



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia- PPGPSI



MESTRADO

DHIEGO ALVES FRANÇA

**“MARCHA, SOLDADO, CABEÇA DE PAPEL”: REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA E
CULTURA DE PARES NAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS EM UMA VILA
MILITAR**

SALVADOR

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia- PPGPSI



MESTRADO

DHIEGO ALVES FRANÇA

“MARCHA, SOLDADO, CABEÇA DE PAPEL”: REPRODUÇÃO
INTERPRETATIVA E CULTURA DE PARES NAS BRINCADEIRAS DE
CRIANÇAS EM UMA VILA MILITAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como avaliação parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilka Dias Bichara

SALVADOR

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

França, Dhiago Alves

F815Marcha, soldado, cabeça de papel”: reprodução interpretativa e cultura de pares nas brincadeiras de crianças em uma vila militar /Dhiago Alves França, 2023.
191f.: il.

Orientadora: Pro^a. Dr^a. Ilka Dias Bichara

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2.Brincadeiras. 3.Ação cultural (Psicologia).
4. Arte - Reprodução. I. Bichara, ilka.II.Universidade Federal da Bahia.Instituto de Psicologia.III. Título.

CDD: 150



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

“MARCHA, SOLDADO, CABEÇA DE PAPEL”: REPRODUÇÃO NTERPRETATIVA
E CULTURA DE PARES NAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS EM UMA VILA
MILITAR

Dhiego Alves França

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ilka Dias Bichara (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Fabrício de Souza
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Shiniata Alvaia de Menezes
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Salvador, 18 de outubro de 2023.

Dou fé

Documento assinado digitalmente
gov.br ILKA DIAS BICHARA
Data: 20/10/2023 10:14:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ilka Dias Bichara

Agradecimentos

À prof.^a Dr.^a Ilka Bichara, a quem minha até então curta trajetória como pesquisador sempre esteve interligada. Ilka foi minha professora de metodologia científica ainda durante a graduação na UFBA (entre 2007-2011) e foi com ela e seu grupo de pesquisa que entrei na iniciação científica (em 2010), tendo, portanto, minha primeira experiência formal na pesquisa enquanto bolsista. À época, Ilka não conhecia nada sobre mim, mas, como lhe é característico, foi acolhedora aos esforços de aproximação do jovem psicólogo em formação. Muitos anos depois, novamente apostou em mim quando decidi tentar o mestrado, embora em período crítico devido às minhas diversas atribuições laborais. Meus sinceros agradecimentos a essa mulher, professora e pesquisadora, cujo exemplo evidencia a possibilidade de fazer ciência e orientação com competência, disponibilidade afetiva e acadêmica, além de respeito aos entraves do processo de cada orientando, criando um ambiente de aprendizado salutar (algo infelizmente raro hoje em dia). Você é um exemplo para todos nós! Agradeço também ao grupo de pesquisa Brincadeiras e Contextos Culturais do PPGPSI-UFBA, que, em diferentes momentos da minha vivência acadêmica, ensejou discussões frutíferas sempre que me foi possível estar presente.

Agradeço à Marinha do Brasil pela autorização institucional para desenvolver a pesquisa. Cito nominalmente o Vice-Almirante Humberto, à época comandante do 2º Distrito Naval, a quem coube o parecer final de autorização. À Contra-Almirante (Md) Maria Cecília, à frente da Diretoria do Hospital Naval de Salvador quando do início do processo de autorização, que também tem uma trajetória militar inspiradora enquanto mulher negra e das primeiras a atingir o generalato. Ao Capitão-de-Mar-e-Guerra (RM1-CD) Danilo, que ajudou enormemente para que meu requerimento pudesse transitar com sucesso, embora sem qualquer obrigação formal para fazê-lo. Agradeço imensamente, também, ao Suboficial Laranjeira e ao Suboficial Valdson pela intermediação para uso do Espaço do Saber Vice-

Almirante Arnon Lima Barbosa e aos demais militares ali atuantes, por todo o suporte ofertado quando da realização das entrevistas. Muito grato sou à Primeiro-Tenente psicóloga Camila Melo, pela amizade e suporte mútuo de tantos anos, e também à Família Naval, por consentir participação de suas crianças no estudo, e a estas por assentirem, complementarmente, suas próprias participações.

Ao meu pai, Manoel França, e à minha mãe, Socorro França, por serem meus exemplos maiores de vida e de valores, e por acreditarem em mim, incondicionalmente, desde sempre. Ao meu irmão Leonardo França (meu anjo mais velho), que me inspira enquanto pessoa, pai e militar; à sua esposa Marta França (também acadêmica) e meus sobrinhos Malu e Cadu, que sempre produziram atmosfera afetuosa em suas existências. Ao meu irmão Thiago França (também prof. Dr da Uneb na área de Linguística/Análise do Discurso) a quem sou unido por laço afetivo profundo e a quem devo diversas melhorias na produção textual da dissertação, com a diligência e competência que lhe são características; ao seu esposo, Tayron Amaral, (também acadêmico) e aos meus sobrinhos caninos, pela presença (mesmo à distância!) e risadas inúmeras. A Clariana, por todo amor, cuidado, companheirismo diário e incentivos, compartilhamento de planos, projetos e também angústias (!), por me inspirar enquanto pessoa, profissional e militar, e por todo o suporte prestado para me possibilitar estudar nas poucas horas disponíveis, mesmo quando isso lhe gerava sobrecargas; tal reconhecimento é extensivo à sua família (pai, mãe, irmãs, cunhados e sobrinhos/as). A Ulisses e Clara, meus amores maiores, com quem aprendo diuturnamente sobre paternagem, infância, amor e por meio de quem revisito minhas mais doces memórias infantis. A vocês, meus filhos, devo a força e energia para lutar, mesmo quando elas parecem ter acabado, e devo também o compromisso em prol da construção de uma identidade mais madura, afetuosa, e a busca incessante por evoluir, o que inclui o reconhecimento/confrontação das minhas humanidades, erros, limitações e vulnerabilidades.

Aos meus amigos, por compreenderem todas as ausências e também por sempre se fazerem rede de apoio, mesmo à distância e ainda que de maneiras sutis.

À psicóloga e psicoterapeuta Gisele Ferreira, que, clinicamente, ajudou-me na minha reconexão com meus valores e a entender a necessidade de me permitir vulnerabilizar, algo crucial para que eu encarasse os desafios da seleção de mestrado, projeto tantas vezes adiado, sobretudo por minhas inseguranças. Ao psiquiatra Jenisson Oliveira, por também fazer parte do suporte em saúde mental de que precisei no transcurso dos últimos dois anos. Agradeço, outrossim, às psicólogas Íris Araújo (parceira de tirocínio e doutoranda leitora do Seminário II de Qualificação), Hallana Pacheco, Luana Alvarez, Roberta Leone (a quem, além de tudo, devo a parceria parental) pelas importantes contribuições teóricas e intelectuais em diferentes momentos do desenvolvimento da pesquisa. Ao prof. Dr Fabrício de Souza (UFBA) e à Prof.^a Dr.^a Sabrina Torres (UFRB) pelas relevantes sinalizações nos seminários de qualificação.

Tendo, a presente pesquisa, marcas de tanta gente boa e competente, e se me for possível, ainda que minimamente, fazer jus a toda essa grandiosidade que serviu de suporte, o estudo, de antemão, já cumpriu seu objetivo e logrou êxito em seus humildes esforços. Obrigado!

“E os meninos da rua fizeram um belo balão
Com as cores dos olhos e a forma de um coração
Ai, que belo balão os meninos fizeram de um sonho
Ai, que belo balão pra ir lá no fundo do céu
Pra pegar todo o mel e adoçar a vida...”
(Gonzaguinha, 1985 – Belo Balão)

“(…)
Como será que cabem
nesse tico de gente
o rio
o coração
eu
e cem quilômetros de montanhas?”
(Vladimir Maiakovski (1893-1930) - Garoto, *Antologia poética*. LeBooks)

“O menino tinha no olhar um silêncio de chão
e na sua voz uma candura de Fontes
(…)
Eram novidades que os meninos criavam com as suas
palavras
(…)
Então era preciso desver o mundo para sair daquele
lugar imensamente e sem lado.
A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas
pela inocência.
O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias
para a gente bem entender a voz das águas e
dos caracóis.
A gente gostava das palavras quando elas perturbavam
o sentido normal das ideias.
Porque a gente também sabia que só os absurdos
enriquecem a poesia”.
(Manoel de Barros - Menino do Mato, *Meu Quintal é maior do que o mundo – Antologia*,
2015, Alfaguara)

Resumo

FRANÇA, D. A. (2023). “*Marcha, soldado, cabeça de papel*”: *Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nas Brincadeiras de Crianças em uma Vila Militar* (Dissertação de Mestrado) Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

A brincadeira é um sistema comportamental presente em diversas espécies animais e em todos os mamíferos, incluindo aqui a espécie humana, que é aquela que mais brinca e por mais tempo. A brincadeira parece ter sido selecionada na história filogenética do *homo sapiens* devido à sua relevância para o desenvolvimento de flexibilização comportamental a fim de lidar com tecnologias e com uma estrutura social complexa. Do ponto de vista ontogenético, a brincadeira parece também ter relevância, pois está associada a benefícios imediatos – e também a médio e longo prazos – em diversas esferas do desenvolvimento: física, cognitiva, emocional, sociorrelacional e cultural. Sobre essa última, é sabido que a brincadeira catalisa a inserção e integração da criança ao ambiente sociocultural a que pertence, promovendo maior domínio das regras deste grupo social, das normas e dos valores prevalentes, pois, ao brincar, a criança cria uma representação lúdica do ambiente adulto. Não obstante, por meio da brincadeira, a criança não apenas introjeta regras e papéis sociais da macro cultura na qual se insere; ela também reinterpreta/ressignifica, de forma ativa e inovadora, tais elementos, fenômeno chamado de Reprodução Interpretativa, e, partir desse processo, cria cultura, a micro cultura do grupo de brinquedo, e transmite essas inovações culturais, horizontalmente, aos seus pares (Cultura de Pares) pela via lúdica. Devido à imbricada relação desenvolvimento humano-contexto, diversas pesquisas têm sido levadas a cabo buscando explorar e entender tal temática, inclusive por meio dos estudos sobre brincadeiras. A literatura sobre o tema já contempla investigações produzidas nos mais diversos contextos e com populações muito variadas: zonas urbanas/rurais, capitais/interiores, em ambientes externos (como ruas) ou internos (como *playgrounds*), com populações indígenas, quilombolas, com crianças das mais diversas idades, gêneros, com brincadeiras

tradicionais ou eletrônicas. O ambiente militar, entretanto, segue pouco explorado, embora seja um contexto relevante por suas idiossincrasias. O objetivo do estudo, portanto, foi investigar se e como crianças residentes em uma vila militar da Marinha do Brasil, durante suas brincadeiras sociais, assimilam e ressignificam a cultura militar na construção de suas culturas lúdicas, do quê e como brincam, como interagem com seus pares e com seu ambiente cultural e quais as características de suas culturas de pares. Para tanto, a pesquisa foi conduzida em duas fases, ambas na Vila Naval da Barragem (VNB). Na fase 01, foram observados e registrados 40 episódios de brincadeiras de diversas categorias, em ambientes abertos da VNB, conduzidas de forma livre e sem interferência adulta. Na fase 02, foram entrevistadas 17 crianças, que eram convidadas a expressar seu ponto de vista acerca dos fenômenos em pauta. Participaram do estudo, crianças entre 4 e 10 anos. Em termos de delineamento, trata-se de pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa. Por meio da integração dos dados das duas fases do estudo, foram discutidas três categorias temáticas: Brincadeiras e Gênero; A transmissão da cultura lúdica na VNB; As simbologias navais nas brincadeiras. Ademais, caracterizaram-se os brincantes e também a VNB enquanto contexto de desenvolvimento. A pesquisa foi conduzida articulando elementos da Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento, da Psicologia Sócio-Histórica e da Sociologia da Infância. Os resultados sugerem: predomínio de brincadeiras e jogos com regras/brincadeiras tradicionais em contexto de rua, em grupos não-coetâneos e variados em gênero, com forte protagonismo feminino; tendência a transmissibilidade cultural horizontal entre as crianças; pouca presença explícita de simbologias navais nas brincadeiras, mas claramente ressignificadas, quando evidenciadas.

Palavras-chave: brincadeiras, contexto cultural; reprodução interpretativa; militarismo.

Abstract

FRANÇA, D. A. (2023). “*Marcha, soldado, cabeça de papel*”: *Interpretative Reproduction and Peer Culture in children play in a Military town* (master’s Dissertation) Psychology Institute, Post-Graduation Program in Psychology, Federal University of Bahia, Salvador.

Play is a behavioral system present in a diversity of animal species and in all mammals, including the human species, which is the one that plays most and for the longest time. Play seems to have been selected in the phylogenetic history of the *homo sapiens* due to its relevance in the development of behavioral flexibilization to collaborate with technologies, such as with a complex social structure. From an ontogenetic point of view, the play also seems to have relevance, because it is associated with immediate benefits - but also has medium and long-term benefits – in diverse spheres of development: physical, cognitive, emotional, socio-relational, and cultural. About this last one, it is known that play catalyzes the insertion and integration of the child into the sociocultural environment to which it belongs, promoting major dominance of the rules of that social group, of the prevalent standards and values, because, by playing, the child creates a ludic representation of the adult environment. However, through the play, the child does not only introject rules and social roles of the macro-culture to which it belongs, but it also reinterprets/re-signifies such elements, in an active and innovative form, phenomena called Interpretative Reproduction, and, from this process on, creates culture, the micro-culture of the play group and transmits these cultural innovations, horizontally, to its peers (Peer Culture) in a ludic way. Due to the imbricate relation between human development- context, diverse research has been conducted trying to explore and understand this kind of theme, even through the study of play. The literature on the theme includes investigations produced in the most diverse contexts and with very diverse populations: urban/rural zones, capital/interiors, external environments (such as streets) or intern (such as *playgrounds*), with indigenous populations,

maroons (quilombolas), with children of the most diverse ages, genders, with traditional or electronic plays. The military environment, however, continues to be very little explored, although it is a relevant context for its idiosyncrasies. The goal of the study was to investigate and see if and how children, residents of a Marine town in Brazil, assimilate and re-signify during their social playing, a military culture in the construction of their ludic cultures, how and what they play, how they interact with their peers and with their cultural environment and which are the characteristics of their peer culture. The research was conducted in two phases, both in Vila Naval da Barragem (VNB). In phase 01, 40 episodes of play of diverse categories were observed and registered, in open environments of VNB, conducted in a free manner and without adult interference. In phase 02, 17 children were interviewed and were invited to express their point of view about the phenomena in question. Children aged between 4 and 10 participated in the study. In terms of delineation, we are talking about exploratory and descriptive research, of qualitative approach. By integrating the data of the two phases, three thematic categories were discussed: Play and Gender; the transmission of ludic culture at VNB; the naval symbology in games. Furthermore, the players are characterized and the VNB are characterized as development context. The research was conducted articulating elements of Evolutionary Developmental Psychology, Socio-Historical Psychology, and Sociology of Childhood. The results demonstrate a predominance of games and playful activities with traditional rules in the street context in non-coeval groups and varied in gender with strong feminine protagonism, a tendency to horizontal cultural transmissibility among children, barely any explicit presence of naval symbology in play but clearly re-signified when evidenced.

Keywords: play, cultural context, interpretative reproduction, militarism.

Lista de Abreviaturas e Siglas

APA	American Psychology Association
AMN	Abrigo do Marinheiro
BNA	Base Naval de Aratu
BTS	Baía de Todos os Santos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Com2ºDN	Comando do Segundo Distrito Naval
CNA	Complexo Naval de Aratu
MB	Marinha do Brasil
OM	Organização Militar
PD	Plano do Dia
PNR	Próprio Nacional Residencial
RMS	Região Metropolitana de Salvador
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
VNB	Vila Naval da Barragem

Lista de Figuras

Figura 1. <i>Área da Vila Naval da Barragem</i>	107
---	-----

Lista de Tabelas

Tabela 1. <i>Frequência de tipos de brincadeira conforme o gênero dos participantes</i>	75
---	----

Sumário

Introdução	20
Disposição do texto	23
Referencial Teórico	25
Algumas características do brincar enquanto comportamento	25
Uma visão integrativa da brincadeira nas perspectivas filogenética, ontogenética e cultural.....	28
Reprodução interpretativa e cultura de pares na relação brincadeira-cultura-desenvolvimento.....	39
A caserna como contexto de vidas e de desenvolvimento	49
Itens Estruturantes da Pesquisa	54
Justificativa.....	54
Problema de Pesquisa.....	56
Objetivos	56
<i>Objetivo geral.....</i>	<i>56</i>
<i>Objetivos Específicos.....</i>	<i>56</i>
Método	57
<i>Contexto</i>	<i>57</i>
<i>Procedimentos de coleta de dados</i>	<i>58</i>
<i>Participantes e recrutamento para composição amostral.....</i>	<i>59</i>
<i>Aspectos éticos.....</i>	<i>59</i>
Procedimentos de análise de dados	67
Resultados e Discussão	71
Caracterização dos brincantes da VNB	71
Categoria 1 - Brincadeiras e gênero: caracterização das brincadeiras	74
<i>Brincadeiras de exercício físico.....</i>	<i>78</i>
<i>Brincadeiras turbulentas.....</i>	<i>81</i>
<i>Brincadeiras de faz de conta</i>	<i>83</i>

<i>Jogos eletrônicos (Outras).....</i>	<i>86</i>
<i>Brincadeiras de contingência social.....</i>	<i>87</i>
<i>Brincadeiras e jogos com regras</i>	<i>89</i>
<i>Participação feminina, brincadeiras nas ruas e percepção de segurança</i>	<i>91</i>
<i>Considerações finais sobre brincadeiras e gênero.....</i>	<i>105</i>
Caracterização da VNB enquanto espaço onde as crianças brincam e como contexto de desenvolvimento.....	106
<i>Espaços públicos, privados ou privativos (?).....</i>	<i>109</i>
<i>Isolamento físico da VNB</i>	<i>111</i>
<i>Relações das crianças com seus ambientes e tipos de infância</i>	<i>115</i>
<i>Viver na VNB é salutar às crianças?</i>	<i>118</i>
Categoria 2 – A transmissão da cultura lúdica.....	120
<i>Transmissão cultural vertical e horizontal</i>	<i>122</i>
<i>Alguns mecanismos de transmissão cultural.....</i>	<i>126</i>
<i>Aprendizagem instruída</i>	<i>132</i>
<i>Aprendizagem colaborativa.....</i>	<i>135</i>
<i>Adaptações das brincadeiras como evidência da cultura de pares</i>	<i>138</i>
<i>Considerações finais sobre transmissão cultural no grupo de brinquedo</i>	<i>144</i>
Categoria 3 – As simbologias navais	147
<i>Atividade reconstituidora ou reprodutiva</i>	<i>149</i>
<i>Atividade combinatória ou criadora.....</i>	<i>151</i>
<i>A atividade criadora das crianças da VNB.....</i>	<i>154</i>
<i>Considerações finais sobre a presença das simbologias navais nas brincadeiras</i>	<i>162</i>
Limitações do Estudo.....	165
Considerações Finais.....	167
Referências	169
ANEXO.....	182

APÊNDICE	184
Apêndice A – Panfleto de divulgação da pesquisa.....	184
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	185
Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	188
Informação ao participante da pesquisa:	188
Apêndice D – Protocolo de Observação e Episódios de Brincadeiras *adaptado de Bichara (no prelo).....	190
Apêndice E – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	191

Introdução

Brincar é um imperativo humano. As crianças brincarão espontaneamente em qualquer que seja o ambiente, em qualquer tempo disponível, sozinhas ou acompanhadas, nas mais variadas condições do processo saúde-doença (Santos & Bichara, 2005). Mas, mais do que isso, a brincadeira é um fenômeno transcultural, presente em qualquer grupo humano, sendo, em termos ontogenéticos, identificável ao longo de todo o ciclo vital; não se restringindo à infância, portanto. Apesar das variações em sua expressão, modos de brincar e tipos de brincadeira, não pairam dúvidas sobre se tratar de comportamento flagrantemente universal (Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind & Vieira, 2007).

A constatação desse fato independe de *zeitgeist* e análise geracional, em que pesem os visíveis câmbios topográficos pelos quais as brincadeiras têm passado historicamente e as transformações, ao longo dos séculos, na maneira de se conceber a infância. Sua adaptação à realidade tecnológico-digital de nossos tempos, por exemplo, permitiu a emergência de novas possibilidades e formas de apresentação, coexistentes, porém, com maneiras tradicionais de brincar, o que leva a crer que há uma preservação da funcionalidade e universalidade da brincadeira, ainda que moldáveis às idiossincrasias temporal, regional, grupal e individual (Bichara, Souza & Becker, 2019).

Logo, a evidente transculturalidade e universalidade da brincadeira naturalmente não sinalizam uma invulnerabilidade aos elementos sócio-culturais aos quais se relaciona, e que são algumas dentre as muitas variáveis modeladoras da sua expressão e significado (Carvalho & Pontes, 2003). Isso abre possibilidades para que o estudo sobre as brincadeiras seja levado a cabo sob várias perspectivas teórico-conceituais e metodológicas, sendo a Psicologia, sobretudo a Psicologia do Desenvolvimento, um caminho possível para esse estudo. Será sob essa perspectiva que o presente estudo se debruçará.

Existem, na literatura, evidências acerca da notável relevância desenvolvimental da brincadeira (por exemplo: Johnson, Christie & Yawkey, 1999; Hansen et al., 2007; Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith & Palmquist, 2013). Sob o olhar das próprias crianças, porém, elas o fazem não para um fim específico; brincam porque é bom, *tout court*, e essa concepção motivacional intrínseca (Berlyne, 1963) dá margem à indagação acerca das raízes profundas desse comportamento e dos motivos pelos quais o brincar pode ser tomado tanto como uma das características humanas enquanto espécie quanto como parte daquilo que nos compõem enquanto seres culturais.

Devido à imbricada relação desenvolvimento humano-contexto, diversas pesquisas têm sido levadas a cabo buscando explorar e entender tal temática, inclusive por meio dos estudos sobre brincadeiras. A literatura sobre o tema já contempla investigações produzidas nos mais diversos contextos e com populações muito variadas: zonas urbanas/rurais, capitais/interiores, em ambientes externos (como ruas) ou internos (como *playgrounds*), com populações indígenas, quilombolas, com crianças das mais diversas idades, gêneros, com brincadeiras tradicionais ou eletrônicas. O ambiente militar, entretanto, segue pouco explorado, embora seja um contexto relevante por suas idiossincrasias.

A pesquisa da qual resulta este texto objetivou investigar, portanto, de que brincam e onde desenvolvem suas brincadeiras, as crianças residentes em uma vila militar da Marinha do Brasil, e como assimilam e ressignificam a cultura militar entre seus pares na construção de suas culturas lúdicas.

Parte da motivação para realizar a pesquisa deriva da experiência do autor enquanto militar da Marinha do Brasil e psicólogo, interessado em entender a caserna para além do contexto castrense e clínico, mas enquanto contexto de vidas e de desenvolvimento. Em prol desse esforço, uma vila militar, na qual residem famílias marinheiras, parece ser a ambiência ideal na medida em que lá operam, de maneira importante e imbricada singularmente, as

variáveis militares propriamente ditas, mas também variáveis relacionadas às famílias militares e variáveis ambientais do âmbito castrense, em todos seus elementos físicos, relacionais e simbólicos.

Em virtude do olhar formativo do pesquisador, das especificidades da realidade investigada e da pouca produção da Psicologia do Desenvolvimento na realidade em questão, optou-se pela adoção de metodologias entendidas como complementares, a saber, observação e entrevistas, tendo por norte sempre o esforço de escutar as vozes das crianças participantes da pesquisa e, por meio delas, entender mais acerca do tema sobre o qual estas são as principais especialistas e protagonistas: as brincadeiras infantis.

Considerando a complexidade da temática e dos dados, abraçou-se o desafio de dialogar *backgrounds* teóricos distintos, porém não epistemologicamente excludentes, em prol de erigir compreensão mais holística do fenômeno em análise: a Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento, a Psicologia Sócio-Histórica e a Sociologia da Infância, além de outras contribuições teóricas julgadas pertinentes ao processo.

O presente estudo fala sobre brincadeiras alicerçado na Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista, que concebe cultura e biologia como partes de um mesmo processo, e entende a criança como inatamente inclinada à cultura, a partir da qual se constitui como sujeito, sendo a brincadeira parte componente e ao mesmo tempo catalisadora desse complexo amálgama de variáveis que se apresentam e que se interrelacionam no transcurso do desenvolvimento humano (Bjorklund & Blasi, 2005). Ao mesmo tempo, a presente proposta dialoga com uma perspectiva Histórico-Cultural da Psicologia, no intento de melhor compreender as relações entre brincadeira e o contexto cultural específico em análise, que é o ambiente militar, além de apresentar um esforço interdisciplinar de adotar alguns conceitos oriundos da Sociologia da Infância; tudo em prol de uma visão mais holística acerca do fenômeno.

No título desta dissertação, citamos “Marcha, soldado, cabeça de papel”, uma parlenda. As parlendas são criações ritmadas, breves e repetitivas que compõem o folclore brasileiro e cuja transmissão geracional tende-se a dar pela via oral. Por suas características rítmicas, de brevidade e repetição, além do contexto lúdico no qual costumam se apresentar, são de fácil assimilação pelas crianças, especialmente as pequenas, e resistem ao tempo enquanto produção cultural popular. Naturalmente, portanto, não possuem autoria identificável, são de domínio público, e compõem parte da identidade e história de um país.

A escolha específica pela parlenda “Marcha, Soldado” deveu-se à clara conexão que ela traz entre a infância e os elementos do militarismo, sendo, portanto, de caráter ilustrativo e lúdico - além de uma espécie de metalinguagem - em que pese a possível interpretação crítica que os elementos simbólicos dispostos na canção poderem direcionar, em virtude do contexto específico em que esta teria surgido ou, pelo menos, ter sido mais disseminada. Em razão dos esforços da presente pesquisa em observar e descrever algumas características das brincadeiras e das infâncias em vila militar, o que inclui parte da sua cultura nos grupos de brinquedo, quiçá, nas futuras leituras deste texto, tal escolha se demonstre bastante acertada e de natureza interessante.

Disposição do texto

Além desta Introdução, a dissertação foi dividida em 04 capítulos, acompanhados de Considerações finais, Referências, Anexos e Apêndices.

No capítulo 1, foi realizada uma revisão da literatura acerca da brincadeira enquanto comportamento humano, das suas características em termos de desenvolvimento filogenético, ontogenético e cultural. Em seguida, apresenta-se a noção de reprodução interpretativa e cultura de pares enquanto conceitos-chave e elo para estudos que envolvem a articulação brincadeira-cultura-desenvolvimento. Ao final do referido capítulo, são descritos elementos da caserna enquanto contexto de vidas e de desenvolvimento infantil.

No capítulo 2, por sua vez, são apresentados elementos estruturantes da pesquisa realizada: justifica-se a escolha do tema da pesquisa tendo por base a revisão de literatura anteriormente realizada; apresenta-se, explicitamente, o problema de pesquisa para em seguida trazer os objetivos gerais e específicos; descrevem-se os dados metodológicos, como as fases 01 e 02 do estudo foram organizadas, o procedimento de coleta de dados, composição amostral e considerações éticas, além da descrição do procedimento de análise de dados.

No capítulo 3, apresentam-se conjuntamente os resultados e sua discussão, fazendo articulações teóricas e comparando resultado com outras pesquisas disponíveis na literatura especializada sobre o tema. Ademais, são caracterizadas as crianças participantes (brincantes), são descritos mais detalhes acerca da Vila Naval da Barragem (VNB) enquanto contexto de desenvolvimento e são apresentadas três categorias temáticas de análise: brincadeiras e gênero, transmissão da cultura lúdica na VNB e simbologias navais nas brincadeiras da VNB.

Brevemente, no capítulo 4, mencionam-se as limitações teórico-metodológicas do presente estudo e são levantadas sugestões para eventuais pesquisas vindouras sobre a temática.

Referencial Teórico

Algumas características do brincar enquanto comportamento

A noção de infância nas sociedades ocidentais é uma construção que remonta ao século XIX (Nascimento, Brancher & Oliveira, 2013). Destarte, faz sentido pensar que, apenas tardiamente, do ponto de vista histórico, tenha-se amadurecido também o interesse científico por elementos característicos da infância, como as brincadeiras. Na Psicologia enquanto ciência, estudos pioneiros sobre o tema datam também do XIX, mesmo período em que se intensificaram publicações de estudos realizados a partir de outras áreas do conhecimento acerca do assunto (Baptista da Silva, 2003).

Mesmo uma análise *en passant* do estado da arte das brincadeiras possibilita constatar as diversidades teóricas subjacentes ao entendimento do fenômeno e as variadas metodologias científicas empregadas na construção desse conhecimento ao longo do tempo; uma boa revisão é feita por Johnson, Christie e Yawkey (1999). Se o *background* teórico-metodológico é tão variado, não surpreende serem também inúmeras as conceptualizações possíveis da “brincadeira”, e parte disso parece derivar da complexidade, da multifacetabilidade, de sua difícil definição e da dificuldade de diferenciar de outros comportamentos. Diante da dificuldade conceitual, torna-se mais viável o esforço de descrever algumas das características da brincadeira, do comportamento de brincar, e de diferenciá-los de outras atividades.

Burghardt (2005) sugere alguns critérios de identificação, que ele apresenta como *Big Five* da brincadeira, em alusão à teoria dos 5 (cinco) grandes fatores da personalidade, que fora inicialmente proposta por Tupes e Christal, na década de 60 do século XX, a saber: brincadeira possui função imediata limitada – quanto à ocorrência do comportamento fora do contexto original; apresenta componente endógeno, o que significa que ocorre de maneira espontânea e reforçadora e feita em benefício próprio; diferença temporal ou estrutural,

apontando que a brincadeira tende a se apresentar enquanto comportamento exagerado, incompleto, com sequência e alvo modificados, quando se pensa na sua relação com o treino de comportamentos para uso futuro; ocorrência repetitiva, desempenhada de forma reiterada, porém não estereotipada; ambiente relaxado, pois a brincadeira requer um ambiente livre de tensões, ameaças e fora de privação alimentar ou comprometimento físico/orgânico. Importante ressaltar que apenas um critério desses, tomado isoladamente, é insuficiente para caracterizar a brincadeira, sendo necessária a existência de um conjunto deles, até mesmo para diferenciar de comportamentos que podem com ele se confundir, como curiosidade, exploração ou mesmo comportamentos estereotipados. Nessa diferenciação, os chamados “sinais de brincadeira” podem ser úteis, como, por exemplo, a face sorridente da criança que ajuda a diferenciar a brincadeira turbulenta de uma briga de verdade.

Ademais, para Burghardt (2005), existem determinadas condições necessárias que precisam estar satisfeitas para que determinada espécie possa brincar, algo que ele chamou de Teoria do excesso de recursos. Trata-se de um modelo desenvolvimental evolucionista que reúne alguns desses pré-requisitos, como longo período de imaturidade, bastante cuidado parental, metabolismo que envolva termorregulação e engajamento em atividades vigorosas. É o caso, por exemplo, de mamíferos e aves que possuem desenvolvimento proeminente de córtex cerebral e grandes períodos juvenis. O autor sugere, porém, que a importância das brincadeiras e sua complexidade variam enormemente em comparação interespecífica, sendo que elas são mais importantes em mamíferos placentários e, entre os mamíferos, principalmente na ordem dos primatas.

Devido à já mencionada variação conceitual acerca do tema, não se pode afirmar categoricamente que os diversos teóricos estejam tratando exatamente sobre o mesmo assunto ao falarem sobre brincadeiras, em razão, reitera-se, de suas divergências epistemológicas e das diferentes ênfases dadas na compreensão do fenômeno. De qualquer sorte, além dos

critérios de Burghardt (2005), que são aplicados a animais de forma ampla, Gray (2009) sugere alguns atributos definidores da brincadeira, focando mais precisamente na espécie humana: 1) Trata-se de atividade autoescolhida e autodirigida. A brincadeira é autoescolhida porque é o que a criança quer fazer, não o que ela é obrigada a fazer. Além disso, os brincantes escolhem não apenas brincar, mas como brincar, daí se dizer que é autodirigida; 2) É intrinsecamente motivada. Na perspectiva consciente do brincante, o brincar ocorre por si mesmo, não por uma recompensa separada da própria atividade. Ou seja, a criança brinca porque é bom brincar. Os meios são mais valorizados que os fins. O processo, não o produto, é o que motiva a criança. Sobre a questão do intrinsecamente motivado, há questão interessante a ser considerada a partir de um estudo clássico de pesquisadores brasileiros. Segundo Gomide e Ades (1989), a oferta de recompensas a pré-escolares por eles terem brincando em playground exerce o efeito de diminuir o engajamento das crianças na atividade, quando comparado a situação em que a participação na brincadeira seja sustentada sobretudo por sua variável motivacional intrínseca. Portanto, a disposição para brincar é reduzida por recompensas externas, paradoxalmente, logo a escolha livre da brincadeira tende a fazer a criança engajar-se mais em determinada atividade. 3) É estruturada por regras mentais. A brincadeira é escolhida livremente, o que não significa inexistência de estrutura na mesma. Toda brincadeira possui alguma estrutura e essa estrutura deriva de regras que existem na mente dos brincantes. As regras do jogo fornecem limites dentro dos quais as ações devem ocorrer, mas não ditam precisamente cada ação; elas sempre deixam espaço para a criatividade; 4) É imaginativa. Brincar é imaginativo, pois envolve algum tipo de distanciamento mental do mundo real do presente. A imaginação é mais óbvia nas brincadeiras sociodramáticas, mas está presente em outras brincadeiras. Na brincadeira turbulenta, numa brincadeira de brigar, por exemplo, não se está brigando de verdade. Numa brincadeira de construção, constrói-se uma casa, mas se sabe não se tratar de uma casa real;

5) É produzida em estado de espírito ativo, alerta, mas não estressante. Brincar envolve o controle consciente do próprio comportamento. Como requer atenção ao processo e às regras, requer dos brincantes que estejam alerta. O brincante está livre das pressões ou estresse durante a brincadeira e, caso a tensão passe a ser muito intensa, e se passa a sentir medo, angústia e receio de fracassar, se diz que a atividade deixou de ser lúdica, deixou de ser brincadeira. Carece frisar que isso não significa dizer que as brincadeiras emergirão apenas em contextos absolutamente livres de qualquer estressor, posto que crianças também brincam hospitalizadas e em contextos de baixa segurança; antes, apenas sinaliza que a tensão no próprio processo de brincar, advindo do ambiente amplo no qual a brincadeira dá-se ou do próprio enredo da brincadeira em curso, não poderá sobrepor-se à ludicidade, caso contrário deixa de ser brincadeira.

Uma visão integrativa da brincadeira nas perspectivas filogenética, ontogenética e cultural

É possível, didaticamente, falar sobre brincadeiras em três grandes perspectivas interligadas e inseparáveis: filogenética, ontogenética e cultural. Sobre o primeiro ponto, encontra-se assaz difundido na literatura o fato de que a espécie humana possui uma natural inclinação ao lúdico e de que é, entre todos os mamíferos, aquela que mais brinca e por mais tempo, sendo a brincadeira uma expressão de sua neotenia comportamental, que é a manutenção de aspectos juvenis no transcurso do desenvolvimento (Bichara, Lordelo, Carvalho & Otta, 2009; Lorenz, 1971). Apesar do gasto energético e dos potenciais perigos envolvidos, que, em tese, seriam aporias à pertinência do brincar como comportamento evolutivamente selecionado, a necessidade de o *homo sapiens* desenvolver flexibilização comportamental para lidar com tecnologias e com uma estrutura social complexa teve, na brincadeira, parece, um importante aliado (Bichara, Lordelo & Magalhães, 2018).

Uma análise filogenética da brincadeira, considerando outras espécies e antepassados hominídeos, sugere algumas outras funções que, possivelmente, tornaram o comportamento vantajoso para a espécie a ponto de ser selecionado, bem como as adaptações que propiciou, como revisam Bichara et al. (2009): treino físico, habilidades competitivas, oportunidade de praticar o uso de instrumentos úteis para desenvolvimento de habilidades, como a caça; desenvolvimento de inteligência representacional, que se relaciona à brincadeira social, jogos, e o faz de conta; a manipulação de objetos da infância pode ter favorecido fabricação de objetos úteis para caça e defesa; brincadeiras de construção podem se relacionar à habilidade para construção de abrigos; e brincadeiras de luta, à caça, à fuga e à luta.

Possivelmente, a brincadeira também acompanhou, enquanto ferramenta evolutiva, o aumento da complexidade da vida nas sociedades humanas, a extensão proporcional da infância, favorecendo o aprendizado de habilidades específicas úteis no transcurso da ontogenia (Bichara et al., 2009). É possível falar sobre funções socializadoras da brincadeira como recurso à possibilidade de estabelecer laços sociais, por exemplo, além de ajudar a produzir indivíduos versáteis, flexíveis e criativos, capazes de lidar bem com o novo e o inesperado (Bichara, Lordelo & Magalhães, 2018). Do ponto de vista evolucionista, portanto, a brincadeira, sobretudo a brincadeira livre na infância, tem sido apontada como recurso desenvolvimental da espécie, pois, dentre outras coisas, parece ser preditora de sucesso social em estágios mais maduros da vida (Greve, Thomsen & Dehio, 2014). Não obstante, a função das brincadeiras não parece estar restrita ao passado remoto da espécie (adaptação filogenética) ou, em termos de desenvolvimento individual, representar uma mera preparação para a adultez (*deferred adaptations*) mediante treinamento de habilidades para o futuro, embora essa assertiva apresente também sustentação na literatura (Carvalho, 1986).

Alternativamente à perspectiva supramencionada, a noção de brincadeira como adaptação ontogenética sugere que esta possui relevância para a própria infância, e isto

durante o tempo presente em que o desenvolvimento se dá enquanto processo (Bjorklund, 1997). Cada etapa do desenvolvimento possui, *per se*, aspectos qualitativos que demandam adaptabilidade ante as diferentes demandas de um ambiente crescentemente desafiador, inclusive em termos emocionais e de interações sociais. Nesse contexto, o brincar emerge enquanto sistema comportamental que favorece adaptação nos estágios imaturos da vida (Spinka, Newberry & Bekoff, 2001).

Conforme sinalizado por Pellegrini, Dupuis e Smith (2007), a discussão sobre adaptabilidade ontogenética conecta-se com estudos que investigam relações possíveis entre brincadeira e desenvolvimento infantil, em sentido amplo. Inclusive, foi o surgimento de evidências acerca das diversas vantagens da brincadeira para o desenvolvimento que conduziram à noção de que esta deveria ter papel adaptativo também em âmbito ontogenético, para além das já conhecidas considerações sobre adaptabilidade da espécie. Isto é, nessa perspectiva, a infância é vista como uma fase vivida para o presente, não para o futuro, e a brincadeira é entendida como um meio, não como um fim (Bichara & Gomes, 2020).

Dentro da discussão sobre brincadeira e desenvolvimento, Frost (1998) sugere alguns pressupostos para análise dessa relação: 1) Todos os mamíferos saudáveis brincam; 2) De forma recíproca, a brincadeira ajuda a desenvolver estruturas neurais e, na medida em que estas se tornam mais complexas, as brincadeiras também se tornam; 3) As brincadeiras equipam animais humanos e não-humanos com habilidades que serão necessárias mais tarde na vida; 4) A brincadeira é essencial para o desenvolvimento saudável; 5) Ser privado de brincadeira se relaciona com comportamentos disfuncionais.

Mas se a brincadeira é tão importante como sugerido, qual é, exatamente, seu papel no desenvolvimento infantil? Pistas para responder a essa questão podem ser encontradas, de forma mais ou menos específica, nos mais distintos aportes metodológicos e tradições

teóricas em Psicologia e áreas afins. Apesar de suas diferenças conceituais, a maioria dessas tradições, de algum modo, atesta a vivência lúdica como condição *sine qua non* para o desenvolvimento saudável; alternativamente, porém, é possível ver a brincadeira como apenas mais uma rota, dentre outras possíveis, para o desenvolvimento saudável (equifinalidade) ou ainda como um epifenômeno de outros fatores do desenvolvimento (Lillard et al., 2013).

É possível usar alguma “taxonomia” presente na literatura para descrever, de forma mais específica, quais tipos de brincadeira estão vinculados a tais funções ou habilidades adquiridas ao longo do desenvolvimento. Exemplo dessas categorias, criadas por autores nacionais, podem ser encontradas em Morais & Otta (2003), a partir de combinação categórica de Parker e Piaget, que, de acordo com o caráter predominante da ação, as distinguem e classificam em: brincadeiras de exercício físico; brincadeiras de contingência social; brincadeiras de construção; brincadeiras turbulentas; brincadeiras de faz de conta; brincadeiras e jogos de regras. Ou ainda, segundo a forma de interação, as autoras falam em brincadeira solitária; brincadeira paralela; brincadeira associativa; brincadeira cooperativa. Inclusive, tais categorias nacionais serão usadas no presente trabalho na análise dos dados.

A literatura sugere, por exemplo, haver relevância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e físico, e que esta não apenas reflete a maturidade do desenvolvimento dos sujeitos, mas também promove ganhos de habilidades imediatos e a longo prazo (Yamamoto & Carvalho, 2002). Revisando alguns estudos sobre o efeito da brincadeira na cognição, na sociabilidade e nos afetos, Hansen et al. (2007) expõem a associação entre brincadeiras e capacidade de concentração, desenvolvimento da linguagem, raciocínio lógico-matemático, estratégias de resolução de problemas, pensamento abstrato e rapidez de raciocínio. Ademais, descrevem as funções retaliativa e compensatória das brincadeiras, e seu papel no autoconhecimento.

Usando a perspectiva histórico-cultural, Cordazzo e Vieira (2007) enfatizam que a brincadeira vai além do aspecto de diversão e passatempo. Os autores destacam, dentre outras, a relação entre brincadeiras e o desenvolvimento da comunicação (mesmo em brincadeiras solitárias), o desenvolvimento emocional e da personalidade da criança, a sociabilidade e resolução de conflitos, além dos aspectos físicos e sensoriais. O próprio Vigotski (2008) ressaltava que qualquer brincadeira traz consigo regras e o faz de conta, enquanto seus elementos constitutivos. Para ele, a brincadeira é uma das atividades-guia da infância, impulsionadoras do desenvolvimento, e que, através dela, a criança pode vivenciar conscientemente as regras sociais da vida real, autoeducando sua vontade, transpondo, alterando e reestruturando suas funções psíquicas. A brincadeira gera também neoformações – especificamente a imaginação –, fazendo com que a criança vá além do aspecto meramente perceptual na sua relação com os objetos, passando a lhes atribuir novos significados e sentidos, superando as amarras situacionais e criando divergências entre o campo visual e o semântico (Prestes, 2016).

Falando especificamente sobre brincadeira de faz de conta, em artigo clássico de revisão integrativa, Fein (1981) aponta a conexão desse tipo de brincadeira com o desenvolvimento da criatividade, além de melhores desempenhos em medidas de funcionamento social e cognitivo. Complementarmente, revisando evidências, Bergen (2002) aponta a existência de relações claras entre brincadeira de faz de conta e a habilidade de tomada de perspectiva, além de competência linguística e abstração.

Algumas contribuições mais recentes, a partir das neurociências, têm permitido descrever a relação entre brincadeira e o funcionamento do cérebro. Por exemplo, em estudo experimental que analisa ativação cerebral durante brincadeira de faz de conta em contexto natural, Hashmi, Vanderwert, Price e Gerson (2020) observaram que há ativação do sulco temporal superior posterior, área relacionada a processamento social e empatia, quando as

crianças brincam de faz de conta com outras, seja com boneca ou com *tablet*; ou seja, para o desenvolvimento dessas habilidades, o principal é brincar com o outro independente do objeto mediador. Não obstante, quando em brincadeira solitária, essa ativação só é significativa quando brincando com boneca, o que sugere que, nessa atividade, são demandados mais recursos sociais e cognitivos, como a empatia. Os autores encontraram, também, elementos que apontam que, quando comparada à brincadeira solitária, a brincadeira social ativa mais o córtex pré-frontal direito, relacionado com funções executivas, a exemplo do controle inibitório, que são habilidades importantes para a socialização (Hashmi et al., 2020).

Tratando especificamente sobre brincadeira de atividade física, a revisão de Pellegrini e Smith (1998) desdobra esse tipo de brincadeira em três, coerentes com etapas consecutivas do desenvolvimento e com diferentes funções ao longo do seu transcurso: 1) a estereotipia rítmica, comum no primeiro ano de vida, que é constituída por movimentos grosseiros cujo propósito é de difícil definição, como, por exemplo, balançar o corpo e dar chutes. Relaciona-se à melhoria do controle de padrões motores; 2) a brincadeira de exercícios físicos, comum entre 2 e 5 anos, que, por sua vez, envolve movimentos brutos durante a brincadeira, com bastante vigor físico, podendo se apresentar como brincadeira social ou solitária. Funciona principalmente como treinamento de força e resistência, ou ainda com função termorreguladora e redutora de gordura, além dos benefícios incidentais e secundários no aspecto cognitivo, pela natureza lúdica e cinestésica que lhe caracterizam *per si*; 3) a brincadeira turbulenta, por fim, que é, necessariamente, uma brincadeira social, recorrente entre 6 e 12 anos, relacionada primariamente com funções de dominância, habilidades de luta ou ainda codificação emocional. Inclui comportamentos de luta, queda, perseguição, podendo aparentar ser agressiva se não fosse este o contexto lúdico no qual se desenvolve: presença de

face de brincadeira, não começa como ameaça e termina com continuidade da interação social, ocorre frequentemente entre amigos e envolve alternância de papéis (Smith, 2005).

Vale salientar que não apenas pesquisas com humanos ajudam a lançar luz sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento, posto que alguns estudos usando metodologias comparadas, pesquisas básicas ou experimentos com animais não-humanos também o fazem. Lewis e Barton (2006), por exemplo, correlacionaram positivamente, e com significação estatística, a frequência de brincadeira social entre primatas não-humanos e o tamanho de determinadas áreas límbicas, como amígdala e hipotálamo. Os autores sugerem que comportamentos mediados pela amígdala, como reconhecimento e resposta a expressões faciais ou a avaliação de situações sociais e a responsividade a estas, são desenvolvidos por intermédio da brincadeira social. Ademais, o hipotálamo relaciona-se com a regulação da motivação para a brincadeira social, com o prazer a ela associada, mediante esquema de reforçamento positivo (Lewis & Barton, 2006).

Ainda nessa direção, em artigo de revisão sobre ratos jovens, Cooke e Shukla (2011) sugerem que a brincadeira turbulenta está associada aos machos, devido à exposição neonatal a hormônios específicos que estimulam esse tipo de brincadeira. Em lugar de ser a brincadeira turbulenta uma preparação para o comportamento adulto, os autores acreditam que o brincar relaciona-se com o processo de educação do jovem animal para sua capacidade sensorio-motora e social naquele período, antes da exposição às consequências e sanções da sociabilidade da fase adulta. Parece que a brincadeira ocorrida na juventude desses animais também favorece circuitos neuronais controladores do comportamento social adulto e, em última instância, relaciona-se com níveis maiores de neuroplasticidade (Cooke & Shukla, 2011).

Apesar das inúmeras discussões sobre funções da brincadeira e períodos do desenvolvimento em que elas se apresentam, existe um ponto relativamente pacífico, que é a

sequência da aquisição do repertório de brincadeira em diversas populações e condições de desenvolvimento, partindo do brinquedo manipulativo para o simbólico, e, dali, para o jogo com regras. Ademais, a disposição para brincar parece ser crescente durante o período juvenil, caindo na puberdade, o que não significa que os adolescentes não tenham formas próprias de emitir comportamentos lúdicos, assim como os adultos, até mesmo porque a propensão ao lúdico é uma característica da espécie e, enquanto tal, expressar-se-á ao longo de todo o ciclo vital. De todo modo, a despeito de diversas possibilidades de correlação entre o brincar e determinadas habilidades, convém ressaltar que as brincadeiras não possuem a finalidade específica de propiciar o desenvolvimento infantil, mesmo que, em seus variados formatos e complexidade, acabem por influenciar de forma global no aprendizado e no desenvolvimento (Silva, Monteiro, Pontes, Magalhães e Silva, 2012).

Uma abordagem pretensamente holística ao fenômeno da brincadeira requer uma análise acerca da sua relação com a cultura. A cultura é, a um só tempo, fruto e instrumento da seleção natural, em termos evolutivos, assim como, em termos ontogenéticos, só é possível falar na constituição de um ser humano quando esse processo se dá em ambiente sociocultural. Para o modo de vida social, a seleção natural produziu adaptações específicas, presentes desde a tenra idade, de modo que o desenvolvimento humano se dê mediante interação social em contexto sócio cultural, necessariamente (Carvalho & Pedrosa, 2002).

Ao longo da sua história evolutiva, a espécie humana foi preparada para ser biologicamente cultural, o que significa, dentre outras coisas, haver sido moldada para responder de forma prioritária às variáveis culturais do entorno (Bussab & Ribeiro, 1998). Para tanto, foi necessário desenvolver um cérebro grande e plástico, dotado de flexibilidade em termos de aprendizagem, apto a favorecer adaptabilidade às variações culturais humanas, permitindo que as crianças fossem capazes de se regular psicológica e fisiologicamente ao contexto imediato e de se adaptar ao ambiente adulto de maneira competente. Mas um

cérebro de grande volume como o humano precisa de tempo para se desenvolver. Nesse contexto, ter uma infância protegida, algo que requer grande investimento parental, e estendida temporalmente possibilita que haja tempo para que a criança domine as complexas normas e regras sociais do contexto onde se insere, e para que possa aprender a conviver socialmente em quaisquer comunidades humanas em que nasça, tendo capacidade de responder funcionalmente, portanto, às variabilidades e complexidades que as caracterizam (Bjorklund & Blasi, 2005).

A critério de definição, no presente trabalho, entende-se por cultura o “conjunto de ações e frutos de ações humanas que, transmitidos de geração em geração, constituem a identidade de um grupo humano e, ao mesmo tempo, o meio em que e pelo qual se constitui a identidade de seus membros” (Carvalho & Pontes, 2003, p. 17). Adicionalmente, a cultura representa um sistema simbólico e conceitual, resultado de elaboração coletiva, provedor de arcabouço, recursos e modelos para o pensamento e ação humana, o qual todos os indivíduos internalizam e do qual todos se apropriam (Morais & Otta, 2003).

Quando se fala em cultura, pensa-se automaticamente na idade adulta, e parte desse fenômeno parece originar-se da visão predominantemente adultocêntrica e futurística quanto ao desenvolvimento infantil (Pontes & Magalhães, 2003). Não obstante, podem ser também chamados de cultura, não sendo meramente uma protocultura, os processos interacionais entre crianças, na medida em que a cultura é parte da adaptação básica da espécie humana. Aliás, sem a cultura, nossa capacidade de sobrevivência seria baixa, nossa complexidade social seria mínima e nosso grande cérebro seria uma desvantagem (Carvalho & Pedrosa, 2002). Nessa perspectiva, a criança é considerada, desde os anos iniciais, agente de criação e transmissão de cultura, sendo o grupo de brincadeira uma das ambiências em que tais processos se dão. Outrossim, aqui, a brincadeira será considerada, a um só tempo, prática e produto cultural (Carvalho & Pontes, 2003).

A brincadeira, assim como toda atividade humana, afeta e é afetada pela cultura (Bichara & Gomes, 2019). Um importante elemento dessa relação recíproca brincadeira-cultura, e que produz interferência no desenvolvimento infantil, evidencia-se ao se identificar que diversos tipos de brincadeira são catalisadores da inserção e integração da criança ao ambiente sociocultural a que pertence, promovendo maior domínio das regras deste grupo social, das normas, dos valores prevalentes, além dos códigos culturais e papéis sociais (Rossie, 2005; Brougère, 1997); isso também depõe favoravelmente à leitura da vantagem evolutiva em ter certa prontidão biológica a responder às variáveis culturais (Bussab & Ribeiro, 1998).

Toda brincadeira ocorre em um determinado contexto e por ele é influenciada. Os determinantes físicos e socioculturais interferem nos padrões da brincadeira, na frequência e na quantidade com que ocorrem, e em com quem esta será levada a cabo (Gosso, Bichara & Carvalho, 2015). Nessa discussão, a Zona Lúdica emerge como conceito importante na análise da relação brincadeira-ambiente-cultura. Pode ser entendida como o espaço onde ocorre o brincar, incluindo todas as variáveis capazes de influenciar na brincadeira, algo que, naturalmente, varia a depender da cultura e da condição sócio ambiental em que se dá o processo, a saber: espaços físico (o que inclui sua dimensão e conteúdo) e temporal (como o tempo dedicado ao brincar); variáveis individuais, como experiências de vida, motivações, recursos disponíveis; além de pressões e condições sociais, com quem (e com o quê) brincam, o que sua cultura e família pensam sobre o brincar e sobre o papel social que cabe a crianças, adolescentes e adultos (Morais & Otta, 2003). A esses fatores, influenciadores ambientais e culturais da expressão das brincadeiras, somam-se a representação social da infância, os valores familiares e o estilo parental de criação dos filhos (Remorini & Rende, 2014).

Como já dito, um aspecto da universalidade da brincadeira diz respeito ao fato de ser um comportamento ubíquo em qualquer cultura, etnia, região e classe social. Existem,

inclusive, brincadeiras que se repetem de forma universal, como pega-pega, esconde-esconde, alguns tipos de jogos, e essas brincadeiras parecem existir de forma universal porque compartilham, de forma transcultural, alguns mecanismos motivacionais básicos de expressão precoce na infância, a exemplo da motivação exploratória, e também alguns determinados esquemas, como esquema de revezamento, que possibilita desde a ocorrência de brincadeiras simples de alternância de papéis que bebês já conseguem realizar, até jogos complexos grupais que envolvam diferentes turnos (Carvalho & Pontes, 2003). Em que pese essa característica de universalidade, o fato de serem, as brincadeiras, moldáveis a partir dos elementos culturais e ambientais, torna ainda mais claro o quanto que há de diversidade em meio ao substrato universal que lhes caracteriza e subjaz.

Conforme já sinalizado, a brincadeira é, também, um mecanismo de introjeção de regras e papéis socialmente compartilhados, que traz uma representação lúdica da vida adulta, mas também um fenômeno no qual fica evidenciado que o papel da criança não é de mera passividade em seu processo de apreensão do mundo. Aliás, um importante ponto de convergência e consenso entre as perspectivas biológicas ou psicoetológicas e as sócio históricas do desenvolvimento é justamente a importância dada à concepção da criança enquanto ser ativo na construção da sua própria história e no seu desenvolvimento (Carvalho & Pedrosa, 2002).

Assim como no processo de desenvolvimento, tomado, aqui, de maneira genérica, na brincadeira, fenômeno constituinte do processo desenvolvimental, a visão da criança como agente ativo que se apropria e dá significado à realidade é, de igual modo, apriorística. Parece evidente que existe também, na brincadeira, um elemento de criação de cultura exercido pelas crianças em interação, promotor de dinamismo intergeracional e revisor de tradições. Isto é, as crianças se apropriam ativamente dos elementos culturais do seu entorno

e também transmitem cultura pela via lúdica e de forma horizontalizada umas às outras (Nielsen, Cucchiaro & Mohamedally, 2012).

Reprodução interpretativa e cultura de pares na relação brincadeira-cultura-desenvolvimento

Nessa discussão sobre os inúmeros modos através dos quais brincadeira e cultura se influenciam mutuamente, dois processos se revelam especialmente importantes: 1) Assimilação criativa ou Reprodução Interpretativa; 2) Produção da cultura por pares (Bichara & Gomes, 2019). Por Reprodução Interpretativa entende-se a apropriação que crianças fazem de informações do mundo adulto, atendendo a interesses propriamente infantis (Corsaro & Eder, 1990). O conceito permite afirmar, dentre outras coisas, que, ao brincar, as crianças contribuem para a produção e mudança na cultura em que se inserem, mediante processo de, ativamente, transformar os elementos culturais aos quais têm acesso dentro do repertório simbólico que caracteriza a infância (Corsaro, 2003).

De forma mais específica, o termo ‘interpretativo’ aglutina os elementos de inovação e criação que caracterizam a participação das crianças na sociedade, na medida em que elas selecionam e se apropriam, a seu próprio modo, das informações do mundo adulto para lidar com assuntos que dizem respeito ao seu mundo infantil. Por sua vez, o léxico ‘reprodução’ sugere que a ação das crianças não se limita à internalização da sociedade e cultura nas quais se inserem, contribuindo ativamente para promover mudanças culturais; ao mesmo tempo em que aponta também que as crianças são afetadas pela sociedade e cultura que as permeiam, e que estas, por sua vez, foram moldadas por mudanças ao longo dos processos históricos. Todos esses fatores influenciam na natureza e tipo de participação que terão as crianças em seus respectivos núcleos sociais de pertencimento (Corsaro, 2011).

A perspectiva da Reprodução Interpretativa possui alguns pressupostos, a saber: a) o foco reside na participação das crianças e no lugar que elas ocupam na produção e

reprodução cultural, em lugar de na internalização de habilidades e conhecimento por parte das crianças; b) ênfase nas chamadas rotinas culturais, em vez de análise de indivíduos, porque é mediante a participação nas rotinas coletivas que as crianças se tornam membros de suas culturas de pares e da cultura adulta na qual esta subjaz; c) a participação das crianças nas rotinas adulto-criança gera perturbações e incertezas naturais nessa interação, e a participação em culturas infantis ajuda a lidar com esses efeitos; d) a integração das crianças em suas culturas se dá de maneira reprodutiva, não linear, ou seja, a atividade infantil não se reduz à imitação e internalização do mundo ao redor, buscando, as crianças, interpretar, dar sentido e se inserir nessa cultura, e é justamente no intento de dar sentido ao mundo adulto que as crianças produzem coletivamente suas próprias culturas (Corsaro, 2011).

Aqui, antes de seguir com as argumentações teóricas, faz-se mister realizar uma breve digressão de cunho epistemológico. William Corsaro é um sociólogo e professor de Sociologia da Universidade de Indiana, nos EUA. Foi ele quem cunhou os termos “Reprodução Interpretativa” e “Cultura de Pares” a partir da perspectiva da Sociologia da Infância – não da Psicologia do Desenvolvimento, naturalmente – área da Sociologia que surge, em sua forma contemporânea, entre os anos 80 e 90 do século XX, como uma forma de protesto e crítica à histórica negligência dos estudos sociológicos acerca da infância, devido a concepções teóricas até então predominantes acerca da infância e da socialização. Aliás, parte dessas críticas dizia respeito exatamente à perspectiva da socialização, predominante na ciência sociológica, por entender que esta tinha uma conotação assaz individualista, “progressista”, no sentido de que remete à formação e preparação da criança para o futuro. Em seu lugar, Corsaro, mediante uma sustentação teórica interpretativista, defende a Reprodução Interpretativa enquanto modelo substitutivo, cuja ênfase recai no coletivo, na não-linearidade do desenvolvimento, enfatizando seus elementos sociais em detrimento do individual.

É importante frisar, entretanto, que as visões contemporâneas em voga em Psicologia estão longe de trazerem uma perspectiva linear de desenvolvimento, como tão bem argumentam Dessen e Guedea (2005). Aliás, nem mesmo todas as teorias psicológicas ditas “clássicas” o fazem, e disso poderiam ser acusadas indistintamente. Vigotski, por exemplo, apresenta uma perspectiva dialética do processo de desenvolvimento, repleta de imprevisibilidades e irregularidades, de períodos críticos e sensíveis que se sucedem, de ritmo e intensidades variáveis. Outrossim, se por um lado a Sociologia da Infância enfatiza a criança como agente produtor de cultura, a teoria histórico-cultural da Psicologia, por sua vez, traz os instrumentos culturais como meios para o desenvolvimento, não como fins, e tais meios – a saber, a cultura e o meio social – são elementos constitutivos da pessoa desde seu nascimento, estando, a criança, mergulhada nesses elementos (Prestes, 2013). Portanto, não faz muito sentido olhar o desenvolvimento humano, mesmo que enfatizando a ontogênese, como algo que não esteja dialética e imbricadamente vinculado ao social e ao cultural. O que não significa, porém, que a Psicologia do Desenvolvimento e a Sociologia da Infância irão tratar desses assuntos de igual modo, até mesmo porque existem bases teóricas e metodológicas bastante distintas entre si.

De todo modo, é na ênfase do indivíduo também que recai parte das críticas de Corsaro à Psicologia do Desenvolvimento. As teorias de Piaget (teoria cognitiva do desenvolvimento) e Vigotski (abordagem histórico cultural) produziram impactos na Sociologia da Infância na medida em que traziam uma visão das crianças enquanto ativas no seu processo de desenvolvimento e no seu ambiente. Segundo Corsaro (2011), entretanto, a Sociologia da Infância resgataria algo não devidamente explorado nessas abordagens, que é a ênfase na estrutura social e nas atividades coletivas das crianças. Para ele, os estudos sobre o desenvolvimento são importantes, mas as crianças e suas culturas de pares são dignas de ênfase e documentação *per si*. Como consequência da sua ênfase teórica, nos seus estudos,

Corsaro, por dever de ofício, acaba por enfatizar, dentre outras coisas, um objeto de estudo pouco recorrente na Sociologia, mas bastante comum nas áreas de Educação e Psicologia do Desenvolvimento, que são as brincadeiras infantis.

Houve certa resposta da Psicologia do Desenvolvimento às críticas de Corsaro, processo que acabou por produzir impactos teóricos e metodológicos nessa área. Talvez um dos principais resultados dessa influência tenha sido sobre o que se passou a denominar metodologias ativas de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento, que consideram a criança como parceira na construção de todo o curso da pesquisa, e que adotam a perspectiva da criança sobre os fenômenos, não apenas o que os adultos têm a dizer sobre elas. Em que pese o impacto dos estudos de Corsaro, ainda é comum, na Psicologia, uma visão prospectiva, de vir-a-ser, que trata a infância como mero estágio preparatório para a idade adulta, perspectiva essa duramente criticada pelo autor.

Entretanto, parte dessa crítica precisa ser colocada entre aspas, na medida em que se encontra embutida nela uma visão de unidade que inexiste na Psicologia, menos ainda na Psicologia do Desenvolvimento. Como nos relembram Muller e Carvalho (2009), por exemplo, na Etologia, ciência que tem produzido influências na Psicologia do Desenvolvimento desde os anos de 1970, a criança é vista como ser competente e adaptado em cada momento da sua vida, mesmo no período uterino. Acrescenta-se a essa argumentação a Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento, que, também influenciada pela ciência etológica, traz uma noção de que a infância tem relevância em si mesma, não apenas para a construção de habilidades para a adultez (Bjorklund, 1997; Bjorklund, & Blasi, 2005).

Inclusive, é possível dizer que, ao menos em parte, alguns dos *insights* teóricos de Corsaro já encontravam correspondências em estudos de Psicologia, de diferentes perspectivas teóricas. Vigotsky (2018), por exemplo, ao discorrer sobre o processo de

imaginação e criação na infância, apresenta, de forma inovadora, entendimento semelhante ao que mais tarde veio a ser conhecido como Reprodução Interpretativa, mediante o conceito de Reelaboração Criativa. Nas palavras do próprio:

A criança que monta um cabo de vassouras e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (Vigotski, 2018, p.18).

Conforme é possível perceber, claramente estão postos, no excerto acima, alguns dos pressupostos básicos da noção de Reprodução Interpretativa, em que pese o pouco tempo de vida que teve Vigotski, o que acabou por dificultar o desenvolvimento e aprofundamento de noções teóricas como essa que ele traz de forma pioneira.

A noção de Cultura de Pares, por sua vez, faz menção a um conjunto estável de valores, preocupações, atividade, rotinas e artefatos, todos produzidos pelas crianças e compartilhados entre elas em suas interações, podendo advir do mundo adulto ou ser originário do próprio grupo infantil (Corsaro, 1985). Nessa perspectiva, concebe-se a criança como agente de criação e transmissão de cultura desde muito cedo na infância. Assim como

demais expressões culturais, a cultura de pares se constitui de elementos materiais, especialmente os brinquedos, mas também vestuários, livros, ferramentas artísticas de alfabetização como lápis, caneta, papel, tinta. Seus constituintes simbólicos incluem três fontes primárias: a mídia direcionada à infância (desenhos, filmes etc.); a literatura infantil (sobretudo os contos de fadas); e os elementos lendários e míticos, como papai Noel (Corsaro, 2011).

Vale salientar que a noção geral de Cultura de Pares, assim como a de Reprodução Interpretativa, também possui correspondências na Psicologia do Desenvolvimento, embora de forma não sobreposta e com suas diferentes ênfases e bases epistemológicas. A noção de grupo de brinquedo, por exemplo, apresentada por Carvalho e Pedrosa (2002), traz o grupo de brincadeira como um dos espaços de informação onde os processos de criação e transmissão da cultura operam. De todo modo, pode-se apreender que é no esforço de interpretar e dar sentido à cultura adulta e de participar delas que as crianças terminam, elas próprias, por produzir de forma coletiva seus próprios mundos culturais, sua cultura de pares.

Em que pesem tais ressalvas, é defensável que uma pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento busque conciliar entendimentos teóricos de naturezas diferentes em prol de uma apreensão mais holística acerca dos objetos de estudo que lhe interessa, mesmo porque existem intersecções entre áreas afins que verdadeiramente produzem ganhos teóricos e metodológicos, caso estejamos dispostos a superar eventuais barreiras egóicas, os bairrismos e corporativismos conceituais.

É um fato que, ao falar sobre cultura, pensa-se automaticamente na idade adulta. Como dito anteriormente, tal questão parece assentar-se na ainda predominante visão adultocêntrica e futurística quanto ao desenvolvimento infantil (Pontes & Magalhães, 2003). Não obstante, podemos afirmar que o fato de as atividades conjuntas das crianças, e seus processos interacionais, se constituírem enquanto cultura, não sendo meramente uma

protocultura, sinaliza a irredutibilidade e autonomia desse tipo de grupo social, no sentido que nos sinaliza Sperb (2009), e depõe favoravelmente à cultura enquanto parte da adaptação básica da espécie humana, manifestando sua presença em toda a ontogênese. Por meio das brincadeiras, as crianças são capazes de criar outros significados através da ação, mudando a situação real, interpretando a realidade de acordo com sua cultura de grupo, o que termina por revolucionar o processo de desenvolvimento. Na medida em que, ao brincar, criam-se ativamente novos sentidos para realidade, não simplesmente reproduzindo o significado herdado do mundo adulto, o grupo cultural infantil evidencia sua legitimidade, pois os membros participam de um conjunto de práticas, compartilham representações e produzem relações próprias da infância em suas mais diferentes etapas, construindo significados (Delvan & Cunha, 2010).

Ainda, enquanto evidência da capacidade de ressignificação infantil, as crianças ativamente transformam os brinquedos e os espaços para brincadeira de acordo com seus próprios interesses e objetivos (lugares de criança), apropriando-se singularmente dos lugares criados por adultos para que elas, em tese, brincassem – os lugares para criança (Rasmussen, 2004). Um exemplo são os parques e *playgrounds*, originalmente criados por adultos para serem ambientes onde crianças devem brincar, nesse sentido chamados lugares para criança. Ocorre que nem sempre as crianças brincam exatamente nesses lugares para elas designados, pois muitas delas têm enquanto lugar preferencial para brincar outros lugares por vezes alheios aos parques/*playgrounds*. Mas, mesmo quando brincam nesses locais, nem sempre os utilizam de acordo com a função para a qual originalmente foram construídos e disponibilizados para uso, conferindo-lhes, portanto, novos usos e sentidos. Tal processo ocorre também no ambiente doméstico interno. Por exemplo, nem sempre as crianças brincam nos quartos ou locais preparados para este fim em suas casas, pois muitas têm preferência manifesta por outros lugares, por vezes surpreendentes, como atrás de portas,

embaixo de escadas etc. Dito de outro modo, ao ressignificar espaços e brinquedos, as crianças podem conferir aos “lugares para criança” o *status* de “lugares de criança”, ao seu próprio modo e atendendo aos seus interesses e necessidades, de maneira dinâmica (Bichara, Modesto, França, Medeiros & Cotrim, 2011)

Pode-se afirmar, portanto, que, em suas interações lúdicas, as crianças constroem uma microcultura do grupo de brinquedo, que pode ser formar de diversas maneiras, e que tem relações as mais variadas com a macrocultura. Sobre esse assunto, Carvalho e Pedrosa (2002) fazem algumas considerações: 1) a microcultura do grupo de brinquedo pode se estruturar a partir de elementos da macrocultura compartilhada, capazes de interferir no direcionamento da brincadeira. Esse fenômeno se evidencia através do domínio comum de determinadas informações advindas da cultura ampla e que servirão de base para o enredo lúdico em desenvolvimento; através dos valores evidenciados na brincadeira e que guardam relação com os valores culturais mais amplos; do aceite ou recusa de determinados papéis pela valorização social que possuem; pela formulação de regras, que, nesse caso, são as regras da cultura em que as crianças se inserem. Aqui, existe a oportunidade de, através da brincadeira, questionar, reconstruir ou fortalecer tais elementos da macrocultura; 2) a cultura do grupo de brinquedo pode se constituir, durante a interação lúdica, de forma arbitrária pelos seus membros, mesmo em crianças pequenas, desde que as regras propostas sejam compreendidas e aceitas coletivamente; 3) a microcultura do grupo de brinquedo é assimilada pelos brincantes, de modo que se tornem capazes de organizar suas condutas e intervenções nesses ambientes.

A Cultura de Pares possui algumas características adicionais que são importantes de salientar, de acordo com Corsaro (2011). Conforme já dito, parte dos seus elementos é originária do esforço infantil em dar sentido e de resistir ao mundo adulto. Ademais, pressupõe-se que a interação entre as crianças possui tanta importância quanto sua interação

com adulto, sendo, inclusive, os pares variáveis mais determinantes que os pais no que diz respeito aos resultados do desenvolvimento, em que pese o papel importante que exercem como mediadores iniciais das informações e rotinas culturais do ambiente adulto. Acrescenta-se a isso o fato de que as crianças não se apropriam das informações do mundo adulto para, só então e partir daí, construir suas culturas; esses processos são concomitantes e vão sendo refinados paulatinamente. De acordo com o autor, temas recorrentes nas culturas de pares de crianças em diferentes lugares do mundo envolvem a proteção do espaço interativo (para preservar o compartilhamento naquele grupo e salvaguardá-lo de interferências externas); a questão da autonomia e controle na cultura de pares, que diz respeito à tentativa infantil de obter certa independência das regras e da autoridade adulta, o que, muitas vezes, envolve um desafio a essa autoridade.

Outro conceito importante nessa discussão é o de Cultura Lúdica (Brougère, 1998), formada pelo acúmulo de experiências lúdicas, iniciada desde a fase de bebê, a qual se adquire por meio da participação direta em brincadeiras e jogos com os pares, pela prática observacional de tais atividades desenvolvidas por outras crianças e pela manipulação crescente de objetos relacionados às atividades lúdicas. A criação e ocorrência de uma cultura lúdica perpassam pela existência prévia de um contexto cultural, enquanto ponto de partida, a partir do qual será possível obter recursos concretos e simbólicos/interpretativos (Bichara & Gomes, 2019). Logo, ainda que tenha características próprias, a cultura emergente na relação entre crianças durante suas interações lúdicas existe a partir de substrato cultural mais amplo que lhe possibilita a existência, conforme sinalizado por diferentes autores a partir de perspectivas epistemológicas variadas.

Como brincadeira é cultura (Carvalho & Pontes, 2003), por vezes a primeira força uma mudança cultural ou evidencia mudança em trânsito, como, por exemplo, a flexibilização da variável de gênero em relação a algumas brincadeiras tradicionais (Pontes &

Magalhães, 2003). Devido ao caráter “subversivo” da brincadeira, através dela é possível serem construídas novas funções para os objetos disponíveis para brincar em determinada cultura, a reelaboração dos espaços para brincar e também a reestruturação de papéis estereotipados de gênero (Conti & Sperb, 2001). Uma vez surgidas as mudanças no seio da cultura de pares mediante transgressão de regras, uso diferenciado de determinado objeto, sincronização de ações ou outros arranjos possíveis, essas inovações podem ser mantidas na ambiência grupal, e, nessa hipótese, poderão funcionar como plataforma de futuras inovações. Novos significados, portanto, são construídos no compartilhamento com outras crianças.

De todo modo, a sobrevivência de uma cultura requer que seus elementos sejam transmitidos entre aqueles que dela fazem parte, mas também de modo geracional. Com as brincadeiras, cultura que são, esse processo não é diferente. As brincadeiras tradicionais, por exemplo, tendo ou não um apoio material para sua condução, como, por exemplo, um brinquedo físico, funcionam como verdadeiras heranças culturais, e parte da sua permanência diz respeito ao seu caráter repetitivo e previsível, que possibilita que sejam levadas a cabo por indivíduos de diferentes idades.

Sobre a transmissão cultural da brincadeira, sem a qual a cultura lúdica não sobreviveria, tendo por ênfase a brincadeira tradicional/de rua, Pontes e Magalhães (2003) apresentam um modelo que destaca as seguintes variáveis definidoras e influenciadoras do processo de transmissão cultural e que são, outrossim, mutuamente intervenientes: 1) o grupo – a cultura da brincadeira é um fenômeno grupal e, enquanto tal, a transmissão cultural só ocorre em um coletivo cujos membros se regulam de maneira mútua e que possui uma maneira de organização própria; 2) a estrutura da brincadeira – diz respeito aos seus elementos estruturais, como o seu propósito, procedimentos de ação, regras, papéis dos brincantes, habilidades requeridas, interação entre os participantes, cenário físico,

equipamentos necessários; 3) o comportamento do mais experiente com relação ao aprendiz; e 4) o comportamento do aprendiz – essas últimas tratam sobre o modo como a brincadeira é apresentada, de modo que a parte do processo requer uma interação entre um membro mais experiente que oportuniza a inserção cultural e o aprendiz; a relação entre eles, que muitas vezes é assimétrica em termo de papéis desempenhados, pode facilitar ou não o processo de aprendizado. Aliás, subjaz à própria brincadeira uma aprendizagem social mediante à qual é construído o domínio dos brincantes acerca das normas, vocabulário específico, habilidades requeridas para cada brincadeira/jogo, que são elementos importantes para melhor compreender a transmissão cultural desse conhecimento, a relação entre os membros do grupo de brincadeira e o desenvolvimento na infância (Pontes & Magalhães, 2003).

Por fim, as brincadeiras das crianças espelham elementos da cultura circundante, de modo que, claramente, enquanto as crianças brincam, podemos ver ali representados aspectos da sua cultura específica. Mas elas vão além, na medida em que podem ressignificar sua cultura de base, produzir inovações e transmiti-las de forma horizontalizada umas às outras, constituindo-se enquanto elemento de evidente subversão do *status quo*. Independente do modo e da direção em que se dê, pode-se afirmar categoricamente a existência de uma imbricada relação entre desenvolvimento humano e brincadeira, e essa discussão só faz sentido a partir da leitura cultural em que o processo de desenvolvimento se dá. O estudo do desenvolvimento humano em diferentes contextos culturais ganha, a partir dessa discussão, *status* de problema teórico central para a Psicologia. A brincadeira representa uma espécie de intersecção entre esses temas e, portanto, estudar tal fenômeno pode ajudar a esclarecer as diversas nuances e níveis da relação desenvolvimento humano-cultura.

A caserna como contexto de vidas e de desenvolvimento

Devido à imbricada relação entre brincadeira, contexto cultural e desenvolvimento, qualquer estudo que pretenda dialogar com o contexto precisa descrever algumas

características deste, e, no caso da presente pesquisa, o militarismo/ambiente militar assume esse papel.

O artigo 142 da Constituição Federal de 1988 demarca “Disciplina” e “Hierarquia” como princípios basilares das Forças Armadas, que ganham *status* de conceitos definidores do militarismo. A hierarquia é um princípio organizador da autoridade nas instituições militares, que se faz por nível hierárquico dos Oficiais ou por nível hierárquico dos Praças. A própria convivência entre os militares de mesma categoria se pauta nos círculos hierárquicos, que são âmbitos de interação entre eles para incentivar camaradagem, respeito e confiança mútuos (Brasil, 1980). Assim, os Oficiais, por exemplo, possuem rancho e alojamentos separados dos Praças; e, entre eles, os oficiais subalternos, os intermediários e os superiores se constituem cada qual enquanto um círculo hierárquico diferente, cujos membros convivem mais entre si.

A hierarquia é, outrossim, um princípio geral que guia toda a vida institucional no militarismo, os cerimoniais, honras, o modo como as informações circulam no ambiente, as condutas, a divisão social de tarefas e papéis, o *status*, a forma como as relações ocorrem, além da visão de mundo dos membros da caserna (Leirner, 1997).

A disciplina, por sua vez, refere-se à rigorosa observância e acatamento das normas, leis e regulamentos que fundamentam o militarismo e que coordenam seu funcionamento regular e harmônico, e que pode ser traduzida pelo cumprimento do dever por parte de todos, tomado de forma global, e por cada um dos componentes da estrutura militar (Brasil, 1980).

Diferentemente de um papel profissional que se exerce apenas durante o expediente, os princípios do militarismo, especificamente a hierarquia e a disciplina, norteiam toda a vida do militar, da ativa, da reserva ou reformado, em qualquer lugar em que esteja, sobretudo pela necessidade de permanecer em regime de prontidão diuturna, dia e noite, para assumir

alguma função ou para defender a soberania nacional em situações de conflito armado – função precípua das Forças Armadas (Brasil, 1980; Brasil, nd).

A julgar por essas e outras singularidades, o militarismo configura-se como uma cultura *sui generis* e que ganha centralidade subjetiva na forjadura de todo um processo de transformação pessoal dos sujeitos, desde o período de formação, sendo reafirmado durante a carreira. Castro (1990) descreve, sobre os cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) – centro de formação de oficiais do Exército – que, desde o início, estes passam por um processo complexo de modelagem, que inclui memorização de regras e princípios militares, exercícios físicos regulares, repetições de padrões, tudo isso objetivando manter apenas aqueles com “vocaçãõ” para a função, e forjar uma nova identidade pautada nos preceitos do militarismo, definida em contraste com a identidade civil anterior.

Segundo Menezes (2016), o que pode se chamar “cultura militar” é composto por diversos elementos entre os quais se incluem um complexo sistema simbólico interpretável, os elementos organizacionais subjacentes às suas instituições componentes e o seu processo mental de resolução de problemas. A hierarquia, a disciplina, a lealdade e a honestidade de propósitos podem ser vistos, em conjunto, como alguns dos componentes definidores da cultura castrense e, portanto, estão presentes e são identificáveis em toda e qualquer instituição militar (Menezes, 2016).

Tais elementos unificadores e comuns a esses ambientes e grupos possibilitam identificar como “militares” os partícipes dessa realidade, e chamar de “militarismo” a esse sistema de crenças, valores e comportamentos componentes dessa cultura. Não obstante, qualquer tentativa de aproximação científica desse fenômeno numa perspectiva sociológica e, sobretudo, psicológica precisa estar atenta às diferenças grupais e individuais emergentes de modo a superar o lugar comum de que as instituições militares são todas iguais e que os indivíduos que delas fazem parte são igualmente destituídos de suas singularidades.

Desse modo, faz-se mister reiterar que esse estudo foi desenvolvido num contexto militar muito específico: uma vila naval da Marinha do Brasil, na Bahia. Tais elementos descritivos são importantes, pois ajudam a compreender que as relações teóricas empreendidas deram-se assentadas numa realidade idiossincrática e que não partiram acriticamente de *a priori* que o rótulo “militar” pode ensejar. A construção da subjetividade dos indivíduos vinculados à Marinha, especificamente os militares da Força, guarda total relação com o ambiente físico de atuação (predominantemente o mar) e seus meios operativos (principalmente navios), além dos determinantes históricos e socioculturais que fizeram com que se mantivesse assaz fiel às tradições: cerimoniais, normas, uniformes e sua origem elitizada (Menezes, 2016). Ademais, pode-se afirmar categoricamente que os marujos possuem uma linguagem muito particular, compreensível apenas aos inseridos nesse contexto, conforme sinaliza o dicionário de linguajar marinho de praças elaborado por Maior (2006). Tais elementos traduzem as idiossincrasias da Marinha do Brasil quando comparada com outras instituições militares.

O item i do artigo 50 do Estatuto dos Militares estabelece o direito à moradia para o militar em atividade, o que compreende o alojamento em organização militar quando aquartelado ou embarcado, e também habitação para si e seus dependentes em imóvel sob responsabilidade da União, de acordo com a disponibilidade existente (Brasil, 1980). Pauta-se nesse direito a existência de vilas Militares, ambiente em que (con)vivem as famílias militares até a próxima movimentação em território nacional.

A família militar, enquanto categoria específica, possui características únicas: um maior isolamento do mundo civil e maior coesão entre si, devido às inúmeras movimentações que produzem mudanças espaciais e de rotinas; as esposas de militares, em geral, abrem mão de suas carreiras para acompanhar os maridos, e, na convivência com as demais consortes, também reproduzem informalmente a hierarquia institucional; os filhos dessas famílias

costumam nascer em hospitais militares e também estudar em colégios militares, ou em escolas dentro das vilas (Castro, 2018).

Nesse contexto, é possível deduzir quão expressivos são os princípios e valores do militarismo não apenas nos quartéis, mas também nos espaços a eles vinculados, como as vilas militares, influenciando na estrutura e na dinâmica familiar dos militares enquanto sistema, nos grupos e nos próprios sujeitos que os compõem.

Desde 1950, tem havido uma verdadeira domesticação da infância e uma migração da prática das brincadeiras dos espaços externos para os internos, e isso tem a ver, dentre outras coisas, com a urbanização, aumento do número de carros e crescimento da insegurança e da violência (Karsten & Vliet, 2006). Ressalta-se que as vilas militares sempre funcionaram como condomínios fechados de acesso controlado, onde vivem apenas militares e dependentes; nelas, já havia essa tendência à interiorização dos espaços de convivência, mas, aparentemente, mais por razões institucionais do que pelos elementos apontados acima.

Por fim, parece comum que as Vilas Militares se constituam como ambientes mais isolados dos demais espaços, sobretudo quando mais distantes do centro da cidade, nas quais militares e suas famílias convivem mais entre si do que com os “paisanos” (civis), já que muitos estão distantes de seus parentes e cidades de origem. Esse isolamento parece favorecer a manutenção da lógica de funcionamento institucional, além da reprodução e conseqüente perpetuação dos valores castrenses. A maneira como essa cultura militar pode influenciar no desenvolvimento infantil e como surgem nas brincadeiras das crianças de vilas militares parece ser, portanto, tema interessante de discussão científica.

Itens Estruturantes da Pesquisa

Justificativa

Uma compreensão profunda acerca da brincadeira enquanto objeto de pesquisa perpassa pela análise das suas relações com o contexto cultural em que ocorre, e em função do qual se torna inteligível em sua especificidade, ainda que tenha, também, de maneira não-excludente, as características de ser um universal humano e representar um sistema comportamental evolutivamente selecionado (Carvalho & Pontes, 2003).

As relações entre contexto e desenvolvimento humano, este último aqui entendido em todos os sistemas (genético, neural, comportamental e ambiental) que o caracterizam, possuem múltiplas direções, níveis hierárquicos e possibilidades mútuas de influências, sendo, estas relações, elementos centrais e de importância consensual na literatura em Psicologia, em que pesem as inúmeras possibilidades teóricas e disciplinares mediante as quais o tema possa ser explorado (Dessen & Guedea, 2005).

Nessa discussão, a brincadeira emerge enquanto *locus* privilegiado do desenvolvimento infantil (Lordelo & Carvalho, 2006), e estudá-la em função das variáveis socioculturais, ambientais e relacionais que a determinam se apresenta como um problema teórico clássico, mas, ao mesmo tempo, contemporâneo para a Psicologia do Desenvolvimento, em virtude da complexidade e dinamismo que caracterizam o fenômeno.

Ainda sobre o assunto, como já mencionado, existem estudos sobre o tema das brincadeiras produzidos nos mais diversos contextos e com populações muito variadas (Gosso, Bichara & Carvalho, 2015): zonas urbanas/ rurais, capitais/interiores, em ambientes externos (como ruas) ou internos (como *playgrounds*), com populações indígenas, quilombolas, com crianças das mais diversas idades e gêneros, com brincadeiras tradicionais ou eletrônicas. Toda essa produção lança luz sobre as inúmeras facetas existentes nas relações entre brincadeira e contexto. O ambiente militar, entretanto, reitera-se, segue pouco

explorado, quiçá pelo seu hermetismo característico. Por se constituir enquanto contexto cultural idiossincrático e por possuir características peculiares, demanda maiores atenções.

Na realidade brasileira, os estudos conduzidos em ambiente castrense são, quase todos, antropológicos e de base etnográfica (Castro & Leirne, 2009). No campo da Psicologia e áreas afins, as produções são, em sua maioria, estrangeiras, de natureza quantitativa, e o interesse parece recair, sobretudo, em investigações acerca da carreira militar, as características da profissão e sua estrutura de funcionamento. Outra temática recorrente na literatura é sobre o militar e/ou sua família, especialmente com viés psicopatológico, e/ou discussão sobre modalidades de tratamento específicas para essa população. Tal viés fica ainda mais claro quando os estudos são originários de países onde conflitos armados são frequentes. O mesmo ocorre quando a infância em ambiente militar é considerada, sendo tratada sob o ponto de vista clínico, relacionando variáveis do contexto militar com adoecimento psíquico, dificuldade escolar e comportamentos externalizantes. Algumas exceções existentes envidam esforços no entendimento do militarismo em ambiente escolar. Exemplos dessas linhas de pesquisa podem ser encontrados em Park (2011), Rowan-Legg (2017), Shinseki (2003), Sullivan, Cozza e Dougherty (2019), Willianson, Stevelink, Silva e Fear (2018), dentre outros.

Sobre isso, cabe ressaltar que o assunto ambiente militar, enquanto contexto de desenvolvimento, voltou mais recentemente à baila em virtude da ênfase dada pelo governo Jair Bolsonaro, entre 2019 e 2022, e por alguns governos estaduais ao investimento em colégios cívico-militares (Brasil, 2020). Mesmo que o foco da pesquisa não seja essa discussão em específico, os dados suscitados podem ajudar a destamar a relação entre desenvolvimento humano e contexto militar, ensejando novas pesquisas que se aproximem da temática mais diretamente, ou mesmo ampliando o escopo investigativo da área.

O presente trabalho trouxe consigo uma escolha metodológica pouco usual nos estudos conduzidos em ambiente militar, com um público pouco estudado (“crianças militares”) e articulando olhares da Psicologia do Desenvolvimento (abordagens evolucionistas e histórico-culturais) e da Sociologia da Infância sobre o fenômeno das brincadeiras.

Finalmente, a partir da revisão teórica e de literatura apresentada, bem como das justificativas supramencionadas, é possível defender o ineditismo temático da presente proposta, bem como sua relevância do ponto de vista científico.

Problema de Pesquisa

As crianças residentes em uma vila militar assimilam e ressignificam elementos da cultura militar em suas brincadeiras e relação entre pares? Esses elementos integram, de alguma forma, a construção de suas culturas lúdicas?

Objetivos

Objetivo geral

Investigar se e como crianças residentes em uma vila militar da Marinha do Brasil, durante as brincadeiras sociais, assimilam e ressignificam a cultura militar entre seus pares na construção de suas culturas lúdicas.

Objetivos Específicos

- Identificar brincadeiras, brinquedos e áreas lúdicas que indiquem elementos da cultura militar durante os episódios de brincadeira;
- Examinar as preferências por espaços lúdicos, brinquedos, tipos de brincadeiras e parcerias de acordo com o gênero e idade;

- Observar e descrever o processo de reprodução interpretativa da cultura militar durante as brincadeiras;
- Discorrer sobre mecanismos de construção e transmissão da cultura de pares dessas crianças;
- Analisar as eventuais repercussões da cultura militar na construção sociocultural e identitária dos brincantes.

Método

Em termos de delineamento, trata-se de pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa, com método centrado em observação direta dos episódios de Brincadeira/registro cursivo do comportamento (Fase 01) e entrevistas semiestruturadas (Fase 02).

Contexto

O estudo foi conduzido em diferentes espaços dentro da Vila Naval da Barragem (VNB), vila militar de Praças da Marinha do Brasil (MB), que é subordinada administrativamente à Base Naval de Aratu (BNA), região militar sob jurisdição do Comando do Segundo Distrito Naval (Com2ºDN). A VNB fica localizada na Região Metropolitana de Salvador (RMS), no limite entre os municípios de Simões Filho e Salvador, no estado da Bahia, tendo sido escolhida para a presente pesquisa, em detrimento de outras vilas militares, em virtude de sua extensão, número maior de residentes – média de 600 famílias – e, conseqüentemente, de crianças.

Trata-se de vila constituída por residências, entre casas e apartamentos, por áreas comuns de lazer como parques infantis, quadras de esporte, piscinas, além de prédios administrativos, capela e ambulatório para assistência em saúde, estando toda ela construída em região de mata atlântica.

Historicamente, a MB se estabelece na região, de maneira mais concreta, por volta de 1970, quando a atual BNA começou a operar, processo concomitante ao barramento do Rio dos Macacos e à construção da Vila Naval, em suas adjacências. Não obstante, a ocupação militar naquela localidade foi iniciada décadas antes, por ser território de reconhecido valor estratégico desde a Segunda Guerra Mundial, por sua localização privilegiada do ponto de vista terrestre e também marítimo, na Baía de Aratu/ Baía de Todos-os-Santos (BTS).

Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados do estudo foi dividida em duas fases, cada qual com metodologias de coleta distintas, integradas em prol da melhor compreensão do fenômeno investigado. Conforme já apontado, a coleta na fase 01 ocorreu mediante observação e registro cursivo de episódios de brincadeiras, e a fase 02, via realização de entrevistas semi estruturadas. A escolha se deveu ao fato de a triangulação de dados, isto é, o uso de diferentes fontes e métodos de coleta e também de análise de dados ser bem vinda por permitir maior riqueza e profundidade na investigação qualitativa (Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

Houve grande retardamento para obter autorização institucional para realizar o estudo, processo que produziu atraso na submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa e, conseqüentemente, na coleta de dados como um todo. Outrossim, o período de pandemia de COVID 19, concomitante a quase todo o transcurso da presente pesquisa, também trouxe desafios importantes, na medida em que restringiu sobremaneira as possibilidades de interação entre as crianças na VNB, o acesso do pesquisador ao campo e às crianças, sobretudo na fase 01, culminando com a necessidade de a coleta de dados ocorrer em longos intervalos dispostos no tempo, o que era o possível no momento, em vez de em período mais rigidamente circunscrito, algo que um planejamento sem tantas variáveis intervenientes

possibilitaria. Em razão de tais eventos e das necessidades de adaptação por eles exigidos, a fase 02 foi iniciada mesmo quando a fase 01 ainda estava em curso, paralelamente, pois.

Participantes e recrutamento para composição amostral

Os participantes deste estudo foram crianças com idades entre 4 e 10 anos, de gêneros variados, residentes na VNB. A faixa etária foi escolhida para aumentar probabilidade de ocorrência de brincadeiras de faz de conta, algo importante aos objetivos do estudo. Em ambas as fases da pesquisa, a composição amostral deu-se por acessibilidade. Para divulgar a realização da pesquisa antes do seu início e assim facilitar anuência posterior dos responsáveis e das crianças, foi feita divulgação da atividade junto às famílias residentes na VNB, usando-se, para isso, disseminação de panfleto (Apêndice A) em mídias digitais (grupos de *Whatsapp* dos permissionários da VNB) e panfletos impressos em locais entendidos como estratégicos (como Ambulatório da Vila Naval da Barragem e Hospital Naval de Salvador). Ademais, foi divulgado o panfleto no Plano do Dia (PD) da Base Naval de Aratu, OM à qual a VNB está subordinada administrativamente, por intermédio da assessoria de comunicação da BNA e do Imediato (02 da BNA). O PD é um instrumento de comunicação interno das Organizações Militares (OM) da Marinha, que deverá ser lido diariamente por todos os militares e civis a bordo daquela OM e no qual constam escalões, ordens em vigor e informações de interesse geral que precisam ser disseminadas, incluindo aquelas de interesse da família naval. Para sensibilizar e estimular a participação, as supracitadas estratégias de divulgação da pesquisa representaram um passo crucial.

Aspectos éticos

Inicialmente, foi concedida autorização para coleta de dados na VNB, junto ao Com2ºDN, após requerimento feito com a anuência da OM em que trabalha o autor do então

projeto (Anexo A). Após a autorização, o projeto finalmente passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFBA (CEP/UFBA), no qual foi aprovado (parecer nº 5.038.524).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) foi apresentado aos responsáveis pelas crianças voluntárias no estudo, no qual constavam os objetivos, procedimentos da pesquisa e demais informações pertinentes; às crianças, foi apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice C), com as mesmas informações em linguagem adaptada. Os referidos termos traziam pedidos de anuência para ambas as fases da pesquisa – haja vista entendimento de que em nenhuma delas esse consentimento/assentimento é dispensável, a despeito das diferentes metodologias de coleta nelas empregadas – independente de efetivamente as mesmas crianças participarem de todas as fases.

Após conclusão da presente pesquisa e da defesa da dissertação, será definido um dia de palestra devolutiva à família naval, no qual crianças e pais poderão acessar os resultados da presente pesquisa, e será criado um momento para discutir temas pertinentes à Psicologia do Desenvolvimento e brincadeiras infantis, conforme já previsto no processo inicial de autorização institucional e divulgado entre os participantes da pesquisa e seus responsáveis. Também será disponibilizada uma versão final da dissertação, em inteiro teor, ao Comando do Segundo Distrito Naval, a ser armazenado em local de sua escolha e que possibilite o acesso a quem interessar.

Fase 01

A fase 01 foi pautada em observações diretas dos episódios de brincadeiras infantis, considerando seu início e término, desenvolvidas em grupos diversos de crianças: coetâneos e

não coetâneos, mistos ou não em termos de gênero, todos eles ocorridos de forma livre, espontânea e sem interferência adulta, em Lugares De/Para Crianças existentes na VNB.

Quando o pesquisador notava grupo de crianças brincando em locais de interesse para a pesquisa, seus responsáveis, em caso de estarem presentes, eram abordados para tratar do consentimento para participar da pesquisa. As crianças eram abordadas em seguida, para assentir ou não a sua participação. Apenas a partir dessa definição iniciavam-se os devidos registros.

Foi feito uso de Registro Cursivo do comportamento, por meio do qual as informações observacionais pertinentes aos objetivos do estudo foram reunidas. Foi utilizada uma folha de registro de episódios de brincadeira, *vide* Apêndice D, no qual constavam informações necessárias ao processo, como dia e horário da observação, informações sobre o grupo observado, o ambiente físico da brincadeira, os parceiros e sua interação, brinquedos utilizados e sua função na brincadeira, as brincadeiras identificadas e sua definição.

A coleta de dados dessa fase foi precedida de exploração do campo, que incluiu também observações-piloto, de modo a identificar os dias, horários e épocas em que houvesse maior probabilidade de ocorrência das brincadeiras ao ar livre e maior número de brincantes, além de prevenir eventuais problemas para a coleta propriamente dita. Nesse processo, foi possível também identificar os principais Lugares De/Para Crianças da VNB e, conseqüentemente, a escolha prévia de alguns pontos de observação. Em virtude das informações coletadas em campo, as observações se concentraram no final das tardes (em dias úteis), e pelas manhãs (aos finais de semana), dada a rotina escolar e familiar dos residentes na VNB. Outros dias e horários mostraram-se infrutíferos para a coleta de dados.

As observações realizadas na fase 01 do estudo foram conduzidas usando-se a técnica do sujeito/criança focal e registro do comportamento por amostragem de tempo, conforme sugere protocolo de Cordazzo, Westphal, Tagliari, Vieira e Oliveira (2008). A escolha para a

presente pesquisa, entretanto, foi por realizar observações de sujeito focal de 5 minutos por criança selecionada durante as interações lúdicas, em virtude do fenômeno específico em estudo, do tipo de análise empregada, que é qualitativa, e do fato de essa fase ser conduzida em espaço aberto. As observações-piloto não produziram necessidade de reestruturação dessa escolha e, por isso, ela foi mantida.

No transcurso das observações, o pesquisador buscou manter algum nível ótimo de distância que possibilitasse ver e escutar as nuances do episódio de brincadeira, mas buscando a menor interferência possível na interação lúdica, a fim de não descaracterizar a espontaneidade da brincadeira. Entretanto, sobretudo no início do processo e em virtude de saberem estar em observação (afinal, elas próprias consentiram sua participação), era comum que as crianças fizessem movimentos direcionados ao pesquisador ou que, mediante olhares, sinalizassem que sua presença de alguma forma afetava o processo. Naturalmente, isso diminuía com o passar do tempo de observação e se buscou manter na amostra apenas aqueles episódios ocorridos já nessa condição posterior, em que o dinamismo e espontaneidade retornavam à cena de maneira importante, quando a presença do pesquisador tinha sua valência diminuída em termos de interveniência. De qualquer forma, como as observações foram levadas a cabo em ambientes abertos e com as dificuldades que esse fato enseja, diversos elementos das falas acabaram perdidas pela impossibilidade de registro completo na íntegra, devido ao dinamismo da interação lúdica e aos ruídos do ambiente.

Em termos de justificação de escolha metodológica, vale ressaltar que o método observacional, além de já tradicional no campo da Psicologia em suas variadas apresentações e características (Dessen & Murta, 1997), também está bem estabelecido especificamente nos estudos das brincadeiras, trazendo contribuições teóricas e empíricas importantes à literatura em Psicologia do Desenvolvimento, como, por exemplo, nos estudos de Delvan e Cunha (2010), Santos e Dias (2010), entre outros.

No presente estudo, as crianças foram observadas em contexto livre, onde elas costumam brincar, durante episódios de brincadeiras com seus pares e não com adultos, em vez de ambiente controlado e com criação artificial de grupo cujos participantes não se conhecem entre si, porque existem evidências de que, desse modo, exibem-se níveis maiores de motivação e de habilidades motoras, sociais, cognitivas, simbólicas e linguísticas mais sofisticadas, além de possibilitar maior durabilidade dos episódios de brincadeira (Pellegrini, Galda, Bartini & Charak, 1998).

Pellegrini, Symons e Hoch (2004) enaltecem a importância da observação de crianças em contextos diferentes do ambiente escolar, já melhor descritos na literatura, na medida em que isso traz informações sobre sua dinâmica em seu ambiente natural, promovendo dados atualizados acerca dessa relação em períodos de tantos câmbios sociais, como novos arranjos familiares, entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e outros elementos novos que ensejam melhor investigação na maneira como se relacionam com o desenvolvimento infantil.

A observação em contexto natural diminui, também, a presença de variáveis intervenientes, na medida em que se evita a necessidade de interferir diretamente nas brincadeiras, seja conduzindo-as – o que produz uma interferência externa adulta – seja direcionando o comportamento das crianças ao ofertar determinados tipos de brinquedos. Qualquer uma dessas ações produziria repercussões diretas na coleta de dados, como sinaliza Pellegrini (2001).

Fase 02

Na Fase 02, foram realizadas entrevistas com as crianças. As entrevistas foram semi-estruturadas e, como tal, seguiram um roteiro (Apêndice E), mas com toda a flexibilidade necessária à possibilidade de aprofundar ou direcionar o processo de maneira singular, a depender do conteúdo trazido pelas crianças e do modo como direcionassem suas próprias

narrativas. O roteiro serviu, portanto, apenas como norte de questões mínimas a serem abordadas pelo pesquisador, considerando o objetivo do trabalho. Nota-se que as crianças entrevistadas nesta fase poderiam ou não ter participado da fase 01. Com a divulgação da pesquisa e o contato com alguns responsáveis e crianças na primeira fase, eventuais responsáveis interessados em participar da fase 02 foram incluídos em grupo de *whatsapp* criado para esse fim, de modo a esclarecer dúvidas e dar orientações sobre as entrevistas. Também foram acessados, diretamente pelo pesquisador, moradores da VNB que sabidamente tinham filhos na faixa etária requerida, a fim de ofertar ativamente a participação na pesquisa. Aqueles que concordaram também foram inseridos no referido grupo virtual. Foi por meio desse recurso tecnológico que foram agendados dias e horários para condução do processo de entrevistas.

As entrevistas foram conduzidas em espaço do Abrigo do Marinheiro, uma associação civil que desenvolve projetos direcionados à família naval, e que possui um prédio de projetos no interior da própria VNB. No referido prédio, o local escolhido para as entrevistas foi especificamente o Espaço do Saber Vice-Almirante Arnon Lima Barbosa, por dispor de espaço físico amplo e suficientemente reservado, com mesas, cadeiras e materiais diversos para desenhar e colorir, além de sala de espera externa ao ambiente principal. O uso do espaço se deu após autorização institucional.

As crianças participantes da fase 02 foram distribuídas em grupos de entrevista, em dias e horários previamente acordados com os responsáveis, a partir de suas disponibilidades. Esse processo se deu em dias úteis, turno vespertino, com duração total aproximada, entre início e liberação dos participantes, de 3 horas em cada um dos dias de coleta. No dia definido, antes de iniciar o processo propriamente dito, os responsáveis e as crianças eram convocados a preencher o TCLE e o TALE, caso não tivessem participado da fase 01 do estudo, na sala de entrevistas.

As crianças liberadas para participar eram, então, identificadas com papel adesivo preso em suas blusas e no qual eram escritos nomes para identificação, escolhido por elas próprias, e suas idades. Algumas optaram por usar seus próprios nomes e por isso foram mencionadas nos resultados de forma abreviada junto com suas idades, para salvaguardar o sigilo. Outras optaram por apelidos, nomes de personagens de sua própria escolha, e, nesse caso, foram mantidos tais nomes e idades no capítulo de resultados desta dissertação. Após a etapa de preenchimento de termos e identificação dos participantes, na qual poderiam também ser sanadas eventuais dúvidas adicionais, os responsáveis eram convidados a aguardar na sala de espera, de modo que as crianças pudessem ficar reunidas em grupo com o pesquisador.

Às crianças participantes eram ofertados materiais de desenho e pintura e folha de ofício branca e lisa, sendo-lhes solicitado que desenhassem algo representativo de suas brincadeiras na VNB. O intuito dessa etapa foi ativar determinadas memórias e facilitar o processo posterior de entrevista propriamente dita, cujo tema era precisamente sobre brincadeiras na VNB. Após conclusão dos desenhos, as crianças eram entrevistadas individualmente na mesma sala. Enquanto não chegava sua vez, as demais crianças aguardavam na sala de espera externa junto com os responsáveis. As entrevistas foram levadas a cabo tendo por base o desenho e os relatos suscitados por este, conforme mencionado, além dos registros observacionais da Fase 01, de modo que as crianças pudessem expressar sua compreensão acerca da temática apresentada pelo pesquisador. Os áudios das entrevistas foram gravados por meio do aplicativo *Super Sound* e o conteúdo foi transcrito para análise.

A escolha pelo uso de entrevistas para coleta de dados deve-se, primeiramente, ao fato de ser ferramenta central e já bem estabelecida nas pesquisas em ciências sociais (Gil, 2008). A escolha de tal método, levado a cabo com crianças, desde que não conduzido de maneira

rígida e ortodoxa, e enfatizando seu elemento dinâmico e criativo, coaduna e guarda proximidade com as discussões mais recentes acerca da necessidade de oportunizar ampliar voz das crianças, trazendo-as a uma condição ativa e de protagonismo, no curso de pesquisas que digam respeito às próprias, inclusive nos estudos sobre brincadeiras infantis no campo da Psicologia do Desenvolvimento (Bichara & Becker, 2016).

Tradicionalmente, as ciências humanas e sociais consideraram as crianças como meros objetos de conhecimento, em um processo de reificação que se amparava em viés adultocêntrico de base positivista e normativa, representando uma visão específica e hegemônica de ciência moderna (Delgado & Muller, 2005). Indo de encontro a essa perspectiva, o pressuposto metodológico do presente estudo é participativo, dentro do limite que possibilita uma pesquisa de mestrado. Objetivou-se desenvolver uma postura alternativa do ponto de vista epistemológico: crianças como sujeitos ativos na construção do seu ambiente cultural; capazes de dar sentido à realidade e de falar *per si*; a assunção destas como sujeitos do conhecimento e atores sociais plenos, parceiras no processo de investigação; além da abertura à adaptação da metodologia ao longo do processo, tendo em vista variáveis como idade das crianças, seu contexto sociocultural, gênero e o seu grau de experiência.

Em termos práticos, a busca por maior participação das crianças materializa-se em algumas das bases sugeridas por Soares, Sarmiento e Tomás (2005) e que orientaram a presente pesquisa: 1) Valorização da voz e ação das crianças – algo que requer atenção para evitar pseudoparticipação infantil, além de discriminação na inclusão de crianças no estudo por critérios étnicos e de *status* social; 2) Consentimento informado – requer entendimento da criança acerca do estudo e seu consentimento na participação do mesmo, além da possibilidade de revisão de sua voluntariedade a qualquer tempo; 3) Uso de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos – de modo que a pesquisa possa dialogar com o dinamismo, idiosincrasia e complexidade do contexto infantil.

Foi tendo por norte tais premissas que, na presente pesquisa, as crianças foram convocadas a assentir ou não sua participação, a escolher os nomes pelos quais gostariam de ser identificadas, a desenhar sobre suas brincadeiras da forma que melhor lhe fosse conveniente do ponto de vista motivacional e que fosse possível à luz do seu desenvolvimento neuropsicomotor. Ademais, suas narrativas trazidas nas entrevistas foram consideradas como fundamentais para destrar o fenômeno pesquisado no presente estudo, no entendimento de que elas são plenamente capazes de descrever suas realidades de maneira fidedigna, da maneira como é possível pela ótica infantil. Inclusive, as explicações que elas davam para as brincadeiras descritas por elas durante as entrevistas ganharam *status* de conceituação, dispostas em nota de rodapé sempre que isso fosse necessário para compreender suas narrativas.

Reitera-se que, por razões institucionais, não foram usados registros fotográficos ou de filmagem para coleta e análise de dados em nenhuma das fases do estudo.

Procedimentos de análise de dados

A unidade de análise para interpretação dos dados coletados na Fase 01 foram os episódios de brincadeira a que se teve acesso mediante observações e seu registro cursivo. O norte conceitual para identificação e delimitação dos episódios de brincadeira foi aquele sugerido por Carvalho e Pedrosa (2002):

Um episódio de brincadeira é definido quando se apreende uma sequência interativa conspícua ou um trecho do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo espacial que formam e/ou da atividade que realizam. O término de um episódio pode ser definido com base em uma mudança de tema da brincadeira, em sua interrupção por um agente externo (por exemplo, o adulto), por uma mudança na composição do grupo. A delimitação de um episódio, tanto em

termos de início como de término, envolve portanto um grau de arbitrariedade que reflete a participação do pesquisador na construção do dado: é o observador, com suas hipóteses e suas interações com os fatos observados, quem determina essa delimitação. (Carvalho & Pedrosa, 2002, p. 183).

Participa-se que, a guisa de critérios observacionais e enquadre enquanto episódio de brincadeira, foram desconsiderados da análise de dados aqueles comportamentos entendidos como não-brincadeira, conforme sugerido por Cordazzo et al. (2008), que são: comportamento desocupado (não engajamento na atividade lúdica, criança sem foco), comportamento de observação (a criança não está brincando, olhar fixo em algo, sem participar da brincadeira), comportamento de exploração (envolve observação e manipulação de objetos com fins exploratórios, sem efetivamente brincar), comportamento de conversação (criança em atividade verbal com terceiros, na ausência de brinquedo ou atividade lúdica), comportamento de agressão (ameaça física ou verbal a outrem) e comportamento de transição (criança finalizando uma atividade e iniciando outra).

Descritivamente, as brincadeiras observadas foram classificadas seguindo as categorias propostas por Morais e Otta (2003), a partir de combinação categórica de Piaget (1945 como citado em Morais & Otta, 2003) e Parker (1984 como citado em Morais & Otta, 2003): 1) brincadeiras de exercício físico (inclui comportamentos variados como pular, correr, descer, subir, por exemplo, pular obstáculos, subir em árvores, brincar com bambolê); 2) brincadeiras de contingência social (envolve esquemas de revezamento social e a tentativa de produzir respostas contingentes nos outros, como brincar de esconde-esconde, cócegas, imitar gestos e vocalizações, rolar sobre o outro, pegar no colo); 3) brincadeiras de construção (materiais são combinados para criar algo novo, por meio de construção, encaixe, empilhamento e modelagem); 4) brincadeiras turbulentas (podem ser agonísticas – quando

envolvem luta, perseguição e fuga; de teste de limite físico – quando envolvem exercícios físicos vigorosos e teste de limites quanto ao lícito/ilícito, o perigoso/seguro, pendurar-se, lançar-se, equilíbrio em superfícies instáveis; de teste de limite social – quando envolve provocação e zombaria); 5) brincadeiras de faz de conta (incluem tratar objetos como se fossem outros e lhe dar novas funções, atribuição de papéis a si e a terceiros diferentes dos habituais, criar cenas imaginárias e representá-las); 6) brincadeiras e jogos de regras (incluem aquelas que envolvem ritualização de papéis, representação de cenas previsíveis e determinadas de forma apriorística, logo as sequências tornam-se ciclos repetitivos que podem envolver ganhar/perder, como pega-pega, cabo de guerra, chutar bola, baleou/baleado etc.). Na categoria “Outras”, foram, naturalmente, reunidas brincadeiras entendidas como não classificáveis nas categorias supracitadas.

Utilizou-se o critério do caráter predominante da ação, sugerido pelas próprias autoras (Morais & Otta, 2003), diante daqueles episódios de brincadeira que possuíam elementos de diferentes categorias, de modo que pudessem ser enquadradas em apenas uma delas. Sendo assim, as brincadeiras e jogos com regras, por exemplo, tinham precedência em termos de complexidade, assim como as brincadeiras de faz de conta. As demais, por regra decrescente de complexidade, precediam no seguinte sentido: construção>turbulência>contingência social>exercício físico (Morais & Otta, 2003). Adicionalmente, foi registrada a composição dos grupos quanto ao gênero, se mistos ou compostos exclusivamente por meninos ou somente por meninas. O compilado descritivo dos episódios de brincadeiras e suas categorizações em termos de frequência foram dispostos em tabelas para melhor apresentação dos resultados no respectivo capítulo.

Os dados oriundos da Fase 02, por sua vez, foram analisados quanto ao conteúdo das narrativas trazidas pelas crianças durante as entrevistas. Os dados coletados, tomados em sua totalidade, foram compilados e submetidos a tratamento qualitativo, analisando-se o conteúdo

destes, de modo que fossem identificados temas e criadas categorias temáticas de análise, a partir das quais foi possível interpretar os resultados (Creswell, 2007).

De forma mais específica, Sampieri, Collado e Lucio (2013) sugerem que a codificação qualitativa é processo inicial através do qual se avaliam conceitualmente segmentos de conteúdo das unidades em análise e seus significados, comparando-as entre si, para que, a partir daí, sejam extraídas categorias significativas. No segundo momento, procede-se com uma análise comparativa entre as categorias, de modo a construir temas amplos, interpretando o significado destes à luz da teoria que fundamenta os estudos e dos achados empíricos disponíveis na literatura.

No estudo, foram erigidas as seguintes categorias temáticas: 1- Brincadeiras e gênero: caracterização das brincadeiras; 2 - A transmissão da cultura lúdica; 3 - As simbologias navais. Nota-se que tais categorias temáticas possuem forte base empírica, pois foram propostas levando-se em conta que tais conteúdos foram de tal modo frequentes e recorrentes, tanto nas observações quanto nas entrevistas, que sua relevância demonstrou-se inequívoca. Não por coincidência, a própria literatura científica revisitada no capítulo 1, e a partir da qual construíram-se os objetivos geral e específicos, sugeriu a pertinência de alguns temas e alguns deles também se demonstraram empiricamente relevantes à luz dos dados coletados, o que ensejou a construção das categorias temáticas a serem exploradas a seguir.

Resultados e Discussão

Conforme já dito, as categorias aqui apresentadas tiveram por base temáticas prevalentes nas fases 01 e 02 da pesquisa. Optou-se por apresentar os dados mesclando elementos das duas fases do estudo, no entendimento de que estes são complementares e indissociáveis. Desse modo, as categorias temáticas são apresentadas mediante uso tanto dos trechos das falas das crianças durante as entrevistas quanto da transcrição de alguns episódios de brincadeiras observados, sempre que isso for útil para ilustrar algum elemento relevante do ponto de vista teórico no processo de discussão da categoria em análise.

No presente capítulo, inicialmente, é apresentada uma breve caracterização dos brincantes da VNB; depois, é apresentada a primeira categoria da discussão – Brincadeiras e Gênero – sendo caracterizadas também as brincadeiras desenvolvidas na VNB; em seguida, de maneira complementar à primeira categoria, caracteriza-se a VNB como ambiente físico onde as crianças brincam, enquanto contexto de desenvolvimento; ulteriormente, são contempladas as outras duas categorias do estudo: a transmissão da cultura lúdica na VNB; e as simbologias navais nas brincadeiras da VNB.

Participaram do estudo crianças entre 4 e 10 anos. Na fase 01, foram compilados no total 40 episódios de brincadeiras de modalidades diversas, os quais 6 deles levados a cabo apenas por meninos, 9 apenas por meninas, e 25 mistos, isto é, episódios nos quais meninos e meninas brincaram juntos. Na fase 02, foram entrevistadas 17 crianças, sendo 13 meninas e 4 meninos.

Caracterização dos brincantes da VNB

A caracterização dos brincantes foi descrita tendo por base as observações, as entrevistas e também a inserção prolongada no próprio campo de coleta de dados. Tal acesso à realidade da VNB, por diversos meios, portanto, ajudou a responder à pergunta: afinal, quem eram os participantes do estudo?

As crianças voluntárias tinham entre 4 e 10 anos, todas já em idade escolar. A maioria estuda em colégios particulares, mas há algumas em escolas públicas também. O fato comum é que todas essas escolas localizam-se em bairros próximos da VNB, algo que facilita a logística cotidiana em virtude da distância da Vila das áreas mais centrais de Salvador. Quando mais distante, há aquelas que estudam no Colégio Militar de Salvador (CMS), no bairro da Pituba, que é administrado pelo Exército Brasileiro, e tem no seu quadro discente certa quantidade de dependentes de militares da Marinha do Brasil. Algumas dessas crianças dirigem-se à escola por meios de transporte público, mas a maioria ou é levado pelos pais em carros próprios (nesse caso, os vizinhos costumam revezar a função) ou em ônibus escolares que adentram a VNB para levar e trazer as crianças diariamente. Não há possibilidade de deslocamento a pé em razão das distâncias geográficas. Dentre as voluntárias do estudo, havia também aquelas crianças que estudavam na Cooperativa Educacional de Inema (COPEDIN). Trata-se de sociedade civil sem fins econômicos que visa a oferecer atividades educacionais e culturais a preços compatíveis com a realidade da Família Naval (dependentes de oficiais, de praças e alguns civis). Convém aclarar que as crianças residentes na VNB e que estudam no CMS certamente são aquelas que mais tempo permanecem nas dependências de instituições militares, pois moram e estudam em alguma delas. Pode-se dizer o mesmo daquelas que estudam na COPEDIN, pois, embora não seja uma instituição propriamente militar, ela funciona dentro da Vila Naval de Inema, que é uma vila de oficiais da Marinha e, portanto, também uma instituição militar.

Pode-se dizer que todas as crianças residentes na VNB, dentre as quais aquelas que participaram do estudo, pertencem, pelo menos, a famílias de Classe C, em termos de renda, de acordo com os dados do Infomoney (2022), isto é, possuem renda mensal entre R\$2,9 mil e R\$7,1 mil, se considerados apenas os ganhos advindos da Marinha e se somados soldos e adicionais. Isso porque seus genitores, enquanto praças militares de graduações variadas

(Marinheiros, Soldados Fuzileiros Navais, Cabos, 1º, 2º ou 3º Sargentos e até Suboficial) recebem seus soldos e os adicionais componentes dos seus salários a depender da graduação a que pertencem, e esse soldo é fixo, pago enquanto servidores públicos que são, embora em regime específico aplicável aos militares.

Convém ressaltar que a grande maioria dessas famílias não é composta por baianos, mas por cidadãos de vários rincões do Brasil, muitas delas do Rio de Janeiro, onde funciona o Comando do 1º Distrito Naval, considerado a sede da Marinha. Ou seja, essas famílias vêm morar na Bahia e deixam sua rede de apoio em seus locais de origem. Naturalmente, muitas das crianças residentes na VNB acabaram por nascerem na Bahia, pelo fato de os pais residirem aqui, mas são de famílias originárias de outros locais.

As crianças participantes do estudo eram, em sua maioria, meninas, tanto na fase 1 de observação quanto na fase 2 de entrevistas. Não há dados oficiais disponíveis sobre serem as meninas de fato maioria entre as crianças moradoras da VNB, mas sua participação foi expressiva e majoritária nas brincadeiras observadas, e também elas formaram a maioria das voluntárias para as entrevistas. No caso específico da fase 2 de entrevistas, se isso não sugere de fato estarem elas em maior número, pelo menos indica que as meninas da VNB estão mais dispostas e propensas a ocuparem determinados espaços e se apropriarem de atividades que dizem respeito às suas próprias vidas enquanto crianças moradoras de uma vila militar.

Durante as entrevistas na fase 2, não foram realizadas perguntas acerca da identidade racial auto-declarada das crianças participantes. Tampouco havia ocasião para fazê-lo durante as observações. De qualquer sorte, em que pese ser necessário cuidado com as generalizações, não é irrelevante o fato de que a grande maioria das crianças participantes do estudo, seja na fase 01 ou na fase 02, poderiam ser consideradas negras, do ponto de vista fenotípico. Tal constatação não parece ilógica ao recordar que o estudo foi conduzido numa vila naval de praças, que são elementos executores e de menor poder hierárquico nas

organizações militares. Será que a mesma representação racial ocorreria de forma tão flagrantemente majoritária se o estudo tivesse sido conduzido na Vila Naval de Inema (VNI), que é uma vila de oficiais? Trata-se de indagação a ser esclarecida em eventuais estudos posteriores. Se, por um lado, a carreira militar possibilita certo grau de ascensão social, e, em tese, todo e qualquer cidadão, independente de cor/classe social, possa seguir tal carreira desde que satisfeitos determinados critérios intelectuais (aferido via prova de concurso), de capacidade física/saúde e critérios morais (verificação de ficha criminal e demais dados biográficos), as instituições militares não deixam de atestar um fato sociológico derivado da história do país em toda sua complexidade, em termos de distribuição de renda e da dinâmica racial com a qual se mescla: os praças são, em sua maioria, negros, assim como suas famílias, o que inclui suas crianças. Tal constatação, tendo por base a amostra do presente estudo, é meramente descritiva, sem intuito de estabelecer nexos causais de nenhuma natureza, haja vista o óbvio de que as instituições sociais tendem a reproduzir, de forma muitas vezes naturalizada, as vicissitudes da macrorrealidade na qual se inserem.

Convém destacar que as crianças residentes na VNB desenvolvem laços importantes umas com as outras, em virtude da convivência constante. Era comum que conhecessem umas às outras pelos nomes e que brincassem juntas com certa regularidade, na medida em que compartilham rotinas e muitos espaços, e histórias/histórias comuns. Muitas delas, inclusive, ou moram na VNB desde que nasceram, ou sempre moraram em vilas militares. Exceções são aquelas que moraram em outras localidades, mas, no geral, são poucas em termos de números. Mais detalhes sobre esse último ponto serão apresentados no tópico “Caracterização da VNB enquanto espaço onde as crianças brincam e como contexto de desenvolvimento”.

Categoria 1 - Brincadeiras e gênero: caracterização das brincadeiras

Se a caracterização dos brincantes da VNB permitiu conhecer um pouco sobre as crianças participantes do estudo, a presente categoria temática visou à descrição das suas brincadeiras e como elas se organizam, em termos de gênero, durante o transcurso dos episódios lúdicos.

A tabela 1 compila as diversas modalidades de brincadeira observadas com as crianças da VNB, além de distribuir tais categorias por gênero, se exclusivamente masculino (M), se apenas feminino (F) ou se as brincadeiras foram conduzidas em grupos mistos em termos de gênero (MF):

Tabela 1

Frequência de tipos de brincadeira conforme o gênero dos participantes

Categorias	N	M	F	MF
Exercício Físico	7	1	2	4
Contingência social	9	0	0	9
Turbulentas	1	1	0	0
Faz de conta	5	0	4	1
Brincadeiras e jogos de regras	16	2	3	11
Outras	2	2	0	0
TOTAL	40	6	9	25

Conforme previamente mencionado, as categorias da Tabela 1 seguiram a classificação compilada por Moraes e Otta (2003). Especificamente no presente trabalho, foram enquadrados como Exercício Físico as brincadeiras que envolveram os seguintes elementos: corridas variadas; brincar de bicicleta; brincar de patinete; brincadeiras realizadas em parquinhos não classificáveis em outras categorias, como, por exemplo, descer e subir no escorregador, balançar-se no balanço. Na categoria Contingência Social, foram reunidos:

diversas modalidades de Esconde-esconde. Na Categoria Turbulentas, foi enquadrada brincadeira com balão de água. A categoria Faz de Conta reuniu brincadeiras fantasiosas com bonecas, representação de personagens diversos. Em Brincadeiras e Jogos de regras, foram enquadrados: pega-pega (nas suas diversas modalidades); pedra, papel e tesoura; brincadeiras com bola, como futebol, vôlei, baleado/baleou; pula corda; amarelinha; chicotinho queimado. Na categoria Outras, foram considerados episódios entendidos como não categorizáveis nas demais, pois envolviam jogos eletrônicos.

O gênero é considerado por alguns autores, como, por exemplo, por Aydt e Corsaro (2003), como a principal identidade da qual as crianças lançam mão para definir a si mesmas e às demais. Muito precocemente, por volta de 3 anos, as crianças já se demonstram capazes de se reconhecer enquanto meninos ou meninas (Bichara & Carvalho, 2008). Precoce também, no desenvolvimento infantil, notadamente por volta de 3 (três) anos de idade, segundo Martin e Fabes (2001), é o processo de escolha de pares homogêneos em termos de gênero para brincar, conhecido como Segregação. Nesse período, as crianças já manifestam claras preferências, no contexto lúdico, por pares de mesmo gênero – estima-se que entre 70% e 80% da variância da escolha das crianças por parcerias de brincadeira parece estar relacionada ao gênero (Martin & Fabes, 2001). Tal fato é evidenciável mesmo em contextos não direcionados e nos quais as crianças possam escolher ativamente suas parcerias para brincar. Ou seja, parece tratar-se, antes de qualquer coisa, de um processo desenvolvimental, mais do que uma mera consequência do agrupamento artificial muitas vezes produzido nas escolas e creches.

Pode-se dizer que a base inicial da diferenciação entre os gêneros é o sexo, componente biológico que distingue a espécie humana entre machos e fêmeas. A tal base biológica (sexo) são paulatinamente acopladas informações, expectativas comportamentais e significados culturais acerca do ser masculino ou feminino, que são as diferenças de gênero,

de modo que tais distinções passam a ser, portanto, de cunho simbólico e social, mais do que sexual (Silva, Pontes, Silva, Magalhães & Bichara, 2004). Portanto, as crianças partem de suas diferenças biológicas e vão se diferenciando ainda mais no curso da socialização em termos de gênero e do desempenho de papéis a ele associado. As sociedades humanas tendem a reestruturar determinadas relações de gênero e a flexibilizar o exercício de papéis sociais por ele pautados, como resultado das transformações históricas e sociais pelas quais passam, mas a cultura adulta, nesse aspecto, e ainda que mais lentamente do que o desejável, transforma-se de modo mais célere que a cultura infantil, ainda marcadamente estereotipada e segregacionista do ponto de vista do gênero (Silva et al., 2004).

Além de ser uma variável identitária crucial na infância e de direcionar as escolhas interativas das crianças, o gênero representa, também, uma das principais questões mediadoras e direcionadoras dos lugares escolhidos pelas crianças para brincar bem como das atividades lúdicas desenvolvidas por elas nesses ambientes (Karsten, 2003). Um dos principais fenômenos associados ao gênero, e que merece consideração por sua relação direta com as brincadeiras infantis, é a Segregação. Por Segregação de gênero entende-se a tendência das crianças a buscarem seus pares de gênero quando da construção da brincadeira, de modo que os grupos tendam a uma homogeneização, meninos junto com meninos e meninas junto com meninas (Bichara & Carvalho, 2008).

Em face aos argumentos supracitados, torna-se evidente que discutir gênero e brincadeiras é sempre um tema importante na Psicologia do Desenvolvimento. Adicionalmente, as variáveis de gênero saltaram aos olhos quando da análise dos dados coletados na VNB, por isso a necessidade de enfatizá-la de maneira mais específica. Na presente amostra, houve observação de episódios de brincadeiras conduzidos de forma segregada por gênero, isto é, meninos brincando só com meninos: Exercício Físico (n=1), Turbulentas (n=1), Brincadeiras e jogos de regras (n=2) e Outras (n=2) – totalizando 6

episódios segregados; e meninas apenas com meninas: Exercício Físico (n=2), Faz de conta (n=4) e Brincadeiras e jogos de regras (n=3) – totalizando 9 episódios segregados. Os episódios mistos, meninas e meninos brincando juntos, entretanto, foram maioria: Exercício Físico (n=4), Contingência Social (n=9), Faz de conta (n=1) e Brincadeiras e jogos de regras (n=11) – totalizando 25 episódios mistos.

Brincadeiras de exercício físico

As brincadeiras de exercício físico foram bastante recorrentes na presente amostra (n=7), ocorrendo tanto em grupos mistos (n=4) ou segregados (n=1/M; n=2/F). A literatura sinaliza que esse tipo de brincadeira tende a ser mais comum entre os meninos no transcurso de toda a infância, conforme revisaram Pellegrini & Smith (1998).

Em que pese a existência de apenas dois parquinhos estruturados na VNB, foi comum, nas observações, a reunião de crianças em tais dispositivos, seja brincando diretamente com os brinquedos do parque, como escorregadeiras e balanços, seja utilizando seu entorno para corridas variadas. É possível que tal tipo de estruturação (parques/*playgrounds*) de algum modo direcione as crianças às brincadeiras que estimulam habilidades físicas (Johnson et al., 1999) ainda que naturalmente as crianças também façam usos diferentes daqueles para os quais os brinquedos foram criados (Rasmussen, 2004), como, por exemplo, algumas ações observadas pelas crianças da VNB quando no parquinho, e que são comuns entre crianças no geral: usar como escorregadeira a escada para subir na casa de brinquedo ou, ao contrário, usar a escorregadeira enquanto escada.

Especificamente nas brincadeiras de exercício físico levadas a cabo usando os recursos do parquinho, os grupos tendiam a ser mistos em termos de gênero, e era notória a presença de crianças menores – abaixo de 6 anos – o que, não por acaso, estava relacionado a uma maior presença de supervisão adulta. Pode-se compreender que o fato de os parques da

VNB serem frequentados sobretudo por crianças menores e sob supervisão adulta guarde relação com a atratividade que tais brinquedos produzem nessa faixa etária, além de que crianças menores, em virtude de repertório comportamental pró-social ainda pouco desenvolvido, demandem mais mediação para suas interações lúdicas, mediação esta realizada pelo próprio brinquedo ou por adultos responsáveis. Achado semelhante foi discutido por Fiaes, Marques, Cotrim e Bichara (2010) na observação de parquinhos públicos de diferentes bairros na cidade de Salvador-BA.

A presença de supervisão adulta também foi notada em outras brincadeiras de exercício físico, como aquelas que envolviam bicicletas e patinetes, também comuns na VNB, o que pode estar relacionada à percepção de que essas brincadeiras podem envolver algum grau de risco adicional. Possivelmente, a presença dessas brincadeiras em específico, assim como aquelas levadas a cabo nos parquinhos, era também influenciada pela variável ambiental, por estarem disponíveis, na Vila, amplos espaços abertos. Em tais brincadeiras, muito mais do que nos parquinhos (nos quais os grupos tendiam a ser mistos), era mais marcante a separação por gênero, tanto que três dos sete episódios observados foram conduzidos em grupos segregados e com crianças maiores do que aquelas que frequentavam os parquinhos, em caráter de comparação. Possivelmente, o fator idade tenha sido importante nessa diferenciação, posto que as crianças que brincavam no parquinho eram menores e, por isso mesmo, talvez tenham sido levadas pelos responsáveis para brincar; ao passo que aquelas crianças que brincaram de bicicleta e patinete de forma segregada, por serem maiores e apesar de também estarem sob supervisão adulta, possam se agrupar com os pares de gênero de forma mais autônoma, inclusive pela possibilidade de deslocamento por outros espaços, diferente do ambiente do parquinho, que possui limitações físicas mais claras e mais rígidas.

Convém reiterar, portanto, que, no presente estudo, não todos os episódios de brincadeiras de exercício físico, tampouco das demais categorias de brincadeiras, foram

observados nos parquinhos, que são espaços especialmente criados para crianças (Lugar para criança). Mesmo quando esses equipamentos eram usados por elas, em algumas situações, verificou-se que tal uso foi realizado também de modo diferente daquele para os quais foram criados, algo que confirma o entendimento advindo dos estudos de Rasmussen (2004), na Dinamarca, e de Bichara, Modesto, França, Medeiros e Cotrim (2011), estes últimos na realidade soteropolitana, de que as crianças ressignificam os espaços para elas designados ou optam por se apropriar de outros espaços quando da sua ocupação para brincar, incluindo espaços dos adultos. Ainda sobre isso, a fala de F. (7 anos) exemplifica, de maneira contundente, a ocupação infantil dos espaços de uso adulto. Na sua descrição, ele traz o uso da academia de ginástica, e de itens pertencentes àquele espaço, enquanto Lugar de Criança (Rasmussen 2004), inclusive para aprender/aperfeiçoar uma habilidade importante na brincadeira tradicional de pular corda:

“Eu aprendi a brincar de pular corda onde minha mãe faz ginástica, onde ela malha. Ela malhava dentro da Barragem, perto da casa de amigo meu (...) daí ela deixou eu pegar a corda da academia e eu aprendi, mas, antes disso, eu tinha corda também, só não sabia pular muito” (F. 7 anos).

Retomando especificamente a discussão sobre gênero, assim como nas brincadeiras de exercício físico, as brincadeiras turbulentas também estão fortemente associadas a tal variável, neste caso sendo observadas sobretudo entre grupos de meninos. Sua incidência tende a aumentar durante a pré escola e o início do período escolar, atingindo seu auge por volta de 8 a 10 anos de idade (Pellegrini & Smith, 1998). A brincadeira turbulenta, a depender do contexto em que se dê, pode facilmente ser confundida com uma briga de verdade, e o que dá pistas acerca da diferenciação entre uma coisa e outra são os chamados “sinais de brincadeira”, como, por exemplo, a face sorridente da criança quando do transcurso do episódio de brincadeira, conforme nos indica Burghardt (2005).

Brincadeiras turbulentas

Foi identificado apenas um episódio de brincadeira enquadrado enquanto turbulento na presente amostra, episódio este conduzido em grupo segregado (apenas meninos), algo que vai ao encontro dos achados da literatura. Por terem sido observados poucos episódios segregados com meninos, vale a pena descrever a seguinte observação, que foi de brincadeira com balão de água:

Dois meninos, um de 5 anos e outro de 6 anos, brincam no gramado, entre o prédio e a rua. Ambos têm, próximo a si, uma certa quantidade de balões de cores diversas, cheios com água, e outros vazios. Inicia-se o processo de lançamento um no outro dos balões de água, de início cada um joga um balão por vez, mas depois o processo se torna mais intenso e diversos balões são jogados de forma rápida, sem o revezamento inicial, e quanto mais rápidos e intensos são jogados mais as crianças gargalham. Após os balões de um deles acabar, ele ergue para o alto o dedo indicador e o médio e exclama: “dois altos!”¹. Dirige-se à torneira e começa a encher os balões vazios sobressalentes.

Chama a atenção no episódio de brincadeira acima descrito que ele é coerente com o ambiente em que se deu, um espaço mais aberto. Nesse sentido, ele reforça a discussão da literatura na qual se fala que o ambiente/espaço físico também é capaz de direcionar as brincadeiras escolhidas pelas crianças, quanto à sua forma e ao conteúdo (Bichara, 2006). Dificilmente, portanto, tal episódio poderia ser observado em locais mais internos, haja vista o inconveniente que poderia produzir ao atingir pessoas que não participavam da brincadeira ou gerar danos materiais de alguma natureza. Ou seja, a possibilidade da realização de brincadeiras fora do ambiente doméstico, com espaços amplamente abertos, algo proporcionado aos moradores da VNB, também enseja a ocorrência de episódios como esse.

¹ Significa um pedido de pausa de uma determinada atividade, algo muito utilizado em brincadeiras de crianças para sugerir a suspensão temporária da atividade lúdica.

Ademais, em que pese o próprio contexto em si do episódio supracitado não deixar margem para dúvidas, está ali exemplificada a “face de brincadeira”, com gargalhadas, além de pausas sinalizadoras de atividade lúdica, como o “dois altos”, algo descabido em situações reais de conflitos. Há, naturalmente, a possibilidade de algum dano físico às crianças envolvidas, até mesmo por se tratar de uma brincadeira turbulenta, mas o caráter lúdico da prática sobrepõe-se a eventuais riscos, algo que faz sentido do ponto de vista evolucionista (Bichara et al., 2018), mas também do ponto de vista das próprias crianças, na medida em que a brincadeira é intrinsecamente motivada (Berlyne, 1963).

Ainda sobre a segregação por gênero, como fora identificada, por exemplo, nas brincadeiras de exercício físico e turbulentas conduzidas na VNB, esta é justificada pelas próprias crianças, nas entrevistas, à luz daquilo que elas notam de diferenças no comportamento entre meninos e meninas, e que tornam essa aproximação, entre diferentes, algo mais ou menos desejável e tolerável. A inclinação dos meninos por escolher brincadeiras mais ativas, com mais ação e vigor físico, tal qual descrito na literatura, é também percebida por L. (5 anos), que utiliza esse dado como argumento para justificar por que prefere brincar com outras meninas:

“Gosto de brincar mais com menina, porque menina brinca devagar. Menino não brinca devagar, quer brincar de coisa violenta” (L. 5 anos).

Por sua vez, A.B (9 anos) acrescenta algumas diferenças notadas nas brincadeiras levadas a cabo por meninos e meninas, e que direciona suas preferências por grupos homogêneos em termos de gênero:

“Aqui na Vila, eu brinco mais com meninas, gosto mais de brincar com as meninas (...). Os meninos xingam muito e aí minha mãe, às vezes, não deixa [brincar com eles] (...). Às vezes, tem algumas diferenças [na brincadeira de meninos e meninas], porque

com as meninas, às vezes, a gente não brinca, fica mais conversando (...)" (A.B, 9 anos).

Embora conversar, *per si*, não seja considerado brincadeira, interessa, nesse relato, que a criança entenda haver, no grupo de meninas, mais espaço para dialogar, para conduzir brincadeiras que possibilitem mais trocas verbais, como no faz de conta, e isso é visto por ela como uma vantagem que justifica a manutenção da segregação. Coerente com esse relato, Bichara (2001) descreve que, nas brincadeiras fantasiosas, as meninas valorizam a construção de cenários lúdicos complexos, nos quais possam imaginar e verbalizar de maneira constante no grupo de brinquedo, conforme será discutido no tópico a seguir.

Brincadeiras de faz de conta

O faz de conta é uma categoria de brincadeiras na qual as diferenças de gênero se impõem de forma assaz inequívoca, diferenças essas tais quais citadas por L. (5 anos) e reiteradas por A.B (9 anos). Na amostra do presente estudo, essa modalidade de brincadeira foi bastante citada nas entrevistas enquanto brincadeiras comuns de serem conduzidas pelas crianças na VNB, mas apareceu pouco nas observações; apenas 5 episódios. Tal discrepância pode ser justificada pela condução das observações em espaços abertos, nos quais são ensejados, probabilisticamente, outros tipos de brincadeiras, ao passo que, nas entrevistas, as crianças falam de suas preferências e experiências lúdicas de forma mais ampla, considerando diversos ambientes da VNB nos quais costumam brincar e, por conseguinte, uma maior variabilidade de tipos de brincadeiras.

Dentre os episódios de brincadeiras de faz de conta observados, 4 deles foram conduzidos em grupos exclusivamente de meninas, e apenas 1 em grupo misto. Todos esses episódios foram observados em locais cobertos, no térreo/pátio dos edifícios residenciais. Isto é, não eram áreas totalmente abertas como ruas, mas também não eram tão fechados e

privados como dentro de uma residência. Eram espaços coletivos, mesmo que mais reservados, portanto. Esse achado é coerente com o já sinalizado pela literatura, haja vista os ambientes abertos, nos quais se concentraram as observações, não parecem ser especialmente propensos ao surgimento de brincadeiras fantasiosas, sobretudo entre meninas, que tendem a buscar espaços internos e mais privados na condução de tais brincadeiras (Bichara, 2001). Pistas quanto à motivação das meninas para buscar espaços mais internos para seu faz de conta são dadas por M.B (10 anos), criança voluntária da pesquisa:

“As meninas brincam mais de boneca e coisas imaginárias, mas elas ficam mais concentradas próximas ao prédio, mais dentro do prédio ou em casa, no *play* do prédio (...) Brincadeira de Barbie tem muita coisinha pequena, aí pode perder” (M.B, 10 anos)

Os episódios de faz de conta segregados, grupos exclusivamente de meninas, foram conduzidos lançando mão de brinquedos representativos de utensílios domésticos, bonecas, berços de brinquedo, representando contextos familiares com divisões de papéis, e itens representativos de aparelhos médicos e odontológicos usados para dramatizar cuidados em saúde. Tal cenário era esperado, considerando as escolhas de brinquedos e acessórios dos quais as meninas tendem a lançar mão quando brincam de faz de conta (Bichara, 2001). O único episódio de faz de conta misto em termos de gênero observado envolveu a participação de uma única criança do sexo masculino em meio às meninas, e que, provavelmente por sua idade menor, exercia papel compatível com seu desenvolvimento no transcurso da brincadeira, conforme ilustrado abaixo:

Três meninas, duas com 7 anos e uma com 8, e um menino de 4 anos brincam sentados ao chão com diversos brinquedos ao redor. A mais velha fala: “o bebezinho está doente, com febre”, e uma das outras responde: “precisa levar na doutora”. “Vamos, filho”, diz a mais velha, puxando o menino pequeno pela mão, mas todos permanecem sentados.

Outra criança de 7 anos levanta e se reposiciona em frente às demais, sentando novamente. “A doutora já está esperando, mas paguem primeiro”. Simula receber o pagamento em mão. A outra criança de 7 anos pega um brinquedo e coloca na região do tórax do menino. O episódio é interrompido porque uma das crianças tem seu nome chamado alto por algum adulto.

Tal episódio chama a atenção não apenas pela inclusão de um menino na brincadeira apenas de meninas, mas por ele exercer papel coerente com sua idade no enredo mais amplo do faz de conta, algo que deve funcionar enquanto regra implícita para sua aceitação no grupo feminino. Ou seja, de algum modo, pode-se considerar que por ser menor e, em tese, mais moldável à manutenção do protagonismo do grupo feminino quanto a suas escolhas em termos de temas e brinquedos, o menino tenha podido participar sem ameaçar a coesão e harmonia do grupo, e sem “atrapalhar” o enredo da brincadeira. Além disso, tal participação, da forma como foi observada e descrita, guarda estreita conexão com a discussão sobre a transmissão da cultura lúdica, por envolver crianças de diferentes idades e, portanto, habilidades diferentes, entre aprendizes e membros mais experientes. Essa discussão será levada a cabo no presente trabalho, de maneira mais detalhada, no tópico respectivo, “Categoria 2 – A transmissão da cultura lúdica na VNB”. Chama a atenção, também, a distribuição de papéis exercidos de maneira coerente por cada uma delas, a compreensão já evidenciada acerca da relação econômica que existe quando da realização de uma função profissional, e também a representação das meninas em funções de cuidado diversos, enquanto mãe, enquanto profissional de saúde (que, em geral, são mulheres).

Assim como no episódio acima descrito, nas entrevistas também surgiram alguns exemplos de participação masculina em grupos femininos, embora enquanto exceção aplicável a contexto muito específico e com crianças que provavelmente costumavam brincar juntas. Exemplo de relato nesse sentido foi dado por Bela Adormecida (4 anos):

“A gente brinca com o irmão de S. [criança do gênero feminino], mas não brinco com outros meninos” (Bela Adormecida, 4 anos).

Embora na entrevista a criança não tenha detalhado seus motivos para não brincar com outros meninos além daquele, inclusive por sua pouca idade e aquisição de linguagem em franco processo, a fala supracitada é representativa da segregação de gênero. A exceção à participação masculina à qual a criança se refere provavelmente se deveu à dinâmica relacional idiossincrática do grupo de crianças em questão. De todo modo, o que está evidenciada aqui é a preferência e a busca por pares do mesmo gênero, enquanto processo desenvolvimental, não uma resistência absoluta e incondicional às diferenças de gênero, desde que certas questões da dinâmica interacional majoritária feminina sejam respeitadas, conforme o episódio de brincadeira fantasiosa em grupo misto previamente descrito.

Jogos eletrônicos (Outras)

Por sua vez, os episódios de brincadeiras com brinquedos/jogos eletrônicos, aqui classificados na categoria Outros da Tabela 1, foram pouco frequentes, apenas 2 episódios, e todos eles levados a cabo por meninos. Isso não sinaliza necessariamente que as crianças na VNB brinquem menos de eletrônicos, ou que só meninos brinquem disso. Mais provável interpretar que tais brincadeiras, assim como as de faz de conta, sejam mais comuns de aparecerem nos espaços internos dos domicílios, conforme previamente apontado. A semelhança nesse quesito não cessa aí, haja vista o fato de que os dois episódios observados se deram também em locais coletivos, porém mais intimistas, que é a parte do térreo/pátio, dos prédios/casas da VNB, em local equivalente ao que os episódios de faz de conta foram observados. Em que pese a existência de aparelhos portáteis como celulares, recurso banal atualmente para jogos eletrônicos, ainda é comum serem encontrados computadores de mesa e/ou *notebooks*, por meio dos quais tais brincadeiras ocorrem, cuja saída do ambiente

doméstico é menos provável. Não deixa de chamar a atenção, de todo modo, que tais brincadeiras na VNB tenham sido observadas apenas na presença de meninos, em grupo segregado por gênero.

Brincadeiras de contingência social

Na modalidade Brincadeiras de Contingência Social, no presente estudo, reuniram-se episódios de diversas modalidades de esconde-esconde, e que foram bastante frequentes, tendo sido observados um total de 9 episódios, todos eles levados a cabo em grupos mistos.

Por necessidade espacial, tendo em vista a movimentação ativa que tais brincadeiras exigem, associadas ao quantitativo de brincantes, tais episódios ocorriam em locais mais abertos da VNB. Ou talvez faça sentido pensar, de forma recíproca, que o ambiente aberto disponível na VNB também direcione para a escolha desse tipo de brincadeira. As brincadeiras de esconde-esconde parecem especialmente interessantes para ilustrar o processo de ocupação do espaço disponível, haja vista sempre haver regramentos em termos do uso do espaço circunscrito. O episódio de brincadeira abaixo transcrito ilustra esse processo e traz alguns detalhes adicionais que merecem atenção:

Um grupo de 6 crianças (4 meninas e 2 meninos), idades entre 5 e 9 anos, brincam de esconde-esconde com base. Utilizam como pique a pilastra de um prédio da VNB. Uma das meninas inicia contagem, no pique, venda os olhos com as mãos. Termina a contagem, entoando a expressão “prontos ou não, aqui vou eu” e inicia as buscas. Desloca-se poucos metros, localiza um grupo de 3 crianças, uma maior e duas menores, escondidas juntas atrás de um veículo estacionado do outro lado da rua, que identifica olhando por debaixo do carro. Inicia a corrida; chega no pique; bate nele enquanto entoando “1,2,3”; diz em voz alta os nomes das crianças achadas; retoma as buscas e localiza as demais crianças, em esconderijos individuais; uma próxima a uma escada que dá acesso ao prédio e, em seguida, outra, que ao

ser identificada atrás de uma planta, inicia corrida até o pique, mas a pegadora chega antes e repete a expressão seguida do nome das referidas crianças.

O episódio acima transcorreu em local aberto, mas utilizando também o prédio e suas adjacências mais imediatas, e foi descrito porque ilustra uma típica brincadeira de esconde-esconde. Aparentemente, as crianças, de forma implícita, delimitaram um certo perímetro que possibilita utilizar toda a área coberta abaixo do prédio (pátio), a rua aberta que dá acesso a local com maior vegetação até o limite da rua ladeirada um pouco mais acima do local escolhido como pique. Não foi necessário dizê-lo, mas nenhuma criança escondeu-se em local muito distante daquela região, de modo que tornasse impossível sua localização, até mesmo porque isso interromperia a brincadeira. Segundo Bichara (2006), toda brincadeira de rua envolve certa delimitação espacial que termina por fazer parte da própria brincadeira, seja ela explícita, como os traçados da brincadeira de macaco (amarelinha) ou implícita, como os limites de até onde pode correr em brincadeiras de pega-pega. Os referenciais para tal delimitação dependem, dentre outras coisas, do número de brincantes, do movimento da rua, e das características físicas particulares do local onde se brinca, mas são uma condição característica das brincadeiras de rua (Bichara, 2006). Ademais, assume-se que toda brincadeira se estrutura por regras, sejam elas explícitas ou tácitas, como nos sinaliza Vigotski (2008), e seguir tais regras, inclusive da delimitação espacial nas brincadeiras de rua, é um elemento necessário para a estruturação do brincar nesse contexto e para que os brincantes tenham sua participação validada pelos pares. Chama a atenção também o fato de a pegadora saber o nome das demais crianças de forma clara e sem titubear, ou sem precisar identificá-las por características diferentes do nome, o que possibilita inferir que se trata de um grupo de crianças habituada a brincar juntas, embora tenham idades diferentes e também gêneros diferentes.

No que diz respeito especificamente ao esconde-esconde, os episódios transcorreram com crianças de idades variadas, conforme ilustrado no episódio acima, por isso foi possível observar a dinâmica interativa entre crianças mais velhas e mais novas, o que termina por modificar o padrão de comportamento de cada uma delas de maneira recíproca. Entretanto, há evidências de que, quando em grupos de coetâneos, o padrão de comportamento dos grupos se modifique. Conforme descrito por Peller (1997 como citado em Gosso & Otta, 2003), crianças menores, por meio do esconde-esconde, buscam reassseguramento, o processo de separação e reencontro, por isso elas tendem a aparecer aos pares antes de serem de fato localizadas no transcurso da brincadeira. As maiores, por sua vez, procuram-se demonstrar mais espertas que as demais, valorizando a competitividade, por isso a disputa tende a ser mais acirrada.

Brincadeiras e jogos com regras

Na categoria Brincadeiras e Jogos com regras, foram reunidas diversas modalidades de brincadeiras, muitas delas enquadráveis naquilo que pode ser chamado de brincadeiras tradicionais. Foram incluídos, aqui, episódios de pega-pega (em diversas modalidades); pedra, papel e tesoura; brincadeiras com bola como futebol, vôlei, baleado/baleou; pula corda; amarelinha; chicotinho queimado. Em comum, esses episódios tiveram o fato de terem ocorridos em contexto de rua. Tal categoria formou maioria dentre os episódios que compõem a amostra do presente estudo (n=16), além de terem se apresentado também em grupos segregados (n=2/M, n=3/F), mas a maioria deles em grupos mistos (n=11/MF). A alta incidência dessa modalidade de brincadeiras torna justificável enfatizá-la na discussão dos dados coletados na VNB.

As brincadeiras que se passam em contexto de rua assumem contornos claramente diferenciados quando comparadas com aquelas desenvolvidas em praças e parques de

grandes centros urbanos, na medida em que tendem a ocorrer sem supervisão adulta e sem o controle das regras comuns em ambientes internos como creches, escolas e o próprio domicílio onde as crianças residem. Isso significa dizer que as crianças tenderão, no contexto de rua, a organizarem-se para brincar tendo por base outras variáveis diferentes das mais comuns – isto é, idade e gênero – como, por exemplo, o espaço e os brinquedos disponíveis, a quantidade de brincantes e suas habilidades, quais brincadeiras estão em voga sazonalmente ou até mesmo critérios idiossincráticos outros conhecidos apenas por elas próprias no transcurso das brincadeiras (Bichara, 2006).

A participação das crianças nas brincadeiras e jogos de regras começa muito precocemente, mesmo que, de início, as menores exerçam papéis de observadoras. Aparentemente, essa participação se intensifica entre 5 e 9 anos de idade e aumenta até os 18, período em que começa a regredir (Silva et al., 2012). As crianças da amostra, que tinham entre 4 e 10 anos, se engajaram em tais brincadeiras no período, portanto, em que se espera que a presença delas se intensifique. Entretanto, apesar do recorte etário da amostra, as observações permitiram notar a participação de crianças de idades variadas, inclusive algumas mais velhas (>10), o que faz sentido, considerando o fato de as brincadeiras e jogos de regras serem representativas do desenvolvimento cognitivo das crianças mais velhas, porque exigem maiores habilidades.

Na VNB, foi identificada presença constante e frequente dessa categoria de brincadeiras, em grupos segregados e, majoritariamente, grupos mistos, e entre crianças com idades variadas. Esse achado é sugestivo da importância que as regras desses jogos têm na normatização das relações, enquanto processo de apreensão das normas sociais do ambiente circundante (Cordazzo & Vieira, 2007; Silva et al., 2012). O impacto dessa dinâmica na questão da transmissão cultural das brincadeiras será melhor explorado no tópico “Categoria 2 – A transmissão da cultura lúdica na VNB”.

Participação feminina, brincadeiras nas ruas e percepção de segurança

Ficou evidenciada uma presença maciça de meninas nos episódios de brincadeiras observados, e estas também foram maioria nas entrevistas. Não há dados oficiais disponíveis sobre serem as meninas de fato maioria na VNB, mas a presença constante destas, mesmo em locais não tradicionalmente ocupados por elas enquanto maioria, pode produzir reflexões interessantes. Karsten (2003) sinaliza que os espaços abertos e os *playgrounds*, locais onde se concentraram as observações do presente estudo, parecem ser espaços dos quais os meninos tendem a se apropriar de forma mais sistemática, algo que se relaciona com os tipos de brincadeira que costumam escolher (tipificação), que envolvem mais ações e movimentos. Como os *playgrounds*, no sentido de espaços estruturados especificamente para as brincadeiras de crianças, são escassos na VNB em termos de quantidade, seria de se esperar, então, em acordo aos achados da literatura sobre o tema, que pelo menos a ocupação masculina fosse predominante nos espaços abertos/ruas, locais nos quais ocorreram a maior parte das brincadeiras observadas na VNB. Mas se, conforme sinalizaram as observações, são as meninas na VNB a ocuparem tais espaços de forma equivalente ou mesmo superior, é preciso que explicações contextuais sejam erigidas para justificar essa ocorrência, mesmo que elas, as meninas, ainda mantenham concomitantemente, em outros momentos, suas preferências por ambientes internos e mais segregados em termos de gênero conforme sinaliza a literatura (Bichara & Carvalho, 2008), algo que também foi notado nos dados coletados, sobretudo nos episódios observados que envolviam brincadeiras fantasiosas, conforme já descrito. Uma possibilidade explicativa que se apresenta para esse fenômeno diz respeito à percepção de segurança.

Os dados de Silva et al. (2004), levantados nas ruas de Belém-PA, sugerem que a presença das meninas brincando nas ruas está muito relacionada à variável idade, de modo que, à medida em que vão ficando mais velhas, as meninas, sobretudo a partir de 13 anos, vão

se recolhendo às suas casas, devido a uma possível crença popular de que a rua é mais perigosa para as meninas mais velhas. Em que pese a faixa etária do presente estudo conduzido na VNB ser até 10 anos, e, conseqüentemente, não contemplar o período comum de recolhimento ao qual os autores se referem, a presença de meninas nas brincadeiras de rua foi bastante expressiva. É possível que a leitura de que a rua não é especialmente perigosa para as meninas esteja relacionada a uma percepção mais ampla de segurança da VNB, por ser um ambiente de acesso mais controlado. Tal hipótese adveio do relato das próprias crianças, conforme exemplificado abaixo:

“Morei no Rio de Janeiro, morei em Manaus (...) nunca morei fora de Vila Militar (...) Aqui [na VNB], tenho vários amigos, aqui, tem quadra, parque (...) Aqui [na VNB], posso brincar na rua, com os amigos, nem sempre crianças de fora podem (...) me sinto segura brincando aqui” (I, 10 anos).

“Eu acho que talvez aqui dentro é mais protegido. Não passa muito carro, a gente fica atravessando a rua toda hora. Lá fora [da VNB], meu pai diz que eu não vou poder brincar muito, porque fica tarde, passa muito carro” (Elsa, 10 anos).

Tal percepção de liberdade e segurança também foi coerente com outros relatos:

“Em outros lugares, não pode ficar na rua porque é perigoso e, aqui [na VNB], não é, dá pra ficar na rua, pode correr. Já morei na Caixa D’água [bairro] (...) prefiro morar na Vila, lá [na Caixa D’água] não podia sair pra rua pra brincar” (Lua, 9 anos).

“(...) aqui na Vila, não tem muito brinquedo, só tem dois parquinhos (...) aqui é mais seguro e tem mais lugares abertos para brincar” (F. 7 anos).

Tal percepção de segurança, que enseja maior liberdade para brincar nas ruas, parece ser também compartilhada pelos pais, haja vista as observações terem revelado ser comum a ocorrência de episódios de brincadeira em grupo com baixa ou mesmo nenhuma supervisão

adulta direta. Algumas crianças entrevistadas corroboram essa percepção, ao notarem ser esse um elemento característico na VNB:

“Me sinto mais segura aqui [na VNB] que em outros lugares. Quando eu brinco na vila, geralmente eu brinco perto de casa, em frente à minha casa ou quando meus pais estão olhando (...) mas meus pais não costumam olhar, só quando eu fico perto de casa porque dá pra ver” (A. 8 ANOS).

A fala de M.B (10 anos) sustenta também essa ideia:

“Eu vim pra cá [VNB] quando eu tinha uns 5 anos. Fui pro Rio de Janeiro e aí fui morar na rua Rio de Janeiro. Vou fazer três anos na [rua] Rio de Janeiro. Eu já morei fora da Vila da Barragem. Lá no Rio de Janeiro [cidade] mesmo, eu morava como se fosse um condomínio com um monte de casas. Lá não dava pra ficar toda hora na rua porque tinha muito assalto, muito carro. Aqui [na VNB], não passa tanto carro, tem mais locais para brincar. Aqui [na VNB], meus pais ficam mais tranquilos. Principalmente no parquinho tem muitas crianças (...) no Rio de Janeiro, não tinha tanta gente, passava muito carro, não dava para brincar direito fora de lá. Brincava mais na minha casa ou na casa da minha amiga. Aqui [na VNB], brinco mais na rua.”
(M.B, 10 anos)

Para além da variável “percepção de segurança”, que de algum modo parece interferir na ocorrência numerosa de brincadeiras nas ruas da VNB, faz-se mister indagar se tal liberdade, da qual as crianças gozam, não tenha também outras funções nesse contexto em específico. É sabido que a estrutura familiar no militarismo é tradicional, ou seja, os homens em geral provêm a família financeiramente, e as mulheres, geralmente, tocam os afazeres domésticos e administram a criação dos filhos. Comumente tais funções assumidas pelas mulheres são levadas a cabo sem suporte familiar direto (pelo fato de grande parte ser

oriunda de cidades/estados diferentes daqueles onde as Vilas estão localizadas) ou na ausência de colaboração de babás (as mulheres tendem a assumir esse papel sozinhas). As observações evidenciaram ser comum que as crianças brincassem nas ruas sem supervisão adulta ou, quando muito, havia um adulto para olhar um grande número de crianças brincando. Diante desse cenário, parece fazer sentido indagar se tal arranjo, de deixar as crianças brincando nas ruas com pouca ou nenhuma supervisão, não funciona de modo a proporcionar que essas mães possam conduzir outras funções nesse intervalo de tempo, enquanto as crianças estejam sob cuidados umas das outras, ou com apenas um adulto supervisionando crianças de famílias diferentes, enquanto arranjo comunitário que diminui sobrecargas. Esse revezamento adulto, inclusive, tornou mais difícil e lento o processo para obter autorização dos responsáveis para que as brincadeiras das crianças pudessem ser observadas pelo pesquisador. O fato de ser, a vila militar, um ambiente cujos moradores convivem muito mais entre si do que com outras famílias externas, essa dinâmica de apoio mútuo cotidiano ganha contornos de ainda maior significação.

Em âmbito urbano, a convivência de crianças com não-coetâneos, e o cuidado mútuo entre crianças advindo dessa realidade – comportamento conhecido pelo termo “maternagem” – tem sido mais rara em virtude do agrupamento etário realizado por escolas e creches, mas ele ainda permanece em algumas sociedades tradicionais, a exemplo dos povos Parakanã, no sudeste do Pará, cuja dinâmica familiar e lúdica foi descrita por Gosso e Otta (2003). Segundo as autoras, é comum que as crianças dessa etnia fiquem sob cuidados de irmãos mais velhos e crianças próximas, mesmo durante as brincadeiras, de modo que os adultos, especialmente as genitoras, possam levar a cabo outras demandas que a supervisão materna diuturna e incessante tornaria impossível. Guardada as devidas proporções advindas de realidades de naturezas tão distintas, é possível que, na VNB, assim como na dinâmica Parakanã, a interação de crianças não-coetâneas favoreça o cuidado mútuo entre elas e libere,

em consequência, as mães para outros afazeres, sobretudo em turnos extra-escola. Mesmo quando a supervisão adulta aconteça, ela não precise ser realizada por vários adultos concomitantemente, possibilitando revezamento comunitário que assegura, ainda que provisoriamente, maior liberdade para a assunção de outras tarefas, inclusive atividades laborais conciliáveis com tal rotina. Em prol desse argumento, evidencia-se o fato de ser recorrente que as mulheres na VNB trabalhem com vendas pela *internet* ou ofereçam serviços outros na própria Vila, como “dar banca” a crianças, oferta de serviços de salão de beleza, vendas de alimentos, embora algumas atividades comerciais como esta última sejam coibidas pela instituição militar nas vilas sob sua responsabilidade.

Ainda que seja verdade que a supracitada percepção de segurança assegure às crianças da VNB maior liberdade para brincar nas ruas, é preciso deixar claro que a realidade da violência crescente está posta a todos de alguma maneira. Desse modo, a liberdade para brincar nas ruas da Vila não é absoluta. Alguns relatos nas entrevistas revelam a existência de controle por parte dos pais, se não tanto de acompanhar a brincadeira diretamente, pelo menos de não permitir o acesso a determinados locais por entender que, de alguma forma, podem comprometer a segurança. Exemplo de uma dessas falas é dado por A.B, (9 anos):

“Esse ano fez 5 anos que eu moro na Barragem. Eu morei em Periperi [bairro] e era diferente de morar aqui porque lá eu não tinha muitas pessoas para brincar. O parquinho lá [em Periperi] era muito longe e aqui [na VNB] é mais perto (...) Eu lá [em Periperi] só brincava com meu vizinho de cima e meu irmão. Era um prédio com 3 apartamentos (...) a quantidade de crianças brincando era menor. Minha mãe normalmente me deixava brincar mais dentro de casa, por causa dos carros e lá também não tinha nenhuma segurança. Aqui [na VNB] eu passei a brincar mais fora de casa, mas ainda assim quando eu vou para a [rua] Rio de Janeiro, ela às vezes não deixa, acha que não é tão seguro” (A.B, 9 anos).

Destarte, é possível depreender que a participação das crianças da VNB nas brincadeiras de rua tenha a ver com uma percepção de segurança que permeia os próprios brincantes e também seus responsáveis, o que ajudaria a explicar, também, a marcante presença das meninas nas ruas e nas brincadeiras nelas conduzidas, mesmo quando estas já são maiores. Em que pese essa especificidade da VNB, talvez os achados da presente pesquisa não contrariem a hipótese de aproximação unilateral trazida por Silva et al. (2004), que sugere que o movimento de aproximação é das meninas em relação aos meninos, não o contrário. Para os autores, as meninas buscam a inserção nos espaços mais comumente masculinos, a exemplo dos *playgrounds* e espaços abertos, como uma forma de resistência ao domínio masculino e de questionamento da segregação por gênero (Silva et al., 2004). Esse movimento, por parte das meninas, pode ser entendido como uma tentativa de burlar regras explícitas e tácitas originárias da macrocultura, às quais as crianças resistem de forma transgressora por meio da reprodução interpretativa, e da produção de inovações culturais por meio da sua cultura de pares (Corsaro, 1990; 2011).

Outra maneira possível de ler os dados referentes à grande participação de meninas nas brincadeiras de rua da VNB requer lembrar que, no contexto de rua, a formação de grupos de brincadeira parece dar-se tendo por base variáveis diferentes da idade e do gênero, que são as variáveis prevalentes em outros contextos como escolas e creches, conforme nos sinaliza Bichara (2006). Na VNB, por recorte de pesquisa, enfatizaram-se os espaços abertos e ruas da vila, nos quais se brinca justamente daquelas brincadeiras comuns de serem brincadas em grupos mistos em termos de gênero, como, por exemplo pega-pega e esconde-esconde. Tais brincadeiras talvez sejam escolhidas porque os ambientes físico e social da VNB as ensejem *per se*, conforme já discutido. Ao mesmo tempo, brincar dessas brincadeiras em específico, mais brincadas em grupos mistos, e, portanto, menos vinculadas a determinado gênero, quiçá ajude a resolver determinados conflitos na medida em que

possibilita a escolha comum de brincadeiras possíveis, no entendimento de que estas não agridem as identidades de gênero dos participantes. A pouca homogeneização das brincadeiras em contexto rua, tanto em termos de tipos de brincadeira quanto em termos de gênero, conforme sinalizam Silva et al. (2004), faz com que esse processo seja possível. Assim, meninas não precisam escolher entre brincar de carrinho e receber críticas sociais e meninos entre brincar de casinha e os conflitos que isso pode produzir. Ao escolherem brincadeiras tradicionais, levadas a cabo em contexto de rua, encontra-se uma síntese dialética, um caminho do meio que diminui a possibilidade de conflitos intra e interpessoais e rechaços de origem social.

Guardadas as devidas proporções, é possível cogitar, portanto, que, de modo semelhante ao descrito por Bichara (2001) quanto aos grupos mistos de brincadeira entre as crianças Xocó e do Mocambo, que fazem adaptações temáticas nas brincadeiras tendo por base programas de TV, isto é, em tese menos propensos às tipificações rígidas de gênero, as crianças da VNB também façam algumas adaptações de brincadeiras e na escolha de suas temáticas quando em grupos mistos, visando a fornecer oportunidades próximas para meninos e meninas na realidade específica onde vivem e brincam, oportunizando que as brincadeiras possam transcorrer de maneira mais coesa e harmônica. Sobre isso, chama-se Tipificação as diferentes escolhas realizadas por meninos e meninas em direção a determinadas brincadeiras e brinquedos entendidos como adequadas para cada grupo, e que refletem um processo mais macro de tipificação por gênero realizado em cada sociedade (Bichara & Carvalho, 2008). A literatura aponta que os meninos tendem a se interessar por brincadeiras que envolvam mais ação e a assumir papéis nas brincadeiras de faz de conta que proporcionem isso, como polícia e ladrão, temáticas como de perseguição/luta, monstros e heróis, além de escolher brinquedos como bolas, carros e meios de transporte em geral. As meninas, por sua vez, tendem a preferir brincadeiras em que possam dançar, cantar,

brincadeiras fantasiosas que possibilitem maior complexidade em termos de verbalizações e construção de cenários imaginativos, assim como optam por brinquedos como bonecas e seus acessórios e utensílios domésticos (Bichara, 2001).

Ainda sobre escolhas de brincadeiras e brinquedos tipificadas por gênero, a fala da criança entrevistada abaixo exemplifica, de forma precisa, o fenômeno da tipificação. Ao mesmo tempo, parece ratificar a possibilidade de que a escolha das brincadeiras tradicionais conduzidas na rua funciona como estratégia facilitadora para a existência de grupos mistos na VNB e, portanto, para diminuir os conflitos potencialmente advindos da segregação:

“Gosto de brincar de pega-pega, esconde-esconde e brinca todo mundo misturado [meninos e meninas], menos boneca e boneco, que as meninas preferem bonecas e os meninos, bonecos” (C. 9 anos).

Depreende-se, da opinião de C. (9 anos), que toda criança, de qualquer gênero, possa brincar de pega-pega e esconde-esconde, ou seja, são brincadeiras “neutras”, nesse sentido. No seu entendimento, porém, há restrições tipificadas por gênero quanto ao boneco e à boneca, respectivamente preferidos por meninos e meninas, mas aparentemente ela traz a tipificação não como uma interdição, mas, sim, enquanto preferência, algo considerado natural das diferenças entre os gêneros. De todo modo, mesmo diante da existência de diferenças biológicas capazes de direcionar de alguma maneira essas escolhas, parece que o processo de socialização e formação de identidades influencia sobremaneira as crianças no desenvolvimento de suas preferências por brinquedos e brincadeiras tipificados de modo que isso termine por descambar em determinados estereótipos pautados no gênero (Kishimoto & Ono, 2008).

Trata-se, a Estereotipia de Gênero, de um conjunto de expectativas sociais acerca de comportamentos e atividades julgados adequados, em determinados contextos, para meninos e meninas, de modo que se espera que cada gênero aja de acordo com os modelos que lhes

cabem (Bichara, 2001; Bichara & Carvalho, 2008). A tendência é que o processo de estereotipização introjetado já seja identificado em crianças por volta de 3 ou 4 anos de idade, e que vá ganhando maior rigidez no transcurso do desenvolvimento. Desse modo, na medida em que se vão fortalecendo suas identidades de gênero e definindo-se sua percepção acerca do masculino e feminino, as crianças vão ficando mais inflexíveis acerca da possibilidade de relaxamento dessas expectativas e dos papéis atribuídos a cada gênero pelo ambiente social. A fala extraída de entrevista com a criança abaixo evidencia esse processo:

“(...) a gente [grupo de meninas] brinca também de um tipo de Barbie, tem uma Barbie, e o A. [criança do gênero masculino] não brinca, porque ele não gosta. Na verdade, ele acha que se ele brincar ele não é homem” (ANNYA SOL, 8 anos).

Na supracitada fala, ANNYA SOL (8 ANOS) explicita que as escolhas que as crianças fazem em termos de brincadeiras e brinquedos podem ser entendidas por elas próprias enquanto marco de identidade de gênero, e que elas tendem a não desafiar tais questões. De acordo com Bichara (2001), para os meninos é mais custoso do ponto de vista social o desafio aos estereótipos de gênero, pois, em razão da valorização da cultura masculina, tende-se a ler como rebaixamento sua eventual aproximação de grupos femininos e de comportamentos esperados e atribuídos às meninas. Outrossim, meninos julgados como “mariquinhas” tendem a ser avaliados mais negativamente quando comparados com as meninas entendidas como “moleques”, haja vista, no último caso, os adultos acreditarem mais que tais “inadequações” poderão ser superadas ao longo do desenvolvimento da criança (Bichara, 2001). Não é possível afirmar o quanto que conviver em ambiente militar torna esses estereótipos ainda mais rígido no que diz respeito aos meninos, cabendo, *a priori*, apenas indagar acerca dessa possibilidade e aguardar que outros estudos possam elucidar melhor essa questão em específico.

Por outro lado, em razão da mesma valorização heteronormativa do masculino, a aproximação das meninas de grupos masculinos ou de comportamentos mais esperado dos meninos, pode ser entendida como uma promoção, o que as possibilita mais liberdade em tal processo e maior movimentação nesse sentido (Beraldo, 1993 como citado em Fiaes et al., 2010). A fala abaixo, de uma menina, evidencia maior naturalidade nessa transição entre grupos de gênero por parte das meninas:

“Aqui na Vila, brincamos misturados (...) Eu brinco com meninas e com meninos, não tenho preferência, mas brinco mais com as meninas do meu prédio (...) Minhas amigas gostam mais de boneca e os meninos, de pega-pega. Eu gosto das duas coisas, então brinco de tudo” (M.B, 10 anos).

Portanto, M.B (10 anos) entende o pega-pega enquanto uma brincadeira mais associada aos meninos, provavelmente em virtude de, no geral, eles ocuparem mais os espaços abertos, como as ruas, e tenderem a buscar brincadeiras com mais ação e movimento constantes. Embora refira não ter preferências específicas acerca brincar com meninos ou meninas, o fato de referir brincar mais com as meninas do seu prédio, e de boneca, além de evidenciar um processo típico da sua idade, que é a opção por grupos segregados, demonstra a tendência à busca das meninas por ambientes mais intimistas e protegidos, como áreas internas de casa e sua proximidade, que possibilitam melhores oportunidades para brincadeiras duradouras e grandes cenários (Bichara, 2001). De todo modo, MB (10 anos) trata com naturalidade a sua transição por entre diferentes grupos, sejam eles segregados por gênero ou não, ou seja, ela consegue fazer valer suas preferências e escolhas enquanto criança.

Quem aparentemente também consegue fazer valer suas vontades individuais em termos de brincadeiras, e que menciona que as meninas brincam de brincadeiras tipificadas como masculinas, sinalizando uma resistência ativa à estereotipização, é Annya Sol (8 anos):

“(...) não concordo [que meninos não podem brincar com coisas de meninas e vice versa] porque homem pode brincar de boneca, porque eu brinco de carrinho (...) a maioria dos meninos aqui acha isso [que meninas não podem brincar de carrinho], mas as meninas brincam. É uma das coisas que mais gosto de brincar [de carrinho] (ANNYA SOL, 8 anos)”.

Essa fala reitera o fato de as meninas aparentemente possuírem mais liberdade para transitar nas brincadeiras masculinas. Conforme previamente sinalizado, o fato de uma menina se aproximar do exercício de um papel esperado para o masculino muitas vezes é entendido como uma “promoção”, ao passo que, quando isso advém do menino, é entendido como “rebaixamento” (Beraldo, 1993 como citado em Fiaes et al., 2010). Isso não significa, porém, que as tentativas de flexibilização por parte das meninas, no sentido de transitarem por brincadeiras fortemente estereotipadas entre os meninos, sejam totalmente isentas de críticas ou sanções. O relato de F. (7 anos), abaixo, por exemplo, sinaliza um claro processo de estereotipização no contexto das brincadeiras. Chama atenção, ao final, quando a criança relata uma ocorrência nesse sentido em ambiente escolar, pois revela a percepção do ambiente doméstico enquanto espaço seguro e de maior acolhimento no qual ela pode fazer valer de forma mais natural, diferente da escola, o seu interesse por brincadeiras outras, mesmo aquelas tipificadas enquanto masculina, como jogar futebol. Entretanto, é interessante que o brincar de futebol, para ela que é menina, perpassa por uma “autorização” de uma figura masculina, no caso, o irmão que permite essa “transgressão” em ambiente doméstico. De qualquer sorte, pode-se considerar que, de algum modo, são todas transgressoras as tentativas de desafiar as fronteiras de gênero:

“Eu brinco com todos [meninos e meninas], porque aqui no prédio [nº]6 tem 3 meninas e 4 meninos, acho, mas tem mais menino(...) não vejo diferença de brincar de menino e menina, a gente brinca todo mundo junto (...) Só mãe e filha [brincadeira de

faz de conta] que os meninos não brincam, porque eles acham que é de menininha, mas tem alguns meninos que brincam disso, um que eu conheço (...)Na minha escola, eu não posso brincar com os meninos de futebol, mas em casa o meu irmão deixa”. (F. 7 anos).

Ainda sobre esse tema, quiçá as meninas, por estarem em número expressivo nas brincadeiras de rua da VNB, seja por serem de fato maioria ou como movimento de aproximação unilateral, consigam disseminar, nos grupos de brinquedo nos quais se inserem, algumas características associadas ao feminino nas brincadeiras, como diálogos mais longos, mais negociações e aceite de sugestões na condução do processo (Black, 1992). Ademais, as meninas tendem a adotar postura mais aberta ante as diferenças, tendem a segregar menos por gênero no contexto de brincadeiras de rua (Silva et al., 2004), o que provavelmente catalisa a brincadeira em grupos mistos e permite maior aceite delas entre os meninos, que são sabidamente mais segregadores e resistentes à inclusão feminina. Ou seja, se partirmos do pressuposto de que a aproximação unilateral por parte das meninas, conforme discutido por Silva et al. (2004), tem como objetivos o desafio à hegemonia masculina e a real inserção destas nos ambientes que as apraz, pode-se dizer que as observações realizadas demonstram certo êxito nesse intento na VNB, o que sinaliza a busca pela construção de uma cultura de pares local menos estereotipada em termos de gênero.

De todo modo, faz-se mister compreender que, apesar de as meninas, no geral, serem mais propensas a consentir a participação dos meninos em grupos de meninas, também é esperada haver alguma resistência a esse processo. A fala abaixo, extraída da entrevista com Elsa (10 anos), sinaliza esse processo dual de aceitação-rechaço quanto à participação de gêneros diferentes em determinadas brincadeiras:

“Brincar com menino é igual brincar com menina (...) Brincadeira todo mundo pode brincar (...) Menino brinca de boneca e menina joga futebol. (...) G. [cita criança do

gênero masculino] gosta bastante de brincar de boneca. (...) A maioria pensa como eu, mas às vezes eu acho que não (...) Tem duas meninas lá, de 5 ou 6 anos, e aí quando a gente vai brincar leva os brinquedos. Se o G. [cita novamente a criança do gênero masculino] vai brincar com a gente de boneca algumas falam que ele não pode porque é coisa de menina, e elas também falam que é coisa de menino quando a gente vai jogar bola, dizem que não pode (...) Mas aí o G [cita novamente a criança do gênero masculino] teria que ficar brincando sozinho” (ELSA, 10 anos).

A fala de Elsa (10 anos) evidencia que as meninas, em seu processo de socialização, são mais estimuladas ao exercício do cuidado e afeto enquanto comportamentos esperados em razão do seu gênero, e as brincadeiras acabam por funcionar, seja como causa ou consequência, enquanto evidência desse processo. De todo modo, assim como os meninos, as meninas também segregam e leem certos contextos de forma estereotipada, algo esperado, afinal a segregação e a estereotipia de gênero se apresentam enquanto fenômeno grupal no contexto infantil, mais do que uma mera preferência individual por parte das crianças (Silva et al., 2004). Mais do que isso, talvez estereotipar por gênero seja um processo cognitivo normal. A criação de representações mentais simplificadas e pautadas em modelos ajuda a organizar as inúmeras experiências do dia a dia, de modo que são mais facilmente assimiladas as características julgadas como típicas em tais modelos do que aquelas entendidas como atípicas (Bichara, 2001). De todo modo, independente de possíveis relações causais quanto ao fenômeno, trata-se de processo esperado no transcurso do desenvolvimento típico.

Apesar de esperado enquanto fenômeno grupal do desenvolvimento infantil, nem todas as crianças entrevistadas sinalizam a percepção da segregação, tipificação e estereotipia enquanto componentes da sua realidade, conforme evidenciam os relatos abaixo:

“Além de com S. [criança do gênero feminino], brinco com R. P., V., V2. E [cita várias crianças de gêneros diversos] (...) aqui todo mundo pode brincar junto, sendo menino ou sendo menina, todos brincam das mesmas coisas” (LUA, 9 anos).

“Brinco com meninos e meninas, não tem diferença nas brincadeiras, brincam todos juntos” (I., 10 anos).

“Brinco com L., com a outra L. [cita crianças do gênero feminino], mas brinco também com G. [criança do gênero masculino], só isso (...) Brinco com menino ou com menina e gosto de brincar com os dois, das mesmas brincadeiras” (SONIC ZAC, 5 ANOS).

“Elas [as meninas] brincam de bicicleta também, de pega-pega (...) eu brinquei com menina de casinha, que é uma casa grandona, que eu moro (...) a casinha é dentro da sala, a casa da Turma da Mônica” (Super Man, 4 anos).

“Eu brinco igual com menino e com menina, a gente brinca junto. Todos os meninos e meninas brincam de tudo” (A. 8 anos)

É possível entender tais afirmações como possíveis evidências de que a alta incidência, na VNB, de brincadeiras e jogos com regras conduzidas nas ruas, e com grupos mistos, diminua a percepção da existência de grupos segregados por parte das crianças, ou dos fenômenos da tipificação e estereotipia por gênero. Faz-se mister indagar, entretanto, se as supracitadas respostas não guardam algum tipo de relação com o conceito de Desejabilidade Social. Trata-se da tendência que participantes de pesquisas qualitativas com entrevistas podem apresentar de responderem aquilo que julgam que o pesquisador quer escutar, ou ainda de dar respostas, no seu entender, menos passíveis de sanções coletivas, em que pese a garantia do anonimato dada pelo pesquisador e sinalizadas explicitamente nos termos de consentimento/assentimento. Por mais cuidadoso que seja o processo de entrevista e coleta de dados a fim de evitar tal fenômeno – e existem medidas sugeridas nesse sentido e

que foram seguidas na presente pesquisa – não é possível estar completamente imune a ele, devendo sempre ser trazido enquanto variável potencialmente produtora de vieses. Aparentemente, crianças maiores são mais habilidosas para entender a lógica do politicamente correto e saber que precisam mascarar certas realidades que podem ser entendidas de forma negativa no âmbito do coletivo.

Considerações finais sobre brincadeiras e gênero

Por fim, foi possível acessar alguns fenômenos de gênero no presente estudo pela confrontação das observações (ocorridas em espaços públicos) com as entrevistas (nas quais todos os cenários, sejam públicos ou privados, tendem a ser aglutinados na formulação da percepção da criança quanto ao assunto em tela). Essa ressalva é importante porque a literatura sinaliza que ambientes diferentes (abertos e fechados) podem ensejar comportamentos diferentes nas relações brincadeira-gênero. Conclui-se que os dados coletados com as crianças na VNB não permitem sinalizar que haja alguma resposta significativamente diferente às variáveis de gênero por estarem em contexto militar, como talvez se pudesse supor devido ao tradicionalismo e conservadorismo associados ao funcionamento castrense. Aparentemente, as crianças da VNB estereotipam, segregam e tipificam em termos de gênero, no que diz respeito às brincadeiras, de modo semelhante às demais crianças de contextos outros de desenvolvimento. A segregação foi mais evidenciada nas entrevistas, pelo fato de as crianças falarem sobre suas experiências mais amplas enquanto brincantes, o que pode incluir espaços públicos ou privados, ou seja, talvez a segregação ficasse ainda mais evidente nos ambientes internos, ainda que não exatamente dentro das residências.

Tomadas enquanto conjunto, as brincadeiras tradicionais conduzidas nas ruas da VNB demonstraram participação de crianças de diversas faixas etárias. Isso sinaliza que, de fato, as crianças, quando livres, tendem a conduzir suas brincadeiras com grupos muito variados em

termos de idade, algo diferente do agrupamento etário artificial adotado por algumas escolas e creches enquanto estratégia pedagógica. Ademais, as brincadeiras e jogos com regras conduzidos nas ruas da VNB evidenciaram uma surpreendente participação feminina e as tentativas negociadas, explícita ou tacitamente, de possibilitar, ao coletivo infantil, brincadeiras menos tipificadas por gênero, buscando solucionar eventuais conflitos e permitindo mais coesão nos grupos de brincadeira. Afinal, parece ser a rua contexto especialmente propício ao exercício do protagonismo das meninas, já que as relações nesses ambientes tendem a ser mais simétricas e menos hierarquizadas.

Aparentemente, na VNB, por meio das brincadeiras e jogos de regras conduzidos nas ruas, que foram a modalidade e contexto mais recorrentes na presente amostra, as crianças são inseridas muito precocemente no contexto interacional das brincadeiras entre pares, pares estes que variam bastante em termos de idade e gênero. Nesse cenário, a rua é ambiência lúdica sem igual em termos de potencialidades e possibilidades, pois, conforme sinalizam Silva et al., (2012), “a rua é um grande palco de trocas e de aprendizagens. Os eventos de brincadeira são sempre polos de atração, seja somente para observação ou envolvimento ativo; a brincadeira é um valor cultural de entretenimento na localidade”(Silva et al., 2012, p.37.

Caracterização da VNB enquanto espaço onde as crianças brincam e como contexto de desenvolvimento

Em complementação ao tópico anterior, “Categoria 1 - Brincadeiras e gênero: caracterização das brincadeiras”, faz-se importante trazer, de forma mais detalhada, algumas características físicas da VNB enquanto espaço interativo das crianças, configurando-se enquanto contexto desenvolvimental, o que ajudará a situar os dados coletados de forma ainda mais clara. Do mesmo modo que a caracterização dos brincantes, descrita no tópico 6.2,

a caracterização da VNB na presente seção foi possível tendo por base as observações, as entrevistas e também a inserção duradoura no campo de coleta de dados.

A Vila Naval da Barragem (VNB) é uma vila militar de Praças da Marinha do Brasil, constituída por residências, casas e apartamentos, e áreas comuns de lazer, na qual residem atualmente cerca de 600 famílias. A área total é estimada em 411.050m², entre área construída e área de mata atlântica preservada, conforme demonstrado, abaixo, na Figura 1:

Figura 1

Área da Vila Naval da Barragem



Perímetro ⓘ

2,94 km ▼

Área

411.050 m² ▼

Fonte: Google Maps

O direito à moradia é assegurado pelo Estatuto dos Militares (Brasil, 1980), que prevê habitação para os militares e seus dependentes em imóvel sob responsabilidade da União, de

acordo com a disponibilidade existente. A esse princípio legal deve-se a criação e existência de vilas militares. A fim de atender a esse direito, foi criado o sistema intitulado Próprio Nacional Residencial (PNR), e é por meio deste sistema nacional que a Marinha direciona seu pessoal aos locais disponíveis a partir da sua demanda e dos critérios de eleição.

Segundo Karsten e Vliet (2006), pelo menos desde os anos 1950, começou-se a notar um aumento expressivo da quantidade de carros nas ruas e uma exponencial elevação da insegurança e da violência, associados ao fenômeno da urbanização e do crescimento desenfreado e desorganizado das grandes cidades. Esse processo produziu impactos globais em todas as sociedades que passaram e têm passado por tais mudanças, inclusive no que tange às crianças. Estas, em específico, sofreram consequências como uma verdadeira domesticação da infância e a migração da prática das brincadeiras dos espaços externos para os internos (Mekideche, 2004). Apesar de os autores fazerem menção à realidade holandesa, essa mesma tendência foi constatada por diversos pesquisadores pelo mundo, inclusive na realidade específica de Salvador-BA (Bichara et al., 2011). Em que pese, portanto, esta ser a tendência mundial já há algumas décadas, ressalta-se que as vilas militares sempre funcionaram como algumas moradias urbanas passaram a funcionar em face de tais desafios de ordem social, política e econômica, isto é, erigindo condomínios fechados de acesso controlado. As vilas sempre tiveram acesso controlado e, de alguma forma, guardam semelhanças com condomínios fechados civis, apesar de viverem nelas apenas militares e dependentes. Dito de forma mais específica, nas vilas militares já havia essa tendência à interiorização dos espaços de convivência, algo que no mundo civil passou a ser inaugurado e disseminado a partir dos anos 50 do século XX. Mas, no caso das vilas, parece trata-se mais de características institucionais do que uma resposta às transformações advindas da urbanização e crescimento populacional. Portanto, as vilas militares, e a VNB não foge a essa regra, sempre se constituíram como ambientes mais isolados dos demais espaços, sobretudo

quando mais distantes do centro da cidade, nas quais militares e suas famílias convivem mais entre si do que com os “paisanos” (civis).

Espaços públicos, privados ou privativos (?)

Oliveira (2004), ao discutir as relações entre ambientes urbanos e a formação da criança, diferencia, fisicamente, os espaços públicos dos espaços privados. Por espaços públicos entendem-se aqueles que são um bem coletivo, que, em geral, são geridos pelo setor público, e que são de uso comum a todos, independente de idade, etnia ou classe social, e dos quais toda uma comunidade pode participar interagindo entre si e com a natureza. São exemplos, as ruas, praças e parques. Os espaços privados, por sua vez, são aqueles de uso e acesso restrito a quem de direito, não geridos pelo poder público, podendo ser abertos (quando envolvem contato com a natureza), como, por exemplo, alguns *playgrounds* e certos clubes, ou fechados (quando incluem apenas ambientes internos e cobertos), como áreas domésticas internas e centros esportivos.

Refletindo a partir das definições supracitadas, o entendimento do autor da presente dissertação é de que os espaços da VNB, nos quais as crianças convivem, não dispõem das características que a permitiriam categorizar, inequivocamente, enquanto espaço público ou privado. Seria mais aceitável dizer que a Barragem possui elementos mesclados de ambos os tipos de espaço, além de singularidades que transpõem a classificação. Os espaços da VNB não são exatamente espaços públicos, no sentido que nos sinaliza Oliveira (2004), porque, ainda que geridos pela União, portanto públicos, o acesso não é livre a todas as pessoas em redor, apenas aos moradores, chamados formalmente de permissionários, e seus visitantes. A VNB tem área circunscrita e acesso controlado, por ser uma área militar, logo não se pode falar que haja uma interação comunitária mais ampla, como aquela que caracteriza os espaços públicos, exceto se considerada apenas uma determinada comunidade militar ali residente.

Não obstante, nesse quesito em específico, a VNB guarda idiosincrasias significativas quando comparada a outras vilas militares pelo Brasil, porque, em muitos dos seus espaços abertos, a presença de permissionários coexiste com a de quilombolas, que também residem em dadas áreas daquele mesmo terreno, embora em locais mais afastados das casas e apartamentos da vila militar, pois há imbróglia jurídica antiga e importante acerca do direito àquele espaço e sobre o acesso a determinados locais. Entretanto, não está prevista a utilização, por parte dos quilombolas, dos parquinhos e do clube da VNB, tampouco foi visualizada, durante a coleta de dados do presente estudo, qualquer episódio de brincadeira entre crianças, nas áreas comuns e abertas, cujos partícipes fossem crianças residentes na vila e crianças quilombolas brincando conjuntamente. Por conseguinte, não se pode dizer que na VNB haja troca comunitária ampla como acontece nos espaços públicos. Por outro lado, a vila dispõe de ruas e logradouros, muitos deles utilizados por crianças para brincar, há circulação de pedestres e veículos de forma constante, além de ter grandes espaços abertos em extensa área de mata atlântica preservada, áreas comuns estas das quais as crianças se apropriam enquanto espaço para brincar, o que poderia aproximá-las da noção de espaço público.

Ao mesmo tempo, não se pode entender a VNB como um espaço privado, enquanto definido por Oliveira (2004), haja vista sua gestão pertencer à União, por intermédio da Marinha do Brasil, e, portanto, não ter uma gestão privada. Sua administração é subordinada à Base Naval de Aratu (BNA) – por meio de sua Prefeitura e também de sua Subprefeitura local – que é uma organização militar sob jurisdição do Comando do Segundo Distrito Naval (Com2ºDN). Logo, administrativamente, a gestão da VNB não se parece com a gestão de um condomínio fechado, por exemplo, seja este de casas ou apartamentos, como é possível visualizar em centros urbanos, embora na vila existam precisamente esses dois tipos de moradia.

Sem embargo, é inegável que a VNB dispõe de determinados dispositivos que lembram aqueles de condomínio fechado encontrados comumente no âmbito privado, como a existência de clube, academia, quadra de esporte, espaços de convivência, dentre outros, cujo acesso é dado apenas aos permissionários e seus visitantes. Associa-se a isso sua delimitação rígida de espaço enquanto área militar e a consequente restrição de trocas com o ambiente externo, que sinalizam, nesses termos, para certa semelhança com os espaços privados. A exemplo dos condomínios fechados privados, a VNB corre riscos de promover segregação, seja ela social ou espacial, que é fruto das barreiras criadas por determinados grupos sociais e que determinam o distanciamento entre aqueles incluídos em determinada realidade quanto aos “de fora”, produzindo vieses no julgamento das crianças acerca de outras realidades não diretamente compartilhadas por elas (Oliveira, 2004). Embora esse tipo de exclusão seja característico da maneira como as sociedades urbanas têm se organizado ante os novos desafios da convivência comunitária em grandes centros e suas consequências, quiçá o âmbito civil seja mais permeável a certos ajustes acerca dos impactos dessa variável (em que pesem os desafios inerentes à luta de classes!) do que o ambiente militar, sabidamente tradicional e hermético por característica cultural e institucional.

De todo modo, caso seja indispensável uma categorização dos espaços da VNB, embora, em princípio, não haja razões evidentes nesse sentido, talvez fosse interessante classificá-los enquanto espaços ‘privativos’, no sentido que nos descreve o dicionário *Oxford Languages*, do Google, pois, apesar de em uma de suas acepções possíveis o termo ‘privativo’ poder ser usado como sinônimo de ‘privado’, permitem-se outros significados: Privativo - que não é permitido a todos, só a algumas pessoas; exclusivo; especial. Trata-se de uma questão em aberto e interrogada.

Isolamento físico da VNB

O maior isolamento físico da VNB, o hermetismo que caracteriza o ambiente militar e a convivência pouco sistemática com outras realidades produzem diversas consequências. Para as crianças da VNB, tais características do seu ambiente de desenvolvimento têm como efeito o fato de que muitas delas não conhecem ou fazem poucas trocas com outras realidades no que diz respeito às brincadeiras e outras experiências infantis, com exceção da escola (que é exceção apenas se forem escolas civis!). Evidência desse processo, em sua perspectiva, pode ser constatada no relato abaixo de uma das crianças entrevistadas:

“Só brinco na Vila e no shopping. Passo a maior parte do tempo brincando na Vila ou brincando na casa de [nome de outra criança], porque lá tem um parquinho grande, na [rua] Rio de Janeiro, lá em cima” (T. 6 anos).

Conforme relato de T. (6 anos), suas experiências lúdicas resumem-se ao *shopping* e à própria VNB. Algumas das crianças residentes na Vila moraram em outros bairros até que a família fosse contemplada com alguma casa/apartamento na VNB, por meio do Próprio Nacional Residencial (PNR), que garante a cessão temporária de bem imóvel da União a militar da ativa e sua família (permissionários). É o caso, por exemplo, de Sonic (7 anos), criança que antes de morar na Vila da Barragem morou em outros locais, mas desde que se mudou referiu poucas idas ao antigo bairro para brincar com os amigos que tinha por lá.

“(...)jogo bola no prédio ou no campo da Vila, às vezes (...) já morei, brinquei e morei em outros lugares (...) Já morei em Paripe, na Ribeira [bairros de Salvador], voltei poucas vezes lá” (Sonic, 7 anos).

Mesmo aquelas crianças com experiências prévias extra-VNB, uma vez morando lá, correm risco de que suas relações passem a resumir-se àquele contexto, algo que aparentemente guarda relação com a estrutura física, localização geográfica, mas também com uma dinâmica institucional e de estilo de vida. Outras crianças já nasceram na Vila ou foram para lá ainda muito pequenas, de modo a não terem recordações de outro período, ou

seja, a história de vida delas e de brincadeira está intimamente relacionada à Barragem, ao ambiente militar, e sua rede de relações, portanto, sobretudo pela distância de parentes, é composta basicamente de famílias militares que, como a dela, compartilham o mesmo ambiente de moradia. É o caso, por exemplo, de uma das crianças entrevistadas, Annya Sol, de 8 anos, que mora na vila há 7 anos. Naturalmente, as suas experiências de vida até então foram em grande parte atreladas às vivências na VNB.

Aparentemente, a “regra” geral, em razão dos motivos tratados nos parágrafos anteriores, é de que as crianças da VNB tenham poucas trocas com o ambiente extra-Marinha, algo que pode ocorrer muito precocemente em suas vidas ou apenas a partir do momento em que se mudam para tais residências, o que representa um divisor de águas, nesses termos. Apesar dessa restrição em termos de ambientes extra MB, essas crianças possuem diversas possibilidades de interação em locais abertos dentro da própria Vila, conforme ficou evidenciado no tópico anterior do presente trabalho. Talvez por isso mesmo, não necessariamente tal tendência à “exclusividade” da VNB enquanto contexto de interação e brincadeiras seja acompanhada de insatisfação na perspectiva das crianças, até porque, para muitas delas, trata-se da única realidade que conhecem enquanto experiência duradoura. De forma contundente, objetiva e inequívoca, por exemplo, T. (06 anos) evidencia esse fato ao exclamar, empolgadamente, no encerramento da sua entrevista: “Brincar na Vila é ótimo!” (T. 6 anos).

Algumas crianças tentaram estabelecer, na sua própria visão, uma vez provocados pelo pesquisador, elos comparativos entre a VNB *versus* outros ambientes, inclusive no que diz respeito às brincadeiras. Parte de suas respostas, como aquelas destacadas abaixo, demonstraram que muitas não percebem diferenças significativas nessa comparação entre realidades, o que pode sugerir que de fato não haja tanta diferença assim ou que, algo mais

provável e que vai ao encontro daquilo que se tenta demonstrar, a existência de poucas experiências alternativas a servirem de parâmetro dificulta suas análises:

“Brincar na Vila não é diferente de brincar em outros lugares (...) Além da Vila, já brinquei na praça, na casa de um amigo do meu irmão [em prédio] (...) brincar nesses lugares é igual brincar aqui” (C.9 anos).

“Aqui é igual [brincar] em outros lugares (...) Passo a maior parte do tempo brincando na Vila, brincando na casa da I. [nome de menina] porque lá perto tem um parquinho grande. Só que o outro parquinho que tem embaixo tem cocô, um monte de cachorro que entra e faz cocô, aí eu sempre vou no parquinho da I. [nome de menina] na [RUA] Rio de Janeiro, lá em cima” (T.6 anos).

De fato, conforme apontado acima por T. (6 anos), em termos de dispositivos lúdicos estruturados, além do clube, nota-se a presença de apenas dois parques infantis na VNB, um localizado na rua Bahia e outro na rua Rio de Janeiro, ambos com pequena quantidade de brinquedos. Não carece sinalizar a importância da oferta de mais equipamentos nesse sentido, tanto em termos de quantidade quanto de variabilidade dos estímulos disponíveis.

Naturalmente, ao fazer esse mesmo exercício comparativo entre realidades, algumas crianças entrevistadas divergiram, elencando diferenças percebidas, inclusive sobre o fato de se sentirem mais seguras na VNB que em outros locais para brincar nas ruas. Essas falas, por interesse da análise de dados, foram apresentadas na seção anterior “Categoria 1 - Brincadeiras e gênero: caracterização das brincadeiras desenvolvidas na VNB”.

O ambiente da VNB foi descrito por algumas crianças, a exemplo de Sonic (7 anos), como local bom de se morar, na medida em que se sentem mais livres para realização de atividades de seu interesse, quando comparado com o ambiente doméstico interno. Trata-se, porém, de um ambiente cujas regras, como qualquer outro, permanecem presentes, inclusive com punições aplicadas pela própria família quando julgado necessário:

“Moro na Vila há dois anos, só o mato grande que atrapalha (...) posso fazer tudo aqui, menos na minha casa (...) Meu amigo bateu num carro [faz onomatopéia de batida], no prédio 7, lá na minha rua [faz onomatopéia de batida], aí eu não podia usar minha bicicleta por causa disso, porque tava brincando com ele, mas agora eu já posso” (Sonic, 7 anos).

Não parece estar no horizonte das crianças locais, diferentemente do que poderia supor o senso comum, que o brincar numa vila militar seja controlado com mais rigor do que outros lugares, no que diz respeito ao que se pode ou não fazer na VNB. A existência de uma quantidade maior ou menor de regras naquele ambiente, bem como a rigidez com que seu (des)cumprimento será tratado, dependerá mais da dinâmica da própria família do que da instituição *per se*, como sugere, maduramente, Elsa (10 anos), cuja fala foi representativa de outras na mesma direção:

“Morar na Vila não interfere nas brincadeiras (...) Tem umas brincadeiras perigosas que não pode brincar em lugar nenhum e aqui não é diferente. (...) Às vezes nem lembro que é militar (...) Já tem crianças que ficam colocando um bocado de regras, não pode brincar disso, não pode brincar daquilo. Isso é com elas e com os pais” (Elsa, 10 anos).

Conforme previamente apontado, a oportunização às crianças de quantidade maior ou menor de trocas de experiências com a realidade fora da Vila parece ser algo moldado pela dinâmica institucional do militarismo, muito mais do que pelas transformações sociais ao longo das décadas que conduziram a infância a uma domesticação. Com fins de melhor compreender essa realidade específica, a comparação com outros lugares lança luz acerca dessas idiosincrasias.

Relações das crianças com seus ambientes e tipos de infância

Descrevendo a relação das crianças com seus ambientes e com seus pares, na realidade holandesa, em face às transformações urbanas e sociais daquela sociedade, Karsten (2005) descreve três tipos de infância. O primeiro deles é chamado de “*outdoor children*”, livremente traduzido como “crianças ao ar livre”. Tais crianças seriam aquelas que, mesmo com todas as transformações sociais a partir de 1950, brincam ao ar livre com regularidade, que podem cruzar ruas espontaneamente para se encontrar com outras crianças de modo a construir trocas sociais intensas e duradouras, em razão de viverem em locais sossegados quanto ao trânsito de veículos e da existência, em seu bairro, de *playgrounds* e áreas verdes que lhes oportunizam a apropriação do espaço público. Ademais, a autora refere, nesse meio, a tendência a pouca variação étnica e de classe social, algo que produz proximidade e homogeneidade e, portanto, relações sociais frequentes com seus pares.

O segundo tipo de infância é nomeado como “*indoor children*”, que pode ser traduzido como crianças de dentro de casa ou crianças internas. Segundo a autora, esse grupo é caracterizado por crianças que raramente brincam ao ar livre e, quando o fazem, é por tempo limitado. Tendem a brincar dentro de casa, especialmente com eletrônicos. Em suas realidades, a rua não é considerada um lugar prioritário para se brincar, sobretudo pela insegurança que nela se identifica, pela existência de grande fluxo de veículos, o que leva muitas vezes os pais a proibirem que as crianças frequentem tais espaços. Portanto, as crianças internas estabelecem poucas relações com outras crianças, até mesmo da vizinhança.

A terceira e última realidade infantil é chamada pela autora de “*backseat generation*”, que pode ser traduzida literalmente como “geração banco de trás”. Essa expressão refere-se àquele tipo de infância especialmente tutelado, no sentido de que a maioria das atividades infantis realizadas pelas crianças são organizadas por adultos, não por elas próprias de maneira espontânea. As suas experiências, inclusive na rua, são bem escassas e, quando

ocorrem, são acompanhadas por alguns poucos pares de idade de maneira assistemática, e sempre acompanhada por adultos (Karsten, 2005).

Naturalmente, qualquer tentativa de transpor dados coletados alhures, em contextos tão díspares, para a realidade da VNB deve ser feito com o devido cuidado. De todo modo, o objetivo aqui é apresentar mais sobre a Vila, de modo a ficar mais claro a maneira como sua rotina se estrutura, inclusive no que diz respeito às crianças, tarefa catalisada pela comparação entre cenários divergentes. Portanto, em exercício comparativo de caráter descritivo, pode-se considerar que as infâncias na VNB reúnem algumas características semelhantes e também distintas quando comparadas às infâncias descritas por Karsten (2005). Não há razão para supor que as crianças da VNB tenham suas experiências especialmente guiadas pelos adultos, conforme as “*backseat generation*” pelo menos não além do que seja comum a qualquer criança contemporânea. Inclusive, o acompanhamento dos adultos nas brincadeiras nas ruas é pouco sistemático, no contexto da VNB, conforme foi trazido com maiores detalhes na seção “Categoria 1 - Brincadeiras e gênero: caracterização das brincadeiras desenvolvidas na VNB”.

As infâncias na VNB podem ser entendidas como “infâncias ao ar livre”, porque as crianças interagem com regularidade nas ruas, espaços abertos dos quais se apropriam com certa liberdade. Ademais, constroem trocas sociais de maneira sistemática com seus pares, que são crianças que compartilham a experiência de viverem também na Vila, daí ser possível entender que há certa proximidade e homogeneidade na constituição desses grupos de brincar. Não obstante, é importante mencionar que as ruas frequentadas são as ruas da própria VNB, não dos espaços públicos de acesso universal conforme as “*outdoor children*” holandesas, e isso não deve ser visto como um mero detalhe diferenciador, pois diz muito sobre o quanto de trocas com outras realidades pode ser operada nesses ambientes, ou seja,

diz sobre o quanto de segregação social e espacial, conforme apontado por Oliveira (2004), a VNB é capaz de produzir.

As crianças da VNB, em virtude do estilo de vida e de ambiente onde se inserem, podem também ser entendidas como crianças internas, embora não exatamente do mesmo modo das “*indoor children*” descritas por Karsten (2005). Sua realidade restrita não se resume ao ambiente doméstico, no sentido da casa/apartamento onde moram, mas é restrita pela própria condição de residente em vila militar. Elas têm acesso às ruas, mas principalmente às ruas da VNB, que apesar de amplas e numerosas, não são ruas de espaços públicos, na qual crianças advindas de outras realidades (extra-Marinha) estejam presentes para trocas sociais. Conforme abordado anteriormente, esse recolhimento aos ambientes internos, no caso das crianças da VNB, ocorre não meramente como consequência das transformações sociais que impactam as cidades e a percepção de segurança, embora não haja razão para supor serem inalcançáveis a essas variáveis. O são, sobretudo, pelo motivo de serem “crianças militares”, no sentido de nascerem e se desenvolverem em ambiente militar e com poucas trocas sistemáticas com outras realidades, pela cultura da organização e *modus operandi* institucional. Embora faltem dados de estudos capazes de afirmá-lo, o fato de serem, as instituições militares, tradicionais e, portanto, pouco dinâmicas no transcurso do tempo, possivelmente desde muito tempo as crianças que cresceram em vilas militares décadas atrás já tivessem uma infância nesse mesmo molde.

Viver na VNB é salutar às crianças?

Considerando todas as idiosincrasias da residência em vila militar, seria possível afirmar que morar na VNB é salutar para as crianças? Essa resposta está muito além do escopo da presente pesquisa. Porém, algumas reflexões baseadas na literatura de Psicologia e contextos de desenvolvimento sugerem parcimônia e cuidado nessa análise, para que não se torne enviesada, reducionista e/ou fatalista.

Dentre os inúmeros paradoxos que podem caracterizar as práticas parentais, pode-se dizer que um deles reside no fato de os pais, ao menos de classe média, compreenderem ser, hoje em dia, o ambiente das ruas impróprios para as crianças e suas brincadeiras, mas ao mesmo tempo terem uma concepção quase utópica de que a oportunidade de crescer em contato com a natureza e em espaços abertos lhes é desejável e salutar aos filhos (Karsten & Vliet, 2006). Parece existir certo saudosismo quando comparam suas próprias ambiências de desenvolvimento com a dos filhos atualmente, estando implícita, nessa percepção, o entendimento de que há contextos de desenvolvimento mais ou menos adequados em termos daquilo que se espera enquanto resultado, para além das meras preferências individuais. Não foi incomum, por exemplo, que os pais comentassem de maneira informal, ao conhecerem o teor da presente pesquisa e assinar o TCLE, que a infância dos seus filhos eram “infâncias de verdade” ou expressões equiparáveis. Embora não se possa ter total clareza acerca do sentido dessas falas, parece óbvio que não se esteja mencionando haver alguma “infância de mentira” à qual aquela se contrapõe. Talvez se esteja tendo como norte aquilo que esses pais puderam vivenciar enquanto crianças, como maior liberdade de brincar nas ruas, e que seja entendido por eles enquanto contexto ideal para o desenvolvimento, algo que veem como possível de ocorrer na VNB, quando comparado a outras ambiências e que, portanto, poderia depor favoravelmente à Vila enquanto ambiente salutar para as crianças crescerem, à luz de seus próprios valores e expectativas.

Em que pese tal perspectiva trazer consigo escolhas interpretativas baseadas no senso comum, que não necessariamente nos é cabido confrontar, faz-se mister entender que a noção de Equifinalidade do Processo de Desenvolvimento, a qual merece ser adotada na presente análise, revela que “caminhos diferentes podem convergir e, a partir de uma mesma rota, é possível chegar a pontos diferentes” (Carvalho & Lordelo, 2002, p.229), na medida em que não há causalidade linear no desenvolvimento humano, pois este é composto por inúmeras

variáveis que se inter-relacionam dinamicamente, sendo, por conseguinte, imprevisível em seu resultado. Tal perspectiva permite apreender as diversas potencialidades e limitações de diferentes contextos e seu impacto no desenvolvimento humano.

Dito de outro modo, não é possível afirmar *a priori*, e categoricamente, os rumos do desenvolvimento infantil de forma determinística, baseando-se unicamente na variável contexto de desenvolvimento ou mesmo lugares de brincadeira, por mais persistentes e frequentes que esses ambientes tenham sido na realidade em análise, o que não nos permite negar, entretanto, que tais variáveis tenham importância fundamental. De qualquer sorte, o fato de não se dever julgar realidades baseando-se unicamente no próprio crivo valorativo, algo que pode servir a todos nós enquanto alerta, não deve ser um impeditivo para se buscar compreender as consequências que determinadas condições de vida e ambientes possam ter no curso do desenvolvimento, sendo desejável, inclusive, uma perspectiva comparativa de diferentes contextos em prol da construção científica desse conhecimento (Lordelo, 2002). Espera-se, inclusive, que o presente trabalho seja útil, de algum modo, em tal cenário investigativo.

Categoria 2 – A transmissão da cultura lúdica

O processo de transmissão cultural pode ser entendido genericamente como a aquisição que ocorre em um indivíduo de traços de outro indivíduo, por longos e complexos processos de ensino-aprendizado (Cavalli-Sforza & Feldman, 1981). Esse processo pode dar-se, de forma especial, durante a infância, por intermédio da brincadeira, por isso se entende que a brincadeira, e a interação lúdica entre pares a ela associada, é um mecanismo crucial nesse processo (Nielsen, Cucchiari & Mohamedally, 2012). Por esse motivo, interessa entender como as crianças transmitem suas brincadeiras umas às outras e como esse processo traz também, consigo, um evento especialmente frutífero para a transmissão cultural referente

ao contexto onde estas se inserem. Por definição, o processo de transmissão cultural requer um diferente conjunto de elementos, inclusive metodológicos, que o possibilitem.

“A Transmissão cultural é o processo de aquisição de comportamentos, atitudes ou tecnologias por meio da estampagem, condicionamento, imitação, ensino ativo e aprendizagem ou a combinação desses elementos” (Cavalli-Sforza, Feldman, Chen & Dornbusch, 1982, p.19).

Portanto, em virtude da complexidade do tema, dos diferentes mecanismos de aprendizagem envolvidos na transmissão cultural, entende-se ser necessário apresentar reflexões a partir de diferentes bases teóricas, em lugar de buscar uma fidelidade epistemológica que pode, nesse caso, produzir reducionismos indesejáveis à compreensão holística do fenômeno em análise. Esse foi o esforço no presente trabalho.

No modelo de Cavalli-Sforza e Feldman (1981), a transmissão cultural pode ser entendida em analogia à noção de transmissão biológica, na medida em que seria possível a um grupo perpetuar determinadas características nas gerações seguintes, com o diferencial de que, na transmissão cultural, esse processo opera por mecanismos de ensino e aprendizado. A transmissão cultural pode ocorrer entre não-parentes de diferentes gerações, sendo nesse caso chamada de Transmissão Oblíqua; pode dar-se de pais para os filhos, nesse sentido chamada de Transmissão Vertical, ou pode transcorrer entre pares de idade, inclusive entre crianças, sendo, nesse caso, denominada Transmissão Horizontal (Cavalli-Sforza et al., 1982). Na nossa amostra, em razão do recorte do presente estudo, foram considerados apenas elementos condizentes com as transmissões culturais Vertical e, sobretudo, a Horizontal.

Ao longo da evolução humana, especula-se que a transmissão cultural tenha se dado, sobretudo, de forma vertical, em razão de que em 99% desse tempo os humanos viveram em grupos sociais de tamanho pequeno ou médio, com poucas trocas inter-grupos. Esse processo foi modificado com o advento de práticas agrícolas, há cerca de 10 mil anos, que

possibilitaram o aumento do tamanho dos grupos sociais e sua complexificação (subdivisões em castas, faixas etárias, classes sociais e hierarquias), o que tornou a transmissão oblíqua e horizontal paulatinamente mais importantes na estruturação dos grupos e manutenção da convivência comunitária (Cavalli-Sforza & Feldman, 1981).

Transmissão cultural vertical e horizontal

Durante as observações e as entrevistas com as crianças, ficou constatado o fato de serem comuns grupos de crianças brincando nas ruas da VNB sem a supervisão de adultos ou, quando muito, uma supervisão à distância. O relato da maioria das crianças foi inequívoco ao discorrer sobre como aprenderam a brincar daquelas brincadeiras tidas por elas como preferidas nos espaços abertos da Vila. Elas sinalizaram o aprendizado com outras crianças, embora tenham sido citados também figuras de referência como os genitores e também o ambiente escolar, a depender da modalidade da prática lúdica. Foram separados, abaixo, alguns dos seus relatos, que exemplificam e sinalizam a percepção das crianças de que as brincadeiras, em sua maioria, foram transmitidas umas às outras pelas próprias crianças:

“Aprendi com I (criança), P (criança) e minha irmã a brincar de esconde-esconde e de pega-pega e ensinei G (criança) a brincar de pedra, papel e tesoura” (T., 6 anos);

“Eu brinco com meu pai, com minha mãe e tenho amiguinhos também [cita nomes de alguns] (...) Eles moram na Vila e eu brinco com eles de bicicleta, de carro, de pegar a chave e ligar o carro, o carro de brinquedo. (...) K. [nome de criança] que me ensinou a brincadeira de ligar [o carro] com uma chave” (SUPER MAN, 4 anos).

“Aprendi na escola [a jogar] o futebol (...) Meu pai me ensinou a andar de bicicleta (...) As outras brincadeiras, pega-pega, esconde –esconde, aprendi com os amigos” (SONIC, 7 anos).

Quando se fala na constituição do grupo de brincadeiras e do processo de transmissibilidade cultural que nele opera, faz-se mister frisar que ele, o grupo, não se constitui apenas daqueles que diretamente participam da brincadeira. Todos aqueles elementos que orbitam o grupo de brincadeira, inclusive os observadores – ainda que passivos – e os comentadores, estão partilhando do evento e, conseqüentemente, dos vocabulários, conceitos e habilidades que constituem o grupo de brincadeira (Pontes & Magalhães, 2003). Desse modo, é possível vislumbrar as diversas possibilidades de interação social e de trocas de informações e saberes que operam nesse contexto. Gigi Hotwheels (4 ANOS), por exemplo, entende que o fato de o seu par infantil ter aprendido na bicicleta dela, e ela ter participado ativamente do processo – como observadora– a coloca na condição de alguém que teria ensinado tal habilidade:

“(...) meu pai me ensinou andar de bicicleta porque eu ainda tava pequenininha, agora eu tô grande (...) o amigo da T. [criança], os meus amigos, ensinaram a brincar de Pega-pega (...) Ensinei o amigo aí, ele não sabia andar de bicicleta, agora ele ‘aprendeu’, ele ‘fazer’ assim [faz movimento com os braços] e conseguiu andar na minha bicicleta” (GIGI HOTWHEELS, 4 anos).

Conforme já mencionado, o foco da presente investigação foram brincadeiras em espaços abertos, e, ao menos nesses espaços, as crianças da amostra se dedicavam majoritariamente a brincadeiras tradicionais na rua, e, sobretudo nestas, a questão do aprendizado entre crianças pareceu ser mais evidente, quando comparado a brincadeiras cuja participação dos pais e da escola pareceu ser também presente.

De acordo com Pontes e Magalhães (2002), a brincadeira tradicional, sobretudo aquela desenvolvidas em rua, é considerada paradigmática para o estudo da cultura da infância e da organização social infantil, na medida em que possibilita o acesso a uma produção cultural espontânea, emergente entre as crianças, livre da interferência de adultos,

cuja transmissão se dá pela via oral entre estas (não escrita), e que apresenta padrões universais e aspectos transculturais, a despeito de algumas variações regionais e históricas em suas regras ou nomenclaturas. Exemplo desta pode ser a brincadeira chamada Cabra-Cega, já presente entre os romanos do século III a.c com o nome de Murinda, mas que também é conhecida contemporaneamente como Cobra-Cega em algumas cidades baianas.

Os dados da amostra do presente estudo sugerem que o senso de proximidade e domínio pleno quanto às brincadeiras tradicionais, associados ao grau de familiaridade com estas, permite que as crianças falem acerca do assunto de forma assaz natural, como se tais brincadeiras não precisassem ser ensinadas ou aprendidas por ninguém, atribuindo a estas um caráter quase que “inato”, de existência apriorística, como se essas brincadeiras simplesmente existissem e as crianças fossem praticamente acopladas com elas, ao nascer. É o que evidencia o seguinte relato, que compara uma brincadeira contemporânea, criada situacionalmente pelos brincantes, com uma brincadeira tradicional, ambas da experiência pessoal de uma das crianças entrevistadas:

“Eu aprendi a guerra de água [com outras crianças] e já ensinei a uma pessoa do Rio de Janeiro (...) faz uma guerra de água, pega a mangueira e atira na outra pessoa com água. A gente abre a torneira e faz a brincadeira (...) Pega-pega e Esconde-esconde eu aprendi sozinho. As pessoas já nascem sabendo brincar disso” (SONIC ZAC, 5 anos).

O mesmo senso de proximidade e familiaridade parece ocorrer, também, com brincadeiras com as quais se nutre um vínculo afetivo especialmente relevante, além, claro, de ocorrer com as brincadeiras tradicionais. Ambas são colocadas no mesmo patamar, em termos de senso de proximidade/familiaridade, na perspectiva de uma das crianças entrevistadas:

“Eu brinco de Pega-pega, de boneca, de Esconde-esconde e só (...) as brincadeiras antigas, como Esconde-esconde, minha avó ensinou (...) e também o Pega-pega, eu já

sabia que existia essa brincadeira de Pega-pega e Barbie também, eu já sabia que existia”. (LUA, 9 anos).

A referida criança fala das brincadeiras tradicionais, as quais chama de “antigas”, e da brincadeira de boneca Barbie, com a qual se identifica especialmente, como se estas já existissem, não precisassem ser ensinadas por ninguém ou, no máximo, fossem ensinadas pela avó. Entende-se que a expressão “minha avó ensinou”, em que pese haver a possibilidade de ter sido a avó, diretamente, enquanto conhecedora de brincadeiras tradicionais, quem a ensinou, provavelmente remeta a uma identificação de ser uma brincadeira oriunda de muitas gerações atrás, representada simbolicamente pela figura da avó, pessoa mais velha pertencente a uma época longínqua na qual tais brincadeiras surgiram. Ou ainda é possível que se refira a um conhecimento transmitido de maneira transgeracional.

O senso de familiaridade para com as brincadeiras tradicionais pode ser representado, outrossim, como o reconhecimento de ter havido, em algum momento, um processo de ensino-aprendizado, mas a ocorrência do fenômeno parece tão remoto ou tão precoce que se torna difícil identificá-lo retrospectivamente. É o que sugere o relato de C., uma das crianças da amostra:

“(…) a brincadeira de Pega-pega alguém ensinou pra mim. Quando eu não conhecia, alguém ensinou pra mim, mas não me lembro onde aprendi ou quem ensinou” (C. 9 anos).

Não sempre, portanto, o processo de aprendizado fica claro para as próprias crianças, o que sinaliza o óbvio ululante de que estas se dedicam mais a brincar do que a teorizar acerca dos processos “pedagógicos” nos quais se inserem, cabendo tal preocupação aos cientistas/pesquisadores. As falas abaixo reforçam essa compreensão:

“Eu já ensinei essa brincadeira [pega pega], mas não lembro como aprendi (M.B, 10 anos)”

“(...) meus amigos da Vila que me ensinaram a brincar [de pega-pega, esconde-esconde e amarelinha], mas não lembro como me ensinaram” (F. 7 anos).

Ao indagar acerca de como as brincadeiras tradicionais são ensinadas e aprendidas ao longo de gerações, o que garante o seu caráter universalista, é quase que intuitivo pensar nesse processo como sendo diretivo e sistemático, tal qual costuma ser o ensino-aprendizado entre adultos. Entretanto, é importante que se possa ir além do senso comum para se discutir o processo de transmissão cultural, sobretudo entre crianças (Pontes e Magalhães, 2003). Não parece haver dúvidas de que a transmissão cultural ocorre inclusive entre crianças, por intermédio da ludicidade, mas entender como esse processo ocorre e por meio de quais estratégias é crucial.

Alguns mecanismos de transmissão cultural

Na perspectiva comportamental, especificamente Behaviorista Radical, de Baum (2019), são elencadas duas possibilidades interrelacionadas de transmissão cultural. A primeira delas é a Transmissão por Imitação, na medida em que crianças imitam adultos e também outras crianças, um mecanismo de aprendizado precoce da espécie, que pode ser aprendido ou não-aprendido. Por intermédio da imitação, mesmo que a criança *a priori* não tenha consciência do que ou por que imita algo (imitação não-aprendida), cria-se uma base para a aprendizagem operante na medida em que, uma vez emitidos, via imitação, os comportamentos podem ser reforçados diferencialmente e modelados, atingindo, assim, níveis maiores de complexidade.

A partir de outra perspectiva teórica, Pedrosa (1994) também traz a imitação enquanto elemento característico da espécie humana desde tenra idade e que se faz presente durante toda a ontogênese, sugerindo sua constante presença nas brincadeiras das crianças, junto a outros mecanismos de aprendizagem e transmissão cultural. Para ela, adicionalmente, a imitação pode se apresentar enquanto mediadora do ambiente interacional infantil, enquanto

sinalizadora de quem são os partícipes de determinada interação, ou, ainda, enquanto ato convidativo para determinada brincadeira a ser realizada conjuntamente por crianças.

Quando as crianças pequenas se inserem em grupos de brincadeira, sejam de pares coetâneos ou, sobretudo, com crianças de idades variadas, elas estão em contexto propício para que diversos mecanismos de aprendizado possam ser ativados. Para Baum (2019), a imitação, enquanto um desses mecanismos, promove a possibilidade de emissão e a consequente modelagem dos comportamentos emitidos, ensejando, desse modo, que haja transmissão cultural de forma célere e persistente, a depender da valência e frequência das consequências ambientais.

Outro mecanismo de transmissão cultural sugerido pelo autor supracitado é o Comportamento Controlado por Regras, sendo a imitação aprendida um exemplo. Crianças parecem ser sensíveis a estímulos provenientes dos seus pares e também dos seus pais, na medida em que são suscetíveis às regras e aos reforçadores sociais aplicados por estes, que possibilitam pertencimento grupal (inclusive acesso aos valores e convenções sociais que lhe são característicos). Em vez de apenas imitar, as crianças são estimuladas a fazer aquilo que sua comunidade verbal orienta que faça, estando elas suscetíveis, por conseguinte, a reforço e punição de origem social (Baum, 2019).

Se a transmissão cultural por imitação não-aprendida já é rápida, o mecanismo da imitação aprendida, como o controle por regras, é ainda mais célere e pode tornar possível que apenas um episódio social seja capaz de garantir essa transmissão (Baum, 2019). Fazer “o que o mestre manda” ou “mestre mandou”, que é uma brincadeira comum entre crianças, pode revelar um processo de transição de imitação não-aprendida para imitação aprendida, na medida em que pode se apresentar não apenas o modelo para imitação, mas também regras verbais que fazem parte da brincadeira.

O “mestre mandou”, tal qual apresentado por Annya Sol(8 anos), uma das crianças da amostra, revela um exemplo desse processo. A brincadeira, melhor descrita na seção “Categoria 3 – As simbologias navais nas brincadeiras da VNB” – nesta dissertação, produzia um modelo físico acompanhado de instrução verbal que possibilitava “ensaiar” um comportamento comum entre os militares, mesmo que aqui de maneira lúdica, representando, também, uma forma de elaboração da cultura militar circundante e de inserção de outras crianças nesse contexto cultural pela via lúdica.

O modelo de Tomasello, Kruger e Ratner, inicialmente proposto em 1993, diferencia três tipos de aprendizagem cultural na ontogênese, que são interrelacionados e, portanto, não mutuamente excludentes, sendo um deles a aprendizagem imitativa. Aqui, o aprendiz internaliza elementos da estratégia daquele que o transmite, podendo ocorrer inserido ou não em contexto especificamente pedagógico. Faz-se mister que haja reprodução da estratégia comportamental empregada de maneira funcional em dado contexto, compreendendo que subjaz ao processo um entendimento acerca da intencionalidade, não meramente uma imitação destituída de função. Como exemplo, reproduziu-se abaixo um episódio de brincadeira observado e que já havia sido descrito na presente dissertação, mas se optou por revisitá-lo por ser especialmente ilustrativo quanto ao processo em discussão:

Um grupo de 6 crianças (4 meninas e 2 meninos), idades entre 5 e 9 anos, brincam de esconde-esconde com base. Utilizam como pique a pilastra de um prédio da VNB. Uma das meninas inicia contagem, no pique, venda os olhos com as mãos. Termina a contagem, entoando a expressão “prontos ou não aqui vou eu” e inicia as buscas. Desloca-se poucos metros, localiza um grupo de 3 crianças, uma maior e duas menores, escondidas juntas atrás de um veículo estacionado do outro lado da rua, que identifica olhando por debaixo do carro. Inicia a corrida; chega no pique; bate nele enquanto entoando “1,2,3”; diz em voz alta os nomes das crianças achadas; retoma as buscas e localiza as demais crianças, em esconderijos

individuais; uma próxima a uma escada que dá acesso ao prédio e, em seguida, outra, que ao ser identificada atrás de uma planta, inicia corrida até o pique, mas a pegadora chega antes e repete a expressão seguida do nome das referidas crianças.

Chamou a atenção, aqui, que as crianças menores acompanharam a maior no esconderijo e não fizeram opções, nesse episódio em específico, por esconderijos singulares. Embora elas estivessem participando diretamente do episódio fora da condição de “café-com-leite”,² sua condição de aprendizes menos experientes foi denunciada mediante a opção por seguir a criança mais velha, em tese maior conhecedora da habilidade de escolher esconderijos melhores e que diminuíssem a probabilidade de serem localizadas. Ou seja, de alguma forma, as crianças menores estavam adotando o comportamento dos membros mais experientes da interação como modelo a ser seguido, até que passem elas próprias a gozarem de maior autonomia para fazer escolhas mais independentes e de inovarem na brincadeira de maneira coerente com os seus próprios interesses. Entretanto, é preciso entender que, nesse contexto, imitar representa muito mais do que simplesmente aprender ações úteis por meio de outrem; trata-se de um movimento que demonstra identificação com o grupo de brinquedo e afiliação àquela cultura lúdica em específico, sendo por isso chamada de imitação social (Tomasello, 2016). Vale salientar que modernamente, segundo Tomasello (2016), se entende que as crianças não apenas imitam umas às outras; elas sofrem verdadeiras pressões normativas para se adequar aos grupos e ao seu funcionamento.

A aprendizagem imitativa ocorre inicialmente em dois domínios principais, o das ações dirigidas a objetos e o domínio do uso de símbolos comunicativos, em idades variadas, mas em geral começa entre 9 e 14 meses de vida no caso do desenvolvimento típico. Não deve ser confundido, portanto, com a capacidade imitativa de protrusão da língua ou de

² Condição especial de participação nas brincadeiras em que determinado brincante, o café-com-leite, em geral mais jovem, tem atenuadas ou suspensas, para si, dadas regras aplicáveis aos demais.

movimentos de cabeça, presentes já nas primeiras semanas de vida do bebê. Nota-se, nesse caso, que a perspectiva de tais autores não coloca a imitação dos bebês no mesmo *continuum* imitativo de outros momentos do desenvolvimento infantil em que tal comportamento se apresenta, como o fazem Baum (2019) e Pedrosa (1994). De todo modo, a imitação parece ser um mecanismo importante no processo de aprendizagem e transmissão cultural também das crianças componentes da amostra do presente estudo.

Por sua vez, a imitação não-aprendida, nos termos em que nos descreve Baum (2019), parece tão natural e recorrente que, na amostra do presente estudo, pouco foi citada diretamente pelas crianças quando descreviam, na sua própria perspectiva, acerca de como aprenderam determinadas brincadeiras ou como estas as foram ensinadas. Um exemplo que se aproxima desse fato e que compôs a amostra foi o relato da seguinte criança:

“Eu acho que o baleou eu aprendi na escola e o esconde-esconde eu aprendi vendo meu irmão jogar, aí eu pedia pra jogar e aí eu fui aprendendo.” (A.B, 9 anos).

Nesse exemplo em específico, vemos a observação do comportamento de outrem e as consequências reforçadoras/punitivas associadas, como elemento importante do processo de aprendizagem daquele que observa. A observação, também, pode ser entendida como condição *sine qua non* para a imitação posterior de determinado comportamento. Trata-se de um processo de aprendizagem social que pode ser chamado de aprendizagem vicariante/observacional ou modelação: aprende-se sem a necessidade de experienciar “na pele” diretamente as consequências de um comportamento, podendo isso ocorrer por meio da observação de terceiros e dos reforçadores consequentes, algo que agiliza o processo de aprendizagem e de transmissão de determinado comportamento sem a necessidade de exposição direta às contingências. Para Bandura (1977), a modelação pode ocorrer quando existem quatro processos presentes: processos de atenção (que possibilita contato direto com os principais elementos do comportamento a ser aprendido), processos de retenção

(necessária que o comportamento a ser aprendido possa ser lembrado pelo aprendiz, retido em sua memória, para posterior execução), processos de produção (transformar a representação mental do comportamento a ser aprendido na execução motora deste) e os processos de motivação (executar um comportamento requer que este seja intrinsecamente motivador ao aprendiz ou que seja socialmente valorizado).

Na perspectiva de Tomasello, Kruger e Ratner (1993) o processo descrito por Bandura seria, de fato, melhor nomeado pela expressão Aprendizagem Social, isto é, uma aprendizagem individual que é, de alguma forma, influenciada pelo ambiente social no qual o indivíduo encontra-se inserido. Para eles, a chamada Aprendizagem Cultural envolve um processo qualitativamente diferente, por representar um aprendizado através do outro, mais do que a partir do outro, na medida em que se assume a tentativa de ver a situação da forma como o outro a vê. Há, também, na Aprendizagem Cultural, a característica de serem os indivíduos agentes intencionais no processo (Tomasello, 2016). Entretanto, nota-se que não são todos os autores, de diferentes *backgrounds* teórico-epistemológicos, a fazerem diferenciação dessa natureza entre os fenômenos.

A outra parte do processo de aprendizado supracitado pela criança poderia ser traduzida, em linguagem analítico-comportamental, amparada em Catania (1998), como se a posterior inserção plena na brincadeira, por parte de A.B (9 anos), se desse por aprendizagem operante. Após o processo inicial de observação/imitação, a aprendizagem ocorre por meio de aproximação sucessiva da resposta almejada, reforçando-se diferencialmente aquelas respostas coerentes com o comportamento lúdico que se pretende modelar. Ou seja, o grupo de brincadeira, por intermédio das crianças mais experientes, modelaria o comportamento da aprendiz, possibilitando o domínio paulatino das regras e dos comportamentos esperados na brincadeira em questão de forma gradual, por meio da exposição direta às consequências, algo que é característico do aprendizado operante.

Portanto, o relato da criança supracitada apresenta, sucintamente, um processo de ensino-aprendizado que envolve modelação e modelagem. Aprendizagem Operante, Reforço diferencial, Aproximação sucessiva e Modelagem são conceitos da Análise do Comportamento sobre os quais não cabem maiores detalhamentos aqui. Para aprofundamento conceitual, visitar Skinner (1981), Catania (1998) e Moreira e Medeiros (2007). Para melhor conceitualização de Aprendizagem Vicariante e Aprendizagem Enativa, visitar a Teoria Social da Aprendizagem/Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1977; Bandura, Azzi & Polydoro, 2008).

Aprendizagem instruída

O relato de outras crianças da amostra possibilita pensar em elementos adicionais de transmissão cultural também presentes nessas interações lúdicas na VNB. A chamada Aprendizagem Instruída, enquanto um dos tipos de aprendizagem cultural elencada por Tomasello, Kruger e Ratner (1993), é uma delas e ocorre quando o ensino encontra-se envolvido no processo. Os aprendizes introjetam as regras e instruções e as utilizam posteriormente para autorregular suas funções cognitivas – como atenção e memória – tratando-se, portanto, de aprendizado essencialmente vigotskiano. A aprendizagem instruída não faz menção a uma releitura simplificação de tarefas pelo mais experiente, catalisadora do processo do aprendiz, mas muito mais a uma tomada de perspectiva da criança acerca da compreensão do instrutor quanto a dada situação, comparando-a a seu próprio entendimento. Trata-se, portanto, de uma compreensão intersubjetiva da tarefa cujos pré-requisitos se apresentam na ontogênese por volta de 4 ou 5 anos de idade, período em que, não por acaso, as crianças começam a manifestar mais claramente habilidades conhecidas como Teoria da Mente, compostas, dentre outras coisas, da capacidade de diferenciar seu estado mental do de outrem (entender que cada pessoa possui uma “mente” própria) e, conseqüentemente, adotar diferentes perspectivas (Roazzi & Santana, 1999).

Tal exercício cognitivo realizado pela criança, da tomada de perspectiva do instrutor e comparação à sua própria, possibilita, enquanto legado, a construção de uma habilidade a ser utilizada *a posteriori* na resolução de situações semelhantes, mesmo na ausência do membro mais experiente da relação. Ou seja, a criança passa a ativar tais habilidades, que são de cunho autorregulatório, próximo ao que Vigotski (1993/1934) chama de fala interna, e metacognitivo, no desempenho de novas tarefas e dos desafios sociorrelacionais posteriores. Carece ressaltar que, no processo de aprendizado instrucional, a representação cognitiva erigida é fruto do diálogo intersubjetivo firmado, não meramente advinda das instruções verbais do instrutor direcionadas ao aprendiz. Como sugerido por Vigotski (2000), o transcurso do desenvolvimento cultural da criança opera em dois planos, sendo inicialmente social – isto é, interpsicológico porque opera na relação entre sujeitos, e, ulteriormente, no âmbito interno, na medida em que se traduz enquanto função psicológica. Do mesmo modo, na aprendizagem instrucional, aquilo que é inicialmente apresentado no diálogo intersubjetivo, portanto, no social, pode ser internalizado como elemento psicológico com capacidade regulatória e de direcionamento do comportamento do aprendiz.

No seu trabalho original, Tomasello, Kruger e Ratner (1993) falam do processo de aprendizagem instrucional como sendo de adulto para criança, algo que também ocorre. Não obstante, em nossa amostra, em virtude de ser comum as brincadeiras na VNB ocorrerem em grupos de crianças, com pouca ou nenhuma supervisão adulta, foi possível perceber que esse processo possa dar-se também entre crianças, no entendimento de que são seres ativos na elaboração da cultura circundante e criação de sua própria e da transmissão da mesma aos seus pares pela via lúdica. As falas abaixo exemplificam exatamente essa situação, quando houve, em princípio, um processo instrucional envolvendo adulto e criança, mas que também pôde dar-se entre crianças em seguida, por meio de instrução verbal e via demonstração direta:

“Brinco bastante de pega pega aqui [na VNB]. Quem me ensinou a brincar de pega pega foi meu pai (...) meu pai me ensinou tipo assim, disse o nome da brincadeira, que era pega-pega e de correr, disse que uma pessoa ia pegar todo mundo e aí ele me desafiou a brincar (...) já eu ensinei a B. [criança] e a A. [criança] (...) disse pra tocar em mim e sair correndo” (Elsa, 10 anos).

“(...) aprendi a brincar de pega-pega com o papai, eu acho, mas já ensinei a J. [criança] a brincar disso” (L. 5 anos).

Os participantes do presente estudo também dão exemplos de aprendizado instrucional entre elas próprias na VNB, mostrando o processo entre crianças mais experientes em direção aos aprendizes:

“Crianças de idades diferentes brincam, até mesmo as menores, de 4 ou 6 anos (...) Às vezes brincamos de coisas que elas entendem, como pega-pega ou boneca (...) nós [as crianças mais velhas] que ensinamos, mostrando a vez de cada um se esconder” (I. 10 anos).

Vale mencionar que quando uma criança percebe que está sendo instruída, seja por um adulto ou uma outra criança mais experiente, ela interpreta tal instrução como conhecimento genérico a ser imediatamente generalizável vindo de uma voz que é uma autoridade cultural (Tomasello, 2016). Esse mecanismo aparentemente universal parece ser interessante do ponto de vista evolucionista, pois tem claro potencial de catalisar o processo de aprendizagem cultural.

Na fala destacada abaixo, por sua vez, a criança faz menção, de início, a um processo de aprendizado que se deu entre crianças, no que diz respeito a brincadeiras tradicionais. Entretanto, ao mencionar especificamente a “pedra, papel e tesoura”, ela refere o acionamento de um adulto de forma complementar, até por ser um jogo levado a cabo em dupla, de modo a possibilitar que o aprendiz melhor compreendesse a lógica da brincadeira.

Aqui, portanto, temos um processo de aprendizado imitativo que também se dá em concomitância com aprendizagem instruída, o que é comum, haja vista essa “tipologia” descrever processos que muitas vezes se sobrepõem. Na fala destacada, adicionalmente, talvez tenha havido, na ocasião narrada, alguma dificuldade de entender a lógica da brincadeira corretamente, ou então dificuldade em realizar os gestos de forma rápida e precisa, haja vista o jogo em questão requerer certa habilidade manual/motricidade fina, algo difícil para crianças menores:

“Esconde-esconde, pega-pega aprendi com I. [criança], com P [criança] e minha irmã (...). Já ensinei I [criança] a brincar de pedra, papel e tesoura, eu que ensinei pra ela (...). Foi assim, eu pedi pro meu pai fazer pedra, papel e tesoura comigo, chamei I [criança] pra ela ver e aprender” (T. 6 anos).

Quando o processo de aprendizagem e transmissão cultural se dá de forma efetiva, é possível afirmar que o aprendiz se torna apto a ser, ele próprio, a partir daquele momento, um agente propagador daquele aprendizado, o que ajuda a sustentar o caráter conservador da cultura - possibilitando a existência de características universais e duradouras no tempo como ocorre com as brincadeiras tradicionais – que coexistem com suas inovações constantes. A fala destacada abaixo, de uma das crianças da amostra, aponta para a percepção de autoempoderamento da criança, ao se sentir apta a ensinar outras pessoas, uma vez tendo domínio da brincadeira, que se mescla com uma construção fantasiosa típica da infância, na medida em que a criança descreve que ela aprendeu com o pai e pôde, assim, ensinar à genitora:

“Meu pai que me ensinou a dar mortal e andar de bicicleta, a brincar de pega-pega; daí eu ensinei minha mãe a brincar de pega-pega” (Super Man, 4 anos).

Aprendizagem colaborativa

Diferentemente da aprendizagem por imitação e da aprendizagem instruída, que são, ambas, meios de transmissão cultural pela via da modelagem e da instrução, demandando, de alguma forma, um processo de transmissão do membro mais experiente da relação para o aprendiz, a chamada Aprendizagem colaborativa não é propriamente uma transmissão cultural, mas, sim, uma coconstrução cultural, na medida que requer o surgimento de algo novo a partir da relação estabelecida, diferente daquilo que havia antes de seu início, partindo de uma relação intersubjetiva necessariamente horizontal e simétrica (Tomasello, Kruger & Ratner, 1993).

Presume-se que as crianças evidenciem essa capacidade por volta de 6 ou 7 anos de idade, na medida em que conseguem construir processos conjunta e integrativamente umas com as outras, por meio da linguagem reflexiva e recursiva, mas não parece ilógico supor que a própria interação grupal, com crianças em diferentes momentos do desenvolvimento, possibilite a emergência de novas habilidades em períodos diferentes, a partir da noção Vigotskiana de Zona de Desenvolvimento Iminente, também chamada classicamente de proximal ou próxima em algumas traduções (Vigotski, 1993/1934; Prestes, 2012), muito embora alguns pré-requisitos de base sociocognitiva precisem estar presentes para possibilitá-lo.

A aprendizagem colaborativa, por ter as características supramencionadas, pode ser um importante meio de criação de novidades culturais. Embora os autores não se ocupem especificamente do fenômeno das brincadeiras, podemos fazer generalizações teóricas que ajudam a entender o surgimento de algumas brincadeiras novas a partir de brincadeiras pré-existentes e da dinâmica relacional entre as crianças. Abaixo, estão trechos de entrevistas sugestivas desse processo:

“Além de pega-pega, brinco de pula corda, a gente brinca bastante de chicotinho queimado, de esconde-esconde e às vezes um baleou diferente (...) em vez de sair

correndo, a pessoa que vai balear só pode dar 3 passos, e aí ela joga a bola e as outras pessoas correm à vontade” (Elsa, 10 anos).

Nessa fala em específico, salvo melhor juízo, a criança fez menção a um jogo já existente, que é o “baleou” ou “baleado”, demonstrando uma adaptação de regras construída conjuntamente entre as crianças, que ainda não tem nome, é apenas “um baleou diferente”, como descrito pela criança. Tal processo pode ser pontual, apenas uma adaptação situacional sem maiores repercussões e que se encerra após a cessação da interação lúdica, ou pode, a partir daquele momento, se tornar uma adaptação constante naquele grupo de brinquedo, o que parece ter sido o caso. Mesmo que as crianças mencionem brincadeiras de alguma forma já conhecidas, o próprio surgimento de regras próprias, inovadoras, que dizem respeito à dinâmica interrelacional e também do ambiente em que esta se dá, possibilita pensar em inovações no seio dos episódios de brincadeiras. Na aprendizagem colaborativa, as crianças constroem regras para elas mesmas durante as brincadeiras e se engajam no entendimento de que tais regras são aplicáveis a todos que participam de tais brincadeiras (Tomasello, 2016). Ademais, o conceito de Zona Lúdica (Morais & Otta, 2003) ajuda a entender esse processo, inclusive as inovações culturais que têm lugar nas brincadeiras, na medida em que contempla todas as variáveis capazes de influenciar na brincadeira, desde o espaço físico e temporal até as variações individuais das crianças e sua cultura familiar.

Um outro exemplo de construção de brincadeiras cujos nomes, regras e estruturas parecem ser um produto local, no caso da VNB, e, nesse sentido, evidenciam a presença de cultura de pares que se perpetua nesse contexto via transmissão cultural, é relatado por Elsa (10 anos):

“Eu acho que brincar na Vila é igual brincar em outros lugares, mas mudam algumas coisas. Por exemplo, eu brinco aqui normalmente de ‘Verdade ou Desafio’. Quando eu vou brincar lá fora [da Vila] eles falam ‘Joguinho da Garrafa’; e tem outros

lugares, como na escola, que chamam de ‘Verdade ou Consequência’. Muda só um pouquinho o jeito de brincar e às vezes o nome [das brincadeiras] também”. (Elsa, 10 anos).

São evidenciados, também, elementos de aprendizagem colaborativa quando SONIC (7 anos), uma das crianças do presente estudo, explica brevemente sobre a brincadeira que ele denominou “Pagada”, que traz forte componente fantasioso:

“[Na ‘Pagada] a pessoa fica com um bilhão [de reais], aí tem que pagar a garagem, paga com dinheiro falso (...) inventei com meu amigo” (SONIC, 7 anos).

Algo semelhante, em termos de coconstrução, no transcurso de brincadeira de faz de conta, que ganha até contornos de lenda urbana, pode ser demonstrado no relato de ANNYA SOL (8 anos):

“Com os meus amigos, inventamos o caça fantasmas (...) esse caça fantasmas que a gente brinca é diferenciado. A gente tem uma casa que mora uma pessoa, que mora uma menina que se chama Júlia, ela virou fantasma e ela mora naquela casa [aponta]. Sempre que a gente vai lá a gente vê alguma coisa. Tinha uma menina, há muito tempo atrás, que ela morreu, um trem atropelou ela... esse trem foi por querer que atropelou, uma babá tinha esquecido ela, não gostava de criança; ela morreu e aí a gente viu o lugar que foi o enterro dela... o enterro dela é lá na floresta, aí lá a gente achou muita coisa, achou um banco, a gente achou uma garrafa.” (ANNYA SOL, 8 anos).

Adaptações das brincadeiras como evidência da cultura de pares

Quando se faz menção a adaptações de brincadeiras tradicionais, como pega-pega e esconde-esconde, inclusive se tais adaptações acabam por se tornar consagradas e passem, elas próprias, a serem transmitidas culturalmente, temos, nesses casos, um claro exemplo do dinamismo cultural, da sua capacidade de renovação, que coexiste com o tradicionalismo e

universalidade, que também lhe são característicos. No entendimento do processo de transmissão da cultura da brincadeira, além de outros elementos estruturais possíveis dos jogos, um dos componentes mais importantes são justamente as variações encontradas na prática do mesmo jogo (Pontes, Bichara & Magalhães, 2006).

Abaixo, temos exemplos de relatos acerca dessas variações da brincadeira original, que acabaram se tornando, elas próprias, também consagradas. Pode-se presumir, inclusive, que são adaptações recorrentes entre as crianças na VNB, haja vista terem sido citadas por algumas delas. Embora não seja possível afirmar categoricamente a origem dessas variações, é possível refletir que tenham surgido, ainda que não integralmente, na interação entre crianças, enquanto coconstrução, como ocorre na aprendizagem colaborativa. A explicação sobre a dinâmica de tais brincadeiras ficou a cargo das próprias crianças, em notas de fim de página:

“O Pega-pegas Espelhinho³ eu já ensinei a outras crianças (...) ensinei explicando, aí depois a pessoa brinca; se errar, eu ensino de novo(...) Brinco mais com minha amiga L. [criança], de 12 anos, que mora no prédio verde, mas tem também menores, a A. [criança] do prédio vermelho e a J [criança], do prédio azul” (A.B, 9 anos).

“Já ensinei aos amigos o Pega-pegas Congelou⁴ e o Pega-pegas Altinho⁵, porque eles não sabiam (...) ensinei explicando, ensino de forma mais fácil quando a criança é pequena” (C. 9 anos).

³ [Pega-pegas espelhinho] “É assim: é quase pega-pegas, você vai pegar a pessoa e a pessoa fica numa posição, aí pra você pegar a pessoa você tem que ficar na mesma posição que ela” (A.B, 9 anos).

⁴ [pega pega congelou] “É uma mistura de pega pega com gelo. Quando a pessoa pega ela vai pegar a pessoa e a pessoa vai ficar congelada; aí a pessoa que não é o pega vai ajudar ela tocando nela ou passando por debaixo dela”. (C. 9 anos)

⁵ [pega pega altinho] “É um pega-pegas misturado com alto. É assim, o pega vai tentar pegar as pessoas que estão embaixo, mas quem tá em cima não vai poder pegar; mas tem um relóginho que ele tem que descer pra outro lugar, após contar até dez (C. 9 anos); [pega pega altinho] “É um pega-pegas, só que a pessoa que tá pegando não pode pegar as outras se elas estiverem no alto (M.B, 10 anos)”.

“A primeira vez que eu vi L. [criança], que morava no prédio 6, eu já sabia brincar de amarelinha, de pega-pega e esconde-esconde. (...) pega pega altinho e pega pega congelou eu aprendi com meu irmão...” (F. 7 anos).

As variações que surgem, a partir das brincadeiras tradicionais, importa enfatizar, são um retrato extremamente profícuo do protagonismo das crianças enquanto agentes ativos de criação e transmissão de cultura, na medida em que o grupo de brinquedo pode introduzir ou modificar regras desenhadas muitas gerações atrás, partindo dos elementos dispostos à sua volta, que compõem a sua zona lúdica (Morais & Otta, 2003). É precisamente a esse processo que Corsaro (1990; 2011) chama Cultura de Pares.

Adicionalmente, os relatos acima, mormente aqueles de A.B (9 anos) e de C (9 anos), ensejam a discussão acerca de eventuais adaptações das quais as crianças lançam mão no transcurso do processo de transmissão cultural por intermédio das brincadeiras. Relato semelhante foi realizado no trecho abaixo:

“Às vezes tem crianças menores [na brincadeira], com elas às vezes eu brinco de pega-pega e elas aprendem junto com a gente, não mudamos a brincadeira. Mas às vezes a gente corre um pouquinho devagar, se a criança não puder fazer igual [às mais velhas]”. (A.B, 9 anos).

A participante ELSA (10 anos) menciona abaixo a adaptação das brincadeiras para crianças menores mediante a possibilidade de estas poderem desempenhar, no faz de conta, personagens mais coerentes com sua capacidade de engajamento da brincadeira, no entendimento da participante, precisamente poderem ser, as crianças menores, os “filhinhos”. Trata-se de uma forma de permitir a participação dos menores e, com isso, a troca e a transmissão da cultura lúdica, e ao mesmo tempo, salvaguardar a dinâmica da brincadeira dos maiores sem tantas intercorrências:

“A gente brinca com uma brincadeira que eles são filhinhos; quando a gente brinca de outras coisas eles são ‘café com leite’, os pais não deixam muito eles irem lá fora, sabe?” (ELSA, 10 anos).

Nessa mesma direção vai o episódio de faz de conta previamente descrito, e novamente reproduzido abaixo, haja vista guardar estreita conexão com a discussão sobre a transmissão da cultura lúdica, por envolver crianças de diferentes idades e, portanto, habilidades diferentes, entre aprendizes e membros mais experientes:

Três meninas, duas com 7 anos e uma com 8, e um menino de 4 anos, brincam sentados ao chão com diversos brinquedos ao redor. A mais velha fala: “o bebezinho está doente, com febre”, e uma das outras responde: “precisa levar na doutora”. “Vamos, filho”, diz a mais velha, puxando o menino pequeno pela mão, mas todos permanecem sentados. Outra criança de 7 anos levanta e se reposiciona em frente às demais, sentando novamente. “A doutora já está esperando, mas paguem primeiro”. Simula receber o pagamento em mão. A outra criança de 7 anos pega um brinquedo e coloca na região do tórax do menino. O episódio é interrompido porque uma das crianças tem seu nome chamado alto por algum adulto.

Cabe mencionar que as regras do faz de conta são diferentes daquelas encontradas nos jogos tradicionais, mas que, em todos os casos, tem-se a presença de regras, como já defendido por Vigotski (2008). No faz de conta, as regras estabelecidas, que podem ser mais ou menos explícitas, mas sempre dedutíveis na dinâmica da própria brincadeira, guardam estreita conexão com os papéis sociais desempenhados na macrocultura e, por essa razão, o sistema de significados é considerado heterorreferente, na medida em que as referências advêm de fora da brincadeira (Bichara, Pontes & Magalhães, *no prelo*). No trecho da fala de ELSA (10 anos), por exemplo, bem como no episódio de brincadeira observado, a participação das crianças menores enquanto “filhinhos” evidencia uma representação mental

do papel que cabe a um filho pequeno, ao qual as crianças menores podem prontamente atender em suas habilidades atuais, ao passo que as crianças maiores podem desempenhar papéis mais complexos na brincadeira, representando fantasiosamente aqueles desempenhados pela mãe ou pelo pai em determinado modelo cultural.

No relato supramencionado, é possível, outrossim, identificar que parte dessa adaptação das brincadeiras, que possibilita a participação das menores, utiliza como recurso a figura do “café com leite”, conforme citado pela própria criança. De acordo com Pontes e Magalhães (2002), existem estruturas internas nas brincadeiras que são capazes de torná-las mais ou menos inclusivas/segregacionistas por meio da oportunização ou não de os brincantes exercitarem gradualmente determinadas habilidades requeridas em certas práticas lúdicas, por meio de exigências mais medianas, intermediárias, diferentes daquelas cobradas dos brincantes mais experientes. Tal permissibilidade, e o quanto o aprendiz poderá ser introduzido na brincadeira, dependerá, em última instância, da relação entre os membros daquele grupo de brinquedo, permitindo maior ou menor tolerância e aceitação à presença deste. Tais estruturas são denominadas pelos autores como Brinquedos-Ponte, Brinquedos Aparentados e Formas Brandas.

Nos chamados Brinquedos-Ponte tem-se um brinquedo réplica, um brinquedo do brinquedo, que representa o brinquedo principal, mas que demanda menores habilidades para manejo. Em nosso meio, é o caso, por exemplo, do “papagaio”, réplica de papel dobrado e que tem um propósito semelhante ao do brinquedo principal, a “pipa”, com a diferença de que o segundo, além de ser mais complexo e um pouco mais caro em sua confecção, requer maiores habilidades para sua construção e também para seu manuseio pleno. O papagaio, portanto, pode ser tanto uma alternativa para contextos socioeconômicos mais desfavoráveis, como pode ser o brinquedo-ponte de aprendizes, preparatório para o uso da pipa. Por sua vez, os Brinquedos Aparentados preservam alguma característica do brinquedo principal e servem

para criar uma espécie de “atmosfera preparatória” para determinadas práticas lúdicas, sobretudo aquelas de caráter sazonal (Pontes & Magalhães, 2002).

Uma terceira estrutura interna das brincadeiras, elencada pelos autores supracitados, que pode catalisar o processo de transmissão de determinadas brincadeiras tradicionais é chamada de Formas Brandas, que é o brincar do brincar. Nestas, é possível que crianças com habilidades menos desenvolvidas para certas brincadeiras possam participar do grupo de brinquedo, sendo suficiente para tal que a brincadeira seja adaptada, tendo sua complexidade abrandada ou suspensas/flexibilizadas as sanções aplicáveis a eventuais violações a regras, cometidas no transcurso da prática lúdica. Tradicionalmente, esses brincantes menos experientes, e sobre os quais recaem exigências mais leves, são chamados “Café com Leite”, “Neném”, ou ainda “Anjinho”, esse último no contexto específico de aprendizes de brincadeira de elástico, que é predominantemente feminina. Na Bahia, o mais comum é o uso do termo “Café com Leite”. A importância dessa estrutura reside no fato de possibilitar o exercício gradual de habilidades em contexto menos aversivo, com menores riscos, menos até do que aquele esperado para o exercício da brincadeira *per si*, favorecendo uma transmissão menos estratificada da cultura (Pontes, Bichara & Magalhães, 2006).

Em contexto onde há crianças com idades variadas brincando juntas, a presença da figura do café-com-leite torna-se ainda mais importante como ritual de inserção lúdica e transmissão cultural por parte das crianças mais jovens, mormente no contexto em que a transmissão das brincadeiras se dá basicamente pela relação interbrincantes, como aparentemente é o caso da VNB.

As brincadeiras e jogos tradicionais, uma vez que possuem característica de terem regras mais repetitivas e de mais fácil apreensão por crianças menores, terminam se constituindo enquanto importante ferramenta que possibilita o protagonismo infantil muito precocemente. Desse modo, são, estas brincadeiras, mecanismos precoces que catalisam o

domínio dos elementos da macrocultura na qual estão inseridos os brincantes, ao mesmo tempo em que ensejam a reinterpretação criativa desses elementos da realidade, de modo igualmente precoce. Tal processo pode dar-se, naturalmente, também em brincadeiras de faz de conta, inclusive utilizando-se uma adaptação da figura do “café-com-leite” para brincadeiras fantasiosas, conforme anteriormente relatado por ELSA (10 anos).

Como evidenciado por Bichara, Pontes e Magalhães (*no prelo*), as regras dos jogos, por sua vez, diferentemente do faz de conta, podem ser compartilhadas de forma mais sistemática pela possibilidade de serem codificadas verbalmente, mas estas só fazem sentido no contexto do jogo *per si*, haja vista terem como referência o próprio jogo, por isso serem autorreferentes, ou autopoieticas. De qualquer forma, a própria existência de regras, seja em jogos ou brincadeiras, sua permanência no tempo e suas modificações em contextos específicos são evidências do dinamismo que caracteriza a produção cultural infantil.

A universalidade dos jogos e brincadeiras tradicionais já é um dado conhecido, e a manifestação dessas expressões culturais em grupos humanos distintos atesta essa característica. Ao mesmo tempo, as diversidades regionais em tais brincadeiras e jogos oportunizam pensar o quanto as variações em termos de nomenclaturas, regras, uso do espaço coletivo, dizem sobre os aspectos culturais e identitários dos brincantes de determinado contexto. Assim como as variações do jogo de Pira (que é como se chama o pega-pega em Belém-PA) apontam para as especificidades daquelas crianças e falam sobre seu contexto e sua cultura (Magalhães, Souza & Carvalho, 2003), pode-se dizer que as brincadeiras tipicamente brincadas na VNB, bem como as variações como pega-pega altinho, pega-pega espelinho, pega-pega congelou e outras que sequer foram nomeadas ainda, apesar de serem brincadas, evidenciam parte da cultura de pares das crianças da vila militar em questão.

Considerações finais sobre transmissão cultural no grupo de brinquedo

O grupo de brinquedo, e o processo de transmissão de cultura lúdica, não parece se organizar isento de conflitos, sobretudo por envolverem interesses variados e crianças com idades distintas, conforme a fala de uma das crianças entrevistadas:

“As [crianças] menores ficam brincando com o brinquedo (...) elas dizem que [nossa brincadeira] é difícil, que é chato, que a gente não sabe brincar” (ELSA, 10 ANOS).

Chama a atenção que, no relato de ELSA (10 anos), são as crianças menores quem acusam as maiores de não saberem brincar, cenário contraintuitivo, na medida em que as aprendizes, elas, sim, poderiam ser acusadas pelas crianças mais experientes de não terem pleno domínio acerca da brincadeira em questão. Talvez a condição de café-com-leite as ajude a assegurar uma posição de intocabilidade, inclusive quanto às críticas delas advindas. É possível, outrossim, que a acusação seja uma maneira de lidar com a frustração diante da impossibilidade de desempenhar a brincadeira, demonstrando que a flexibilização das regras e exigências, e o processo consequente de transmissão da brincadeira, não tenham sido suficientemente efetivos. Nessa hipótese seria, portanto, uma forma inicial de resolver a Dissonância Cognitiva, no sentido que nos aponta classicamente Festinger (1957), e, desse modo, preservar sua autoestima, bem no estilo da moral da fábula da Raposa e das Uvas, “quem desdenha quer comprar”.

De qualquer forma, como o grupo de brinquedo é também um grupo social e, como tal, apresenta todas as suas vicissitudes, enseja-se, por intermédio dele, a oportunidade de desempenhar importantes habilidades socioemocionais no âmbito do coletivo: capacidade de lidar com o conflito (e encontrar soluções), negociar regras (inclusive suas transgressões), propor inovações (incluindo brincadeiras novas e novas formas de brincar), o que possibilita falar no grupo de brinquedo como um lugar político (Menezes, 2020). Outrossim, consideram-se as brincadeiras como o contexto mais frequente das aprendizagens que ensinam o processo de aprendizagem e transmissão cultural, sobretudo quando há estruturas

simples e repetitivas, como são algumas brincadeiras tradicionais brincadas na VNB, e mesmo quando se tem, entre os brincantes, crianças pequenas, por volta de dois anos, conforme identificado por Lucena, Amorim e Pedrosa (2021),

Por fim, pode-se dizer que a transmissibilidade é um processo *sine qua non* para a existência e sobrevivência de uma cultura, sobretudo se consideradas a limitação temporal da existência individual humana e a tendência dos grupos sociais a se dissolverem ao longo do tempo. Em que pesem as evidências levantadas ao longo do presente trabalho acerca do processo de transmissão de cultura lúdica entre os pares nos quais as crianças da VNB se engajam, há uma característica específica da vida militar que merece ser citada *en passant*. Trata-se da possibilidade constante de movimentação em território nacional, enquanto realidade inescapável e frequente em ambiente militar. Isso foi trazido no relato de muitas das crianças durante as entrevistas, na medida em que descreviam o afastamento de seus pares mais frequentes de brincadeiras e o quanto isso impactava em suas rotinas, inclusive na disponibilidade para brincar. Certamente tal especificidade influi no quão duradouros poderão ser os grupos de brinquedo que se constituem nas vilas militares, sobretudo aqueles grupos mais estáveis, que se sustentam por laços de amizade e afeto mais duradouros, mais do que por oportunidades situacionais de interação. Entretanto, os dados sinalizam que tal interferência, ainda que não seja possível afirmar com clareza a extensão do seu impacto, não impossibilitam no todo que verdadeiros e claros processos de produção cultural entre pares, e sua transmissibilidade, sejam levados a cabo de maneira contundente e clara na VNB.

Adicionalmente, partir dos dados coletados, é possível concluir que em virtude de, na Vila Naval da Barragem, as crianças conviverem bastante entre si, em grupos de brincadeira com características variadas (inclusive variações de gênero e de idade), e poderem brincar de forma mais livre, em espaços abertos e com menos interferência adulta, é bastante recorrente que o processo de transmissão cultural das brincadeiras de rua se dê de forma horizontal, isto

é, criança-criança, achado coerente com a literatura (Cavalli-Sforza & Feldman, 1981; Pontes & Magalhães, 2003). Tal fato não exclui, obviamente, processos que incluem participação de adultos (transmissão vertical), como alguns dos relatos evidenciaram.

Categoria 3 – As simbologias navais

Aqui, parte-se do pressuposto de que a apropriação da realidade circundante por parte da criança e a transformação autoral dessa mesma realidade pela via lúdica, tendo por norte seus próprios interesses e necessidades, é um processo de criação e imaginação na infância, e que possui clara implicação em âmbito ontogenético e sócio-relacional. Ademais, assume-se que a criação na infância, que se dá, dentre outras coisas, por intermédio da brincadeira, é, também, um elemento característico da espécie humana.

Como nos relembra Silva (2012), a partir da perspectiva histórico-cultural Vigotskiana, foi precisamente a necessidade de organizar-se coletivamente de forma mais complexa e ter domínio sobre a natureza, indo além das imposições perceptivas do presente, que possibilitaram à espécie humana desenvolver uma perspectiva voltada ao futuro (prospectiva), de modo que pudesse se tornar menos dependente daquilo que a natureza lhe oferecia de forma imediata e passasse a criar elementos novos, a transformar a realidade. É nesse sentido que, ao longo da evolução da espécie, a relação do ser humano com o ambiente passa a ser não mais direta, mas sim mediada, ora por instrumentos de sua própria criação (como a lança para pescar ou armadilhas para caçar), possibilitando a transformação do cenário natural no cultural, ora pelo signo (linguagem), permitindo que sua condição biológica se convertesse em competências surgidas na/da produção cultural. Portanto, todo o mundo da cultura e aquilo que a ela se relaciona, como a criação artística, a científica e a técnica, tal qual conhecemos hoje, existem enquanto produtos da imaginação, da criação humana na qual se baseia, inicialmente graças à necessidade da espécie de ir além dos desígnios da natureza, que independem dessas variáveis.

Foi por intermédio da criação e do uso de signos, que são meios e modos de relação social, e sua organização em termos de linguagem, que se possibilitou a ascensão do fenômeno consciente, enquanto um marco no desenvolvimento da espécie humana e também elemento crucial na ontogênese. No transcurso da filogênese, o signo (linguagem), na medida em que se voltava para o próprio sujeito, possibilitou a organização do seu campo simbólico e das atividades mentais, criando a condição para o surgimento da atividade consciente, das funções psicológicas superiores e da comunicação comunitária, o que significa dizer que foi precisamente por meio da mediação semiótica que se pôde dar a conversão das relações sociais em funções mentais. Para Vigotski (2018), apenas na espécie humana, dotada de tais funções, desenvolveu-se plenamente a capacidade criativa enquanto característica firme e estável, fruto de pressões evolutivas para adaptação, que se apresentou enquanto fator psicológico de extrema importância para sua capacidade criadora. Na ausência de desafios, da necessidade de sobreviver, diante de absoluta homeostase entre organismo e natureza, e, portanto, da total adaptabilidade, não haveria espaço para a criação, porque não haveria também anseios, desejos e necessidades advindos dessa não-adaptação.

Portanto, ao analisar preliminarmente a articulação filogênese e ontogênese, visando a discorrer acerca do desenvolvimento infantil, não é possível falar sobre os novos sentidos à realidade que as crianças constroem ao brincar sem necessariamente abordar a capacidade criativa na infância, sendo esta capacidade, a imaginação, uma faculdade humana moldada ao longo da história da espécie, assim como o são outras funções cognitivas tal qual atenção, memória e linguagem, que permite ao ser humano pensar, criar mundos, elaborar, reelaborar imagens e reorganizá-las de maneiras diversas (Pino, 2012). Para Vigotski (2000), as funções psicológicas superiores são relações sociais internalizadas ao longo do desenvolvimento e este, o desenvolvimento, é sobretudo sociogenético, na medida que articula à ontogênese a história e a cultura. O desenvolvimento da criança depende, por conseguinte, da sua

apropriação cultural, que implica na sua participação ativa na cultura, de modo que ela torna próprios, e à sua maneira, os modos de sentir, falar, pensar e se relacionar prevalentes na sua cultura, afinal, “Eu sou a relação social de mim para comigo mesmo”(Vigotski, 2000, p.34).

Desse modo, faz sentido pensar que para entender as transformações criativas da sua realidade, aquelas que as crianças operam ao brincar, torna-se necessário traçar, a todo momento, paralelos com a realidade concreta e simbólica na qual se inserem, não como tentativa de reduzir aquela a esta, mas enquanto esforço de compreender que é a partir de uma realidade pré-existente que a capacidade criativa pode-se apresentar. Afinal, Vigotski (2018) compreende o organismo humano enquanto plástico, no sentido de que, a um só tempo, é capaz de conservar mas também transformar a experiência vivida, inclusive a cultura. É nesse cenário que ele diferencia dois tipos de atividades humanas interligadas e interdependentes, conforme será abordado a seguir.

Atividade reconstituidora ou reprodutiva

A primeira delas, chamada de Atividade Reconstituidora ou Reprodutiva, toca na característica conservadora do organismo, já que deriva das experiências prévias, das percepções internas e externas ligadas às memórias construídas. Tal capacidade reprodutiva parece ter significativa importância na adaptação do humano ao meio que o cerca, de maneira estável e imediata. Na infância, a atividade reprodutiva advém daquilo que a criança inicialmente vê e ouve, oriunda das experiências que foram assimiladas no passado, e é nessa lógica que opera o entendimento do senso comum de que as crianças reproduzem o que se passa em seu meio, afinal, em certa medida, isso também acontece. Desse modo, não é ilógico presumir que as crianças da VNB em certa medida reproduzem parte daquilo que experienciam na sua realidade de vila militar e da sua inserção naquele ambiente cultural.

Interessa enfatizar, nesse ponto, que os elementos reprodutíveis oriundos da realidade, e que subjazem a atividade criadora, não necessariamente advêm da experiência pessoal

direta do sujeito, haja vista ser plenamente possível que isso ocorra por intermédio do outro, que pode apresentar elementos pela via narrativa ou descritiva de suas próprias vivências. Tal fato ajuda a entender o motivo de muitas das crianças da amostra jamais terem tido contato direto com navios ou organizações militares de terra nos quais seus genitores trabalham, mas ainda assim incluem esses elementos em algumas das suas brincadeiras. Não é novidade, tampouco espantoso, que o acesso a elementos culturais possa dar-se de formas mais simbólicas e menos diretas, sem necessariamente as crianças precisarem experienciar diretamente determinadas realidades. Afinal, para Vigotski (2018), a imaginação apoia-se na realidade, mas a realidade também se ampara na imaginação, algo perceptível, sobretudo, quando o dado da realidade advém de outrem, como na situação supracitada. É possível que haja imaginação sem correspondência nenhuma com a experiência prévia do sujeito ou sem correspondência com algum objeto existente. Ao adquirir concretude, entretanto, essa imaginação passa a existir no mundo e influir sobre outras coisas, tornando-se realidade. É o caso, por exemplo, dos instrumentos técnicos criados pela imaginação, ou da criação artística, cujos modelos inexistem na natureza. Entretanto, ao menos parte dos elementos que de alguma forma depois puderam se organizar de forma inovadora, de alguma forma estavam acessíveis à experiência do sujeito, mesmo que indiretamente.

Além de muitas das crianças da amostra nunca terem visitado o local de trabalho dos seus pais, chama a atenção, outrossim, muitas delas relatarem, durante as entrevistas, não terem muita noção ou detalhes acerca do que os pais fazem na Marinha. Trata-se de mistério, na sua perspectiva, o processo por meio do qual a temática naval surge nas suas vidas e de como elas aparecem em suas brincadeiras, embora muitas entendam que vivem numa vila militar que possui particularidades quando comparada ao mundo civil. De todo modo, não eram incomuns, em seus relatos, o desejo de serem marinheiros, em que pese a ausência de informações disponíveis à consciência sobre o significado complexo e as implicações disso, o

que permite inferir a existência de um modelo cujo seguimento é estimulado, explícita ou tacitamente, como parte do processo amplo de elaboração da macro cultura e de inserção dos pequenos nessa cultura e nessa rede de significados, algo que perpassa, dentre outras coisas, pelo processo de reprodutibilidade tal qual descrito por Vigotski.

Atividade combinatória ou criadora

O segundo tipo de atividade humana é nomeada pelo autor como Atividade Combinatória ou Criadora, que complexifica a atividade reprodutiva. Aqui, são utilizadas também as memórias construídas que lhe servem de base, mas há, de forma principal, e que lhe assegura tamanha importância, uma reorganização de elementos, o surgimento de novas situações e comportamentos via reelaboração. A reorganização criativa dos elementos previamente dominados se dá de forma tal que, ao final do processo, podem não mais ser encontrados paralelos na experiência real. A criação surge muito precocemente no desenvolvimento infantil, desde a primeira infância, algo que pode ser percebido inclusive na construção das brincadeiras. A brincadeira é também uma forma de reproduzir os elementos culturais que circundam a criança (reprodutibilidade), pois as informações advindas da sua experiência são necessárias à criação. Entretanto, essa reprodução nunca se apresenta enquanto cópia fiel, haja vista sempre se apresentar um produto novo advindo do trabalho criativo de recombinação dos elementos previamente conhecidos. Logo, ocorre aquilo que Vigotski chamou de Reelaboração Criativa, que permite à criança ir além, atendendo aos seus anseios e desejos infantis, na transformação da realidade durante o processo de criação.

A despeito da divisão didática entre atividade reprodutiva e criadora, Vigotski considera inadequado separar fantasia e realidade de maneira intransponível, haja vista a imaginação ser uma função vital necessária e que depende, dentre outras coisas, dos elementos primários coletados da realidade.

De forma mais específica, Vigotski (2018) argumenta que a criação requer que o material acumulado a partir das experiências com o real, que subjazem o processo criativo, seja reelaborado. Essa reelaboração envolve, por sua vez, processos de dissociação e associação das impressões recebidas, de modo que tais impressões, que são um todo complexo, possam ser fragmentadas em partes. Nesse transcurso, algumas partes são esquecidas, outras são conservadas e, para reorganizar os diferentes elementos, faz-se necessário romper a relação natural que havia na ocasião em que esses elementos foram percebidos de modo que novas conexões possam ser estabelecidas. A dissociação, que é precisamente realçar determinados traços e rejeitar outros, ou seja, destacar do todo complexo os traços específicos, para Vigotski, está na base de todo o pensamento abstrato e também da formação de conceitos. Os elementos dissociados, por sua vez, são modificados ou distorcidos, atendendo ao dinamismo que caracteriza o funcionamento cerebral, de modo que alguns elementos podem ser exacerbados ou atenuados. Daí a diferença que há na reelaboração feita pela criança em comparação ao do adulto, haja vista valorarem coisas distintas e, por isso, o que vem a ser exacerbado ou atenuado nesse processo é igualmente divergente. Por exemplo, trata-se de uma necessidade, um estado interno, e, por conseguinte, uma busca, que na infância as coisas sejam construídas de forma exagerada, por isso diversos elementos são exacerbados no transcurso da reelaboração, atendendo a essas necessidades. Ao exagerar, a criança pode operar com valores não disponíveis diretamente na sua experiência. Tanto o exagero quanto a imaginação, enquanto parte do processo maior de reelaboração, estão preliminarmente disponíveis atendendo às necessidades infantis e também se apresentam durante toda a ontogênese enquanto gérmen de criações artística e científicas. Da dissociação outrora realizada, surge a associação, que permite a união subjetiva dos elementos, mas também a reunião objetiva dos mesmos elementos, antes dissociados e modificados. A partir daí, pode-se dar a construção de um quadro complexo a partir das

imagens organizadas num sistema significativo, de modo que o processo imaginativo possa se concluir quando da sua cristalização em imagens externas. Eis o círculo completo da imaginação criativa de acordo com Vigotski.

Vale sinalizar que imaginação não é processo meramente racional, pois também depende das variáveis emocionais, na medida em que estas podem selecionar imagens e ideias componentes coerentes com a resposta emocional e, nesse sentido, produzir direcionamentos. Ou seja, a fantasia é também guiada pelo componente emocional (passa-se a ver os eventos com “outros olhos”), mas, dialeticamente, a imaginação também influi na afetividade. Portanto toda forma de imaginação traz consigo um componente emocional/afetivo. De forma geral, por conseguinte, e para além do aspecto cognitivo do pensar sobre o real, a imaginação na infância dá pistas acerca do modo como as crianças sentem e interpretam o real no qual se inserem, constituindo-se enquanto base para os seus processos criativos e seu conhecimento de mundo (Silva, 2012).

Importante salientar que o ato da criação, enquanto processo, mesmo quando focado no indivíduo que cria, encontrar-se-á sempre alicerçado na participação cultural e histórica e na apropriação destas por parte do ente criador, algo que não acontece de forma rápida e simples. “Toda atividade de imaginação tem sempre uma história extensa. O que denominamos de criação é, comumente, apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto” (Vigotski, 2018, pag 37). Pino (2012) argumenta que a criança passa por dois nascimentos, um biológico e outro cultural, e é apenas a partir desse nascimento cultural que se possibilita a atividade criadora. A criação requer, portanto, que o indivíduo se aproprie de forma autoral da cultura na qual se insere, que transforme, desse modo, a cultura, e por ela seja transformado, dialeticamente. Sobre o transcurso da apropriação cultural, nas palavras de Vigotski (1931):

“Quando a criança adentra na cultura, não apenas toma algo dela, não somente assimila e se enriquece, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural da sua conduta e dá uma nova orientação completamente nova a todo o curso do seu desenvolvimento.” (p.214 – tradução própria).

Assim como é um processo histórico-cultural, a criação também depende de elementos desenvolvimentais no transcurso da ontogênese. Isto é, a atividade criadora, da forma como Vigotski a descreveu, apesar de se apresentar desde tenra infância, não aparece de toda pronta, pois depende das experiências prévias, que lhe dão substrato. Ao longo do desenvolvimento infantil, em cada estágio etário, a criação apresentará características particulares. Para Vigotski, quanto mais rica e diversificada for a experiência pessoal de um indivíduo, mais material disponível haverá para a atividade imaginativa da criança. A implicação lógica dessa assertiva é a de que deve ser buscado proporcionar ao público infantil o máximo de experiências possível, de modo que tenha um repertório considerável de elementos da realidade acessíveis à sua função criadora.

Vigotski (2008) ressaltava que qualquer brincadeira traz consigo regras e o faz de conta, sendo seus elementos constitutivos. Para ele, a brincadeira é uma das atividades-guia da infância, impulsionadoras do desenvolvimento, e que, através dela, a criança pode vivenciar conscientemente as regras sociais da vida real, auto educando sua vontade, transpondo, alterando e reestruturando suas funções psíquicas. A brincadeira gera também neoformações – especificamente a imaginação –, fazendo com que a criança vá além do aspecto meramente perceptual na sua relação com os objetos, passando a lhes atribuir novos significados e sentidos, superando as amarras situacionais e criando divergências entre o campo visual e o semântico (Prestes, 2016).

A atividade criadora das crianças da VNB

Ao fim e ao cabo, é possível dizer que a imaginação é uma atividade humana afetada pela cultura, pela linguagem, pelo pensamento histórica e socialmente contextualizados, e que se ampara nas experiências e nas emoções, e também as afeta dialeticamente. O processo imaginativo, e sua conexão com os elementos concretos da realidade das crianças no contexto militar da VNB, pode ser melhor exemplificado no trecho abaixo, no qual uma das crianças da amostra narra uma brincadeira da qual participou:

“A gente tava em um prédio, no meu prédio, que era um navio. O outro [prédio] era outro navio. Aí os dois navios se bateu [onomatopéia de batida] (...) Todo mundo que tava aqui na sala [de entrevista] brincou dessa brincadeira, menos aquelas duas que estavam sentadas comigo [apontando]. Eu que mandava em um dos navios; o outro, outra pessoa mandava (...) No meu navio estava [nome de uma criança do sexo feminino] e outra pessoa. Ela controlava o navio enquanto eu ficava lá...no navio. Mas quando eu precisava que ela fizesse alguma coisa eu que tinha que controlar o navio. Às vezes é uma coisa que eu não posso fazer, tipo, ir no outro navio e só, só ir no outro navio. Só ela sabia o caminho de ir para outro navio, porque era tudo água. Só ela pode sair do navio porque na brincadeira é assim, e eu era o comandante e o comandante não pode sair do navio (...) só nessa brincadeira eu mandava nela, porque eu era o comandante... na verdade, ainda sou (...) Mas pode ter dois comandantes no navio, só que no navio de verdade não é assim.” (SONIC, 7 anos).

No relato de brincadeira acima, a criança claramente mescla dados da realidade (atividade reprodutiva) na qual, direta ou indiretamente, ela se insere, com criações da fantasia (atividade criadora). Nota-se que o elemento da hierarquia se faz presente quando se fala sobre a figura do Comandante, maior autoridade a bordo, que “manda” nos outros, e que de fato não pode abandonar o navio no transcurso de alguma operação, exceto em condições muito específicas, pois a ele compete, dentre outras coisas, decidir acerca da derrota do navio

(sua rota) assim como demais decisões finais de cunho administrativo-militar que dizem respeito à sua Organização Militar (o navio também é uma OM) e sua tripulação (conjunto de oficiais e a guarnição, que são as praças). Cabe aqui lembrar que a hierarquia, por definição, é um princípio organizador da autoridade nas instituições militares, que guia toda a vida institucional no militarismo (Brasil, 1980), o que inclui os navios de guerra da Marinha. Chama também a atenção no relato que há algum entendimento por parte da criança de que não há vácuo de comando, pois na medida em que o 01 se ausenta, a autoridade que se segue assume o comando, no caso o Imediato (02 do navio) e assim sucessivamente. Não obstante, percebe-se a “subversão” da lógica real, haja vista a criança se auto designar enquanto comandante mas não é a ela que cabem as principais decisões, mas sim à outra criança, a quem ela substitui apenas eventualmente. Outrossim, SONIC (07 anos) claramente entende que há apenas um comandante do navio de fato, mas na brincadeira ele admite que haja divisão desse poder, ao relatar que havia dois comandantes no mesmo navio, no episódio narrado. Chama a atenção, também, que, na brincadeira, a outra comandante do navio era uma menina, algo incomum nos tempos de hoje, mesmo que tenha sido a Marinha a primeira Força Armada a comportar mulheres nos seus quadros, ainda nos anos 80. Sonic (07 anos) atribui a essa menina, outrossim, capacidades que ele próprio não teria no enredo lúdico, como aquela que pode exercer a função de transpor o espaço aquático entre dois navios, que na verdade eram os prédios onde elas moram, e entre esse “navios” haveria água, muito embora obviamente o que separe dois prédios, na realidade, sejam terrenos de chão. Mais do que isso, esses navios estariam em guerra, cada qual com seu comandante, como de fato ocorre, o que denota o entendimento de que navios são recursos de combate em contextos bélicos, não à toa chamados de belonaves.

Outra maneira imaginativa de elaborar o conceito do mundo adulto de hierarquia e sua adaptação à infância pode ser observado no relato abaixo:

“A gente descobriu uma brincadeira e já faz muito tempo, a gente nem se lembrava mais porque a gente brincava disso desde quando a gente era muito pequeno, a gente tinha acabado de conhecer [as amigas]. Era ‘Mestre Mandou’ (...) Era tipo assim, o mestre mandou pra fazer as coisas, a gente fazia várias coisas (...) mandava também ficar assim, assim e assim [faz na sequência os gestos de ‘continência’, de ‘descansar’ e de ‘sentido’], igual meu pai diz que o pessoal da Marinha pra formar ficam (...) Essa brincadeira eu brinco com todo mundo [cita nomes de crianças] na maioria das vezes quem é o mestre é a [nome da criança], porque é a mais velha, eu também já mandei; mas às vezes é o [nome da criança], porque todo mundo fica com pena porque ele é o mais baixo da turma” (ANNYA SOL, 8 anos).

O Mestre Mandou é uma brincadeira que pode ser direcionada por vários caminhos, na medida em que existem infinitas opções do que o mestre pode “mandar” e no relato completo da criança ela traz inúmeras outras descrições. Entretanto, foi feito um recorte na fala para análise dos elementos que compõem a presente categoria. De antemão, interessa no relato supracitado que o Mestre Mandou tenha se expressado com temática militar, o que sugere uma atividade reprodutiva e também criadora, por se tratar de uma representação adaptada pelas crianças acerca da experiência militar que também as contempla. Na brincadeira descrita, nota-se haver, dentre outras coisas, elementos de Ordem Unida dispostos. Por Ordem Unida entende-se o conjunto de atividades e movimentos que permitem a exteriorização da disciplina militar, por meio dos quais desenvolvem-se os reflexos de obediência, o sentimento de coesão e a capacidade de deslocamento de modo marcial e enérgico, em perfeita ordem (Brasil, 2010). Vale ressaltar que as posições de “sentido” e “descansar”, descritas por Annya Sol (08 anos), compõem parte das instruções individuais sem armamento de Ordem Unida, e que a continência individual, também apontada por ela, é parte das atitudes militares em situações diversas, também componente da Ordem Unida.

A Ordem Unida, portanto, é totalmente relacionada à noção de Disciplina, que diz respeito à rigorosa observância e acatamento das normas, leis e regulamentos que fundamentam o militarismo e que coordenam seu funcionamento regular e harmônico (Brasil, 1980). Certamente, entretanto, no contexto lúdico, em que pese a tentativa de reproduzir com certa fidelidade tais movimentos, não se espera marcialidade e perfeição como na ambiência militar, tampouco que se guarde conexão exata com os contextos respectivos de aplicabilidade.

Na descrição da brincadeira por Annya Sol (8 anos), também é interessante notar que o “comando” da brincadeira, ou seja, aquela que exerce a figura do mestre, é quase sempre exercido pela criança mais velha, o que parece evidenciar um certo princípio hierárquico, sinalizado mediante aparente adaptação da noção de antiguidade. De acordo com o Estatuto dos Militares (Brasil, 1980), a antiguidade trata da precedência entre militares da ativa do mesmo grau hierárquico, pela antiguidade no posto ou graduação. Ou seja, não há dois militares iguais hierarquicamente porque sempre um terá precedência sobre o outro por critério de antiguidade, que não diz respeito a idade necessariamente, mas ao tempo de exercício de determinado posto ou graduação e seus respectivos critérios de desempate, se houver necessidade.

Sobre esse assunto, ilustra-se abaixo observação de processo inicial de brincadeira de contigência social, esconde-esconde, conduzido em grupo misto:

Um grupo de 6 crianças reúne-se em círculo, parte na rua e outra parte em cima da calçada. O menino A verbaliza ao grupo “quem vai contar primeiro”? O menino B fala alto: “você, que é sargento”. Todos riem. A menina C dirige-se a um lugar de contagem e começa a contar. Os demais correm para se esconder.

Na descrição acima, a decisão de quem vai começar contando teve a expressão lúdica do princípio hierárquico de antiguidade, presente no contexto militar, reproduzido de forma

interpretativa, tal qual conceituado por Corsaro (1990), haja vista não ser exatamente desse modo que ocorre na vida real, mas na infância esse princípio norteador foi assim expresso de maneira algo jocosa. Tal jocosidade pode representar algo que Corsaro (2011) descreve enquanto desafio à autoridade adulta, recurso aparentemente universal nas brincadeiras por meio do qual as crianças comentam e criticam a realidade adulta, e, desse modo, lhe atribuem novos sentidos e significados, componentes de sua própria cultura de pares. O episódio se torna ainda mais interessante porque aquele que teoricamente teria a prerrogativa de iniciar a contagem, por ser “sargento”, que entre as praças possui superioridade hierárquica ante cabos e marinheiros, por exemplo, não foi quem de fato começou, cabendo tal papel a uma das meninas, que se voluntariou para fazê-lo e os demais aceitaram tacitamente. Ou seja, na brincadeira, não prevaleceu a “antiguidade” na escolha das crianças, como costuma acontecer no contexto militar verdadeiro.

Logicamente, crianças que não possuem contato com o contexto militar podem evidenciar princípios comuns entre militares, como a hierarquia, de maneiras outras durante suas brincadeiras, mas chama atenção no presente contexto o tipo de estratégia adotada na definição acerca de quem vai exercer a liderança ou de quem iniciar a contagem no esconde-esconde. As crianças poderiam ter buscado qualquer outro caminho para escolher quem começaria por exercer determinado papel na brincadeira, como par ou ímpar, pedra, papel e tesoura, ou mesmo escolhas aleatórias ou por voluntariado. Mas a escolha específica feita naquele grupo e naquele episódio revela uma clara influência do contexto cultural militar no qual se inserem. Outrossim, convém enfatizar que a brincadeira do “mestre mandou”, tal qual descrito por Annya Sol (8 anos), traz em si um certo treino sobre comandar e obedecer, sendo que, em seu relato, a criança refere haver, no treinamento dessa habilidade, um rodízio, de modo que de alguma maneira o exercício da liderança pode circular entre as crianças, não ficando preso a uma única pessoa, pois várias delas podem assumir o papel do mestre,

processo muito mais dinâmico e menos estratificado que no ambiente militar propriamente dito.

Na descrição de Lua (09 anos), abaixo, nota-se, também, a ideia que a criança tem acerca da hierarquia:

“A gente brinca de Pirata (...) Pirata é tipo uma pessoa, é um cara que comanda tudo e vai ter uma guerra (...) Uma pessoa vai ser de outro barco, de outro time (...) cada time fica num barco (...) A gente decide quem comanda, a gente faz um grupinho para decidir quem vai comandar e quem não vai e todo mundo aceita. É uma vez de cada (...) Eu não comando porque eu gosto mais de fazer a guerra, tem a parte que eu dirijo e outra pessoa comanda. Quem comanda não faz a guerra. Quem faz a guerra usa espada, usa aqueles canhões. (...) Comandar é chato, eles não fazem nada, ficam só parados olhando para aquele binóculo, mandando fazer, mandando pegar alguma coisa (...) todo mundo gosta de fazer guerra e comandar, menos eu (...) Através da folhinha de abacate decide quem ganha (...) é tipo pegar uma folhinha, colocar atrás das costas e escolher a mão [sorte] (...) Tem uma pessoa que comanda no navio da Marinha mas não é meu pai, porque ele é suboficial. Ele não comanda, é outra pessoa. No navio não em guerra. (...) O navio da Marinha serve para navegar, para chegar num lugar. Ele sai de um lugar para outro, que é onde eles trabalham”. (Lua, 9 anos).

Ao referir que não é o pai que manda no navio, por ser suboficial, embora não saiba quem mande, Lua (9 anos) evidencia o entendimento de que alguém exerce essa função e entende que não cabe a seu pai, por ser praça, tal exercício. Em seu relato, ela traz a visão do comando como algo chato, que não tem o elemento operacional, que só faz mandar e ficar olhando as coisas enquanto os outros executam. Por se tratar de uma reelaboração criativa dada em contexto lúdico, faz ainda mais sentido que as crianças sempre julguem mais interessante exercer determinados papéis que demandem ações quando comparadas a funções

mais delegativas, embora estas últimas pudessem produzir, no mundo adulto, mais poder e *status*. Ao mesclar, em seu relato, a noção do navio Pirata em associação à Marinha, algo que na brincadeira se possibilita, subverte-se a lógica de que o pirata/a pirataria é uma das coisas combatidas pela própria Marinha enquanto instituição. Ao mesmo tempo, a criança descreve o navio da Marinha não enquanto navio de guerra, mas enquanto algo meio abstrato por meio do qual se desloca e onde seu pai trabalha. Nota-se, também, em seu relato que, mais uma vez, a noção de hierarquia circula entre as crianças, não se restringindo a determinadas pessoas. Diferentemente da vida real, em que o comandante é o comandante, entre as crianças elas mudam os papéis durante a brincadeira, flexibilizando a lógica rígida e extratificada. Há escolha, há consenso, há negociação, há respeito também ao fato de nem todos quererem ocupar determinadas funções. As meninas comandam tanto quanto os meninos, os mais novos comandam também os mais velhos, até como elemento de transmissão cultural da brincadeira e de ocupar diferentes papéis, algo que faz parte da inserção nos grupos de brincadeira e do exercício lúdico de determinadas habilidades.

Além dos elementos relacionados às noções de hierarquia e disciplina, que são características definidoras do militarismo, as crianças parecem elaborar parte das suas experiências familiares em contexto militar durante suas atividades lúdicas. Ilustra-se, mediante episódio de brincadeira observado e abaixo descrito, um faz de conta levado a cabo em grupo segregado por gênero, apenas meninas, na qual tal fato se apresenta:

Quatro meninas brincam no chão com brinquedos de cozinha. A menina X faz movimentos circulares dentro de uma panela com uma mão e com a outra passa a mão na testa. A menina Y grita: “Juliana, tá na mesa”. A menina W começa a chorar de brincadeira. A menina Y fala: “Ela está com saudades do papai.”. A menina Y diz: “Tome aqui sua comida, vai passar”. A menina Y coloca na boca da menina W um brinquedo como se fosse uma mamadeira. A menina W para de chorar.

Não é possível descrever, de maneira categórica, todos os elementos subjetivos presentes no episódio acima ilustrado, até mesmo porque se trata de coleta e análise de dados de pesquisa, não de um *setting* clínico. Salta aos olhos, entretanto, o contexto doméstico no qual o episódio se deu, e cujos papéis são exercidos apenas por meninas, além da construção temática na qual toma lugar a expressividade emocional, a atribuição de sentido a esta, e a tentativa de resolução do sofrimento. Ora, não é incomum nas famílias militares que as esposas abram mão de suas carreiras e possibilidades profissionais, dedicando-se às tarefas domésticas e cuidados para com a prole, acompanhando seus maridos militares em diversas movimentações em território nacional. Aliás, essa é inclusive uma das características mais marcantes dessa constituição familiar específica, conforme nos sinaliza Castro (2018). Ao mesmo tempo, na Marinha, sobretudo para aqueles militares lotados em navios, é recorrente que o navio suspenda em missões no Brasil ou mesmo no exterior, que podem demorar semanas ou meses, e que este militar tenha restringido de maneira importante seu contato com sua família. É possível que o episódio de faz de conta descrito evidencie parte dessa dinâmica familiar de maneira lúdica, com desfecho mais simplista, por ser uma brincadeira, do que seria pensável na realidade, considerando os impactos emocionais possíveis diante desse cenário.

Considerações finais sobre a presença das simbologias navais nas brincadeiras

É importante evidenciar que aquilo que pode ser entendido enquanto uma “cultura naval”, e que diz respeito a uma série de procedimentos e pactos sociais que fazem sentido no contexto de influência da Marinha do Brasil, não se limita às simbologias navais, tradicionalmente relacionadas à Marinha e que dela também fazem parte. Inclusive, uma porcentagem modesta dos episódios de brincadeiras observados e das entrevistas conduzidas tocam nesse ponto de maneira explícita. Logo, carece afirmar, de maneira inequívoca e ainda que óbvio seja, que os episódios de brincadeiras e trechos de entrevistas aqui dispostos se

articularam de tal modo que foi possível serem reunidos numa categoria temática, mas tais dados não contemplam todo o Universo coletado.

De todo modo, interessa comentar, brevemente, a presença, nas entrevistas, do navio e simbologias correlatas. Ao descrever a construção da subjetividade dos militares em diferentes ambientes de atuação, Menezes (2016) fala sobre o navio em suas características físicas e operativas, e dos desafios da atuação no mar “ambiente que não oferece um ‘acostamento’, uma ‘trincheira’ para encostar-se ou esconder-se em situações de perigo” (Menezes, 2016 p. 60). Ademais, o autor cita a fidelidade aos costumes da tradição naval, as cores e características dos uniformes, como elementos simbólicos da Marinha que compõem a constituição subjetiva dos militares e, também, pode-se afirmar, dos membros de suas famílias (Castro, 2018). Não é de se estranhar, por conseguinte, que tais elementos se demonstrem presentes nas atividades cotidianas dessas famílias, na medida em que são parte importante do que elas são do ponto de vista identitário, e que, outrossim, se evidenciem nas interações lúdicas das crianças, adquirindo, nesse cenário, características coerentes com a infância.

Considerando, portanto, ser o universo infantil o foco da presente pesquisa, é provável a existência de sutilezas na expressão dessa macro cultura militar que nem sempre as crianças estão aptas a perceber explicitamente para falarem acerca disso nas entrevistas ou para que se evidencie claramente nas suas brincadeiras enquanto expressão de suas culturas de pares. De qualquer maneira, os dados evidenciam ser possível supor que a cultura militar exerce influências diversas e profundas na estruturação das brincadeiras das crianças e no modo como elas se relacionam, na medida em que fazem parte de suas rotinas e fornecem a todo instante estímulos e modelos dos quais elas se apropriam ao brincar, e enquanto material concreto e simbólico de suas culturas lúdicas e do processo de sua transmissibilidade em suas interações grupais. Pode-se supor que caso a coleta de dados observacionais tivesse ocorrido

em áreas fechadas, por exemplo, em lugar dos contextos abertos/áreas comuns da VNB, possivelmente estariam ainda mais episódios de brincadeiras de faz de conta, o que poderia incrementar o acesso do pesquisador a um número mais frequente e constante de símbolos navais, ou talvez a mais sutilezas da expressão dessa cultura marinheira e no modo como as crianças dela se apropriam espontaneamente.

Limitações do Estudo

Como toda pesquisa exploratória, esta possui algumas limitações que são inerentes à exploração de determinado contexto de uma maneira pioneira. Apesar de os estudos em âmbito castrense não serem absolutamente novos, no Brasil, estes, em geral, são produzidos com base etnográfica e com foco adultocêntrico. Um estudo observacional de brincadeiras infantis levado a cabo em vila militar, aliado a entrevistas a crianças em tal contexto, é, de fato, novo, o que demandou adaptações metodológicas e de acesso ao campo na realidade investigada e as consequentes dificuldades e desafios, conforme descrito previamente na dissertação, advindas dessa escolha. Dentre as limitações, enfatiza-se o número restrito de episódios de brincadeira observados/registrados (n=40), que não é exatamente uma quantidade irrisória, mas também não é um número expressivo como de estudos outros de brincadeiras infantis que são exclusivamente observacionais. Tal fato provavelmente produziu restrição quanto ao acesso a maior variabilidade na estruturação de grupos de brinquedo, seja em termos de gênero, idade ou tipos de brincadeiras. O fato de as observações terem ficado restritas a áreas comuns e abertas da Vila, também, em que pese ter sido uma escolha fundamentada, pode ter produzido, em consequência, certos vieses, como a dificuldade maior de acessar elementos de faz de conta que poderiam contribuir sobremaneira ao entendimento da apropriação simbólica do militarismo à realidade infantil. Mas tal ênfase possibilitou, em contrapartida, visualizar a estruturação dos grupos nas brincadeiras em contexto de rua, inclusive o surpreendente protagonismo feminino nessa participação.

De todo modo, buscou-se diminuir os impactos da limitação quanto ao número dos episódios de brincadeiras observados por meio da condução de entrevistas, que serviram de maneira a tornar os dados mais robustos e dar voz às crianças. Não obstante, as próprias entrevistas possuem também limitações. Se por um lado o número de participantes (n=17) e suas contribuições foram considerados suficientes para possibilitar a criação, e julgar ter-se

atingido a saturação, das categorias de análise, houve diferença significativa na distribuição de participantes entre meninos (n=4) e meninas (n=13). Como a literatura especializada sugere haver diferenças importantes nas escolhas das brincadeiras, lugares para brincar e interação entre as crianças a depender do gênero, faz sentido pensar que essa diferença de distribuição por gênero nas entrevistas tenha produzido limitações na compreensão ampla do fenômeno, mesmo que a partir da narrativa das próprias crianças.

Outrossim, a impossibilidade de tirar fotos de determinados episódios de brincadeira e/ou de dados espaços dentro da Vila dificulta que os leitores possam apreender mais amplamente os fenômenos narrados, sem a base imagética, que é tão importante quando se objetiva produzir *insights* amparados na discussão contextual/ambiental. Buscou-se compensar essa limitação com descrições detalhadas sempre que fosse possível ou cabido, mas esse esforço, apesar de importante, não equaciona totalmente a referida falta.

Considerando os elementos supramencionados, faz-se mister que eventuais estudos futuros possam descrever um número maior de episódios de brincadeiras, intercalando observações em espaços abertos com mais observações em espaços internos, além de conduzir entrevistas com maior equilíbrio por gênero dentre os participantes. Quiçá a inclusão de faixa etária mais ampla entre os voluntários do estudo também fosse desejável. Certamente, o ambiente militar possui inúmeras peculiaridades que demandam estudos diversos, com diferentes bases metodológicas e epistemológicas, sobretudo nas infâncias desse contexto, por se tratar de recorte ainda mais específico e inexplorado na literatura científica. Que a presente pesquisa possa sinalizar novas possibilidades e humildemente ensejar uma discussão acerca de tal realidade.

Considerações Finais

Pode-se dizer que a presente pesquisa alcançou a maior parte dos seus objetivos (geral e específicos). Foi possível destramar, ainda que de maneira exploratória, a dinâmica infantil na ocupação dos espaços da VNB para brincar (sejam eles lugares de ou para crianças), seus lugares preferidos, os tipos de brincadeiras que costumam conduzir, os brinquedos que costumam usar, como se organizam em termos de parcerias por gênero e idade. Sobre isso, foi notória a presença de crianças de idades variadas interagindo, de grupos majoritariamente mistos nas brincadeiras tradicionais em contexto de rua, o protagonismo feminino, tanto nos episódios observados quanto na participação ativa das meninas nas entrevistas. Além disso, os dados possibilitaram levantar indícios acerca de como tais crianças assimilam e ressignificam a cultura militar entre seus pares na construção de suas culturas lúdicas, mesmo que na ausência de simbologias navais explícitas, haja vista o fato de que suas culturas de pares não se restringem a essas, inclusive pela possibilidade de haver sutilezas sobre as quais as crianças não conseguem dar-se conta. Foi possível também perceber claramente que existe, na VNB, uma realidade que oportuniza trocas intensas entre crianças ali residentes, em muitos momentos sem tanta interferência adulta, e ainda que com os riscos de isolamento quanto a outras realidades extra-MB. Inclusive, essa condição específica de contexto e desenvolvimento permite inferir a existência, conforme sugeriram os dados, de uma tendência a transmissibilidade cultural horizontal de forma majoritária, isto é, entre crianças, quando da construção de seus grupos de brinquedo e de suas culturas de pares.

Por se tratar de estudo exploratório, em todas as inerências dessa condição, a presente pesquisa ajuda a abrir várias frentes possíveis de pesquisas futuras, além de ensejar algumas hipóteses a serem devidamente exploradas, algo possível de ocorrer em pesquisas qualitativas, sobretudo de caráter exploratório. Pode-se dizer que teve o mérito de acessar uma realidade ainda pouco explorada, o ambiente castrense, e com recorte ainda mais

inexplorado, que são as infâncias das “crianças militares”. Além disso, diferiu dos demais estudos conduzidos sobre o militarismo porque, ao menos na realidade brasileira, estes são conduzidos pela via etnográfica e por sociólogos/antropólogos, com foco nas instituições militares em si, nos militares enquanto categoria social e/ou suas famílias, não nas infâncias de tal contexto, menos ainda na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento. Ainda sobre o procedimento de coleta de dados, a escolha metodológica de reunir dados de diferentes naturezas (observações e entrevistas), buscando uma triangulação, é também um mérito, na medida em que foi possível explorar a realidade estudada a partir de diversas perspectivas que podem ser entendidas como complementares e, por que não, indissociáveis. Aliás, a própria triangulação de dados forçou o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, mas não excludentes do ponto de vista epistemológico, algo que também ajudou a enriquecer a análise dos fenômenos em questão.

Adicionalmente, ressalta-se que a escolha pelas entrevistas cumpriu o objetivo de dar voz às crianças e de assimilar suas perspectivas enquanto válidas *per si*, alinhando-se à necessidade teórica e metodológica da flexibilização do adultocentrismo, que tem sido tão criticado nos estudos em Psicologia do Desenvolvimento, historicamente falando. Embora o presente estudo, inclusive por suas limitações, não possa ser entendido exatamente como protótipo dessa perspectiva mais focada na infância e na participação mais ativa e de parceria das crianças na construção da pesquisa, indubitavelmente fez acenos importantes à temática, o que é assaz bem-vindo.

Referências

- Aydt, H. & Corsaro, W.A. (2003). Differences in children's construction of gender across culture. *American Behavioral Scientist*, v. 46, n. 10, p. 1306-1325
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. EnglewoodCliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Azzi, R.G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Baptista da Silva, C. C. (2003). *O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da USP, Universidade de São Paulo. São Paulo/ SP.
- Baum, W. M. (2019). *Compreender o Behaviorismo: comportamento, cultura e evolução*. Porto Alegre: Artmed.
- Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *ECRP*, 4 (1), pp 1-13.
- Berlyne, D.E. (1963). Motivacional problems raised by exploratory and epistemic behavior. In: S. Koch (org), *Psychology: A study of science* (pp.284-364). NY: McGraw-Hill.
- Bichara, I. D. (2001). Brincadeiras de meninos e meninas: Segregação e estereotipia em episódios de faz de conta. *Temas em Psicologia*, Vol. 9, nº 1, 19-28.
- Bichara, I. D. (2006). Delimitação do espaço como regra básica em jogos e brincadeiras de rua. In: E. Bomtempo, E.G. Antunha, V.B. Oliveira (Orgs.), *Brincando na escola, no hospital, na rua...* (pp.161-171) Rio de Janeiro: Wakeditora.
- Bichara, I. D.& Gomes, S.T. (2019). Cultura Lúdica – a cultura da (e nas) brincadeiras e jogos infantis. In: I.D. Bichara, F. Souza e B. Becker (orgs), *Crianças e Adolescentes em Redes – tecnologias digitais e culturas lúdicas*. Salvador: EDUFBA, 47-66.
- Bichara, I. D., Lordelo, E., Carvalho, A. M. A. & Otta, E. (2009). Brincar ou Brincar: eis a questão: a perspectiva da Psicologia Evolucionista sobre a brincadeira. In: M.E.

- Yamamoto e Otta (Orgs), *Psicologia Evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 104-113.
- Bichara, I. D., Lordelo, E.R. & Magalhães, C.M.C. (2018). Por que brincar? Brincar para quê? A perspectiva Evolucionista sobre a Brincadeira. In: M. E. Yamamoto e J. V. Valentova (Orgs), *Manual de Psicologia Evolucionista*. Natal: EDUFRN.
- Bichara, I. D., Modesto, J. G. N., França, D.A., Medeiros, S.S., & Cotrim, G.S. (2011). Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(3), 167-179.
- Bichara, I.D. & Becker, B. (2016). Com a palavra, as crianças: um debate sobre inovações metodológicas na investigação do brincar. *Revista Brasileira de Psicologia*, 03(01).
- Bichara, I.D. & Carvalho, A.M.A. (2008). Gênero e brincadeira: Parcerias e preferências lúdicas. In: V.R. Cavalcanti e A.C. Silva (Orgs), *Gênero: Um Olhar interdisciplinar*. Salvador: Roma Negra, 217-227.
- Bichara, I.D. & Gomes, S.T. (2020). Brincar só, brincar com os outros, brincar em família. In V.B. Dejo (org.), *Saúde Mental infantil: fundamentos, práticas e formação*. Curitiba: Appris editora.
- Bjorklund, D.F (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin*, 122, (2), 153-169
- Bjorklund, D.F. & Blasi, C.H. (2005). Evolutionary Developmental Psychology. In D. M. Buss, *The Handbook of Evolutionary Psychology* (pp. 828-850). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Black, B. (1992). Negotiating Social Pretend Play: Communication Differences Related to Social Status and Sex. *Merril-Palmer Quarterly*, 38 (2). 212-232.
- Brasil (1980). Estatuto dos militares. Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980.

Brasil (2010). CGCFN-1001 – Manual de Ordem Unida. Disponível em:

<https://pt.slideshare.net/DanielFXA/cgcfn-1001-ordem-unida> Acessado em 05/01/2023.

Brasil (2020). Ministério da Educação - [Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo](#)

[cívico-militar do MEC](#). Acessado em 08 de outubro de 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651-escolas-civico-militares>

Brasil (n.d). Características da Profissão Militar. Recuperado de

<http://www.eb.mil.br/caracteristicas-da-profissao-militar>

Brougère, G. (1997). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Rev.Fac.Educ*, 24 (2).

Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play: testing the limits*. Cambridge, MA: MIT Press

Bussab, V. S. R. & Ribeiro, F. J. L. (1998). Biologicamente cultural. Em L. Souza, M. F. Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (pp. 175-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carvalho, A.M.A. & Pedrosa, M.I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188.

Carvalho, A.M.A. & Pontes, F.A.R. (2003). Brincadeira é Cultura. In: A.M.A. Carvalho, C.M.C. Magalhães, F.A.R. Pontes, F.A.R. & I.D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (pp.16-30). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carvalho, A.M.A. (1986). Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. In: C. Ades (org), *Etologia: de animais e de homens*, (pp.199-210). São Paulo: EDICON.

Castro, C. & Leirner, P. (2009). *Antropologia dos Militares*. Rio de Janeiro: FGV.

Castro, C. (1990). *O Espírito Militar: Um antropólogo na caserna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- Castro, C. (2018). A Tradicional família militar – autobiografias de mulheres militares. In: Celso Castro (org). *A Família militar no Brasil: Transformações e Permanências*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Catania, C. A. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Cavalli-Sforza, L. L. & Feldman, M. W. (1981). *Cultural transmission and evolution: A quantitative approach*. Princeton, New York: Princeton University Press.
- Cavalli-Sforza, L. L., Feldman, M. W., Chen, K. H. & Dornbusch, S. M. (1982). Theory and observation in cultural transmission. *Science*, 218, 19-27.
- Conti, L. & Sperb, T.M. (2001). O Brinquedo de Pré-Escolares: Um Espaço de Resignificação Cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (1), pp.59-67.
- Cooke, B.M. & Shukla, D. (2011). Double Helix: Reciprocity between juvenile play and brain development. *DevelopmentalCognitiveNeuroscience* 1, 459-470.
- Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., Vieira, M. L., & Oliveira, A. M. F. D. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 427-438.
- Cordazzo, S.T.D, & Vieira, M.L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 89-101.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, W., & Eder, D. (1990).Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*,16,197-220.
- Corsaro, W.A (1985). *Friendship and peer culture in the early years*.Norwood: Ablex.
- Corsaro, W.A (2003). *We're friends, right? Inside kid's culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.

- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Delgado, A.C.C. & Muller, F. (2005). Em busca de Metodologias Investigativas com Crianças e suas Culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, no125.
- Delvan J.S.; Cunha, M.P. (2010). A criação de uma cultura de grupo na brincadeira: Um estudo com crianças entre 2 e 4 anos. *Interação em Psicologia*, 14(1), p.53-60. Curitiba: UFPR.
- Dessen, M.A & Murta, S. G. (1997). A metodologia observacional na pesquisa em Psicologia: uma visão crítica, *Cadernos de Psicologia*,1, 47-60.
- Dessen, M.A & Guedea, M.T.D. (2005). A ciência do Desenvolvimento Humano: Ajustando o foco de análise. *Paidéia*, 15(30), p. 11-20.
- Fein, G. G. (1981). Pretend Play in Childhood: Na Integrative Review. *Child Development*, 52 (4), pp. 1095-1118.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Fiaes, C.S., Marques, R.L., Cotrim, G.S & Bichara, I.D. (2010). Gênero e Brincadeira em Parquinhos Públicos de Salvador. *Interação em Psicologia*, 14(1),p.31-41.
- Frost, J. L (1998). Neuroscience, play, and child development. Paper presented at the IPA/USA Triennial National Conference.
- Gil, A.C (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomide, P. I. C., & Ades, C. (1989). Effects of reward and familiarity of reward agent on spontaneous play in preschoolers: a field study. *Psychological Reports*, 65(2), 427-434.

- Gosso, Y., Bichara, I.D. & Carvalho, A.M.A. (2015). Brazilian Children at play: review in relationships between play and culture. In: J.L. Roopnarine, M.M. Patte, J.E. Johnson & D.
- Gosso, Y. & Otta, E. (2003). Em uma aldeia Parakanã. In: A.M.A. Carvalho, C.M.C. Magalhães, F.A.R. Pontes, F.A.R. & I.D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (pp.33-76). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gray, P. (2009). Play as a Foundation for Hunter Gatherer Social Existence. *American Journal of Play*, 476-522.
- Greve, W., Thomsen, T. & Dehio, C. (2014). Does Playing Pay? The Fitness-Effect of Free Play during Childhood. *Evolutionary Psychology*, 12 (2), 434-447.
- Hansen, J., Macarini, S.M., Martins, G.D.F., Wanderlind, F.H. & Vieira, M.L. (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 17(2), 133-143.
- Hashmi, S., Vanderwert, R. E., Price, H. A. Gerson, S.A. (2020). Exploring the Benefits of Doll Play Through Neuroscience. *Frontiers in Human Neuroscience*, vol 14.
- Johnson, J. E.; Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1999). *Play and Early Childhood Development*. New York: Longman.
- Karsten, L. (2003). Children's Use Of Public Space: the gendered world of the playground. *Childhood*, 10(4), 457-473.).
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275–290.
- Karsten, L., & Vliet, W.V. (2006). Children in the city: reclaiming the street. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 151-167.

- Kishimoto, T.M & Ono, A.T. (2008). Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pró-posições*, v.19, n.3 (57), 209-223.
- Leirner, P. C. (2009). A Etnografia como extensão da guerra por outros meios: notas sobre a pesquisa com militares. *MANA*, 15(1), 59-89.
- Leirner, P.C. (1997). *Meia-volta volver: um estudo antropológico sobre a hierarquia militar*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Lewis, K. P. & Burton, R. A. (2006). Amygdala Size and Hypothalamus Size Predict Social Play Frequency in Non human Primates: A comparative Analysis Using Independent Contrasts. *Journal of Comparative Psychology*, vol 120, nº1, 31-37.
- Lillard, A. S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J. Dore, R.A., Smith, E.D. & Palmquist, C.M. (2013). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1-34.
- Lordelo, E.R. & Carvalho, A.M.A. (2006). Padrões de Parceria Social e Brincadeiras em Ambientes de Creche. *Psicologia em Estudo*, v.11, n.1, p.99-108.
- Lorenz, K. (1971). *Studies in animal and human behavior* (vol. II). London: Methuen.
- Lucena, J.M.F, Amorim, K.S. & Pedrosa, M.I (2021). Aprendizagem Cultural por crianças de dois anos em seu grupo de brinquedo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Vol21, n.3, p.1087-1107.
- Magalhães, C. M. C.; Souza, A. R. & Carvalho, A. M. A. (2003). Piras no Riacho Doce. In: A.M.A. Carvalho, C.M.C. Magalhães, F.A.R. Pontes, F.A.R. & I.D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (pp.77-88). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maior, R.S. (2006) *Rolo de Japona – dicionário, contos e crônicas do linguajar marinho (praças)*. São Paulo: Scortecci Editora.

- Martin, C.L & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of Young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, Vol.37, nº3, 431-446.
- Mekideche, T. (2004). Espaços para crianças na cidade de Argel: um estudo comparativo da apropriação lúdica dos espaços públicos. In: E.T. O. Tassara, E.P. Rabinovich, M.C. Guedes (Ed.). *Psicologia e ambiente*. (pp.143-167). São Paulo: Educ
- Menezes, D.T. (2016). *Como pensam os militares – a construção social da subjetividade dos militares*. São Paulo: Editora Baraúna.
- Menezes, S. A. (2020). *Interações criança-criança em um pátio escolar: a constituição do grupo de brincadeira como lugar político*. Tese de doutorado, PPGPSI/IPS/UFBA.
- Morais, M.L.S. & Otta, E. (2003). Entre a Serra e o Mar. In: A.M.A. Carvalho, C.M.C. Magalhães, F.A.R. Pontes, F.A.R. & I.D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (pp.127-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moreira, M.B. & Medeiros, C.A. (2007). *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Muller, F. & Carvalho, A.M.A. (2009). Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: F. Muller, AM.A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças- Diálogos com William Corsaro*. (pp.21-28).São Paulo: Cortez Editora.
- Nascimento, C., Brancher, V., & Oliveira, V. (2013). A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Contexto & Educação*, 23(79), 47-63.
- Nielsen, M., Cucchiaro, J., & Mohamedally, J. (2012). When the Transmission of Culture Is Child's Play. *Plos One*, 7(3), 1-6.
- Oliveira, C. (2004). *O ambiente urbano e a formação da criança*. São Paulo: Editora Aleph.
- Park, N. (2011). Military Children and Families. Strengths and Challenges During Peace and War. *American Psychologist*, vol 66 nº1 – 65-72.

Pedrosa, M.I & Carvalho, A.M.A.(1995). A Interação Social e a Construção da Brincadeira.

Cad. Pesq., São Paulo, n.93,p60-65.

Pedrosa, M.I. (1994). A imitação como um processo de construção de significados

compartilhados. *Temas em Psicologia*, nº2, p111-121.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a

neglected aspect of play. *Child Development*, 69, 577–598.

Pellegrini, A. D., Symons, F. J., & Hoch, J. (2004). *Observing children in their natural*

worlds. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pellegrini, A.D, Galda, L., Bartini, M. & Charak, D. (1998). Oral language and literacy

learning in context: the role of social relationships. *Merril-Palmer Quarterly*, 44, 38-54.

Pellegrini, A.D. (2001). Practitioner Review: The Role of Direct Observation in the

Assessment of Young Children. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 42, No. 7, pp. 861–869.

Pellegrini, A.D., Dupuis, D., & Smith, P.K. (2007). Play in evolution and development.

Developmental Review, 27, 261-276.

Pellegrini, A.D., Dupuis, D., & Smith, P.K. (2007). Play in evolution and development.

Developmental Review, 27, 261-276.

Pino, A. (2012). Prefácio – In: D.N.H. Silva. *Imaginação, criança e escola*. São Paulo:

Summus.

Pontes, F.A.R, Bichara, I.D. & Magalhães, C.M.C. (2006). Algumas questões sobre a

descrição de brincadeiras e jogos de rua. In: E. Bomtempo, E.G. Antunha, V.B.

Oliveira (Orgs.), *Brincando na escola, no hospital, na rua...* (pp.173-189) Rio de

Janeiro: Wak editora.

- Pontes, F.A.R. & Magalhães, C.M.C. (2002). A Estrutura da Brincadeira e a Regulação das Relações. *Psic.:Teor. E Pesq.*, 18 (2), pp 213-219.
- Pontes, F.A.R. & Magalhães, C.M.C. (2003). A Transmissão da Cultura da Brincadeira: Algumas Possibilidades de Investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), pp 117-124.
- Prestes, Z. R. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa – traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Prestes, Z. R. (2016). A Brincadeira de Faz de Conta e a Infância. *Trama Interdisciplinar*, 7 (2), p.28-39.
- Prestes, Z.R. (2013). A sociologia da infância e a teoria historico-cultural: algumas considerações. *R. Educ. Públ*, 22 (49), p.295-304.
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children’s places. *Childhood*, 11(2), 155-173.
- Remorini, C., & Rende, M. (2014). Play and Child Development Considerations from a Comparative Ethnographic Research in Two Rural Argentinian Communities. *The Oriental Anthropologist*, 14 (2), 241-266.
- Roazzi, A. & Santana, S.M. (1999). Teoria da Mente: efeito da idade, do sexo e do uso de atores animados e inanimados na inferência de estados mentais. *Psicol. Reflex. Crit.* 12 (2), 307-330.
- Rossie, J. (2005). *Toys, Play, Culture and Society. An Anthropological Approach with Reference to North Africa and the Sahara*. Ghent: DrukkerijGeers Offset NV.
- Rowan-Legg, A. (2017). Caring and youth from Canadian military families: Special considerations. *Paediatrics & Child Health*, vol. 22, Nº 2.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, M.P.B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso.

- Santos, A.K. & Bichara, I.D. (2005). Brincadeiras e Contextos: alguns pressupostos para o estudo dessa relação. In: F.A.R. Pontes; C.M.C. Magalhães e R.C.S. Brito (orgs), *Temas Pertinentes na Construção da Psicologia contemporânea*. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 277-398.
- Santos, A.K. & Dias, A.M. (2010). Comportamentos Lúdicos entre Crianças do Nordeste Brasileiro: Categorização de Brincadeiras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol.26, n.4, pp. 585-594.
- Shinseki, E. K. (2003). The Army Family (White Paper). Acessado em 02 de agosto de 2020. Disponível em https://history.army.mil/html/books/070/70-84-1/cmhPub_70-84-1.pdf
- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus.
- Silva, L. I. C., Pontes, F.A.R., Silva, S.D.B, Magalhães, C.M.C. & Bichara, I.D. (2004). Diferenças de Gêneros nos Grupos de Brincadeira na Rua: A Hipótese da Aproximação Unilateral. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19 (1), 114-121.
- Silva, S.D.B, Monteiro, E.F., Pontes, F.A.R., Magalhães, C.M.C & Silva, S.S.C. (2012). Brincadeiras de rua em Belém-PA: uma análise de gênero e idade. *Psicologia: teoria e prática*, v.14, n.2, p.28-42.
- Skinner, B.F (1981). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Smith, P.K. (2005). Play: Types and Functions in Human Development. In: B.J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the Social Mind: Evolutionary Psychology and Child Development*. (pp.271-291). New York: The Guilford Press.
- Soares, N.F., Sarmiento, M.J. e Tomás, C. (2005). Investigação da Infância e Crianças como Investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*. ano XI, v. 12, n. 13.

- Sperb, T.M. (2009). Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: F. Muller, AM.A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças- Diálogos com William Corsaro*. (pp.71-79).São Paulo: Cortez Editora.
- Spinka, M., Newberry, R.C & Bekoff, M. (2001). Mammalian play: Training for the unexpected. *The Quaterly Review of Biology*, 76 (2), 141-168.
- Sullivan, R.M., Cozza, S.J., & Dougherty, J.G. (2019). Children of Military Families. *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am*, 28, 337-348.
- Tomasello, M. (2016). Cultural Learning Redux. *Child Development*, vol 87, n.3, pp-643-653.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495–552. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0003123X>.
- Vigotski, L. S. (1931). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas - Tomo III. Disponível em <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> . Acesso em: 25 ago. 2020.
- Vigotski, L. S. (1993). Obras escogidas, pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre psicología (Vol. II). Madrid: Visor. (Original escrito em 1934).
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais* n. 11, p. 23-36. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- Vigotski, L.S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, pp-21-44.
- Vigotski, L.S. (2018). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão popular.

Williamson, V., Stevelink, S. A.M., Silva, E. & Fear, N. T. (2018). A Systematic review of well being in children: a comparison of military and civilian families. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* (2018) 12:46.

Yamamoto, M.E. & Carvalho, A.M.A (2002). Brincar para que? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. *Estudos de Psicologia*, 7(10), 163-4.

ANEXO

Autorização institucional – Comando do 2º Distrito Naval – Marinha do Brasil

**MARINHA DO BRASIL****COMANDO DO 2º DISTRITO NAVAL**10/022.121
63067.000675/2021-37

Nº 10-43

Salvador, BA, 23 de junho de 2021.

Do: Comandante
À: Diretora do Hospital Naval de Salvador

Assunto: Solicitação de autorização para coleta de dados de mestrado acadêmico

Anexo: um Requerimento datado de 11FEV2021, seus apensos.

1. Restituo o documento em anexo, atinente ao 1ºTen (RM2-T) DHIEGO ALVES FRANÇA, para que seja dado conhecimento ao militar do despacho exarado.

Por ordem:

No impedimento de:

OCTACÍLIO FERREIRA DE ARAUJO JUNIOR
Capitão de Fragata
Encarregado da Seção de Organização
RICARDO PITANGA BASTOS NASCIMENTO
Capitão-Tenente (QC-CA)
Adjunto da Seção de Organização

Cópias:
DN-10 c/anexo
Arquivo s/anexo

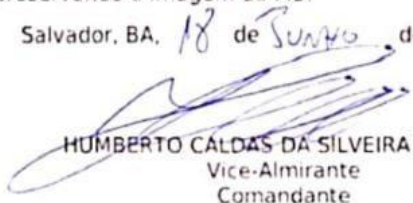
62027.004333/2021-08

Sr. Comandante do 2º Distrito Naval


 Maria Cecília Bordin da Silva Correia
 Capitão de Mar e Guerra (M0)
 Diretora

DEFERIDO, o pleito do 1ºTen (RM2-T) DHIEGO ALVES FRANÇA, em caráter excepcional, por não interferir no seu horário de expediente a bordo da OM, e por entender que a sua pesquisa de mestrado acadêmico não é prejudicial, pois irá conduzi-la preservando a imagem da MB.

Salvador, BA, 18 de Junho de 2021.

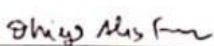

 HUMBERTO CALDAS DA SILVEIRA JUNIOR
 Vice-Almirante
 Comandante

Dhiego Alves França, NIP: 17.0880.89, identidade militar nº 919078-3, RG 09482591-24 e CPF: 043.816.045-20, 1ºTen (RM2-T), servindo presentemente no Hospital Naval de Salvador, requer ao senhor que se digne a autorizar a coleta de dados da pesquisa de sua autoria, intitulada: " 'Marcha, soldado, cabeça de papel': Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nas Brincadeiras de Crianças em uma Vila Militar", em áreas comuns da Vila Naval da Barragem.

Participo que se encontram anexos o comprovante de matrícula no mestrado acadêmico em Psicologia, no Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, uma declaração de compromisso do autor do estudo e as informações resumidas e expandidas acerca do referido projeto.

Nestes termos, pede deferimento.

Salvador, BA, em 11 de fevereiro de 2021.


 Dhiego Alves França
 1T (RM2-T)
 Encarregado do setor de Psicologia do HNSa

APÊNDICE

Apêndice A – Panfleto de divulgação da pesquisa




DIVULGAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA:

“Marcha, soldado, cabeça de papel”: Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nas Brincadeiras de Crianças em uma Vila Militar. ***

Olá! Sou o **Tenente Dhiego França**, psicólogo do HNSa, e atualmente desenvolvo uma pesquisa de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Universidade Federal da Bahia, com foco em brincadeiras infantis e contextos culturais. Estou interessado em conhecer como as crianças da Vila Naval da Barragem, que tenham entre **4 e 10** anos, desenvolvem suas brincadeiras nas áreas comuns da **VNB**.

Fase 1 - observação das brincadeiras desenvolvidas em grupo e em áreas comuns da vila;

Fase 2 - entrevista com as crianças.
A inclusão das crianças na pesquisa dependerá do consentimento de seu responsável e também da própria criança, algo que será solicitado pelo pesquisador presencialmente, quando poderão ser sanadas eventuais dúvidas.

O pesquisador irá realizar, após término da pesquisa, encontro devolutivo sobre os dados da pesquisa e realizará palestra sobre brincadeiras e desenvolvimento infantil. A participação da família naval permissionária na VNB será de crucial importância para o sucesso da pesquisa e para ampliar o conhecimento científico sobre as relações entre contexto e desenvolvimento.

Contato: dhiegopsi@gmail.com
*Projeto autorizado pelo Comandante do 2º Distrito Naval.
**Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, parecer nº 5.038.524.



Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “ ‘Marcha, soldado, cabeça de papel’: Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nas Brincadeiras de Crianças em uma Vila Militar”, desenvolvida por Dhiego Alves França, discente de mestrado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Prof^a Dra. Ilka Dias Bichara.

O objetivo central deste estudo é conhecer como as crianças, entre 4 e 10 anos, se apropriam da cultura militar na construção das suas brincadeiras e como transmitem isso umas às outras enquanto brincam.

A participação da criança é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ela participe, bem como retirar a participação da criança a qualquer momento. A criança sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Nem você, nem a criança serão penalizadas de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação, ou desistir da pesquisa. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações dadas pela criança. Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação do seu (a) filho (a) e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação da criança consistirá em explorar como, onde e de quê ela brinca com os amigos em áreas externas da Vila Naval da Barragem, de modo que seja possível melhor compreender a maneira como ela se apropria da cultura militar, como isso se apresenta durante suas brincadeiras. Para isso, serão realizadas observações de brincadeiras em grupo em espaços abertos aqui da Vila e serão registradas algumas informações em formulário específico. Após essa etapa de observação, serão realizadas entrevistas com crianças em formato de roda de conversa, onde elas poderão expressar sua compreensão acerca do tema das brincadeiras. O tempo de duração será 60 a 120 minutos, porém, não foram estabelecidos dias e horários definidos, pois dependerá da disponibilidade das crianças e dos seus responsáveis. As rodas de conversa terão seu áudio gravado, transcrito e armazenado, em arquivos digitais, mas somente o pesquisador e sua orientadora terão acesso e os participantes terão sua identidade preservada. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

A pesquisa ajudará a elucidar as relações entre contexto, desenvolvimento e brincadeiras, algo que possui grande relevância científica.

Os riscos na participação da pesquisa são mínimos. Entretanto, será garantida aos participantes a orientação adequada e, assim, a criança terá a liberdade para não informar suas opiniões sobre perguntas as quais não se sinta confortável em responder.

O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização. De qualquer sorte, a presente pesquisa não propõe experimentos ou algum tipo de manipulação que em princípio possam ocasionar algum tipo de danos físicos ou psicológicos aos participantes. Em todo caso, ante qualquer suspeita de dano emocional/psicológico relacionado à presente pesquisa (como por exemplo desconforto, constrangimento ou estresse), a criança voluntária poderá ter sua participação suspensa a qualquer tempo e poderá ser direcionada ao Serviço de Psicologia do Hospital Naval de Salvador, do qual o autor da presente pesquisa é o encarregado, de modo que possa ser realizada uma avaliação inicial da criança e, se necessário, direcioná-la para o tratamento devido na própria instituição, em alguma clínica conveniada à Marinha do Brasil ou qualquer outro serviço especializado na rede de atenção psicossocial à infância que venha a se fazer necessário.

A presente pesquisa não prevê nenhum tipo de investimento por parte dos participantes, pois todo o material a ser utilizado na pesquisa será custeado pelo próprio pesquisador.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação.

Além dos outros aspectos citados neste termo, autorizo a participação da criança na etapa 1 da pesquisa (observação) e fase 2 (entrevista).

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o responsável legal da criança e a outra para o pesquisador. Todas as páginas deste termo deverão ser rubricadas tanto pelo pesquisador como pelo responsável legal da criança.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA
Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia,
telefone (71)3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 / E-mail: conep@saude.gov.br

Nome do pesquisador: Dhiego Alves França

Dhiego Alves França

Assinatura do Pesquisador – (pesquisador do campo)

Contato com o pesquisador responsável:

Tel.: (71) 98303 - 1756

E-mail: dhiegopsi@gmail.com

Salvador, _____ de _____ de 20_____.

Declaro que entendi os objetivos e condições da realização da pesquisa e dou meu consentimento para que _____ (nome da criança), sob minha responsabilidade, participe do estudo, caso ele/ela manifeste concordância em participar.

Assinatura do responsável legal

Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Título do Projeto: ‘Marcha, soldado, cabeça de papel’: Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nas Brincadeiras de Crianças em uma Vila Militar

Investigador: Dhiego Alves França

Local da Pesquisa: Vila Naval da Barragem (VNB) – Marinha do Brasil

Participantes: Crianças de 4 a 10 anos.

*Caso a criança não seja alfabetizada, ou seja pré-alfabetizada, as informações serão passadas verbalmente, com o mesmo conteúdo e entonação, e, no final, em vez de assinar, a criança, caso aceite participar da pesquisa, será convidada a gravar um áudio falando sobre seu assentimento.

Informação ao participante da pesquisa:

Oi! Meu nome é Dhiego. Antes de mais nada, quero dizer que eu vou te dizer algumas coisas e eu preciso que você me diga se está entendendo ou não.

Eu queria chamar você para participar de uma atividade que eu vou fazer sobre as brincadeiras das crianças aqui na Vila Naval da Barragem, onde você mora. Eu gostaria de saber como você brinca com seus amigos, de que brincam e onde. Para isso, eu queria saber se eu posso vir aqui durante alguns dias da semana para ver vocês brincando nos lugares abertos aqui da Vila e escrever algumas coisas no papel sobre essas brincadeiras. Eu vou ver vocês brincando por alguns minutos.

Depois, eu vou juntar você e outras crianças para a gente falar um pouquinho sobre essas brincadeiras. Nesse dia, eu vou escrever e gravar tudo o que a gente conversar, mas ninguém vai saber que foi você que me contou. Tudo que eu escrever e gravar vai ficar guardado comigo por 5 anos e só vou mostrar para outras pessoas sem dizer seu nome. Se você quiser, posso até anotar que você tem qualquer nome que você escolher, até mesmo de um super herói!

Na gravação eu não vou filmar, não vai aparecer o seu rosto, só a sua voz. Essa conversa vai demorar um pouco mais, mas prometo que vamos parar um pouquinho para você descansar.

Seu pai/mãe disse que você pode participar dessa atividade, mas eu só vou ver você brincando, e só vou conversar com você depois e anotar o que vamos conversar, se você quiser também. Se você me disser que quer participar e depois não quiser mais, não tem problema nenhum, eu tiro seu nome da atividade. Se mesmo querendo participar da atividade

ela não estiver sendo legal pra você, basta avisar para mim que podemos parar. É só me avisar que na mesma hora irei ver com você o que está acontecendo. Certo?

Se você quiser participar, saiba que essa atividade é muito importante para a gente entender como brincar é bom para a criança e como o lugar em que ela brinca, no caso na Vila Naval da Barragem, tem a ver as brincadeiras que ela vai criar.

Vou deixar meu contato para caso você ou seu pai/mãe tenham alguma pergunta a me fazer: Pesquisador Dhiego França – dhiegopsi@gmail.com telefone (71) 98303- 1756.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Eu li ou conversei com Dhiego sobre tudo que está escrito aqui. Entendi que posso aceitar ou desistir de participar da atividade a qualquer momento. Eu deixo que minhas brincadeiras e o que eu falar sobre elas sejam usadas para essa atividade de pesquisa.

Eu entendi o que está escrito nesse papel ou foi conversado com Dhiego. Eu pude fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu vou receber uma cópia deste documento com a data da minha assinatura e do pesquisador.

NOME DO PARTICIPANTE	ASSINATURA	DATA
----------------------	------------	------

Dhiego Alves França

Dhiego Alves França

NOME DO INVESTIGADOR

ASSINATURA

DATA

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA

Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, E-mail :cepips@ufba.br

Apêndice E – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) Conte sobre o que você mais gosta de brincar com seus amigos aqui na Vila Naval da Barragem. Por que é divertido brincar disso?
- 2) Em quais lugares fora da sua casa você prefere brincar com seus amigos aqui na Vila? Por quê?
- 3) Você costuma usar brinquedos durante suas brincadeiras com seus amigos aqui fora? Caso sim, quais? Por que costuma usar esses brinquedos?
- 4) Nas suas brincadeiras, você prefere brincar com outros meninos ou meninas ou tanto faz? Por quê?
- 5) Nas suas brincadeiras, você prefere brincar com crianças mais novas ou mais velhas que você? Por quê?
- 6) Você acha que morar aqui na vila é diferente de morar em qualquer outro lugar? O que é diferente?
- 7) Brincar aqui na Vila é diferente de brincar em outros lugares? Por quê?
- 8) O que as crianças podem e o que não podem fazer fora de casa aqui na Vila? Por quê?
- 9) Agora, pode falar sobre qualquer outra coisa sobre suas brincadeiras que você não tenha ainda contado e que ache que vai ser legal contar.