

---

## Fruindo o momento que passa: Concepção e escolha de brinquedos no Jardim-de-Infância.

Judite Zamith-Cruz e Beatriz Oliveira Pereira.<sup>1</sup>

### Resumo

Os lugares onde queremos ir, as *coisas* que queremos fazer, as pessoas que queremos ser podem estar presentes no brincar e em brinquedos para crianças. Elas criam e imaginam *mundos imaginários*, possíveis de se virem a tornar realidades.

Como se fosse possível dar azo à plena *possibilidade*, crianças de um Jardim-de-Infância de zona rural, no Norte de Portugal, habituadas a transformar algo do quotidiano (como uma batata) em outra coisa (um boneco), passaram a construir cavalos de pau, skates, entre outros brinquedos. Depois, fingiram cavalgar como príncipes e princesas do *novo espaço*, criado a partir de algo economicamente acessível (paus, panos, meias...).

O que torna tão atraente um boneco? Os brinquedos antigos e tradicionais ou actuais desafiam (ou não) a aventura e a onnipotência nos seres humanos, única espécie com fantasia. Também somos basicamente iguais, quando brincamos.

Realizou-se uma Investigação-Acção, em Jardim-de-Infância de Guimarães (Portugal), com 22 crianças (3 a 6 anos), observando-se as suas atitudes/comportamentos e preferências, durante a construção e utilização de brinquedos tradicionais (construídos) e actuais (fornecidos).

Efectuou-se o registo directo e sistemático da utilização dos brinquedos e a videogravação simultânea de jogos não orientados, no 1º e 5º dias, por 30 minutos, com os dois grupos de brinquedos, separadamente.

Foram eleitos os carros de rolamentos, os cavalos de pau e os *skates*, havendo ferramentas tradicionais abandonadas, desconhecidas (*bufos*, elásticos para saltar...).

Na construção de brinquedos, é de salientar a ajuda de familiares e educadores ao pensamento criativo e o brincar em conjunto por crianças.

Discutir-se-ão funções dos brinquedos, configuradas por gerações passadas, em ausência de consumo desenfreado ou espírito de coleccionador: enriquecimento da vida, oportunidade de aprender e de lazer, criação de «irrealidades» e decisão sobre o que fazer com *aquilo*... A essência do brinquedo pode ser colocada na própria imaginação do seu criador e utilizador. Constatou-se que, quando se brinque, nem se sentem limites pessoais nem limitações físicas, esquecida a auto-observação e fruindo-se o momento que passa.

### Introdução

Realizou-se uma Investigação-Acção, em Jardim-de-Infância de Guimarães (Santa Leocádia de Briteiros), com crianças (3 a 6 anos), onze de cada sexo, que exploraram brinquedos e jogos<sup>2</sup>. Na localidade rural, a criança *reina* em liberdade, nos grupos informais. A escola tem que lhe dar o *melhor* – uma disposição comportamental (Barnett, 1990), para experiências activas, com imaginação, confiança e criatividade (e.g., Csikszentmihalyi, 1996, 1997; Gardner, 1994), exigido divertimento e bem-estar (Serra, 1997), com meios atraentes para jogos livres e organizados.

Observaram-se as atitudes/comportamentos e preferências por brinquedos nessas crianças, na instituição, durante a construção manual dos mesmos, com ajuda de Educadora de Infância e familiares. Depois, os brinquedos foram explorados livremente no recreio, durante dois momentos, de acordo com a divisão estabelecida: brinquedos «tradicionais» (alguns

---

<sup>1</sup> Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

Email da 1ª autora: juditezc@iec.uminho.pt

Email da 2ª autora: beatriz@iec.uminho.pt

<sup>2</sup> Projecto financiado pelo Instituto de Inovação Educacional.

desconhecidos, artesanais, comprados ou recriados com madeira, lata, trapo, meia, caixa de fósforos, papel e arame) e actuais (alguns desconhecidos e/ou equivalentes aos anteriores, adquiridos em plástico e em materiais industriais).

As brincadeiras e os jogos de crianças reflectem aspectos sócio-culturais, locais e heterogéneos, para além de diferenças sócio-económicas (Aycok, 1998, p. 50). Em condições adversas, a dicotomia brincar/trabalhar é reforçada (Holmes, 1999). Globalmente, com o Projecto, ampliou-se a nossa concepção ambígua de brincar (Sutton-Smith, 1998; Manson, 2002), evitada a agressividade e a inquietude (Pereira, 2002), com a exploração de múltiplos recursos e dos seus significados em contexto (Pereira e Neto, 1994).

## 1. Metodologia

Em uma Investigação-Acção (Lewis, 1946; Corey, 1953, Schwandt, 1997) na escola, uniram-se acção e pesquisa. Desenvolveu-se a formação, a colaboração e a observação participante de Educadores e pais no Projecto. Observaram-se 22 crianças, durante «jogo livre», em Maio de 2003, no Jardim-de-Infância público. As suas idades dividiram-se em três grupos etários: (1) 3 e 4 anos,  $n = 7$ ; (2) 5 anos,  $n = 12$ ; e (3) 6 anos  $n = 3$ .

Os seus contextos de vida são a escola e a casa de família. Após o final das actividades escolares (15:00 horas), as crianças continuam a brincar nas imediações ou ajudam os pais em trabalhos agrícolas e na alimentação de animais. Por vezes, dormem ou vêem televisão. Os seus jogos efectuam-se com meios reais e simbólicos (folhas, pedras, paus, vassouras, tachos...). Fazem cartuchos de papel, que enchem com pedras (*castanhas*), para venderem em banca de dois caixotes, apanham minhocas, escavando o recreio e amontoam pedrinhas...

Um instrumento de trabalho foi uma grelha de registo com entrada dupla, para anotar, na parte superior, os nomes dos brinquedos e, na parte lateral esquerda, os nomes das crianças. Para cada brinquedo, foram estabelecidos 6 espaços, cada um correspondente a 5 minutos, para um total de 30 minutos de observação. Duas pessoas registaram os brinquedos utilizados no recreio por cada criança, de 5 em 5 minutos. Considerou-se a frequência máxima de utilização de um brinquedo, estipulada de 6 vezes, pelo que no fim de 5 dias poder-se-ia obter uma utilização de 30 vezes, em que um brinquedo não saíria das mãos de uma criança. Complementou-se esse registo com videogravação, no 1º e 5º dia, durante uma semana, por 30 minutos diários. Foram ainda realizadas entrevistas não directivas, gravadas e transcritas as descrições dos brinquedos pelas crianças, durante e depois da sua construção. Elas desenharam os brinquedos preferidos.

Teve-se em atenção a região norte de Portugal e a idade das crianças na escolha de brinquedos, em duas fases organizada, entre Janeiro e Março de 2003.

A primeira acção/interacção envolveu a construção de brinquedos, paralela à sua compra. Em Março de 2003, durante duas semanas, ocorreu o segundo modo de trabalho empírico, estruturado ao longo de duas semanas sucessivas: (1) utilização de brinquedos tradicionais; e (2) exploração no recreio de brinquedos actuais.

No que se refere à selecção, os brinquedos tradicionais construídos exigiram o apoio de comunidade escolar e famílias envolvidas. Os brinquedos adquiridos foram escolhidos, preferencialmente, equivalentes aos tradicionalmente fabricados. A escolha definitiva de brinquedos, para a categoria «brinquedo tradicional», anotada a quantidade, compreendeu a seguinte organização: *andas*, *andolas* ou *sapatas* em baldes de lata, ligados por cordas - ressaltos ou estribos em que se apoiam os pés (3 pares); arcos/aros, conduzidos por arames, terminados em ganchos em uma extremidade - ganchos ou ganchetas (3); cavalos de pau (6); moinhos de vento, corrupios ou ventoinhas (6); bolas de trapo, *pelotas* ou *pelas* (6); cordas grossas e compridas (3); *bufos*, *bufa-gatos* ou *nique-niques* (para manusear) (3); assobios de barro - pífaros, cucos, ocarinas e galinhas (8); botões (com 2 cm) e *caricas* (2 sacos); almofadas ou *traveseirinhas* coloridas (para manusear) (5); elásticos (para saltar) (3); telefones de cordel, com caixas de fósforos, substituídas por copos de iogurte (3); arcos e flechas em madeira (3); sacos de serapilheira em sisal (3); carrinhos de rolamentos (2); e bicicletas-com-homem (3). Na categoria «brinquedo actual», integraram-se brinquedos, anotada a quantidade: rodas de plástico (3 pares); *andas* de plástico (2 pares); *skates* (3); arcos de plástico (4); dardos ou setas e alvos

(2); balões (6); bolas de plástico (6); cordas com pontas (3); berlindes, belindres ou belindros em vidro colorido (1 saco); apitos, assobios e cornetas de plástico (6); raquetes e bolas (3 pares); stiques de hóquei e bolas (4); maçãs de madeira, com a forma de peras (4); ringues ou argolas grossas de borracha (4); telemóveis de plástico (3); e conjuntos de copo e tampa, para fazer bolas de sabão (2).

## 2. Análise de procedimentos e de actividades

As crianças apreciaram a actividade de confecção de cavalinhos de pau, bolas de trapos, *traverseirinhas*, moinhos de vento, telefones de fio, *bufos* e andas...

Registaram-se limitações psicomotoras, decorrentes da idade. Os brinquedos mais difíceis de construir foram os carros de rolamentos e os arcos, conduzidos por ganchos. Foi necessária a ajuda de adultos, na dobragem e costura de meias, bolas de trapo e *traverseirinhas*. Anotou-se a fragilidade de materiais, sendo substituídos.

No primeiro dia, da primeira semana, o grupo não esperava ver tantos brinquedos juntos. Todos pegaram em um brinquedo, mas também um par de meninas *cavalgou* no mesmo cavalos de pau. Outras subiram, com facilidade, a bancada de assistência existente, com andas. Alguns «mosqueteiros» tiveram *os seus* arcos e lançaram flechas a um e a outro alvo escolhido mais distante, mas foram os carros de rolamentos a atrair maiores atenções, servindo para andar quase sentado sobre os calcanhares, em pé, sentado, deitado, arrastado, em condução mais perigosa, por quem *gostava de ver cair*. As corridas em cavalos de pau e o uso de bolas de trapo levaram a acções repetitivas, enquanto os telefones ligados por cordel, os apitos de loiça e os sacos de serapilheira foram logo abandonados. Em breve, um brinquedo era uma posse valiosa e meninas andavam já com moinhos de vento e rolavam, em simultâneo, bicicletas-com-homem. O desequilíbrio proporcionado pelas andas conquistou-as. Os arcos de bicicleta foram utilizados por outras meninas, que os giraram na cintura, mas um menino quis antes fazê-lo girar, com o gancho. Somente um par de andas causou conflito entre *sexos opostos*.

No quinto dia, da primeira semana, um grupo *apressado* de quatro meninas apossou-se do carro de rolamentos, pondo-se três sentadas e uma a puxá-lo. As brincadeiras adquiriram, de imediato, um carácter organizado. «Cavaleiras» formaram filas e os interiores dos baldes das andas foram usados como *panelas de cozinhados para as montadas*, vindo os cavalos ordenadamente *almoçar*. Os arcos e flechas eleitos pelos «mosqueteiros» nem eram pousados, enquanto estes exploravam arcos a rodar, sem gancho. Em breve, umas meninas podiam limpar *caricas* espalhadas no chão, com *vassouras*, que eram os pelos dos pescoços/cachaços dos cavalos de pau, logo depois transformadas nos próprios cavalos, em que as «amazonas» se afastavam. Assobiar com os apitos de barro podia assinalar a sua passagem «real», enquanto outras insistiam em *fazer comida e alimentar os bichos*. Os interiores das andas substituíram as panelas, mas também os seus exteriores serviram de *tambores*. Depois de rolar um arco com a gancheta, dois rapazes, frente a frente, fizeram rolar dois arcos, ao mesmo tempo, perícia sucedida por um «exercício de força», arrastando-se um ao outro, estando metidos dentro do arco. Sinais de poder (por ter algo), de exibição e de prazer no transporte de algo implicaram, que as bolas de trapo fossem mantidas debaixo do braço, sem finalidade imediata. As corridas de bicicletas-com-homem e os «torneios» de cavalos de pau constituíram atracções prolongadas.

No primeiro dia, da segunda semana, de uso de brinquedos actuais, os *skates* atraíram imediatamente o grupo masculino. Por utilização anterior, em pé no *skate*, com as pernas afastadas, um rapaz equilibrou-se e, depois, para todos verem, *fez as suas habilidades*. Inicialmente, todos desejaram possuir um ou mais brinquedos, ainda sem os explorarem ou realizarem uma qualquer brincadeira. Uma menina pequena deu pequenos saltos, com um telemóvel numa mão, um par de andas em lata na outra mão e ainda conseguiu pegar no *seu* stique de hóquei. Duas outras raparigas *passearam*, com duas rodas de plástico giratórias com pegas. Com o conjunto de copo e tampa, para fazer bolas de sabão, as bolas eram cada vez maiores em um grupo que faziam bolas e outro grupo que as perseguia para as rebentar. Uma menina *decidida*, pegou no alvo e em dardos, colocou o alvo no solo, deu dois passos para atrás, pôs uma perna à frente da outra, para logo lançar os *seus* dardos. Sorrindo, ao acertar no alvo, teve logo que dividir as setas com um rapaz, continuando o jogo por longo tempo, com mudança de parceiro e de local. Mais tarde, ela iria interessar-se por fazer bolas de sabão e experimentar os botões do telemóvel. A aventura de caminhar sobre andas só ocorreu na «equipa» feminina. Os assobios, as cornetas, as bolas, os telemóveis e os ringues de borracha

passavam de mão em mão, sem exploração, por diferentes motivos. Ao jogarem com as raquetes, dois rapazes mostraram dificuldade, inerente à idade e ausência de prática: um dava um toque na bola, enquanto o outro a ia buscar e repetia o gesto de a atirar ao ar, sem a devolver. Uma rapariga chegou a atrever-se a *ensinar* esse jogo, desistindo, ao não conseguir bater na bola com a raquete. Outra menina *envergonhada*, por não saber andar sobre andas ligadas por cordel, colocou-as ao pescoço, para logo assobiar com um apito e caminhar lentamente no recreio, de stique na mão. Ainda outra, foi a única a conseguir saltar à corda, feita girar com lentidão pelas amigas. Olhados os berlindes coloridos com um valor superior a botões, passaram a ser transportados no interior de andas. Houve interesse no acto de *perder-e-recuperar* várias bolas: presas na rede de baliza eram retiradas, abanada a rede, ou puxadas com um stique. Foram feitos inúmeros *remates* com o pé, por dois rapazes, que teimaram em derrubar quatro maçãs.

No quinto dia, da segunda semana, os *skates* foram escolhidos apressadamente, pela maioria dos meninos, constatado o seu melhor domínio: colocado o *skate* em um muro em declive, eles sentaram-se nele, para descerem devagar. Elas entusiasmaram-se a fazer maiores bolas de sabão do que inicialmente e a apanhá-las, já sem as rebentarem; outras limitaram-se a transportar balões, *travesseirinhas*, botões e berlindes. Uma menina dirigiu-se aos *donos dos skates*, que desciam do muro e, como se estivesse a andar sem andas, sentou-se e levantou-se com elas, sem se desequilibrar. Entretanto, um rapaz fazia bolas de sabão, logo rebentadas por um grupo em gritaria. Guardar e possuir brinquedos, sem função de uso, continuou a registar-se. Sentados em dois *skates*, dois rapazes retiravam, um a um, berlindes do interior de uma anda. Outro recuperou uma bola caída na rede de uma baliza, com um stique de hóquei. Duas meninas imitaram-no e, como a mais pequena ficou com o stique preso na rede, a mais velha auxiliou-a. Pela primeira vez, um menino tentou andar com andas mas, sem sucesso imediato, abandonou-as. Assobiar, com apitos e cornetas de plástico, acompanhou outras brincadeiras. Uma das meninas mais novas nunca abandonou o *seu* telemóvel. Mais tranquilo e constante na realização de actividades, um grupo masculino desceu vezes sem conta um muro com *skate* e outro grupo feminino fez bolas e mais bolas de sabão. Jogar à bola foi outra acção *masculina*.

## Discussão final

Ambicionou-se que o espaço exterior de Santa Leocádia de Briteiros fosse um local aprazível de construção de *ferramentas* ou materiais. Colocou-se em jogo a inteligência criativa e o *pensamento produtivo* (*ferramenta cognitiva*) por crianças e por adultos.

Os carros de rolamentos, os cavalos de pau e os *skates* constituíram os brinquedos preferidos, havendo outros recursos desconhecidos, nunca usados, como os *bufos* para manusear e os elásticos para saltar. As crianças interessaram-se por *coisas* grandes, perigosas, inesperadas, novas e conflituais, com finalidade lúdica e funções literais ou simbólicas. Desenvolveram competências cognitivas e psicomotoras, brincaram de «faz-de-conta», incentivadas a partilha, a cooperação e a entreaajuda. Elas inventaram o que fazer de pequenos nada. A maioria das crianças, pela segunda vez na instituição, tem desenvolvimento psicomotor adequado e limitado desenvolvimento da linguagem oral. Globalmente, o grupo brinca, com vivacidade, rindo, saltando e correndo, sem a nomeação de objectos e situações.

Enriqueceu-se a qualidade de vida quotidiana, sem uma pretensão meramente revivalista ou de incentivo à sobrevivência acrílica do passado pré-industrial. Em países ocidentais, os jogos tradicionais podem ter vindo a ser mais «populares» em áreas urbanas do que rurais (Renson, 1998, p. 53), situação que exige a incorporação de valores éticos e identitários regionais, na cultura dominante.

## Referências

- AYCOCK, A. (1998). Introduction to part II, traditional play. *Play & Culture Studies*, 1, 49-50.
- BARNETT, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play and Culture*, 3, 319-336.
- CSIKSZENTMIHALYI, (1996). *Creativity*. N.Y.: HarperCollins.
- CSIKSZENTMIHALYI, (1997). *Finding flow*. N.Y.: Basic Books.

- COREY, S. (1953). *Action-research to improve school practices*. N.Y.: Columbia University Press.
- GARDNER, H. (1994). *The creators' patterns*. In D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & H. Gardner (Eds.), *Changing the world* (pp. 69-84). Westport, CT: Praeger.
- HOLMES, R. M. (1999). Kindergarten and college students' views of play and work at home and at school. *Play & Culture Studies*, 2, 59-72.
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 1946, 2, 34-46.
- MANSON, M. (2002). *História dos brinquedos e dos jogos: Brincar através dos tempos*. Lisboa: Editorial Teorema.
- PEREIRA, B. (2002). *Para uma escola sem violência*. Lisboa: F. C. Gulbenkian e F.C.T. – Ministério da Ciência e Tecnologia.
- PEREIRA, B. & NETO, C. (1994). O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas. *Ludens*, 14, 1, 35-41.
- RENSON, R. (1998). The cultural dilemma of traditional games. *Play & Culture Studies*, 1, 51-58.
- SCHWANDT, T. A. (1997). *Qualitative inquiry*. London: Sage.
- SERRA, P. (1997). Espaços de jogo infantil/recreios. Projecto de alteração de um espaço de recreio escolar. *Revista de Educação Física e Desporto*, XIV.
- SUTTON-SMITH, B. (1998). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.