

A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO SUCATA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

2012

Cláudia Roberta Sossela

Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul – RS - Brasil
claudiarobertasossela@gmail.com

Fabio Sager

Professor Adjunto da Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul
Doutor em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS – Brasil
fabiosager@gmail.com

Janaina Dantas de Paiva Pahim

Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul – RS – Brasil
janaina@pahim.org

Letícia Marcolin

Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul – RS – Brasil
letimarcolin@hotmail.com

RESUMO

Este estudo foi realizado a partir da observação de crianças de dois a três anos de idade que frequentavam o Maternal A da creche de uma instituição de Caxias do Sul. Teve como objetivo investigar os comportamentos de cinco meninas e três meninos expostos a um estímulo novo no ambiente num período de brincadeira livre. Utilizou-se o método observacional e, para a coleta de dados, a técnica de Registro Contínuo Categorizado. A pesquisa confirmou a expectativa da curiosidade manifestada ao estímulo apresentado, onde os comportamentos envolveram exploração, questionamento e brincadeiras múltiplas com os materiais. Os resultados sugerem o brinquedo sucata como um importante instrumento de desenvolvimento a ser utilizado no resgate da criação infantil, pois oportuniza a criança transformar objetos, entender o mundo que a cerca e desenvolver o pensamento simbólico.

Palavras-chave: Criança, estímulo novo, manipulação de sucatas

INTRODUÇÃO

Este estudo de natureza exploratória faz uma análise dos comportamentos de crianças expostas a um estímulo novo no ambiente, uma caixa de objetos, durante um período de brincadeira livre no pátio da escola, na presença de observadores e da equipe escolar. O brinquedo e a brincadeira são fundamentais como fatores de influência no processo de desenvolvimento da criança e a manipulação das sucatas é apresentada como elemento importante de interação do sujeito com o objeto. Partindo de pressupostos teóricos, avalia aspectos referentes ao plano empírico onde os comportamentos observados permitiram evidenciar a curiosidade das crianças ao estímulo apresentado reconhecendo o brinquedo sucata como facilitador do desenvolvimento infantil pleno.

Cada criança desenvolve-se num conjunto de condições específicas definidas por tempo e lugar, dependendo da sua história e do contexto onde está inserida. Segundo vários autores, o desenvolvimento humano ocorre ao longo do ciclo vital de modo contínuo, ordenado e sequencial, e sua velocidade de progressão depende da maturação, das experiências e das diferenças individuais. Eles referem que as vivências, as aprendizagens e as competências adquiridas pelo bebê influenciam o funcionamento motor, cognitivo e social da criança de dois a três anos de idade, foco desta pesquisa (Mota, 2005; Santos, 2007; Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Para Moreira (1999) e Shaffer (2005), na visão cognitivo - desenvolvimental de Piaget o crescimento da compreensão e das habilidades de raciocínio das crianças vem da relação entre sujeito e meio ambiente onde as estruturas mentais se modificam, possibilitando uma adaptação às singularidades de cada objeto. Este desenvolvimento mental se dá em quatro períodos com características predominantes e correspondentes a faixas etárias distintas. No estágio pré-operacional (de dois a sete anos de idade) é esperado que as crianças atentem ao que acontece ao seu redor através da experimentação dos objetos que encontram, oportunizando-se conexões e associações entre os aspectos do ambiente.

As crianças são exploradores ativos e curiosos e os aspectos mais marcantes do seu desenvolvimento são as mudanças físicas com amadurecimento neurológico, motor e aquisição de habilidades, da linguagem e da socialização (Santos, 2007; Shaffer, 2005; Manfro, Maltz & Isolan, 2001). Aos poucos se tornam mais independentes e capazes de defender suas vontades, de explicar seus sentimentos e pensamentos. Estão se desenvolvendo para se tornarem indivíduos únicos, são imprevisíveis e de comportamento complexo, sendo ainda por grande parte autocentros (Bergeron, 1980; Santos, 2007; Manfro et al., 2001; Marin, Piccinini & Tudge, 2011; Papalia et al., 2006).

A primeira infância, conforme Ximenes, Pinheiro, Lima e Nery (2004), é um período de grandes descobertas onde a formação biopsíquica, social e cultural da criança fica aos cuidados da família que, tradicionalmente, exerce papel fundamental no atendimento das suas necessidades. Segundo Marin et al. (2011): “À medida que a criança cresce, o controle e a orientação dos pais começa a colidir com as exigências de autonomia dos filhos, o que leva a modificações no modo como os pais tendem a interagir com eles.” (p.71-72) Os autores pontuam que o envolvimento parental tende a diminuir com as variações desenvolvimentais da criança e, para que haja adaptação às novas demandas e habilidades infantis, ocorrem algumas mudanças nas suas interações.

As creches e escolas maternas surgem para dar auxílio aos pais no cuidado de seus filhos e, também, como uma resposta social à transição da família extensa para a família nuclear, onde muitos pais não contam com uma rede de apoio familiar. Estas instituições se apresentam para a criança como um importante contexto de desenvolvimento psicossocial reforçando as regras e normas de conduta culturalmente aprendidas na família, que são um grande desafio durante o período pré-escolar. Assim, as escolas maternas além de proporcionar para a criança momentos de construção da sua subjetividade, têm como objetivo transmitir informações, valores, referenciais e signos, num contexto sócio – histórico (Dumas, 2011; Oliveira, 2005; Blandon & Volling, 2008; Cardozo, Guerra & León, 1994; De Conti & Sperb, 2001). Nesse mesmo sentido, De Conti e Sperb (2001) afirmam que:

(...) a criança desde seu nascimento integra-se num mundo de significados construídos historicamente. E através da interação com seus parceiros, envolve-se no processo de significação dela própria e de objetos, eventos e situações outras, construindo e reconstruindo ativamente novos e velhos significados.” (p. 59-60)

A criança de dois a três anos de idade encontra-se no processo de separação e individuação, necessita de um ambiente que funcione como facilitador dessa nova autonomia, que revoluciona o conceito que ela tem de si na emoção de explorar o mundo sem a ajuda dos pais (Manfro et al., 2001). Na exploração do meio ela evolui psicologicamente, desenvolve relacionamentos, simbolizações do mundo e a percepção de si mesma, sua vida emocional toma um caráter social emergindo sua personalidade (Bergeron, 1980; Oliveira, 2005). A ampliação progressiva de contextos ricos de experiências proporciona à criança um desenvolvimento cognitivo que é inseparável do meio social (Oliveira, 2005; Rogoff, 1993).

O espaço físico serve de recurso de desenvolvimento, pois dá suporte para a realização de explorações e brincadeiras que darão à criança oportunidade de construção de novas habilidades e competências que, para Negrine e Negrine (2010), podem ser vistas como ganhos psíquicos que contribuem para o aumento da sua autoestima. Sager, Sperb, Roazzi e Martins (2003) salientam que o meio influencia na subjetividade e no comportamento humano e a forma como as pessoas

utilizam o espaço é importante para regular suas interações. Para os autores o ambiente físico e os materiais utilizados têm grande impacto no desenvolvimento das relações infantis. Cardozo et al. (1994) e Santos (2007), por sua vez, acreditam que se o ambiente proporciona à criança experiências diversas com pessoas e objetos em quantidades e complexidades adequadas, fornece condições para desenvolver ao máximo seu potencial psicológico e social. É nesse ambiente que o brinquedo e a brincadeira dão suporte para atividades lúdicas que são educativas e, num processo de ensino-aprendizagem oportunizam a construção do conhecimento da criança (Pacheco, Peters, Cord & Brzezinski, 2009).

Neste momento crucial para o desenvolvimento emocional da criança, a interação com o brinquedo permite que ela se desenvolva dentre os colegas (do simbólico para o real) e possa começar a viver em grupo e dividir seus brinquedos, sendo cooperativo e aprendendo a cuidar do objeto do outro. Percebe-se, então, a importância da alfabetização e do estabelecimento de vínculos na escola, para que seja possível a inserção da criança na sua cultura. Sager et al. (2003) reforçam que:

(...) o contexto no qual as crianças brincam determina a maneira como elas interagem entre si. Visto que a escola consiste no ambiente por excelência da criança, pois é nela que as crianças passam importantes momentos de suas vidas e desenvolvem as suas primeiras habilidades sociais e intelectuais, o ambiente escolar costuma ser o principal foco de estudo dessas investigações. (p. 203-204)

Negrine e Negrine (2010) e Rogoff (1993) entendem a escola como canalizadora do desenvolvimento cognitivo e do equilíbrio sócio emocional, pois o convívio com os iguais proporciona à criança a aprendizagem e uma variedade de habilidades cognitivas. Para os autores, a criança se desenvolve espontaneamente entre objetos que dão sentido ao mundo através da sua atividade e relacionamentos socioculturais. Oliveira (2005) entende este processo como uma construção partilhada, onde os signos são apontados e reconstruídos pelo confronto de gestos e falas nas situações interativas das crianças com outros parceiros em atividades variadas, nos espaços físicos adequados e com materiais diversificados. Para Negrine e Negrine (2010): “(...) a criança avança na medida em que é estimulada a explorar o meio circundante, a manipular objetos, a experimentar diferentes movimentos corporais e a interagir com os iguais.” (p. 17)

Oliveira (2005), Rogoff (1993) e Santos (2007) defendem que a brincadeira tem papel importante no desenvolvimento de condutas novas e adaptativas, no aprimoramento de capacidades e nos comportamentos sociais da criança. Para os autores no brincar ela conquista autonomia, desenvolve sua personalidade e trabalha vivências através de substitutos imaginários aos objetos concretos que são difíceis de manejar, criando novos significados e representações. Para Santos (2007): “O brincar desempenha, portanto, o papel que o trabalho desempenha para o adulto. Assim como o adulto se sente forte com suas obras, do mesmo modo a criança se torna

maior com os êxitos lúdicos.” (p. 18) O brincar pode diminuir suas ansiedades e permitir que ela mostre o que se passa no seu interior, quando participa de uma brincadeira realiza uma rica troca social e afetiva numa convivência prazerosa (Martins & Szymanski, 2004; Negrine & Negrine, 2010; Pacheco et al., 2009).

Seligman (2009), afirma que: “A brincadeira, por definição, é o protótipo da gratificação. Quase sempre envolve destreza e favorece a sensação de plenitude para crianças de qualquer idade.” (p. 319) O brincar para De Conti e Sperb (2001):

(...) é uma atividade prática, na qual as crianças constroem e transformam seu mundo, conjuntamente, renegociando e redefinindo a realidade. Assim, o brincar compreende uma construção da realidade, a produção de um mundo e a transformação de tempo e do lugar em que ele pode acontecer. (p. 60)

Para Rogoff (1993) a brincadeira entre iguais é marcada pela ausência de controle externo, pela liberdade de jogar com as regras, podendo ser modificada de um momento a outro. A criança se liberta das limitações situacionais que impõe tempo e espaço e do significado habitual de objetos e ações, desenvolvendo o controle das ações e utilizando-se da imaginação e da criação para divertir-se. Poyares e Goldfeld (2008), por sua vez, compreendem a brincadeira como um espaço de socialização da criança, sendo de indispensável valor na aquisição da linguagem, pois através dela a criança começa a substituir o objeto pelo conceito. Além disso, para Bassols, Dieder e Valenti, (2001) e Kishimoto (1998a), na brincadeira ela tem muitas oportunidades de explorar seu ambiente, construir estruturas com blocos e aprimorar sua motricidade numa interação física e social. A habilidade de agir sobre o mundo é crescente e tem consequências psicológicas importantes.

De acordo com Manfro et al. (2001) e Santos (2007), a grande atividade motora nesta fase acentua a necessidade de que lhes sejam oferecidos materiais adicionais, como sucatas, para suas brincadeiras. As crianças percebem as sucatas como interessantes, pois podem ser manuseadas e exploradas com facilidade, lhes proporcionando ricas experiências sensoriais e simbolização, a partir da reprodução de algumas atividades que elas observam nos adultos. Dessa forma, o manuseio das sucatas permite à criança construir o que desejar. Sager e Sperb (1998) acreditam que objetos como caixas e cilindros de papelão, que não têm uma função específica e única, influenciam na construção de significados comuns para as crianças e favorecem o desenvolvimento simbólico. Neste sentido, segundo Machado (1995):

Enquanto usa, manipula, pesquisa e descobre um objeto, a criança chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e dá nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo. Poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia à criança instrumentos para o crescimento saudável, que a estimulam a

explorar o mundo de dentro e o mundo de fora dando a eles nova forma, no presente e no futuro, a partir de sua vivência. (p.27)

Assim, segundo Pacheco et al. (2009): “O brinquedo- sucata permite, a quem brinca, desvendá-lo, (re)significá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros sentidos que não são óbvios e nem estão evidentes.” (p. 3) Os autores reforçam que, através da atividade lúdica construtiva, a criança percebe a realidade concretizando seus projetos criativos, que são uma conexão entre sua subjetividade e sua objetividade; ela passa a trabalhar sua autoimagem e sua autoestima. Também, conforme Zanella, Balbinot e Pereira (2000), no processo criativo a criança percebe-se como sujeito e apropria-se de significados, reelaborando suas próprias experiências. De acordo com Machado (1995), a sucata é um material muito rico, pois traz consigo o elemento transformação e a criança, ao brincar, inventa, reinventa, utiliza os “refugos” com outra finalidade, que não a habitual. O que ela aprende, apenas brincando com caixas ou cilindros de papelão, é surpreendente em termos construtivos e educativos. Além disso, ela exerce sua capacidade de escolha, tendo a liberdade de utilizar o material da forma que preferir para se expressar e se situar diante do mundo que a cerca.

Algumas hipóteses podem ser lançadas sobre o mundo da criança desta fase como: a curiosidade, o pensamento simbólico e egocêntrico, a importância da faixa etária e da diferença de gênero nos diferentes comportamentos das crianças em relação ao estímulo apresentado. O brincar é indicativo de que elas encontram-se saudáveis e, segundo Machado (1995), na brincadeira livre a criança explora o mundo à sua maneira, comunica sentimentos, fantasias, raciocina e aprende. “Brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver.” (p. 27)

A curiosidade manifestada ao elemento novo apresentado é um comportamento próprio da idade, onde ainda estariam construindo o seu ego e suas representações. De acordo com Pacheco, et al. (2009) :

A curiosidade pode se constituir como uma das possíveis características de uma atitude criativa. Entendendo que, no processo criativo, é impossível separar o intelectual e o emocional, abre-se uma possibilidade de resgate da dimensão do prazer na escola através do incentivo e do trabalho com a atividade criadora, que possibilitará a manifestação da curiosidade. (p. 8)

Como foco da observação, os comportamentos em função dos objetos novos envolveram a exploração (como o toque, o manuseio, a aproximação), o questionamento e brincadeiras diversas com os materiais. Para Manfro et al. (2001), em termos psicomotores, verificam-se diferenças entre as crianças desta faixa etária. As crianças de dois anos de idade examinam e manuseiam caixas, já as de três, são capazes de empilhá-las e encaixá-las.

Segundo Ribeiro (2006) e Kishimoto e Ono (2008), nas socializações e na formação da identidade das crianças criam-se estereótipos de gênero com a construção de papéis masculinos e femininos. Estes papéis encontram uma forma de expressão nas brincadeiras, onde as crianças demonstram preferência em brincar com grupos do mesmo sexo (Martin & Fabes, 2001). Os meninos tendem a brincar com blocos, veículos, ferramentas e, de super-heróis. Já as meninas, com bonecas, objetos domésticos, bichos de pelúcia, preferindo as brincadeiras de faz-de-conta (Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini & Vieira, 2006).

Considerando o desenvolvimento cognitivo da criança de dois a três anos de idade e as influências das brincadeiras e suas interações com o meio, este estudo tem o objetivo de investigar os comportamentos de crianças expostas a um elemento novo no ambiente e verificar se os mesmos ocorrem conforme o esperado para esta faixa etária.

MÉTODO

Para fins do presente estudo foi realizado um experimento de campo, onde variáveis foram manipuladas, com a introdução de um elemento novo no ambiente (caixa com sucatas) para observar e identificar os comportamentos das crianças.

Segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2002), o experimento de campo é a observação do fenômeno estudado em seu ambiente natural, permitindo ao pesquisador a manipulação de variáveis cujo efeito pretende verificar. Utilizou-se o método observacional que, conforme Fagundes (1999) consiste na observação comportamental como instrumento para a obtenção de dados, onde a comunicação verbal e gestual dos sujeitos possibilita o entendimento e aumenta a compreensão dos comportamentos.

Sujeitos

A amostra constituiu-se de oito crianças, sendo cinco meninas (S1, S2, S3, S4, S5) e três meninos (S6, S7, S8), com idades compreendidas entre dois e três anos, atendidas em uma creche. A observação teve como ambiente o pátio da creche onde estavam presentes 11 crianças que frequentam o Maternal A.

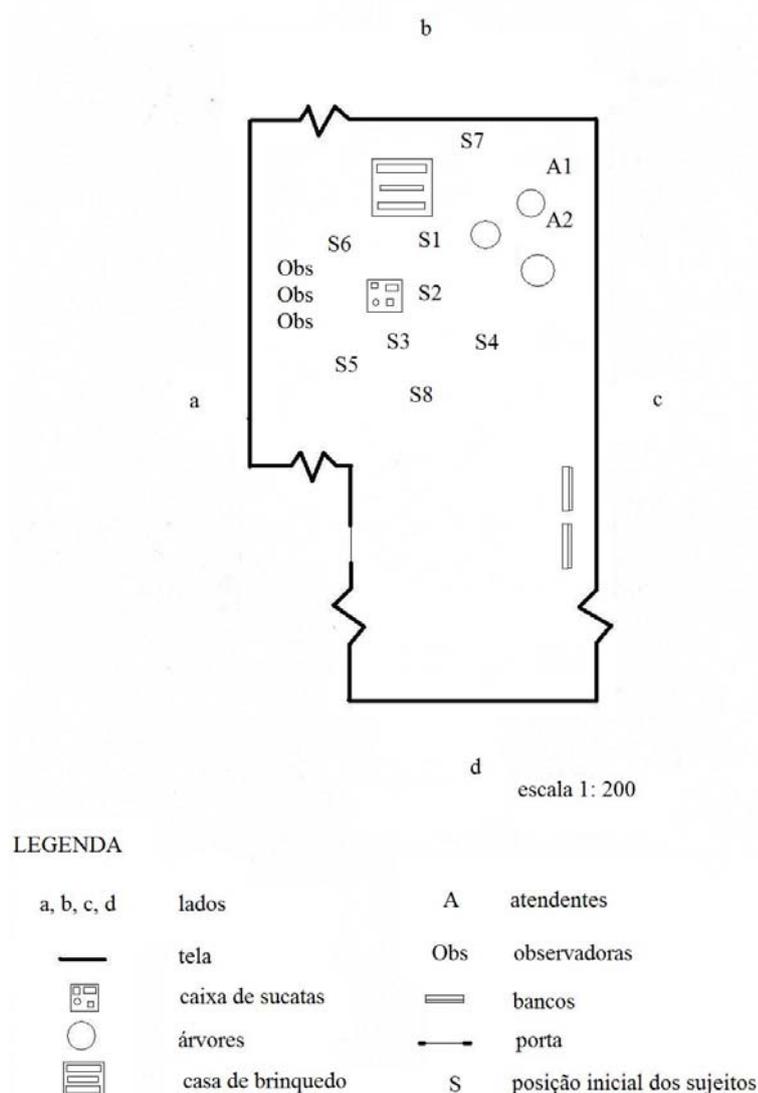
Procedimentos

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de observação do sujeito-varredura, ou seja, todos os indivíduos presentes na área foram focalizados, em sequência temporal, durante o tempo mínimo necessário para que se pudesse identificá-los, descrever sua posição e orientação no ambiente e a atividade que estavam desenvolvendo.

O critério de escolha da ordem das crianças para o registro ocorreu conforme suas aproximações ao “estímulo novo” (caixa com sucatas), introduzido no ambiente. Segundo Moreira e Medeiros (2007), estímulo é: “qualquer alteração ou parte do ambiente que produza uma mudança no organismo”. (p. 28) Consideramos como um estímulo “novo” (não se encontrava no pátio até então) uma caixa de papelão de aproximadamente 1,00 m² contendo objetos diversos: canudos e caixas de papelão dos mais variados tamanhos, potes e cones de plástico, caixas de creme dental, entre outros.

O ambiente físico foi o pátio da creche, terreno gramado com aproximadamente 21,00m de comprimento por 12,00m de largura, cercado por uma tela de aproximadamente 3,00 m de altura em todos os lados. O pátio continha, além da caixa de papelão com sucatas, dois bancos, três árvores e uma casa de brinquedo.

Anexo A - Diagrama da Situação



A observação foi realizada durante o período de brincadeira livre no pátio e os comportamentos foram registrados por 30 minutos consecutivos. Para o registro dos comportamentos foi preenchido um protocolo de observação (Anexo B) e, para tal, utilizada a técnica de Registro Contínuo Categorizado (Danna & Matos, 2006).

Os pesquisadores definiram previamente as categorias que foram observadas, a partir de estudos já realizados (Alexandre & Vieira, 2004) e com base no estágio de desenvolvimento pré-operacional esperado para crianças de dois a três anos.

Para o registro, foram consideradas seis categorias de comportamento:

- aproximar e recuar - a criança andou em direção da caixa ou afastou-se dela, reduzindo a distância entre elas, mas não encostou nenhuma parte do corpo na caixa.

- virar e olhar dentro – a criança se aproximou da caixa e dirigiu seu olhar para dentro dela, tocou a caixa e virou-a para poder pegar as sucatas.

- manusear sucatas – a criança pegou as sucatas com as mãos, abriu, fechou, pegou, soltou, sacudiu e empilhou-as.

- sorrir – a criança abriu a boca com a exposição dos dentes, o som foi variável com uma série curta de expirações repetidas ou longas.

- interagir com pares e pesquisadoras – envolveu o contato vocal entre as crianças e/ou entre as crianças com as pesquisadoras.

- disputar objetos – compreendeu o comportamento de aproximação das crianças onde ocorreu a disputa pelas caixas e objetos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme as categorias pré-estabelecidas, durante a observação ocorreram os comportamentos de aproximar-se, recuar, virar e olhar dentro da caixa, manusear as sucatas (abrir, fechar, pegar, soltar, sacudir e empilhar), sorrir, interagir (com as observadoras e entre pares) e disputar objetos.

Tabela 1

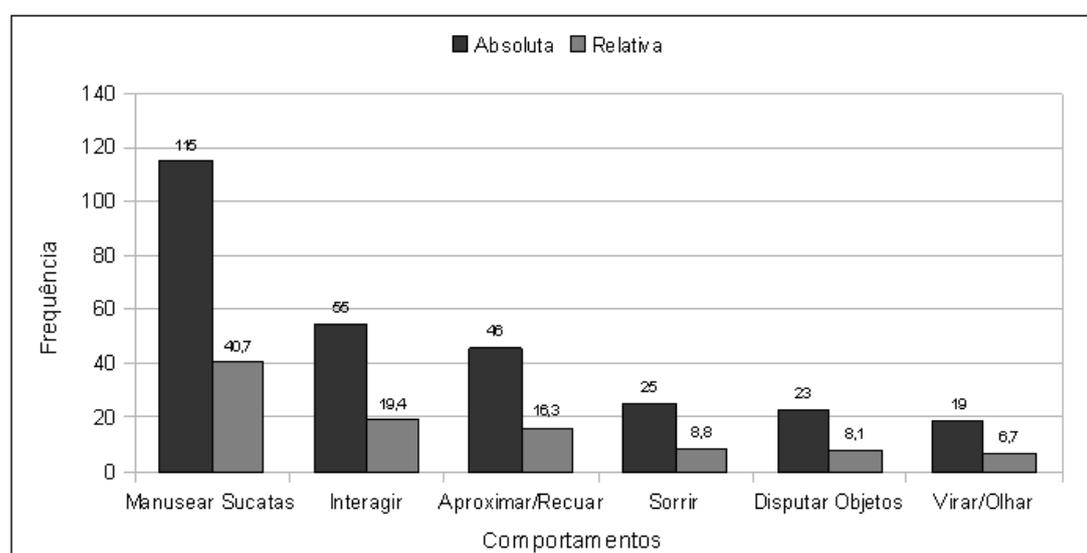
Frequência Absoluta e Relativa dos Comportamentos

| <i>Categorias Observadas</i> | <i>a</i> | <i>r</i> |
|------------------------------------|------------|-------------|
| Manusear sucatas | 115 | 40,7 |
| Interagir com observadoras / pares | 55 | 19,4 |
| Aproximar / Recuar da caixa | 46 | 16,3 |
| Sorrir | 25 | 8,8 |
| Disputar objetos | 23 | 8,1 |
| Virar / Olhar dentro da caixa | 19 | 6,7 |
| Total | 283 | 100% |

De acordo com a Tabela 1, podemos verificar que a categoria manusear sucatas apresentou-se num total de 115 vezes, destacando-se sobre as demais. Pode-se supor que esta categoria foi predominante porque as crianças necessitaram do toque para ver do que se tratava. A sua curiosidade permitiu que manuseassem e fossem mudando de sucata até que encontrassem o objeto preferido. Esta predominância pode ser observada na Figura 1.

Os comportamentos de interagir (55 vezes) e aproximar-se/recuar da caixa (46 vezes) também foram bastante expressivos. Percebe-se que estes comportamentos foram recorrentes e podem ser entendidos a partir da hipótese que, se tratando de um ambiente natural onde as crianças estavam próximas a vários estímulos, a presença dos observadores pode ter favorecido para que elas se aproximassem e recuassem da caixa de sucatas. Pensando na interação entre elas, a curiosidade para saber como se manuseava determinado objeto pode ter influenciado um maior contato interativo entre as crianças.

Figura 1

Frequência Absoluta e Relativa dos Comportamentos

A Tabela 2 apresenta o manuseio das sucatas, e tem como destaque abrir/fechar (47 vezes) e pegar (39 vezes).

Tabela 2

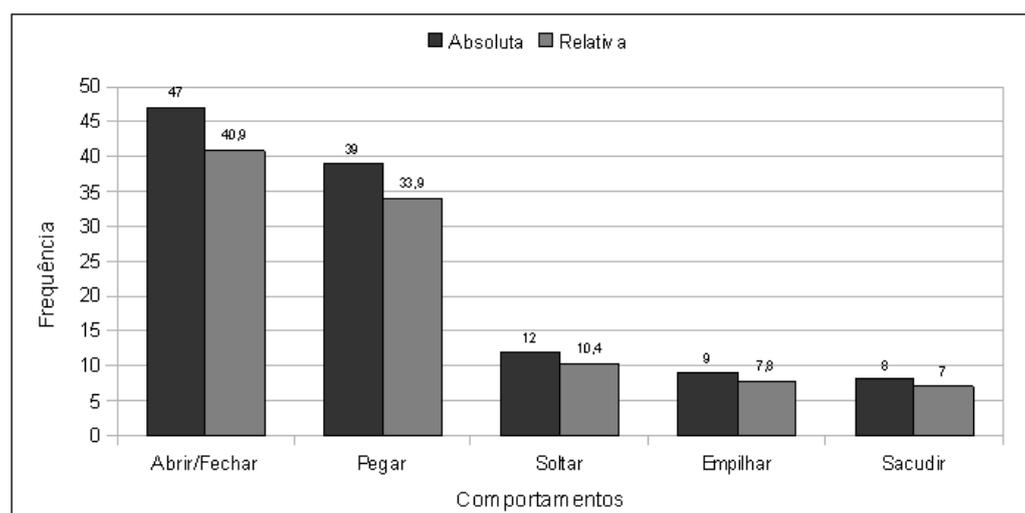
Frequência Absoluta e Relativa dos Comportamentos no Manuseio das Sucatas

| <i>Manusear Sucatas</i> | <i>a</i> | <i>r</i> |
|-------------------------|------------|-------------|
| abrir / fechar | 47 | 40,9 |
| Pegar | 39 | 33,9 |
| Soltar | 12 | 10,4 |
| Empilhar | 9 | 7,8 |
| Sacudir | 8 | 7,0 |
| Total | 115 | 100% |

Os comportamentos de soltar, sacudir e empilhar as sucatas ocorreram com menor frequência, o que pode ser explicado pelo fato de que as crianças ao sacudirem o objeto uma vez perceberam que não continha nada no seu interior. Assim, o estímulo apresentado sem o reforço permitiu a extinção da categoria.

Figura 2

Frequência Absoluta e Relativa dos Comportamentos no Manuseio das Sucatas



A caixa de papelão com sucatas foi colocada no pátio, próxima às árvores. As crianças, que estavam brincando livremente se voltaram em direção ao “estímulo novo” e se aproximaram uma

de cada vez. A primeira criança, S1 olhou para as pesquisadoras, abriu a caixa e perguntou: “pode pegar?” (sic) e, como a resposta foi afirmativa, imediatamente pegou uma sucata. Em seguida, outras crianças S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8, de 2 a 3 anos de idade, aproximaram-se e procuraram as sucatas na caixa. As crianças observadas pegaram as caixas menores e colocaram-nas dentro das maiores, colocaram galhos, grama, terra, folhas e pauzinhos dentro das sucatas. S3 (de dois anos de idade) manuseou as caixas, pegou um pote e encheu-o com terra. S7 (de três anos) pegou caixas maiores e menores e foi colocando nos seus braços, empilhando-as e encaixando-as. Enquanto isso, S1 pegou uma caixa, colocou dentro dela folhas de chá e disse: “chá pra mamãe” (sic), dirigiu-se ao observador, andou pelo pátio e cantou “Felipe, alegria da gente” (sic). Estes eventos confirmaram que os comportamentos ocorreram conforme as expectativas para a idade.

A partir da técnica de registro contínuo categorizado foi possível observar que os comportamentos que se destacaram em maior quantidade, foram os de manusear as sucatas, interagir e aproximar-se da caixa. Essa informação é relevante, pois indica e reforça a hipótese da curiosidade das crianças desta faixa etária. Isto pôde ser validado quando elas aproximaram-se da caixa e interessaram-se em abri-la para ver o que continha, tiveram curiosidade em pegar as sucatas, olhá-las, manuseá-las e até transformá-las, possivelmente, porque na creche sejam estimuladas para tal. O brinquedo sucata permitiu sua criação e a sua interação com as observadoras e entre si.

Segundo Machado (1995):

A brincadeira verdadeiramente espontânea, que traz consigo a energia criativa, a possibilidade do novo e do original, é aquela que surgiu da própria criança, que escolheu brincar disso e não daquilo, que organizou os brinquedos, os objetos, os materiais, o espaço como quis e que elaborou regras e papéis... e isso implica uma atitude por parte do adulto, com um modo de ser mais tranquilo, relaxado, liberal, que não atropela a criança. Para que ela se sinta à vontade para lidar com o mundo à sua maneira, aprendendo o que *ela* quer aprender. (p. 37)

Neste sentido, Kishimoto (1998b) valoriza a liberdade da criança e a expressão da natureza infantil por meio das brincadeiras espontâneas, pois nelas a criança dá vida às coisas inanimadas cultivando a imaginação e o desenvolvimento simbólico. Para a autora é na brincadeira e pela imitação que a criança compreende seu mundo e reproduz situações da sua vida, ela entende a brincadeira livre como favorável ao desenvolvimento da inteligência.

A capacidade de simbolização, esperada nas crianças de dois a três anos, foi evidenciada através de comportamentos como o de S6 que pegou dois canudos de papelão, correu pelo parque, sorriu e utilizou-os como um binóculo e o comportamento de S4 que pegou um cone e utilizou-o como uma corneta. Percebeu-se que as crianças têm uma imaginação aguçada, pois usam simbolismos para representar e entender vários aspectos do ambiente.

Durante a observação, os meninos S7 e S8 brincaram com caixinhas de aparelhos eletrônicos e celulares, enquanto as meninas S1, S3 e S4, pegaram pequenas embalagens de xampu: abriram e cheiraram-nas. Culturalmente, estes eventos podem estar representando o universo masculino referindo-se aos equipamentos e o universo feminino aos valores estéticos, confirmando a hipótese da escolha do brinquedo e da brincadeira como espaço importante na construção de gênero. Segundo Wanderlind et al. (2006), além de aspectos universais na interação do brincar, as diferenças de gênero são importantes para as crianças pois possibilitam que meninos e meninas adquiram habilidades diversificadas e desenvolvam-se de maneiras diferenciadas. Neste mesmo sentido, De Conti e Sperb (2001) reforçam:

(...) o mundo adulto dá para a criança uma variedade de objetos e de modos de interagir que são semioticamente marcados pelos papéis sexuais estereotipados como masculino, feminino ou indiferenciado. A atividade de brincar é um dos *settings* onde a criança constrói estes papéis, de acordo com as sugestões sociais determinadas pela cultura coletiva. (p. 62)

Por fim, enquanto as crianças brincavam e corriam pelo pátio, S1 encontrava-se perto da caixa, manuseava as sucatas e interagia com as observadoras. Aproximaram-se S2, S3, S4, S5 e S6, S1 olhou e disse: “é meu” (*sic*), iniciou-se, então, a disputa pelas sucatas quando as crianças tiravam umas das mãos das outras as caixas, fato que reforça a hipótese da presença do egocentrismo, característico nesta fase. Conforme articulam Bergeron (1980) e Manfro et al. (2001), o pensamento da criança desta idade é egocêntrico, ela considera o seu ponto de vista como o único possível, torna-se consciente de suas próprias capacidades e qualidades e afirma a posse de objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permitiu evidenciar importantes aspectos acerca do brincar e suas influências no desenvolvimento biopsicossocial da criança. Através dos resultados obtidos conclui-se que, apesar da multiplicidade de fatores que podem estar correlacionados, a manipulação de sucatas pode ser apontada como uma atividade propulsora do desenvolvimento da subjetividade, pois permite à criança externar seus sentimentos, vontades e ideias.

Considerando que, quanto mais rica a experiência mais densa poderá ser a fantasia, destaca-se que as possibilidades de recriação e ressignificação proporcionadas pelo manuseio de objetos são de suma importância na identificação da criança com o mundo onde está inserida, no resgate da sua criatividade e no prazer de poder confeccionar seu brinquedo, transformando sonhos em realidade. Assim, podem ser levantadas algumas considerações no intuito de incentivar a sua

criatividade, pois no processo criativo ocorre o reconhecimento da realidade vinculada à sua experiência, que permite à criança materializar sua interioridade e expressar seu contexto.

Além disso, percebe-se que a interação das crianças através da brincadeira de faz de conta aponta o brinquedo sucata como uma das maiores fontes impulsoras de suas ações sociais e como um meio de interação social, mediador do seu processo de aprendizagem. Pressupondo que o brincar seja compreendido como “fonte de vida” para a criança, porque através da sua imaginação ela pode criar novos brinquedos e ser protagonista ativa na construção da sua subjetividade, destaca-se a importância de pesquisas sobre a relevância do brinquedo sucata no desenvolvimento infantil em diferentes contextos.

Ressalta-se que este estudo apresenta algumas limitações como a observação restrita a um único contexto e o pequeno número de crianças observadas. Apesar disso, acredita-se que os dados e reflexões apresentados devem ser ampliados e servem de estímulo para novas investigações, preferencialmente longitudinais. Estas podem servir de parâmetro e otimizar novos conhecimentos na área da Psicologia do Desenvolvimento, uma vez reconhecida a importância do brinquedo sucata no desenvolvimento simbólico da criança.

Neste sentido, torna-se importante desenvolver outros trabalhos nessa área, a fim de observar os comportamentos de crianças da mesma faixa etária, mas pertencentes a outros contextos, como escolas e orfanatos. Estes estudos podem auxiliar na elaboração de programas psicológicos e pedagógicos que potencializem a liberdade e o reconhecimento da criação infantil como instrumentos valiosos em termos educativos. Pode-se, então, resgatar a curiosidade da criança como característica de uma atitude criativa, incentivando o processo da criação. A partir deste viés, olhar para a necessidade de desenvolver uma proposta de protagonismo infantil no contexto escolar, possibilitando o resgate da dimensão do prazer na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexandre, D. T. & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia e Estudo*, 9(2), 207-217.

Bassols, A M. S., Dieder, A L. & Valenti, M. D. (2001). A criança pré-escolar. In C. L. Eizirik, F. Kapczinski & A M. S. Bassols (Orgs.) *O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica* (pp. 91-104). Porto Alegre: ARTMED.

Bergeron, M. (1980). *El desarrollo psicológico del niño*. In G. G. Mainar (trad.) 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata. (trabalho original publicado em 1974)

Blandon, A. Y., & Volling, B. L. (2008). Parental gentle guidance and children's compliance within the family: A replication study. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 355-366.

Danna, M. F. & Matos, M. A. (2006). *Aprendendo a observar*. São Paulo: Edicon.

De Conti, L. & Sperb, T. M. (2001). O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(1), 59-67.

Dumas, J. E. (2011). *Psicopatologia da infância e da adolescência*. In F. Murad (trad.) 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED.

Fagundes, A. J. F. M. (1999). *Definição, descrição e registro do comportamento*. 12ª ed. São Paulo: Edicon.

Kishimoto, T. M. (1998a). Bruner e a brincadeira. In A B. Cerisara, G. Brougère, H. Dantas, J. Perrot, L. M. Mrech, M. N. C. P. Amaral et all. *O brincar e suas teorias* (pp. 139-153). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Kishimoto, T. M. (1998b). Froebel e a concepção de jogo infantil. In A B. Cerisara, G. Brougère, H. Dantas, J. Perrot, L. M. Mrech, M. N. C. P. Amaral et all. *O brincar e suas teorias* (pp. 57-78). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Kishimoto, T. M. & Ono, A T. (2008). Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, 19(3), 209-223.

Machado, M. M. (1995). *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais* (2ª ed.). São Paulo: Loyola.

Manfro, G. G., Maltz, S. & Isolan, L. (2001). A criança e 0 a 3 anos. In C. L. Eizirik, F. Kapczinski & A. M. S. Bassols (Orgs.) *O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica* (pp. 73-89). Porto Alegre: ARTMED.

Marin, A. H., Piccinini, C. A. & Tudge, J. R. H. (2011). Estabilidade e mudanças nas práticas educativas maternas e paternas ao longo dos anos pré-escolares da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 71-79.

Martins, E. & Szymanski, H. (2004). Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 177-187.

Moreira, M. A. (1999). A Teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. In M. A. Moreira (Org) *Teorias de aprendizagem* (pp. 95-107). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Moreira, M. B. & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: ARTMED.

Mota, M. E. (2005). Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, 13(2), 105-111.

Negrine, A. S. & Negrine, C. S. (2010). *Educação infantil: pensando, refletindo, propondo*. Caxias do Sul: EDUCS.

Oliveira, Z. M. R. (2005). Educação infantil em creche e pré-escola: concepções e desafios. *Revista Infância na Ciranda da Educação - Publicação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE / Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte*.

Pacheco, F. P., Peters, M. L.L., Cord, D. & Brzezinski, P. R. (2009, July). A criança protagonista na construção de brinquedos com sucata e material reciclável no espaço do LABRINCA. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 6 (7), 2009, Retrieved in April 15, 2012, from <http://www.journal.ufsc.br/index.php/extensio/article/viewArticle/10913>.

Papalia, D.E.; Olds, S.W. & Feldman, R. D. (2006). *Psicologia do Desenvolvimento*. 9ª ed. Porto Alegre: ARTMED.

Poyares, M. M. D. & Goldfeld, M. (2008, August). Análise comparativa da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas e de visão normal. *Revista Benjamin Constant*, 40, 2008, Retrieved in January 18, 2012, from <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10159>

Rodrigues, A., Assmar, E. M. L. & Jablonski, B. (2002). *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. (El desarrollo cognitivo em el contexto social). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Sager, F. & Sperb, T. M. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 309-326.

Sager, F., Sperb, T. M., Roazzi, A. & Martins, F. M. (2003). Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da Psicologia Ambiental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 203-215.

Santos, C. R. (2007). *Brincando com sucatas*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.

Shaffer, D. R. (2005). Teorias do desenvolvimento humano. In C. R. P. Cancissu (Trad.) *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência* (pp. 35-66). São Paulo: Editora Thomson.

Seligman, M. E. P. (2009). *Felicidade autêntica: usando a psicologia positiva para a realização permanente* (N. Capelo, Trad). Rio de Janeiro: Objetiva.

Ximenes, L. B., Pinheiro, A K.B., Lima, K.M. & Nery, H. B. (2004). A influência dos fatores familiares e escolares no processo saúde-doença da criança na primeira infância. *Acta Scientiarum. Health Sciences*, 26(1), 223-230.

Zanella, A. V, Balbinot, G. & Pereira, R. S. (2000) Re-criar a (na) renda de bilro: analisando a nova trama tecida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 539-547.

Anexo B – Protocolo de Observação

1. Nome do observador:

2. Objetivo da observação:

3. Data da observação: _____

4. Horário da observação - Início: _____ Término: _____

5. Diagrama da situação:

6. Relato do ambiente físico:

7. Descrição do sujeito observado:

8. Relato do ambiente Social:

9. Técnica de amostragem e registro:

10. Registro propriamente dito:
