoal muito importante para a sua afetividade e crescimentos psicológico e cognitivo. Desse modo, o brincar ocorre nas famílias como uma atividade capaz de fomentar o desenvolvimento de díades ou de estruturas interpessoais maiores como tríades, tétrades e assim por diante, dependendo do número de pessoas da família que brincam com a criança (Bronfenbrenner, 1996).

Nos momentos em que Eléia brinca com seus filhos pequenos e como ela mesma diz “os ensina a brincar”, está desenvolvendo uma *diáde de atividade conjunta*, que de acordo com Bronfenbrenner, ocorre quando duas pessoas percebem-se realizando algo juntas. Uma *diáde de atividade conjunta* apresenta condições favoráveis para a aprendizagem não só no curso da atividade que está sendo desenvolvida, mas também para uma crescente motivação em buscar a realização da atividade, mesmo quando as duas pessoas não estiverem mais juntas (Bronfenbrenner, 1996, p. 47). No relato seguinte, pode-se notar uma das situações favoráveis à formação das diádes.

“Têm vezes que ela brinca sozinha, aí eu ponho os brinquedos dela, tudo ali, arrumo a casinha ali para ela, ponho um pano, aí cubro tudo, faço a casinha ali para ela, aí ela quer que eu fique brincando com ela, daí na hora que eu encho eu falo para ela brincar sozinha. ...Então, eu sempre ensino eles a brincar. Às vezes, eu brinco com eles de bola, com os dois juntos. De correr ou a gente fica cantando as musiquinhas que eles cantam na creche e eu falo para eles me ensinar. Daí, eles me ensinam. Às vezes, eles falam as palavras erradas, porque o Miguel fala tudo errado, daí eu falo para ele que não é assim. A gente brinca bastante aí”. (Eléia).

Muitas vezes Eléia diz que não brinca com a filha, apenas ensina a ela como brincar e arruma os brinquedos do modo como acredita ser mais agradável para a brincadeira de casinha, por exemplo. Entretanto, ainda assim, com o simples fato dela montar a casinha, está possibilitando que a filha observe-a nesta montagem e ajude-a em alguns pormenores, construindo deste modo, uma relação diádica com Gabriela, importantíssima para desenvolverem sentimentos de afeto entre si e essencial para a formação de esquemas cognitivos superiores. Maturana e Verden-Zöllner (1993), colocam que essas brincadeiras, dos filhos com seus pais são de grande importância para o desenvolvimento das crianças. A emoção e o afeto contidos na relação dentro do contexto de brincadeira com esses adultos, principalmente com aqueles com os quais a criança possui algum vínculo, oferece oportunidades únicas de aprendizagens às crianças.

Na relação de reciprocidade com os filhos, Eléia também não está imune às influências do brincar e do que isso pode representar para o seu desenvolvimento. Ela ensina algo para os filhos, mas quando está brincando e cantando com eles também aprende muita coisa. Informações externas trazidas para o microsistema familiar também significam importantes meios para o desenvolvimento de momentos agradáveis e propiciadores de crescimento cognitivo para mãe e filhos. Isso pode ocorrer por exemplo, quando Eléia tenta aprender as canções que as crianças cantam na creche ou ensinar para elas como falar corretamente algumas palavras. De fato, as práticas educativas familiares parecem se apresentar como uma via de mão dupla, onde crianças e adultos aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BRINCADEIRA NA FAMÍLIA COMO EXPRESSÃO DE PRÁTICA EDUCATIVA

O verbo “*permeiar*”, de acordo com Aurélio Buarque de Holanda, significa: *penetrar, atravessar, traspasar, trespassar, fazer passar pelo meio, interpor-se, entremear*. É com esse significado que neste trabalho buscou-se a compreensão de como as brincadeiras fazem parte e penetram cotidianamente nas práticas educativas familiares, mostrando-se como um poderoso instrumento de interação entre família e suas crianças.

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

Nas famílias participantes desta pesquisa, apesar de parecer que as brincadeiras ocupam um papel secundário dentro do mundo das práticas educativas, demonstram implicitamente desempenharem papel preponderante nas relações entre família e criança. O que se pôde notar é que apesar dos pais brincarem pouco com suas crianças e em seus momentos de interação com jogos e brincadeiras e eles não relatarem que ajam com intencionalidade voltada para o desenvolvimento cognitivo de seus filhos, as brincadeiras são motivos de constante observação, reflexão e atuação dos pais, junto à suas crianças. As crianças brincam e os adultos que as rodeiam prestam atenção a essas brincadeiras, interagindo com elas e trocando informações variadas sobre a própria especificidade da brincadeira (como ensinar a brincar de casinha) ou sobre

trivialidades do mundo social que fazem parte do processo de socialização da criança. Numa análise um pouco mais aprofundada sobre a questão, os dados sugerem claramente que temas complexos como educação moral e religião, ligados às crenças e valores das famílias, assim como questões relacionadas a diferenças de gênero e sexualidade transitam de forma concreta e espontânea dentro do mundo dos jogos de crianças da Vila Brasilândia.

A brincadeira entre famílias e crianças, compreendida através da proposta de Bronfenbrenner (1996) veio confirmar que as brincadeiras infantis estão presentes nos vários ambientes onde a família encontra-se e também nos contextos onde nem todos os membros da família estão ou já estiveram presentes. As brincadeiras assumem diferentes formas, conforme o mundo em que a criança vive, no mundo do trabalho, nas relações com a vizinhança ou nas práticas educativas formais, como escola e creche, influenciando assim, sobremaneira, o comportamento das mais variadas populações do mundo. Não se pode negar que a brincadeira consiste num dos primeiros veículos de comunicação entre criança e adulto. Por seu intermédio dissemina-se variados tipos de conhecimento e habilidades entre a grande maioria das crianças. Na vila Nova Esperança, isso não é diferente. As crianças e suas famílias realizam brincadeiras importantes para o desenvolvimento humano e, de maneira semelhante a outras crianças de outros meios populares, também adquirem vários conhecimentos, experimentando momentos agradáveis durante o processo de socialização, já que o lúdico invariavelmente se faz presente.

Vivendo num mundo onde o trabalho é um poderoso instrumento de mediação das práticas educativas familiares, respeitado e aprendido desde a mais tenra idade, as brincadeiras são permitidas e até incentivadas para a maioria das crianças e o papel socializador e educacional da família acaba sendo cumprido através, e por meio das muitas formas nas quais se apresenta o brincar. No relato da família Jardim, viu-se claramente o quanto as crianças podem aprender coisas e elaborar sentimentos de medo, tristeza, alegria ou incompreensão numa simples brincadeira de faz-de-conta. As crianças que pouco conviveram com o pai que se

encontra preso, confrontam informações e idealizações sobre essa questão no jogo simbólico, permitido e observado atentamente pela mãe, que não interfere na elaboração das crianças.

“...quando eles estão brincando, aí ela fala assim: ‘Miguel, o pai vai vir buscar nós!’. Daí ele fala: ‘Vai vir nada, ele está preso. Daí ela: ‘Não está nada, ele está trabalhando, ele vai vir buscar nós, para nós irmos para a nossa casa’. Outras vezes ela fala assim: ‘ Miguel eu vou ligar pro papai’. Daí ele fala assim: ‘Não, não vai nada não, que ele está preso’. Aí ela fala assim: ‘ Mentira, ele está na escola, ele vai sair da escola e vai vir aqui ver nós’... Quando os outros perguntavam, ele falava que morreu, que o pai dele tinha morrido e ela não. Ela fala: ‘ Não morreu nada não! É mentira sua, ele está trabalhando’.” (Eléia)

A menina Gabriela idealiza uma espécie de pai aceito e respeitado moralmente pela sociedade. O seu pai na brincadeira de faz-de-conta, não está e jamais esteve preso por algum crime, como ouve dizer no seu cotidiano com sua família. Através da qualificação que Gabriela faz da figura paterna, que em sua fantasia está na escola ou trabalho – atividades pregadas para as crianças como sendo as mais dignas para o ser humano - ela também desenvolve para si uma identidade e se qualifica como pessoa que também quer ser respeitada por todos. Através do brincar, ainda que o irmão mais velho levante informações sobre o verdadeiro sumiço do pai, ela elabora seus sentimentos em relação á figura do pai e de uma família que para a sua visão de mundo é a família perfeita, onde o pai leva todos mãe, irmãos e ela para a casa.

O poder da brincadeira também se faz sentir em um processo muito complexo como o da constituição da identidade. Numa simples brincadeira de faz-de-conta das crianças esse elemento aparece pautado numa aparente organização de idéias sobre um assunto polêmico e também como uma inserção da criança no mundo que moralmente não aceita criminosos ou presidiários. Nos momentos de construção de brincadeiras de faz-de-conta e sobretudo, nas interações dessas crianças com seus parceiros de jogo, essas elaborações têm o poder de solução,

onde a criança pode transitar livremente no mundo das crenças, da ética ou dos valores morais, passados pela família e por outros agentes socializadores. Apesar de serem ainda pequenas, as crianças em suas brincadeiras de faz-de-conta, demonstram ter uma (pré)-compreensão da complexidade da trama social. Sabem como deve comportar-se uma pessoa para ser respeitada pela sociedade. Quando brinca de casinha, por exemplo, Gabriela também aprende habilidades e começa a representar práticas comuns dentro de uma casa, como organizar bem os utensílios da cozinha ou cuidar e alimentar um bebê. Desse modo, o faz-de-conta se apresenta como uma articulação complexa denotando um desenvolvimento cognitivo da criança em situação de brincadeira, capaz de favorecer a aquisição de novos hábitos, práticas, crenças e valores.

Gabriela parece reconhecer que suas origens têm grande importância para muitas pessoas do local onde vive. O fato de ser filha de um pai respeitado e trabalhador que tem um cuidado especial com seus filhos e esposa, tem grande força para a constituição de sua identidade. Em suas brincadeiras de faz-de-conta tenta viver uma realidade transformada que faz do pai bandido, um pai herói. Um processo parecido ocorre com a família Torres. Valda não quer que seus filhos sejam vistos como pessoas que tiveram um pai assassinado, por motivos que, sem saber exatamente quais são, as pessoas cogitam aqueles mais absurdos, em sua visão de mãe. Esses boatos infernizam a vida da família. Valda não quer que os filhos ouçam e acreditem que o pai fora assassinado por ser bandido, por isso tenta descobrir um modo de mudar essa situação, chegando ao extremo de pensar em se mudar da Vila.

Observando essa brincadeira de faz-de-conta, não há dúvidas sobre a legitimidade da posição de Bronfenbrenner (1996) quando afirma que *“há razões para acreditarmos que o brincar, a fantasia e os jogos podem ser utilizados com a mesma efetividade para desenvolver a iniciativa, a independência e o igualitarismo... Podemos antecipar que vários aspectos do brincar, da fantasia e dos jogos relacionar-se-ão não apenas ao desenvolvimento da conformidade*

versus autonomia, mas também à evolução de determinadas formas de função cognitiva” (p. 42)

Num outro momento com a família Torres, também há relatos de brincadeira de faz-de-conta e como o brincar tem intensa influência nos sistemas de crenças e valores e no modo como as famílias educam seus filhos. Nesta família há uma adolescente grávida e com isso há um *stress* geral entre mãe e filhos. O modo como a mãe educou a filha mais velha que hoje se encontra grávida, deixa dúvidas quanto à eficácia de seus métodos ou práticas educativas. Com isso, há um forte temor de que as filhas mais novas sigam o caminho da irmã. O menor indício de que o seu medo pode vir a se tornar realidade é visualizado pela mãe nas brincadeiras das meninas pequenas, que no faz-de-conta representam-se como grávidas. Isso faz com que a mãe elabore melhor a questão e dessa maneira possa agir de modo adequado com suas crianças.

O Brincar das crianças é tão permeado pelas práticas educativas num movimento bilateral que a religião da família acaba por fazer explicitamente parte de temas de brincadeiras simbólicas das crianças. As interações adultos-crianças permeadas por suas crenças e valores e pelos diferentes modos de professar a fé religiosa, supõe um contexto social e cultural, e a imersão nesse mundo e a impregnação dessas idéias é para a criança inevitável. É, também, no brinquedo que ela apreende e elabora essa realidade que a cerca.

Não há a menor dúvida de que as brincadeiras são parte integrante da vida cotidiana e das práticas educativas das famílias entrevistadas. Na família Torres a gravidez da irmã mais velha e ainda adolescente é incluída no mundo das crianças, que é o mundo do brincar e encontra permissão para ser experimentada no jogo do faz-de-conta, que é construído a partir de elementos retirados da vida cotidiana da criança, que são transformados e reelaborados de acordo com o desejo de cada um na hora de brincar. Ao ver a filha pequena brincar de estar grávida, a mãe interpreta como sendo inveja ou desejo de engravidar e demonstra não conseguir separar realidade de fantasia. Desse modo, ela tenta compreender

melhor a questão, conversando com as filhas. É assim que a brincadeira toma uma posição importante dentro do grupo e das práticas educativas familiares. Mais uma vez a atividade lúdica das crianças mostra-se como importante veículo para abrir veios de comunicação entre adultos e crianças ou pais e filhos.

Outra questão que mostra claramente como as brincadeiras trespassam as práticas educativas é vista na relação que as famílias fazem com brinquedos de armas e a convivência com a violência que as crianças têm já desde pequenas. A proibição para se brincar com armas ou de mocinho, polícia e bandido, é uma realidade nas duas famílias entrevistadas. Pode-se brincar de quase tudo, mas nunca com armas de brinquedo, como revólver, espingardas, metralhadoras, pistolas e até mesmo com espadas, ou ainda, com brincadeiras que lembram a violência que é assistida diariamente pelas crianças em seus aparelhos de televisão e no mundo à sua volta.

Alguns pesquisadores explicam que brincar com armas de brinquedo não tem nenhuma relação com violência (La Taille, 1998⁹; Bomtempo, 1999a; 1999b.), entretanto para essas famílias que convivem diariamente com cenas trágicas de violência em sua comunidade é difícil compreender esse tipo de informação. Tanto a família como outros agentes socializadores, como escola e igreja não incentivam e proíbem as crianças de brincar com armas de brinquedo. Parece haver uma evidente preferência por brinquedos de guerra pelas crianças do sexo masculino (Goldstein, 1995), talvez por isso, as famílias que têm filhos homens não admitem que se brinque desse tipo de brincadeira.

As mães temem que pelo fato de morarem naquela região tão violenta, os filhos possam arrumar más companhias e se enveredarem pelo mundo do crime ou das drogas. Desse modo, nota-se a força e o poder que a brincadeira tem nesses ambientes, onde há poucos objetos de brincar, mas onde a imaginação, criatividade e espontaneidade das crianças, ligadas àquilo que elas vivenciam cotidianamente, podem ter variadas conotações e serem transformadas tanto para

⁹ Matéria publicada na Folha de São Paulo de 16/03/1998 sobre armas de brinquedos e educação.

o bem quanto para o mal, como relatam as famílias. Assim, pode-se compreender porque uma simples e inocente brincadeira pode tornar-se uma ameaça para algumas famílias que tentam em suas práticas educativas, dar o melhor para seus filhos, num contexto permeado por tantos infortúnios.

As brincadeiras ou brinquedos de guerra têm sido motivo de preocupação entre pais e educadores. Alguns autores, como Brougère (1997), apontam que não há certeza sobre a existência de alguma relação entre brincadeiras de guerra, ou brincadeiras que utilizem brinquedos de guerra (revólver, espada, metralhadora, etc) e o ato ou expressão de violência e agressividade. Para ele, como a brincadeira é a confrontação com a cultura ou com a realidade que cerca a criança, ela busca recursos no ambiente que a rodeia, abastecendo-se com esses ricos elementos da violência. Desse modo, a brincadeira dessas crianças que vivem na Vila Nova Esperança é também, a confrontação com a violência do mundo, um encontro com essa violência num nível simbólico. Quem sabe, a brincadeira signifique o único modo de suportar a violência tão próxima de suas casas.

A brincadeira de guerra emocionante que envolve ação, aventura e liberdade criadora é cerceada não só nas classes menos favorecidas onde a violência “mora ao lado”, mas também em outras classes sociais. É comum em cidades grandes como São Paulo, onde a violência é um dos maiores problemas atuais, aparecerem campanhas onde a criança troca a sua arma de brinquedo por um outro brinquedo ou por um chocolate e, depois, há todo um ritual para destruição dessas mesmas armas, buscando-se com isso pregar e incentivar a não violência e a paz a partir da mais tenra idade. É preciso esclarecer que não se está tirando o mérito de qualquer campanha que possa levar a sociedade em busca da paz, mas que não são só os filhos das classes menos privilegiadas que são proibidos de brincar com esses brinquedos, mas também, outras crianças de outros meios são desencorajadas a realizarem suas brincadeiras sobre esta temática.

Talvez aqui esteja uma das contribuições desse trabalho: parece haver na literatura uma lacuna sobre esta temática. Nota-se então, a urgência em se rever

questões dessa ordem para compreendermos melhor algumas iniciativas educativas do adulto como a proibição para a brincadeira de guerra. Novos estudos poderão, quem sabe, trazer repostas a algumas perguntas como: por que, apesar de se tentar, é impossível erradicar brincadeiras de guerra? Será que o brinquedo de guerra é prejudicial à criança? Brincadeiras de guerra incitam a violência e podem influenciar de modo inadequado o comportamento da criança? Qual o significado do brinquedo de guerra situado em diferentes contextos sociais?

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

Na vila Brasilândia, foi possível rever brincadeiras que há tempos não se via nos grandes centros urbanos. Crianças com carrinhos de rolimã andando pelas ruas afuniladas em descidas e subidas incansáveis, outras olhando maravilhadas uma pipa no céu cinzento da metrópole, em meio a meninas que entretidas com suas brincadeira de amarelinha ou de “pular elástico” davam altas risadas fazendo um duplo jogo com meninos que entre linhas de pipa e jogos de bola no meio da terra, trocavam informações sobre como crescer, como serem sociais e como se

tornarem pessoas e cidadãs. O que se viu também e talvez signifique o objeto maior deste estudo foi uma empolgante alegria infantil amparada pelo cuidado dos pais e mães que de suas portas e janelas observavam atentos o que se passava bem ali na frente de suas casas, em vielas estreitas onde crianças e brincadeiras são ainda, objetos de interesse, na tentativa de se ter, e de se fazer o melhor, mesmo em meio a tantos infortúnios.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. M. R. J. de. (1991). *Em busca do tesouro: um estudo sobre o brincar na creche*. Dissertação de mestrado, PUC, São Paulo.
- BATISTA, C. G. (1989). *Mães e crianças brincando: um estudo sobre influências recíprocas*. São Paulo, Tese de doutorado, IPUSP, USP, São Paulo.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. (1974). *A construção social da realidade*, Petrópolis: editora vozes.
- BIASOLI ALVES, Z. M. M. (1989). Crianças de 2 a 6 anos, espaço e brinquedo no ambiente familiar. *Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto*, n. 23.
- BIASOLI ALVES, P. (1998). *O Brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do sul.
- BICHARA, I. D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos*. Tese de doutorado, IPUSP, São Paulo.
- BOMTEMPO, E. (1999a) Brincar, fantasiar e aprender. *Temas em Psicologia*, São Paulo, v.7, n.1,51-56.
- BOMTEMPO, E. (1999b). Brinquedo e Educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 3, n. 1, 61-69.
- BONAMIGO, L. e KOLLER, S. H. (1993). Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual nos brinquedos. *Estudos de Psicologia*, 10(2): 21-40.
- BORNSTEIN, M. H et al. (1999). Play in two societies: pervasiveness of process, specificity of structure. *Child Development*. v70 i2 p317(1).
- BOUSSO, R. S. (1999). *Buscando preservar a integridade da unidade familiar: A família vivendo a experiência de ter um filho na UTI pediátrica*. Tese de doutorado, USP, São Paulo.
- BUJES, M. I. (2000). *Criança e brinquedo: feitos um para o outro?* Estudos culturais em educação. Editora da UFRGS.p.205-228
- BRONFENBRENNER, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, (32), 513-531.

- BRONFENBRENNER, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- BRONFENBRENNER, U., & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model, *Psychological Review*, 101, 568-586.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRONFENBRENNER, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. S. L. Friedman & T. D. Wacks (eds). *Conceptualization and Assessment of Environment across the life span*, pp. 3-30. Washington D. C. American Psychological Association.
- BRONFENBRENNER, U., & MORRIS, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley.
- BROUGÈRE, G. (1997). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2ª Edição.
- BROUGÈRE, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- BRUNNER, J. S. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, XVI, n. 1.
- CHATEAU, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 2ª edição.
- CHIZZOTTI, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Cortez.
- CLARKE-STEWART, A. (1978). And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. *Child Development*, 44, 466—478.
- CORREIA, M. & MEIRA, L. (1997). A emergência de objetivos matemáticos em um jogo de dominós. *Psicologia: teoria e pesquisa*; 13 (3):279-289.
- COOLAHAN, K. et al. (2000). Preschool Peer Interactions and Readiness to Learn Relationships Between Classroom Peer Play and Learning Behaviors and Conduct. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 92, No. 3, 458-465.
- DE CONTI, L. (1996). *O brinquedo em casa e na escola: a bidirecionalidade da transmissão cultural*. Porto Alegre, Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da UFRGS.

- DICKSON K. L.; WALKER, H. & FOGEL, A. (1997). The Relationship Between Smile Type and Play Type During Parent—Infant Play. *Developmental Psychology*. Vol. 33, No. 6, 925-933.
- ELKONIN, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- ERIKSON, E. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar (Originalmente publicado em 1959)
- FAGOT, B. I. et al. (1992). Gender Labeling, Gender Stereotyping, and Parenting Behaviors. *Developmental Psychology*. Vol. 28, No. 2, 225-230
- FARVER, J. M. & HOWES, C.(1993). Cultural-Differences In American And Mexican Mother-Child Pretend Play. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal Of Developmental Psychology* 39: (3) 344-358.
- FARVER J. M, KIM Y. K & LEE-SHIN Y (2000). Within cultural differences - Examining individual differences in Korean American and European American preschoolers' social pretend play. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*. 31: (5) 583-602.
- FERRAN, P., MARIET, F.& PORCHER, L. (1979). *Na escola do jogo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FLEURY, M. das G. (1999). *Sinfonia Rural: concepções de uma comunidade sobre criança, educação e desenvolvimento infantil*. Tese de doutorado. USP, Ribeirão Preto.
- GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- GLASER, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, The Sociology Press.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine.
- GOLDSTEIN, J. H. (1995). Sex differences in toy play and use of videogames. In GOLDSTEIN, J. H. (org) *Toys, Play and Child Development*. Cambridge, University Press, British Library, 110-129.
- GOMES, C. F. (1993). *Brinquedos e brincadeiras em grupos de meninos de diferentes culturas: uma análise da ludicidade*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do mato Grosso, Cuiabá.
- GOMES, C. F. (2001). *Meninos e brincadeiras de Interlagos: Um estudo etnográfico da ludicidade*. Tese de doutorado, USP, São Paulo.

- GOMES, J. V. (1994). Socialização primária: tarefa familiar? *Caderno de pesquisa*, São Paulo, n.91, 54-61.
- GONÇALVES, M. F. C. (1996). *Brincar de escolinha; a construção da representação na interação de crianças em creches*. Tese de doutorado, USP, São Paulo.
- HADDAD, L. (1997). *A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. Tese de doutorado, faculdade de Educação, USP, São Paulo.
- HENNIGER, M. L. (1991). Play revisited: A critical element of the Kindergarten curriculum. *Early Child Development and Care*, v. 70, 63-71.
- HUIZINGA, J. (1996). *Homo Ludens*, São Paulo: Editora Perspectiva, 4ª edição. (Originalmente publicado em 1938).
- IVORY, J. J. & MCCOLLUM, J. A. (1999). Effects of Social and Isolate Toys on Social Play in an Inclusive Setting. *Jennifer J.; Jeanette A. Journal of Special Education*, Winter 1999 v32 i4 p238(1).
- KISHIMOTO, T. M. (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez, 2ª edição.
- KISHIMOTO, T. M. (1995). *Jogos tradicionais infantis: o jogo a criança e a educação*, São Paulo, editora vozes, 2ª edição.
- KISHIMOTO, T. M. (1996). Froebel e a concepção de jogo infantil. *Revista da Faculdade de Educação*, USP, São Paulo, v.22, n.1, 145-168.
- LABRELL, F. (1996). Paternal play with toddlers: Recreation and creation. *European Journal of Psychology of Education*, 11: (1) 43-54.
- LACROIX, V., POMERLEAU, A.; MALCUIT, G., SÉGUIN, & R. LAMARRE G. (2001). Développement langagier et cognitif de l'enfant durant les trois premières années en relation avec la durée des vocalisations maternelles et les jouets présents dans l'environnement: Étude longitudinale auprès de populations à risque. *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol. 33, No. 2, 65-76.
- LADD, G. W. & HART, C. H. (1992). Creating Informal Play Opportunities. Are Parents' and Preschoolers' Initiations Related to Children's Competence With Peers? *Developmental Psychology*, Vol. 28, No. 6, 1179-1187

- LAMB, M. E. (1977). Father—infant and mother—infant interaction in the first year of life. *Child Development*, 48, 167—181.
- LIMA, S. M. V. D. (org.). (2000). *Ascendino Leite entrevista Guimarães Rosa*. João Pessoa: Editora Universitária.
- LINDSEY, E. W & MIZE, J. (2000). Parent-Child Physical and Pretense Play: Links to Children's Social Competence.. *Merrill-Palmer Quarterly*, v46 i4 p565.
- MACDONALD, K. & PARKE, R. D. (1986). Parent-child physical play: The effects of sex and age of children and parents. *Sex Roles*, 15, 367-378.
- MACKINNON, C. E. (1989). An Observational Investigation of Sibling Interactions in Married and Divorced Families. *Developmental Psychology*, Vol. 25, No. 1, 36-44.
- MALAVASI, A. (1996). *As Máscaras da Exclusão - as Significações da exclusão a partir do universo do excluído*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP: São Paulo.
- MARTINS, E. (1998). *Vamos brincar de casinha: A construção do significado de família na interação de crianças institucionalizadas*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MARTINS, J. & BICUDO, M. A. (1989). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo, Educ.
- MARTINEZ, C. M. S. (1992). *Atividades e brincadeiras na vida da criança com problemas no desenvolvimento no início dos anos 90: a visão dos pais*. Dissertação de mestrado, UFSCAR, São Carlos.
- MATURANA, H. R. & VERDEN ZÖLLER, G. (1993). *Amor Y Juego: Fundamentos Olvidados de lo humano*. Instituto de terapia cognitiva, Santiago, Chile.
- MCCUNE, L. (1995). A Normative Study of Representational Play at the Transition to Language. *Developmental Psychology*, Vol. 31, No. 2, 198-206.
- MELLO, C. O., FACHEL, J. M. G. e SPERB. T. M. (1997). A interação social na brincadeira de faz-de-conta: uma análise da dimensão metacomunicativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, n.1, p. 119-130.

- MELLO, A. C. da M. P. C. de. (1999). *O brincar de crianças vítimas de violência doméstica*. Tese de doutorado, IPUSP, São Paulo.
- MELLO, C. O. e SPERB, T. M. (1997). Para além dos objetos, sem perdê-los de vista. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, vol.13, n.1, 153-160.
- MILLER A. L, VOLLING B. L, MCELWAIN N. L (2000). Sibling jealousy in a triadic context with mothers and fathers. *Social Development*.9: (4) 433-457.
- MINAYO, M. C. S. (1992). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Hucitec-Abrasco.
- MOLNAR, D. P. (1996). *Como as Famílias compreendem o Insucesso Escolar de seus Filhos*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP: São Paulo.
- MOURA, M. O. de. (1991). *O jogo e a construção do conhecimento matemático*. São Paulo, Idéias (10): 45-53.
- NICOLOPOULOU, A. (1994). Play, Cognitive Development, and the Social World: the Research Perspective, In SCALES, B. and alliu. *Play and Social Context of Development in Early Care and Education*. Columbia University, New York.
- OLIVEIRA, P. S. (1993). *Vidas compartilhadas. O universo cultural nas relações entre avós e netos*. Doutorado em Psicologia Social, IPUSP.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (1988). *Jogo de papéis: Uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. Tese de doutorado, USP, São Paulo.
- ORTEGA, R. (1990). *Jugar y aprender*, Sevilla: Diada Editoras.
- OSNAT, E. et al. (1998). Observed Sibling Interaction Links With the Marital and the Mother—Child Relationship. *Developmental Psychology*. Vol. 34, No. 2, 288-298
- OSOFSKY, J. D. & O'CONNELL, E. J. (1972). Parent-child interaction: Daughters' effects upon mothers and fathers behavior. *Developmental Psychology*, 7, 157-168.
- PEREIRA, M. C. S. (1983). *Práticas sociais de crianças pobres: um estudo numa favela em Londrina*. Dissertação de mestrado, PUC, São Paulo.
- PIAGET, J. (1971) *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar. (Originalmente publicado em 1946).

- PIAGET, J. (1977). *O julgamento moral na criança*, São Paulo, Mestre Jou.
(originalmente publicado em 1932)
- POWER, T. G. (1985). Mother- and father-infant play: A developmental analysis.
Child Development, 56, 1514-1524.
- ROOPNARINE, J. L. et al. (1990). Characteristics of Holding, Patterns of Play,
and Social Behaviors Between Parents and Infants in New Delhi, India.
Developmental Psychology. Vol. 26, No. 4, 667-673
- SAGER, F. e SPERB, T. M. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre
crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre: v.11, n.2, p.309-326.
- SALGADO, S. (1997). *Terra*. Companhia das Letras, São Paulo.
- SALUM E MORAIS, M. de L. & CARVALHO, A. M. de A.(1994). Faz-de-
conta: tema, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos,
Boletim de Psicologia, v. XLIV, n.100/101, 21-30.
- SANTOS, J. G. W & ALVES, J. M. (2000). *O jogo de dominó como contexto
interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares*. Porto
Alegre, *Psicologia Reflexão e Crítica*.v.13. n.3.
- SCARPA, E. M. (1991). *O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o
desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar*. São Paulo, Idéias,
(10): 54-64.
- SIMIONATO-TOZO, S. M. P. (1996). *A infância em gerações diferentes: o
cotidiano e o lúdico*. Dissertação de mestrado, UFSCAR, São Carlos.
- STEVENSON, M. B., LEAVITT, L. A., THOMPSON, R. H. & ROACH, M. A.
(1988). A social relations model analysis of parent and child play.(
Developmental Psychology, 24, 101—108.)
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: grounded
theory procedures and techniques*, London: Sage publications.
- STUCKEY, M. F., MCGHEE, P. E. & BELL, N. J. (1982). Parent-child
interaction: The influence of maternal employment. *Developmental
Psychology*, 18, 635-644.
- SZYMANSKI, H. (1998). *Práticas educativas na família*, São Paulo, (manuscrito
não publicado).

- SZYMANSKI, H. (2001). A relação família/escola: desafios e perspectivas, São Paulo, Editora Plano.
- SZYMANSKI, H. (2001). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados PUC*, São Paulo, n. 10/11, 193-215.
- TAMIS-LEMONDA, C. S. & BORNSTEIN, M. H. (1994). Specificity in Mother—Toddler Language—Play Relations Across the Second Year. *Developmental Psychology*, Vol. 30, No. 2, 283-292.
- TERMINE, N. T. & IZARD, C. E. (1988). Infants' Responses to Their Mothers' Expressions of Joy and Sadness. *Developmental Psychology*, Vol. 24, No. 2, 223-229.
- USOVA, A. P. (1979). *El papel del juego en la educación de los niños*. Habana, Editorial Pueblo Y educación.
- VYGOTSKY, L. S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 5ª. edição.
- WAJSKOP, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Caderno de pesquisa*, São Paulo, n. 92, 62-69.
- WAJSKOP, G. (1990). *"Tia, me deixa brincar!" O espaço do jogo na educação infantil*. Dissertação de mestrado. PUC, São Paulo.
- YUNES, M. A. M. (1999). Pretense and Reasoning: The effects of pretense on young children's capacity to ignore interfering information. *Interamerican Journal of Psychology*, v. 33, n. 1. p.133-149.
- YUNES, M. A. M. (2001). *A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda*. Tese de doutorado. PUC, São Paulo.
- ZEVALKINK J, RIKSEN-WALRAVEN J. M. (2001). Parenting in Indonesia: Inter- and intracultural differences in mothers' interactions with their young children. *International Journal Of Behavioral Development*.25: (2) 167-175.

ANEXOS

1- O CONTEXTO FAMILIAR: FAMÍLIA JARDIM E FAMÍLIA TORRES

Quadro 4- Códigos que representam a categoria “Contexto Familiar”

CONTEXTO FAMILIAR		
Códigos		Subcategorias
FAMÍLIA JARDIM	FAMÍLIA TORRES	
<p>O pai deles foi embora Ele está preso por roubo Eu estou desempregada Eu preciso comprar as coisas para eles Comprar roupa, comprar sapato Só meu padrasto que trabalha Minha mãe não pode mais trabalhar Ficou mais difícil para comprar alguma coisa As crianças precisam Quando meu pai faleceu a gente era tudo pequeno Estou saindo tarde. Aí eu vejo elas só aqui. Ele não ajuda as crianças, nem a ela Minha mãe parou de trabalhar Estou fazendo quimioterapia</p>	<p>Eu perdi o meu marido O meu nome foi parar no SPC Eu tive que fazer empréstimo Com o meu salário não dava para pagar o banco Agora ficou mais difícil para criar os quatro A Helen precisou fazer uma cirurgia Eram 2 reais e eu não tinha Eles me pedem uma coisa e não posso dar. Está com quatro meses que eu não sei o que é pegar no meu salário Eu vou no banco, eu saio de lá chorando Eu estou sobrevivendo com esses 100 reais. Minha filha vai ser mamãe, com quinze anos</p>	Dificuldades vividas
<p>Nasci no berço do evangelho Foram todas criadas no evangelho. Os meninos não foram feitos para isso Os meninos fazerem esse serviço não está certo. Você tem sempre que ensinar o seu filho a sempre a estudar, sempre ir para a escola Espero que eles cresçam e sigam o meu exemplo. Que eles sejam responsáveis Eu acho importante eles brincarem sempre juntos Na hora que um começa a desrespeitar eu já logo falo que é para eles pararem Que eles possam ter um serviço bem digno</p>	<p>Meu marido não tirava um real de ninguém Se o meu filho é errado eu não vou passar a mão na sua cabeça Pode não ter nada, mas vai ser honesto Não existe coisa melhor que a honestidade Se precisar você pede Catar, pegar não Quero que eles trabalhem Que lutem por aquilo que querem A honestidade da gente é tudo. Ensino primeiro ser honesto, a trabalhar e a não desistir do sonho deles Eu virei evangélica Eu tenho muita fé em Deus</p>	Valores e crenças
<p>Só dorme eu e minha irmã no quarto. Eles dormem comigo na cama O pai deles não mora aqui Meu marido é um senhor pai para essas crianças A minha irmã ensina eles a fazer tudo Eu gosto que os meus netos fiquem junto comigo Só tem eu e uma irmã morando aqui Tem um irmão que mora aqui com a gente que é filho do meu padrasto e tem outro que mora aqui em cima que é casado Meu menino chama o meu padrasto de pai Então ela tem muito ciúmes e elas não se dão muito bem Me chamam de “Pequena”. Eles brincam sempre juntos</p>	<p>Ele tinha sido casado. Ele tinha mais cinco filhos. Só que os meus filhos são muito briguentos Eles brigam entre eles Eu tenho meus irmãos. mas é aquela coisa: “Cada um por si e Deus por todos”. Durante um ano, eu e eles, nós dormimos na mesma cama Ele está muito enciumado, É, agora só ficou a mãe, a Karina e a Hellen e o Kleber” “Eu não vou deixar a minha mãe” Ele é um amor de criança Ela fala que os filhos dela não são assim carinhosos com ela, de abraçar de beijar Aí tem hora que eu chego, as coisas estão arrumadas, eu dou Parabéns</p>	Interação familiar

2-O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

Quadro 5- Códigos que representam a categoria “O papel da família na educação”

PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO		
Códigos		Subcategoria
FAMÍLIA JARDIM	FAMÍLIA TORRES	
<p>A gente não gosta de deixar É melhor deixar eles aqui trancado. Ficam trancados o tempo inteiro Eles vão para a creche Depois que entrou o portão é trancado É só aqui dentro de casa Eles saem só junto com a gente Só com nós, com os outros não Aqui é perigoso Sozinhos de jeito nenhum</p>	<p>Não quero mais deixar ela sozinha Deixei ela trancada Vai cuidar da Helen Eu venho aqui e vejo eles Ele tem dentista Está usando aparelho Eu falo para não irem lá que é perigoso Coloquei a comida deles no prato Vou buscar remédio para ela Eu pago a escolinha e ela fica lá</p>	<p>Oferecer cuidado e proteção</p>
<p>Já espancou o filho uma vez Eu conheço mãe assim A mãe só olha e o filho já fica quieto Se fizer a mãe dele vai espancar Sem bater, eu acho que só assim Eu acho que tem que bater Também dou uns tapas neles Não sou de bater nas crianças Quando eu pego é para valer. Eu bato mais de mão Não agüento e pego o chinelo Só de chinelo ou de mão Dar carinho na hora certa Não agradar demais senão a criança fica muito mimada Tem que saber criar. A hora de falar sério Eu sou mais de conversar</p>	<p>Tem hora que eu machuco ele Dá vontade de apertar o pescoço Ontem eu bati na Helen Dei uns tapas na bunda dela Chega uma hora que você bate Você dá uns tapas Não tem idade mais para apanhar Deixo de castigo Se precisasse ele batia Ele não precisa mais apanhar Dar pancada e bater não adianta Eu oriento minha filhas Eu converso com elas Eu oriento e ensino tudo Ela também conversa comigo Eu dou carinho Tem que dar muito carinho Elogio eles</p>	<p>Ensinar e corrigir os filhos</p>
<p>Vão todos para igreja. Vai passear aqui na rua Tem vezes que saio com eles Eu vou na praça, com os meus As vezes que eu saio é assim Ela tem vergonha de vir. Tem vezes que ela vem aqui A gente sai tudo ali fora. Todo mundo senta ali fora Quem gosta mais de rua é o Miguel Teve uma festa da comunidade A gente se dá com todo mundo</p>	<p>Encontrei o Kleber com o marido da minha colega Muitas pessoas boas para ajudar a gente O meu menino toca na bateria da igreja A Mara foi na casa do colega O Kleber está ali na rua com uns meninos A Karina está na casa da Carla A Helen está na creche Eles têm bastante amizades O Kleber e a Karina vão para a escola Ela estuda a noite e vai com os colegas Eles consideram muito os filhos da Carla</p>	<p>Inserir no mundo social</p>
<p>A gente bate e ela fala Não bate na criança assim Eu educo e ela vai falando Com vocês eu não fazia assim Eu já aprendi muita coisa Eu já aprendi cuidar mais de criança Ter mais responsabilidade com meus filhos Agora eu estou mais vivida Vocês têm que aprender a conversar</p>	<p>Certo a gente nunca sabe educar Eu procuro fazer o melhor A gente está sempre aprendendo Agora que estou aprendendo que não pode bater Você tem mais informação Você aprende a não bater</p>	<p>Aprender a ensinar</p>

3- A CONVIVÊNCIA DAS FAMÍLIAS COM A VIOLÊNCIA

Quadro 6- Códigos que ilustram a categoria “Convivendo com a violência”

CONVIVENDO COM A VIOLÊNCIA		
Códigos		Subcategorias
FAMÍLIA JARDIM	FAMÍLIA TORRES	
<p>A minha Marta até hoje tem trauma. Morreu com ela no colo Ele morreu de tiro. Mataram ele lá Os bandidos chegaram e deram um tiro só nele Tem vezes que aqui está "meio quente"</p>	<p>Ele morreu matado Mataram ele Ele caiu ali em cima Atiraram nele lá embaixo da torre Ele veio correndo e caiu Foi vingança A gente escutou os tiros Viu a pessoa caída A gente começou a gritar O perigo que tem aqui é bala perdida A gente vê os caras armados</p>	Risco de morte
<p>Eles não assistem mais A primeira coisa que ele faz é ligar a televisão Para assistir os desenhos Eu só assisto a novela Eu já desligo e vou dormir Eu não assisto mais. Tem vez que eles assistem Eu gosto mais de desenho Elas gostam e as crianças ficam assistindo junto Esses filmes de terror, A televisão e o bairro onde a gente mora Não é só a televisão que ensina</p>	<p>A televisão estimula Os desenhos de violência A televisão incentiva Nem filme de violência eles assistem Eu não gosto que eles assistam Meu pai morreu daquele jeito</p>	Violência e televisão
<p>A polícia passa a pé com armas na mão Eles vêm e eles ficam com medo Eles correm para dentro Eles morrem de medo Ele vê a polícia então, ele grita, ele chora Ele sai correndo e vem para dentro</p>	<p>Ela morria de medo da polícia Pensava que a polícia tinha matado o pai dela E se a polícia pega ele por aí, o que vai acontecer?</p>	Conflito com a polícia

4- O BRINCAR DAS CRIANÇAS NA FAMÍLIA JARDIM E FAMÍLIA TORRES

Quadro 7- Códigos que ilustram a categoria “O brincar das crianças”

O BRINCAR DAS CRIANÇAS		
Códigos		Subcategorias
FAMÍLIA JARDIM	FAMÍLIA TORRES	
<p>Brinquedo é só no dia A Gabriela brinca de casinha Na hora que chega eles brincam Aí eu dou as bonecas dela É de bolinha de gude ou bola Aí eles brincam de bola Está brincando de boneca Tem que comprar para todo mundo Tem que ser tudo igual Se compra um carrinho Se compra um boneco. Ela tem uma batedeirinha Tem um trenzinho que é à pilha Trouxe um carrinho para cada um O Miguel gosta muito de bola Trouxe uns quebra-cabeças Chegado nessas coisas de pipa</p>	<p>Eles têm urso. A Helen tem umas bonecas Ele brinca de bola Ela trouxe a oncinha, o macaquinho e uma ursinha que dança. E elas brincam de casinha, de escola, brincam de igreja, Fazem de conta que um é o pastor Igualzinho o pastor faz na igreja. Aí a Helen canta, a Karina canta, a Jéssica canta. As três brincam Tem dia que o Kleber também brinca. Eu vi a de 8 anos brincando de estar grávida. Brincam de luta, brincam de danças Ele tem dominó Tínhamos um vídeo-game</p>	Coisas de brincar
<p>Acho que eles brincam mais fora Brinca mais com as coisas do quintal mesmo Eles estavam tudo ali enfiados na terra. A gente deixa brincar na terra, na água Eles brincam no tanque. Eu saio com eles para a rua. Eles ficam trancados o tempo inteiro Foi jogar bola ali e ele foi junto Eu brinco de bola com o Miguel Brinco de coisas de correr Eu faço um monte de brincadeiras São só eles dois e o do meu irmão Eles brincam sempre juntos</p>	<p>O Kleber está ali na rua com aqueles meninos que estão rolando num tapete Tem dia que a Karina pede para brincar com a menina da Carla Hoje ela está lá. Ele estava brincando lá na rua com os meninos A Helen disse que ia brincar com a Liane Eles mais brigam do que brincam Ela brinca com a vizinha A netinha da vizinha, gosta muito dela, então brinca com ela. Ela brinca aqui na frente na Francisca, Brinca aqui no quintal aqui de baixo</p>	Espaços e companhias para brincar

Quadro 8- Códigos das falas da família que ilustram as subcategorias “Brincadeira proibida” e “Brincadeira de menino e menina”

O BRINCAR DAS CRIANÇAS		Subcategorias
Códigos		
FAMÍLIA JARDIM	FAMÍLIA TORRES	
<p>Com esse negócio de arma É a arma Esse negócio de revólvinho Começam a brincar dessas brincadeiras de "pá, pá!" Pegam vassoura mesmo, pedaço de pau Faz assim com o dedinho bem feitinho e "pá, pá!" Esse daí também "pá, pá, pá," e grita: "ah, te matei!" Aprendeu esse negócio de "pá, pá, pá" O meu marido briga muito aqui por causa disso Isso daí não é brincadeira Eu não gosto desse tipo de brincadeira Pode parar, vão brincar de outra coisa Aqui eles vêm muito isso de verdade mesmo</p>	<p>Eu comprava revólver de brinquedo para ele. Depois que o pai dele morreu então eu falei: "Não Eu não quero de jeito nenhum, Nem de brinquedo. Pode até brincar na rua, mas sem eu ver Você aprende a matar os outros Até de pau assim Eu não quero essa brincadeira de jeito nenhum Ele pode brincar se eu não estou vendo. Tem um menino ali que brincava, Ele rouba bicicleta, roupa, walkman Dá para os caras comprar revólver Brincar de polícia e ladrão não aprende</p>	Brincadeira proibida
<p>Ela não é muito chegada nesse tipo de brincadeira Ela gosta mais é de brincadeira de menino Só tem menino Os meninos pegam as bonecas dela e ficam brincando Eu pego ela, faço casinha para ela Aí ela tá ali brincando, aí os meninos vão lá encher o saco dela Ela sai e deixa Aí ela vai brincar com os brinquedos dos meninos</p>	<p>A gente já não brincava assim de marido e mulher Porque o Kleber é homem Ela estava brincando com uma coleguinha dela e outras colegas Até o Kleber também estava junto Ficaram brincando de uma brincadeira lá que tinha que beijar o menino Falei que elas são meninas, que elas não podem estar brincando com menino Falei que os meninos vão querer pegar em certos lugares que não devem Que isso é para menina que não tem cabeça, e elas já estão ficando mocinha</p>	Brincadeira de menino e menina

5- CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA PARA AS FAMÍLIAS

Quadro 9- Códigos das falas das famílias que ilustram as subcategorias “O significado do brincar” e “O brincar na infância dos pais”

CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA		
Códigos		
FAMÍLIA JARDIM	FAMÍLIA TORRES	Subcategorias
<p>Tem hora para tudo Toda criança tem que brincar. Se uma criança não brinca, ela vai ficar fechada. Uma criança não vive sem brincar. Quem não deixa o filho brincar não teve infância. Tem mãe que não deixa o filho brincar. Eu não brinquei quando era pequena Você também não vai brincar</p>	<p>Até agora, grande, a gente gosta de brincar. Se nós tivermos chance, nós temos que brincar. Nós podemos brincar até hoje. Tem hora que mesmo eu Eu sinto que eles ficam mais felizes. Quando dá, a gente brinca. Eu incentivo elas Eu falo: “Antes eu brincava assim...” Se eu pudesse, eu levaria eles nos parques.</p>	<p>O Significado do brincar</p>
<p>Nunca tivemos brinquedos que nem eles Eu brincava de boneca. Eu brincava só com as minhas irmãs Gostávamos de dançar, de imitar as pessoas. Nós nos arrumávamos, se pintava, colocava roupa Nós íamos para a rua, que tinha nossas colegas Nós brincávamos de pular corda</p>	<p>Eu não tive brinquedo Brincava com pilha de rádio velha Brincava com as bruxinhas que minha mãe fazia A gente brincava de roda A gente fazia drama Brincava de casinha Naquele tempo com 10 anos se brincava de boneca Eles têm brinquedos e eu não tive nada disso.</p>	<p>O brincar na infância dos pais</p>