



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Dias Sartori, Gabriela; Donizete Alves, Fernando; Sommerhalder, Aline
A cultura lúdica infantil em parques públicos: Qual o espaço e tempo para brincar?
Educação Unisinos, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 401-408
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644341011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A cultura lúdica infantil em parques públicos: Qual o espaço e tempo para brincar?

Children's play culture in public parks:
How much space and time for playing?

Gabriela Dias Sartori
bisartori@hotmail.com

Fernando Donizete Alves
alvesfd@hotmail.com

Aline Sommerhalder
sommerraline@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa investigou os espaços e tempos para o lúdico em parques públicos do município de São Carlos, interior do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados em três parques públicos por meio de observação (não estruturada) pelo período de dois meses, três vezes por semana, sendo um dia de observação para cada espaço/parquinho. Percebemos, ao longo das observações, que a organização do espaço interfere na construção e vivência dos jogos e brincadeiras pelas crianças. O espaço físico disponível e o tipo dos brinquedos disponibilizados pronunciavam um modo de brincar às crianças. Ficou evidente que as crianças, apesar das determinações apresentadas pelo espaço, conseguiam ir além, ampliando as possibilidades lúdicas, subvertendo muitas vezes a determinação posta pelos brinquedos. Apropriaram-se do espaço e dos brinquedos para criarem outras brincadeiras que não aquelas predefinidas.

Palavras-chave: cultura lúdica, infância, parques públicos.

Abstract: This research investigated the spaces and times for play in public recreational parks in the city of São Carlos, in the interior of São Paulo. Data were collected in three public parks through (unstructured) observation during a period of two months, three times a week, with one day of observation for each space/playground. During the observation it was found that the organization of space interferes with the construction and experience of games and activities for children. The physical space available and the type of toys available determined a way of playing for children. It was evident that children, despite the determinations made by the space, can go further, expanding the possibilities of play and often subverting the determination imposed by the toys. They appropriate the space and toys to create games that are different from the predetermined ones.

Keywords: play culture, childhood, public parks.

Introdução

Os jogos, as brincadeiras, os brinquedos, enfim, as atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde seus primórdios. São antigos os indícios de existência de brinquedos, brincadeiras e jogos criados e vivenciados pelo homem nas mais diferentes culturas, em todos os cantos do mundo. Vasconcelos (2006) apresenta alguns exemplos: o Museu Britânico, em Londres, possui em seu acervo brinquedos com mais de 5 mil anos, pertencentes à civilização egípcia, e, no Brasil, as cavernas de São Raimundo Nonato, no Piauí, guardam figuras gravadas que representam brinquedos e possíveis brincadeiras que envolviam crianças e adultos, datadas de 10 mil anos. Diante da história, conclui-se que o jogo acompanha a trajetória da humanidade, “demonstrando que o homem brinca e joga independentemente de seu tempo” (Melles de Oliveira, 2005, p. 40).

Isso nos remete à ideia de que o jogo é produção da cultura, ou seja, representa símbolos, signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade, pela coletividade, antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte. Segundo Brougère (1998), o brincar se inscreve num sistema de significações que nos permite reconhecer e interpretar uma atividade como um jogo ou uma brincadeira, em função da imagem que temos dessas atividades, porque se encontra inserido numa cultura que lhe dá sentido.

Para Fiori (1991, p. 85) “a cultura é esse mundo em que o homem se objetiva, e em que se produz a imprescindível mediação histórica do reconhecimento constitutivo de sua humanidade”, sendo assim a “humanização do mundo e do homem”. Entendemos a cultura produzida

pelas crianças como “permanente recriação do mundo, da existência”, do ser humano (p. 89).

Nesse sentido, o jogo traz consigo elementos de nossa identidade pessoal e coletiva. Assim como nós inventamos, criamos, transformamos e/ou reproduzimos uma infinidade de jogos e brincadeiras, também somos inventados, (re)criados, transformados por eles. O valor do jogo para nossa aprendizagem e desenvolvimento é inestimável.

Quando pensamos em jogos e brincadeiras, inevitavelmente nos reportamos à infância, ou mais propriamente à criança (0 a 10 anos). É difícil imaginar uma criança que não goste de brincar e/ou jogar, tamanho é o prazer com o qual se entrega a suas atividades lúdicas. É próprio de nossa humanidade esse desejo pelo jogo, de modo que se engana aquele que acha que um dia deixamos de jogar e/ou brincar como fazíamos na infância (Alves *et al.*, 2010). Apenas trocamos a simplicidade das brincadeiras infantis por outras atividades mais complexas, como o esporte e a dança.

O jogo é nosso ponto de partida: é a partir dele que iniciamos nossa relação com o mundo da cultura. É a partir do jogo e da brincadeira que ampliamos nossas experiências para outras atividades como a dança, o teatro, a literatura, a música, etc. Winnicott (1975) destaca que o jogo ou o brincar conduz naturalmente à experiência cultural; na verdade, constitui seu fundamento. A experiência cultural, portanto, surge como extensão direta da atividade lúdica das crianças.

Nessa direção, compreendemos o brincar e/ou jogar da criança como uma prática social essencial na e da infância, na qual se desencadeiam inúmeros processos educativos, como a ampliação das experiências lúdicas a partir da troca de saberes entre as crianças. Por prática social,

entendemos aquela que decorre de e gera interações entre os indivíduos (entre as crianças, entre as crianças e os adultos) e entre eles e os ambientes natural, social, cultural em que vivem. Desenvolve-se no interior de grupos (como é o caso das crianças que se reúnem para jogar e/ou brincar) com a intencionalidade de “produzir bens, transmitir valores, significados. Ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 33).

Na prática social, as pessoas ensinam e aprendem um conjunto de valores, regras, saberes e conhecimentos, produzem e reproduzem uma cultura que lhes é própria. Segundo Oliveira *et al.* (2014, p. 30), “em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o campo da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas”.

Quando as crianças constroem seus jogos e brincadeiras, imprimem-lhes intencionalidades, interesses e desejos que comungam, em alguma medida, com o coletivo. Trazem consigo saberes e conhecimentos, valores e posturas que compartilham com os parceiros de jogo e de brincadeira. Nessa troca, novos saberes e conhecimentos são construídos sobre si, sobre a coletividade, sobre a realidade em que vivem.

Pela riqueza de experiências vivenciadas pela criança ao brincar, podemos dizer que ele é indispensável como espaço de aprendizagens. Dolto (1998) aponta que as crianças precisam brincar tanto quanto precisam de contatos afetivos, de fazer, de falar, de ouvir respostas às suas perguntas. Impedindo-as de mexer em tudo, o adulto priva-as de tornarem-se inteligentes, de adquirirem um vocabulário.

Contudo, muitos jogos e brincadeiras tradicionais, como o folclore, a construção de brinquedos, crianças brincando em espaços públicos, são experiências lúdicas presentes, cada vez mais, apenas em nossas memórias (Alves e Sommerhalder, 2006). Isso decorre, em parte, do processo de urbanização pelo qual nossas cidades estão passando. O aumento da procura por condomínios fechados, a verticalização das edificações residenciais, diminuição dos espaços públicos como praças e parques, a falta de manutenção e segurança, além da violência, são aspectos que implicam a transformação dos modos de interagir nestes espaços.

Resta pouco tempo e espaço para a infância e para a vivência lúdica em espaços públicos. Vivemos um momento de confinamento da infância e da cultura lúdica. São poucas as opções de espaços coletivos: o clube, a escola, a área comum do condomínio. A infância é recortada em pequenos grupos, alijada de um convívio social mais amplo e, potencialmente, mais rico do ponto de vista da formação humana. Certamente que, em muitas cidades pequenas e até de médio porte, assim como em muitos bairros periféricos de nossas tantas cidades, ainda é possibilitada à infância certa liberdade de convívio público, das brincadeiras populares, do *se movimentar*, enfim, do vivenciar as manifestações da cultura corporal de movimento.

Partimos do pressuposto de que a cultura lúdica vivenciada nesse início de século XXI pelas crianças é afetada diretamente pelo contexto sócio-político-cultural e econômico da sociedade. Como as crianças têm vivenciado seus jogos e brincadeiras em espaços públicos? O objetivo desse estudo foi investigar os espaços e tempos para o lúdico em parques públicos em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Metodologia

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo. Apresenta como características a diversidade e a flexibilidade, não admitindo regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos (Mazzotti e Gewandsznajder, 2001). A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e/ou situação investigada. Os dados obtidos são bastante ricos em informações.

Foram participantes do estudo quarenta (40) crianças com idade entre dois (02) e sete (07) anos frequentadoras de três parques públicos do município de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, Brasil. Nesses espaços, as crianças sempre estiveram acompanhadas de seus pais ou responsáveis.

Os dados foram coletados por meio da observação não estruturada, com registro em Diário de Campo. Este modelo de observação parte do princípio de que o que é observado não é predeterminado, isto é, é observado e relatado da maneira como ocorre, visando descrever e compreender o ocorrido numa dada situação (Mazzotti e Gewandsznajder, 2001).

Os Diários de Campo foram produzidos após cada inserção de observação, buscando descrever de modo detalhado e sistemático a realidade pesquisada, possibilitando a leitura do espaço social em suas várias dimensões, incluindo falas, gestos, olhares, de modo a conseguir apreender as subjetividades (Bogdan e Biklen, 1994; Costa, 2002).

Para Lüdke e André (1986), a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas pesquisas qualitativas. “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as

experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (p. 26).

As observações aconteceram ao longo de dois meses, três vezes por semana, sendo um dia de visita em cada um dos três espaços públicos (parquinhos). As observações focaram a organização dos espaços do ponto de vista do favorecimento da ludicidade e das vivências lúdicas desencadeadas pelos frequentadores desses espaços de parques públicos. Os dados foram analisados a partir do referencial da Análise de Conteúdo.

A Análise de Conteúdo possibilita compreender os dados encontrados e responder as questões de pesquisa previamente elaboradas, ampliando o conhecimento sobre o fenômeno investigado (Gomes, 2004). Bardin (1977, p. 31) esclarece que a Análise de Conteúdo consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por processos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Todas as crianças participantes, por meio de seus responsáveis, autorizaram a participação no estudo com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A organização dos espaços para o lúdico nos parques públicos

Os parques públicos observados contavam com “parquinhos”, ou seja, espaços intencionalmente planejados para a vivência lúdica, constituídos por diferentes objetos/brinquedos. Esses brinquedos e a or-

ganização do espaço de certo modo direcionaram as possibilidades de “uso”, definindo de antemão as possibilidades de brincadeiras. Uma questão importante quando se trata da vivência do jogo e da brincadeira diz respeito ao brinquedo e à sua real função.

Para brincar, a criança pode ou não utilizar um objeto simbólico. Segundo Leif e Brunelle (1978), este objeto simbólico é o brinquedo. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade, oferecendo à criança um substituto de objetos reais. Como lembra Bomtempo (1997), ele é o parceiro da criança na brincadeira e no jogo.

Os parquinhos observados estavam em espaços abertos, ou seja, espaços com áreas gramadas, tanques de areia e áreas arborizadas onde as crianças tiveram oportunidades de contato com areia, grama, flores, árvores, pássaros, formigas, um espaço organizado para que o brincar e/ou jogar acontecesse de forma espontânea e tranquila.

Como o parquinho fica em um espaço aberto, sem proteção para chuva, o clima é um fator determinante se as crianças podem ou não brincar. Neste dia havia poucas crianças no parquinho, apenas cinco [...] (Diário de Campo, 18/01/2012).

Os brinquedos encontrados foram: balança, escorregador, cavalo de balançar, um brinquedo de madeira parecido com uma escada, gangorras e, em um dos parquinhos, havia uma casinha de madeira, com balanças na parte de baixo, na parte de cima um escorregador, em um dos lados uma escada e do outro lado uma estrutura de ferro ligando a casinha ao solo. Em um dos parquinhos, os brinquedos possuíam estruturas em madeira e, nos outros dois, estruturas de madeira e de metal.

Em um dos parquinhos observados, os brinquedos ficavam dispostos em uma caixa de areia, e o espaço era delimitado por um cercado pequeno de cimento, em forma de círculo. Esse cercado de cimento era utilizado pelas mães que ficavam ali sentadas enquanto seus/suas filhos/filhas brincavam e, em alguns momentos, pelas crianças que faziam montes de areia sobre eles. Nos outros dois parquinhos, os brinquedos estavam mais espalhados pelo espaço, sem uma delimitação específica, e apresentavam um distanciamento maior entre um brinquedo e outro. Nestes últimos dois parques, além da areia, também havia a presença de grama entre um brinquedo e outro.

Todos os parquinhos observados nessa pesquisa se encontravam sem cobertura para chuvas. Em dois parquinhos havia algumas árvores que proporcionavam pouca sombra, mas não suficiente para cobrir do sol e também da chuva.

Um deles se localizava em praça pública, os outros dois em duas instituições diferentes, cujo acesso era livre para toda a comunidade. Os espaços dispunham de diferentes brinquedos que não eram sofisticados em termos tecnológicos, mas que possibilitavam às crianças se apropriar de um jeito de brincar e, ao mesmo tempo, liberdade para outras construções de outras formas de brincar.

Segundo Benjamin (1984, p. 70), “[...] quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos’ de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva”. À criança só resta reproduzir. O exercício de criar, recriar, montar e desmontar cede lugar à reprodução. Quanto mais incrementado for o brinquedo, mais ele torna a criança ou o brincante prisioneiro. Quanto mais simples ele for, maior é a possibilidade de imaginar e de criar.

O conteúdo ideacional do brinquedo jamais determina a brincadeira, pois, ao contrário, é ela que orienta o uso dos objetos (Benjamin, 1984). Por exemplo, um cabo de vassoura, em alguns momentos, pode ser o cavalinho de pau, em outros pode ser a lança, tudo depende da imaginação da criança. Podemos dizer que a beleza do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação da criança e não da possibilidade de imitação dos gestos.

Winnicott (1975) refere-se ao jogo como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, ou seja, uma forma básica de viver. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (Winnicott, 1975, p. 79). Na concepção winnicottiana, a base do viver criativamente, assim como sua origem, está no brincar. Daí sua importância para o desenvolvimento da criança e seu valor educativo. O adulto pode contribuir para a ampliação das experiências lúdicas das crianças, fornecendo-lhes materiais e ideias, mas sem exageros, uma vez que elas são capazes de encontrar objetos e inventar brincadeiras com muita facilidade, o que lhes proporciona prazer.

Muitas vezes, os adultos atribuem sentidos e significações prévias ao brincar e ao brinquedo da criança como sendo os verdadeiros sentidos e significados das brincadeiras e jogos infantis. Consequentemente, ao invés do adulto (pais e educadores principalmente) buscar descobrir como cada criança brinca, de que tipo de brinquedos e jogos ela gosta, etc., emergem, em seu lugar, as respostas prévias que as diferentes teorias apresentam como sendo o brincar da criança ou as elaborações que os adultos fizeram a respeito delas (Mrech, 1998).

Sobre a apropriação do espaço pelas crianças e suas construções lúdicas

Percebemos como as crianças interagiram entre si, exploraram os brinquedos, enfim, vivenciaram seu brincar. É sobre essa disponibilidade para brincar de que trata o “tempo”, ou seja, como ela faz daquele espaço um lugar para seu brincar e como são elaboradas suas construções lúdicas, que elementos participam e como.

[...] o quanto elas exploram cada brinquedo, pois havia um brinquedo que era como uma casinha: tinha em sua estrutura cordas, duas escadas e um escorregador. As crianças subiam por um lado onde estavam as cordas, outras pela escada, algumas desciam pelas cordas, se penduravam nelas, no escorregador desciam de barriga para baixo, para cima, tentavam subir caminhando por ele, enfim, brincavam de inúmeras formas. Percebi que algumas não se conheciam, mas isso não gerou nenhum problema, todas compartilhavam os brinquedos, davam risada e se divertiam no mesmo ambiente (Diário de Campo, 11/01/2012).

Brougère (1998), ao tratar sobre a produção da cultura lúdica, argumenta que essa, como qualquer cultura, é produzida pelos indivíduos que dela participam. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. Representa o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, desde as primeiras brincadeiras de bebê. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo.

As crianças que faziam os montes na areia criavam bastante, construíam histórias. Por exemplo: uma menina disse que estava fazendo um bolo, e com os dedos desenhava contornando-o, dizia que na parte de baixo

estava um prato e ao lado fez um buraco e ali estaria o copo. Nele disse que estava desenhando um canudo e que depois colocaria um suco. Dois meninos que estavam perto faziam juntos um caminho com os dedos, conversavam e faziam o caminho; percebi que era uma pista de corrida e eles faziam dos dedos os carrinhos (Diário de Campo, 20/01/2012).

Este excerto de Diário de Campo demonstra o interesse das crianças em representar e vivenciar momentos da realidade. É na brincadeira que elas têm a possibilidade de explorar o desconhecido e testar limites.

A infância é um tempo para brincar. O brincar é um espaço em que as crianças podem experimentar, descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si e sobre o seu contexto de realidade. Levin (1997) entende o ato de brincar como um espelho simbólico, e não apenas imaginário, a partir do qual é possível transformar o pequeno em grande, o grande em pequeno, a criança em adulto, o adulto em criança, os pais em crianças e as crianças em pais, o traumático em dramático, o sofrimento corporal em cena de ficção, etc. “O próprio da infância é o ato lúdico como espelho que ata o real, o imaginário e o simbólico na infância” (p. 255).

O menino mais velho desceu pelo escorregador e subiu na casinha novamente. Os meninos se olharam por um tempo e o mais novo deu um sorriso. O mais velho o chamou então para ir ao balanço e, então, eles foram, balançaram juntos por um tempo. O mais velho saltou do balanço e saiu correndo, o mais novo pediu para a mãe parar de balançar e ele saiu correndo atrás do menino. O mais novo ria e corria, não falava, só ria. O menino mais velho subiu na casinha e então o mais novo o seguiu; o mais velho ficou se escondendo

atrás do escorregador; após descer dele, o mais novo dava muita risada quando ele aparecia (Diário de Campo, 23/01/2012).

Balançavam no pneu, que estava pendurado por cordas (na parte de baixo da casinha), e também passavam bastante tempo conversando quando estavam em cima da casinha; gostavam de estar no alto e diziam, como era alto, que, se caíssem, podiam se machucar feio (Diário de Campo, 20/01/2012).

O espaço lúdico permite que a criança crie uma relação com a cultura, sem o limite da realidade concreta ou material. O espaço de brincadeira e/ou de jogo possibilitou às crianças experimentar, saciar sua curiosidade, fazer descobertas, enfim, criar.

Para Winnicott (1975), brincar tem um lugar e um tempo que não é nem dentro (não é realidade interna) nem fora (não se constitui parte da realidade externa); ele se constitui na interface compartilhada entre essas duas realidades, expressando a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos. A precariedade do brincar está justamente no fato de que este se encontra no espaço constituído entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido.

Este autor se refere ao lúdico como uma experiência criativa, na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver: a criança se apropria de objetos e fenômenos oriundos da realidade externa e os incorpora à área da brincadeira, de modo que possa usá-los a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna, ou seja, a serviço de suas fantasias.

As meninas e o menino, depois de uns 20 minutos nos brinquedos, sentaram perto de onde estava a mãe do menino e começaram a colocar areia nos chinelos, colocavam a areia

e depois ficavam atentos em como ela caía no chão. O menino fazia um barulho com a boca quando a areia começava a cair, as meninas achavam aquilo engraçado e davam bastante risada, tentavam imitar o som, mas não conseguiam... Então ficavam olhando, tentando copiar e riam bastante (Diário de Campo, 12/02/2012).

Um menino ficava mais no cavalo de madeira e o outro ficava jogando areia para cima, jogava em sua própria perna, jogava dentro da própria camisa, na parte das costas e saía correndo. Ele dava risada ao sentir a areia deslizando, escorregando sobre suas costas, repetia isso muitas vezes. Esse menino era o que mais corria, brincava com a areia e tentava interagir com as outras crianças (Diário de Campo, 16/02/2012).

As crianças experimentaram vivências com os elementos do meio ambiente de diversas formas e se deram com diferentes sensações.

[...] havia apenas uma criança brincando, ela corria por todos os espaços do parquinho, passava por todos os brinquedos, corria e brincava no balanço, corria e brincava no cavalo de balançar, corria e, por último, subia no brinquedo que parece uma escada de madeira (Diário de Campo, 17/02/2012).

[...] duas meninas que brincavam no cavalo de balançar enquanto observavam outras crianças maiores que estavam na balança. As meninas que observavam estavam balançando no cavalo também, mas estavam muito mais atentas no que as crianças mais velhas faziam do que naquilo que elas mesmas estavam fazendo (Diário de Campo, 17/02/2012).

O olhar para o brincar do outro acontece, e isso acaba fazendo parte do brincar ou não. Ao olhar a brincadeira do outro, as crianças podem conhecer novos jeitos de brincar, de explorar os brinquedos e até mesmo desencadear momentos de interação entre elas.

[...] elas brincaram no cavalo de balançar juntas, subiam as três no mesmo cavalo e se divertiam cada uma por uma sensação. A menina da frente dava impulso para frente, estava em pé e tinha visão de tudo, a menina do meio estava sentada e não tinha onde se segurar (às vezes na perna da amiga que estava na frente, às vezes em nada), a menina que estava na parte de trás estava em pé e, assim como a da frente, dava impulso (Diário de Campo, 17/02/2012).

Elas iam juntas para os brinquedos e esperavam até que todas estivessem no mesmo; um exemplo é o balanço; havia quatro cadeiras para balançar, mas só duas estavam vazias, então duas se sentaram e a terceira ficou esperando para poder balançar, e foi só depois de um tempo balançando que as três saíram juntas do brinquedo. Neste dia ficou claro que as três meninas conversavam entre elas e que a única intervenção que sofriam era com os brinquedos, quando tinham que esperar a vez delas (Diário de Campo, 13/01/2012).

As relações de amizade, de companhia, aparecem com frequência. O brincar com o outro, o descobrir, as representações sobre o que acontece com ela e com as coisas é o que Friedmann (1992) chama de quebra-cabeça.

Essa menina, de seis anos, também foi na balança e, depois de um tempo balançando, as duas começaram a conversar, falaram onde estavam suas mães, uma disse que tinha irmãos, a outra disse que não tinha. Falaram onde estudavam e disseram que gostavam de ficar balançando. Elas conversaram todo o tempo (Diário de Campo, 27/02/2012).

Quando estavam na escada, um perguntou ao outro se queria brincar com ele, então o outro disse que sim. Depois que escorregaram, um disse ao outro que a brincadeira era subir no escorregador pela parte que escorrega e depois descer pela escada.

Logo que um começou a subir, o outro foi atrás, daí o que estava na frente escorregou e os dois caíram, mas não se machucaram, e a queda foi motivo para dar risada. Repetiram isso por muito tempo e não paravam de rir; os pais também riam (Diário de Campo, 27/02/2012).

As duas situações acima apresentam as relações que foram construídas e as experiências lúdicas que foram compartilhadas no momento do jogo. Brougère (2003) destaca que as regras dos jogos de uma determinada sociedade compõem a cultura lúdica dessa sociedade, e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O jogo e as brincadeiras são os lugares de construções da cultura lúdica. São processos culturais muito ricos.

As crianças brincaram no balanço, na gangorra, no escorregador, de jogar areia umas nas outras. Brincaram de colocar areia no balanço, no escorregador e no corpo (braços, pernas e também nas costas), experimentaram diferentes sensações com o mesmo material.

As crianças aproveitaram os brinquedos para criar, inventar histórias e imaginar personagens, experimentar diferentes maneiras de brincar no mesmo brinquedo e com o mesmo material (como, por exemplo, na areia).

Para a realização das brincadeiras, muitas vezes elas levavam outros materiais, além daqueles que o parquinho já oferecia. Dentre esses materiais, destacam-se a bola, pás de areia, baldinhos, copos e bonecas. Além disso, brincaram com objetos que estavam no parquinho, como corrimão, bancos, sementes, galhos.

[...] esse menino explorava o corrimão que há em uma parte do parquinho; segura na parte de cima ficando quase que na ponta dos pés, larga e em seguida segura na parte de

baixo onde tem mais estabilidade. O menino repete isso várias vezes [...] (Diário de Campo, 27/02/2012).

Algumas crianças cantavam enquanto balançavam, outras usaram personagens como o “Homem Aranha” e “Spider Man” na guerrinha de areia; antes de jogar a areia, falavam o nome do personagem e então jogavam. Brincaram de pega-pega e fizeram uma forma para escolher o pegador cantando a música “Pé de chulé, troca de pé”, e, assim, quem fosse o último a trocar de pé seria o próximo pegador. Brincavam de chutar garrafinhas, de fazer montinhos com a areia, e esses montinhos se tornavam bolos, tortas que eram enfeitados com galhos, sementes, pedras.

Considerações finais

Espaços como os parques públicos tendem a definir as possibilidades de vivências em função de como estão organizados. Em relação aos brinquedos que compõem o chamado parquinho não é diferente, ou seja, essa organização direciona as construções lúdicas das crianças em função do tipo e das possibilidades que os brinquedos apresentam. Por exemplo, o balanço, o escorregador, o tanque de areia definem de antemão “como” brincar, predeterminando o espectro de experiências lúdicas que as crianças podem viver naquele espaço e com aqueles objetos.

Nessa direção, é fundamental atentar aos objetos que disponibilizamos nesses espaços e ao modo como o organizamos de maneira a não restringir a vivência da cultura lúdica infantil. São espaços destinados à vivência da linguagem lúdica. Portanto, espera-se que o “parquinho” valorize, incentive e promova experiências da cultura lúdica infantil e, ao mesmo tempo, preserve a liberdade para a expressão desta ludicidade.

Tonucci (2005) aponta para necessidade de o adulto reconhecer o pedido das crianças por espaços e tempos para constituir seu brincar/jogar. Brincar não é “apenas uma agradável lembrança da infância dos adultos, mas continua sendo uma necessidade para as crianças de hoje”, de modo que é preciso oferecer a elas lugares onde possam brincar. Contudo, o autor alerta: “os adultos não são capazes disso: lamentavelmente esqueceram o que significa brincar e, portanto, quando projetam [os lugares para brincar], o fazem com outras finalidades” (Tonucci, 2005, p. 45).

Brougère (1998) chama a atenção para a existência de uma cultura lúdica adulta e que é preciso situá-la dentro da cultura infantil, isto é, no interior de um conjunto de significações produzidas para e pela criança. São inúmeros os produtos que a sociedade propõe às crianças, produtos esses que integram as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época.

De todo modo, somente parte dessa produção da sociedade adulta caracteriza a cultura lúdica, dadas as restrições materiais impostas à criança. Ela é produzida também pela reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas (Brougère, 1998).

Apesar das limitações colocadas pelo espaço dos parquinhos, as crianças conseguiram ir além do que o espaço e os objetos concretos/materiais apresentavam. Elas se apropriaram dos objetos disponíveis ora atendendo ao que eles propunham, ora os transformando para atender ao

que elas queriam. Nesse movimento, as crianças exploraram o espaço a partir de seu desejo indo além do que ele determinava. Construíram outras brincadeiras que não aquelas que ali se pronunciavam, criaram vínculos que não existiam, aprenderam e ensinaram.

Brincando, as crianças descobrem o mundo, seus mistérios e leis, experimentam seus conhecimentos e habilidades, aprendem a conhecer os outros. Vivendo essas experiências, seja sozinha ou com amigos, desafia-se e os desafia a cada situação, experimenta o que sabe e o que não sabe fazer, alcança novos níveis e novos objetivos (Tonucci, 2005).

Portanto, no brincar, cada criança tem a oportunidade de assumir a posição de sujeito falante. Brincar é uma linguagem que fala do próprio brincante, permitindo à criança ser autora de sua fala e de seus atos. Este fato torna a atividade lúdica muito singular para cada criança, pois, por intermédio do brincar, ela encontra modos de falar em seu próprio nome e de si.

Referências

- ALVES, F.D.; SOMMERHALDER, A. 2006. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. *Revista Motriz*, 12(2):125-132.
- ALVES, F.D.; SOMMERHALDER, A.; EMERIQUE, P.S. 2010. Jogo, logo existo: percepções de professores sobre o brincar a partir da vivência lúdica. *Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires)*, 15(151):1-7.
- BARDIN, L. 1977. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 225 p.
- BENJAMIN, W. 1984. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 5ª ed., São Paulo, Summus, 117 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 336 p.
- BOMTEMPO, E. 1997. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: T.M. KISHIMOTO (org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo, Cortez, 1997, p. 57-71.

- BROUGÈRE, G. 1998. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2):103-116. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>
- BROUGÈRE, G. 2003. *Jogo e educação*. 2ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 218 p.
- COSTA, S.A. 2002. Diário de campo como dialética intersubjetiva. In: D.C.A. WHITAKER. (org.), *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau, Letras à Margem, p. 151-158.
- DOLTO, F. 1998. *Os caminhos da educação*. São Paulo, Martins Fontes, 384 p.
- FIORI, E.M. 1991. *Textos escolhidos – vol. 2: Educação e Política*. Porto Alegre, L&PM, 288 p.
- FRIEDMANN, A. 1992. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo, Scritta/ABRINQ, 269 p.
- GOMES, R. 2004. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: M.C.S. MINAYO (org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, p. 67-80.
- LEIF, J.; BRUNELLE, L. 1978. *O jogo pelo jogo*. Rio de Janeiro, Zahar, 179 p.
- LEVIN, E. 1997. *A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis, Vozes, 285 p.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 99 p.
- MAZZOTI, A.J.A.; GEWANDZNAJDER, F. 2001. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed., São Paulo, Pioneira, 203 p.
- MELLES DE OLIVEIRA, G.G. 2005. *Brincando com sucata: a espontaneidade em jogo*. Assis, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 108 p.
- MRECH, L.M. 1998. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: T.M. KISHIMOTO (org.), *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneiras, p. 155-172.
- OLIVEIRA, M.W.; GONÇALVES E SILVA, P.B.; GONÇALVES JUNIOR, L.; GARCIA-MONTRONE, A.V.; JOLY, I.Z. 2014. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: M.W. OLIVEIRA; F.R. SOUSA (org.), *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos, EDUFSCar, p. 29-46.
- TONUCCI, F. 2005. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre, Artmed, 243 p.
- VASCONCELOS, M.S. 2006. Ousar brincar. In: V.A. ARANTES (org.), *Humor e alegria na educação*. São Paulo, Summus, p. 57-74.
- WINNICOTT, D.W. 1975. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago, 203 p.

Submetido: 22/01/2014

Aceito: 16/07/2015