

Santos, Elder Cerqueira & Koller, Sílvia H. (no prelo). Brincando na Rua. Em: Ana M. A. Carvalho, Celina M. C. Magalhães, Fernando A. R. Pontes & Ilka D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo/EDUSP.

Brincando na rua

Elder Cerqueira Santos

Sílvia Helena Koller^{1,2}

Este texto busca descrever brincadeiras de crianças que vivem ou trabalham pelas ruas de uma capital brasileira. Através de inserção ecológica no contexto da rua, a equipe de pesquisa observou atividades lúdicas destas crianças, como parte de seu cotidiano. Anotações de campo e dados de observação são aqui traduzidos, buscando mostrar a realidade do ser criança e a condição de estar em situação de rua na cidade de Porto Alegre, RS. Trata-se de uma descrição, pela qual perpassam aspectos relacionados à cultura da rua e aos aspectos de risco e proteção ao desenvolvimento humano.

Na primeira parte deste capítulo, há a apresentação de um episódio escolhido de brincadeira na rua, discutido à luz da literatura sobre brincadeira e sobre crianças em situação de rua, enfatizando a definição da atividade e problemas metodológicos para a conceituação desta amostra. Na segunda parte, será apresentada a integração do episódio lúdico apresentado a uma análise dos aspectos da cultura que têm sido revelados através de estudos sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua e aspectos metodológicos relevantes para pesquisa com esta população no contexto da rua.

¹ Apoio CNPq

² Esse estudo faz parte da Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS) do primeiro autor, orientado pela segunda autora.

Brincando na rua em Porto Alegre

Em uma ensolarada tarde de primavera, no centro de Porto Alegre, três crianças correm entre as pessoas que circulam em uma praça. As crianças entram numa agência bancária, saem correndo, gritam e dão risadas. 'Não me pega! não me pega!', fala Paula para Pedro e Ana, em meio a uma gargalhada. Ela aparenta ser a mais velha de todos, deve ter aproximadamente 12 anos de idade. Ana parece ter 10 e Pedro, 5. Eles puxam as roupas um do outro, empurram-se, correm e riem alto. Parece, aos pesquisadores, que estão se divertindo muito.

Para um cientista do comportamento humano desavisado, as atividades destas três crianças poderiam ser definidas de muitas maneiras diversas. No entanto, um observador mais atento, ao observá-las, pode afirmar que estejam envolvidas no que se denomina fenômeno da brincadeira. Trata-se, na verdade, de uma atividade difícil de ser definida e que não apresenta uma única conceituação precisa para satisfazer a todos os estudos científicos (ver várias definições em Bichara, 2002; Bonamigo & Koller, 1993; Conti & Sperb, 2001; Johnson, Christie & Yawkey, 1999; Resende & Ottoni, 2002; Spinelli, Nascimento & Yamamoto, 2002; Vieira & Sartorio, 2002; Yamamoto & Carvalho, 2002; entre outros). Todavia, para definir este episódio como brincadeira, este estudo utilizou a definição dada por Daudt, Sperb e Gomes (1992), que consideram que a brincadeira consiste em uma interação de crianças, que se associam a outras, utilizando ou não objetos, mas vinculando suas atividades de maneira consistente à satisfação e à diversão. Para facilitar a decisão de definir brincadeira, é tomada a inspiração em Yamamoto e Carvalho (2002) que acreditam que, entre os humanos, a identificação da brincadeira é facilitada pelo olhar do pesquisador, uma vez que, apesar das dificuldades conceituais, as crianças dão pistas faciais e corporais reconhecíveis, como o riso e a descontração. Brougère (1995) reforça esta posição, enfatizando que o próprio pesquisador, baseado em suas observações, deve criar os seus critérios de avaliação do episódio que assiste e defini-lo.

Brincar é uma atividade universal que ocorre na vida de todos os mamíferos, como característica marcante da infância. Pesquisadores de várias áreas têm se ocupado do estudo da brincadeira, por acreditar que esta tem uma importância significativa na vida da espécie e por ser uma atividade observada com muita frequência em seres humanos. Várias áreas do conhecimento, como Psicologia, Etologia, Pedagogia, Lingüística, Antropologia etc.,

cada uma com seu enfoque, têm buscado explicações sobre o porquê e como as crianças brincam (Freud, 1908/1969; Piaget, 1945/1971; Vygotsky, 1984).

Brincando, a criança tem acesso à sua cultura e às de outras civilizações e sociedades, exercita o faz-de-conta, recria situações do cotidiano, projeta sua vida afetiva, expressa suas dificuldades e desenvolve suas possibilidades de ação no mundo, adquirindo elementos que contribuem para a formação de sua personalidade (Bichara, 1994; Bomtempo, 1997; Bronfenbrenner, 1979/1996; Brougère, 1995; Carvalho & Beraldo, 1989; Conti & Sperb, 2001; Kishimoto, 1997; Vygotsky, 1984). A função da brincadeira no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças também vem sendo amplamente investigada. Do ponto de vista cognitivo, Piaget (1945/1971) e Black (1989), salientaram que, pela brincadeira, as crianças adquirem um repertório de habilidades motoras, assim como desenvolvem a linguagem e o pensamento. Além disso, a brincadeira é uma oportunidade para a interação social e a aquisição de competências para a vida em sociedade (Carvalho & Pedrosa, 2002; Conti & Sperb, 2001; Moraes & Carvalho, 1994, entre outros), além de ser uma forma de elaboração emocional, pois os limites entre a realidade e a fantasia são tênues, sobrepondo-se ocasionalmente; as crianças simbolizam seus problemas através da brincadeira, resolvendo-os em um outro contexto, e trazem para um mesmo momento o presente, o passado e o futuro (Freud, 1969).

As crianças continuam correndo e gritando. Parecem estar brincando de pegar. De quando em quando, no entanto, param e se dirigem às pessoas que transitam pela rua e dizem: - 'Tio, me dá um troquinho, por favor!'. E, brevemente, após esta interação com um adulto, retornam à brincadeira, como se esta não tivesse sido interrompida. Aquelas crianças do grupo que não pedem dinheiro ao adulto continuam brincando entre si e de uma certa forma 'respeitam' o 'trabalho' que o colega está desempenhando.

Paula, Ana e Pedro são crianças brincando na rua, mas mais do que apenas se ocuparem deste contexto para brincar, elas são crianças em situação de rua. Este é um dos seus contextos de interação e socialização. Para elas, a rua pode ser um local seguro ou de luta pela sobrevivência. Utilizam-se dela para fugir da miséria econômica e, talvez, afetiva de seus lares. A rua é esconderijo contra a violência doméstica, mas, também, um lugar para encontrar amigos, para aprender e para brincar. Da rua procuram extrair dinheiro, alimentos e lazer. No entanto, a rua os expõe ao risco e à exploração. Encontram a proteção

em interações com alguns adultos e com outras crianças, mas podem através destas interações ser vítimas, testemunhas ou atores de violência. Desenvolvem na rua a capacidade de manter sua atenção difusa, em busca de alguma possibilidade de obter algum recurso ou de evitar algum risco. Podem apresentar dificuldades na escola, como muitos estudos apontam (Hutz & Koller, 1997), não podendo se manter vinculados à tarefa e apresentar atenção concentrada. Mas a vulnerabilidade de ser criança, em busca de sobrevivência, torna-os atentos aos estímulos circundantes. Uma primeira análise do episódio de brincadeira informa que estas crianças estão alheias aos passantes mas, ao pararem para pedir alguma ajuda, revelam sua atenção permanente ao que se passa no micro-sistema da rua.

Por muito tempo as crianças em situação de rua foram vistas como desprovidas de um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento (Koller & Hutz, 1996; Hutz & Koller, 1997). Por outro lado, alguns estudos defendem que a rua também é um contexto de desenvolvimento. Aptekar (1996) sugere que a vida na rua pode facilitar e promover o desenvolvimento cognitivo em alguns aspectos, como por exemplo, a aprendizagem natural de habilidades matemáticas, a partir de uma necessidade prática. Neste caso, as crianças utilizam a sabedoria da rua e desenvolvem uma habilidade para lidar com dinheiro (Hutz & Koller, 1997). Isso mostra que as crianças têm uma capacidade de superar adversidades e, mesmo fora da escola, podem aprender. Tais fatos não indicam que as crianças em situação de rua mantêm o mesmo padrão de desenvolvimento das outras crianças, ou que a aprendizagem escolar pode ser substituída, mas o próprio Aptekar (1996) alerta para o fato de que podem ocorrer mudanças nos períodos de desenvolvimento destas crianças. Não é possível, no entanto, classificá-las como melhores ou piores.

De forma quase automática, as crianças param de correr e se dirigem à vitrina de uma loja de aparelhos de televisão, para assistir a algum programa que lhes interessa. Ana e Paula começam a dançar, repetindo a coreografia que assistem na TV. Duas outras crianças aproximam-se do grupo. Maria, muito pequena, aparentando três anos de idade, carrega uma pequena caixa com moedas numa das mãos e uma boneca na outra, acompanhada por Marcos, de 12 anos, que carrega uma caixa de engraxate pendurada nas costas. As cinco crianças conversam entre si. Parece que já se conhecem. Saem caminhando juntas em direção ao outro lado da praça.

Esses três recortes da observação de crianças na rua revelam muitos aspectos que perpassam a cultura na qual se desenvolvem. A atividade lúdica em si mesma, conforme salienta Brougère (1998), por exemplo, demonstra valores culturais do grupo que está sendo observado. O contexto no qual brincam poderia ser ocupado por qualquer criança para a atividade de brincadeira. No entanto, crianças aparentemente tão pequenas, brincando sozinhas, nas ruas centrais de uma capital, levam a crer que este é um grupo de crianças em situação de rua, a quem é permitido desempenhar estas atividades, sem serem importunadas por autoridades ou sem estarem acompanhadas, mesmo que à distância, por adultos responsáveis.

A literatura sobre crianças em situação de rua tem apontado características tão diversas para definir a mesma, ou supostamente mesma, população. As crianças em situação de rua não formam um grupo homogêneo, o que tem sido um ponto nevrálgico na metodologia de pesquisas sobre elas. As definições são, às vezes, incompletas ou contraditórias, sendo difícil chegar a uma operacionalização totalmente satisfatória. Grandes avanços na categorização de aspectos relevantes da vida na rua têm sido, no entanto, realizados em estudos recentes (Neiva-Silva & Koller, 2002), propiciando uma proposta mais clara de como agrupar estas crianças em amostras. Neiva-Silva e Koller propõem a identificação das crianças em situação de rua, segundo cinco critérios: grau de vinculação com a família, tipo de atividade exercida, aparência pessoal, local onde se encontram e ausência de adulto responsável. Não traçam uma tipologia, mas apenas apontam um conjunto de critérios, que norteia a análise da população de rua e pode auxiliar ao processo de amostragem. De qualquer forma, cada caso deve, ainda, ser analisado em suas peculiaridades (Hutz & Koller, 1997). Para se considerar uma criança como estando em situação de rua, deve-se verificar, que além de estar na rua, ela não tem uma vinculação estável com sua família; desempenha atividades que visam a obter dinheiro, alimento, vestuário, bens, serviço ou privilégio; apresenta-se com aparência descuidada, vestindo-se com roupas sujas, velhas, sem cuidados com a higiene; e, está desacompanhado de um adulto responsável/cuidador. Pode ser associado a estes critérios o fato de muitas vezes, além de reunir todas estas características, a criança ser vista na rua em horários nos quais crianças em geral são acolhidas em suas escolas e/ou casas. Tais aspectos não podem, portanto, serem considerados de forma absoluta ou isolados um do outro. Além disto, deve

ser levado em conta o contexto ecológico como um todo, no qual a criança se encontra, os riscos aos quais ela está exposta e a vulnerabilidade pessoal a estes riscos.

A literatura sobre estas crianças, apesar das controvérsias com relação à sua definição, tem sido unânime no que diz respeito à evidência de que elas estão em desenvolvimento. Apesar das circunstâncias adversas nas quais estas crianças se encontram, preservam características que são fundamentalmente infantis. Do ponto de vista emocional, Koller e Hutz (1996) não consideram estas crianças como mais frágeis, uma vez que a saída de casa exigiu delas uma capacidade de reorganização da vida. A ida para a rua pode significar o afastamento de circunstâncias negativas, mesmo que passem a se expor a outras circunstâncias, mas o apoio do grupo é fundamental. Hutz e Koller (1997) acreditam que a vinculação a um grupo pode ser uma evidência de estratégia adaptativa para que estas crianças compensem a perda de vínculo estável com sua família. Uma das atividades cotidianas sempre presente nestes estudos está relacionada com a ludicidade e aponta o brincar como atividade cotidiana evidente destas crianças (Koller & Hutz, 1996).

Várias pesquisas (Alves, 1998; Alves, Koller, Silva & Santos, 2001; Kosof, 1988; Neiva-Silva & Koller, 2002) destacam que as crianças em situação de rua continuam querendo brinquedos e oportunidades para brincar. Koller (1994), ao entrevistar crianças em situação de rua, registrou que a preferência por brincar apareceu com mais frequência entre as atividades cotidianas. Brincar era preferido a trabalhar, a ir para a escola e a executar qualquer outra atividade na rua. Bandeira, Koller, Hutz e Forster (1994), em estudo com crianças na rua, constataram que o brincar também era uma das atividades mais frequentes. Em outras pesquisas com esta população infantil em Porto Alegre, Reppold e colaboradores (1996) e Alves (1998) destacaram que, em crianças de nove a 12 anos, a brincadeira com o próprio corpo aparecia como algo muito comum, assim como brincar com objetos como sucatas e de faz-de-conta. Para Neiva-Silva e Koller (2002) tais achados mostram a riqueza da brincadeira na vida das crianças, uma vez que a falta de brinquedos industrializados não as impede de desempenhar esta atividade. Ao contrário, o que ocorre é um incremento do uso de habilidades imaginativas para a transformação de objetos do contexto da rua em brinquedos (faz-de-conta). Menezes e Brasil (1998) enfatizam que o jogo pode ser visto como modo de expressão de conteúdos subjetivos. Na rua, “a capacidade de simbolização é extremamente contaminada por um imaginário recheado dos

traumatismos e violências da luta pela sobrevivência psíquica e social” (p. 342). O lúdico torna-se um importante instrumento para investigar questões e experiências da vida na rua (Graciani, 1997).

Um estudo recente sobre as atividades cotidianas de crianças em situação de rua na cidade de Porto Alegre, RS (Alves, 1998) objetivou compor um quadro descritivo mais detalhado sobre essas crianças, além de investigar suas opiniões sobre o brincar, as companhias de brinquedo, os espaços de brincadeira e o trabalho. Considerando os limites impostos a um estudo em ambiente natural e, principalmente, a dinâmica do espaço da rua, foram utilizados três instrumentos, complementares entre si: observação com registro cursivo, entrevista estruturada e jogo de sentenças incompletas. A amostra foi composta por vinte crianças em situação de rua, do centro de Porto Alegre, com idade entre seis e 12 anos. Os dados demográficos mostraram que estas crianças, em sua maioria, têm contato diário com a família, e já tiveram alguma experiência escolar e com o trabalho. Os dados de observação demonstraram que estas crianças, no espaço da rua, encontram-se em constante movimentação, brincando, interagindo com diversos pares (adultos, adolescentes e crianças) e trabalhando. O seu próprio corpo e os objetos deste espaço são seus brinquedos mais freqüentes, e o diálogo é o objetivo mais freqüente de suas interações. O jogo de sentenças trouxe dados que mostram que estas crianças, geralmente, conceituam o brincar pelo processo de realização da atividade e pelos brinquedos que utilizam. Suas companhias mais freqüentes são outras crianças, amigos ou familiares. O trabalho é uma atividade relacionada à própria situação de vida, sendo necessário para promover a subsistência. O trabalho caracteriza também as peculiaridades do desenvolvimento destas crianças, no qual coexistem aspectos evolutivos da infância e da idade adulta.

Os resultados de Alves (1998) mostram a importância de: a) investigar o desenvolvimento destas crianças de forma contextual, estando-se atento para suas características pessoais e para a interação bi-direcional pessoa-ambiente; b) compreender e significar o brinquedo no espaço da rua, instrumentalizando profissionais que trabalham com estas crianças, e elas próprias, para valorizar aspectos saudáveis do desenvolvimento; c) aprofundar estudos sobre a conceituação e significado do trabalho no espaço da rua, avaliando os resultados dentro de uma visão ecológica do desenvolvimento.

Um outro aspecto interessante da observação de atividades cotidianas de crianças em situação de rua é apontado por Koller e Hutz (1996) com relação à formação de grupos. Estes grupos funcionam como estratégia de sobrevivência e resolução de problemas cotidianos. Dois tipos de grupos são mais comumente formados: a) os grupos grandes, organizados por razões econômicas, são aqueles com quem se trabalha e se luta pela sobrevivência; b) os grupos pequenos, formados de acordo com as relações de camaradagem e intimidade, são aqueles com quem se tem seu lazer e descanso, que brincam e se apóiam em situações de carência emocional. Do ponto de vista social, as crianças apresentam grande senso de pertinência e identidade social, desenvolvendo relações de afeto, trabalho e moralidade no grupo (Hutz & Koller, 1997). “Viver na rua”, para Koller e Hutz (1996), “não impede o desenvolvimento de valores e não gera deficiências morais específicas em crianças e adolescentes” (p. 14) e, talvez, as condições de socialização geradas pelos grupos sejam propiciadoras destas condições de desenvolvimento.

Pesquisadores de vários países constataram que existe uma correlação entre fantasia e sociabilidade, fator que certamente terá reflexo na formação de grupos (Allison, 1992; Corsaro, 1999; Harkness, 1992; Howe, Petrakas & Rinaldi, 1998; Johnson, Christie & Yawhey, 1999; Pontes & Magalhães, 2002; Sager & Sperb, 1998; entre outros). Crianças que brincam mais de faz-de-conta se apresentam mais aptas para se envolverem com outros companheiros. Howe, Petrakas e Rinaldi (1998) afirmam que o relacionamento das crianças é de grande importância para se estudar os grupos de brinquedo, já que, para manterem seus grupos, estas crianças devem saber negociar e acatar regras. Eles alertam que diferenças na negociação refletem diferenças nas relações sociais, por exemplo, o conhecimento prévio dos parceiros facilita a negociação e a manutenção do episódio de brinquedo. Por outro lado, relacionamentos conflituosos não favorecem a expressão de estados emocionais. Bichara (1994) complementa dizendo que o faz-de-conta é um facilitador da interação social, pois requer alto nível de negociação entre as crianças, para que haja aceitação mútua de papéis e do procedimento da brincadeira, e porque a brincadeira de faz-de-conta torna maior a demanda social (necessidade de formar grupos) para crianças pequenas.

Para que haja uma interação social na brincadeira de faz-de-conta é necessário que os conteúdos sejam comunicados entre os parceiros e entendidos por eles, o que envolve

aspectos lingüísticos e paralingüísticos. Pesquisa realizada por Barbosa, Ramalho e Bichara (1995) mostra a importância da comunicação no início e no desenvolvimento do faz-de-conta. Garvey e Kramer (1989) verificam que a linguagem empregada no faz-de-conta é muito mais complexa e rica em particularidades do que a usada em outras brincadeiras, ou até mesmo em conversações com os pais, parceiros etc. Esta comunicação envolve complexos códigos, nos quais as crianças empregam variações no tempo verbal e na prosódia³, animações prosopopéicas⁴ e um ritmo musicado para indicar o estado de fantasia. Também é na comunicação que encontramos o “chamar para brincar”, as negociações e os avisos que sinalizam a preparação e a interrupção ou término da brincadeira (Barbosa, Ramalho & Bichara, 1995). Menezes e Brasil (1998) enfatizam, ainda, a criação de expressões lingüísticas próprias por parte das crianças em situação de rua em sua comunicação coloquial diária e em seus grupos de amigos - indicando uma cultura particular. Forma-se um “dialeto que corresponde à natureza da organização e identidade grupal, onde as palavras marcam um território a que o outro pode ou não ter acesso” (p. 322). São criados na rua não só novos códigos de linguagem, mas também códigos sociais peculiares, a partir de uma relação de dependência, liderança, vinculação e exploração. Os vínculos criança-criança parecem ser mais estruturados e com maiores possibilidades de compartilhamento do que com o adulto, uma vez que a sensação de desproteção, por exemplo, na hora de dormir, gera uma união contra os perigos da rua, que podem estar sob a forma de adultos (exploradores, policiais etc.).

Bichara (1994) constatou que, no desenvolvimento do enredo da brincadeira de faz-de-conta, as crianças alteram o tom de voz a depender do papel que estão desempenhando. Black (1989) relata que crianças mais novas são mais dependentes dos objetos e gastam mais tempo em comunicações sobre o jogo do que representando. Para Bateson (1955), a metacomunicação caracteriza o faz-de-conta, pois neste tipo de brincadeira, as crianças precisam entender mensagens sobre como entender outras mensagens. Elas devem, a partir de uma fala de uma outra criança, entender uma mensagem dupla, uma sobre o conteúdo da brincadeira e outra que indica que aquela situação é uma brincadeira.

³ Pronúncia correta das palavras de acordo com a acentuação.

⁴ Personificação do discurso dando vida a coisas inanimadas e voz a pessoas ausentes ou animais.

Em várias partes do mundo têm sido feitas investigações que relacionam brincadeiras com o desenvolvimento infantil procurando detectar a influência de fatores sócio-culturais, econômicos e familiares no desenvolvimento da imaginação, fantasia, sociabilidade etc., principalmente entre pré-escolares. Autores como Brougère (1995, 1998), Uldwin e Shmukler (1981) e Vygotsky (1984) afirmam que ao brincar as crianças reproduzem aspectos de sua sociedade e do mundo adulto, como uma forma de compreender, através da simulação, a moral dominante do meio, na qual está inserida. Este aspecto não deve ser diferente entre crianças que se socializam no contexto da rua. Estudos realizados em culturas diferentes mostram que apesar da sua universalidade, a brincadeira possui peculiaridades em grupos distintos (Tudge, Lee & Putnam, 1999). Algumas pesquisas recentes realizadas no Brasil revelam que este fenômeno ocorre entre os índios Xocó no sertão sergipano (Bichara, 2002), com crianças negras quilombolas, também no sertão sergipano (Bichara, 1999; Santos, 1999), com os caiçaras de Ubatuba/São Paulo (Moraes & Otta, neste livro) e com índios da aldeia Parakanã/Pará (Gosso & Otta, neste livro). A presença de brincadeira, como fenômeno de desenvolvimento, em grupos culturais tão diversos demonstra a importância de se estudar a brincadeira com populações em diferentes contextos (Lordelo & Carvalho, 2002). As crianças em situação de rua, por exemplo, compõem uma população peculiar que têm características próprias nas suas manifestações lúdicas, uma vez que vive num contexto diferenciado do habitual para o desenvolvimento infantil (Alves, 1998; Neiva-Silva & Koller, 2002).

O estudo de crianças em situação de rua requer adaptações metodológicas que se adequem a esta realidade. O modelo bioecológico do desenvolvimento propõe que o desenvolvimento humano seja estudado através de um modelo científico – inserção ecológica, no qual atuam quatro núcleos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Constitui-se em um referencial teórico-metodológico apropriado para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento-no-contexto, mas dá maior destaque ao processo proximal, ou seja, a interação da pessoa é tratada como uma função que envolve a relação entre o contexto, o momento histórico (tempo) e as características da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996). A inserção ecológica envolve o acompanhamento das crianças em seus ambientes naturais (ruas, instituições, praças) pela

equipe de pesquisa e inclui observações, conversas informais, entrevistas de coleta de dados e a utilização de outros instrumentos adequados à coleta de dados.

Alves (1998) foi pioneira nos estudos observacionais com crianças em situação de rua. Elaborou um manual para codificação de atividades cotidianas de crianças em situação de rua, entre elas as brincadeiras (Alves, Koller & Tudge, 1996) e construiu um método para coleta e análise destes dados (Alves e cols., 1999). Com base neste método, as atividades lúdicas podem ser, também, observadas. Um *starting point* (ponto inicial) geográfico deve ser escolhido para o início das observações. A partir dele, os pesquisadores caminham pelas ruas, praças e outros logradouros públicos, em horários aleatórios, até encontrar/identificar uma criança ou um grupo de crianças em situação de rua, com idade estimada para integrar sua amostra, e iniciam o processo de observação, quando o grupo ou a criança começa a brincar. A distância para acompanhamento das crianças deve ser de 10 a 50 metros, tendo apenas os seus comportamentos de brinquedo registrados, continuamente. Quando há mais de uma criança com as características requeridas no *starting point* deve ser escolhida aquela que começar a brincar primeiro. Quando mais de uma criança estiver brincando na chegada dos pesquisadores, deve ser realizado um sorteio da criança-foco para garantir a aleatoriedade. Uma forma de fazer este sorteio na rua consiste em um dos pesquisadores numerar mentalmente as crianças e o outro escolher um número que corresponda à criança-foco. Caso o grupo de brinquedo se divida antes do final da observação, os pesquisadores devem continuar observando o grupo no qual se encontra a criança-foco. Além de registrar o comportamento da criança-foco, os pesquisadores também registram a atividade do grupo de uma maneira ampla, para que sejam descrita a brincadeira e as reações dos parceiros. A partir de anotações, um pesquisador produz um diário de campo no qual constam informações complementares ao registro cursivo. Somente após o período de observação os pesquisadores podem se aproximar das crianças que tiverem os seus comportamentos registrados e, então, solicitar a permissão para a utilização dos dados. O procedimento de aproximação posterior à observação evita comportamentos estereotipados.

Este capítulo tratou da brincadeira da criança em situação de risco, ou seja, da capacidade que as crianças têm de, mesmo num contexto de risco, brincarem. Grande parte

da literatura diz que a brincadeira, entre outras coisas, constitui uma oportunidade de exercitar habilidades em situações de baixo risco, mas este, certamente não é o caso destas crianças. Brincando na rua, elas passam grande parte do tempo longe dos adultos/cuidadores e expostas às mais diversas situações de risco, como a violência física e emocional. Tal fato revela que o desejo e a satisfação por brincar vão além das condições imediatas. Muitas vezes as crianças se expõem a riscos ainda mais quando, por exemplo, são seduzidas pelo fascínio de brinquedos e jogos eletrônicos. Ou até mesmo por uma simples bolinha de sabão, como algumas vezes é possível presenciar episódios nos quais as crianças andam atrás de um adulto estranho que faz bolinhas de sabão pela rua e como que hipnotizadas são levadas para onde ele for. Por outro lado, também é percebido que as crianças conseguem criar seus mecanismos contra estas adversidades e, assim, continuar brincando. Andam em grupos conhecidos e coesos e sempre mantêm a atenção no que está acontecendo a sua volta. Pela observação, é possível identificar crianças que param de brincar diante da aproximação de policiais ou adolescentes drogados ou alcoolizados, que representam perigo em potencial.

Além do ambiente, a questão dos objetos disponíveis para brincar também é um aspecto significativo para a população de rua. Assim como mostra a pesquisa de Bichara (1999), as crianças brincam com qualquer objeto, sejam sucatas, lixo etc., demonstrando capacidade de imaginação, criatividade e, talvez, até mesmo um distanciamento da sua realidade imediata. Este é um mecanismo psicológico muito adequado à situação de rua e um dos pressupostos básicos do lazer, mesmo entre adultos, além de reafirmar uma alta capacidade adaptativa. A sucata, como os objetos utilizados no brinquedo na rua, torna primordial a transformação simbólica já que exige uma ação da própria criança para que seja usada fora do seu contexto habitual. O uso de materiais sem especificidade lúdica pode, provavelmente, dificultar a manutenção de um grupo de faz-de-conta, uma vez que cada objeto adquire significados e transformações diversas, que no brinquedo devem ser aceitos por todos para a continuação de um mesmo enredo. Segundo Mello e cols., (1997) a utilização de sucata favorece a construção de significados comuns que devem ser negociados, uma vez que não têm um fim determinado. Para Machado (1994), o brinquedo com sucata permite a quem brinca com ele desvendá-lo, ressignificá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros significados, que não são óbvios nem estão evidentes, possibilitando

assim novas e inusitadas relações. A criança pode exercitar a sua capacidade de escolha utilizando tal material da maneira que quiser. Podemos dizer que a criança desenvolve assim algumas capacidades cognitivas e também sociais, já que necessita manter o grupo coeso em torno de um objeto sem especificidade, utilizando-se para isso de uma boa negociação entre os seus parceiros. As relações sociais são, também, fatores facilitadores de desenvolvimento, uma vez que as crianças em situação de rua se apóiam mutuamente, necessitam umas das outras e, muitas vezes, precisam negociar com adultos e adolescentes seus espaços de lazer. Em resumo, o que pode ser uma situação de risco não deixa de ser mais um contexto de desenvolvimento, no qual o brincar continua sendo uma atividade evolutiva fundamental.

A rua não deve ser considerada como um ambiente inteiramente desfavorável. Como já foi mencionado, a amplitude e a dinamicidade da rua oferecem possibilidades que não são dadas para todas as crianças. Brincando na rua, as crianças podem correr, subir em árvores, nadar, enfim, explorar uma variedade de ambientes. A aparência desta brincadeira é de que está impregnada de liberdade. No entanto, esta é também uma imagem parcial ou errônea, ou apenas uma condição de pseudoliberalidade, uma vez que a própria condição de ser uma criança em situação de rua impõe limites claros. O limite mais evidente é colocado pela parede externa de cada uma das lojas e casas. A vitrine ou a janela mostra a transparência entre estes mundos. A criança em situação de rua brinca da janela para fora, porque o espaço interno é privilégio das outras pessoas.

Referências

- Allison, P. D. (1992). Cultural relatedness under oblique and horizontal transmission rules. *Ethology and Sociobiology*, 13, 153-169.
- Alves, P. B, Koller, S. H., Silva, A. S, Reppold, C. T., Santos, C. L., Bichinho, G. S., Prade, L. T., Silva, M. R. & Tudge, J. (1999). A construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: Criando um manual de codificação de atividades cotidianas. *Estudos de Psicologia*, 4, 289-309.

- Alves, P. B. (1998). O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Alves, P. B., Koller, S. H. & Tudge, J. (1996). Manual de codificação de atividades cotidianas de crianças em situação de rua. Manuscrito não-publicado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Alves, P. B., Koller, S. H., Silva, M. R., Santos, C. L. (2001). Brinquedo, trabalho, espaço e companhia de atividades lúdicas no relato de crianças em situação de rua. *Psico*, 32(2), 47-71.
- Aptekar, L. (1996). Crianças de rua nos países em desenvolvimento: Uma revisão de suas condições. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 153-184.
- Barbosa, S., Ramalho, A. & Bichara, I. D. (1995). Um estudo dos aspectos lingüísticos e para-lingüísticos da comunicação durante o faz-de-conta em pré-escolares (Resumo). *Anais da 47 Reunião Anual da SBPC (Vol.II, p. 549)*. São Luiz, MA: SBPC.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51.
- Bichara, I. D. (1994). Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Bichara, I. D. (1999). Brincadeira e cultura: o faz-de-conta das crianças Xocó e do Mocambo (Porto da Folha/SE). *Temas em Psicologia*, 7(1), 57-64.
- Bichara, I. D. (2002). Crescer como índio às margens do Velho Chico: um desafio para as crianças Xocó. Em E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 137-164). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador: EDUFBA.
- Black, B. (1989). Interactive pretense: Social and symbolic skill in preschool play groups. *Merril-Palmer Quarterly*, 35(4), 379-397.
- Bomtempo, E. (1997). A brincadeira de faz-de-conta: o lugar do simbolismo, de representação, do imaginário. Em T. M. Kishimoto (Org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação* (pp. 66-89). São Paulo: Cortez.

- Bonamigo, L. R. & Koller, S. H. (1993). Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual nos brinquedos. *Estudos de Psicologia*, 10(2), 21-40.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon (Org.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1979).
- Brougère, G. (1995). Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2). Retirado em 04/06/2002 do SciELO (Scientific Electronic Library OnLine) no World Wide Web: <http://www.scielo.br>
- Carvalho, A. M. & Beraldo, K. A. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 55-61.
- Conti, L. D. & Sperb, T. (2001). O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 59-67.
- Corsaro, W. (1999). "Like you can't imagine": pretend play among Huli children. *Contemporary Psychology*, 44(4), 278-280.
- Daudt, P. R., Sperb, T. M. & Gomes, W. B. (1992). As concepções das crianças sobre o brincar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 5(2), 91-98.
- Freud, S. (1969). Escritores criativos e devaneios (M. A. M. Rego, Trad.) Em J. Salomão (Org.), *Edição standard brasileira de obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 142-160). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1908)
- Garvery, C. & Kremer, T. (1989). The language of social pretend play. *Developmental Review*, 9, 364-382.
- Graciani, M. S. S. (1997). *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez.
- Harkness, S. (1992). Cross-cultural research in child development: A sample of the state of the art. *Developmental Psychology*, 28, 622-625.
- Howe, C., Petrakas, H. & Rinaldi, C. M. (1998). "All the sheets are dead. He murdered them": Sibling pretense, negotiation, and internal state language and relationship quality. *Child Development*, 69, 182-191.

- Hutz, C. S. & Koller, S. H. (1997). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. *Estudos de Psicologia*, 2, 157-197.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Kishimoto, T. M. (1997). Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. Em S. M. P. Santos (Org.), *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos* (pp. 89-97). Petrópolis: Vozes.
- Koller, S. H. & Hutz, C. S. (1996). Meninos e meninas em situação de rua: Dinâmica, diversidade e definição. *Coletâneas da ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia*, 1(12), 11-34.
- Koller, S. H. (1994). Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua. Tese de doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Koller, S. H., Forster, L., Hutz, C. S., Santos, R., Silva, M. S. & Frohlich, C. (1994). Meninos e meninas de rua: Família, educação e trabalho. *Revista do Ensino*, 180, 6-7.
- Kosof, J. (1988). *Homeless in América*. New York: Franklin Watts.
- Lordelo, E. R. & Carvalho, A. M. A. (2002). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. Em E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 231-258). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador: EDUFBA.
- Machado M. M. (1994) *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Loyola.
- Mello, C. e colaboradores (1997). A interação social na brincadeira de faz-de-conta: uma análise da dimensão metacomunicativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 1, 199-230.
- Menezes, D. M. A. & Brasil, K. C. T. (1998). Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 327-344.
- Moraes, M. L. S. & Carvalho, A. M. A. (1994). Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. *Boletim de Psicologia*, 44, 21-30.
- Neiva-Silva, L. & Koller, S. H. (2002). A rua como contexto de desenvolvimento. Em E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos*

- de desenvolvimento (pp. 205-230). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador: EDUFBA.
- Parker, S. T. (1984). Playing for keeps: An evolutionary perspective on human games. Em P. K. Smith (Org.), *Play in animals and humans* (pp. 271-293). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Piaget, J. (1971). A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1945)
- Pontes, F. A. R. & Magalhães, C. M. C. (2002). Criação e manutenção de brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 235-242.
- Reppold, C., Santos, C. L., Silva, A. S., Silva, M. R., Alves, P. B., & Koller, S. H. (1996, Outubro). Brinquedo, brincadeira e crianças em situação de rua: Um estudo em Porto Alegre. [Resumos]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Resumos, XXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia (pp. 94-95). Ribeirão Preto, SP: SBP.
- Resende, B. D. & Ottoni, E. B. (2002). Brincadeira e aprendizagem do uso de ferramentas em macacos-prego (*Cebus apella*). *Estudos de Psicologia*, 7(1), 173-180.
- Sager, F. & Sperb, T. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 309-326.
- Santos, E. C. (1999). Um estudo sobre o desenvolvimento social e cognitivo das crianças através da brincadeira numa comunidade particular: o Mocambo de Porto da Folha/SE. Relatório PIBIC/CNPq/UFS, Aracaju, SE.
- Spinelli, L. H. P., Nascimento, L. F. & Yamamoto, M. E. (2002). Identificação e descrição da brincadeira em uma espécie pouco estudada, o boto cinza (*Sotalia fluviatis*), em seu ambiente natural. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 165-171.
- Tudge, J., Lee, S. & Putnam, S. (1999). Young children's play in socio-cultural context: South Korea and United States. Em M. C. Duncan, G. Chick & A. Aycock (Orgs.), *Play & culture: Diversions and divergences in fields of play* (Vol. 1, pp. 77-90). London: Ablex.

- Udwin, O. & Shmukler, D. (1981). The influence of sociocultural, economic, and home background factors on children's ability to engage in imaginative play. *Developmental Psychology*, 17, 66-72.
- Vieira, M. L. & Sartorio, R. (2002). Análise motivacional, causal e funcional da brincadeira em duas espécies de roedores. *Estudos de Psicologia*, 7, 189-196.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yamamoto, M. E. & Carvalho, A. M. A. (2002). Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. *Estudos de Psicologia*, 7, 163-164.