



O brincar das crianças em espaços públicos

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

PROGRAMA DE DOCTORADO

Diversidad y Cambio en Educación: Políticas y Prácticas



O BRINCAR DAS CRIANÇAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

Tesi Doctoral - 2012

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

PROGRAMA DE DOCTORADO
Diversidad y Cambio en Educación: Políticas y Prácticas

O BRINCAR DAS CRIANÇAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS



MARCOS TEODORICO PINHEIRO DE ALMEIDA

O BRINCAR DAS CRIANÇAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS

Tesis presentada al Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB), como exigencia para obtención del grado de Doctor en Pedagogía.

Doctorando:

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

Director:

Prof. Dr. Paulino Carnicero Duque

Barcelona
2012

DEDICATÓRIA

- Aos vizinhos da *Calle Can Travi nº 47*.
- À “*Asociación de Madres y Padres (AMPA)*” da Escola *Pau Casals*.
- À Família Ardanaz (Carlos, Betina, Marcos e Mitzue) pela ajuda, amor e amizade.
- Ao meu amigo Dr. Javier Sánchez, sua esposa Dra. Yamaly e ao seu filho Isaac.
- Aos amigos Sara, Milene e Brenner, por tudo que fizeram por nós.
- À minha vizinha de porta *Conxa* e Narciso uma “*pareja*” que merece todo meu respeito e agradecimento.
- *In memoriam*, à minha querida amiga Elena Herrero García e ao meu amigo Josep Pascual Domenech.
- Ao meu amigo, conselheiro e sogro Antonio Siebra Lima (*in memoriam*).
- Ao Roberto Jorge, *in memoriam*, por sua amizade e pelos momentos em família compartilhados em Barcelona.
- À vizinha Ursula Wulff por seu amor, carinho e amizade.
- Aos amigos do Bairro *Vall d’Hebron*.
- Aos colegas de doutorado do Departamento de Organização Educativa (DOE) da Universidade de Barcelona (UB).
- Aos meus amigos professores do Grupo de Investigação “*Educación Física y el Deporte (EDUFISES)*” do Departamento de “*Expresión Musical y Corporal*” da Universidade de Barcelona: Jorge Eusebio Casas Escudero, Mercedes Rios Hernández, Teresa Godall, Maria Luisa de Fuentes de Fuentes, Francesc Buscà Donet, Lluís Domínguez e Teresa Lleixà Arribas.
- À Eveline Chagas Lemos por seu carinho e ternura.
- Aos professores do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

AGRADECIMENTOS

Às crianças que participaram do estudo.

À cidade de Barcelona.

À Escola *Pau Casals*.

À professora Marta Bonastre da Escola *Pau Casals*.

Ao meu amigo Guillem Martín i Brasó.

À Associação de Vizinhos do Bairro *Vall d'Hebron*.

À Universidade de Barcelona (UB).

Aos professores do Departamento de Organização Educativa (DOE).

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha linda família: Lúcia, Melissa e Vitória

Ao Professor Dr. Paulino Carnicero Duque

À Professora Dra. Maria Antònia Pujol Maura

À Professora Dra. Maria Carmen Bernal Creus

À Professora Dra. Montserrat Anton Rosera

Ao Professor Dr. Francesc Imbernón Muñoz

À Professora Dra. Carmen Armengol Asparó

Ao Professor Dr. Xavier Gimeno Soria

Ao Professor Dr. Saturnino de La Torre

Ao Professor Dr. Miguel Ángel Torralba Jordán

Ao Professsor Dr. Herminio Borges Neto

Ao Professor Dr. Elvis de Azevedo Matos

Ao Professor Ms. Edson Silva Soares

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

RESUMO

A presente tese, que tem como título: “O Brincar das Crianças em Espaços Públicos” é resultado de uma investigação realizada no Programa de Doutorado Diversidade e Mudança em Educação: Políticas e Práticas do Departamento de Organização Educativa (DOE) da Universidade de Barcelona (UB) na Faculdade de Pedagogia. O estudo teve, como proposta geral compreender a afetividade da criança com o lugar onde brinca e como acontece a apropriação dos espaços públicos planejados ou não para o lazer infantil. O presente trabalho é qualitativo e exploratório cuja estratégia metodológica eleita foi o estudo de caso do tipo descritivo-interpretativo e realizou-se na cidade de Barcelona. Dentre as praças escolhidas para a investigação, duas se caracterizam como espaços planejados para o lazer infantil (Praça 1- *Jardines de Can Brasó* e Praça 2 – *Josep Pallach*) e a terceira, não projetada para este fim, assim mesmo apresentava um considerável fluxo de usuários e de atividades infantis espontâneas (Praça 3 – *Joan Cornudella*). No total foram realizadas 80 visitas às praças mencionadas anteriormente, sendo as estas distribuídas igualmente ao longo das estações do ano (vinte visitas para a cada estação), em diferentes horários e momentos, durante um ano (2008-2009). Cada visita tinha uma duração de 3 horas de observação. A investigação utilizou os seguintes instrumentos de coleta das informações: observação não participante (escala de intensidade e qualidade lúdica) e três questionários: i) mapas afetivos; ii) um sobre o brincar das crianças, e; iii) um sobre preferência da praça. Participaram da investigação crianças de 8 a 12 anos do sexo masculino e feminino. Aplicaram-se 41 questionários sobre o mapa afetivo; 42 questionários sobre o brincar das crianças; 42 questionários sobre a preferência da praça e 16 escalas de trajetória e intensidade lúdica nos sujeitos do estudo. Além dos instrumentos citados, foram utilizados outros registros como: método de amostragem temporal, gravações em áudio, fotografias, gravações em vídeo e informações secundárias através de depoimentos dos moradores e documentos existentes dos moradores sobre as praças públicas. Depois da análise dos dados recolhidos, emergiram os seguintes resultados mais relevantes: A praça *Jardins de Can Brasó* é a praça preferida para jogar com 78% de aprovação dos entrevistados; Os mapas afetivos demonstram que as crianças têm uma estima positiva pelas praças onde jogam; Os resultados confirmam que a estima positiva é gerada pelas imagens encontradas nos mapas afetivos de pertencimento e agradabilidade. Os resultados do estudo demonstram que as imagens de pertencimento e agradabilidade é o principal motivo da apropriação das crianças nas três praças; Descobrimos, também, nesta investigação que os espaços mais amplos das praças são os favoritos para jogar; As dimensões motivação intrínseca e controle interno tiveram um nível muito elevado de frequência e a suspensão da realidade, um nível não representativo na intensidade da qualidade lúdica das crianças que jogam nas três praças.

Palavras Chaves:

Brincar. Criança. Espaço Público. Mapa Afetivo. Intensidade e Qualidade Lúdica.

RESUMEN

La presente tesis, que tiene como título: “El Jugar de los Niños en Espacios Públicos” es resultado de una investigación realizada en el Programa de Doctorado Diversidad y Cambio en Educación: Políticas y Prácticas del Departamento de Organización Educativa (DOE) de la Universidad de Barcelona (UB) en la Facultad de Pedagogía. El estudio tuvo como propuesta comprender la afectividad del niño con el lugar donde juega y como acontece la apropiación de los espacios públicos planeados o no para el ocio infantil. La investigación fue realizada en la ciudad de Barcelona. Estudio es cualitativo y exploratorio cuya estrategia metodológica escogida fue el estudio de caso del tipo descriptivo-interpretativo. De entre las plazas escogidas para la investigación, dos se caracterizan como espacios planeados para el ocio infantil (Plaza 1- Jardines de Can Brasó y Plaza 2 – Josep Pallach), mientras que la tercera, no proyectada para este fin, aun así presenta un considerable flujo de usuarios y actividades infantiles espontáneas (Plaza 3 – Joan Cornudella). Fueron hechas en las plazas visitas en días, horarios y estaciones del año (verano, otoño, invierno y primavera) en diferentes momentos. El total de visitas fueron 80 (20 para cada estación del año). Cada visita tenía una duración de 3 horas de observación. Las observaciones tuvieron una duración de un año. Fueron utilizadas las siguientes técnicas de investigación: observación no participante (escala de intensidad y calidad lúdica), mapas afectivos, aplicación de cuestionario sobre el jugar con los niños y el cuestionario de preferencia de la plaza. Participaron de la investigación niños de 8 a 12 años del sexo masculino y femenino. Fueron aplicados 41 cuestionarios: mapa afectivo; 42 cuestionarios: sobre el jugar y el niño; 42 cuestionarios: preferencia de la plaza y 16 Escalas: trayectoria e intensidad lúdica en los sujetos del estudio. Además de los instrumentos citados, fueron utilizadas otras técnicas como: método de muestreo temporal, entrevistas grabadas en audio, fotografías, grabaciones en vídeo e informaciones secundarias a través de informes y documentos existentes sobre las plazas públicas. Algunos resultados del estudio: Jardines de Can Brasó es la plaza preferida con 78%; Con los mapas afectivos quedó evidenciado que los niños tienen una estima positiva por las plazas donde juegan; Los resultados confirman que la estima positiva fue generada por las imágenes encontradas en los mapas afectivos de: pertenecer y agradabilidad; El estudio validó que las imágenes de pertenencia y agradabilidad es el principal motivo de la apropiación de los niños en las tres plazas; Descubrimos en esta investigación que los espacios más amplios de las plazas son los favoritos para jugar; Las dimensiones motivación intrínseca y control interno tuvieron un nivel bastante elevado de frecuencia y la suspensión de la realidad, un nivel no representativo en la intensidad de la calidad lúdica de los niños que juegan en las tres plazas.

Palabras Llaves:

Jugar. Niño. Espacio Público. Mapa Afectivo. Intensidad y Calidad Lúdica.

ABSTRACT

This thesis, which is entitled: **The Play of Children in Public Spaces**. The study presented here is the result of an investigation in the Doctoral Program Diversity and Change in Education: Policies and Practices of the Organization Department of Education (DOE) at the University of Barcelona (UB) at the Faculty of Education. The study aimed to understand the affection of children with the place they play and the appropriation of public spaces planned or not for them to play at. This study is qualitative and exploratory whose methodological strategy chosen was the descriptive-interpretative study case, and was held in Barcelona. Among the squares chosen for the research, two are characterized as spaces planned for the play area (Square 1 - *Jardines de Can Brasó* and Square 2 - *Josep Pallach*) and the third was not designed for this purpose, but also have a considerable flow of users and spontaneous children's activities (Square 3 - *Joan Cornudella*). In total, 80 visits were made to the squares mentioned earlier, the visits are distributed evenly throughout the seasons (twenty visits to each station), at different times and moments during one year (2008-2009). Each visit had the duration of 3 hours of observation. The research used the following instruments to collect information: non-participant observation, with an intensity scale and quality play, three questionnaires: i) affective maps, ii) one on the play of children, and iii) a preference on the square. Boys and girls from 8 -12 years old participated in the investigation. 41 questionnaires were applied on the emotional map, 42 questionnaires on the play of children, 42 questionnaires on which space they preferred and 16 of the square path and intensity scales play in the study subjects. In addition to the instruments above, other records were used, for example sampling time, audio recordings, photographs, video recordings and background information through interviews of residents and residents of existing documents on the public squares. After analyzing the data collected, the following results are the most relevant: The Square *Jardines de Can Brasó* is the children's favorite with 78% of approval of the interviewees; affective maps show that children have an esteem for the squares where they play; The results confirm that the esteem is generated by the images on the maps of belonging and emotional pleasantness; The study results show that the images of belonging and friendliness are the main reason for the appropriation of the children in the three squares; It was also found in this investigation that the wider spaces are the favorites to play; The intrinsic motivation and internal control dimensions had a very high level of frequency and the suspension of reality intensity level is not representative of the quality play of children playing in the three squares.

Keywords:

Play. Child. Public Space. Affective Map. Intensity and Quality Playful.

SUMÁRIO

PARTE I: ANTECEDENTES DO ESTUDO

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

1. Introdução	03
1.1. Organização estrutural da tese	07
2. Contextualização do estudo	12
2.1. Propósito e objetivos do estudo	16
2.1.1. Objetivo geral	17
2.1.2. Objetivos específicos	17

CAPÍTULO 2: DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE OS ESPAÇOS LÚDICOS PARA BRINCAR

1. O brincar, a criança e o espaço	19
2. O brincar e os espaços públicos para o lazer	37

CAPÍTULO 3: BARCELONA: DIÁLOGO COM A CIDADE

1. A cidade de Barcelona	57
2. Distrito de <i>Horta-Guinardó</i> e Bairros	61
3. <i>Vall d'Hebron</i>	63

PARTE II: CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DO ESTUDO

CAPÍTULO 4: MARCO TEÓRICO DO ESTUDO

1. Fundamento e marco teórico do estudo	73
1.1. A psicologia ambiental e a apropriação dos espaços	73
1.2. Psicologia ambiental e simbolismo dos espaços	76
1.3. O espaço público: um espaço para o cidadão	79
1.4. O brincar: uma breve reflexão histórica e teórica	81

1.5. Brincar: conceitos e significados	95
1.5.1. O brinquedo	97
1.5.2. A brincadeira	103
1.5.3. O jogo	105
1.5.4. O brincar	107
1.6. O brincar e a sua importância na vida humana	109
1.7. O brincar é importante... Por quê?	117
1.8. O brincar e a cidadania	122
1.9. Qualidade, intensidade e trajetória lúdica no brincar infantil	127
1.10. Apropriação de espaço e os mapas afetivos	139
1.11. A construção dos mapas afetivos: uma metodologia de apreensão dos afetos	149

CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO DO ESTUDO

1. Marco metodológico de estudo	157
1.1. Perspectiva metodológica da investigação	157
1.2. Enfoque metodológico	166
1.3. Esquema do estudo	174
1.4. População estudada e o universo da pesquisa	175
1.5. Instrumentos e estratégias de obtenção e construção da informação	178
1.5.1. O instrumento gerador dos mapas afetivos	180
1.5.2. Metodologia de análise dos dados qualitativos para os mapas afetivos	185
1.6. Análises da informação	187
1.7. Estratégias de rigor e credibilidade utilizadas no estudo	188
1.8. Outros critérios de qualidade da pesquisa em um estudo qualitativo	199
1.9. A triangulação em investigação qualitativa	201

PARTE III: RESULTADOS, ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

CAPÍTULO 6: CONSTRUINDO AS INFORMAÇÕES COLETADAS NA INVESTIGAÇÃO

1. Características dos espaços estudados	207
1.1. <i>Plaza Jardines de Can Brasó</i>	207
1.2. <i>Plaza Joan Cornudella</i>	212
1.3. <i>Plaza Josep Pallach</i>	214

2.	Elaboração de imagens afetivas das praças públicas construídas através dos mapas afetivos feitos pelas crianças no bairro de <i>Vall d'Hebron</i>	217
2.1.	Caracterização da amostra do estudo dos mapas afetivos	220
2.2.	Elaboração e construção de imagens dos mapas afetivos	222
2.2.1.	A imagem de agradabilidade	228
2.2.2.	A imagem de pertencimento	237
2.3.	Desenhos dos mapas afetivos das crianças	242
2.4.	Resultados dos mapas afetivos	247
3.	Resultados das escalas de observação da trajetória e da intensidade e qualidade lúdica das crianças nas praças	249
3.1.	Grupo A – Motivação Intrínseca	255
3.2.	Grupo B – Controle Interno	258
3.3.	Grupo C – Suspensão da Realidade	261
3.4.	Análises dos resultados das ocorrências das categorias e subcategorias: Grupo A - Motivação Intrínseca	264
3.5.	Análises dos resultados das ocorrências das categorias e subcategorias: Grupo B - Controle Interno	267
3.6.	Análises dos resultados das ocorrências das categorias e subcategorias: Grupo C – Suspensão da Realidade	270
3.7.	Análises descritivas das escalas de observação da trajetória, intensidade e qualidade lúdica da criança observada na praça	274
4.	Resultados individuais de cada praça considerando o questionário aplicado com as crianças sobre o brincar	276
4.1.	Praça <i>Jardines de Can Brasó</i>	276
4.2.	Praça <i>Joan Cornudella</i>	283
4.3.	Praça <i>Josep Pallach</i>	290
5.	Praça preferida para brincar	296

CAPÍTULO 7: CONCLUSÕES DO ESTUDO

1.	Conclusões	301
----	------------	-----

CAPÍTULO 8: LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

1.	Relevância do estudo realizado	325
2.	Limitações do estudo	327
3.	Recomendações do estudo	329

PARTE IV: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ANEXOS DO ESTUDO**CAPÍTULO 9:
BIBLIOGRAFIA DO ESTUDO**

Referências bibliográficas do estudo 337

**CAPÍTULO 10:
ANEXOS DO ESTUDO**

ANEXO 1: Mapas afetivos das crianças	361
ANEXO 2: Ficha descritiva das escalas de observação da trajetória, intensidade e qualidade lúdica observada na praça	401
<i>ANEXO 3: Cuestionário aplicado al niño</i>	416
<i>ANEXO 4: Questionari aplicat al nen</i>	419
<i>ANEXO 5: Mapa Afectivo</i>	425
<i>ANEXO 6: Mapa Afectiu</i>	428
<i>ANEXO 7: Preferencias de espacios lúdicos</i>	431
<i>ANEXO 8: Preferencias d'espais lúdics</i>	432
<i>ANEXO 9: Ficha de registro individual - trayectoria lúdica del niño</i>	433
<i>ANEXO 10: Autorització del pare, mare o tutor</i>	441
<i>ANEXO 11: Autorización del padre, madre o tutor</i>	442
<i>ANEXO 12: Término de Consentimiento Libre Esclarecido – TCLE</i>	443
ANEXO 13: Memórias em fotos de diferentes momentos vividos em <i>Vall d'Hebron</i> com minha família, vizinhos e amigos	444

LISTA TABELAS

Tabela 1: Áreas de estudo sobre o simbolismo do espaço	77
Tabela 2: Diferença entre o jogo e brincadeira	108
Tabela 3: Áreas de estudo do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem	138
Tabela 4: Número de escalas aplicadas em cada praça investigada	163
Tabela 5: Mapas Afetivos (População e Universo da Pesquisa)	176
Tabela 6: Questionários sobre o Brincar (População e Universo da Pesquisa)	177
Tabela 7: Questionários sobre a Preferência da Praça Pública (População e Universo da Pesquisa)	177
Tabela 8: Escalas de Trajetória e Intensidade Lúdica (População e Universo da Pesquisa)	177
Tabela 9: Estruturas básicas para construção do Mapa Afetivo	183
Tabela 10: Tratamento das informações de uma pesquisa segundo Gunther	186
Tabela 11: Imagens encontradas no estudo de Bomfim (2003)	222
Tabela 12: Tempo em minutos grupo A – Motivação Intrínseca (00' a 20')	255
Tabela 13: Tempo em minutos grupo A – Motivação Intrínseca (21' a 40')	256
Tabela 14: Tempo em minutos grupo A – Motivação Intrínseca (41' a 60')	257
Tabela 15: Tempo em minutos grupo B – Controle Interno (00' a 20')	258
Tabela 16: Tempo em minutos grupo B – Controle Interno (21' a 40')	259
Tabela 17: Tempo em minutos grupo B – Controle Interno (41' a 60')	260
Tabela 18: Tempo em minutos grupo C – Suspensão da Realidade (00' a 20')	261
Tabela 19: Tempo em minutos grupo C – Suspensão da Realidade (21' a 40')	262
Tabela 20: Tempo em minutos grupo C – Suspensão da Realidade (41' a 60')	263
Tabela 21: Análises dos resultados das ocorrências: Grupo A	266
Tabela 22: Análises dos resultados das ocorrências: Grupo B	269
Tabela 23: Análises dos resultados das ocorrências: Grupo C	273
Tabela 24: Respostas das crianças sobre as preferências das praças para brincar	298
Tabela 25: Jogos mais citados pelas crianças nas três praças	321
Tabela 26: Brinquedos mais citados pelas crianças nas três praças	322

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A “escada” da participação de Hart	45
Figura 2: La <i>Vall d’Hebron</i> em 1662	60
Figura 3: La <i>Vall d’Hebron</i> um espaço equipado do <i>Carmel</i>	60
Figura 4: Mapas dos distritos municipais de Barcelona	64
Figura 5: Distrito do Estudo	64
Figura 6: Mapa cartográfico do distrito <i>d’Horta-Guinardó</i>	65
Figura 7: Bairro de <i>Vall d’Hebron</i>	65
Figura 8: Imagens do Bairro <i>Vall d’Hebron</i> – E o símbolo do Parque <i>Vall d’Hebron</i>	65
Figura 9: Projeto definitivo (2ª fase) da Praça “ <i>Jardins de can Brasó</i> ”	67
Figura 10: Plano esquemático da Praça “ <i>Jardines de can Brasó</i> ” construído para “ <i>Festa Major</i> ” de “ <i>Vall d’Hebron</i> ”	67
Figura 11: Delimitação espacial e geográfica do estudo no bairro de <i>Vall d’Hebron</i>	68
Figura 12: Parque Infantil do Labirinto – 1	69
Figura 13: Parque Infantil do Labirinto – 2	69
Figura 14: Parque Infantil do Labirinto – 3	69
Figura 15: Jardins de Labirinto	69
Figura 16: Mel e Vitória brincando no Parque do Labirinto	69
Figura 17: Parque Infantil da <i>Parroquia Viegen de Nazaret</i> – 1	69
Figura 18: Parque Infantil da <i>Parroquia Viegen de Nazaret</i> – 2	69
Figura 19: Parque Infantil da <i>Parroquia Viegen de Nazaret</i> – 3	69
Figura 20: Parque Infantil da <i>Can Travi</i> – 1	69
Figura 21: Parque Infantil da <i>Can Travi</i> – 2	69
Figura 22: Esquema conceitual dos termos lúdicos	108
Figura 23: Brincadeiras Infantis: Quadro do pintor Pieter Brueghel (1560)	112
Figura 24: Jogos infantis tradicionais	112
Figura 25: Criança com Brinquedos- Auguste Renoir (1894)	113
Figura 26: A Bola - Félix Vallotton (1899)	113
Figura 27: Registro e análise das características observadas no brincar	131

Figura 28: Categorias de observação do comportamento lúdico	133
Figura 29: Escala de intensidade lúdica	135
Figura 30: Um esquema de mapa cognitivo	153
Figura 31: Esquema gráfico representativo da metodologia do estudo	165
Figura 32: Os propósitos do estudo qualitativo e descrição dos propósitos	190
Figura 33: Critérios de rigor e descrição das estratégias do estudo	197
Figura 34: Aplicabilidade de critérios de qualidade	199
Figura 35: Métodos de triangulação	202
Figura 36: Fotos de diferentes espaços da “ <i>Plaza Jardines de Can Brasó</i> ”	209
Figura 37: Fotos do evento público “Planeta Água”	210
Figura 38: Feira dos brinquedos e coleções na “ <i>Plaza Jardines de Can Brasó</i> ” A feira foi iniciativa das próprias crianças. Feira de Verão/2008	210
Figura 39: Feira dos brinquedos e coleções na “ <i>Plaza Jardines de Can Brasó</i> ” Feira de Verão/2009	211
Figura 40: Cartazes de divulgação das manifestações culturais, artísticas e de lazer de “ <i>Vall d’Hebron</i> ” (Ano 2009)	211
Figura 41: Club Excursionista de Gràcia “ <i>Plaza Jardines de Can Brasó</i> ”	211
Figura 42: Os espaços da “ <i>Plaza Joan Cornudella</i> ”	213
Figura 43: Os espaços da “ <i>Plaza Josep Pallach</i> ”	216
Figura 44: Quadro de síntese de cada criança do processo de categorização dos Mapas Afetivos	218
Figura 45: Escola <i>Pau Casals</i> . Sala de aplicação do questionário sobre o mapa afetivo	219
Figura 46: Explicação do questionário sobre o mapa afetivo. Marcos e Professora Marta	219
Figura 47: Marcos falando para as crianças sobre a pesquisa	219
Figura 48: Marcos tirando dúvidas das crianças sobre o questionário	219
Figura 49: Crianças do 5º Ano respondendo o questionário	219
Figura 50: Crianças do 4º Ano respondendo o questionário	219
Figura 51: Crianças do 6º Ano respondendo o questionário	219
Figura 52: Vitória minha filha com suas amigas respondendo o questionário	219

Figura 53: A distribuição dos respondentes total das praças, quanto ao sexo	220
Figura 54: Resultado geral por idade em porcentagem dos mapas afetivos de cada praça	221
Figura 55: Justificativa da não presença das imagens	224
Figura 56: Imagens da Praça <i>Jardines de Can Brasó</i> conforme as qualidades e sentimentos dos sujeitos respondentes deste lugar	226
Figura 57: Imagens da Praça <i>Joan Cornudella</i> conforme as qualidades e sentimentos dos sujeitos respondentes deste lugar	226
Figura 58: Imagens da Praça <i>Josep Pallach</i> conforme as qualidades e sentimentos dos sujeitos respondentes deste lugar	227
Figura 59: Os resultados da distribuição geral das imagens geradas nas praças investigadas	227
Figura 60: Metáforas de agradabilidade, conforme as crianças das praças: <i>Jardines de Can Brasó, Joan Cornudella e Joseph Pallach</i>	231
Figura 61: Mapa afetivo da Vitória	232
Figura 62: Mapa afetivo da Enya	233
Figura 63: Mapa afetivo do Félix	234
Figura 64: Mapa afetivo do Pablo	235
Figura 65: Mapa afetivo do Nicolás	236
Figura 66: Mapa afetivo da Camila Denise	236
Figura 67: Metáforas de pertencimento, conforme as crianças das praças: <i>Josep Pallach e Jardines de Can Brasó</i>	238
Figura 68: Mapa afetivo da Sofia	240
Figura 69: Mapa afetivo do Alexandro	240
Figura 70: Mapa afetivo da Anna	241
Figura 71: Mapa afetivo nº 01 – Praça A	248
Figura 72: Modelo da ficha de registro individual – trajetória e intensidade lúdica da criança	250
Figura 73: Modelo da ficha descritiva da escala de observação: trajetória, intensidade e qualidade lúdica	274
Figura 74: Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito A.1	275

Figura 75: O sexo das crianças entrevistadas na praça “ <i>Jardines de Can Brasó</i> ”	276
Figura 76: A idade das crianças entrevistadas na praça “ <i>Jardines de Can Brasó</i> ”	277
Figura 77: Onde costumam brincar	277
Figura 78: Com quem gosta mais de brincar	278
Figura 79: Quem brinca mais com você	279
Figura 80: Para você é melhor brincar	279
Figura 81: Praça <i>Jardines de Can Brasó</i>	280
Figura 82: Espaço preferido para brincar da praça <i>Jardines de Can Brasó</i>	280
Figura 83: Jogos e brincadeiras: <i>Jardines de Can Brasó</i>	281
Figura 84: Brinquedos: <i>Jardines de Can Brasó</i>	282
Figura 85: O sexo das crianças entrevistadas na praça <i>Joan Cornudella</i>	283
Figura 86: A idade das crianças entrevistadas na praça <i>Joan Cornudella</i>	283
Figura 87: Onde costuma brincar	284
Figura 88: Com quem prefiro brincar	285
Figura 89: Quem brinca mais com você	285
Figura 90: Como gosta de brincar	286
Figura 91: Fotos dos espaços da praça <i>Joan Cornudella</i>	287
Figura 92: Espaço preferido para brincar da praça <i>Joan Cornudella</i>	287
Figura 93: Jogos e brincadeiras: <i>Joan Cornudella</i>	288
Figura 94: Brinquedos: <i>Joan Cornudella</i>	289
Figura 95: O sexo das crianças entrevistadas na praça <i>Josep Pallach</i>	290
Figura 96: A idade das crianças entrevistadas na praça <i>Josep Pallach</i>	290
Figura 97: Onde gosta de brincar	291
Figura 98: Com quem prefiro brincar	291
Figura 99: Quem brinca mais com você	292
Figura 100: Como gosto de brincar	292
Figura 101: Fotos dos espaços da Praça <i>Josep Pallach</i>	293
Figura 102: Espaço preferido para brincar da praça <i>Josep Pallach</i>	293
Figura 103: Jogos e brincadeira: <i>Josep Pallach</i>	294
Figura 104: Brinquedos: <i>Josep Pallach</i>	295
Figura 105: Fotos utilizadas no instrumento para escolher a praça preferida	296

Figura 106: Praça preferida	297
Figura 107: Quadro explicativo entre o mapa cognitivo e mapa afetivo	306
Figura 108: Esquema geral dos espaços preferidos de cada praça	311
Figura 109: Resultado das justificativas dos entrevistados do porque de sua preferência pela praça <i>Jardines de Can Brasó</i>	312
Figura 110: Resultados da trajetória e a intensidade da qualidade lúdica das crianças – 1	313
Figura 111: Resultados da trajetória e a intensidade da qualidade lúdica das crianças – 2	314
Figura 112: Resultados da trajetória e a intensidade da qualidade lúdica das crianças – 3	315
Figura 113: Resposta da pergunta nº 1 – Questionário sobre o brincar	319

**EIXOS
NORTEADORES E
ANTECEDENTES
DO ESTUDO**

PARTE I

1. Introdução

Apresenta-se neste documento a tese de doutorado intitulada **O BRINCAR DAS CRIANÇAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS**. A tese aqui apresentada é resultado de um estudo realizado no **Programa de Doutorado Diversidade e Mudança em Educação: Políticas e Práticas** do Departamento de Organização Educativa (DOE) da Universidade de Barcelona (UB) na Faculdade de Pedagogia. Este trabalho é uma exigência para obtenção do grau de doutor em pedagogia, sob a orientação do Professor Dr. Paulino Carnicero Duque.

O trabalho feito foi uma investigação acerca dos usos de espaços públicos destinados ao brincar e o lazer infantil na cidade de Barcelona. O estudo analisa três espaços, dois deles planejados para o lazer infantil e o terceiro espaço planejado como espaço público de passagem, mas que se constituem todos em espaços frequentados e apropriados pela vizinhança do lugar para suas manifestações lúdicas e de lazer.

As experiências acadêmicas vividas na universidade foram cruciais para minha formação como investigador. Sempre tive no Departamento de Didática e Organização Educativa (DOE) momentos ricos e lúcidos de diálogos com vários interlocutores e protagonistas que influenciaram em minha formação acadêmica. Estes momentos de convivência com os professores, alunos da pós-graduação e com o setor administrativo do DOE e da UB, possibilitaram aprendizagens de grande relevância intelectual e formativa.

Durante o doutorado surgiram muitas ideias, muitas sugestões e possibilidades de pesquisa. Consideramos todas elas, cada uma foi analisada avaliando a viabilidade de execução da tese, o desejo pessoal, os estudos já realizados ou não sobre o tema e o conhecimento sobre ele. A razão que orientou nossa decisão foi principalmente compreender nossos sentimentos e emoções, neste sentido lembramos das palavras da Professora Dra. Ronilda Ribeiro da Universidade de

São Paulo – USP, que comentou: “Devemos escolher uma investigação que nos permita ser feliz e, especialmente, um estudo que traga resultados no contexto social e na melhoria da vida das pessoas” (em 1996). Pensando nas palavras da professora e reforçada pelo Professor Dr. Paulino Carnicero Duque, que fez o seguinte comentário “*¡Haga una tesis que te guste!*” O resultado do estudo apresentado neste documento possui valores, ideais, sonhos e muita relevância social, educativa e científica.

As experiências vividas na universidade e na cidade de Barcelona serviram de reflexões teóricas para fundamentar a escolha do tema, e também, o método mais adequado de pesquisa para o estudo aqui realizado. Além disso, as atividades de vida social, integração e inclusão foram de grande relevância para consolidar nossa permanência em Barcelona. Sabemos que estes pontos considerados anteriormente são importantes para realizar um estudo de doutorado no exterior. Nossa formação acadêmica está intimamente conectada com estes contextos apresentados.

Inicialmente tínhamos uma proposta de investigação para desenvolver no doutorado. Com o tempo, vivendo na cidade de Barcelona, percebemos que as manifestações lúdicas vividas nas praças públicas do bairro onde morava, poderiam ser objeto de estudo e de grande relevância científica, podendo ter grandes impactos na cidade do estudo, mas, principalmente em meu país de origem (Brasil) e em outros países da América Latina.

Nossa ideia era de realizar um **estudo comparativo sobre as ludotecas**¹ existentes no Brasil e na Espanha, tendo com universo do estudo duas cidades: Barcelona-ES e Fortaleza-BR. Notamos, com nossas experiências e com os diálogos com outros investigadores, amigos e professores, que nosso tema inicial não teria mais sentido nesta fase do doutorado. Sendo assim, novas possibilidades e ideias de estudos começaram a surgir.

¹ No Brasil são chamadas de brinquedotecas.

Quando minhas filhas, **Melissa** e **Vitória**, falaram: “**Papai vamos BRINCAR em nossa praça!**”, percebemos que as praças públicas existentes no bairro de *Vall d’Hebron*, onde elas moravam, eram seus espaços de **apropriação lúdica**, de **convivência** e de **encontro**, e principalmente verificamos nelas o sentido de “**pertencimento**”² de fazer parte daquele local, de pertencer o todo e o todo fazer parte delas. A praça pública era um espaço de continuação do nosso lar (nossa casa), um espaço coletivo para brincar, para o lazer, um espaço saudável para induzir à criatividade, favorecer a felicidade e era um local seguro.

Foi motivo de orgulho e de nostalgia³ saber que a praça ainda pode ser um espaço para brincar, incluir, integrar e resgatar, além de ser um ambiente de fundamental importância para manutenção do simbolismo lúdico na cultura infantil.

Para Vitória e Melissa fazer parte de um local, estar integrado e incluído nele, provocava nelas sentimentos de estima positiva pela praça onde brincavam. **Pertencer** (o que chamamos de pertencimento) aquele local e ver a forma como elas se apropriavam deles, provocou meu espírito investigativo e despertou em mim um desejo de saber mais sobre este tema.

Para começar nosso trabalho definimos algumas perguntas básicas para iniciar a investigação aqui apresentada. O estudo respondeu as seguintes proposições iniciais da pesquisa:

1. Quais são os fatores que estimulam e determinam a apropriação dos espaços públicos, estruturados ou não para o brincar infantil?
2. Considerando o ponto de vista da criança, existem espaços que são melhores para brincar do que outros na praça pública?

² O mesmo que “pertenencia” em castelhano.

³ Lembranças de minha infância onde a rua, as praças os espaços públicos eram nossos espaços para brincar, trocar experiências lúdicas e compartilhar momentos que creio ter sido os melhores de minha infância. Neste sentido viver aqui em Barcelona faz com que estes resgates simbólicos sejam vividos e experimentados por minhas filhas.

3. De que maneira acontece a trajetória e a intensidade da qualidade lúdica das crianças nos espaços da praça pública?

Identificar os principais fatores que levam à apropriação de espaços públicos pelos usuários infantis é o que pretendia a investigação. Além disso, o estudo buscou também compreender a trajetória e o grau de intensidade da qualidade lúdica das crianças em seus jogos espontâneos ou livres (não dirigidos) nas três praças públicas escolhidas para compor a amostra deste estudo.

A escolha da Universidade de Barcelona para realizar nosso doutorado e a escolha do tema do estudo foi uma decisão acertada. Os resultados encontrados nesta investigação consolida nossa formação doutoral como: cientista, como professor e principalmente no nível humano.

Todas as argumentações colocadas anteriormente foram fundamentais para construção deste estudo, sabemos que todo e qualquer trabalho científico pode ser modificado durante todo o seu processo de criação, desenvolvimento e finalização. Por isso, o documento aqui apresentado, não é acabado, e, sim um caminho para futuras investigações sobre o tema abordado nesta tese.

1.1. Organização estrutural da tese

Este estudo está estruturado em quatro partes que foi dividido em dez (10) capítulos. A divisão em partes foi uma forma de organizar melhor a estrutura da tese para entender o todo. Além disso, oferecer ao leitor uma compreensão mais tranquila do trabalho e visualizar os diferentes momentos da investigação de forma prática, contínua e interligada.

A subdivisão em capítulo é onde as partes organizam melhor seus conteúdos tratados dentro de uma sequência lógica, articulada e didática. A tese foi estruturada desta forma com o objetivo de possibilitar uma melhor leitura deste documento.

O “**Capítulo 1 – Contextualização e objetivos do estudo**” vem como parte introdutória do projeto onde justificamos a necessidade e importância deste estudo. Começamos com uma reflexão sobre o brincar, a criança, o espaço, logo depois analisamos o lúdico nos espaços públicos para o lazer e apresentamos a cidade de Barcelona, o distrito de *Horta-Guinardó*, seus bairros e mais especificamente o bairro de *Vall d’Hebron*, o lugar do universo geográfico escolhido para a realização do estudo. Concluímos este capítulo com os propósitos e objetivos da investigação.

Encontra-se no “**Capítulo 2 – Discussões e reflexões sobre os espaços lúdicos para brincar**”, algumas argumentações de diferentes olhares, sobre o brincar, o espaço e o lazer dentro de uma perspectiva infantil.

O “**Capítulo 3 – Barcelona: diálogo com a cidade**”, apresenta a cidade com suas características, geografia urbana, seus distritos e bairros. Neste capítulo é possível visualizar geograficamente o universo de aplicação do estudo.

No “**Capítulo 4 – Marco teórico do estudo**”, temos o contato com um conjunto de conhecimento e de crenças que serviram de base epistemológicas⁴ para montar a estrutura teórica da tese, com as ideias dos diferentes estudiosos sobre a temática, foi possível fazer reflexões e aprofundamentos para construir o estudo.

O referencial teórico é composto por duas grandes áreas temáticas: a psicologia ambiental e as teorias sobre o jogo e o espaço público, que dão suporte científico sobre a intensidade e trajetória lúdica, a apropriação de espaço público, mapas afetivos e as preferências das áreas para brincar em *Vall d’Hebron* pelos seus cidadãos e em especial o **cidadão infantil**.

Iniciamos o capítulo com uma das mais recentes áreas de estudo e pesquisa da psicologia: a psicologia ambiental. Uma área que possibilita o acesso aos conceitos de percepção ambiental e simbolismo do espaço, além de disponibilizar novas teorias sobre as denominadas preferências de espaços.

Tratamos também neste capítulo dos conceitos de apropriação dos espaços, do uso do espaço público como um espaço coletivo e para o cidadão. Logo depois, faremos uma breve descrição da cidade de Barcelona e de alguns momentos históricos importantes para compreensão do contexto dos espaços estudados.

Seguimos com os fundamentos teóricos sobre o brincar, enquanto sua origem e evolução, conceitos e significados, os principais teóricos, sua aplicação no âmbito social, educativo e de lazer. Estas estruturas teóricas sobre espaço público, apropriação e o brincar servirão como conteúdo para fundamentar cientificamente a escolha dos instrumentos que foram utilizados em nossa pesquisa.

⁴ Ou epistemologia, é o estudo científico da ciência (conhecimento), sua natureza e suas limitações. A epistemologia estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento, motivo pelo qual também é conhecida como teoria do conhecimento. Ver endereço: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Epistemologia> (página visitada em 31/03/2012).

No “**Capítulo 5 – Marco metodológico do estudo**”, contextualizar o trabalho de investigação é fundamental, e normalmente, isto é feito no capítulo metodológico. Por opção do pesquisador, e baseado no fato de que Barcelona é uma cidade que tem em suas zonas urbanas espaços públicos estruturados para o lazer infantil. A investigação foi de caráter qualitativo e exploratório e teve como cenário três espaços públicos (praças) localizados no bairro *Vall d’Hebron* no distrito *Horta-Guinardó*.

O público alvo investigado foram crianças com idades entre 8 e 12 anos usuárias e frequentadoras dos espaços escolhidos para a pesquisa. Como veremos na descrição dos espaços, eles possuem características totalmente diferentes no que se refere aos aspectos físicos e de projeto de uso.

Neste capítulo temos a perspectiva metodológica utilizada na investigação; a população e universo do estudo; a coleta da informação; forma de construção dos instrumentos e estratégias de obtenção das informações utilizadas no estudo. As análises e organização da informação, as estratégias de rigor e credibilidade e finalmente alguns aspectos sobre a triangulação em estudos qualitativos.

Em termos metodológicos, o estudo fez uso de diferentes técnicas e instrumentos: observações do ambiente físico utilizado pelas crianças, a escala de intensidade lúdica para identificar nos usuários infantis a qualidade e o mapeamento de suas ações lúdicas nos espaços escolhidos, além disso, a investigação utilizou questionários sobre o brincar, sobre a preferência de espaço e aplicação do questionário do mapa afetivo auto-aplicados com os informantes.

Já no “**Capítulo 6 – Construindo as informações coletadas na investigação**” com os resultados que foram coletados onde comentamos de forma separada sobre cada instrumento utilizado, significa dizer que as informações foram analisadas em blocos específicos de resposta, depois de feito isso, foi verificado os pontos de convergência e coincidências dos informantes da pesquisa.

O “**Capítulo 7 – Conclusões do estudo**”, é o momento das considerações finais do estudo, do resumo e da interação entre as partes do estudo, suas teorias, seus resultados. Este conjunto integrado em sistema de redes de conhecimentos, quando conectadas as partes dão sentido ao todo.

A triangulação foi a opção de método para chegar as conclusões. As conclusões não são definitivas nem únicas, elas são como a **utopia**. Para Fernando Berri, em uma resposta a um aluno em sua palestra na cidade de Cartagena sobre “**Para que serve a utopia**”.

“Ela está no horizonte. Aproximo-me dois passos, e ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte anda dez passos. Por muito que eu caminhe nunca a alcançarei. Para que serve a Utopia? Serve para isso: **para caminhar.**”

As considerações finais do trabalho aqui apresentado servem para caminhar, buscar novas possibilidades, novos olhares, novos caminhos, novas ideias, porque nenhuma conclusão é acabada, ela nunca tem fim!

A proposta do “**Capítulo 8 – Limitações e recomendações do estudo**” foi de compartilhar com os leitores, que a tese teve suas limitações e suas dificuldades iniciais, este estudo possibilitou um olhar diferenciado sobre este tema como investigador.

Sendo assim, a pesquisa pode ajudar outros trabalhos ou projetos científicos que tratem sobre o tema abordado. Compartilho no final algumas recomendações para este tipo de investigação.

No “**Capítulo 9 – Referências bibliográficas do estudo**”, apresentamos as fontes bibliográficas básicas, complementares e outras como sugestões para aprofundamento de futuras pesquisas sobre o tema em questão.

Por último, o “**Capítulo 10 – Anexos do estudo**” aborda os instrumentos que foram aplicados e utilizados neste estudo proposto e outros documentos que julgamos relevantes na construção desta investigação.

Em todos os capítulos desta tese apresento, através de fontes documentais primárias e secundárias, analiso, compartilho e verifico problemas associados aos estudos sobre os espaços públicos estruturados para brincar, além dos aspectos conceituais e metodológicos sobre os mesmos e suas implicações no desenvolvimento de ações de intervenção social, pedagógica, estruturais e políticas no que diz respeito ao direito de brincar nos referidos espaços.

2. Contextualização do estudo

A proposição de uma pesquisa 'sobre' e 'com' a infância implica reflexão política, ética e estética da visibilidade histórica das crianças. (...) As respostas que buscamos dependem da capacidade de assumir responsabilidades diante daquilo que as crianças irão mostrar e daquilo que iremos conhecer. Dependem, também, da capacidade de colocar em questão os lugares que construímos para elas. (Debortoli, José A. Oliveira; Martins, Maria de F. Almeida & Martins, Sérgio., 2008, p.43)

Algumas perguntas iniciais foram feitas: 1) Como as crianças veem estes espaços? 2) Qual o grau de afetividade (sentimentos) que elas têm por eles? 3) Qual era sua praça favorita? 4) Com que intensidade lúdica as crianças exploram estes espaços para brincar? 5) Que trajetória lúdica realiza as crianças nas praças? Perguntas que serão respondidas no Capítulo 7 deste estudo. Investigar sobre este tema foi uma oportunidade única de viver *in-locu* outras formas de pensar e perceber o lúdico e suas diferentes possibilidades e manifestações. Foi possível também ver e vivenciar como outras pessoas e culturas utilizam o brincar em espaços públicos. Identificar diferentes formas e olhares sobre os espaços lúdicos, considerando a perspectiva da criança e a maneira como elas se apropriam destes espaços, foi um dos primeiros objetivos do estudo.

Além disso, a investigação teve como proposta verificar a intensidade e a qualidade lúdica das crianças no seu brincar. Este estudo foi inovador pelo fato de agregar um olhar científico a estes espaços públicos considerando o ponto de vista da afetividade (sentimentos), dentro de uma perspectiva lúdica, sendo um desafio como usuário do espaço, como pai e investigador.

Com as mudanças da sociedade desde os homens primitivos até os dias atuais o brincar também se transformou e se adaptou aos novos contextos. Nos últimos anos a industrialização e a urbanização modificaram os costumes, a maneira de

viver e até mesmo a estrutura familiar, contribuindo para que muitas atividades lúdicas não só se modificassem, mas até desaparecessem. Para todos o brincar aparece como uma atividade importante embora, principalmente, os pais não lhe atribuam o devido valor. Pais e especialistas (educadores, psicólogos, sociólogos, etc.) perceberam a mudança no brincar e foram unânimes em afirmar que as crianças têm cada vez menos tempo e espaço para realizar e viver suas manifestações lúdicas. Além disso, as famílias já não dispõem de tempo suficiente para estarem com seus filhos, principalmente os menores. Momentos em família onde ocorre ou deveria acontecer à **aprendizagem lúdica**.

Além dos fatores colocados, podemos acrescentar ainda: a falta de espaço, a insegurança nos grandes centros urbanos, o acúmulo de atividades extracurriculares nas instituições educativas que têm banido gradativamente o lúdico das atividades infantis nas escolas. O brincar depende e sempre dependeu do convívio social, quando são aprendidas, pois não são atividades inatas, o brincar é uma aprendizagem social, de interação e de experimentação (vivência). As crianças só são capazes de realizá-las porque, aprendem no contexto em que vivem e daí a importância de voltarmos a ensiná-las, além de resgatarmos os tempos, os espaços e os companheiros de brincar se quisermos ter crianças mais felizes, mais criativas e humanizadas.

A relação que a criança estabelece com os distintos espaços sociais tem sido fonte de reflexão, quer por educadores, autores de políticas sociais e gestores públicos, quer por pensadores sociais. Tanto a partir de um olhar historiográfico, socioantropológico quanto psicossocial, tem-se buscado apreender as transformações históricas nessa relação, bem como contemplar as singularidades dos diferentes universos socioculturais de inserção da criança, definidoras de práticas diferenciadas de uso e ocupação dos espaços seja ele público ou privado.

Na nova organização atual da sociedade, tanto as crianças como as famílias não têm possibilidades diretas de criação de espaços para o brincar. Com o

crescimento das cidades, a cada dia, os espaços de brincar ficam mais reduzidos. O trabalho da mulher fora de casa, com o fim de contribuir no aumento da renda familiar, faz com que as crianças se envolvam cada vez mais com um determinado tipo de instituição. O estudo verificou as diversas possibilidades ou formas como o brincar se manifesta, atua e se desenvolve na praça pública e como acontece a apropriação dentro dos espaços públicos (praça) pelas crianças, refletindo a partir daí sobre a ideia da praça ser um espaço apropriado, na sociedade atual, para a transmissão da cultura lúdica, melhoria de qualidade lúdica e o desenvolvimento do lúdico.

No Capítulo 6 e 7 vamos entender porque a praça pública é um espaço perfeito para realizar uma investigação científica, onde podemos verificar experiências lúdicas significativas e observar sobre a cultura lúdica, além de ser um espaço estratégico para compreender a manifestação do brincar em diferentes cenários com diferentes interlocutores, além de saber como o público infantil se apropria do mesmo.

Quando nós éramos pequenos, nossas brincadeiras desde muito cedo eram brincadeiras de rua, brincadeiras de moleque, então a gente era mais livre dentro daquele espaço que a sociedade tinha estabelecido que era o espaço da criança. Ela não podia sair daquilo, mas dentro daquilo, dentro daquele espaço, ela era mais livre do que hoje em dia, com um espaço maior (Dona Edith). (Silva, M., 1989).

A rua e a praça eram os principais lugares de vida, de contato de toda a população adulta e infantil. Nelas, segundo os pesquisadores, “*a criança pobre ou rica, menino ou menina tinha seu universo e o utilizava à vontade*” (Caiuby, 1983) citada por Almeida, M.T.P. (2000, p.102) e reforçando esta afirmação, Cordeiro (1996, p.79) em sua pesquisa relata um depoimento sobre as brincadeiras das crianças no início do século XX, em Fortaleza.

Brincadeira de crianças era nas calçadas, ruas e praças. Era ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, depois a meia volta, volta, volta vamos dar. A gente vivia na calçada: os vizinhos se reuniam, uma família só, e as crianças – meninos e meninas – ficavam brincando sob a fiscalização dos pais (...),(Sr. Mainha).

Com o mesmo pensamento Almeida, M.T.P. (1997, p. 133) analisa o espaço da rua como um local especial para as vivências lúdicas.

Era, portanto na rua e na praça que as crianças brincavam, corriam, brigavam, jogavam, rolavam e aprendiam. É importante colocar que a realidade das cidades passadas não era perfeita, nem para os adultos, quanto mais para as crianças. Sabemos que neste passado existiram opressões, violência e exploração de todas as formas, às quais as pessoas ficavam sujeitas. As oportunidades eram maiores para as crianças e adultos no que diz respeito ao espaço físico e ao tempo (...), Nesta época não havia lugar para a figura do estranho, do forasteiro. Todas as pessoas se conheciam. Aos poucos ruas e praças deixaram de ser um lugar de encontro e de aprendizado coletivo para se tornarem simples passagens, ocupadas por desconhecidos, de cujo perigo era preciso afastar as crianças (...).

Além dos aspectos já comentados, hoje o brincar na praça e na rua perde gradativamente seu espaço na cultura lúdica infantil para os jogos virtuais, eletrônicos e para os espaços mais seguros, como: o brincar em casa, *shopping*, parques privados, etc. Com o avanço da indústria dos jogos e brinquedos e o mercado cada vez mais competitivo, colocando materiais lúdicos cada vez mais coloridos, atraentes, sofisticados, estes objetos passam a ter um papel importante nas interações sociais atuais. E para completar, a influência da mídia (propaganda) como aliada potencial para estimular o consumo dos espaços lúdicos mais sofisticados e sedutores.

Por isso, investigações desta natureza são de suma importância no que diz respeito aos espaços públicos para brincar, e verificar que é necessário a criação de lugares ou ambientes que favoreçam a manifestação lúdica, com diversos materiais lúdicos, com interlocutores lúdicos, etc., visando assim, cumprir um dos princípios básicos da educação humana, que é o desenvolvimento integral da criança e a integração dela com a família, com o meio e a sociedade.

2.1. Propósito e objetivos do estudo

Sabe-se que é de grande importância ter um espaço que possibilite o resgate da cultura lúdica em grandes cidades na atualidade. As grandes transformações das *urbes* ocorreram em consequência do desenvolvimento industrial, da urbanização e dos meios de comunicação. Estas transformações foram responsáveis pela diminuição da transmissão da cultura lúdica entre crianças, adolescentes e adultos. O propósito do estudo foi de investigar as formas e modelos com são pensados os espaços públicos, destinados ou não ao lazer na cidade de Barcelona, em especial as praças públicas existentes no bairro de *Vall d'Hebron*. A investigação tentou compreender como estes espaços são organizados, e, o mais importante, compreender como a criança (pequena cidadã) se apropria, percebe e utiliza estas praças públicas para o seu brincar e lazer infantil.

Este estudo analisou três espaços públicos, enquadrados na tipologia de praças públicas e possuem, enquanto unidades de análise, diferentes características. Dentre as praças escolhidas para a investigação, duas se caracterizam como espaços planejados para brincar (Praça 1: *Jardines de Can Brasó* e Praça 2: *Josep Pallach*) e a terceira, não projetada para este fim, assim mesmo conta com considerável fluxo de usuários e atividades infantis espontâneas (Praça 3: *Joan Cornudella*).

2.1.1. Objetivo geral

Compreender a afetividade da criança com o lugar onde brinca e como acontece a apropriação dos espaços públicos planejados ou não para o lazer infantil.

2.1.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos foram:

1. Verificar como a criança se relaciona com os espaços existentes nas praças públicas.
2. Compreender por que mesmo não existindo condições materiais para brincar em algumas praças, especialmente aquelas que não foram destinados ao lazer infantil, as crianças se apropriam delas.
3. Analisar as diferentes estruturas de praça pública considerando os seguintes aspectos:
 - A) Existência de equipamentos para atividades lúdicas infantis;
 - B) Formas de utilização dos espaços destinados (ou não) ao brincar infantil.
4. Identificar, através dos comportamentos observáveis, a intensidade da qualidade das ações lúdicas das crianças nas praças públicas.
5. Verificar através dos mapas afetivos os indicadores de afetividade das crianças em relação aos espaços investigados.
6. Descobrir qual a praça pública preferida das crianças para brincar e o porquê de sua escolha.

Capitulo 1 - Contextualização e objetivos do estudo

1. O brincar, a criança e o espaço

Para este estudo é importante assinalar em princípio alguns fatores, indicadores e diagnósticos, a partir dos quais surge a proposta desta investigação. No campo da pesquisa, como em qualquer outro campo social, é preciso pontuar a história “a memória” das crianças na participação da construção da cultura e na organização dos sistemas sociais. Como cita Castro (2001) citado por (Debortoli et al., 2008, p.44):

Desfocar o debate sobre uma suposta inferioridade ou incompetência da criança em relação ao adulto, para colocá-la em termos processuais e relacionais, buscando os significados que emergem na ação e da ação das crianças, mesmo ainda mergulhadas em relações desiguais de poder e saber. (...) O conhecimento da infância se revela na capacidade de reconhecer as varias e surpreendentes formas de expressar sua ‘voz’ e de agir no mundo.

É fundamental criar novas situações de discussão e reflexão sobre os espaços lúdicos para que a criança brinque. Em uma época em que a urbanização é crescente, organização social cada vez mais complexa que coloca o ser humano em um universo espacial pequeno e restrito. Esta problemática torna-se mais grave para as crianças que têm dificuldade de encontrar espaços, meios, profissionais e companheiros com iguais interesses para cumprir seus objetivos lúdicos. A criança hoje está inserida em uma sociedade multicultural geradora de contradições e conflitos, industrializada, informatizada, eletrônica, individualista, emergencial e materialista, orientada para competir e para o consumo. Cada vez mais o mundo do brincar se torna sofisticado e caro. Como relata Ariès (1981).

A sociedade se tornou uma vasta população anônima onde as pessoas já não se conhecem. O trabalho, o lazer e o convívio com a família são doravante atividades separadas em compartimentos estanques. O homem procura proteger-se dos olhares dos outros e para isso lança mão de dois

recursos: 1) O direito de escolher mais livremente (ou pensar que assim escolhe) sua condição, seu estilo de vida; 2) O recolhimento junto à família, transformando em refúgio, centro do espaço da vida privada.⁵ (p.13)

Estas características sociais na atualidade com relação à criança podem ser encontradas em outros momentos históricos. Em um texto “Brinquedo” na obra *Mitologias*, de Roland Barthes, o autor faz comentários críticos sobre a vida cotidiana da França entre 1954 e 1956. Um texto que considero muito interessante, especialmente hoje onde nos deparamos com uma sociedade parecida:

O adulto francês considera a criança como um outro eu; nada o prova melhor do que o brinquedo francês. Os brinquedos vulgares são assim, essencialmente, um microcosmo adulto; são reproduções em miniatura de objetos humanos, como se, para o público, a criança fosse apenas um homem pequeno, um homúnculo a quem só se pode dar objetos proporcionais ao seu tamanho. As formas inventadas são muito raras; apenas algumas construções, baseadas na habilidade manual, propõem formas dinâmicas. Quanto ao restante, o brinquedo francês significa sempre alguma coisa, e esse alguma coisa é sempre inteiramente socializado, constituído pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta: o Exército, a Rádio, o Correio, a Medicina (estojo miniatura de instrumentos médicos, sala de operação para bonecas), a Escola, o Penteado Artístico (secadores, bobes), a Aviação (para-quadristas), os Transportes (trens, Citroens, lambretas, vespas, postos de gasolina), a Ciência (brinquedos marcianos). O fato de os brinquedos franceses prefigurarem literalmente o universo das funções adultas só pode evidentemente preparar a criança a aceitá-las todas, construindo para ela, antes mesmo que possa refletir, o alibi de uma natureza que, desde que o mundo é mundo, criou soldados, empregados do correio, e vespas.

⁵ Ariès, Phillipe. (1981). **A família e a cidade**. In: Velho, Gilberto; Figueira, Sérvulo (org.). *Família, psicologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Campus. pp. 13-24.

As mudanças urbanísticas, sociais, educacionais, econômicas e políticas ocorridas no passado até hoje alteram significativamente a estrutura de vida familiar. Conforme relatam as autoras Gomes & Gouvea (2008, p.49) “o século XIX se destaca como um período histórico de afirmação da vida social, da demarcação das fronteiras entre os espaços públicos e privados e dos sujeitos que os habitam”.

Nesse sentido, a prática lúdica das crianças precisa ser ampliada para espaços públicos, durante o tempo de lazer, promovendo uma relação entre pares e a apropriação de espaços possíveis para brincar. O lúdico não pode se restringir a somente os espaços já institucionalizados como o espaço de casa ou o espaço da escola.

A rua e a praça ocupam espaços importantes na memória de cada um de nós, resgatando momentos, afetos, lembranças. No período colonial tais cenários possuíam significados relevantes para as pessoas de um lugar, de uma vila, de uma aldeia, de um vilarejo. Tais espaços se modificaram com o passar dos anos e com a evolução das cidades. Mudaram de forma, de tamanho, mas continuam a existir agregando valores, significados e sentimentos.

Seria possível imaginar uma cidade sem ruas e praças? Como seria seu contorno, seu desenho? De que forma seria a disposição das casas, do comércio, da igreja, dos prédios públicos? Impossível pensar numa cidade, sem falar nas ruas e praças que a formam. Sempre existem aqueles pontos de referência marcados por esses espaços.

A cidade é a base material, portanto concreta, da vida urbana. As ruas, as praças, os bairros, o centro, os estabelecimentos comerciais, as casas, os edifícios, os hospitais, as escolas, os terrenos, os vazios urbanos, o solo urbano são elementos que compõem a estrutura interna da cidade. Todos esses elementos, bem como a própria vida urbana, são constantemente modificados, produzidos e

reproduzidos, pois o espaço urbano é socialmente produzido e está em permanente transformação. Dentre esses elementos, no processo de urbanização, a rua apresenta-se como lugar de realização de um tempo-espaço determinado.” (Maia, 2007)⁶

Tudo acontece nas ruas, sejam elas estreitas ou largas, curtas ou compridas, asfaltadas ou de terra batida, iluminadas ou escuras, limpas ou sujas, movimentadas ou tranquilas. A praça e a rua são espaços de realizações sociais, de acontecimentos cotidianos e históricos, enfim, é onde a vida acontece de forma mais intensa e dinâmica, onde as pessoas se encontram e se reconhecem como parte integrante daquele espaço.

Em seu percurso histórico, a cidade passou por inúmeras e profundas transformações no que se refere à sua forma e construção, bem como, na sua representação política e social. Numa breve retrospectiva encontraremos fatos que atribuem à rua e outros espaços públicos um caráter balizador na formação da cidade, sendo eles responsáveis pela forma que a cidade irá assumir, bem como, um fator revelador da vida social daquele determinado local. Sabemos que na época medieval o meio rural foi o protagonista da vida social e econômica e encontramos dificuldade em caracterizar as cidades medievais, pois as ruas formavam uma rede irregular e desordenada, apesar de constituir um espaço único.

De simples caminhos mal traçados a largas avenidas, a rua continua sendo uma expressão do espaço urbano. Na rua, a cidade manifesta-se, seja através do seu desenho ou da sua forma, seja enquanto lugar de realizações sociais. Portanto, a rua é onde se materializam as transformações na trama física e na paisagem da cidade e ainda é o lugar de manifestações das relações sociais, das diferenças e das normatizações do cotidiano em momentos históricos diversos. Assim, se por um

⁶ Maia, Doralice Sátyro. **A rua e a Cidade.** Disponível em: <http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=25&id=277> - Acesso em 12 dezembro de 2011.

lado, a rua 'é um alinhado de fachadas, por onde se anda', ou 'caminho público ladeado à direita e à esquerda de casas, paredes ou muros no interior das povoações' ou ainda, 'via pública para circulação urbana, total ou parcialmente ladeada de casas', é também 'fator de vida das cidades'. (Maia, 2007)

Para Almeida, M.T.P. (2011a e 2011e) os espaços das cidades não são mais os mesmos, os hábitos cotidianos na vida da criança mudaram radicalmente os ritmos e as rotinas do seu dia-dia. Brincar na rua ou em praças é em muitas cidades do mundo uma ação em vias de extinção. O tempo espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planejado, uniformizado e sincronizado.

Do estímulo ocasional se passou a uma hegemonia do estímulo organizado, tendo como consequência a diminuição do nível de autonomia das crianças, com implicações graves na esfera do desenvolvimento motriz, emocional e social. Sem a imunidade que lhe é conferida pelo brincar espontâneo, pelo encontro com outras crianças em um espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos e brincadeiras, se vivem aventuras emocionantes, a criança vai hoje tendo menos capacidade de defesa e adaptabilidade às novas circunstâncias do mundo cotidiano no que diz respeito ao lúdico.

Hoje as possibilidades de ação lúdica da criança diminuem drasticamente como consequência de um estilo de vida padronizado. A rua e a praça não são espaços onde circulam carros e gente anônima e apressada, mas sim um espaço de encontro, de convivência, de descoberta e até mesmo de desordem. Tudo isso é importante para crescer e evoluir. O estímulo do lúdico na vida da cidade, deveria constituir-se como um dos elementos decisivos de qualidade de vida. Os estudos desenvolvidos sobre o brincar, movimento e espaço, necessitam ser revisitados, melhorando os métodos investigativos de observação e sempre com um olhar atento à diversidade e a pluralidade dos contextos da ação, no sentido, de analisar os obstáculos que surgem na prática do brincar espontâneo na criança.

Estudos já realizados sobre a criança pela UNESCO, ONU e o UNICEF, apresentaram alguns resultados negativos, que de acordo com estas instituições foram provocados por fatores econômicos, educacionais, sociais e políticos, entre outros, e que afetam diretamente a vida da criança como um todo. Para o UNICEF, estes impactos negativos na vida da criança podem ser minimizados com a vivência de manifestações lúdicas em espaços estruturados para brincar, onde elas possam expressar sua criatividade, sua autonomia, sua alegria com segurança e prazer. Os resultados negativos destes estudos são:

- A indiferença da sociedade para com o direito de brincar;
- A grande valorização dos estudos teóricos e acadêmicos nas escolas em detrimento de outras atividades também importantes como o brincar;
- O aumento do número de crianças que vivem sem as condições mínimas para que se desenvolvam;
- Planejamento ambiental inadequado, patente na proporção desumanizada das construções, formas de moradias impróprias e má gestão do tráfico;
- A crescente exploração comercial das crianças através dos meios de comunicação social e de produção em série que conduzem a uma deterioração dos valores morais e das tradições culturais;
- A falta de acesso das mulheres em países do “terceiro mundo” a uma formação básica sobre cuidados com crianças e sobre seu desenvolvimento;
- A preparação inadequada das crianças para enfrentar com sucesso uma sociedade em constante mudança;
- A crescente segregação das crianças pela comunidade;
- O número crescente de crianças que trabalham e as inaceitáveis condições desse trabalho;
- A exposição constante das crianças à guerra, à violência, à exploração e à destruição;
- A valorização da competição e do ganhar a todo custo no esporte infantil.

Considerando outro ponto de vista, numa perspectiva mais positiva, Neto (1997) aponta que estudos e pesquisas sobre o brincar estão merecendo nas últimas décadas um interesse crescente na comunidade científica e uma mobilização internacional sobre a defesa do direito da criança ao brincar materializada em múltiplos projetos de intervenção. Para este estudioso, outras razões podem ser também apresentadas:

- A aparição de jornais e revistas especializados sobre o jogo, livros temáticos e meios de divulgação e informação sobre experiências realizadas em vários locais e regiões espalhadas pelo mundo;
- A realização periódica de seminários, encontros, congressos e conferências relacionadas com o brincar no desenvolvimento infantil;
- A integração crescente do conhecimento disponível sobre o jogo no comportamento evolutivo dos homens e animais como área fundamental de formação de professores e outros técnicos ligados à criança em cursos de formação em graduação e pós-graduação;
- A criação de centros de pesquisa e estudo da atividade lúdica relacionada a projetos sobre concepção de equipamentos e materiais lúdicos, lista de comportamentos lúdicos em contextos diversificados e o impacto do jogo e brinquedo na educação e terapia em populações especiais;
- Criação de museus dedicados ao brinquedo, jogos tradicionais e outras iniciativas ligadas ao patrimônio lúdico-cultural na sua dimensão histórica e antropológica;
- O desenvolvimento de serviços e estruturas comunitárias, escolares e de assistência social, dedicadas ao desenvolvimento de equipamentos lúdicos, criação de espaços verdes, espaços de lazer e espaços de lúdicos para crianças;
- A aparição do fenômeno da indústria ligada à fabricação de jogos, brinquedos e equipamentos para brincar (criança consumidora), se voltando

um dos fenômenos comerciais mais singulares no momento, considerando sua concepção, produção, comercialização, consumo e segurança;

- As mudanças progressivas dos estilos de vida familiar e a alteração das rotinas de vida cotidiana dos filhos na gestão do espaço e tempo livre, associada a constrangimentos associados a uma diminuição de autonomia e independência de mobilidade no contexto social (insegurança, crescimento das cidades, intensidade de tráfego e ausência de espaços de jogo).

Na organização atual da sociedade e especialmente em países pobres, a família e em especial as crianças não têm possibilidades diretas de vivenciar espaços para brincar, a não ser que esta ideia faça parte de um Programa de Políticas Públicas do Município, do Estado ou do Governo Federal. Na realidade percebemos que este tipo de ação acontece quando se aproximam as eleições para prefeito, governador e presidente. Isso quando algum candidato em seu plano de governo contempla o brincar enquanto um direito do cidadão.

A preocupação com o tema lúdico no contexto político, social e econômico, já faz parte da sociedade. As famílias começam a se preocupar com a importância do brincar na vida de cada um, lógico que este fato ocorre com maior intensidade em uma determinada comunidade, mesmo que seja de forma dispersa e desorganizada. Mas o fato é que em todos os países, do mais ao menos desenvolvido, o jogo, o brinquedo e a brincadeira passaram a ser um fenômeno importante e que merece ser estudado. Um país que se preocupa com o “Direito de Brincar”, deve ter em suas políticas públicas ações específicas em três eixos básicos:

- 1) Criação de espaços lúdicos estruturados para jogos, brinquedos e brincadeiras;
- 2) Organização sistemática de ações de formação lúdica de recursos humanos em diferentes níveis;

3) Criação de centros de pesquisa, de documentação e assessoria sobre jogos, brinquedos e brincadeiras e outros materiais lúdicos.

Criar políticas públicas e privadas de construção e manutenção de espaços para brincar, espaços esses, com diversos materiais lúdicos, com ludoeducadores ou recreacionistas etc., visando desta maneira cumprir um dos princípios básicos da educação humana, que é o desenvolvimento integral da criança e a integração criança, família e sociedade dentro de uma perspectiva holística. Um espaço estruturado para brincar pode ser um ambiente rico para aprendizagem e para o desenvolvimento, ao mesmo tempo em que favorece a socialização das pessoas. Além do espaço estruturado, entendemos o brincar enquanto um sistema holístico, que viabiliza sua existência independente do espaço estruturado por si só, mas fundamentalmente pela relação existente entre, através e além das abordagens e campos educativos e sociais.

Propostas transformadoras e inovadoras devem ser compartilhadas e vivenciadas com todos, e em especial, com nossas crianças. Por isso, o brincar é uma ferramenta de grande valor educativo na formação e no desenvolvimento infantil. Brincar significa estar junto, aprender, vivenciar, ceder, descobrir, dividir, construir, atuar, recriar e humanizar dentro de uma relação dinâmica e transformadora. Entender o ponto de vista do outro ou fazer uma leitura prévia dos desejos, necessidades e expectativas dos envolvidos no brincar, pode ser um excelente instrumento de prevenção de erros. Nunca devemos esquecer que as crianças percebem o brincar de uma maneira e nós adultos de outra. Buscar um ponto de equilíbrio seria uma boa solução para estes diferentes olhares.

Quando partimos somente do olhar do adulto afirmamos uma representação que associa a criança aos domínios do privado, representação que traduz num conjunto práticas sociais de retirada da criança dos domínios da vida pública (em especial dos espaços públicos). Para a criança, os espaços públicos (a rua, a praça, etc.) constituem um poderoso atrativo. São nestes espaços que se exerce, com a maior

força, a sociabilidade infantil e a apropriação pelas mesmas, que tem na atividade do brincar sua expressão máxima, no interior do grupo de pares. Verificamos em estudos clássicos como trabalhos já realizados por Florestan Fernandes: “As trocinhas do Bom Retiro”⁷, onde este investigador social registra a força da sociabilidade infantil e suas formas de expressão.

Florestan (1947) inaugura um olhar sobre a especificidade do cotidiano infantil da criança com a cidade, em que buscou explorar a riqueza e a originalidade das formas de inserção e apropriação das crianças no espaço público (na rua) na cidade de São Paulo.

Os espaços públicos tornam-se o palco do desenvolvimento de ações lúdicas coletivas e/ou individuais, expressão de uma cultura geracional, intergeracional e intercultural específicas. Nesse sentido, as praças públicas objeto deste estudo assumem ou deveriam assumir um significado de iniciação da criança na vida social. A praça ou a rua afirmam-se com um espaço de transição e de conexão, entre os espaços privado doméstico representado pela casa, e a cidade, com características mais amplas de espaços e uma esfera pública por excelência.

A criança quando ultrapassa os limites do espaço doméstico (a casa), onde a autoridade “o adulto” faz-se onipresente, nos espaços públicos como a praça e a rua elas transgridem relações hierárquicas, pois na praça e rua se experimenta uma homogeneização geracional e uma diluição do poder do adulto. Como cita Sanchez⁸:

(...) El lugar del niño es siempre privado, dentro del hogar o en las proximidades de la casa [...] sin embargo el niño siempre ha jugado en la calle. La iconografía de todas las épocas nos ha legado testimonios de esta presencia lúdica

⁷ Fernandes, Florestan (1947). **As Trocinhas do Bom Retiro**. Sep. da Rev. do Arq. nº CXIII, São Paulo.

⁸ Sanchez, José Parga. (2004). **Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia**. Quito: Atya-Yala.

del niño en la calle, y también ese precoz deseo y gusto del niño de salir a la calle o de jugar en la calle, como si la atracción de la calle y el encuentro con otros niños, más allá del habitual con sus hermanos e parientes fuera una necesidad infantil. (p.146)

Reforçando a ideia de Sanchez (2004) comenta Almeida, M.T.P. (2008b e 2008e) que é no brincar espontâneo e livre e especialmente em espaços públicos, que a criança vivencia os conflitos, atos de solidariedade, de inclusão, de amizade e rompimento, dominação, autoridade e transgressão nas relações com os seus pares lúdicos. As crianças buscam entender e significar a ordem social dos adultos, representando seu mundo por meio do brincar. É na praça e na rua que o lúdico torna possível o convívio com o outro e com os demais existindo o encontro e o confronto no brincar.

Sendo assim, o brincar assume papel importante para as crianças “(...) por ser um espaço privilegiado de observação de uma variedade de factores, contextualizados, das culturas infantis e de interacção com as crianças” (Tomás, 2006, p. 55)⁹.

Para Nascimento, (2008)¹⁰ o brincar não pode ser a um simples jogo de imitação das crianças, uma vez que elas apreendem de forma criativa informações do universo adulto para produzir suas culturas. Durante o brincar, a criança constrói, destrói e reconstrói o mundo a sua volta, de forma a ressignificada.

O brincar, em nossa pesquisa, foi focalizado como aquele que não tem hora para acontecer e nem regras pré-estabelecidas, mas aquele que “(...) é inerente às crianças e que delas emana, seja o que for que elas estejam fazendo” (Nunes,

⁹ Tomás, C. A. (2006). **Há muitos mundos no mundo: direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.** (Tese de Doutorado em educação e infância, Universidade do Minho,2006). 380f.

¹⁰ Nascimento, A. M. (2008). **Infância e cidade: crianças e adultos em um espaço urbano público.** In: *Reunião anual da ANPED*, 31, 2008, Caxambu. **Anais.** Recife.

2002, p. 69)¹¹. Brougère (1995) afirma que precisamos refletir sobre o que é a brincadeira, caracterizada principalmente pela possibilidade da criança ser um sujeito ativo, numa situação sem consequências e resultados imediatos. Vasconcellos (2005) também aponta algumas características da brincadeira, como o seu caráter não produtivo.

O brincar pode ou não produzir uma construção mais humana e completa. Isso dependerá da atitude do sujeito envolvido na ação lúdica. No brincar a criança pode aprender e se desenvolver em sua linguagem, no seu conhecimento, em seus valores e na sua subjetividade. A não obrigatoriedade com a produção (o resultado) é o que difere profundamente do trabalho produtivo (onde busca um resultado). *Brincar por brincar, simplesmente isso! Viver o jogo, participar da brincadeira e experimentar os brinquedos já justificam sua importância na vida da criança.*

Todas as maneiras de brincar podem ser transformadas na forma e conteúdo no sentido de atender às necessidades dos sujeitos que brincam (Vasconcellos, 2005, p.107)¹².

Estudo sobre o brincar representa grandes possibilidades investigativas e que podem trazer contribuições surpreendentes ao entendimento de crianças em diferentes contextos sociais. Além disso, estudos suscitam novas discussões, rompendo com a ideia de que a criança não faz nada enquanto brinca ou como se o brincar não fosse um momento importante que merece a atenção dos pesquisadores (Nunes, 2002).

Nesse sentido, compartilhamos com Neto (2003), ao afirmar que a preservação da cultura infantil e em especial a cultura lúdica, deve ser uma preocupação constante

¹¹ Nunes, A. (2002). **No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A`uwẽ - Xavante**. In: Silva, A. L. da. et al (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global.

¹² Vasconcellos, T. de. (2005). **Criança do lugar e lugar de criança: territorialidades infantis no noroeste fluminense**. (Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005). 251f.

para os pesquisadores que estudam o brincar. Os jogos, brinquedos e as brincadeiras como elementos constitutivos de um repertório cultural produzido na infância instigam inúmeras interpretações e contribuem na construção de uma olhar mais sensível.

A brincadeira, quando em ambiente adequado e situação aceitável, trabalha com a inquietação, com a dinamicidade, com a incerteza, com tempos elásticos, com o compartilhar, que vêm acompanhados de diversão e prazer. (Müller et al., 2007b, p. 5).

Pensando da mesma forma, Coelho (2007)¹³ investigou os espaços para brincar das crianças que moram em favelas. Ele aponta que a criança, como habitante de um determinado lugar, se identifica ou não com o mesmo, podendo construir sua identidade nele. Segundo Coelho (2007) um dos elementos encontrados pelas crianças para se identificar com o espaço foi o brincar.

O espaço, como um dos agentes construtores, contribui nesse processo com as diversas possibilidades de apropriação vividas em brincadeiras, e que são despertadas no imaginário infantil. Criança e espaço unem-se no brincar para a construção de suas identidades. (Coelho, 2007, p. 178).

É no brincar que a criança apreende e incorpora muitos aspectos do seu mundo. Devido a isso precisamos pensar na criança como criança, com seu modo de pensar, agir e brincar. Conhecer e compreender melhor o universo infantil nos aproxima mais do que é próprio das crianças, da cultura que lhes é peculiar. A compreensão contemporânea de infância como produtora de culturas, portanto, instiga novos olhares para o campo da educação no sentido de passarmos a

¹³ Coelho, G. N. (2007). **Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente**. In: Sarmiento, M. J.; Vasconcellos, V. M. R. de. (Org.). *Infância (in) visível*. Araraquara: Junquera & Marin.

entender a brincadeira não como atividade imposta ou interventiva, e sim como legítima linguagem infantil (Carvalho, 2008, p.18)¹⁴.

Além disso, segundo Müller (2007b), para brincar é necessário muito mais do que a natureza biológica; é preciso que os adultos permitam e ofereçam às crianças condições para que elas brinquem.

Na escola não brincam, e se brincam, é rapidamente no recreio. De alguma forma, a criança acaba brincando, mas o tempo e o espaço estão restritos e, a parte de transmissão de cultura lúdica que devia passar de adulto para criança está praticamente desaparecida pela falta de convivência dos pais e mães com os seus filhos e, por outro lado, porque os espaços institucionais de frequência das crianças não potencializam o mundo da brincadeira e dos brinquedos. (Müller et al., 2007b, p. 3)

Segundo Retondar (2007)¹⁵ toda ação lúdica deve criar um espaço próprio, isto é, criar um espaço para brincar. Este espaço pode ser dentro de casa, na rua, na praça, terrenos baldios, escola, quadra esportiva, praia, piscina, mesa, jogo de tabuleiro, etc. O brincar acontece em um espaço singular e próprio. O mesmo autor continua comentando, que todo e qualquer espaço físico ocupado remete a sentidos simbólicos específicos.

Com a manifestação lúdica não seria diferente, no lúdico podemos criar e limitar o espaço físico e geográfico. Assim, o espaço onde acontece o brincar infantil seja com materiais lúdicos estruturados ou não estruturados em suas diferentes manifestações. Para que esta ação lúdica neste espaço aconteça, ou seja, aceite equanto um delimitação de jogo ou brincadeira, tem que ser significado como tal

¹⁴ Carvalho, L. D. (2008). **Infância, brincadeira e cultura**. In: Reunião anual da ANPED, 31, Caxambu. **Anais**. Recife, p. 1-21. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>. Acesso em: 25/01/2009.

¹⁵ Retondar, Jeferson José Moebus. (2007). **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petropolis, RJ: Vozes.

pelos sujeitos implicados nesta ação. Um espaço físico e geométrico demarcado pelos jogadores, onde nestes limites seja possível fazer valer as possibilidades imediatas das pessoas que brincam quanto o próprio brincar.

Brincar com bila, jogar bola, brincar de pega-pega, esconde-esconde, andar de patins, andar de bicicleta, brincar de casinha na praça pública que foi criada para ser um mero espaço físico e geográfico e ter um sentido funcional e utilitário no planejamento de uma cidade e na vida cotidiana dos cidadãos, passa a ser resignificado e apropriado pelas crianças como um lugar especial, mágico, onde as emoções, os sentimentos, as fantasias, a realização e a produção dos desejos e sonhos serão acolhidos sem preconceito e sem discriminação.

Retondar (2007) comenta sobre este tipo de espaço:

No espaço do jogo, o universo mágico do 'faz-de-conta' permite a exposição por parte dos indivíduos de sentimentos e desejos profundos que não seriam facilmente demonstrados, externados, que não no espaço imaginário do jogo. Daí, o jogo, para aquele que joga, ser tão sério, pois absorvente e envolvente de tal maneira que provoca uma profunda exposição íntima do sujeito. (p.28)

Nestas manifestações lúdicas existente nos espaços possíveis elas podem assumir o sentimento de amor, de ódio, de justiça, de injustiça, de alegria, de tristeza, de sorte, de azar, de dor, de prazer, de competência, de incompetência, etc.

No espaço físico do brincar as coisas materiais e imateriais são transformadas em representações de sentimentos genuínos e profundos, onde desejos e emoções escondidos ou guardados se desvelam, personalidades e atitudes que se manifestam em diferentes possibilidades humanas.

Desta forma percebemos a relevância e importância dos espaços que são construídos e legitimados pelos seus interlocutores lúdicos.

Assim, o espaço do jogo é antes de tudo um espaço de criação simbólica. Um espaço de significado. A representação do lugar onde determinados sentimentos estão autorizados a vigorar sem causar qualquer constrangimento para os sujeitos envolvidos. (Retondar, 2007, p.30)

O brincar é uma das interações habituais da infância que transforma por meio da imaginação o espaço vivido como espaço afetivo. Vigotsky (2002, p.122-123)¹⁶ afirma que no brincar a criança cria uma situação imaginária que “está presente no consciente, e como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação com o outro”.

Imaginar o espaço ideal para brincar no lugar onde vivemos, seja ele na cidade, na escola ou em nossa própria casa, o lugar perfeito para viver momentos únicos de alegria, emoção, euforia e prazer é uma ideia que sempre dominou o simbolismo de cada criança.

Será que existe um lugar ideal? O que seria a cidade ideal? É um fato que a cidade ideal é uma referência que não podemos deixar de buscar como parâmetro de reflexão analítica e sintética.

Calvino (2000)¹⁷ inspira-se nas cidades utópicas para dizer que devemos persegui-las, embora estas sejam difíceis de serem descobertas.

Hubo en todas las épocas alguien que, mirando Fedora tal como era, imaginó el modo de convertirla en la ciudad ideal, pero mientras construía su modelo en miniatura Fedora ya no era la misma de antes y lo hasta ayer había sido su posible

¹⁶ Vigotsky, L.S (2002). **A Formação Social da Mente**. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

¹⁷ Calvino, Ítalo. (2000). **Las ciudades invisibles**. Madrid: Siruela.

futuro agora sólo era un juguete en una esfera de vidrio.(Calvino, 2000, p.45).

A criança, como cidadã, tem na constituição o direito ao jogo, a brincadeira e ao brinquedo. Isso implica que todas as crianças devem ter as mínimas condições para brincar nas cidades que vivem.

O mundo adulto tem como dever oferecer a elas um contexto lúdico espacial com qualidade e segurança. Oferecer as crianças uma possibilidade de torna visível o invisível em uma “cidade ideal” mesmo sabendo que devemos superar suas antíteses urbanas. Para Leite (2011, p.49)¹⁸:

O artista Paul Klee dizia que a arte tornava visível, o invisível. Em **visibilidade**, elejo destacar as ações lúdicas envolvidas com as *linguagens artístico-culturais* – as artes visuais (fotografia, desenho, pintura, cinema etc.), artes cênicas, a dança e a música. As diferentes experiências artístico-culturais das crianças, na medida em que favorecem a experimentação e a expressão pessoal, ressignificando a história do homem e da natureza, em sua complexidade, de forma plural, não linear e multifacetada, tornam visível o invisível.

A imaginação é um instrumento simbólico capaz de mudar o mundo e a pessoa, em especial a criança. Rodari (1995) citado por Almeida (2011, p.176)¹⁹ conta a história de Tonito, um menino que foi ao colégio sem saber a lição e, dada sua preocupação, desejava ser invisível:

¹⁸ Leite, Maria Isabel. (2011). **Museu, criança e brincadeira: combinação possível**. In: Almeida, M.T.P. (Org.). *O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências*. 1ª Ed. Fortaleza – CE: Premius Editora, pp. 41-55.

¹⁹ Almeida, M.T.P. (2011). **Jogos cooperativos na brinquedoteca**. In: Almeida, M.T.P. (Org.). *O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências*. 1ª Ed. Fortaleza – CE: Premius Editora, pp. 171-199.

De repente, quando o professor fez a chamada, não o viu e Tonito percebeu que havia se tornado invisível. Começa, então, a fazer travessuras dando voltas pela classe, puxando o cabelo de seus colegas e derrubando lápis e canetas. Subiu no ônibus sem pagar. Começou a se incomodar quando uma senhora com uma cesta de compras lhe sentou em cima, 'não o reconheceu'. Seguiu, todavia, realizando seus desejos de invisibilidade. Entrou em uma doceria e comeu doces de mãos cheias, frente à surpresa do padeiro. Depois voltou ao colégio para ver seus amigos mas ninguém o percebia, 'não lhe reconheciam'. Um pouco cansado e desanimado chegou à sua casa e viu seus pais preocupados porque ele não chegava, porque não o viam. Gritou-lhes que estava ali mas 'não lhe reconheciam'. 'Não quero ser invisível nunca mais' – se lamentava Tonito com o coração destroçado em mil pedaços. Quero que meu pai me veja, que minha mãe brigue comigo, que o professor me peça a lição. Quero brincar com meus amigos. **Que ruim é ser invisível! Que mal é estar só!**

2. O brincar e os espaços públicos para o lazer

O espaço não é neutro. Sempre educa.
(Viñao Frago, 2001, p.75).

Sabemos que o crescimento dos processos de industrialização e urbanização dos grandes centros urbanos teve como consequências o crescente número de veículos nas ruas, transeuntes, assim como o aumento da violência e insegurança nas cidades. Dessa forma, os espaços públicos, que no passado eram considerados espaços sociais e que faziam parte do dia a dia das crianças, jovens e adultos, passaram a ser considerados inadequados e perigosos. A rua passou a ser percebida como um lugar de passagem, de perigo e de proibição (Mekideche, 2004)²⁰. Nesse sentido, as crianças têm sido cada vez mais levadas a frequentar espaços especialmente construídos por adultos, em um processo que constitui a sua exclusão dos espaços públicos e consequente inserção em espaços institucionais (Elsley, 2004²¹; Mekideche, 2004).

Estudos da Antropologia Urbana apontam a importância de sociabilidade e práticas culturais presentes nas cidades segundo Magnani (2003)²². Ao falar sobre o olhar antropológico, o autor mostra que não é apenas o reconhecimento e o registro da diversidade cultural que importa nas práticas culturais, mas também a busca do significado para os sujeitos, como experiências humanas de sociabilidade, trabalho e lazer. Tal processo pode ser trabalhoso, porém é muito rico, visto que permite conhecer uma nova experiência, compartilhando com os sujeitos que a vivem, compreendendo melhor a sua cultura e comportamentos humanos (Magnani,

²⁰ Mekideche, T. (2004). **Espaços para crianças na cidade de Argel: um estudo comparativo da apropriação lúdica dos espaços públicos**. In: Tassara, E. T. O.; Rabinovich, E. P.; Guedes, M. C. (Ed.). *Psicologia e ambiente*. São Paulo: Educ. p.143-167.

²¹ Elsley, S. (2004). **Children's experience of Public Space**. *Children & Society*, v. 1, p. 155-164.

²² Magnani, J. G. C. (2003). **A Antropologia Urbana e os desafios da metrópole**. *Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-95, 2003. Disponível em: <http://www.n-au.org/AntropologiaUrbanadesafiosmetropole.html>. Acesso em: 12 novembro 2007.

2000)²³. Para este estudo esses conceitos foram cruciais durante a investigação, pois buscamos compreender melhor como vivem as crianças de diferentes contextos sociais, atentando para os significados e as formas como elas brincam nos espaços dos bairros através das manifestações lúdicas espontâneas (não dirigidas).

Ao longo dos anos, especialmente em países pobres, o número de crianças nas ruas foi progressivamente reduzido, de forma que se tornou cada vez mais difícil encontrá-las na cidade. Em muitos países as crianças constituem grande parte da população e como pequenas cidadãs também devem ter o direito de frequentar os espaços públicos para o lazer ou não, percebemos em muitos países da América Latina, da África e da Ásia que há um interesse reduzido por parte dos responsáveis pelas políticas públicas e da organização dos espaços das cidades em inserir as crianças nesses ambientes coletivos (Mekideche, 2004).

No estudo realizado por Elsley (2004), com base na análise de entrevistas com crianças, verificou-se nesta investigação que, apesar delas reconhecerem a utilidade e oportunidade das áreas formalizadas para elas, percebe-se uma grande distância entre o que as crianças realmente desejam e o que é projetado para elas nos espaços construídos para brincar.

As diferentes relações das crianças com os espaços da cidade e suas singulares relações sociais remetem àquilo que pode ser apontado como uma das características da cidade: a diversidade cultural (Torres, 1996)²⁴. No estudo aqui realizado percebemos a pluralidade e diversidade de ações lúdicas realizadas e vividas pelas crianças nas praças públicas pesquisadas durante seu tempo livre na prática do lazer.

²³ Magnani, J. G. C. (2000). **Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole**. In: Magnani, J. G. C.; Torres, L. L. *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. 2. ed. São Paulo: EDUSP; Fapesp, v. 1, p. 15-53.

²⁴ Torres, L. L. (1996). **Programa de paulista: lazer no Bexiga e na avenida paulista com a rua da consolação**. In: Magnani, J. G. C.; Torres, L. L. (Org.). *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: EDUSP; FAPESP.

As crianças nestes espaços públicos demonstram-se criativas e livres, vivenciando diferentes formas de brincar nos espaços públicos. O jogo e a brincadeira acontecem mesmo não tendo um espaço específico para que ela ocorra. Verifica-se, assim, a capacidade que as crianças têm de inventar e criar suas ações lúdicas.

A brincadeira é o grande legado da cultura infantil. Um patrimônio inestimável em constante transformação e ampliação das mãos dos brincantes, configurando, portanto, rico espaço de criação. (Klisy & Fonseca, 2008, p. 95)²⁵.

Há uma antítese de pontos de vista entre adultos e crianças em relação à utilização dos espaços públicos, de forma que os adultos temem aspectos como violência urbana, possível ameaça de outras pessoas, tráfego intenso, entre outros fatores. Rasmussen (2004)²⁶, com base na observação de atividades infantis em espaços públicos diversificado, chamou de espaços para crianças “**Places for children: aqueles planejados e estruturados pelos adultos e de espaços das crianças, Children’s places: aqueles apropriados por elas**”. A autora relata que, mesmo em um espaço para crianças, existem áreas escolhidas, apropriadas e ressignificadas por elas, transformando-se em espaço da criança dentro de sua própria perspectiva onde: o seu olhar, sua maneira, sua forma de utilizar, sua preferência e seus desejos são respeitados.

A relação entre ambiente e brincar vem sendo estudado por diversos autores e pesquisadores. Segundo Lordelo, Carvalho e Koller (2002)²⁷, contextos diferentes podem resultar em desenvolvimentos e aprendizagem lúdicas diferentes, bem como possivelmente um brincar plural. Em vista disso, a investigação desses ambientes pode contribuir para um maior esclarecimento da interação entre

²⁵ Klisy, A. & Fonseca, E. (2008). **Brincar e ler para viver: um guia para estruturação de espaços educativos e incentivo ao lúdico e a leitura**. São Paulo: Instituto Hedging - Griffo.

²⁶ Rasmussen, K. (2004). **Places for children – Childrens places**. *Childhood*, v. 11, n. 2, p. 155-173.

²⁷ Lordelo, E. R.; Carvalho, A. M. A.; Koller, S. H. (Org.). (2002). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: Editora da UFBA.

ambiente, desenvolvimento, aprendizagem e os materiais lúdicos das crianças em seu brincar.

O espaço físico, como um dos elementos desse ambiente, contextualizado e socioculturalmente definido, tem sido foco de estudos que comprovam a sua influência sobre o fenômeno do brincar. Segundo Bichara (2006a)²⁸, o espaço físico tem demonstrado ser uma variável importante na determinação da forma e do conteúdo dos jogos e das brincadeiras. Neste sentido, diversas formas de organizar o espaço fornecem suportes para variadas formas de organização social. O espaço e sua relação com o fenômeno do brincar passam a ser, então, o foco principal de muitas pesquisas²⁹. (Bichara, 2006b).

Entre os elementos culturais da infância, o brincar faz parte deste contexto, sendo uma das principais formas de expressão da criança. “Brincadeiras são como rituais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos” (Carvalho, A.M.A. & Pontes, F.A.R., 2003, p.16). Segundo Müller (2007), as manifestações lúdicas são compreendidas como cultura da infância e precisam ser preservadas, transmitidas e potencializadas. No brincar, a criança se instrumentaliza para construir seu conhecimento e socialização. A brincadeira é, ao mesmo tempo, cultura e espaço de construção de práticas sociais (Borba, 2005)

O brincar é uma atividade social significativa que pertence, antes de tudo, a dimensão humana, constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o Mundo. (Borba, 2005, p. 55).

²⁸ Bichara, I. D. (2006a). **Delimitação do espaço como regra básica em jogos e brincadeiras de rua**. In: Bomtempo, E.; Antunha, E. G.; Oliveira, V. B. de (Org.). *Brincando: na escola, no hospital e na rua*. Rio de Janeiro: WAC. pp. 161-172.

²⁹ Bichara, I. D. et al. (2006b). **Brincadeiras em contexto urbano; um estudo em dois logradouros em Salvador (BA)**. Boletim da Academia Paulista de Psicologia, v. 26, p. 39-52.

De acordo com Carvalho e Pontes (2003)³⁰, as famílias e os espaços institucionalizados oferecem às crianças de classe média no Brasil jogos e brinquedos educativos, materiais artísticos e incentivo as atividades esportivas, constituindo ambientes essencialmente estruturados e dirigidos por adultos.

Esses ambientes são predominantemente distintos dos observados em bairros periféricos de grandes centros urbanos brasileiros e bairros de nível socioeconômico reduzido. Nestes, ainda é possível ver crianças de diferentes idades brincando nas ruas, transformando sucatas em brinquedos, participando de jogos tradicionais e populares transmitidos e compartilhados por eles mesmos, entre todos os participantes e pelo espaço em questão utilizado para as manifestações lúdicas dos sujeitos envolvidos.

É importante citar que o acesso aos espaços, à natureza e à liberdade no ambiente, assim como a possibilidade de brincar, fora do contexto dos espaços institucionalizados, parece ter grande significado na vida infantil. Nesses lugares, é possibilitado às crianças manipular fisicamente e explorar o ambiente com qualidade e intensidade, sem a vigilância e coerção dos adultos; descobrir desafios individuais, participar de brincadeiras em grupo e encontrar um refúgio das tensões dos relacionamentos interpessoais. Um lugar se torna próprio para crianças quando fornece bem-estar, é rico culturalmente, provê integração inserida em uma comunidade coesa e inclui parcela desejável de espaços indefinidos e acessíveis, espaços públicos ativos e criativos (Ellis, 2004)³¹.

Os espaços públicos ainda têm sido locais fundamentais para crianças de um nível socioeconômico desfavorecido e que não possuem tantas atividades inseridas nos espaços institucionais como as crianças de nível socioeconômico médio e alto. Portanto, esses espaços possibilitam importantes oportunidades de lazer,

³⁰ Carvalho, A. M. A.; Pontes, F. A. R. (2003). **Brincadeira é cultura**. In: Carvalho, A. M. A. et al. (Org.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo. v. 1, p. 15-30.

³¹ Ellis, J. (2004). **Researching children's place and space**. *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 20, n. 1, pp. 83-99.

interação, aprendizagem, entre outros, principalmente para crianças pobres moradoras de bairros periféricos que não dispõem de objetos para brincar nem espaços planejados (Oke et al.,1999)³². Poucos, no entanto, são os estudos que têm se dedicado ao assunto, sobre como as crianças se apropriam de alguns espaços que originalmente não seriam destinados a elas como ruas, praças, viadutos, terrenos baldios, becos, etc.

Hoje temos um aumento significativo de pesquisas sobre o tema, estas pesquisas, partem de propostas de outros estudos sobre espaços de jogos e brincadeiras realizadas em diferentes contextos, todas elas tiveram como objetivo comum investigar as modalidades de apropriação lúdica dos espaços públicos informais, realizadas por crianças nas cidades. Neles, buscou-se também verificar como as características físicas se relacionam com a ocupação e a delimitação do lugar para brincar, assim como caracterizar as manifestações lúdicas existentes nestes espaços não previamente estruturados para elas.

Garantir o espaço do brincar pode ser um elemento importante para ampliar o repertório de vida e de conhecimento da criança. Garantindo este espaço é fortalecer sua autonomia, sua capacidade criadora, sua consciência coletiva, sua solidariedade e sua cooperação. Brincar e aprender ou brincando e aprendendo pode acrescentar no bojo da formação humana experiências ricas, criativas, ímpares e libertadoras. E principalmente construindo valores sólidos e consistentes que servirão para fortalecer suas relações consigo mesmo, como os outros e com o meio micro e macro.

O brincar é um poderoso instrumento de diversão, de socialização, de inclusão, de desenvolvimento e de integração, além de ser um direito de todas as crianças (meninos e meninas), direito este já estabelecido em 1959 pela ONU, na Declaração dos Direitos da Criança. Assunto que vamos abordar mais adiante neste estudo sobre o direito de brincar e a cidadania.

³² Oke, M. et al. (1999). **A profile of children's play and urban India**. *Childhood*, v. 6, n. 2, p. 207-219.

Sarmiento (2005)³³ aponta as culturas infantis como a porta de entrada para a compreensão de sua alteridade e lança mão dos conceitos de Corsaro e Edler citados em Sarmiento (2005, p. 373) para definir tais culturas: “são um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares”.

O que o autor (2004, p. 21)³⁴ chama de “universalidade das culturas infantis”, ultrapassa os limites da inserção cultural local de cada criança. Segundo ele, um dos traços fundamentais das culturas infantis é a ludicidade. Pensando as sociedades contemporâneas nas quais o brincar é entendido como atividade eminentemente infantil, Brougère (1997)³⁵ afirma que o brinquedo é revelador da cultura e suporte de relações sociais que lhe conferem razão de ser.

Os parques infantis são cenários geradores de numerosas situações lúdicas e de intercâmbios sociais. Isto, unido ao feito que o lúdico é a melhor ferramenta de integração e inclusão para a infância, e os parques infantis poderiam ser um ambiente excelente para favorecer as relações. Atualmente, nas grandes cidades, as crianças contam com poucos espaços onde podem interagir e brincar com seus iguais. Realizando uma simples observação da realidade dos parques infantis em diversos contextos culturais, vemos que a oferta de parques concretiza-se em jardins e estruturas de jogo nos quais raras vezes se levam em conta as condições de acessibilidade dos pequenos. É certo que os parques infantis têm ainda muitas questões pendentes, entre elas uma manutenção adequada, a segurança dos equipamentos e do espaço entre outras, não obstante a mais urgente é de criar espaços onde toda população infantil possa ter acesso e utilizar de forma plena estes ambientes lúdicos.

³³ Sarmiento, Manuel Jacinto. (2005). **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação e Sociedade: revista de ciência da educação. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago.

³⁴ Sarmiento, Manuel Jacinto (2004). **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: Sarmiento, Manuel Jacinto; Cerisara, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa.

³⁵ Brougère, Gilles. (1997). **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez.

O planejamento e gestão do espaço público têm que incluir a preocupação por toda classe de usuários que habitualmente o transitam e não só do cidadão adulto. Sobretudo, é importante conhecer as aspirações dos grupos sociais que requerem uma atenção especial: crianças, jovens, mulheres, incapacitados e idosos. Dentro desses grupos enfocaremos em nosso estudo o grupo das crianças. Os espaços atualmente habitados pelas crianças, e não nos referimos somente aos lugares especializados ou os destinados a “guardar ou cuidar de crianças”, mas ao espaço público urbano transitado por este segmento de idade, deveriam ser pensados em função da atividade perceptiva e cognitiva característica desses períodos de desenvolvimento, considerados além dos seus desejos e necessidades.

A relação complexa entre as pessoas assim como entre as pessoas e os objetos, a enorme variedade de estímulos, o aspecto social de um lugar, o contexto e ainda a quantidade de luz e som, afetam a experiência de aprendizagem. Isto significa dar importância às condições materiais que rodeiam as crianças no curso de seu desenvolvimento, como a distribuição do espaço e as qualidades construtivas, e deixar que eles como usuários tomem iniciativas em função do espaço. A participação é importante para o desenvolvimento das próprias crianças. Como método de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, a experiência, a vivência de situações é melhor que a simples observação e uma atitude passiva. Este fato aplica-se não só às suas aptidões sociais, como a todo o seu desenvolvimento de identidade e enquanto cidadãos.

Participando desenvolvem capacidades de comunicação, argumentação, ganham confiança e conhecimentos. Tudo isto, por sua vez, os torna mais aptos a participar. Enquanto cidadãos a participação é uma “*educação informal em cidadania*”³⁶, pois trata-se da aplicação de princípios democráticos. Assim estarão mais aptos a participar ativamente na sociedade.

³⁶ *The Participation Rights of Adolescents*. UNICEF. p.10.

It has been shown that children who grow up in a participatory atmosphere (at home, in school, in institutions) do better at school, reach higher levels of moral development, become more socially involved with less psychological and social problems.³⁷

A participação das crianças e jovens tem que ser efetiva e nessa avaliação podemos recorrer à Figura 1 de Hart para perceber que há vários níveis de participação em que ela não é efetiva e aos quais Hart chama de não-participação.³⁸



Figura 1
A “escada” da participação de Hart

Se a participação dos principais protagonistas não for efetiva (autêntica) poderá ter efeitos perversos, contrários aos anteriormente descritos. Pode criar nas crianças ressentimentos, cinismo, desconfiança em relação a todos os processos participativos e até mesmo um afastamento em relação à cidadania democrática.

³⁷ Cappelaere, G. e De Winter, M. (1998). **Children's Participation? Make it Happen ...!**, background paper prepared for “What do you think?”. UNICEF. New York. In: *The Participation Rights of Adolescents*. UNICEF. 2001. p.9. “Foi demonstrado que as crianças que crescem numa atmosfera participatória (em casa, na escola, nas instituições) têm melhores resultados na escola, atingem níveis mais altos de desenvolvimento moral, tornam-se socialmente mais envolvidas/empenhadas/ interessadas e com menos problemas psicológicos e sociais.”

³⁸ Hart, Roger. (1997). **Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care**. UNICEF. New York. In: *The Participation Rights of Adolescents*. UNICEF. p.17.

Segundo Bomfim (2003, p.63) “Uma construção cidadã na cidade dá-se, então, na potencialização de ações que vão além da eficácia de ação para se apresentar como potência de ação. Assim seria o movimento da legitimidade subjetiva.” A participação dos protagonistas infantis e juvenis nas decisões do planejamento urbano podem ser experiências válidas com resultados bastante positivos. A mesma autora cita uma experiência participativa desenvolvida pela Prefeitura de Segovia (1999), na Espanha,

Foi um exemplo desta possibilidade, ao tomar emoções e sentimentos como um importante instrumento de intervenção na cidade. Trabalhando com 900 alunos de distintas idades (crianças e adolescentes), 25 professores pertencentes a 11 centros educativos, coordenaram uma investigação-ação chamada *Mapa Emocional de Segovia*. Os participantes dessa investigação procuraram coletar as emoções mais imediatas, cheiros, sons, imagens, sensações agradáveis e desagradáveis, dos diversos bairros da cidade, através de distintas técnicas expressivas (fotos, desenhos, poemas, textos). O objetivo da experiência foi provocar nas crianças e jovens uma reflexão sobre a cidade, para que se definissem diante dela, para que aprendessem a implicar-se em um processo de participação cidadã, expressando suas opiniões e demandando uma cidade melhor para todos (Ayuntamiento, 1999). A participação cidadã nas metas de planejamento da cidade, como ferramenta de educação ambiental, para encontrar caminhos de participação nas decisões, foi o resultado alcançado naquela experiência. As crianças e jovens de Segovia reuniram-se com os técnicos da Prefeitura para expressar suas inquietudes, contar-lhes o que gostavam e o que não gostavam da cidade e para solicitar-lhes mudanças. Planejar, reabilitar, educar para a cidadania, desenvolver habilidades cidadãs são verbos conjugados e que podem ser experienciados na cidade como espaço vivido. (Bomfim, 2003, p.64)

De acordo com Bomfim (2003) as diferentes representações sociais devem dialogar entre o individual e o coletivo envolvendo diferentes esferas (íntima, privada ou domiciliar, semi-privada ou semi-pública, pública, civil e parlamentar) da vida cotidiana, dentro de uma proposta cidadã que tenha a afetividade como eixo integrador. Nas cidades atuais falta a qualidade do “viver público” citado por Bomfim (2003,p.66), porque segundo ela, as cidades deixaram de ser um local que habitamos, para se tornar em um espaço burocrático, indiferente e de consumo. O cidadão para a autora a cada dia está perdendo o controle do seu espaço cotidiano.

Neste contexto, a criança (uma pequena cidadã) é progressivamente associada ao domínio privado da vida social, circunscrita aos espaços da família e da escola. A televisão passa a ocupar grande parte do tempo infantil, apesar de muitos adultos considerarem sua influência negativa (Cahan et al., 1993)³⁹. A rua é vista como espaço danoso à formação da infância, apesar da atração que exerce sobre os pequenos (Parga, 2004)⁴⁰.

Para Tonucci (1996)⁴¹, atualmente ocorre uma inversão entre as noções de perigo impressos nos espaços. Tradicionalmente, o bosque era identificado com o perigo, em especial nos contos infantis. Hoje existe um dualismo em muitos espaços públicos como: avenidas, ruas, praças, etc., que são vistos como o lugar do perigo e o campo o lugar idealizado da harmonia, da diversidade e inclusão social. O autor propõe uma nova forma de pensar a cidade. Afirma que quando priorizarmos as crianças como usuárias dos espaços públicos, e deixar, que elas façam parte nas decisões sobre a organização urbana e seus desejos considerados, todos os demais públicos se sentiriam contemplados.

³⁹ Cahan, Emily *et al.* (1993). **The elusive historical child: ways of knowing the child of history and psychology**. In: Elder, G. H.; Modell, J.; Parke, R. D. *Children in time and place: developmental and historical insights*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁴⁰ Parga, José Sanchez. (2004). **Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia**. Quito: Abya-Yala.

⁴¹ Tonucci, Francesco. (1996). **La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad**. Buenos Aires, Losada: UNICEF.

Este tipo de pensamento não supõe crianças como “categoria social” consumidora de equipamentos especializados. Supõe crianças que se relacionam entre si com necessidades de movimento e repouso, segurança e desafios, socialização e autonomia, imitação e criação, imaginação e confronto com a realidade, sentimento e ação sobre as coisas.

As crianças adoram arrastar-se, subir e descer, correr e pular, elas gostam de perceber as mudanças das estações, o calor e o frio, de sentir a velocidade do tempo. Por isso não basta somente ter os equipamentos lúdicos. As crianças necessitam de lugares que sirvam para encontrar, dividir, discutir e refletir ideias e, espaços como interação e com vida. A maioria dos equipamentos destinados à infância descuida destas realidades básicas e de fundamental importância para o pequeno cidadão.

Às vezes “bons” espaços de aprendizagem podem ser “desorganizados”, Estes espaços podem fornecer uma ampla categoria de situações para realizar eleições e opções e dão oportunidades de criar sua própria ordem entre uma variedade de elementos. As crianças necessitam de espaços onde se sintam competentes, onde haja magia, mistério, espaços que convidem, e que “reajam” ao que lhes propõem. Espaços para agrupar-se e para estarem sós, espaços para estar solto e contido.

Existem pessoas que colocam estas condições de *design* ao referir-se ao *design* de exposições em museus de ciências, de escolas, de espaços de jogo e parques urbanos, aqui neste estudo colocamos com referência ao espaço urbano em geral. É importante reiterar que se trata tanto do *design* de espaços verdes, de praças, de ruas onde se possa circular com segurança, de espaços para o lazer, espaços para brincar bem equipados como de espaços sociais, espaços culturais e espaços de relação.

Para que um espaço tenha uma função educativa, inclusiva e integradora, todos os espaços aos que nos referimos requerem um alto nível de qualidade e de

constante cuidado, a falta de manutenção adequada dos espaços públicos construídos desvirtua toda a possibilidade educativa podendo se transformar em espaços não educativos. Se os parques se deterioram, os pavimentos se deterioram, os monumentos se estragam, as árvores não repostas, tudo perde sua eficácia educadora e tudo se integra em um processo de degradação. Segundo Alderoqui (2007) existem vários exemplos de função educativa do espaço urbano. Vamos citar três exemplos de ação educativa em cidades educadoras.

Para o primeiro exemplo podemos citar a cidade de Barcelona que se propõe divulgar e apoiar uma revolução estética nos espaços urbanos a partir da instalação de esculturas de arte contemporânea. O processo se fez com um ritmo pedagógico que levou em conta a leitura dos usuários que eram protagonistas dos referidos espaços. No Capítulo 3 comentamos um pouco mais sobre a cidade.

Para realizar uma intervenção urbana é preciso a ajuda do que eles denominam diálogos educadores iniciais (colóquios culturais), os cidadãos vão assimilando obras inovadoras. Respeitam a participação do cidadão, mas não a confundem com dar-lhes todas as regras das decisões culturais, sobretudo as estéticas, da cidade.

Alderoqui (2007) comenta que especialistas consideram que os cidadãos costumam rejeitar a estética inovadora. Segundo ela, eles esclarecem que “não se trata de um despotismo ilustrado, nem tão pouco uma temática setorial, mas de um esforço pedagógico, de uma vontade educadora e política”.

Outro exemplo é a França e os Estados Unidos onde já existem projetos de *design* de praças e terrenos baldios criados dentro da perspectiva de uma criança. Estes países realizam experiências que incluem processos de transformação e apropriação do espaço por parte das crianças. Desenvolver propostas reais nas quais as crianças são convocadas para o *design* e transformação de lugares para

brincar (terrenos baldios, pátios escolares) é uma experiência inovadora, inclusiva e educadora.

Terceiro exemplo são os projetos desenvolvidos em vários países acerca do tema “Voltar a brincar na rua”. Experiências realizadas na Holanda onde limitam os direitos dos condutores de carro em favor do direito de brincar, permitindo que a criança volte a brincar na rua. Desta forma se criam espaços nas ruas para as crianças brincarem com segurança satisfatória e sem impedir a passagem dos automóveis.

É fundamental que as administrações públicas enfrentem estes desafios e criem espaços lúdicos que não discriminem a nenhum setor da população infantil e que favoreçam as relações interpessoais e o respeito pelas diferenças individuais de cada usuário.

Compreendemos como fundamental a análise acerca da importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras na formação cultural, social, educacional e de lazer nos espaços para brincar existentes em outros países. Para tanto, faz-se necessário verificar nesse estudo as diversas formas como o brincar é desenvolvido e transmitido nestes espaços, como as crianças se apropriam deles, refletindo a partir daí sobre a ideia da praça pública ser um espaço apropriado, na sociedade atual, para a transmissão da cultura lúdica e para o desenvolvimento infantil.

Para nós a missão de um espaço lúdico público ou não, pode se apresentar em duas perspectivas. Na primeira perspectiva é que, além de ser um espaço estruturado para brincar, é um espaço que é pleno e cheio de momentos especiais, ricos e transformadores, é um solo fértil e apropriado para o nascimento de um novo homem, um homem melhor capaz de construir um novo mundo. Um mundo onde a afetividade é acolhida, a sensibilidade é cultivada, a criatividade estimulada, a solidariedade é praticada, onde a humildade é uma virtude e os direitos da criança respeitados.

São estes elementos indispensáveis na formação humana. A criança deve vivenciar os espaços lúdicos utilizando-se do seu livre arbítrio, da vontade e do desejo próprio como também pelo prazer de brincar, ou de encontrar e re-encontrar os amigos, são estes elementos que serão orientadores da ação lúdica.

A segunda perspectiva está relacionada ao resgate e exercício da cultura popular, assim como à participação da comunidade e lideranças nos processos que envolvem a *ludicidade* e a relação de trocas de vivências⁴², partilhando as experiências de ontem com o hoje. Neste sentido, esta perspectiva valoriza a história do lúdico, da família (os pais, os avós, etc.) e de suas criações de jogos, brinquedos e brincadeiras, que podem ter na praça pública um local adequado para realizar tais vivências entre as gerações.

Os espaços para brincar, públicos ou não, devem ter como eixo orientador alguns princípios⁴³ que orientem sua missão. Estes princípios devem orientar programas, atividades, ações complementares e eventos que se fundamentam na potencialidade criativa e lúdica.

Essa concepção visa abrir espaços de escuta para as questões emergentes da continuidade, estimulando a participação coletiva com liberdade de pensar como atores, participantes do processo de reconhecimento, mútuo de saberes e conhecimentos teóricos e práticos, estando referendados nos seguintes princípios (Adaptações feitas embasadas na Lei nº 9615/98 de 24 de março de 1998, conhecida como Lei Pelé), que poderiam estar presentes em projetos políticos e pedagógicos de espaços (públicos ou privados) para brincar:

⁴² Vivência significando o instante vivido intensamente, conferindo à emoção a palpante qualidade existencial do aqui e agora.

⁴³ Estes princípios foram criados tendo como referência a nova proposta do esporte educacional do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto/INDESP e a Universidade de Pernambuco/UPE-ESEF em 1996. Onde podemos utilizá-los nos espaços públicos para brincar.

1. **Cooperação:** pressupõem que todos os subjetivos no processo educativo tenham ou possa construir uma intencionalidade coletiva, buscando solucionar os problemas com o grupo, e crescimento de cada indivíduo e do grupo como um todo.
2. **Educação:** integrar situações heterogêneas de sexo, de idade, nível socioeconômico, nível intelectual, nível motriz das pessoas envolvidas nas experiências lúdicas. Conviver com as diversidades, promovendo uma prática vivenciada com trocas de saberes, ou seja, estamos sempre aprendendo com o outro e descobrindo novos valores e conceitos fazendo da prática esportiva uma nova forma de aprender a ser professor e aluno como um ser único.
3. **Gestão:** preconiza e oportuniza aos envolvidos perceberem e intervirem no processo de ensino/aprendizagem através de determinações e ações autônomas e coletivas com vistas a uma perspectiva de educação para o exercício da cidadania emancipada.
4. **Continuidade e ruptura:** baseia-se na consideração e valorização do conhecimento que a criança, adolescente, adulto e idoso traz consigo, para que, através da vivência, discussão e reflexão sobre o mesmo, possa romper com o estabelecido, na construção de um novo conhecimento, que não negue o anterior, mas que o inclua e supere em amplitude e complexidade.
5. **Criticidade:** fundamentado em todos os princípios, permite ao indivíduo situar-se enquanto sujeitos históricos e sociais, numa perspectiva crítica e reflexiva da sociedade, entendendo os valores e interesses da nossa cultura de movimento, ampliando assim suas possibilidades de intervenção no contexto social cultural em que está inserida.
6. **Dialogicidade:** percebida como selo da educação para liberdade. Compreende o diálogo como processo fundamental da educação entendendo a palavra como expressão do estar no mundo, de ser no mundo. Por isso é ação e reflexão, é práxi.

7. **Emancipação:** levar aos participantes a construir coletivamente situações estimulantes de desenvolvimento de independência, de autonomia, e de liberdade. São mecanismos que promovem práticas de cidadania, construindo em sua atividade uma tomada de consciência de direitos e deveres do saber ser, saber fazer e saber conviver dentro das regras de convivência coletiva, elementos essenciais para a emancipação humana.
8. **Ludicidade:** através do brincar⁴⁴ (jogo, brinquedo e brincadeira)⁴⁵ promover o resgate de valores necessários para a formação humana a partir do desprendimento do aprendizado mecânico, convencional e alienante. Resgata a sensibilidade do movimento humano, a criatividade, a imaginação, e o viver / sentir as situações como movimento de prazer possibilitando um olhar crítico da realidade.
9. **Regionalismo:** resgatar os valores históricos e culturais da comunidade. Despertar no grupo o interesse e a valorização pelas origens, conquistas e heranças culturais e com isso incentivar a construção da memória e identidade da comunidade.
10. **Totalidade:** deve proporcionar as crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos um entendimento crítico do conteúdo aplicado, na família, na escola, na sociedade, em todas as esferas de aprendizagem. Contextualizando na perspectiva social e histórica a superação de dicotomias relacionadas a corpo/mente, homem/sociedade, sociedade/meio ambiente, proporcionando a formação integral do ser.

Ao contrário de outros grandes centros urbanos que restringem os espaços destinados ao lazer infantil, Barcelona ainda converte seus espaços públicos em lugares para brincar. Percebemos que é bastante frequente ver nas ruas, nos parques e principalmente nas praças públicas a imagem de crianças brincando.

⁴⁴ É o mesmo que “**Jugar**” em Espanhol.

⁴⁵ É o mesmo que “**juego**”, “**juguete**” e “**jugueteo**” em espanhol, conceitos e significados que vamos tratar mais adiante.

Não podemos dizer que o mesmo acontece em outros países como, por exemplo, o Brasil e muitos outros da América Latina, África, Índia, etc. Infelizmente ainda evidenciamos nestes lugares a rápida perda desta imagem. Hoje as grandes cidades são marcadas com o crescimento desmesurado e caótico.

Percebemos em países em desenvolvimento ou bastantes pobres que o desprezo pelo público faz com que até as praças e parques passem a ser ocupadas por interesses privados com o desenvolvimento de empreendimentos comerciais. E, além disso, com o crescimento da insegurança e da violência urbana, as praças públicas e as ruas ficam cada vez mais inacessíveis para brincar e o lazer infantil.

Neste sentido, Barcelona tem aspectos bastante positivos e completamente antagônicos às experiências existentes em outras cidades do mundo, no que diz respeito ao uso dos espaços públicos para brincar e para o lazer coletivo. Em nossas observações empíricas realizadas na comunidade Europeia, verificamos que em alguns países experiências significativas de apropriação do espaço urbano por crianças para o uso lúdico, para vivências e manifestações culturais, para prática de esporte e exposições públicas de arte, etc.

Atualmente existe uma tendência mundial de que os espaços privados, como nossa casa, estão sendo reduzido nas suas dimensões, e neste novo modelo de espaços de moradia não tem sido contemplado um lugar para que a criança brinque o que também restringe as possibilidades do lúdico. As alternativas são o jogo autônomo ou solitário e em geral silencioso, onde a criança joga com máquinas e não já com pessoas.

Em Barcelona esta situação de falta do espaço nas casas ou apartamentos é compensada com espaços públicos planejados e qualificados, favorecendo e estimulando as famílias ao convívio e uso coletivo dos espaços destinados ao lazer.

Segundo Neto (2003) e Almeida, M.T.P. (2008a) com o novo modelo econômico do mundo globalizado, a perda dos recursos financeiros e o empobrecimento das famílias, levaram cada vez mais as crianças ao mundo laboral precoce, mudando seus jogos e brinquedos por elementos de trabalho ou assumindo responsabilidades próprias do adulto. Assim se vai diluindo em um país, em uma cidade, em um lar e em uma sociedade o mundo infantil dentro do mundo adulto, e especialmente se vai perdendo o brincar espontâneo e livre.

Estudos desta natureza sobre o brincar em espaço público ou em qualquer outro espaço que permita observar o jogo espontâneo é uma investigação de suma importância que possibilitará à exploração científica do lúdico em todos os âmbitos na vida da criança. Quanto mais rica seja a experiência ou vivência lúdica, maiores serão os caminhos, possibilidades e alternativas que a criança terá para estruturar seu pensamento, criar estratégias de ação, potencializar seus recursos motrizes, alcançar objetivos e fortalecer vínculos afetivos e sociais enriquecedores e saudáveis.

Capítulo 2 - Discussões e reflexões sobre os espaços lúdicos para brincar

1. A cidade de Barcelona

Barcelona resulta gratificante. Y es que toda la Barcelona central fue proyectada por Cerdà precisamente para gozar del paseo, ya que es un itinerario ininterrumpido de aceras generosas, de cinco metros de anchura y arboladas; una densidad no deseable es la que permite, empero, disponer de una ciudad a escala humana, en la que casi todo está al alcance del que prefiere andar; curiosar es en este contexto urbano un placer, pues además de la calidad ofrece una diversidad espectacular, y el clima mediterráneo hace que uno no resista a la tentación de disfrutar del buen tiempo en plena calle. (Lluís Permanyer, prólogo. Huertas, 2000, p.11)

Para compreender a cidade de Barcelona é importante destacar os principais momentos históricos que culminaram com amplos processos de intervenções urbanísticas na cidade, destacando a construção ou reestruturação de seus espaços públicos, pois o cenário para o estudo aqui apresentado utilizou um dos bairros do *Distrito de Horta-Guinardó* como espaço para o desenvolvimento de toda a investigação.

Podemos dizer que Barcelona é a capital da Catalunha, é a maior cidade desta comunidade autônoma. Atualmente Catalunha é uma das comunidades mais ricas da Espanha. Barcelona é uma cidade bem definida em seus limites, tendo os Rios Besós e Llobregat em cada um dos seus lados, ao fundo as montanhas de Collserola e sua frente de cidade voltada atualmente para o Mar Mediterrâneo. Barcelona somente se abriu como cidade ao mar, de um ponto de vista urbanístico, a partir das intervenções urbanísticas realizadas para sediar os jogos olímpicos de 1992.

Para Busquets (2004) o século XX é o momento onde se experimenta a grande explosão urbana com o desenvolvimento tecnológico trazido pela industrialização, aliando-se a este fato a consolidação do Urbanismo como prática técnica e social.

Neste final de século XX, os anos 80 representarão para a cidade de Barcelona um novo período de renascimento.

O estabelecimento do estado democrático ao final dos anos 70, após a morte de Franco e depois de um longo período de ditadura, vai encontrar uma Barcelona pouco cuidada em suas últimas décadas. Para ele o período correspondente aos anos 80 será então cenário para muitos projetos de reabilitação, requalificação e construção de novos espaços públicos, principalmente parques, jardins e áreas verdes especialmente equipadas para uso da população. “Os projetos desta época fazem um grande esforço para resgatar os valores simbólicos das praças – incorporando elementos de especial significação, como esculturas – que se haviam perdido devido à excessiva funcionalidade a que seus desenhos as haviam submetido” (Busquets, 2004, p.358).

O Programa Olímpico para 1992 gerou um programa urbanístico para a cidade que atuou principalmente na construção da denominada Frente Litoral de Barcelona. Até aquele momento, Barcelona tinha seu espaço urbano acerca do mar degradado e desvalorizado. As principais inversões se concentraram na construção do “*Moll de la Fusta*”, que estabelece uma nova relação entre a cidade e seu porto. A partir daí, se pode pensar e levar a frente a ideia de novas praias limpas, antes sujas e com esgotos vertendo ao mar.

É também neste momento que se dá um novo desenvolvimento residencial com a construção da Vila Olímpica (numa região praticamente central da cidade e antigo bairro industrial). Para Busquets (2004, p.395) “a Vila Olímpica se converte em uma referência qualificada do processo de transformação urbanística de Barcelona devido a sua posição como triângulo de avanço até o *waterfront* da cidade”. Além destas intervenções, se transforma o velho porto da cidade e se requalifica a Barceloneta (região beira-mar, com velhos armazéns e residências pouco qualificadas).

Segundo Busquets (2004, p.21) “As mudanças experimentadas em Barcelona nos últimos 25 anos não se explicam apenas com os desenhos aportados por um ou vários indivíduos, nem pela vontade pessoal e singular, mas sim por uma tendência ou exigência coletiva mais ampla que envolve a iniciativa pública municipal, a de seus quadros, mas também de arquitetos, grupos de vizinhos, operadores privados etc., que definiram claramente uma consciência de mudança respeitando as condições precedentes e que foram a base de sua própria concepção”.

A sociedade civil de Barcelona encontra muitas formas de atuar e influenciar os processos decisórios, seja através de seus grêmios (entidades que congregam profissionais), seja através das associações comerciais, ou das associações de vizinhos, constituídas em cada distrito e em cada bairro. A cidade de Barcelona possui uma população que ultrapassa 1.500.000 habitantes (dados de 2005). Seu território está distribuído em dez distritos o que facilita a descentralização administrativa e favorece a participação cidadã.

Neste trabalho nos interessa especialmente o distrito de *Horta-Guinardó* onde se localiza o bairro de *La Vall D’Hebron* que terá aqui três de seus espaços públicos estudados. O distrito de *Horta-Guinardó* era em seus primórdios um município denominado *La Vall de Horta*, tendo sido agregado à cidade de Barcelona no ano de 1904. Referido Distrito conta hoje com oito bairros:

1. *Horta*
2. *Montbau*
3. *Sant Genís*
4. *La Clota*
5. *La Font del Gos*
6. *El Carmel*
7. *La Taxonera*
8. ***La Vall d’Hebron*** (situado na parte alta do distrito e no qual centraremos nossa atenção do estudo, Figura 2 e 3)



Figura 2

La Vall d'Hebron em 1662

Fonte: Martín, Guillem i Brasó. La Veu dels Brasó: Volume I, setembre 1998 - desembre 2000.



9.108-9.109 El Valle de Hebrón se convierte en un espacio equipado del Carmel y Nou Barris.

Figura 3

La Vall d'Hebron um espaço equipado do Carmel

Fonte: Martín, Guillem i Brasó. La Veu dels Brasó: Volume I, setembre 1998 - desembre 2000.

2. Distrito de Horta-Guinardó e bairros

Com uma superfície de 1.192 hectares, *Horta-Guinardó* é o terceiro distrito mais extenso de Barcelona (Figura 4), depois que *Sants-Monjuïc* e *Sarrià-Sant Gervasi*, e ocupa 11,9% da extensão total do município barcelonês.

O distrito de *Horta-Guinardó* (Figura 5) está situado no setor norte-leste da cidade, entre os distritos de *Gràcia* e *Nou Barris*. Limita também pelo leste com *L'Eixample* e *Sant Martí* e pelo norte com *Sant Andreu*. Pelo oeste, através da serra de *Collserola*, conecta com os municípios de *Sant Cugat* e *Cerdanyola do Vallès*.

Segundo Almeida, M.T.P. & Siebra, L.M.G (2008d) a diversidade do meio físico de *Horta-Guinardó* caracteriza o distrito e condicionou ao longo do tempo o processo de ocupação e urbanização de seu solo. A existência de umas unidades físicas claramente diferenciadas, como *Collserola*, *Vall d'Hebron*, as serras da *Rovira* ou o canal de Horta, comportaram a criação de uma estrutura urbana muito diferenciada por setores. Assim, o distrito está formado por um conjunto heterogêneo de áreas urbanas que coincidem em linhas gerais, com as unidades físicas.

Para eles, no mesmo sentido, a diversidade do meio físico configura um relevo acidentado, onde o elemento mais característico é a ladeira. Uma geografia, que comporta um sistema vial e umas condições de edificação difíceis. Igualmente, as atividades econômicas que precisam de espaços grandes e de determinadas condições na circulação são de difícil implantação no distrito.

Por outro lado, as características do meio ambiente de *Horta-Guinardó* (orientação, temperatura, pouca poluição, proximidade a espaços livres, etc.) podem considerar-se privilegiadas para determinados usos. As atividades residenciais e de lazer se podem desenvolver com facilidade sempre que dito desenvolvimento se realize de uma forma adequada.

O território que hoje ocupa o distrito de *Horta-Guinardó* se integrou tardiamente no espaço barcelonês. Não foi afetado pelo processo de industrialização do plano de Barcelona no século XIX, nem sofreu o crescimento urbano de outros núcleos da cidade (até mediados de nosso século, Barcelona cresce pelos setores sul e oeste).

É a partir dos anos 50 que o espaço de *Horta-Guinardó* começa a urbanizar-se em sua maioria. Este período de tempo ocorreu uma grande expansão populacional da cidade. As modalidades de ocupação do solo residencial tiveram formas muito diversas, combinando a edificação caótica de zonas sem condições e a existência de núcleos de barracos, com a criação de algumas áreas residenciais de qualidade.

O distrito além das funções residenciais que tinha, também acolheu alguns elementos singulares que forneciam serviço ao conjunto da cidade e que se denominam elementos-cidade. Entre estes elementos-cidade de *Horta-Guinardó* podemos citar a cidade sanitária de *Vall d'Hebron*, as *Llars Mundet*, o Hospital de *Sant Pau*, etc. Tratavam-se de grandes equipamentos que ficaram no distrito pela disponibilidade de espaços livres que este oferecia no momento certo.

As grandes áreas de lazer existentes em *Horta-Guinardó* (Figura 6) e a grande quantidade de parques públicos infantis também devem ser consideradas como elementos de âmbito de cidade. Aqui se incluem desde os parques de *Collserola* e o dos *Turons* ou o *Laberint d'Horta* até a área olímpica da *Vall d'Hebron* com instalações esportivas como o *Centre Municipal de Tennis*, o *Palau Municipal d'Esports da Vall d'Hebron* ou o *Velòdrom d'Horta*.

3. *Vall d'Hebron*

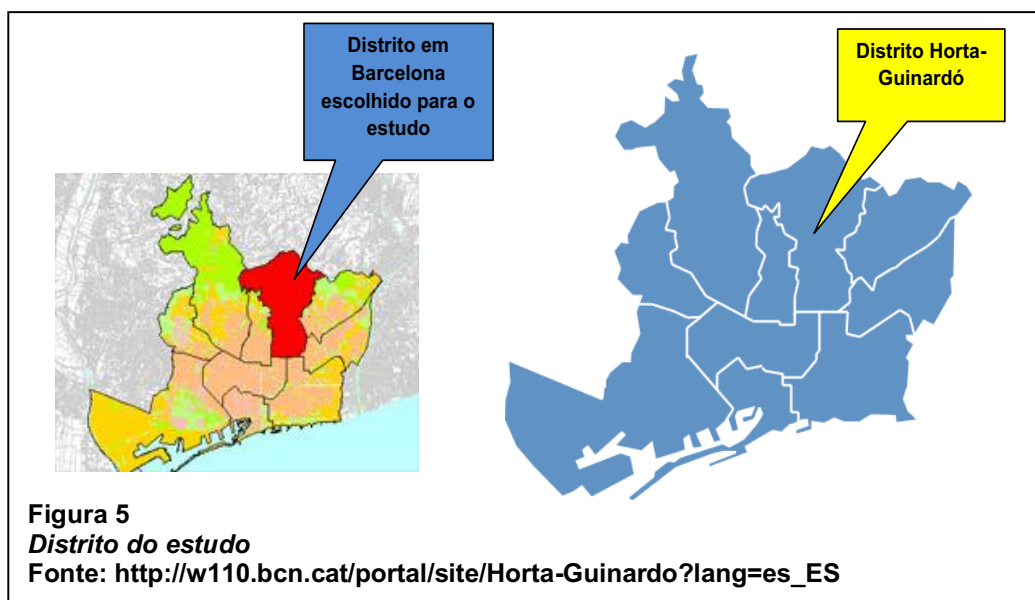
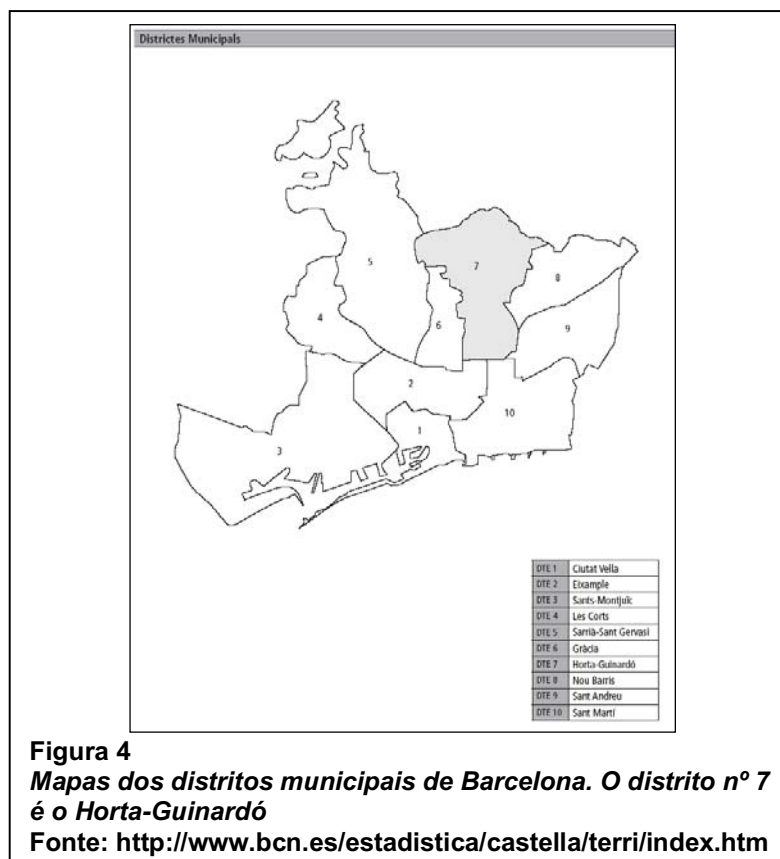
Em primeiro lugar, descrever o nome de *Hebron*, de onde ele vem e sua história, ainda que brevemente. O nome de *Hebron*, como no Antigo Testamento, foi atribuído a duas cidades:

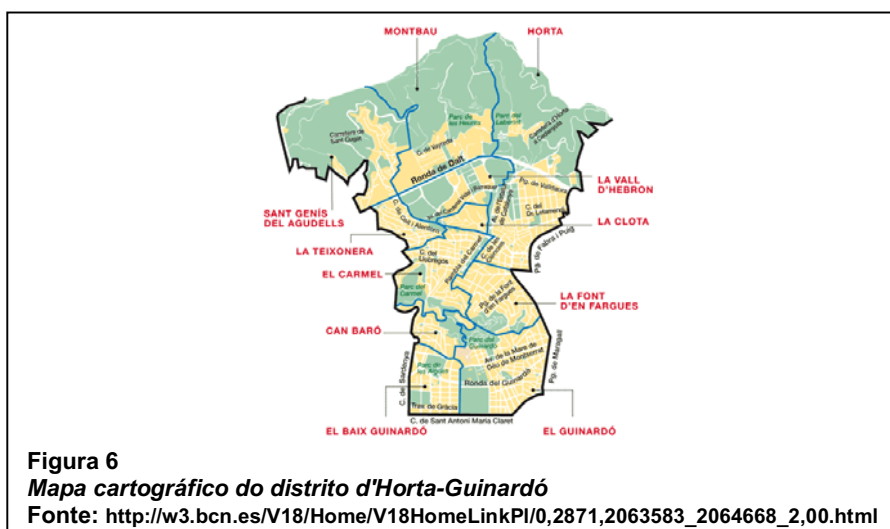
Hebron - A Palestina é, no sudoeste de Jerusalém, que agora tem 90.000 habitantes.

Hebron - No Egito, esta cidade que atualmente tem cerca de 200.000 habitantes, é a capital do Valle, que é seu homônimo. É famosa por sua mesquita, que é sobre uma caverna. A história nos diz que esta cidade foi a capital do reino de David antes de Jerusalém.

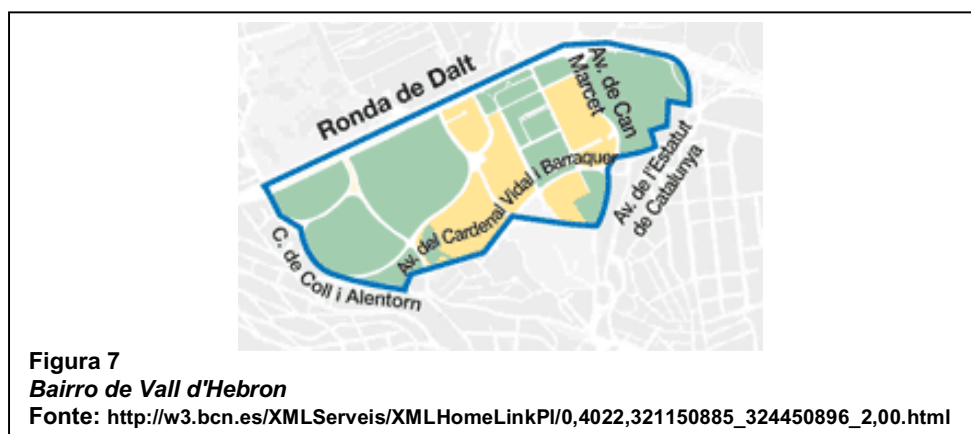
Acredita-se que a mesquita, segundo estudos, que muitas pessoas estão enterradas, incluindo Abraão, o primeiro patriarca, fundador dos judeus, que nasceu em *Ur Caldea*, onde ele foi para *Canaã*, e ali está sepultada sua esposa Sara e seu filho Isaac, Jacob, também enterrado ali. Quanto à palavra Valle, podemos dizer que era a antiga rota de caravanas, do Sudão e Egito superior a caminho de Alexandria ou Damasco.

A Bíblia nos diz que ocupa 1.074 km², Que, atualmente ocupado por tropas de Israel em junho de 1967, quando a famosa "Guerra dos sete dias", isso significava que tanta controvérsia, até poucos dias entre israelitas e palestinos.





No bairro de *Vall d'Hebron* (Ver Figuras 7 e 8) onde estão localizadas as praças públicas do estudo se caracteriza por ter em sua área geográfica o maior índice de praça com áreas de jogos infantis.



O Bairro de *Vall d'Hebron* era inicialmente um polígono qualificado como Zona de Parque Urbano e Cidade-Jardim Intensiva de acordo com o “Plan Comarcal” de 1953, quando se autoriza a construção de seus primeiros blocos de vivendas. Um projeto de ordenamento do ano de 1987 amplia a zona do polígono com um grande setor de equipamentos esportivos visando aos Jogos Olímpicos de 1992, também nesta ocasião foi autorizada a construção de novas vivendas.

Os equipamentos construídos para os jogos olímpicos foram destinados depois ao uso dos cidadãos e se mantêm vivos no bairro até os dias de hoje. As novas moradias construídas para acomodar árbitros e periodistas no período dos jogos olímpicos foram depois destinadas a vivendas para a população. Na área geográfica deste conjunto de “novos” edifícios, conhecidos popularmente no bairro como edifícios brancos, que encontraremos um dos espaços públicos alvos deste estudo, a *Plaza Joan de Cornudella*.

Na Figura 9 e 10 verificamos o outro espaço do estudo a praça jardins de Can Brasó. Tive a felicidade de conhecer o Sr. Guillem Martín i Brasó⁴⁶ que morava em um apartamento (piso) no mesmo condomínio (escalera) onde eu morava. Guillem foi colaborador neste estudo e também um grande amigo. Ele foi uma fonte de inspiração e descoberta de informações sobre o bairro *Vall d'Hebron* onde realizava nossa pesquisa. Segundo ele:

Can Brasó havia estatatal costat de Can Rossell, entre el camí de Sant cebià i el convent de monges mínimes. A la toponímia Del barri perdura la baixada de Can Brasó. Can Brasó havia estat masia amb baixos i un pis, semblant a altres cases del seu entorn, entre d'altres Can Rossell, Can Regira, Can Travi Nou abans de ser restaurada. Originàriament el terreny i la casa era propietat del Monestir de Sant Jeroni de la Vall d'Hebron i varen ser adquirits el 9-2-1762 per Felicià Brasó i Buhigas (1708-1777). La propietat va pasar pels hereus Brasó de 4 generacions: Pere Brasó i

⁴⁶ Can Travi, 47, 6e 1ª, 08035 – Barcelona. E-mail: braso@mx3.redestb.es. Tel. 93-4283550.

Termens (1732---), Jaume Brasó Gausahs (1770-1822), Pere Brasó i Esteve (1799-1873) i Pere Brasó i Duran (1833-1901). Els dos darrers varen compartir la feina Del camp amb la de masovers de Can Safont.⁴⁷

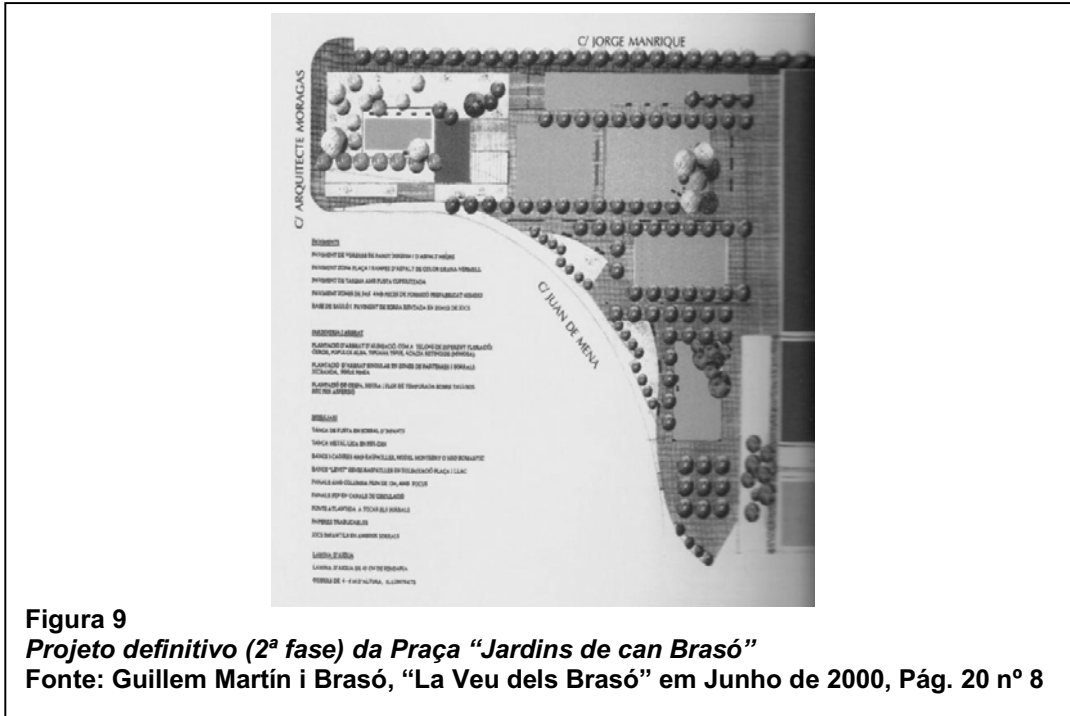


Figura 9
Projeto definitivo (2ª fase) da Praça “Jardins de can Brasó”
Fonte: Guillem Martín i Brasó, “La Veu dels Brasó” em Junho de 2000, Pág. 20 nº 8

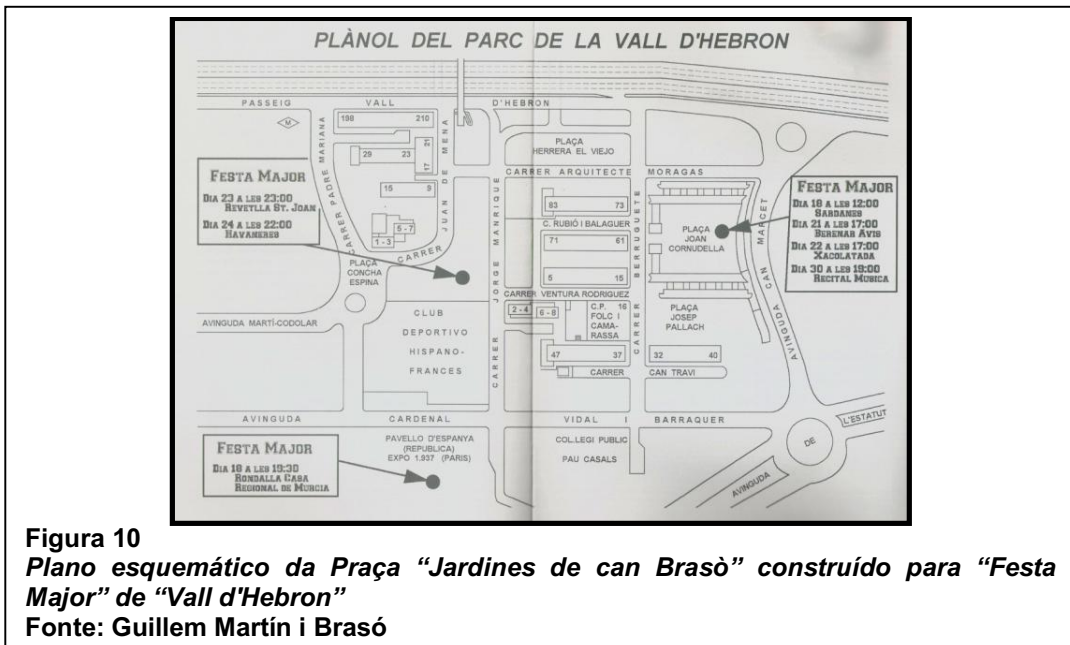


Figura 10
Plano esquemático da Praça “Jardins de can Brasó” construído para “Festa Major” de “Vall d'Hebron”
Fonte: Guillem Martín i Brasó

⁴⁷ Martín, Guillem i Brasó. La Veu dels Brasó: Volume I setembro 1998-deseembre 2000.

O espaço do estudo delimitou-se geograficamente (Figura 11) nas três praças localizadas no bairro *Vall d'Hebron*.



Além dos espaços escolhidos para compor o universo geográfico do estudo, podemos citar outros diferentes espaços existentes no bairro de *Vall d'Hebron* que são utilizados com áreas públicas de lazer, diversão e vivências lúdicas. Durante a pesquisa foi mapeado e identificado que *Vall d'Hebron* é um bairro privilegiado em Barcelona com muitas áreas verdes e principalmente com uma grande quantidade de parque infantis para brincar e para convivências intergeracionais. Nas figuras 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 apresento outros espaços lúdicos e de lazer.



Figura 12
Parque Infantil do Labirinto - 1



Figura 13
Parque Infantil do Labirinto - 2



Figura 14
Parque Infantil do Labirinto - 3



Figura 15
Jardins de Labirinto



Figura 16
Mel e Vitória brincando no parque do labirinto



Figura 17
Parque Infantil da Parroquia Viegen de Nazaret - 1



Figura 18
Parque Infantil da Parroquia Viegen de Nazaret - 2



Figura 19
Parque Infantil da Parroquia Viegen de Nazaret - 3



Figura 20
Parque Infantil Can Travi



Figura 21
Parque Infantil Can Travi 2

**CAMINHOS DE
CONSTRUÇÃO DA
METODOLOGIA DO
ESTUDO**

PARTE II

1. Fundamento e marco teórico do estudo

1.1. A Psicologia ambiental e a apropriação dos espaços

A Psicologia Ambiental é uma das mais recentes áreas do conhecimento da Psicologia como ciência e como campo em construção. Partiu de uma perspectiva individual até uma perspectiva social, de uma perspectiva biológica e fisiológica até uma perspectiva psico-sócio-ambiental.

De acordo com Canter (1988) e Pol (1993) citados por Almeida, M.T.P. & Siebra, L.M.G (2008d,p.2) “a Psicologia Ambiental pode ser definida como Psicologia social ambiental se a entendemos como a aplicação da perspectiva psicossocial ao estudo da interação das pessoas com seu ambiente sociofísico”. São três os aspectos fundamentais neste conceito: o olhar desde um ponto de vista psicossocial, a questão da interação e o tema do ambiente.

Nos processos de análise do ambiente podem ser tratados tanto ambientes naturais quanto ambientes construídos e aqui se encontra a questão que será tratada neste trabalho, um ambiente urbano planejado e construído com objetivos definidos. Estão enquadrados como ambientes urbanos os três ambientes analisados, um claramente projetado para o lazer de crianças com necessidades especiais, o segundo como lugar de passagem, de trânsito, disposto entre construção de moradias e o terceiro como espaço de lazer.

Para este trabalho, a Psicologia Ambiental será tratada como “a disciplina que tem por objeto o estudo e a compreensão dos processos psicossociais derivados das relações, interações e transações entre as pessoas, grupos sociais ou comunidades, seus ambientes sociofísicos e os recursos disponíveis. Como disciplina científica compartilha com outras disciplinas um campo de estudo comum configurado pelo conjunto de fenômenos que implicam diretamente às pessoas com seus ambientes naturais e construídos” Pol, Valera e Vidal (1998). Na

perspectiva da Psicologia Ambiental são conceitos fundamentais para desenvolver este trabalho: a territorialidade e a apropriação do espaço.

O conceito de territorialidade remete inicialmente ao campo de estudo da Etologia, que se ocupa de estudar os animais nos seus ambientes. Estes demarcam seus territórios de maneira característica com indicadores físicos (urina, secreções, etc.), distintamente dos seres humanos que demarcam seus territórios de maneira simbólica (Pol, Valera & Vidal, 1998).

De acordo com Bomfim (2003):

Existe, pois, uma conduta territorial⁴⁸, onde o indivíduo constrói a si mesmo como identidade na relação com o espaço, transformando-o e sendo transformado por ele, atribuindo-lhe um significado e deixando a sua marca. Esta conduta territorial pode ser observada sob alguns enfoques. A Antropologia estuda como o homem estrutura o micro-espaço (Hall, 1981), denominando de proxêmica. O espaço de características fixas, as casas, os edifícios, os traçados de vilas, cidades e metrópoles são formas básicas de organizar as atividades de indivíduos e grupos, ao mesmo tempo que retratam os costumes e comportamentos dos indivíduos da época.

Os territórios se classificam em primários, secundários e públicos. Os primários se referem à própria casa onde se vive, os secundários são espaços utilizados habitual e constantemente, mas de maneira temporária e, os públicos, são as ruas, as praças, os espaços que se compartilha com os outros.

⁴⁸ A territorialidade focaliza as formas em que lugares e coisas são partes inerentes de processos sociais e da identidade humana. Edney (*apud* Brown, 1987), define a territorialidade como um vínculo afetivo importante, marcado pelo critério de contínua associação de pessoas a lugares específicos. Ela pode ser entendida, no seu aspecto etológico, como um importante orientador na vida humana e do comportamento animal.

Os três espaços estudados aqui estão classificados como territórios públicos, utilizados de maneira compartilhada com outras pessoas onde o controle de acesso não está diretamente nas mãos dos usuários.

O conceito de apropriação pode ser compreendido a partir de um modelo desenvolvido por Pol (1996) composto por dois aspectos:

1. Ação-transformação (um espaço que é em princípio alheio é transformado por nós e dotado de significados);
2. Simbólico ou de identificação (há um reconhecimento no espaço transformado, o que proporciona estabilidade e continuidade à nossa identidade).

O espaço apropriado ajuda a manter a identidade pessoal, sua história e os referentes espaciais e simbólicos vinculados à capacidade de autonomia da pessoa. Isso explica em boa parte a resistência às mudanças e os efeitos fatais para as pessoas maiores ao ser trasladadas a outro ambiente, inclusive sendo este objetivamente melhor. (Pol, Valera & Vidal, 1998, p. 322).

Chombart de Lauwe (1976) citado em Pol (1996, p. 47) “entende que os processos psicossociais da apropriação compreendem ao mesmo tempo processos cognitivos, afetivos, simbólicos e estéticos que dependem da relação com outros indivíduos ou grupos e de situações objetivas de dominância ligadas aos modos de propriedade. É a partir de tudo isso que as cores, as formas, a luz, os cheiros, as perspectivas, etc. podem dar uma impressão de prazer, posse e realização, enquanto o desagradável pode dar uma sensação de estranheza, de alheio”.

1.2. Psicologia ambiental e simbolismo dos espaços

Espaço é mais abstrato que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor... As idéias de 'espaço' e 'lugar' não podem ser definidas uma sem a outra... se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (Tuan, 1983, p. 06).

Tuan (1980)⁴⁹, na perspectiva da Topofilia⁵⁰, explica a “Identidade de Lugar” como um aspecto do indivíduo que permite a construção de uma segurança e de um vínculo com o espaço construído. O lugar é o lar, a velha casa, o velho bairro, a velha cidade ou a pátria. Enquanto o lugar é a segurança, o espaço é a liberdade. De acordo com o autor, ligamo-nos ao primeiro e desejamos o segundo. Transformar os espaços em lugares é, então, dotá-lo de um valor, atribuir-lhes um significado e, principalmente, formar laços de identificação.

O simbolismo do espaço traduz-se nesta relação do indivíduo com o lugar, que transcende uma visão do espaço como cenário, onde as pessoas vivem seu cotidiano despojado de uma construção social. Conforme Stokols, apud por Moreno e Pol (1999), o espaço é um elemento ativo em interação, que transmite significados para as pessoas, que os indivíduos reelaboram e interpretam como parte de um processo de categorização social.

Sobre o simbolismo do espaço podemos apresentar as seguintes considerações partindo do ponto de vista das seguintes áreas de estudo (ver Tabela 1).

⁴⁹ Tuan, Yi-Fu. (1980). **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel.

⁵⁰ Estudo desenvolvido pelo geógrafo chinês Yi-Fu Tuan, definida como estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.

Tabela 1
Áreas de estudo sobre o simbolismo do espaço

AREA DE ESTUDO	PROPOSTAS TEÓRICAS
A Geografia Humana Contemporânea	Propõe uma ciência do espaço em que haja uma maior compreensão da inter-relação do homem com seu meio. Bettanini (1976) ⁵¹ delimitou as bases de uma geografia do saber a partir da proposição de uma dimensão subjetiva do espaço, que se modifica na presença do indivíduo, ou seja, ele se configura na intervenção dos indivíduos, pela interação de sua subjetividade e de sua prática. Portanto, a noção de espaço é definida pelo fazer que nele se desenvolve.
A Sociologia Urbana	Como expressão do simbolismo do espaço, defende a tese da existência de um espaço social contido no espaço urbano, de onde se desenvolvem as atividades cotidianas da coletividade. Pressupõe a existência de uma percepção coletiva do espaço urbano, desenvolvida a partir da cultura e transmitida por mecanismos de socialização para legitimar a própria cultura. A percepção da cidade enquanto conteúdo subjetivo confirma uma idéia de que a cidade, enquanto espaço construído coletivamente, reflete não somente a estrutura física, mas o diálogo com o simbólico.
A Psicologia Social	Por intermédio da teoria das representações sociais, investiga a construção simbólica do cotidiano dos habitantes de uma cidade, aproximando-se de um conhecimento do senso comum, que permite a elaboração e compreensão das condutas individuais e coletivas e a comunicação entre os indivíduos (Moscovici, 1978) ⁵² . O conhecimento ou a representação que o indivíduo tem de sua cidade, por exemplo, é um fato subjetivo e coletivo, pois não é somente o que existe concretamente (estrutura) que adquire proeminência na mente das pessoas, mas aquilo que tem um significado reforçado pela coletividade.
A Psicologia Ambiental	Como área interdisciplinar estuda a interação das pessoas com seu entorno sócio-físico, considerando o meio urbano, os recursos naturais e o comportamento (Pol,1999) ⁵³ . Diferente das investigações da Psicologia Ambiental arquitetural, que marca a delimitação, controle e defesa do espaço no seu aspecto físico e etológico, os estudos mais recentes da Psicologia Ambiental transacionalista debruçam-se sobre os aspectos psicossociais, de maneira a incluir os vínculos cognitivos e afetivos relacionados ao espaço construído.

Fonte: Bomfim (2003) e a tabela criada por Almeida, M.T.P. (2008a)

⁵¹ Bettanini, T. (1976). **Espaço e ciências humanas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

⁵² Moscovici, S. (1978). **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar.

⁵³ Pol, E. (1999). **Agrupaciones de convivencia, nuevas periferias, bienestar social y sostenibilidad**; In: Revista Tres a Cuart. Barcelona.

A ênfase psicossocial ou sócio-histórica da Psicologia Ambiental põe em evidência o entorno como uma dimensão da identidade dos indivíduos, em que interagem fatores psicossociais e sociofísicos⁵⁴.

Pol (1998) citado por Bomfim (2003, p.70) comenta que “estes estudos desenvolvem-se principalmente nos anos 90 e redefine que a questão ambiental está vinculada à forma de estar no mundo, aos estilos de vida, às dinâmicas sociais, às implicações vivenciais, atitudinais, comportamentais das pessoas e das coletividades sociais.”

Como âmbitos de estudo da Psicologia Ambiental estão os conceitos de apropriação, Identidade social, territorialidade, pertinência, privacidade, aglomeração, condições ambientais e stress, cognição ambiental, valores ambientais, participação e educação ambiental, dentre outros. Para Bomfim (2003), este tema sobre simbolismo do espaço e conduta territorial podem ser verificados em investigações bastante difundidas:

Sentimento de apego ou *attachmment* (Altman e Low, 1992); o de apropriação do espaço (Korosev, 1976; Proshansky, 1976; Pol, 1996); Identidade de lugar (Yi-Fu Tuan, 1983 ; Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983); Identidade Urbana (Lalli, 1988); Identidade social urbana (Valera, 1993; Valera e Pol, 1994). Na prática, estes conceitos aparecem de forma integrada, embora, segundo Moreno e Pol (1999), os estudos do simbolismo do espaço foram desenvolvidos, mais ou menos sem muitos vínculos e interconexões entre eles. (p. 70)

Estes campos de conhecimentos auxiliam como base teórica para o estudo aqui apresentado.

⁵⁴ Priorizaremos este enfoque na compreensão da relação entre cidade, afetividade e simbolismo do espaço.

1.3. O espaço público: um espaço para o cidadão

El paisaje urbano, entre sus múltiples papeles, tiene también el de algo que ha de verse, recordarse y causar deleite.
(Lynch, 1998, p.7)

Os espaços públicos e privados se podem definir em diferentes perspectivas, urbanística, legal, psicológica, etc. Alguns aspectos são comuns nas muitas referências, por exemplo, a noção de que o espaço privado é algo que é de um (mesmo que este um seja composto por alguns) e, portanto, ele lhe dá o uso que queira desde que respeite as regras sociais. Por outro lado, o espaço público é o espaço de todos os cidadãos, de uma coletividade, sendo um espaço de uso comum de todos. Valera (1999) citado por Almeida, M.T.P. & Siebra, L.M.G (2008d) comenta a clássica distinção de Zimring (1982) entre espaços privados e espaços públicos, abordando os conceitos como parte de um contínuo onde em um extremo está o espaço privado e no outro o espaço público. Como exemplo primeiro de espaço privado está o lar, no qual o controle da interação social está nas mãos de seu habitante. Como espaço público o exemplo da rua, onde o controle da interação social é difícil, ou mesmo impossível, por parte do cidadão, é um lugar completamente aberto à interação. As pessoas regulam o nível de interação que desejam nos seus espaços privados (com mais poder) e públicos (com menos poder).

Para os urbanistas, a importância do espaço público se dá na medida em que também organiza a cidade criando acessos, vias e espaços de expansão para a população. O ponto de vista acerca dos espaços públicos formulado por Ildefonso Cerda (em sua teoria do urbanismo) postula que “toda cidade deve dotar-se de suficiente espaço público como para garantir seu desenvolvimento equilibrado. Evidentemente este espaço público deve estar suficientemente dotado de elementos de decoro público que permitam uma melhora da paisagem urbana (fontes, relógios, quiosques, pontes, esculturas, etc.)” (Remesar, 1997, p. 14).

Para Lynch (1998) nada se experimenta em si mesmo, mas sempre em relação a seus contornos, com as consequências de acontecimentos que levam a ele, com a lembrança de experiências anteriores. Para Lynch (1998) as imagens ambientais são o resultado de um processo bilateral entre o observador e seu meio ambiente. O ambiente sugere e o observador escolhe, organiza e dota de significado o que vê. Os estímulos oferecidos pelo ambiente são teoricamente os mesmos para todos os cidadãos, porém o processo individual de percepção de cada um, a partir de sua bagagem cultural, história de vida, valores pessoais etc. produzirá diferentes significados por parte de cada um e determinará a forma como se relaciona com os espaços públicos.

Cada cidadão, ao nascer ou viver em uma cidade, tem sua própria história pessoal entrelaçada com a da cidade, dotando os espaços, as ruas, os itinerários, etc. de significados que lhes são próprios. De acordo com Lynch (1998, p.9) “todo cidadão tem vínculos com uma ou outra parte de sua cidade, e sua imagem está embebida de lembranças e significados”. Neste estudo focado na criança e em sua percepção do ambiente que brinca é importante que ela perceba os espaços dentro de sua lógica e seus desejos. Conforme Lynch (1998, p.12): “para comprender esto no debemos limitarnos a considerar La ciudad como cosa em si sino La ciudad em cuanto percebida por sus habitantes”. As imagens geradas dos espaços são importantes para o desenvolvimento pessoal de cada um, Lynch diz que “*de este modo, una imagen nítida del contorno constituye una base útil para el desarrollo individual*”. (1998, p.13). Para este autor,

Una imagen ambiental eficaz confiere a su poseedor una fuerte sensación de seguridad emotiva. Puede éste establecer una relación armoniosa entre sí y el mundo exterior. Esto constituye el extremo opuesto del miedo provocado por la desorientación; significa que la dulce sensación del hogar es más fuerte cuando el hogar no sólo es familiar sino también característico. (Lynch, 1998, p.13)

1.4. O brincar: uma breve reflexão histórica e teórica

Dentro de uma perspectiva histórica e antropológica podemos admitir segundo Duflo (1990)⁵⁵ que existem três grandes apropriações da história do conhecimento em relação ao lúdico. Em uma *primeira apropriação* temos a compreensão do jogo dentro de uma estrutura ética, muito influenciado pelas ideias teológicas (a moralidade religiosa). Nesta perspectiva o jogo torna-se uma atividade perigosa na vida cristã. O lúdico passar a ser na moralidade cristã uma atividade capaz de desvirtuar o comportamento do homem comedido e de fé. Na *segunda* forma de apropriação temos o pensamento filosófico, onde o lúdico enquanto um instrumento e objeto epistemológico, isto é, como um elemento do saber com sua lógica própria de pensar e de produzir conhecimentos sobre a vida e o mundo. Na *terceira apropriação* histórica do lúdico temos grandes influências de diferentes teóricos que preconizam o jogo dentro de uma perspectiva estética e pedagógica (educativa). Tema que será apresentado no decorrer deste tópico.

Os modelos atuais predominantes do ensino formal e não formal oscilam entre o diretivismo técnico (saber fazer) e o *laissez-faire* (exprimir livremente sem interferência do professor). Ambas as abordagens, uma por considerar a criança como tábua rasa e a outra por considerá-la como portadora de potencialidades expressivo-criativas natas, esvaziava o sentido da aprendizagem lúdica. Pois não ofereciam o conhecimento sobre a própria ludicidade, sobre a linguagem motriz, corporal, cognitiva, estética, sobre os produtos e materiais lúdicos (jogos, brinquedos e brincadeiras) e não possibilitava o desenvolvimento do simbolismo infantil.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa

⁵⁵ Duflo, Colas. (1990). **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artemed.

possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. *Educar é preparar para a vida.*

Nesta abordagem do processo educativo a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar as pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. Esta ideia ganha adeptos ao focar o brincar no processo do desenvolvimento humano. O brincar é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão ou para passar o tempo. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. O brincar é a essência da infância e uma necessidade humana. Por isso, ao abordar este tema, não podemos deixar de nos referir também à criança. Ao retomar a história e a evolução do homem na sociedade, vamos perceber que a criança nem sempre foi considerada como é hoje.

No passado houve diversos jogos que hoje se transformaram em mistério. Nosso futuro depende de nossa capacidade de criar não somente técnicas, mas também sociedades e culturas novas. Depende, em suma, de nossa capacidade de continuar brincando livremente. (Correio da UNESCO, Brincadeiras e jogos. Ano 19, nº7, jul-1991, p. 3)

Para analisar as teorias existentes sobre o brincar, é preciso começar pela sua gênese, portanto a base deste estudo se inicia nos períodos que fizeram parte da história do homem em sua formação, e pontua os momentos importantes sobre a influência da cultura lúdica nesta evolução. O objetivo desta análise evolutiva é verificar as diversas multiplicidades de leituras que as sociedades antigas e atuais fazem sobre a criança e o jogo nos vários períodos históricos.

No período pré-histórico, as sociedades tinham em suas atividades a predominância do movimento (ato motor), onde se utilizava o corpo (físico) para desenvolver atividades básicas que consistiam na caça, pesca e coleta de frutos.

Uma das atividades físicas mais significativas para o homem primitivo foi a dança. A dança poderia ter características de predominância lúdica com um caráter ritualístico (religioso); através dela demonstrava-se a alegria pela caça e pesca bem sucedida ou ainda, eram feitas dramatizações de qualquer evento que merecesse destaque, como nascimento e funerais. Pode-se constatar nessa época a existência de atividades em forma de jogos que cumpriram um papel social e religioso de maior relevância. As crianças também participavam dos eventos, como uma espécie de preparação para a vida adulta, imitando as atividades dos mais velhos.

Diríamos, então, que, na sociedade primitiva, verifica-se a presença do jogo, tal como nas crianças e nos animais, e que, desde a origem, nele se verificam todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo. (Huizinga, 1993, p. 21)⁵⁶.

O jogo no período Helenístico foi bem representado no livro *A República*, onde Platão falava através de Sócrates a respeito do tipo de educação pela qual a sociedade Grega deveria passar. Era a *Paidéia*⁵⁷ que tinha a ginástica e a música como base da educação. A educação para Platão começa antes do nascimento da criança, como ele coloca em *eugenia*⁵⁸ da importância da regulamentação do casamento. Em *A República*, Platão decrevia que a sociedade humana deve se aperfeiçoar por processos seletivos.

⁵⁶ Huizinga, Johan. (1993). **Homus Ludens**. 4. Ed. São Paulo: Ed. Perspectivas S.A.

⁵⁷ Jaeger, W. (1995). **Paidéia: A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes.

⁵⁸ É um termo cunhado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), significando "bem nascido". Galton definiu eugenia como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente. Em outras palavras, melhoramento genético. GALTON, Francis. (1973). **Inquiries into human faculty and its development**. New York: AMS Press.

A presença do lúdico é inegável na vida humana e se confunde com o surgimento das *Polis* e a *Paidéia* em especial na formação da civilização Grega. Neste sentido o jogo não poderia passar despercebido na história do Ocidente.

Na sociedade grega o jogo também era utilizado em outras manifestações sociais, como nos banquetes libertinos da Grécia clássica; o prejuízo de não descobrir uma adivinhação implicava um castigo: o perdedor devia beber hidromel⁵⁹ ou vinho alterado, com sal. Os jogadores desafortunados rolam adormecidos sob a mesa, enquanto os ganhadores recebem uma recompensa de doces ou o beijo de uma dama eleita.

Para Heródoto, historiador grego, em uma pintura mural no palácio de Medinet Haboo de Tebas, no Egito Alto, podia se ver o faraó Ramsés II, da 13ª dinastia, absorto em um jogo de damas com a deusa Isis, esposa de Osíris, deus da morte. Onde às vezes ganhava a partida e outras vezes ele perdia. O povo egípcio foi responsável por contribuições lúdicas significativas para a humanidade. No capítulo dezessete do Livro da Morte egípcia⁶⁰, ele faz referência a um jogo praticado após um falecimento, no qual os jogadores são os espíritos que abandonaram a vida terrestre e permanecem no além (Grunfeld, 1979).

Na Grécia a predominância dos jogos na primeira infância eram os educativos, praticados por ambos os sexos até os 6 anos. Dos 7 anos em diante eram jogos fixos controlados pelo Estado. “Aristóteles, sugere, para a educação de crianças pequenas, o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura” (Kishimoto, 1990, p. 39).

⁵⁹ Bebida feita com água e mel.

⁶⁰ Cujo nome original, em egípcio antigo, era *Livro de Sair Para a Luz* é a designação dada a uma coletânea de feitiços, fórmulas mágicas, orações, hinos e litânias do Antigo Egito, escritos em rolos de papiro e colocados nos túmulos junto das múmias. O objetivo destes textos era ajudar o morto em sua viagem para o outro mundo, afastando eventuais perigos que este poderia encontrar na viagem para o Além. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Livro_dos_Mortos)

No Período Romano caracterizado pela auto-valorização do corpo e do esporte, a palavra *ludus* tinha conotação de treinamento ou de jogo, e quase sempre os esportes tinham características violentas ou competitivas.

Segundo Marrou (1990, p. 421) com relação às crianças menores, os preceptores do período recorriam a “pequenos artifícios, dão-lhes, como brinquedos, letras de marfim ou de bruxo e, para comemorar seus primeiros progressos, algum bolinho, e em particular bolos em forma de letras, reproduzindo aquelas que a criança está estudando.” Este tipo de ensino provocou nos defensores da educação tradicional um repúdio a este gênero de “educação abrandada” onde desde o tempo de Nero, o satírico Petrônio exclamava: “*Nunc pueri in scolis ludunt*, que significa “agora as crianças estudam brincando”.

Mas mesmo assim, durante muito tempo, nas civilizações posteriores os jogos foram negligenciados, sobretudo pelas escolas que não consideravam o jogo importante e funcional para a sociedade. No Cristianismo a sociedade católica toma conta do estado e impõe uma educação disciplinadora, passando através de suas instituições escolares os dogmas religiosos. Os mestres recitam e leem cadernos, aos alunos cabe decorar. Os jogos eram considerados um delito grave neste período (Kishimoto, 1990).

Lauand (1991, p. 35) comenta sobre o período medieval que “um dentre os diversos preconceitos a respeito da idade média é o que a concebe como uma época avessa ao riso e ao brincar.”

Mas na verdade, segundo ele, o homem da idade média era muito sensível ao lúdico. Neste sentido, o estudo sobre o lúdico na pedagogia medieval e a valorização filosófica do brincar foi tratado por São Tomás de Aquino, que afirma:

Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae, o brincar é necessário para a vida humana (e para uma vida humana). (Lauand, 1991, p. 51)

O homem medieval brinca porque acredita cegamente em uma maravilhosa passagem bíblica que relaciona a sabedoria divina à obra da criação:

Quando Deus criou o mundo e fez brotar as águas das fontes, assentou os montes, fez a terra e os campos, traçou horizonte, firmou as nuvens no alto, impôs regras ao mar e assentou os fundamentos da terra '*ali estava eu (a sabedoria) com ele como artífice, brincando (ludens) diante dele todo tempo; brincando (ludens) sobre o globo terrestre, e minhas delícias são estar com os filhos dos homens*' (Prov. 8, 30-31).
(Lauand, 1991, p. 37)

Os jogos de acordo com Grunfeld (1979) são reflexos de cada civilização, seu simbolismo se percebe e é influenciado pelos fatos contemporâneos, especialmente os acontecimentos políticos e econômicos do momento. O jogo de xadrez foi uma constituição imaginária de um campo de batalha, a estratégia e a perspicácia requeridas para o jogo constituem um excelente exercício intelectual. Durante as guerras napoleônicas, por exemplo, foram fabricados jogos de xadrez representando Napoleão como general, Napoleão como primeiro cônsul, Napoleão como imperador; o Corso⁶¹ assumia sempre, certamente, a figura do rei.

Já para Ariès (1981) foi na idade média que os jogos e a educação se identificaram; principalmente após o século XVII esta nova perspectiva nasceu com os educadores humanistas e os médicos iluministas, em contraposição aos preceitos escolásticos⁶², anticlerical e o *psitacismo*⁶³. O mesmo autor verifica que na idade média a criança era percebida de duas formas distintas. Inicialmente a criança não era bem vista pela sociedade, em outro momento era valorizada pela

⁶¹ Napoleão era originário da Córsega.

⁶² Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1975). **O novo dicionário da língua portuguesa**. 1ª ed. 15ª imp. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira S.A. p. 554. Doutrinas teológico-filosóficas dominantes na Idade Média, dos séc. IX ao XVII, caracterizadas sobretudo pelo problema da relação entre a fé e a razão, problema que se resolve pela dependência do pensamento filosófico, representado pela filosofia greco-romana, da teologia cristã.

⁶³ Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1975, p.1.155). Processo de aprendizagem apenas por memorização.

família e pela sociedade, esses marcos correspondem ao período que vai do século XII ao século XVII. Esta situação contraditória também é abordada por Wajskop (1995, p. 21),

A criança passou a ser, a partir dessa época, cidadão com imagem social contraditória, uma vez que ela era, ao mesmo tempo, o reflexo do que o adulto e a sociedade queriam que ela fosse e do que temiam que ela se tornasse. Elas eram vistas, ao mesmo tempo, livres para se desenvolverem e educadas para não exercerem sua liberdade.

Segundo Grunfeld (1979) em 1283, Afonso X, o Rei de Castela, redigia o primeiro livro sobre jogos da literatura europeia: o magnífico “Livro dos jogos”. O próprio rei era um brilhante estudioso e pesquisador. Conhecido na história sob o nome de Afonso – o sábio, ele dirigia pessoalmente um grupo de estudiosos cujo objetivo era escrever uma série de livros sobre os assuntos mais importante da época. Entre estes figuram a história, o direito, a religião, a astronomia e a magia. O fato de que o jogo se incluía igualmente nesta lista demonstra o quanto seu lugar era importante no modo de vida da Idade Média. O rei declara na introdução que queria dar aos homens toda sorte de alegrias na vida, para que eles melhor suportassem as penas e os trabalhos que assumem. E os homens procuram numerosas e diversas maneiras de “poder aproveitar plenamente estas alegrias”.

O livro “Jogos do Mundo” de Afonso X se torna ponto de partida do seu estudo, mas sua intenção é chegar realmente a um resultado inédito: reunir os passatempos mais notáveis e os mais fascinantes inventados para procurar alegria “cada um deles, no entanto, adaptado ao seu tempo e ao seu lugar”. O livro organizado por Afonso X coletou os jogos conhecidos na Idade Média das mais diferentes origens: africanos, asiáticos, europeus, americanos, entre outros.

No período do renascimento⁶⁴ alguns estudiosos, e principalmente os pedagogos, começaram a resgatar a importância dos jogos nas atividades educacionais, acreditando que através da participação alegre do aluno o processo ensino-aprendizagem seria mais ativo. Monroe (1978) coloca que François Rabelais, “através dos jogos, ensinava os valores, afeição à leitura e ao desenho, e que até mesmo os jogos de cartas e de fichas serviam para o ensino da geometria e aritmética”. Ele foi o precursor do realismo e naturalismo em pedagogia, tendo como ideia base manter a relação da educação com a natureza. Atender primeiro ao corpo (exercícios físicos) e cuidar da higiene (limpeza corporal).

Outros acontecimentos marcaram o renascimento do interesse pelos jogos: um deles foi o surgimento da Companhia de Jesus quando Ignácio de Loyola, um dos integrantes da companhia, defendia a utilização dos jogos como elemento importante na formação do homem, propagando o seu uso nas escolas da Companhia. Comentando sobre as tábuas murais, Kishimoto (1990a, p.40) cita: “o *Ratio Studiorum*, por exemplo, ensina o latim com o seguinte método: a gramática latina em cinco tabelas – a primeira para o gênero e a declinação, a segunda para as conjugações, a terceira para os pretéritos e as duas últimas para sintaxe e a quantidade”. Apareceram também neste período os jogos de bola, jogos de cartas educativos, jogos educativos em forma de alfabeto etc.

O famoso *jogo do ganso* é um dos quais os acontecimentos históricos têm influenciado de forma espetacular. Muitos destes jogos de percurso em espiral foram inventados nos séculos XVIII e XIX para ensinar as crianças história, geografia, história santa, botânica e outras matérias. Nos jogos foram incorporadas a ascensão ou queda das nações e dos estados, as vitórias e derrotas dos chefes militares ou o desenvolvimento de novas invenções, particularmente no domínio dos transportes. Algum tempo depois que começou a voar o primeiro avião as pessoas aspiravam jogar no primeiro jogo aéreo, no qual os jogadores efetuavam

⁶⁴ Ferreira, pág. 1.215. Movimento artístico e científico dos sécs. XV e XVI, que pretendia ser um retorno à Antiguidade Clássica.

um percurso com um pequeno modelo de aeroplano sobre um mapa da Europa. Os incidentes contra os quais eles batiam representavam as grandes invenções tecnológicas do lugar real de onde elas haviam nascido. Inútil dizer que os foguetes que viam sobre a lua só apareceram depois de muito tempo nestes jogos.

Entre os pensadores que influenciaram a educação, e em especial a Educação Física, não podemos deixar de fazer referência a Locke e Rousseau. O antagonismo de suas ideias marcou um cortejo que acompanha o pensamento educacional até os tempos de hoje. Locke foi o grande representante de uma teoria que formulava um conceito disciplinar de educação. Para ele, a educação utilizaria a repressão e a disciplina, tendo como objetivo principal a formação do caráter.

Rousseau defendia intransigentemente a liberdade de movimento da criança. Não acreditava que a educação tivesse como objetivo principal instruir, reprimir ou modelar o ser humano. Em seu personagem Emílio, afirma que, ao final, ele não seria um soldado, um sacerdote, um magistrado: seria antes de tudo um homem. Tanto Locke como Rousseau, dedicaram uma especial atenção aos exercícios físicos para as crianças. Suas teorias evidenciavam a importância da vida no campo e ao ar livre, com a prática de jogos, esportes e ginástica natural (Kishimoto, 1990a).

Para o sueco Pestalozzi, que foi influenciado pelo movimento naturalista de Rousseau, a escola é uma verdadeira sociedade, na qual o senso de responsabilidade e as normas de cooperação eram suficientes para educar as crianças. E o jogo é um fator decisivo que enriquece o senso de responsabilidade e fortifica as normas de cooperação. Segundo Kishimoto, (1990a, p. 42) ele procurou “estudar a ação mental da criança, pesquisando as intuições necessárias ao estabelecimento de relações”.

O século XIX esteve intimamente ligado aos acontecimentos políticos e sociais. Foi um século no qual aconteceram muitos movimentos significativos na educação

infantil. Os pedagogos, historicamente, são os que mais tiram proveito das teorias sobre o jogo como recurso pedagógico, mas em contrapartida pouco as utilizam como objeto de estudo. Um dos estudos que marcou este período foi o de Froebel, por relacionar o jogo (como objeto da ação do brincar) com o desenvolvimento e a educação de crianças pequenas.

Neste ponto Froebel foi pioneiro por reconhecer o jogo e a brincadeira como as formas que a criança utiliza para expressar como vê o mundo, além de serem geradores do desenvolvimento na primeira infância. Por isso, Froebel considera a brincadeira uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança. (Arce, 2002, p.60)⁶⁵

De acordo com Arce (2002) os brinquedos criados Froebel para este fim foram chamados de “dons”, para ele estes materiais seriam uma espécie de “presentes” dados às crianças, ferramentas para ajudá-las a descobrir os seus próprios dons, isto é, descobrir os presentes que Deus teria dado a cada uma delas.

Em 1838 Froebel criou os 10 “dons”. Os seis primeiros “dons” apresentavam os materiais sólidos onde o trabalho era de forma mais concreta. Já os quatros últimos “dons” eram conteúdos mais abstratos para o estudo da álgebra e da geometria onde eram utilizados com crianças após os 10 anos.

No ano de 1840 no mês de junho na cidade de Blankenburg, Froebel fundou o primeiro Jardim de Infância (*Kindergarten*), onde existia um centro de jogos, organizados segundo os princípios Frobelianos destinados a crianças menores de seis anos.

Muitos pesquisadores que tratam da educação infantil fazem referências importantes a Froebel quando dizem que ele, no final do primeiro terço do século

⁶⁵ Arce, Alessandra. (2002). **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

XIX, propõe o lema ensinar deleitando, com o propósito de fazer desaparecer a rotina e o cansaço das escolas. Segundo Negrine (1994a, p.17) o legado deixado por Froebel

foi o primeiro a sistematizar o ensino pré-escolar. Em sua obra *La Educación del Hombre*, publicada em 1826, sustenta que a educação é um processo de desenvolvimento.

Depois desta publicação, foram analisados pontos importantes na educação infantil do sistema froebeliano que se denominam *leis pedagógicas*. Froebel, discípulo de Pestalozzi, estabelece que a pedagogia deve considerar a criança como atividade criadora e despertar, mediante estímulos, as faculdades próprias de criação produtiva.

Na verdade, com Froebel se fortalecem os métodos lúdicos na educação, devendo-se a ele a afirmação “na infância a lei da atividade é a lei do jogo”. Os estudos feitos por Froebel, sendo ele um pedagogo, foram de grande importância por terem relacionado o jogo com o desenvolvimento infantil. No livro *a História da Educação*, Monroe (1978) salienta também, a importância do brincar para Froebel na educação, já é através do brincar que a criança compreende o mundo que a cerca.

Várias foram às teorias que deram destaque ao jogo entre os séculos XIX e XX, esses estudos davam enfoques variados sobre o assunto, sendo às vezes bem antagônicos. Segundo Negrine (1994a, p.10) entre os que mais se destacaram podemos “citar a *teoria do recreio* em 1875, defendida por Shiller, que preconizava que o jogo serve para recrear-se, isto é, sua finalidade intrínseca era o divertimento e o prazer”.

A *teoria do descanso*, de Lazarus (1883), “analisava o jogo como atividade que servia para o descanso e para restabelecer as energias consumidas nas atividades sérias ou úteis”. A *teoria do excesso de energia*, de Spencer de 1897, “observou o

jogo dos animais e concluiu que ele tem a função de descarga de energia excedente.” O lúdico infantil passou a ser visto pelos estudiosos como de grande importância no uso pedagógico.

Mas em 1902 o filósofo e psicólogo Groos foi o primeiro a verificar o papel do jogo como fenômeno do desenvolvimento do pensamento e da atividade. Nasce assim a primeira teoria sobre ele, chamada de *antecipação funcional*, que analisa o jogo como um exercício preparatório para a maturação, alcançado no final do período infantil.

Em 1906 Stanley Hall, com a *teoria da recapitulação*, analisa o brincar como forma de reprodução da espécie. Claparède citado por Negrine (1994a) sendo ele um psicólogo foi autor da ideia da *Pedagogia Funcional* baseada nas necessidades da criança.

Para ele o desenvolvimento psicológico não se realiza sozinho, não é resultado do desenvolvimento das forças inatas que o indivíduo adquire pela herança. A ação do meio ambiente interfere nos resultados desse desenvolvimento. Nesse sentido, ele coloca dois instrumentos que a criança utiliza neste período da infância, o jogo e a imitação, considerando que é a fase infantil uma idade própria para o jogo.

É meu ponto de vista que somos quase que completamente cercados pelo lúdico, e até mesmo imersos no brincar, que não podemos no momento saber seu envolvimento total em nossas vidas. Como parecemos estar nos recuperando gradativamente dos dualismos de corpo-mente e trabalhar-brincar de séculos anteriores, nós temos ainda apenas uma compreensão nebulosa da natureza múltipla do brincar e seu controle de nossas vidas⁶⁶.

⁶⁶ Brian Sutton-Smith, **O brinquedo das crianças: Algumas fontes de Teorização do Brincar**, texto de leitura traduzido pela prof. Dra. Edda Bomtempo, na disciplina Brinquedo, Aprendizagem e Escola, cursada no segundo semestre de 1995.

O texto clássico de Sutton-Smith “*The Ambiguity of Play*” (1977), ele identifica mais de 100 teorias sobre o brincar. Segundo ele todas tem uma coisa em comum: não fornecem uma explicação plena sobre o brincar.

Ele chega à conclusão de que tentar definir brincadeira é praticamente impossível. Qualquer definição para brincar teria que ser muito ampla. Teria que se adequar a animais assim como seres humanos, tanto para adultos como para crianças, e não poderia restringir-se aos valores da civilização ocidental. Deveria abranger todas as formas e tipos de comportamentos dos participantes, desde a imaginação e piadas a esportes e comemorações. (Brown, 2011, p.282)⁶⁷

Segundo Sutton-Smith (1997, p.219), citado por Brown (2011, p.282), “A brincadeira é como a linguagem: um sistema de comunicação e expressão que não é nem bom, nem ruim”. Para Sutton-Smith (1997, p.231)⁶⁸ o brincar é caracterizado pelo processo que ele chama “Potencial de Variabilidade Adaptável”. Isso significa em outras palavras que o ato de brincar nos permite assimilar e também desenvolver nossa flexibilidade de pensamento.

Outros estudos realizados por Roberts e Sutton-Smith (1960 a 1970) onde analisam o jogo em diversos contextos culturais, e confirmam que os jogos são geradores de expressão da personalidade e da cultura. Apesar de existirem muitas controvérsias e posicionamentos diferentes entre os vários estudiosos, existe entre eles um ponto em comum com relação ao jogo infantil. Esses investigadores concordam que o jogo desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança.

Outro estudo de grande importância como referencial de pesquisa na área do desenvolvimento humano é a teoria ecológica, principalmente no que se refere à

⁶⁷ Brown, Fraser. (2011). **Playwork: ambientes de brincadeiras**. In: Brock, Avril et al. (2011). *Brincar: aprendizagem para vida*. Tradução: Fabiana Kann; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso.

⁶⁸ Citado por Brown (2011, p.282).

sua utilização na área do desenvolvimento infantil; esta teoria é defendida e preconizada por Urie Bronfenbrenner. Coloca como ponto importante que tudo que acontece no meio ambiente e no social pode interferir no desenvolvimento humano (Krebs, 1995)⁶⁹.

A universalidade e tradicionalidade do jogo, das brincadeiras e dos brinquedos são comprovados através de diferentes estudos: históricos, sociológicos, antropológicos e iconográficos. Neste sentido, a base deste estudo utiliza conhecimentos destas ciências para investigar com maior segurança e propriedade o tema aqui tratado.

Um trabalho de grande relevância científica na área cultural e da personalidade é o do pesquisador Georges Hebert Mead (1934) citado por Friedmann (1996, p.22) onde afirma “a criança passa do plano interpessoal (nos jogos livres) ao plano social (nos jogos organizados)”. Com isso, podemos afirmar que o gosto pelo brincar é um impulso universal que não têm fronteiras nem culturais, cognitivas, linguísticas e sociais. O jogo é em sua essência é livre, universal e democrático.

⁶⁹ Krebs, Ruy Jornada. (1995). **Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano**. Santa Maria: Casa Editorial.

1.5. Brincar: conceitos e significados

O lúdico sempre fez parte da vida do ser humano, e, falar de ludicidade é falar de brinquedos, brincadeiras, jogos, brincar, brinquedoteca e outros termos relacionados a este universo cheio de encantamento, alegria e prazer. Mas o que significa: “lúdico”? O Novo Dicionário da Língua Portuguesa refere-se a ela como uma palavra “que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos: a atividade lúdica das crianças” (Ferreira, 1975, p.855)⁷⁰.

Os jogos e os brinquedos sempre estiveram presentes no meio da humanidade, mas nunca foram tratados como importantes para o desenvolvimento do ser humano. Na realidade eram considerados fúteis e só tinham como objetivo principal a distração e o recreio.

Hoje o jogo e o brinquedo são considerados fatores importantes para o desenvolvimento da criança, o que tem estimulado pesquisadores e estudiosos das diversas áreas do conhecimento humano a chegar a um consenso quanto à importância do lúdico. Este consenso segundo Santos (1997, p. 20)⁷¹ propiciou contribuições importantes, podendo-se destacar os seguintes resultados:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a ‘resiliência’, pois permitem a formação do autoconceito positivo; As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; O brinquedo e o jogo são produtos da cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; Brincar é uma necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois,

⁷⁰ Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (1975). **O novo dicionário da língua portuguesa**. 1ª ed. 15ª imp. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira S.A.

⁷¹ Santos, Santa Marli Pires dos (org). (2011). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes.

através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona idéias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento; O jogo é essencial para a saúde física e mental; O jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário.

Portanto, ao valorizar o universo lúdico, está se permitindo a todas as crianças usufruírem do seu direito de brincar, reconhecido em declarações e leis em todo o mundo. Desta forma, as reflexões a seguir tentarão clarificar as multiplicidades conceituais e de significados dos termos lúdicos, possibilitando assim uma melhor compreensão deste estudo. De acordo com Kishimoto (1996, p.17)⁷², “no Brasil termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo”.

Neste sentido, esta tarefa nem sempre é fácil, exatamente pelo fato dos autores compreenderem os termos de forma diferente. Esta dificuldade, porém, não é somente no Brasil, outros países que se preocupam com pesquisa nesta área, também têm dificuldade quanto às conceituações e significados.

Para efeito deste estudo serão analisados alguns pontos de vista de diversos estudiosos no assunto. Cada termo será analisado de forma separada para dar uma melhor orientação ao leitor, apesar de que, em alguns momentos, os conceitos poderão interagir para uma melhor compreensão do tema tratado.

⁷² Kishimoto, Tizuko Morchida . (1996). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez.

1.5.1. O brinquedo⁷³

Para Ferreira (1975)⁷⁴ o brinquedo tem as seguintes definições:

Objeto que serve para as crianças brincarem: brinquedo mecânico; loja de brinquedos. Jogo de crianças; brincadeira: brinquedo de amarelinha; brinquedo de pegar. Divertimento, passatempo, brincadeira: os jovens distraíam-se com brinquedos de adivinhação e mímica. Festa, folia, folguedo, brincadeira: entrou no brinquedo com muita animação.

Estas definições tratam de concepções de uma forma global e atribuem ao brinquedo vários significados. Esta dificuldade de compreensão do conceito e dos termos é também apontada pela Enciclopédia Mirador na língua portuguesa que diz “uma única palavra (brinquedo) para designar tanto a ação de brincar quanto o objeto utilizado na brincadeira”⁷⁵. Nota-se que os termos brinquedo, brincadeira, folguedo e jogo são utilizados indistintamente. Este problema também é encontrado em outros períodos da história como Oliveira (1986, p. 26)⁷⁶ cita que para o historiador Henri d’Allemagne no final de século XIX:

O brinquedo corresponde a uma das necessidades da vida social. Onde estiver criança, lá estará o brinquedo, que é o primeiro instrumento de atividade humana. O brinquedo, tal como se nos apresenta, oferece um objetivo a alcançar; ele foi concebido tendo em vista uma das mais especializadas destinações, e deve preencher uma ou mais das condições essenciais, quais sejam: ser divertido, útil, bem feito e ter um custo acessível, sem se esquecer de que ele deve ajudar a criança a desenvolver-se em termos de corpo, espírito e sentimento.

⁷³ O mesmo que “juguete” em Espanhol.

⁷⁴ Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Op. Cit. pág. 228.

⁷⁵ Ver Enciclopédia Mirador Internacional, São Paulo, V. 12, 1976, p. 6538.

⁷⁶ Oliveira, Paulo de Salles. (1986). **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis – RJ: Vozes.

Outra forma de análise foi apresentada por Pierre Calmettes (1924) citado por Oliveira (1986) que analisou o brinquedo e o jogo da seguinte forma: o brinquedo está associado a uma prática individual e o jogo a uma prática coletiva. Para exemplificar, se uma bola for utilizada somente por uma pessoa pode ser chamada de brinquedo, mas se esta mesma bola for utilizada por várias pessoas será um objeto ou material lúdico de um jogo.

No Dicionário do Folclore Brasileiro, Cascudo (1998, p. 188)⁷⁷ coloca que os termos brinquedo e brincadeira “são sinônimos de jogos, rondas, divertimentos tradicionais infantis, cantados, declamados, ritmados ou não, de movimento etc.”, e ele acrescenta que o brinquedo “é ainda o objeto material para brincar, carro, arco, boneca, soldados etc.” Para ele o brinquedo e a brincadeira representam a própria “**ação de brincar**”. Partindo da mesma ideia dos sinônimos Lindquist (1993, p. 13)⁷⁸ relaciona “em ‘terapia pelo brinquedo’ a palavra brinquedo tem o sentido de “**brincar**”. Brinquedo seria o objeto de brincar, mas é entendido também como o próprio brincar e a brincadeira”.

Estudos do folclore realizados por Araújo (1964, p. 327)⁷⁹, prefere tratar o aspecto da gratuidade que permeia o brinquedo. Ele baseou-se em suas observações feitas em diversas regiões brasileiras, estabelecendo uma dicotomia entre os brinquedos e os brincos (ou brincadeiras). Para ele,

Seriam brinquedos aqueles em que não há disputa, brinca-se por brincar, joga-se por jogar: brincar com boneca, perna-de-pau, catavento, papagaio, peteca, passar o Filipe, com o qual se realiza o jogo, o entretenimento. Brincos (ou brincadeiras) seriam aqueles jogos em que há disputa, provocam desejo de ganhar, de vencer: bolinha de gude, jogo da castanha ou pinhão ou fava, futebol de meia linha, acusado, unha na mula

⁷⁷ Cascudo, Luiz da Câmara. (1998). **Dicionário do folclore brasileiro**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro.

⁷⁸ Lindquist, Ivonny. (1983). **A criança no hospital – terapia pelo brinquedo**. Trad. Raquel Zumbano Altman. São Paulo: Scritta.

⁷⁹ Araújo, Alceu Maynard de. (1964). **Folclore nacional**. 2ª vol. São Paulo: Melhoramentos.

(um na mula, dois relou, três Filipe Salandré). O brinquedo, às vezes, uma só criança pode realizá-lo, já o brinco ou brincadeira requer no mínimo duas ou três.

Também caminhando na mesma proposta Oliveira (1983, p. 55)⁸⁰ relata que Nicanor Miranda “sustenta taxativamente que não é possível confundir-se o brinquedo (objeto) com o brincar (ação). Não hesitou nem mesmo em propor a recusa da substantivação do verbo ‘brincar’ quando se quer referir (imprecisamente, segundo seu parecer) a um sinônimo de jogo”. Os conceitos citados anteriormente mostram a dificuldade de compreensão e o conflito entre os termos. A leitura que é feita pelo adulto com relação ao brinquedo é um fator que pode interferir no significado do termo. Oliveira (2010)⁸¹ analisa esta leitura de duas formas:

1. Para o adulto brincar significa entreter-se, relaxar, fugir dos problemas do cotidiano, tanto pessoais (da família), quanto profissionais (do trabalho), para ele o brinquedo é um instrumento que possibilitará este brincar, buscando mesmo que temporariamente aliviar o *stress*, esquecer os problemas e as dificuldades enfrentadas na vida.
2. Para a criança o brinquedo tem um sentido diferente. A forma que é percebida pelo adulto não acontece com a criança, muito pelo contrário, é através do brinquedo que ela reconhece e compreende o mundo ao seu redor, comparando, explorando, refletindo, saciando sua curiosidade e enfrentando os obstáculos de forma lúdica, criativa e prazerosa.

Numa reflexão sociológica Benjamin (1984, p.70)⁸² levanta uma questão sobre o brinquedo:

⁸⁰ Oliveira, Paulo de Salles. (1983). **Brinquedos tradicionais brasileiros**. São Paulo: SESC.

⁸¹ Oliveira, Paulo de Salles. (2010). **O que é brinquedo**. 3ª Ed. São Paulo: Ed. Brasiliense.

⁸² Benjamin, Walter. (1984). **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. Marcus Vinicius, 17. ed. São Paulo: Summus.

Mas certamente jamais se chegaria à realidade ou ao conceito do brinquedo se se tentasse explicá-lo unicamente pelo espírito das crianças. Se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo.

Considerar o brinquedo como produto de um povo onde suas características representam a cultura de determinada sociedade, é também apontado por Brougère (1997, p.7) quando afirma “para que existam brinquedos é preciso que certos membros da sociedade deem sentido ao fato de que se produza, distribua e se consuma brinquedos.” Pode-se citar como exemplo, o Natal e o Dia das Crianças, momentos esses onde o brinquedo é dado dentro de um sistema de ritual social determinado pelos pais, familiares e pelas próprias crianças.

Brougère (1997, p.8) coloca que “o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura“. Através das brincadeiras é possível representar pelo brinquedo a imagem que uma determinada sociedade tem da infância.

Para este teórico o brinquedo é um suporte da brincadeira quando este vem acompanhado de um conteúdo lúdico, mas se não existir este sentimento lúdico, este brinquedo será simplesmente um objeto. Através da manipulação do brinquedo a criança tem uma imagem para decodificar e esta decodificação se apresenta na brincadeira.

Trilhando o mesmo caminho Kishimoto (1994)⁸³ revela que o brinquedo é compreendido como um “objeto suporte da brincadeira”, ou seja, o sentido lúdico dado ao brinquedo é que determinará o seu valor no mundo infantil. Sem este sentido lúdico o brinquedo não passará de um objeto. Para ela qualquer objeto pode servir como brinquedo suporte da brincadeira. Sobre o termo brinquedo, Kishimoto (1996a, p. 21) diz que ele não deve ser analisado da mesma forma que o vocábulo jogo, o brinquedo “é o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.”

Estudos feitos por Charles Béart citado por Kishimoto (1994, p.7) apontam que “o brinquedo é o suporte da brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal ou mesmo puramente fortuito.” Este conceito para a autora é bastante completo pois contempla não só os brinquedos produzidos pelos adultos para as brincadeiras das crianças, mas também valoriza os objetos ou materiais que são produzidos ou recriados pela própria criança com o sentido lúdico.

Confirmando estas colocações citadas anteriormente Kishimoto (1994, p.5) coloca que “muitas vezes, ao observar brincadeiras infantis, o pesquisador se depara com situações em que a criança manifesta a mesma conduta e diz: ‘agora eu não estou brincando’. Mas, logo em seguida, entra na brincadeira. O que diferencia o primeiro momento (não brincar) do segundo (brincar) é a intenção da criança. Este fato mostra a grande dificuldade de realizar pesquisas empíricas sobre o **brincar** (*grifo nosso*).”

⁸³ Kishimoto, Tizuko Morchida. (1994). **O jogo na educação infantil**. São Paulo: Pioneira.

Já Bomtempo (1986)⁸⁴ coloca que os brinquedos podem ser considerados: *estruturados e não estruturados* dependendo de sua origem ou da transformação criativa da criança em cima do objeto. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos, é o caso do pião, boneca, carrinho e tantos outros. Mas isso não significa dizer que mesmo o brinquedo estruturado, que foi criado para ser utilizado de uma determinada forma, não possa ser alterado na sua forma de brincar. Essas alterações vão depender do repertório (das experiências) do sujeito (criança) sobre o objeto (brinquedo) ou material (tampa de panela, tampa de refrigerantes, escova de cabelo, folha de papel etc.). Quanto maior o repertório lúdico das crianças, maiores serão suas habilidades para esta recriação em sua ação lúdica, seja sobre o brinquedo ou na própria brincadeira.

Os brinquedos denominados não estruturados são aqueles que não sendo industrializados, são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, passando assim a ser um brinquedo. A pedra se transforma em comidinha, o pau se transforma em cavalinho ou em uma espada, uma caneta que se transforma em um foguete, um lençol que se transforma em uma capa mágica, a areia que se transforma em açúcar etc. O brinquedo é uma realidade mutante que se transforma de acordo com as perspectivas dos sujeitos que o utilizam e dos sujeitos que o observam. Baseado nestas afirmações é importante e fundamental contextualizar onde o objeto se insere, a ação daquele que brinca e o significado que é dado ao brinquedo pelo observador.

O brinquedo para Rego (1992, p.7)⁸⁵ “tem uma enorme influência no desenvolvimento de uma criança, não só pelo fato de servir como instrumento de autoconhecimento e de descoberta do mundo, como também devido ao desenvolvimento de processos psíquicos que possibilitam, tais como: a

⁸⁴ Bomtempo, Edda. (1986). **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos**. 1ª ed. São Paulo: Nova Stella.

⁸⁵ Rego, Teresa Cristina. (1992). **Brincar é coisa séria**. São Paulo, Fundação Samuel.

imaginação, a linguagem o pensamento, a memória, a criatividade, a expressão e a concentração”. Para concluir o tema sobre o brinquedo encontra-se transcrito o texto “*Los juguetes em el marco de las ludotecas*” escrito por Maria Borja Solé em 1992 citado por Fullea (1995, p.11)⁸⁶:

Para nós os brinquedos são elementos essencialmente concebidos, desenhados e elaborados para estimular e diversificar o jogo humano. Realizados para divertir a menina e menino, estimulam suas atividades e a partir delas incidem no desenvolvimento de seu corpo, sua motricidade, afetividade, inteligência, criatividade e sociabilidade. (...) propor experiências prazerosas, desenvolver a fantasia, a imaginação das diversas habilidades de acordo com os valores humanos e sociais que se quer potenciar, a partir de uma ótica educativa, na qual teremos que desejar nos jogos e brinquedos atuais.

1.5.2. A brincadeira⁸⁷

A diferença entre a realidade e a brincadeira é que a brincadeira sempre faz sentido. Faz sentido, porque sempre faz de conta. (...) E a linguagem da criança é a brincadeira. Relacionar, relacionar-se, interpretar, interpretar-se – estes conhecimentos, a criança constrói através da brincadeira.⁸⁸

De acordo com o novo dicionário da língua portuguesa a brincadeira tem as seguintes definições: “1. Ato ou efeito de brincar; brinco; 2. Divertimento, sobretudo entre crianças; brinquedo, jogo; 3. Passatempo, entretenimento, entretenimento, divertimento: Passaram a noite em alegres brincadeiras” (Ferreira, 1975)⁸⁹. Já para Cascudo (1998, p. 188) brincadeira e brinquedos são sinônimos que representam a

⁸⁶ Fullea, Pedro Bandera. (1995). **Introducción a las ludotecas en Cuba**. Ciudad de La Habana, Cuba: Editado por la Asociación Cubana de Ludotecarios - ACL.

⁸⁷ O mesmo que “jugueteo” em Espanhol.

⁸⁸ INTERCÂMBIO ENTRE BRINQUEDOTECAS, 3, agosto de 1997, São Paulo. *Brinquedos e brincadeiras: uma pedagogia poética*. (Palestra apresentada por ROCHA, Francisco Marques.)

⁸⁹ Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Op. Cit. pág. 227.

mesma ação do brincar. Brougère (1997, p.8) analisa que “a brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo.” Um fato interessante colocado pelo autor é que a brincadeira pode fabricar seus próprios objetos (matéria-prima do brincar). Outra observação colocada por Brougère (1997, p.21) é que a brincadeira pode ser desencadeada por um brinquedo, “porém, a brincadeira escapa, em parte, ao brinquedo”.

Wajskop (1990, pp. 28-29)⁹⁰ procura definir a brincadeira dentro de uma perspectiva sócio-antropológica tendo como base as concepções de diversos estudiosos. Ela diz que “a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano produtor de história e cultura.” Portanto, para a autora, “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar”.

A citada autora reforça que a brincadeira é uma atividade de origem social e histórica. A brincadeira é como uma forma de comportamento social, onde as ações lúdicas da criança têm como referências as experiências do meio (família, comunidade, escola, natureza etc.) que a rodeia. Desta forma, a criança compreende o mundo reconstruindo à sua maneira, ao seu tempo e no seu espaço. A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras (explícitas e implícitas) com flexibilidade. Exemplos de brincadeiras que são amplamente conhecidas: brincar de casinha, ladrão e polícia etc.

A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não é fator limitador da ação lúdica; a criança pode modificá-las, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras; enfim, existe maior liberdade na ação lúdica da criança.

⁹⁰ Wajskop, Gisela. (1990). **O papel da brincadeira na educação das crianças**. In: Ideias. São Paulo: FDE, n. 7.

1.5.3. O jogo⁹¹

A presença de um parceiro do outro lado da quadra convoca-me a ser veloz, coordenado, resistente e estratégico, o que já não acontece se me confronto com uma parede. Neste sentido, ele me confere um presente. A maioria das pessoas admite esse aspecto, pois busca continuamente jogar com alguém, mesmo que saiba que vai perder. Ocasionalmente, o jogo vai além da mera competição. O jogo adquire uma qualidade que transcende o nível do ganhar ou perder. Essa é uma experiência muito próxima da mística. A excitação do jogo, o clima psicológico, o drama, a luta, as grandes realizações dos contendores transformam a experiência num momento espiritual” (Schutz, 1989, p. 168)⁹².

Sobre o jogo relacionam-se as seguintes definições: “1. Atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que define a perda ou o ganho: jogo de damas; jogo de futebol; 2. Brinquedo, passatempo, divertimento: jogo de armar; jogos de salão; 3. Passatempo ou loteria sujeito a regras e no qual, às vezes, se arrisca dinheiro: jogo de cartas; jogo do bicho” (Ferreira, 1975, p. 803)⁹³.

A palavra jogo origina-se do vocábulo latino *iocus* que significa divertimento, brincadeira. Negrine (1994a, p. 9) ao abordar o conceito de jogo trata-o como sendo uma “ atividade lúdica com um fim em si mesma, embora ocasionalmente possa se realizar por motivo extrínseco”. Caillois (1980)⁹⁴ define o jogo como uma atividade de interação e de natureza competitiva ou cooperativa que sempre envolverá um ou mais participantes obedecendo um conjunto de regras que define o seu conteúdo. Já para Lévi-Strauss (1970, p. 54)⁹⁵ no que diz respeito às regras no jogo, ele comenta que “parte-se de uma simetria estrutural, na qual as regras

⁹¹ O mesmo que “juego” em Espanhol.

⁹² Schutz, Will. (1989). **Profunda simplicidade – uma nova consciência do eu interior**. Trad. de Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Ágora.

⁹³ Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Op. Cit. p. 803.

⁹⁴ Caillois, Roger. (1980). **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia.

⁹⁵ Lévi-Strauss, Claude. (1970). **O pensamento selvagem**. Trad. de M.C.C. Souza e A. O. Aguiar. São Paulo: Nacional/EDUSP.

são as mesmas para as duas equipes. Trata-se de chegar a uma simetria de corrente dos fatores envolvidos na própria trama do jogo: intenção, sorte, talento etc. Assim o jogo produz acontecimentos a partir de uma estrutura”. Neste sentido, o outro jogador (ou adversário) passa a ser um elemento coadjuvante, um obstáculo para ser ultrapassado (ou superado).

Segundo ele, é este ponto que diferencia o jogo da brincadeira, a qual não tem barreiras para superar. Quase toda atividade infantil para Chateau (1987)⁹⁶ é jogo, sendo através do jogo que as crianças compreendem e antecipam as condutas superiores. Ele continua afirmando que “é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência”. No seu entender “uma criança que não sabe brincar (...) será um adulto que não saberá pensar” e **provavelmente um adulto que não saberá brincar** (grifo nosso).

A compreensão de jogo está associada tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira. É uma atividade mais estruturada e organizada por um sistema de regras mais explícitas. Exemplos clássicos seriam: jogo de mímica, de cartas, de tabuleiro, de construção, de faz-de-conta, jogo de xadrez, de futebol, de bolinha de gude, de pião etc.

Outra característica importante do jogo é a sua utilização tanto por crianças quanto por adultos, enquanto que o brinquedo tem uma associação mais exclusiva com o mundo infantil.

⁹⁶ Chateau, Jean. (1987). **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus.

1.5.4. O brincar⁹⁷

Um mesmo jogo, brinquedo ou brincadeira para diferentes culturas pode ter diferentes significados, isto quer dizer que é preciso considerar o contexto social onde se insere o objeto da análise.

Exemplo:

Boneca: objeto que pode ser utilizado como um brinquedo para uma cultura, ser considerado em outra um objeto de adoração em rituais ou ainda, um simples objeto de decoração e arte para outras.

Arco e Flecha: objeto que pode ser utilizado como brinquedo em uma cultura, e para outra cultura ser um objeto a partir do qual se prepara as crianças para a caça e a pesca visando a sua sobrevivência.

Como nas diversas sociedades ou culturas se aplicam critérios muito diferentes para distinguir o brincar do não brincar, é necessário que os pesquisadores do tema definam seus limites em cada cultura. Desta forma, um enfoque subjetivo de análise pode ser relevante e é importante para isso que este enfoque esteja baseado naquilo que as crianças e adultos de uma determinada sociedade consideram como sendo lúdico.

Para Cavallari (1994)⁹⁸ a discussão conceitual sobre a diferença entre o jogo e brincadeira está nas diferenças de interpretações. Ele tenta estabelecer características importantes entre o jogo e a brincadeira com o objetivo de padronizar as terminologias. Para ele, toda a atividade recreativa será sempre um jogo ou uma brincadeira e para isso existem alguns aspectos a serem considerados na Tabela 2.

⁹⁷ O mesmo que “jugar” em Espanhol.

⁹⁸ Cavallari, Vinícius Ricardo. (1994). **Trabalhando com recreação**. São Paulo: Ícone.

Tabela 2
Diferença entre o jogo e brincadeira

CARACTERÍSTICAS DA BRINCADEIRA	CARACTERÍSTICAS DO JOGO
VENCEDOR: é a principal e fundamental diferença. Não há como se vencer uma brincadeira. Ela simplesmente acontece e segue se desenvolvendo enquanto houver motivação e interesse por ela.	VENCEDOR: se uma atividade recreativa permite alcançar vitória, ou seja, pode haver um vencedor, estamos tratando de um jogo. O jogo busca um vencedor.
FINAL: a brincadeira não tem final predeterminado. A motivação ou outros fatores externos como: chuva, o tempo disponível para ela acabar etc.	FINAL: o jogo sempre tem seu final previsto, quer seja por pontos, por tempo, por número de repetições ou por tarefas cumpridas.
REGRAS: nas brincadeiras as regras são mais livres e flexíveis, podem ter regras implícitas ou explícitas.	REGRAS: O jogo sempre terá regras. Não existe jogo sem pelo menos uma regra que seja.
ÁPICE: as brincadeiras podem ter um ponto alto a ser atingido, mas muitas vezes não têm.	ÁPICE: o jogo sempre terá um ponto alto a ser atingido, como por exemplo marcar o ponto ou cumprir uma tarefa.
EVOLUÇÃO: as brincadeiras nem sempre apresentam evolução regular. Por isso, nem sempre há maneiras formais de proceder seu desenvolvimento.	EVOLUÇÃO: todo jogo apresenta uma evolução regular; ele tem começo, meio e fim. Consequentemente, existem maneiras formais de se proceder.
MODIFICAÇÕES: a brincadeira pode sofrer modificações durante seu desenrolar, de acordo com os interesses do momento e com a vontade dos participantes.	MODIFICAÇÕES: se pretendemos fazer uma modificação nas regras de um jogo, ele deverá ser interrompido e depois reiniciado.
CONSEQUÊNCIAS: as brincadeiras, por serem muito mais desvinculadas de padrões, têm consequências imprevisíveis.	CONSEQUÊNCIAS: podemos tentar prever algumas conclusões dos jogos.

Fonte: Cavallari (1994)

Para concluir as reflexões sobre os conceitos e significados dos termos utilizados anteriormente, é necessário esclarecer, que os mesmos devem servir para facilitar o entendimento e fazer uma leitura mais tranquila do estudo apresentado. É importante que pessoas envolvidas em pesquisas sobre o brincar, saibam que o jogo, o brinquedo e a brincadeira terão um sentido mais significativo na vida das crianças se vierem representados pelo brincar. O universo lúdico é mais amplo incorporando o brincar, e por sua vez absorvendo o jogo, o brinquedo e a brincadeira. O brincar caracteriza tanto a brincadeira como o jogo e o brinquedo (estruturado e não estruturado) como objeto suporte de ambos no ato de brincar da criança. (Ver Figura 22)

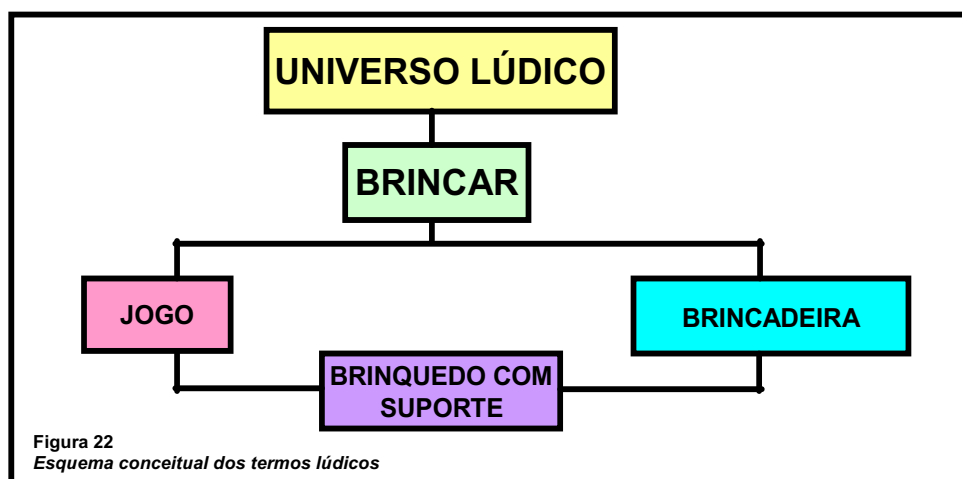


Figura 22
Esquema conceitual dos termos lúdicos

1.6. O brincar e a sua importância na vida humana

Os jogos felizes das crianças são essenciais para um crescimento normal. As pessoas normais devem ter sido crianças que jogaram bem, alegremente e seguem conservando mais facilmente essa normalidade... (Princípio da Recreação emitido pela *National Recreation Association* dos Estados Unidos da América- USA). (Vitelleschi, 1995, p.13)

Quando se brinca não significa que se está perdendo tempo e que isso não leva a nada. O brincar é a forma fundamental como as crianças aprendem coisas sobre si mesmas e os demais. É um aspecto básico do desenvolvimento físico, emocional e cognitivo (Flores,1941).

É, jogar é algo sério! Mediante o jogo, a criança entra e se relaciona diretamente com a sociedade em que vive. O brincar está longe de ser simplesmente um passatempo, ele é uma atividade primordial na vida da criança. O brincar possibilita que ela assimile e faça confrontações com o mundo em que vivemos.

Através do brincar a criança satisfaz suas necessidades e potencialidades, porque através dele ela aprende a se comunicar, liberar seus desejos e sentimentos, desenvolve sua criatividade, adquire conhecimento, desenvolve sua autoestima e se socializa. O brincar é uma necessidade básica, uma experiência humana rica e polivalente.

O lúdico contribui para a saúde mental e o desenvolvimento de qualidades físicas, afetivas, sociais e cognitivas da criança, os resultados irão incidir sobre o ambiente e a vida do indivíduo, e conseqüentemente, influir na própria sociedade. O brincar é amigo íntimo do prazer gratuito e do esforço espontâneo.

O brincar socializa, resgata as tradições culturais, costumes e crenças de uma determinada época. Brincar promove a participação, o desenvolvimento pessoal, à consciência grupal, derruba obstáculos de separação e prepara as crianças para crescer abertas para o mundo.

Com o jogo, a brincadeira e o brinquedo a criança explora, avalia, compara e se interessa pela vida. Através do brincar a criança pode ser um adulto consciente, equilibrado, feliz, afetivo, interativo, inteligente e com um repertório de experiências significativas. E pode ainda, elaborar normas, fomentando o hábito da convivência social.

Para Vitelleschi (1995, p.19),

A aquisição de conhecimentos e habilidades são tão importantes como o exercício das atitudes decisivas para a formação da personalidade. Ela considera que o brincar gera atitudes, mobiliza atitudes, uma vez que permite que aprendamos a ser honestos, pois se trata sempre de uma confrontação consigo mesmo.

Já o educador norte-americano Stanley Granville Hall, no início do século XX citado em Melo (1979, p. 125)⁹⁹ defendia a seguinte opinião:

(...) o jogo infantil é um processo espontâneo, instintivo, que a natureza humana elege para poder alcançar sua plenitude e perfeição em todas as ordens construtivas da vida; jogando, o menino fortalece o seu organismo, adquire ideias e se racionaliza como ser social; os jogos possibilitam o importante serviço de eliminar da sociedade seus próprios erros em procedimento; os ritmos que acompanham o jogo estimulam a sensibilidade do menino, modelam seu caráter e dão a seus sentimentos a oportunidade de refinar-se.

⁹⁹ Melo, Veríssimo de. (1979). **Folclore Infantil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia.

Com foi comentado anteriormente estudos sobre o jogo, brinquedo e a brincadeira já vêm sendo realizados de uma longa data. Mas, até hoje, o lúdico continua sendo estudado e pesquisado por diversos especialistas e organizações do mundo inteiro.

Atualmente existem vários estudos, pesquisas, encontros e publicações desenvolvidas no mundo sobre cultura lúdica. Estudos desenvolvidos tanto pela história como pela iconografia demonstram a tradicionalidade e universalidade do brincar em diferentes manifestações humanas e culturais.

Muitos trabalhos de natureza iconográfica de grande relevância realizados no período do século XVI até o século XIX se tornando uma documentação preciosa para o estudo sobre o brincar infantil. Uma obra inestimável como fonte histórica para o conhecimento do brincar como uma manifestação social importante na vida de todos, onde crianças e adultos manifestavam sua ludicidade nos espaços públicos das cidades. O brincar na rua e em diferentes espaços públicos era uma prática já experimentada em vários momentos da história humana.

A obra “Brincadeiras Infantis”, pintada pelo pintor flamengo Pieter Bruegel (1525-1569) nascido nos países baixos e considerado o primeiro paisagista do ocidente, retrata fielmente a forma com o brincar acontecia nas cidades da idade média.

No trabalho de Pieter Bruegel na Figura 23 verificamos cenas do cotidiano lúdico da época. Quando examinamos atentamente a obra é possível identificar aproximadamente 84 jogos tradicionais infantis (jogos e brinquedos) vigentes naquele período e que, até hoje, fazem parte da cultura lúdica infantil (Amado, 1998)¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Amado, João (1998). **Brincar, aos olhos de Brueghel...** In N. Pais e L. Santos (Org.), *Cultura lúdica, tradição e modernidade* (pp. 25-35), Cadernos da Actividade Lúdica, n.º 1, Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.



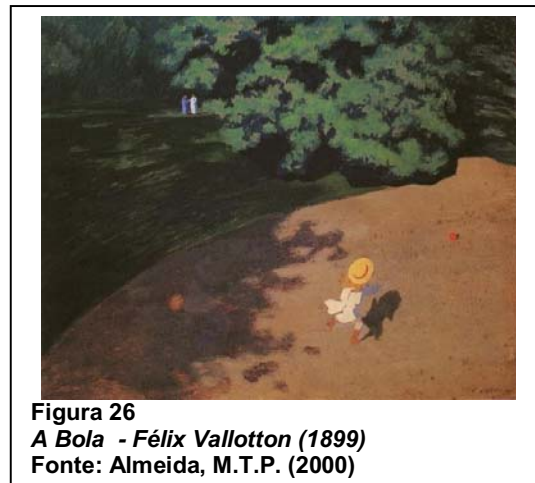
Figura 23
Brincadeiras Infantis: quadro do pintor Pieter Brueghel (1560)
Fonte: Almeida, M.T.P. (2000)

Outra pintura importante, produzida no Japão (1868-1912) que apresenta jogos infantis pode ser visto no Museu Van Gogh em Amsterdã (Ver Figura 24).



Figura 24
Jogos infantis tradicionais
Fonte: Almeida, M.T.P. (2000)

O brincar tinha uma importância significativa na vida cotidiana da criança, recordamos, entre muitas outras obras possíveis, mais dois quadros da última década do século XIX. Um dos quadros (Ver Figura 25) é do francês Auguste Renoir (1841-1919) pintado em 1894, intitulado *Criança com Brinquedos – Gabrielle e o Filho do Artista, Jean*. O outro quadro, “A Bola”, do Suiço Félix Vallotton (1865-1925), pintado em 1899 (Ver Figura 26).



Uma forma interessante de analisar o jogo e o brinquedo na vida social das pessoas deve-se a Benjamin (1984, p. 93), ao afirmar já no princípio do séc. XX que “originariamente os brinquedos de todos os povos descendem da indústria doméstica. A primitiva riqueza do povo baixo, dos camponeses e artesãos, estabelece até os dias de hoje uma base segura para o desenvolvimento do brinquedo infantil”.

A esta visão poderíamos acrescentar a necessidade de ter em conta, no jogo e no brinquedo, as suas duas formas distintas, como o propõe Amado (2002)¹⁰¹. Por um lado, temos o brinquedo tradicional popular, realizado pelas próprias crianças e pelos seus familiares (geralmente crianças mais velhas) para seu uso pessoal e imediato, e a partir dos mais diversos materiais oferecidos pela natureza (flores, folhas frutos, caroços, ramos e casca de árvore, conchas, lama e areia etc.) ou desperdícios da indústria caseira (cacos, pneus, carrinhos de linhas, caixas etc.).

¹⁰¹ Amado, João (2002). **Universo dos brinquedos populares**. Coimbra: Quarteto Editora.

Por outro lado, temos os brinquedos tradicionais artesanais, produzidos por artesãos e que se destinam a ser comercializados em feiras de artesanato, centros de turismo, feiras populares, lojas especializadas etc. Uma característica dos brinquedos tradicionais artesanais é que são feitos de madeira, lata, barro, pano, materiais alternativos etc., são pintados (coloridos) e muito atraentes. Estes materiais utilizados na confecção do jogo e do brinquedo tradicional variam de uma localidade, região ou país para outro e da mesma forma acontece com o tempo (período). A distinção proposta por Amado é corroborada por Ribeiro (1990, p. 55) ao afirmar que o brinquedo:

Geralmente é criado ou confeccionado pela criança para criança, dentro da concepção infantil de objeto de brincar. Também é produto da expressão artesanal do homem do povo que, em sua simplicidade, reproduz as formas que aprendeu com as gerações que o precederam. Este tipo de brinquedo faz parte do acervo de cultura espontânea do povo.

Os brincar tem estado sempre presentes, em todas as épocas e culturas, sendo uma das principais coordenadas da vida humana. O jogo e o brinquedo e a sua relação com a nossa vida, e parte do nosso patrimônio lúdico. Atualmente o brincar passou a ser um tema de grande relevância para estudiosos e curiosos.

No Brasil e no mundo, os jogos tradicionais tornaram-se importantes no cotidiano, com o seu grande dinamismo e sua adaptabilidade ao tempo e aos espaços, revelando-se como uma potencialidade lúdica incomparável. O jogo tem sua energia própria e uma magia que teima e resiste às normas e formas impostas pela sociedade, já que se enraíza nas culturas locais onde mora a verdadeira essência humana.

O brincar não aceitam definições prévias, preconceitos ou reconhecimentos abstratos. A sua legitimação encontra-se na dimensão histórica e cultural dos

comportamentos e no vínculo aos elementos de uma dada situação. Os jogos e brinquedos são marcados por uma identidade particular, isto é, a identidade do contexto cultural em que a ação lúdica se realiza. Mas isto não significa dizer que o jogo e o brinquedo não estejam abertos aos múltiplos e diversos cruzamentos de culturas, porque eles não são uma entidade descontínua, imutável, finita, sem capacidades de reestruturação permanente, como às vezes e erradamente eles têm sido apresentados, com uma visão reduzida e substantiva do mundo.

Podemos dizer que o jogo e o brinquedo têm contido neles os mais diferentes elementos e valores que são suas virtudes e os seus pecados. Virtudes, porque na essência, eles são constituídos de princípios generosos que permitem a revitalização permanente. Pecados porque o jogo e o brinquedo podem ser também manipulados e desviados para as mais diferentes finalidades ou objetivos podendo, comprometer a verdade. (Almeida, M.T.P. 2000).

A pluralidade cultural para nós é entendida como a convivência em um mesmo espaço de pessoas procedentes de diferentes culturas, é um fato presente em nossa sociedade atual. Esta diversidade, longe de significar uma ameaça é a própria identidade cultural. Muito pelo contrário, a pluralidade cultural pode favorecer e enriquecer a nossa cultura e se converter em um fator positivo para o desenvolvimento de indivíduos e sociedades.

Já houve um tempo que não existiam *transformers*, nem carros *off-the-road*, com motores a pilha, nem bonecas caríssimas e tão bonitas como gente de verdade. Era um tempo em que não havia tevê. Nem cinema. Mas os jovens e as crianças brincavam felizes, tanto ou mais do que agora. É que havia muitos jeitos de se divertir. As famílias se reuniam. Mesmo as pessoas mais velhas, que tinham alma de gente nova, e brincavam de anel, de berlinda, de boca de forno, experimentavam os travalínguas e tentavam resolver as adivinhas. Era uma quantidade enorme de coisas divertidas, que faziam com que todos estivessem mais próximos.

(Carvalho, André & Carvalho, David, 1987)¹⁰²

Em um belíssimo estudo sobre a *Memória e Sociedade através das Lembranças de Velhos* Ecléa Bosi relata lembranças de crianças nascidas no final do século XIX e início do século XX:

Brincava de rodinha, de boca-de-forno, de pular corda; hoje as crianças não sabem brincar mais. As meninas não sabem mais brincar de roda. Hoje não tem mais pula-corda (...). Eu gostava de brincar de comidinha; arranjava umas latinhas, botava uns tijolinhos, acendia o fogo e fazia comidinha de verdade (...) minha irmã brincava de costurar e ela deu boa costureira (...). A gente brincava de boca-de-forno, tira um bolo, e batia palmas, quando chegasse na boca de forno o pegador não podia pegar mais. De passa-anel, berlinda, brincava de tarde no terreiro, antes de jantar (...). Não tinha brinquedo de loja nenhuma, a gente catava umas varinhas e dizia que os matinhos eram uma leitoa, eram isso, eram aquilo. Os pratos que quebravam, a gente guardava os caquinhos de louça para fazer a casinha. E mesmo que tivesse brinquedos a gente não tinha dinheiro para comprar (...). Minha infância não foi ruim, minha infância foi boa. Eu fui sempre muito alegre, nem queira saber como eu me divertia (D. Risoleta). (Bosi, 1994, pp.369-370)¹⁰³

¹⁰² Carvalho, André & Carvalho, David. (1987). **Como brincar à moda antiga**. Col. Pergunte ao José. Belo Horizonte: Editora Lê.

¹⁰³ Bosi, Ecléa. (1994). **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.

1.7. Brincar é importante... Por quê?

Para a Fundação Samuel (Rego)¹⁰⁴ brincar é importante porque “brincando a criança aprende a se construir como um ser pertencente a um grupo social, construindo assim a sua identidade cultural”. Ao brincar,

A criança é desafiada a indagar, questionar, transformar e desvendar a própria realidade. Partilhando as brincadeiras com outras crianças tem oportunidade de viver diferentes emoções, afetos, rupturas, trocas, aproximações, disputas e cumplicidades e isso ensina bastante a respeito da complexidade do comportamento das relações humanas. Pois ao vivenciar estes momentos, é obrigada a enxergar diferentes opiniões e pontos de vista além de lutar pelo seu próprio.

Do ponto de vista terapêutico o brincar é fundamental para a criança e traz vários benefícios. Atualmente várias descobertas na área da neurologia mostram que a brincadeira e o brinquedo são recursos importantes para estimular o cérebro. À medida que a criança manipula objetos, produz sons ou fantasia situações, diferentes conexões cerebrais vão sendo formadas (as sinapses). É assim que o corpo e o cérebro desenvolvem as habilidades que serão usadas ao longo da vida. Para estimular uma criança não é preciso cobri-la de objetos coloridos, forçar o interesse por jogos ou introduzir conteúdo pedagógico na brincadeira. O ideal é deixa-la se orientar pela curiosidade. Para isso, basta um ambiente afetivo, seguro e rico, em que possa pegar objetos e explorá-lo livremente. O brincar é um dos mais importantes fatos na vida de uma criança. Por quê?

Porque é bom, é gostoso e dá felicidade, e ser feliz é estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente; porque é brincando que a criança se desenvolve, exercitando suas potencialidades; porque, brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender

¹⁰⁴ Rego, Teresa Cristina. Op cit. págs. 6-7.

fazendo, espontaneamente, sem pressão ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento; porque, brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo; porque, brincando, aprende a participar das atividades, gratuitamente, pelo prazer de brincar, sem visar recompensa ou temer castigo, mas adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo alguma coisa inteligente e criativa; porque, brincando, prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite; porque, brincando, a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida. (Cunha, 1994, p. 11)

O brincar faz parte da vida sendo uma das formas básicas do ser humano se confrontar com o meio em que vive. O lúdico é um universo que ultrapassa o período da infância no qual nos deixamos confinados. Como nós adultos podemos brincar com as crianças se nós mesmos não vivenciamos este direito? Acredita-se que o brincar se constitui numa experiência de aprendizagem e de atitude. É por isso que o brincar estimula e mobiliza novas propostas lúdicas, como diz Fingerman apud Vitelleschi (1995, p.15) “o jogo é a expressão da vida, jogar é viver”. Schiller citado por Vitelleschi (1995, p.15) afirma que “o homem não é perfeitamente humano, sim quando joga”. Sendo assim, fica claro que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Mas é importante colocar que na sociedade atual nem todas as crianças brincam, e os fatores que impedem o brincar infantil são:

Porque precisam trabalhar; porque precisam estudar e conseguir notas altas; porque são tratadas como adultos em miniatura; porque não podem atrapalhar os adultos; porque não têm com o que brincar; porque não tem espaços apropriados para brincar; porque é preciso aprender e ser inteligente. (Cunha, 1994, p.12)

Os estudos de Winnicott¹⁰⁵: "Por que brincam as crianças?" (1975), revela algumas motivações da atividade lúdica: para buscar prazer, para expressar agressão, para controlar a ansiedade, para estabelecer contatos sociais, para realizar a integração da personalidade e, por fim, para comunicar-se com as pessoas. As ideias de Winnicott destacam-se no tema sobre o desenvolvimento dos aspectos dos objetos transicionais e fenômenos transicionais, para descrever a experiência de viver em uma área de transição da experiência, isto é, transição com respeito à realidade interior e exterior. Em seus inúmeros escritos a obra "A criança e seu mundo" (1976)¹⁰⁶, Winnicott faz colocações fundamentais sobre o brincar infantil. Citaremos alguns trechos interessantes sobre o que ele fala sobre brincar:

As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional (...); (...) Deve-se aceitar a presença da agressividade, na brincadeira da criança (...); A angústia é sempre um fator na brincadeira infantil e, freqüentemente, um fator dominante; (...) A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência. (...) As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada; Os adultos contribuem; neste ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança.

O brincar faz parte das discussões feitas por estudiosos que procuram entender o ato de brincar, a partir das teorias abordadas neste estudo, compartilhamos reflexões, análise e olhares com outros pesquisadores, que na atualidade, buscam revisar seus conceitos acerca do que é brincar, para a criança, e como manter o jogo, o brinquedo e a brincadeira na vida cotidiana na sociedade atual. Tendo como base as teorias abordadas neste trabalho, verificamos que, ao brincar, a

¹⁰⁵ Winnicott, D. W. (1975). **O brincar e a realidade**. Trad. José Octávio de Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

¹⁰⁶ Winnicott, D.W. (1976). **A Criança e seu Mundo**. Rio de Janeiro: Zahar.

criança constrói sua estrutura mental, sendo assim, constrói “conhecimento”. E para que isto aconteça a criança deve aprender através do brincar resolver seus conflitos e encontrar soluções nas situações problemas que a ação lúdica propicia. Ela pode chegar às suas próprias conclusões de forma autônoma. Assim, consideramos que tanto o jogo quanto a brincadeira como o brinquedo podem ser englobados em um universo maior, chamado de **conduta lúdica ou ato de brincar**. Não queremos engessar os termos e sim ampliar a perspectiva lúdica em diferentes contextos e saberes sem limitar o jogo, a brincadeira e o brinquedo na hora de brincar.

O brincar não significa simplesmente passar o tempo ou recrear-se, isto porque, o brincar é a forma mais completa que a criança tem de comunicar-se e relacionar-se consigo mesma, o outro e o meio. No brincar temos a linguagem, o pensamento, a motricidade, gerando canais de comunicação. Sabemos que a linguagem cultural própria da criança ontem, hoje e no amanhã é o brincar. A criança comunica-se através dele e por meio dele irá ser agente transformador, sendo o lúdico um aspecto fundamental para se chegar ao desenvolvimento integral da criança. É no brincar onde revelam-se, também, muitos das antíteses existentes entre as perspectivas adulta e infantil. Para a criança o brincar ultrapassa a interpretação convencional do seu significado. Para os adultos, o brincar geralmente tem pouco significado. (Oliveira, 2010)

O brincar é importante, é ludo terapêutico, é prazeroso, e o prazer é um ponto fundamental da essência do equilíbrio humano. Com isso, podemos afirmar que o lúdico é uma necessidade intrínseca, tanto da criança quanto do adulto. Desta forma, o brincar é uma das necessidades inerentes ao desenvolvimento e aprendizagem humana. Quanto maior for o repertório lúdico¹⁰⁷ da criança, maior será a capacidade dela em representar seus papéis em suas brincadeiras e jogos, ampliando suas possibilidades e competências. Com o brincar ela constrói os

¹⁰⁷ O repertório lúdico é estimulado através de diferentes experiências vividas no cotidiano de cada pessoa, seja de ordem negativa ou positiva. Significa dizer, que quanto mais experiências vividas pelas crianças, maior será seu repertório lúdico em seu ato de brincar. Maior **REPERTÓRIO LÚDICO** = um brincar mais rico, e, menor **REPERTÓRIO LÚDICO** = um brincar mais pobre.

conhecimentos através dos papéis que representa, amplia sua linguagem, sua habilidade motriz, além de organizar e fortalecer suas emoções, sentimentos e afetividade. Quando brinca a criança pode incorporar valores morais e culturais como: a autoimagem, a autoestima, o autoconhecimento, a cooperação, tolerância, altruísmo, a solidariedade, a criticidade, comportamentos e atitudes que ajudam a moldar suas vidas, como crianças e como adultos. E sem eles a criança não irá desenvolver suficientemente sua moralidade.

A criança sempre brincou, brinca e sempre irá brincar, mas a intensidade e a qualidade desse ato lúdico vão depender do contexto em que ela vive e de outros fatores. A criança brinca porque tem um papel, um lugar específico na sociedade, assim ela usa a representação para aceitar e entender sua função como um ser social. É através do brincar que as crianças representam o contexto em que estão inseridas. No ato de brincar, ocorre um processo de troca, divisão, oposição e mediação, gerando momentos de desequilíbrio e equilíbrio, e permitindo novas conquistas individuais e coletivas. Verificamos que o brincar é fonte de prazer e ao mesmo tempo, de conhecimento. Cada criança vai construindo seu conhecimento do mundo brincando, transformando o real com os recursos da imaginação.

A criança que brinca precisa ser respeitada pois seu mundo vive em constante transformação, oscilando entre a fantasia e realidade. Ela precisa de jogos e brinquedos como também de espaços lúdicos para brincar, o suficiente para que possa se apropriar dele de forma livre, segura e que se sinta incluída e dona do lugar. Em síntese, além de proporcionar prazer e diversão, o brincar infantil pode representar um desafio, estimular sua inteligência, ensinar a conviver como um ser social e promover o pensamento reflexivo. O brincar sempre foi e sempre será um elemento fundamental para a formação humana, o brincar traz consigo três elementos importantes: **vida, esperança e sonho.**

1.8. O brincar e a cidadania

Segundo a Declaração Universal do Direito da Criança todos os seres humanos devem ter: “O Direito ao Brincar”. Toda criança deve ou deveria ter o direito à moradia, à saúde, à educação, entre outros.

(...) A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito. (Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1939)

Segundo esta declaração aprovada pelas Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, ficou estabelecido que todas as crianças devem brincar e serem felizes, mas sabemos que nem sempre elas usufruem dessa oportunidade. Partindo desta ideia, o brincar tem como princípio básico oferecer às crianças o acesso a este direito.

No Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA no título III que trata da prevenção, capítulo I, disposições gerais, o artigo 71 diz: “Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.” (p.25, Brasília em 2001). Continuando neste caminho sobre o direito ao brincar, é importante citar outros discursos oficiais que reforçam o acesso a este direito como aspecto importante para a formação do indivíduo e para o exercício da cidadania:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, **ao lazer** (grifo nosso) à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,

além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Artigo 227, do capítulo 7.º, do título VIII da Constituição Brasileira de 1988.

Além do ECA sabemos também que na Educação em Direitos Humanos (EDH), no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) é concebida e definida pelos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que se fundamentam nos documentos internacionais, em particular nas recomendações formuladas no Congresso de Viena (1993) e as propostas do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Portanto, o MEC no Brasil, por meio da Secad, estimula e apoia ações que objetivem fortalecer ações, atividades e estruturar materiais educativos sobre educação em direitos humanos e em especial o direito de brincar.

A declaração sobre a Criança e o Direito de brincar defendida pela Associação Internacional pelo o Direito da Criança Brincar – IPA que foi inicialmente elaborada em novembro de 1979, na reunião consultiva preparatória de Malta, para o Ano Internacional da Criança. Foi revista pelo Conselho Internacional do IPA, em Viena, em setembro de 1982 e em Barcelona, em setembro de 1989. Este documento reforça e protege a importância do direito de brincar. Os projetos lúdicos desenvolvidos para crianças e adolescentes, deveriam levar em consideração em seus eixos de ações os princípios norteadores da IPA. Esta instituição orienta que o brincar tenha sua atuação:

- 1) **Na saúde:** brincar é essencial para saúde física e mental das crianças (Affonso, 2012; Lindquist, 1983 e Bomtempo, 1986).
- 2) **Na educação:** brincar faz parte do processo da formação educativa do ser humano.
- 3) **No bem estar e ação social:** o brincar é fundamental para vida familiar e comunitária.

- 4) **No lazer e no tempo livre:** a criança precisa de tempo para brincar em seu tempo de lazer.
- 5) **No planejamento:** todas as necessidades da criança devem ter prioridades e respeitadas (entre elas o direito de brincar) no planejamento da gestão pública seja no nível municipal, estadual e federal.

Continuando neste caminho sobre o direito de brincar, é importante citar outros discursos oficiais que reforçam o acesso a este direito como aspecto importante para a formação do indivíduo e para o exercício da cidadania:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, **ao lazer** (grifo nosso) à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Artigo 227, do capítulo 7.º, do título VIII da Constituição Brasileira de 1988. (Marcellino,1990, p.65)

Outro discurso oficial sobre o direito ao lazer e que diz respeito ao ser humano em geral é:

Carta do Lazer, fixada no Seminário Mundial de Lazer, promovido pela Fundação Van Cllé, em Bruxelas. Em seu artigo 4.º, coloca que a família, a escola e todos os educadores têm papel determinante a desempenhar quando da iniciação da criança numa atividade lúdica e ativa de lazer, na qual a frequente contradição entre o ensino e a realidade necessita ser eliminada. (Marcellino,1990, p. 64)

Na I Conferência Estadual de Direitos Humanos, organizada pelo PEDH - Programa Estadual de Direitos Humanos discutiu-se questões como:

O ponto número 2: Campanha sobre o valor da diferença; (o jogo é o momento de afirmar a igualdade, mas é aí que frequentemente aparece fortemente o preconceito). (Junior, 1997, p. 66)

Bianchi (1995) comenta que o Seminário Internacional realizado em Buenos Aires no mês de março de 1995, teve como objetivo discutir temas relacionados ao “El derecho y los chicos” e analisar as ações da sociedade e instituições.

Mas o que acontece na realidade, com as crianças e adolescentes no Brasil e em grande parte dos países da América Latina, são ações que demonstram um completo antagonismo desses discursos com a vida prática. O que se verifica é o exercício da negligência, da discriminação, da exploração (em termos do trabalho e da sexualidade), da violência em suas diversas formas, etc., ficando assim constatado que nem sempre o discurso oficial é acompanhado pela ação. Com isso, defende-se a necessidade de se respeitar “o direito à alegria, ao prazer, propiciados pelo componente lúdico da cultura, base da sustentação para a efetiva participação cultural crítica, criativa e transformadora.” (Marcellino, 1990, pp. 64-65)

Diante do exposto percebe-se que nem sempre a teoria pode ser aplicada na prática, afinal vive-se em um país que não tem dado aos pequenos a devida importância, principalmente no que se refere ao direito ao lúdico. Neste depoimento de uma criança brasileira de cinco anos e sete meses, percebe-se a verdadeira importância do brincar na vida dela.

Brincar é uma coisa que todo mundo brinca. É uma coisa super legal que a gente adora, que a criança adora. Brincar é brincar. Todo mundo que tem no mundo brinca. (IPA, 1997, p. 8)

O brincar no ponto de vista da criança é de suma importância. Neste sentido, os espaços públicos como a rua, a praça, entre outros, podem ser locais apropriados para que a ela possa exercer seu direito de brincar. Diante da rapidez evolutiva de

nossa sociedade, uma nova possibilidade educativa se faz necessária na vida de qualquer ser humano: o brincar. Os adultos não podem esquecer que o direito de brincar é uma necessidade que não deve ser negociada ou alterada. Através do brincar estimula-se a prática da cidadania na criança. Para Patrícia Engel Secco¹⁰⁸ em seu livro coloca:

Pois é. Respeito, dever... É como em um jardim. Você pode dizer que as flores são os direitos, e as raízes são os deveres. Sem respeito a nossos deveres não podemos ver florescer nossos direitos... E quais são os deveres das crianças? Bom, as crianças devem aprender a cada minuto, brincar bastante, amar muito e ser muito, muito amadas. Mas estes não são os seus direitos? Pois é... com crianças estudando, aprendendo, amando e sendo amadas, teremos sempre seus deveres cumpridos, ou seus direitos respeitados! Sabe, ser criança também é ter um longo caminho e muito tempo pela frente. E por essa razão é muito importante que os adultos compreendam a importância de respeitar o direito das crianças serem crianças, para que esse tempo seja aproveitado em brincadeiras, carinho e novas descobertas (...). (p.5)

O que a criança precisa para ser feliz? Ela precisa da família, de educação, de valores, de espaço, de movimento, de saúde, de moradia, de comida, do amor, da paz, da felicidade, de tempo, da amizade, do respeito, da natureza e além de tudo isso, ela precisa ter o **direito de brincar**.

¹⁰⁸ Secco, Patrícia Engel. (1999). **Como flores em um jardim: nossos direitos**. Série Felício Feliz – o ratinho cidadão. São Paulo: Melhoramentos e Fundação Educar DPASCHOAL.

1.9. Qualidade, intensidade e a trajetória lúdica no brincar infantil

O brincar é um processo no caminho da aprendizagem, mas um processo vital e influenciável, e observamos que são nos espaços lúdicos públicos como: a praça, a rua, a avenida, os parques, etc., onde o brincar espontâneo e o jogo livre mantém sua posição de importância, pois é no desenvolvimento de muitos aspectos intangíveis que o brincar se sobressai dentro destes espaços. Atitudes como: a cooperação, a motivação, a perseverança, a concentração, a reflexão, a autonomia e o divertimento como aprendizagens são alguns dos eixos que não podem ser quantificados dentro de determinados aspectos tangíveis.

No ponto de vista de vários teóricos como, López (2004), Kamii (2009), Almeida, Elvira. (1997), Bomtempo (1986 e 1990), Aberastury (1992), Kischimoto (1998,1996 e 1994), Cunha (1994), Fullea (1995), Santos (1997), Rego (1992), Maturana, Humberto e Gerda Verden-Zoller (2004), Parlebas(2001), Rizzo (2010), Macedo (2009), Ivan (1986 e 1988), Brougère (1997 e 1998) Maluf (2009), Carvalho (2009), Singer (2007), Eduardo Sá (2003), Fontes & Freixo (2004), Bruno (1988), Pellegrini (1995), Parlebas (2001), Oliveira (2010), Garvey (1977 e 1978), Moyles (2002), Lebovici, S & Diatkine (1985) e Almeida, M.T.P. (2000, 2004, 2005 e 2006) para a criança brincar de modo efetivo, ela precisa de:

1. Companheiros de brincadeiras, espaços ou áreas para brincar, materiais para brincar, e que o brincar seja valorizado pelas pessoas que as cercam;
2. Oportunidades para brincar em pares, em pequenos grupos, sozinhas, perto de outras pessoas, com adultos, etc.;
3. Tempo para explorar, através da linguagem, aquilo que fizeram e como elas podem descrever a experiência;
4. Tempo para continuar o que iniciaram;
5. Experiências para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem e aquilo que já conseguem fazer;
6. Estimulo e motivação para fazer e aprender mais;

7. Devem ter oportunidades lúdicas dirigidas e espontâneas;
8. Cultura de paz e valores que fortaleçam suas potencialidades humanas e de saberes.
9. Espaço para brincar.

Psicólogos destacam que a evolução do desenvolvimento infantil varia na dependência direta dos contatos das crianças com seus parceiros, e que muitas das regras básicas da conduta social são adquiridas pelas crianças pequenas em contato com outros da sua idade, portanto é necessário o estímulo de materiais e atividades lúdicas para garantir o desenvolvimento normal na infância. Com isso surgiram estudos variados sobre o desenvolvimento, o lúdico e a criança.

Entre os mais destacados têm-se os trabalhos de Sigmund Freud (1905-1910), Melanie Klein (1997), Gesell (1993), Berttelheim (1988), Aberastury (1992), Elkonin (2009), Winnicott (1971), Papalia e Olds (2000), entre outros. Os estudos desenvolvidos por Piaget (1946), Vygotsky (1933), Wallon (1941) e Bruner (1983), desperta muitas reflexões relacionadas com o desenvolvimento e o brincar infantil.

Apesar de existirem muitas controvérsias e posicionamentos diferentes entre os vários estudiosos, existe entre eles um ponto em comum com relação ao brincar. Esses investigadores concordam que o lúdico desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança.

O espaço público (em especial a praça pública, objeto da nossa investigação) é um campo de estudo para buscar respostas a diversos objetivos lúdicos. Sendo assim, utilizaremos o modelo metodológico (Ver Figura 27) aplicado por Almeida, M.T.P. (2000) no seu estudo sobre brinquedoteca em Cuba e no Brasil, onde os objetivos são analisados dentro de duas perspectivas:

1. Diagnosticar;
2. Propor Desafios.

A decisão de se permitir envolver no mundo mágico do brincar seria o primeiro passo que o investigador ou o adulto deveria dar. Explorar o universo lúdico exige do pesquisador conhecimento teórico, prático, capacidade de observação, amor e vontade.

Através dos espaços públicos é possível investigar sobre o brincar espontâneo ou o brincar orientado (dirigido). Resultados teóricos importantes podem ser alcançados através deste estudo. As descobertas investigativas sobre o brincar na praça pública podem definir critérios tais como:

1. A duração do envolvimento em um determinado jogo;
2. As competências da criança envolvida na ação lúdica;
3. O grau de iniciativa, criatividade, autonomia e criticidade que o jogo proporciona ao participante;
4. A verbalização e linguagem que acompanham o brincar;
5. O grau de interesse, motivação, satisfação, tensão aparente durante o jogo (emoções, afetividade, etc.);
6. Construção do conhecimento (raciocínio, argumentação, etc.);
7. Evidências de comportamento social (cooperação, colaboração, conflito, competição, integração, inclusão, etc.);
8. Evidenciar na criança comportamento de preservação e respeito aos equipamentos e materiais lúdicos e da democratização do uso dos mesmos;
9. Verificar fatores de apropriação do espaço lúdico.

A aplicação de jogos, brincadeiras e brinquedos em diferentes situações educacionais dentro de um espaço para brincar pode ser um meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças envolvidas. No brincar espontâneo na praça pública podemos registrar as ações lúdicas a partir da: observação, registro, análise e tratamento. Com isso, podemos criar para cada ação lúdica um banco de dados sobre o mesmo, subsidiando de forma mais eficiente e científica os resultados das ações.

É possível também fazer o mapeamento da criança em sua trajetória lúdica durante sua vivência dentro do brincar, buscando dessa forma entender e compreender melhor suas ações e fazer intervenções e diagnósticos mais seguros ajudando o indivíduo ou o coletivo. As informações obtidas pelo brincar espontâneo permitem diagnosticar:

1. Ideias, valores interessantes e necessidades do coletivo ou do indivíduo;
2. Estágio de desenvolvimento da criança;
3. Comportamento dos envolvidos nos diferentes ambientes lúdicos;
4. Conflitos, problemas, valores, etc.

Com isso podemos definir, a partir de uma escolha criteriosa, as ações lúdicas mais adequadas para cada criança envolvida, os jogos e brinquedos apropriados para cada idade e respeitando assim o princípio básico de individualidade de cada ser humano. Já no brincar dirigido na praça pública podemos propor desafios a partir da escolha de jogos, brinquedos ou brincadeiras determinadas por um adulto ou responsável.

Estes jogos orientados podem ser feitos com propósitos claros de promover o acesso a aprendizagens de conhecimentos específicos como: matemáticos, linguísticos, científicos, históricos, físicos, estéticos, culturais, naturais, morais etc. Os jogos dirigidos têm também como propósito ajudar no desenvolvimento:

- Cognitivo;
- Afetivo;
- Social;
- Motriz;
- Linguístico ;
- Construção da moralidade (nos valores).

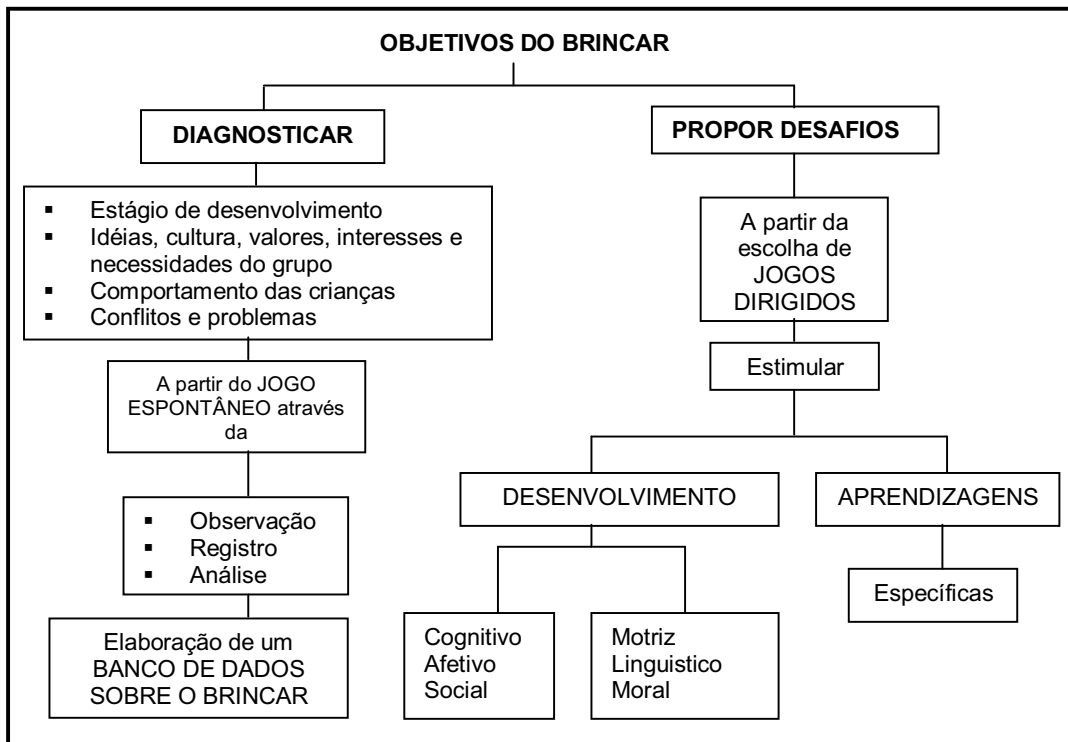


Figura 27
Registro e análise das características observadas no brincar

A praça pública pode ser um espaço propício para aplicação do instrumento metodológico citado anteriormente e para se questionar, refletir e analisar os mais diferentes aspectos teóricos sobre o brincar infantil. Como coloca Neto (1999) a qualidade, a intensidade e o comportamento lúdico são uma tarefa fácil de identificar, mas difícil de definir. Os estudos sobre o brincar se apresentam como um fenômeno complexo e global. As teorias sobre o lúdico encontram-se normalmente dispersa e dividida devida:

- 1) À multiplicidade de abordagens;
- 2) Existência de diversas linhas de pesquisa e múltiplos pontos de vista teóricos; dificuldade em estabelecer relações entre o desenvolvimento lúdico (fenômeno do amadurecimento bio-psicológico e o efeito da vivência da experiência lúdica);

- 3) À influência de modelos culturais no processo de desenvolvimento lúdico e às modificações e transformações ao longo da idade (significado e estrutura) associadas a alterações do contexto social (quadros de referência).

No entanto é possível sistematizar alguns estudos utilizados de forma frequente em pesquisa sobre o desenvolvimento da criança e o brincar:

1. Diferenças individuais;
2. Fatores socioculturais;
3. Influências familiares;
4. Estabilidade emocional;
5. Influência de espaços e equipamentos;
6. Influência de programas de treinamento;
7. Influência do brincar no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo aqui referido tem como intenção destacar também a grande relevância da praça pública como um espaço para avaliar a ação do brincar da criança na sua intensidade e trajetória lúdica.

Já existem investigações que utilizaram as Escalas de Observação do Comportamento Lúdico (Kooij, 1977) e de Intensidade Lúdica (Kooij, 1986) em países como Portugal, Canadá, Inglaterra e USA, porém na maioria deles com crianças especiais, dentro de brinquedotecas (ludotecas) ou em espaços estruturados para brincar (com jogos e brinquedos). No Brasil, na América Latina e na Europa não temos conhecimento de estudos que confirmem o uso ou aplicação das escalas em praças públicas. Podemos identificar um estudo realizado no Brasil com o uso das escalas, estudo este, realizado em contextos de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Barros, 2002). Kooij (1977) criou uma definição de categorias de observação do comportamento lúdico como apresento na Figura 28.

DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO LÚDICO	
Categorias de Jogo	Definição/ Características
Jogo de Ordem	Busca avaliar até que ponto a criança é capaz de organizar os brinquedos prestando atenção aos locais onde originalmente estavam guardados ou organizados em um determinado espaço lúdico.
Jogo de Repetição	<p>A criança explora a situação lúdica e examina os brinquedos. Ela pode manipular os brinquedos, sem atribuir grande importância. A característica principal é o aspecto repetitivo de manipulação.</p> <p>Movimento de Repetição: Busca observar a criança na execução do movimento com o brinquedo repetido mais de duas vezes, e quando ela não está concentrada na execução do movimento.</p> <p>Movimento Experimental e Exploratório: Busca observar até que ponto a criança explora ou examina os brinquedos, ou quando tenta descobrir as qualidades e possibilidades dos objetos lúdicos.</p>
Jogo de Imitação	<p>A criança usa a atividade lúdica para imitar as pessoas e reproduzir acontecimentos do cotidiano.</p> <p>Movimento de realização: Busca observar até que ponto a criança copia a execução de movimentos com ou sem brinquedos.</p> <p>Movimento de identificação: Busca observar se a criança copia a execução de movimentos com brinquedos e se durante a ação lúdica produz sons relacionados com os brinquedos utilizados.</p> <p>Movimento de direção: Busca observar se a criança utiliza brinquedos ou realiza jogos, e desempenha diferentes “papéis” durante sua trajetória lúdica (Negrine, 1994) em um determinado espaço estruturado para brincar, e se as ações são uma atrás da outra.</p>
Jogo de Construção	<p>Busca observar até que ponto a criança constrói qualquer representação real, utilizando objetos desprovidos de significado real.</p> <p>Construção: Busca observar até que ponto a criança junta vários brinquedos, realizando um conjunto de ações lúdicas em que exista relação entre os diferentes elementos.</p> <p>Construção em contexto amplo: Busca observar até que ponto a criança junta vários jogos e brinquedos, para realizar um conjunto de ações lúdicas com significado em que exista relação entre os diferentes elementos e com o conjunto integrado, dentro de um contexto todavia mais amplo.</p>
Jogo de Agrupamento	<p>Busca observar até que ponto a criança agrupa e organiza jogos e brinquedos dentro do mundo real. As características principais são: a seleção, combinação e organização dos brinquedos.</p> <p>Agrupamento de justaposição: Busca observar até que ponto a criança agrupa brinquedos figurativos sem relação adequada e sem relação com a realidade.</p> <p>Agrupamento de realização: Busca observar até que ponto a criança agrupa brinquedos figurativos, de forma a que resulte em um conjunto que seja uma representação da realidade.</p>

Figura 28
 Categorias de observação do comportamento lúdico

Segundo Neto (1999) a Escala de Intensidade Lúdica foi utilizada por Van der Kooij em 1983¹⁰⁹, em um estudo comparativo entre crianças que apresentavam dificuldade escolar e crianças sem dificuldades, e observou diferenças na qualidade da imaginação, estabilidade e intensidade lúdica, entre estes grupos. Esta escala foi formulada através de 20 itens de classificação que, posteriormente, são agrupados em três categorias de comportamento lúdico, Suspensão da Realidade, Motivação Intrínseca e Controle Interno.

Partindo desta escala desenvolvida por Kooij (1983) a utilizaremos como referência para criar uma escala de observação¹¹⁰ adaptada para a praça pública, para este estudo chamaremos a nossa escala de **Trajectoria de Intensidade e Qualidade Lúdica da Criança**.

Kooij (1997) caracteriza a motivação intrínseca, “considerando a necessidade de exploração de uma situação, a duração, a intensidade, o prazer e a persistência do comportamento no jogar”. Quanto ao controle interno, o autor caracteriza por “intencionalidade, presença de uma estratégia, existência de controle, bem como de um plano e de experiências de sucesso durante o jogo”.

Para a suspensão da realidade, tinham sido selecionados, pelo autor, aspectos de “quantidade de criatividade, grau de complexidade, relação com a realidade, extensão da imaginação e dinâmica da imaginação”. A escala de intensidade lúdica, desenvolvida por Kooij (1983) foi dividida em 3 partes como apresenta a Figura 29.

¹⁰⁹ Kooij, R. van der (1983). **Le jeu: m´thodos d’observation, simulation du jeu**. Les Chiers du C.T.N.E.R.H.I., nº 24, 14-26.

¹¹⁰ Observação não participante.

ESCALA DE INTENSIDADE LÚDICA	
A - MOTIVAÇÃO INTRINSECA	<ol style="list-style-type: none"> 1) Desejo de exploração 2) Duração do comportamento lúdico 3) Intensidade do comportamento lúdico 4) Grau de prazer lúdico 5) Persistência do comportamento lúdico
B - CONTROLE INTERNO	<ol style="list-style-type: none"> 1) Intencionalidade das ações lúdicas 2) Presença de uma estratégia de jogo 3) Controle da atividade lúdica 4) Existência de um plano lúdico 5) Experiência de êxito
C - SUSPENSÃO DA REALIDADE	<ol style="list-style-type: none"> 1) Grau de criatividade 2) Grau de complexidade 3) Relação com a realidade 4) Extensão da imaginação 5) Dinâmica da representação

Figura 29
Escala de intensidade lúdica
Fonte: Neto (1999)

Através dessas três categorias, Van der Kooij desenvolveu um índice geral, a Intensidade lúdica. A escala permite observar os comportamentos lúdicos de crianças em situações de grupos ou individualmente, destaca Neto (1999).

A observação do comportamento lúdico é caracterizada pelo autor como uma tarefa complexa, tendo em vista que a atividade lúdica abrange vários aspectos do comportamento humano. Também é considerada uma tarefa subjetiva, requerendo um treinamento prévio para tal execução.

O estudo do brincar, em termos de desenvolvimento humano, pode ser visto em relação às manifestações observáveis de acordo com os fatores relevantes e aos mecanismos internos subjacentes ao comportamento lúdico, identificando os processos e as dinâmicas de natureza energética, morfológica, nervosa ou simbólica, e por último, os fatores relevantes de natureza contextual como são os modelos culturais ou as características do envolvimento físico.

Para Neto (1999) a maioria dos instrumentos de avaliação de estudo do jogo e brinquedo no desenvolvimento da criança,

Recorrem normalmente a escalas de observação sobre o jogo social (Partem, 1932), intensidade lúdica (Kooij, 1997), atividade mental (Kooij, 1997), análise do jogo espontâneo (McCune-Nicolich, 1980), desenvolvimento do jogo infantil (Belsk & Most, 1981), avaliação do jogo (Fewell & Rich, 1987), avaliação lúdica transdisciplinar (Linder, 1990), jogo sociodramático (Smilansky, 1968), jogo social e cognitivo (Partem, Piaget & Rubin, 1982) e “Playfulness scale” (Lieberman, 1977). Por outro lado, estes diversos instrumentos variam consideravelmente quando são considerados níveis de estrutura e instrução (Johnson, Welteroth & Corl, 1997). (p.3)

No sentido de voltar à investigação mais próxima da realidade e focalizada no contexto da ação lúdica a observação naturalista e participante está demonstrando ser mais eficiente na descrição de comportamentos lúdicos das crianças em situação espontânea.

Novas possibilidades, concepções e paradigmas sobre o estudo do brincar necessitam serem realizadas considerando a diversidade biológica, ecológica e cultural observada no comportamento lúdico na infância e na adolescência e os fenômenos associados de adaptabilidade, flexibilidade, estabilidade e mudança, harmonia, risco e segurança e interação social.

Uma pesquisa sobre o brincar deve buscar compreender esta complexidade do fenômeno através de uma Teoria Bioecológica ou Teoria dos Sistemas Ecológicos (Krebs, 1997; Bronfenbrenner, 1999 & 1992). As teorias e métodos clássicos de estudo do jogo infantil devem evoluir para a compreensão do fenômeno em uma perspectiva não linear do processo e com uma abordagem não determinista.

A ideia se centra em buscar compreender as fronteiras das representações mentais (mecanismos do controle mental) e categorias dinâmicas de ação (mecanismos periféricos) como adaptação aos constrangimentos físicos e sociais.

Trata-se, portanto, de colocar em equação o estudo do desenvolvimento lúdico como um processo de auto-organização e autocontrole progressivo, atendendo às percepções e experiências com o mundo físico, social e cultural.

Esta riqueza de perspectivas ou abordagens do desenvolvimento lúdico, considerando as relações com fatores de ordem ecológica, de controle e regulamento das funções nervosas ou ainda de mecanismos próprios ao processo, nos leva a situar a necessidade de desenvolver uma dimensão sistêmica na definição de estratégias quanto à delimitação de fatores influentes e domínios de integração sobre o jogo no desenvolvimento da criança.

De acordo com Neto (1999) a literatura produzida sobre o estudo do jogo no desenvolvimento infantil, expressadas em artigos, livros e revistas especializadas, permitem agrupar linhas de pesquisa e intervenção social, educativa e terapêutica.

Na Tabela 3 temos 8 grupos ou grandes áreas de estudos sobre o brincar, o desenvolvimento e a aprendizagem infantil:

Tabela 3
Áreas de estudo do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem

ÁREAS DE ESTUDO DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM INFANTIL	
Fundamentos sobre o brincar	Buscando responder a questões básicas sobre a compreensão do brincar em função de diversos níveis explicativos através de indicadores biológicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos e psicanalíticos. (Johnson, Christie & Yawkey, 1999; Neto, 1998; Caminhonete dar Kooij, 1997; Pellegrini & Boyd, 1993; Dempsey & Frost, 1993; Rubin, Fein & Vandenberg, 1983; Sutton-Smith, 1979, 1971).
Brincar e Educação	Responder ao efeito do jogo espontâneo (livre) ou dirigido nas aprendizagens consideradas socialmente úteis na escola. O jogo pode ser utilizado como um meio ou recurso pedagógico e educativo com uma linguagem universal e um poder revestido de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. (Almeida, M.T.P, 2004,2005 e 2006; Azevedo, Kooij & Neto, 1997; Christie, 1997; Pessanha, 1997, 1994; Kischimoto, 1994; Christie, 1995; Vukelich, 1991; Almeida, 1987; Smillansky, 1968.)
Planificação Urbana e Participação Lúdica	Compreender as mudanças e alterações existentes de oportunidades de acesso ao brincar na vida da cidade e os problemas associados aos obstáculos relacionados à insegurança, tráfico, e diminuição de equipamentos urbanos para brincar e o lazer infantil, tanto em quantidade e qualidade. A política de gestão dos espaços de brincar para a infância nas escolas, em zonas habitacionais e em espaços públicos (ruas, avenidas, praças, parques, zonas verdes, etc.), implica um planejamento estruturado na perspectiva da qualidade de vida deste segmento importante da população. (Almeida & Siebra, M.T.P, 2008; Sílvia, 2007; Líquido, 1999; Piéron, 1999; Santini, 1993; Frost, 1992; Moore, Goltzman & Lacofano, 1992; Moore, 1986.)
Espaço de Brincar & Segurança	Busca estudar a concepção, implementação, animação, manutenção e segurança de equipamentos e espaços de jogo para crianças. (Almeida, M.T.P, 2000,2004,2005 e 2007; Líquido,1999 e 1992; Pellegrini, 1995, 1992 e 1979; Santini, 1993; Mason, 1982; Frost & Klein, 1979).
Brinquedos e Brinquedoteca	Estudar o efeito da estimulação do brinquedo (natural, tradicional, artesanal, educativo e o industrializado) no desenvolvimento da criança (motriz, cognitivo, linguagem e social), a definição de taxonomias, a formação de ludodadores e os modelos de funcionamento, animação e implementação de brinquedotecas (ludotecas). (Almeida, M.T.P, 2011, 2007, 2006 e 2000; Friedman, 1998; Kischimoto, 1997; Cunha, 1994; Ferreira & Líquido, 1993; Borja, 1992 e 1980; Bomtempo, 1990; Campagne,1989 ; Brougère, 1981).
Ludodiagnóstico e a Educação Especial	Buscando esclarecer o valor do brincar como instrumento terapêutico e na educação em crianças deficientes e com dificuldades de aprendizagem, assim como as questões relacionadas com a acessibilidade e frequência de espaços de jogo. (Affonso, 2012; Almeida, M.T.P, 2011; Barros, 2002; Fernandes, Neto & Morato, 1997; Curado, Líquido & Caminhonete dar Kooij, 1997).
Brincar e Motricidade	Verificar como evoluem, decrescem ou se mantêm os padrões de atividade física ao longo da vida, através da atividade formal ou informal. Parece que nos estudos já realizados na educação, na saúde, buscam fomentar uma vida motriz ativa e que deve começar na infância a partir de condições de estimulação oferecidas pelos diferentes meios como: espaços verdes, espaços de jogo e esportivos, etc., pelas escolas (espaços de recreio apropriados e ensino da Educação Física e Esporte Escolar) e pelos pais (interação familiar). (Bogin, 1999; Piéron, 1999; Arez & Líquido, 1999; Líquido, 1999; Pereira & Neto, 1999; Pellegrini & Smith, 1998; Pomar & Líquido, 1997; Pereira, Líquido & Smith, 1997; Serrano & Líquido, 1997).
Brincar, a Cooperação e a Cultura da Paz	Estes estudos buscam entender como o brincar cooperativo pode diminuir as manifestações de agressividade nos jogos, estimulando atitudes de sensibilização, cooperação, comunicação e solidariedade. Onde os participantes jogam uns com os outros e não uns contra os outros, jogam para superar os desafios, os conflitos e os obstáculos encontrados e não superar o outro indivíduo ou grupo. Educação para a paz parte da análise da realidade entendida como um conjunto de relações que o ser humano pode estabelecer: consigo mesmo, com os outros e com instituições por eles criadas, com a natureza e o meio ambiente em que transcorre a vida. A educação para a paz trabalha dentro de uma perspectiva integradora do conjunto destas relações orientada para favorecer processos de desenvolvimentos igualitários que sejam compatíveis como o desenvolvimento pessoal, social e do meio ambiente. (Braslavsky,2002; Erich Fromm, 1973; Velázquez, 2002 e 2001; Brotto, 1995; Almeida, M.T.P, 2011 e 2010; Maldonado, 1997;Orlick, 1990, 1986 e 1982; Slavin, 1983; Soler, 2003; Muller, 1993; Jarés, 2002).

Fonte: Neto (1999) e Almeida, M.T.P (2009, 2010 e 2011: a, b, c e d)

Enfim, o estudo aqui proposto, tentou analisar, clarificar e justificar a importância do espaço público para brincar de forma planejada e integrada na prestação de serviços aos habitantes do lugar como um espaço democraticamente lúdico. Os espaços estruturados para o lazer infantil (a praça pública) podem ser ímpares para realizar investigações, para desenvolver vivência lúdica significativa, para a formação e informação sobre a intensidade, qualidade e trajetória lúdica das crianças, além de ser um recurso estratégico de gestão pública e curricular para estudos teóricos e empíricos sobre o brincar, criança e o espaço.

1.10. Apropriação de espaço e os mapas afetivos

Pierre Sansot (1968)¹¹¹ coloca em seu trabalho que a alma do lugar está intimamente ligada a poesia usando uma linguagem poética para caracterizar a topologia urbana buscando um equilíbrio entre poesia e ciência. Sua ideia é buscar concluir que existe um espaço sensível, um espaço de relação que não separa o subjetivo do objetivo. Sansot citado por Pol (1999) que além da razão e o conhecimento a apropriação do lugar é a relação motriz de alguém com o espaço onde vive. Para ele, conhecimento e apropriação da cidade se dar pela competência sensório-motriz. Segundo Bomfim (2003, p.71) o termo,

Apropriação na Psicologia Ambiental foi cunhado por Perla Korosev-Sefarty (Pol, 1996), tendo como autores de base Marx, Heidegger e Henry Lefebvre. Em Marx, o termo apropriação tem dois sentidos: apropriação como transformação da natureza e como processo histórico.

Bomfim (2003, p.71-72) baseada nestas leituras, relata que segundo,

Korosev *citado por* Pol (1999) define apropriação como um processo dinâmico, de interação do indivíduo (vivência interiorizada, subjetiva) com seu meio externo: 'O sentimento de possuir e gerir um espaço, independente da propriedade legal, por uso habitual ou por identificação'. (Korosev, *citado* Pol, 1999, p. 45).

Este sentimento de ser responsável pelo lugar segundo Bomfim (2003, p.72)

Traduz-se como um sentimento de apego e de defesa do indivíduo com o seu lugar. É um sentimento de pertencimento do o cuidado do habitante com sua localidade ou comunidade. O espaço não tem a marca da identificação do cidadão, enquanto o lugar é consequência de um processo de apropriação.

¹¹¹ Sansot, Pierre. (1968). **Poétique da la Ville**. Paris: Meridien Klienksieck.

Para ela “apropriar-se é identificar-se e transformar-se a si mesmo, a coletividade e o entorno. Isto quer dizer que cada um de nós é incluído, de maneira determinante, os lugares que temos sido e os lugares que somos”. (Bomfim, 2003, p.72). A apropriação por ser um processo dinâmico e mutante, exige uma reelaboração constante e, por isto, tem um caráter de movimento e de temporalidade. Para Moreno e Pol citados por Bomfim (2003, p.72) a apropriação.

Pressupõe dois processos circulares: ação-transformação e identificação. A ação-transformação é considerada por Moreno e Pol (1999) como a componente comportamental que, no primeiro momento, tende a prevalecer a marca da modificação do espaço dando um significado para o sujeito, compartilhado ou não com a coletividade. Como sequência, em uma segunda fase da apropriação, o sujeito ou a coletividade tende a identificar-se com a significação criada e tende a preservá-la. Nesta última fase há uma resistência à sua transformação quando lhe confere uma identidade, ou por comodidade, como nas fases de desenvolvimento humano: infância, adolescência e velhice. Envolve a dimensão afetiva (sensação de bem estar), cognitiva (desenvolvimento cognitivo, mapas cognitivos, atividade taxonômica) e interativa (interacionismo simbólico).

Outras análises podem ser feitas em torno do processo de apropriação do espaço. De acordo com Bomfim (2003 e 2008) uma delas é a dificuldade de apropriação decorrente do modo de vida urbano nas grandes cidades. O cidadão urbano sofre uma espécie de *desenraizamento* segundo Jiménez Burillo e Aragonés (1986) citado Bomfim (2003, p.72),

Apesar de todo o desenvolvimento tecnológico e oportunidades que as grandes cidades oferecem, cada vez mais as megalópoles, dentro do contexto da globalização, aumentam a exclusão social, diminuem as políticas sociais, afastam o habitante da cidade do espaço público e o torna

impotente diante das instâncias de poder, dificultando a sua identificação.

A relação de aproximação ou afastamento do cidadão dos espaços podem gerar dois sentimentos de apropriação e desapropriação. Estes sentimentos segundo Bomfim (2003) vão depender da,

Forma como a cidade configura-se, reflexo de uma estrutura social, não facilita um processo de apropriação do espaço, que pode ser promovido pela sensação de um lugar agradável (prazer, posse e realização) e dificultado pela sensação de desagradado, levando ao alheamento (Pol, 1996). Este distanciamento de si mesmo, do outro e do espaço vivido pode ser comparado ao que Chombart de Lauwe (1979) abordou como sendo uma falta de *familiaridade afetiva com a cidade*, levando a um sentimento de desapropriação do sujeito ou da coletividade e à noção de que a cidade não é sua. Neste caso, na análise de Moreno e Pol (1999), a apropriação não ocorre nem por ação-transformação nem por identificação. (p.73)

Para entender melhor a análise de Moreno e Pol (1999), citados por Bomfim (2003) sobre a perspectiva de ação-transformação e identificação, ela explica usando como ponto de referência as ideias dos autores, sobre a apropriação do espaço privado e a apropriação do espaço público que é objeto deste estudo.

A ação-transformação e identificação na apropriação são processos que podem não ocorrer de forma conjunta, assim como pode acontecer um e o outro não. Há uma diferença segundo Moreno & Pol (1999) entre a apropriação do público e a do privado. O espaço privado é apropriado basicamente por ação-transformação, em primeira instância, e por identificação, em segunda fase. A apropriação do público nem sempre segue este processo e tem uma relação maior

com a segunda componente no espaço público, a identificação.

Para estes autores a possibilidade de intervenção nas cidades atuais vai depender do distanciamento do cidadão com relação à apropriação do espaço público.

Diferentemente das cidades antigas, das *pólis*, onde a vida urbana esteve sempre ligada a alguma forma de ambiente público, como praças e assembleias públicas, onde havia uma maior participação do cidadão e a formação de comunidades na cidade. Poderíamos inferir que na ideia de *polis* haveria maior equilíbrio entre os dois processos, já que havia uma maior participação do cidadão e criação de significados na cidade. Esta afirmação é congruente com que Pol fala sobre as características das cidades atuais, baseadas em um modo de vida próprio das sociedades globalizadas: ênfase nas imagens e pouca elaboração de ícones e significados na estrutura urbana. Este procedimento caracteriza uma forma de apropriação em que há uma dominação da informação sobre outras formas de interações sociais mais próximas. (Bomfim, 2003, pp.73-74)

Isto significa dizer que a apreensão do espaço por imagens dificulta o processo de apropriação do cidadão na cidade. “Nas imagens a identificação é maior do que a ação-transformação, ou seja, as pessoas não criam significados próprios, individuais ou coletivos, por modificação no espaço urbano, mas se identificam com algo externo, as imagens”. (Bomfim, 2003, p.74) Segundo Bomfim (2003, p.74) “a apropriação por imagem induz à identificação, mas não promove a ação transformação. O indivíduo identifica-se com a cidade, mas não se apropria a ponto de fazer algo para mudá-la, criar significados e construir uma cidadania responsável”. Para Bomfim (2003) outra implicação do processo de apropriação repousa na questão ambiental.

A crise ambiental levou a uma ecologização das sociedades: trouxe a discussão do meio ambiente para a sociedade civil,

compreendendo que o nível de informação e de conhecimento não são suficientes para a mudança de comportamentos mais amplos. A educação ambiental está intrinsecamente relacionada ao processo de apropriação, por acrescentar importantes aportes na noção de uma ética ambiental ou na aprendizagem de comportamentos ecologicamente responsáveis. (p.74)

Favorecer e potencializar a apropriação do ambiente e o sentimento de pertencimento seria um caminho para integrar o indivíduo no lugar, promovendo a sua responsabilidade de sentir-se protagonista da conservação e de transformação do meio. (Moreno & Pol, 1999). Sobre a afetividade Bomfim (2003, p.19) comenta que,

A afetividade como expressão do simbolismo do espaço tem sido estudada pela psicologia social e pela psicologia ambiental, redimensionando os estudos sobre o urbano. A afetividade, enquanto categoria, é eleita em nosso estudo como síntese do encontro do indivíduo com a cidade. Entendemos que ela integra aspectos de conhecimento, percepção e orientação do espaço, ao mesmo tempo em que instiga à reflexão sobre a possibilidade de desenvolvimento de uma racionalidade ético-afetiva na cidade (Sawaia, 1995). É nosso interesse, teorizar sobre a imagem ambiental em sua importância emotiva na interpretação e orientação das condutas e refletir sobre a dimensão afetiva nos mapas cognitivos.

Para ela carecemos de um olhar que incorpore a compreensão de totalidade da coletividade na cidade, conforme assinala Matos (1995), citado por Bomfim (2003, p.20).

Há necessidade de um movimento de correspondência entre cidade e existência de cada um de seus moradores. A autora propõe vencer a dualidade entre a razão dominante e a imaginação sonhadora como conhecimento e intervenção na

cidade, transformando o antagonismo razão e paixão na sociedade moderna pelo encontro do homem com a cidade. Esta passagem se faz de um observador neutro para um observador emotivo. O amor como forma de conhecimento é, para a autora, vencer a cisão entre Eros e Logos, atividade e passividade, eu e alteridade, sensação e cálculo e se faz pelo processo de 'conhecer sentindo e sentir conhecendo'. (Matos, 1995, p.25).

Para Bomfim (2003) é necessário vencer as cisões e dicotomias não somente nas concepções teóricas da relação entre subjetividade e objetividade no ambiente urbano, mas também na sua metodologia de investigação. Esta indagação foi o grande desafio nos estudos¹¹² realizado por Bomfim (2003) na relação entre o micro e o macrossocial. De acordo com Bomfim (2003):

Investigar sentimentos e emoções do habitante da cidade é um processo difícil de operacionalizar porque eles, normalmente, não são identificados e nomeados com facilidade. Poderíamos dizer que as sensações, emoções e sentimentos, como parte de uma linguagem interior, podem ser muitas vezes intangíveis como expressão exterior.

Podemos dizer que o sentimento e emoções são a mesma coisa?

Emoção pode ser definida como um impulso nervoso que provoca um conjunto de reações psico-fisiológicas. Chorar, tremer, transpirar, vomitar, corar, fugir, sorrir, gritar, desmaiar, coração disparar... Independem da vontade, geralmente são de curta duração e muita intensidade, sendo difícil de esconder, pois apresentam manifestações externas e públicas. Podem jorrar a qualquer momento, sofrendo grande influência dos instintos e da não racionalidade. Sentimento já é algo mais elaborado; envolve racionalização, livre-arbítrio, espiritualidade, bom senso. É a reação que não entendemos

¹¹² A tese de doutorado **Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo** (Bomfim, 2003) que originou os estudos e reflexões sobre a relação entre cidade e afetividade.

(emoção), sendo integrada ao nosso ser. Uma emoção madura. Diferente das emoções, sentimentos são privados; os outros só ficam sabendo se existir o desejo de partilhá-los. Amor, paz, alegria, medo, tristeza, esperança, orgulho... Amor é sentimento; paixão é emoção. Na paixão estamos presos, somos ruidosos, ansiosos, ciumentos, febris, egoístas, inseguros. O amor liberta, desprende, traz paz. Ao contrário do que muitos pensam, amor não mata; a paixão é que pode matar. Alegria é um sentimento, euforia e gargalhadas são emoções. Medo é um sentimento, pânico e desespero são emoções. Raiva é um sentimento, ódio é uma emoção. Emoções são instintivas. Palavras podem ser racionais demais. Sentimentos podem ser o ponto de equilíbrio.¹¹³

Segundo Damásio (1998)¹¹⁴, citado por Bomfim (2003), as emoções podem ser divididas em primárias e secundárias. “As **emoções primárias** são mais primitivas e inatas, de onde derivam todas as emoções secundárias” (p.50). “As **emoções secundárias** dependem das emoções primárias” (p.50), ela diz que, além disso, têm um processo avaliativo que envolve o córtex cerebral e são bases para os sentimentos, que são mais duradouros.

Todas as emoções originam sentimentos, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções. Os sentimentos de fundo têm origem nas emoções e são imagens em justaposição, são alterações corporais cognitivas e do pensamento. Eles são reavaliados constantemente através das emoções. (Damásio, 1998, p. 159. Citado por Bomfim, 2003, p.50).

Segundo Bomfim (2003, p.50) o referido autor diz que:

¹¹³http://www.ogerente.com.br/novo/colunas_ler.php?canal=6&canallocal=53&canalsub2=177&id=2337. Página visitada em 29/12/2011.

¹¹⁴ Damásio, A.R. (1998). **O Erro de descartes: emoção, razão e o cérebro Humano**. São Paulo: Companhia das Letras.

Ao estruturar do sistema límbico¹¹⁵ não é suficiente para sustentar o processo das emoções secundárias, que requer a intervenção dos córtices pré-frontal e somatossensorial. As emoções secundárias provêm de disposições adquiridas e não inatas e caracterizam-se por imagens advindas do córtex pré-frontal. É equivocada a ideia de que as emoções não são corticais. Estas são as experiências que individualizam cada indivíduo. As emoções não estão, portanto, somente no cérebro mais antigo, mas também estão presentes no córtex cerebral.

Para Damásio (1998) citado Bomfim (2003, p. 50-51) comenta que além das emoções secundárias,

Existem sentimentos que são expressões emocionais mais duradouras e constituem percepções dos sinais corporais. Os sentimentos exigem uma maior elaboração e esta elaboração pressupõe cognição e comunicação de significados. Os sentimentos derivam das emoções primárias e secundárias. Segundo Damásio (1998), os sentimentos baseados nas emoções primárias e universais são: a felicidade, a tristeza, a cólera, o medo e o nojo. Uma segunda variedade de sentimentos é a que se baseia nas emoções que são variantes das mencionadas: a euforia e o êxtase (felicidade); a melancolia e ansiedade (tristeza); o pânico e a timidez (medo).

Segundo Bomfim (2003) este autor propõe outra variedade de sentimentos que ele denominou,

¹¹⁵ Na teoria clássica, o sistema límbico e o hipotalâmico eram considerados como sede das emoções. Na neurobiologia moderna, esta teoria foi questionada a partir do caso paradigmático de um capataz da construção civil na Inglaterra que sofreu um acidente durante o trabalho e depois de sua cabeça ser transpassada por uma barra de ferro, ficou atordoado, mas consciente. Após dois meses de recuperação e tratado da infecção proveniente da ferida, tinha perdido a visão do olho esquerdo, caminhava firmemente e não tinha dificuldade na linguagem; porém, houve uma extraordinária modificação de sua personalidade. Nas palavras de Damásio: “O corpo de Gage pode estar vivo e são, mas tem um novo espírito a animá-lo”. Seu caráter mudou completamente, principalmente no que diz respeito às normas sociais. As conclusões, que vieram depois de muito tempo de sua morte, foram que a lesão neurológica não afetou o cérebro como alicerce da linguagem, da percepção e das funções motoras, mas sugeriu a existência de sistemas no cérebro (córtex) mais dedicados ao raciocínio, principalmente às dimensões pessoais (emoções) e sociais.

De sentimento de fundo. Ele chama de fundo porque tem origem em estados corporais de fundo e não em estados emocionais. São estes sentimentos que, segundo o autor, ocorrem com mais frequência ao longo da vida: “O sentimento de fundo é a imagem da paisagem do corpo quando esta não se encontra agitada pela emoção” (Damásio, 1998, p. 181. Citado por Bomfim, 2003, p.51).

O caminho que vai da sensação à enunciação é um processo complexo (Silvestri & Blanck, 1993) e, por isso, encontrar meios que acessem os afetos, refletidos na realidade da vida cotidiana, criados e recriados a cada dia pelos habitantes da cidade, acarreta certo grau de intangibilidade. Como chegar a estas sensações, aos sentimentos, sem correr o risco de acessar somente processos racionais, é um grande desafio metodológico. Por isso, escolhemos uma metodologia já utilizada por Bomfim (2003) e que fosse possível aplicar em um contexto infantil, além facilitar o processo de tornar tangível o intangível, pela fundamentação de um instrumento que compreenda as imagens e palavras, pela formulação de sínteses ligadas aos sentimentos (a afetividade), ligadas de forma menos elaborada e de forma mais sensível.

Para Bomfim (2003) encontramos na psicologia ambiental e na psicologia social as bases para a construção desta metodologia: os mapas afetivos. Da psicologia ambiental nos referenciamos no método de elaboração dos mapas cognitivos coletivos desenvolvidos por Lynch (1998). É um procedimento pelo qual as pessoas adquirem, codificam, armazenam, recordam e decodificam as informações sobre locais e atributos de fenômenos dentro do espaço urbano. Fundamenta-se na idéia de que cada pessoa tem seu mapa mental da cidade, mesmo fragmentário, de ruas, avenidas ou de certos bairros em relação a outros.

Bomfim (2003) comenta que o método consiste em externalizar estes mapas para conseguir dos informantes suas experiências de forma observável. Posteriormente, analisa-se a precisão do mapa, que é incompatível com a realidade, que nível de

estrutura possui e que tipo de consenso existe no mapa de muitos indivíduos. Na teoria de Lynch, foi desenvolvida principalmente a dimensão da estrutura e identidade dos mapas cognitivos, enquanto o *significado*, o componente simbólico prático ou emotivo elaborado pelo observador, não foi investigado apesar de ter sido considerado.

Na psicologia social Bomfim (2003) colheu para seu estudo as contribuições da perspectiva sócio-histórica de Vygostsky (1991), que “argumenta sobre os afetos como constitutivos do subtexto da linguagem sobre o objeto estudado”. Para Vygostsky (1991), citado por Bomfim (2003), “o autor defende que é necessário captar o subtexto da linguagem, a linguagem da emoção, durante o processo interativo. O desenho, a projeção da imagem da cidade e a metáfora, segundo nossa proposição, são recursos para a clarificação deste subtexto, nem sempre facilmente captado.” De acordo com Bomfim (2003) a metáfora é um recurso da linguagem que, com base em uma comunicação figurada, desvela o afeto pela imagem.

Para entendermos o pensamento de uma pessoa, tornar-se necessário entendermos sua base afetivo-volitiva. Entendemos, então, que os mapas afetivos, podem ser um caminho para alcançar o sentido que está velado nos significados das palavras. As metáforas, por sua capacidade de síntese pela analogia, também cumprem este objetivo.”
(Furlani, 2007, p. 43)

Bomfim (2003) coloca que os recursos imagéticos justificam-se na intervenção ambiental e urbana, por assentar-se nas vivências das pessoas “advindas das formas específicas de enraizamento do indivíduo no urbano” (Tassara & Rabinovich, 2001, p. 213). A *cartografia afetiva* é, segundo as autoras, é uma forma de buscar uma política ambiental comprometida com os valores tradicionais transmitidos intergeracionalmente.

1.11. A construção dos mapas afetivos: metodologia de apreensão dos afetos

No estudo Bomfim (2003), ela coloca que,

Os mapas são expressões de representações do espaço. Eles são objetos triviais, que fazem parte do cotidiano e que servem para orientação. Mas há mapas que privilegiam também a representação. Os mapas refletem, então, uma permanente tensão entre representação e orientação. A cartografia francesa, por exemplo, resolve esta tensão privilegiando a representação. Já outros favorecem a orientação, são os mapas instrumentais.(p.86)

Boaventura de Souza Santos (1988) citado por Bomfim (2003) aponta as possibilidades representacionais dos mapas classificando-os em figurativos (icônicos) ou mais abstratas. Estes últimos assentam-se em sinais emotivos ou expressivos, enquanto os primeiros, em sinais referenciais ou cognitivos. Este estudo teve como um dos objetivos investigar as emoções e sentimentos, a afetividade das crianças da comunidade, na relação entre espaço e afetos. Os mapas abstratos e as metáforas como importantes aliados que privilegiam a representação na construção e validação de uma metodologia de apreensão dos afetos dentro de um contexto lúdico em espaços estruturados ou não para brincar. Bomfim (2003, p.87) criadora dos mapas afetivos comenta que:

Os mapas abstratos são para nós de especial interesse pela ênfase nos sinais emotivos e expressivos, que se destacam em suas características imagéticas. Encontramos nestes recursos a possibilidade de desenvolvimento de um método de intervenção no urbano que possa não somente *ser lido*, mas, também, *visto*.

Para Boaventura de Souza Santos (1988),

As representações sociais do espaço adquirem mais importância e centralidade analítica na modernidade. A cultura pós-moderna volta a privilegiar o espaço e a sua particularização, diferentemente do pensamento moderno, em que a ideia de progresso e tempo corresponderia à grande metáfora fundadora. O autor comenta que este fato deve-se a que agora as relações sociais ocorrem no espaço como resultado das transformações por que tem passado o nosso modo de vida nas últimas décadas. Reforça a ideia em que as metáforas e os mapas, ao serem usados repetidas vezes durante um longo período de tempo, podem transformar-se em uma descrição literal. Bomfim (2003, p.85).

A partir destas considerações podemos definir os mapas afetivos como representações abstratas ou subjetivas de um determinado espaço físico ou geográfico. Estes espaços referidos relacionam-se diretamente com qualquer ambiente como território emocional ou afetivo. Estas assertivas nos conduzem a concordar com a definição de Bomfim (2003, p.86) dos mapas afetivos como:

Imagens ou representações assentadas em sinais emotivos ou expressivos, elaborados a partir de recursos imagéticos (desenhos, fotos, objetos de arte). Afirmamos que eles são reveladores da implicação do indivíduo a um determinado ambiente¹¹⁶: casa, bairro, comunidade, cidade. Podem ser gerados a partir de mapas cognitivos¹¹⁷, porém seu maior objetivo não é a orientação espacial ou a localização geográfica. Eles são orientadores das estratégias de ação e avaliação dos níveis de apropriação (pertencer ou não pertencer a um lugar), apego (vinculação incondicional a um lugar) e de identidade social urbana (conjunto de valores, representações, atitudes que tomam parte da identidade do indivíduo no lugar). Como sínteses dos afetos, eles também

¹¹⁶ Ambiente como fruto da inter-relação entre estrutura física e representação abstrata a ela relacionada.

¹¹⁷ Sobre Mapas cognitivos: Ver estudos de Edward C. Tolman escreveu em 1948 um artigo, *Cognitive maps in rats and men*. E ver Kevin Lynch, seu livro publicado em 1960, *The Image of the City*.

apontam o nível de implicação do indivíduo no lugar. Dado seu caráter representacional e criativo, são recursos de acesso à dialética subjetividade / objetividade na cidade.

Em nosso estudo foi utilizado os mapas afetivos como instrumentos reveladores da afetividade da criança com os espaços para brincar na praça pública e usar como indicadores da estima da criança pela praça. Segundo o professor Sergi Valera¹¹⁸ o termo “mapa cognitivo”:

Se deve a Edward R. Tolman e a seu artigo, escrito em 1948, *Cognitive maps in rats and men*. Nele o autor observa como os ratos aprendem a buscar a comida dentro de um labirinto. Sua conclusão é que, além de aprender uma sequencia de giros a direita e esquerda, os ratos parecem possuir nos seus cérebros algo assim como um mapa de rotas que lhe permitia relacionar elementos espaciais o qual, em último caso, determinava seu comportamento e sua eficácia na localização da recompensa.

Apesar de que o artigo de Tolman, date de 1948, o tema dos mapas cognitivos em animais ainda se mantém vivo e em controvérsia. A principal referência neste tema que podemos considerar como a fundamental na gênese da linha de pesquisa sobre mapas cognitivos em psicologia ambiental, e se deve a Kevin Lynch¹¹⁹ e a publicação, em 1960 de seu livro “*The Image of the City*”. Os mapas cognitivos para Bomfim (2003, p.77) é a expressão do simbolismo no espaço. Ela considera

¹¹⁸ <http://www.ub.es/dppss/psicamb/svale.htm> (Página visitada em 10/11/2008)

¹¹⁹ Kevin Lynch era um urbanista que foi pioneiro no trabalho com os mapas cognitivos urbanos de pessoas nos anos cinquenta no século XX. Ele estava principalmente interessado em como as pessoas estruturam sua imagem de seu ambiente, para assim poder desenhar intervenções urbanísticas de acordo com as atitudes em que nós percebemos e entendemos nossos ambientes. Para Lynch, o fato de poder orientar no ambiente é uma necessidade existencial fundamental para os humanos. Em nosso passado distante nós necessitamos de um "sentido" de orientação para manter presente a localização de nossas fontes de comida e amparo. Na era das grandes cidades, necessitamos este mesmo sentido para "navegar" entre as numerosas situações nas quais levamos a cabo nossas atividades cotidianas: casa, trabalho, ócio, etc. Lynch destaca o medo que nós associamos com o sentir-se perdidos em nossos ambientes: "A mesma palavra "perdido" em nosso idioma significa a incerteza geográfica mais simples; é sinônimo de desastre absoluto" (p.4).

“os mapas cognitivos como expressão do mundo simbólico na interação do indivíduo com o ambiente”.

Para o professor Sergi Valera Perdegás¹²⁰ alguns autores como Bell, Fisher, Baum e Green (1996) definem um mapa cognitivo como uma representação muito pessoal do ambiente familiar que nós experimentamos, isto é, uma representação pessoal de nossa compreensão do ambiente. O mapa cognitivo trata-se de um constructo do qual não temos experiência sensitiva, só conhecemos que se armazena em algum lugar do córtex cerebral. Tomemos por último a definição de Downs¹²¹ e Stea (1973):

O mapa cognitivo é um constructo que abrange aqueles processos que possibilitam à gente adquirir, codificar, armazenar, lembrar e manipular a informação sobre a natureza de seu ambiente. Esta informação se refere aos atributos e localizações relativas da gente e os objetos do ambiente, e é um componente essencial nos processos adaptativos e de tomada de decisões espaciais.

De acordo com Lee (1976),

O mapa cognitivo ou esquema sociotemporal é um constructo hipotético do qual inferimos sua existência ao observar a conduta e os relatos introspectivos. Se conhece pouco sobre sua neuropsicología, além de uma ideia aproximada de onde se armazena no córtex. Não se entende a forma ou as formas nas quais se codifica e armazena. (Lee, 1976).

¹²⁰ Ver página web: <http://pmid.proves.ub.edu/becari/psicamb/uni2/2310.htm> (Página visitada em 11/01/2008)

¹²¹ Ver página web: <http://www.geog.psu.edu/people/downs/>. (Página visitada em 18/01/2008).

- O mapa cognitivo é função da informação que recebe a pessoa de seu ambiente e da ação que desenvolve nele, isto é, está em permanente mudança enquanto o possuidor está em interação com o ambiente;
- É resistente ao esquecimento, mesmo que sofre o desgaste do tempo se a pessoa não interage com o ambiente;
- As três dimensões fundamentais de informação que contém e que definem qualquer ponto do espaço são: o tamanho, a distância e a direção.

Por outra parte, as principais funções dos mapas cognitivos são:

1. Proporcionar um marco de referência ambiental; a pessoa que não é capaz de relacionar o lugar no qual se encontra com seu contexto se encontra perdida;
2. Organizar a experiência social e cognitiva;
3. Influir na organização do espaço;
4. Ser um dispositivo para gerar decisões sobre ações e planejamento de sequências de ação;
5. Conhecer domínios não espaciais de experiência do ambiente;
6. Contribui para gerar uma sensação de segurança emocional.

De acordo com Sergi Valera podemos dizer que existem vários tipos de mapas cognitivos:

- Diversos autores abordaram o estudo dos mapas cognitivos desde as mais variadas perspectivas (análise das categorias de Lynch e criação de novas categorias, variações nos mapas cognitivos em função do gênero, a experiência espacial, o meio de transporte, etc.). No contexto espanhol é relevante destacar as contribuições pioneiras de Aragonês e Arredondo (1985) e a de Hernández e Carreiras (1986).
- Um dos temas frequentemente investigados foi o tipo de mapas cognitivos em função, do estilo cognitivo das pessoas, em função de seu estado de

desenvolvimento psicológico. Na Espanha podemos destacar os estudos pioneiros de Enric Pol, Josep Muntañola e Montserrat Morales comparando, por exemplo, mapas cognitivos e maquetes de crianças e meninas de Barcelona e Nova York. Neste ponto nos centraremos em duas contribuições fundamentais: os estilos cognitivos de Donald Appleyard e as investigações na linha de desenvolvimento piagetiana de Roger Hart¹²² e Gary Moore.

- Donald Appleyard, arquiteto, trabalhou com Lynch nas suas investigações sobre mapas cognitivos. Junto dele publicou trabalhos notáveis como *The View from the Road*, e seus trabalhos foram influentes em temas que vão desde a percepção arquitetônica até a segurança viária. Durante os anos 70 realizou importantes investigações em ambientes a grande escala e em diversos lugares como a Venezuela ou à Guiana Francesa. De seus estudos Appleyard conclui que existem dois principais estilos cognitivos:

1. **Espacial** - configurado basicamente por marcos e bairros.
2. **Sequencial** - configurado basicamente por cruzamentos.

Estudos realizados em 1973 por Roger Hart e Gary Moore, em que aplicaram o modelo de Piaget sobre aquisição do conhecimento espacial, propõem três tipos de mapas cognitivos em função dos três estádios posteriores ao pré-operacional (onde ainda não há concepção do espaço).

Estes três tipos de mapas não afetam somente o desenvolvimento da criança mas também são três estágios de conhecimento espacial básicos na formação infantil, como por exemplo, uma criança em um novo ambiente urbano. Os três tipos são:

1. **Egocêntrico e indiferenciado** - Primeiro estágio no qual o mapa está regido pelas próprias ações e experiências sobre o ambiente. Não há possibilidade de distanciar-se dele, da experiência ambiental;

¹²² <http://web.gc.cuny.edu/Psychology/faculty/rhart.htm> (Página visitada em 2/02/2008)

2. **Diferenciado e parcialmente coordenado** - Neste estágio existe já um distanciamento, mas os diferentes elementos ou grupos de elementos que configuram o mapa não estão coordenados entre si. A representação espacial se organiza em torno de elementos fixos e concretos;
3. **Diferenciado e abstrata e hierarquicamente coordenado** - É o estágio mais avançado onde já não existe nenhuma referência à experiência concreta e onde os diferentes elementos se coordenam e interagem entre si. A pessoa é capaz de abstrair-se e realizar uma representação sumamente parecida a um mapa “de verdade”.

O uso dos mapas afetivos neste estudo teve como objetivo analisar os afetos das crianças com relação aos espaços pesquisados (Sawaia, 2000). Ele também possibilitou verificar que as imagens¹²³ nem sempre estão presentes em todos os contextos sociais e faixas etárias. Como foi constatado no estudo aqui desenvolvido dentro de uma perspectiva infantil e lúdica. Este tema será apresentado no Capítulo 6 deste estudo.

¹²³ No estudo Bomfim (2003) foram encontradas várias categorias através da técnica análise de conteúdos e foram agrupadas em quatro: **1) Pertencimento; 2) Contrastes; 3) Agradabilidade e 4) Insegurança;** Que por sua vez gerou subcategorias para cada categoria matriz. As imagens foram geradas das afirmações dos respondentes baseadas nas respostas que foram levantadas nos itens do questionário do mapa afetivo que foi chamado de **categorias possíveis**. Depois das descobertas feitas por Bomfim (2003), estas categorias geradas pelo questionário podem ser utilizadas em diferentes investigações com semelhantes propostas. Neste estudo utilizamos somente os resultados das imagens geradas no estudo de Bomfim (2003). Que significa afirmar que novas imagens possíveis podem ser encontradas ou confirmadas na aplicação do mapa afetivo com crianças em espaços para brincar.

1. Marco metodológico do estudo

1.1. Perspectiva metodológica da investigação

Este estudo é resultado do interesse do pesquisador, oriundo de uma área de estudo em princípio distinto, mas com um foco de interesse na vida urbana. Nossa trajetória de estudo é a cultura lúdica, o lazer infantil, jogos cooperativos, cultura da paz, inclusão, espaços estruturados para brincar em suas diversas formas. Com o tempo, vivendo em Barcelona, incorporamos outros interesses sobre os usos dos espaços públicos urbanos, em especial, pela criança. Estes novos interesses nos conduziram a um trabalho multidisciplinar que encontra na Psicologia Ambiental e na Psicologia Social opções metodológicas abrangentes dos diversos pontos de vista de análise da problemática.

Foi nosso interesse, também, examinar uma metodologia de aproximação entre a educação e a psicologia ambiental, social e infantil voltada para o ambiente urbano pensado para as crianças; tendo como objetivo envolver a educação e a psicologia nas questões urbanísticas de espaços lúdicos estruturados para brincar e para o lazer infantil, visto que estas têm sido tradicionalmente estudadas pela arquitetura, geografia, antropologia, sociologia urbana, etc.

O estudo buscou acrescentar na Psicologia e na Educação novas perspectivas e métodos que tragam alternativas ao conhecimento do urbano, colocando em relevo o macro e o microssocial como cenário psicossocial, em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

Segundo Aragonês e Américo (1998, p.24) a Psicologia Ambiental é por definição “a disciplina que estuda as relações recíprocas entre a conduta das pessoas e o ambiente sócio-físico tanto natural quanto construído”. Esta definição, em princípio, norteia as escolhas metodológicas neste trabalho. É necessário, em um primeiro momento, tecer algumas considerações acerca deste campo de pesquisa, já que a

Psicologia Ambiental é uma área do conhecimento científica historicamente nascida a partir dos anos 70, e, portanto, recente neste ponto de vista.

Para Deus (2002), são três as diferenças fundamentais na Psicologia Ambiental: 1. Concebe o ambiente em termos multidimensionais e seu objeto são as inter-relações entre as pessoas e seu meio ambiente; 2. Está mais preocupada com a resolução de problemas comunitários ou ambientais e se orienta principalmente para a investigação aplicada, de campo; 3. Devido à complexidade do objeto de estudo, a investigação é multidisciplinar, tanto no seu objeto quanto nas suas ferramentas.

Günther & Rozestraten (2005) comentam seis aspectos apontados por Fisher, Bell & Baum como características da Psicologia Ambiental: 1. Gestalt (visão holística); 2. Inter-relação (relação recíproca); 3. Psicologia Social (origem dos profissionais); 4. Interdisciplinaridade (interface com outras áreas do conhecimento); 5. Multi-metodológico; 6. Pesquisa-Ação (modelo que quando utilizado contribui tanto para a prática quanto para a teoria).

A característica da Psicologia Ambiental referida anteriormente e denominada multi-metodológica se pauta nas questões da interdisciplinaridade e amplitude de seus temas. “O que determina a escolha da metodologia (e, implicitamente, a escolha do local da pesquisa como campo ou laboratório) é o problema, e muitos deles se beneficiam com a utilização de uma pluralidade de métodos observacionais, experimentais e/ou entrevistas, entre outros”, (Günter & Rozestraten, 2005, pp.1-2).

De acordo com Neiva-Silva e Koller (2002) a pesquisa em Psicologia tem se beneficiado do avanço tecnológico em diversos setores, destacando-se os recursos informáticos e de imagem e som. Para os autores “o principal objetivo, ao se trabalhar com a fotografia junto à Psicologia, atualmente, é a atribuição de

significado à imagem” Neiva-Silva e Koller (2002, p.237). Os autores enumeram quatro funções principais na utilização da fotografia na pesquisa psicológica:

1. Função de registro (documentação);
2. Função de modelo (imagens a partir das quais se trabalha percepções, falas ou reações);
3. Função autofotográfica (o participante é o autor da imagem);
4. Instrumento de *feedback* aos participantes da pesquisa.

No primeiro momento dividimos a etapa de Observação Visual (Fotografia e Filmagem) em três fases, tendo como objetivo diferentes focos de observação:

1. **A Observação A (Função de registro)** - tem como objetivo a análise do ambiente físico, localização, equipamento, área, materiais etc., faz uso especialmente de documentação fotográfica.
2. **A Observação B (Função de modelo)** - tem como objetivo a análise do tipo de uso dos espaços pelas crianças e utiliza também a fotografia como ferramenta de documentação.
3. **A Observação C** - Instrumento de *feedback* aos participantes da pesquisa.

A proposta deste estudo e o “Termo do Consentimento Livre e Esclarecido”¹²⁴ (Ver Anexo 10), foram apresentados a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa e aos seus responsáveis, todos os instrumentos aplicados foram explicados previamente para todos, item por item, para que cada criança ficasse à vontade em pedir esclarecimento sobre ele durante a aplicação do mesmo, já que em todo o momento o pesquisador estava próximo a eles nos preenchimentos dos questionários.

¹²⁴ Consentimento livre e esclarecido: Anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa.

Neste estudo se utilizou a fotografia principalmente como função de registro e documentação, tanto dos espaços físicos, quanto dos usos dos espaços e, de aplicação das técnicas de coleta de dados. Com o intuito de atender o aspecto multidisciplinar do tema e os diferentes olhares acerca da questão, fez-se a opção de trabalhar com duas técnicas de coleta de informações e sentimentos. Em cada técnica se busca captar os diferentes olhares: da criança (usuário) e do investigador.

Olhar da criança:

Os questionários estruturados e auto-aplicados foram dirigidos às crianças nos espaços estudados.

1. **Questionário sobre o brincar:** Tem como objetivo identificar a opção de escolha de qual espaço utiliza para brincar, frequência e horários de uso, importância atribuída ao brincar, com quem brinca, preferência de jogos e brinquedos, e aspectos relacionados ao conceito de apropriação desses espaços lúdicos. (Almeida, 2002, 2003, 2004 e 2005)
2. **Questionário de preferência:** Preferência dos espaços lúdicos investigados que as crianças gostam mais para o seu brincar. (Almeida, 2008)

Tratam-se os mapas afetivos de uma metodologia de pesquisa desenvolvida por Bomfim (2003 e 2007) que tem como objetivo investigar as emoções e os sentimentos. O que busca a autora é investigar a afetividade dos habitantes da cidade, sendo os mapas afetivos instrumentos reveladores da afetividade e indicadores da estima da cidade.

Ao investigar o uso dos espaços públicos urbanos, estamos investigando a apropriação desses espaços pelos cidadãos, aqui especificamente tratamos das crianças, pequenos cidadãos, que se regem principalmente pelas sensações,

sentimentos, e principalmente com este público, os afetos não poderiam ser deixados de lado.

O questionário do mapa afetivo neste estudo foi utilizado com as crianças, usuários dos espaços estudados. Cada criança irá desenvolver seu mapa afetivo dentro de uma perspectiva lúdica. A cada um foi fornecido material para que faça um desenho do espaço da praça pública onde mais costuma brincar e frequentar em seus momentos de jogos e o que mais o agrada nestes espaços. A partir de seu desenho, foi solicitado que ele próprio diga o que significa para ele o desenho e cada objeto ou ideia ali representados.

Na sequência solicitamos que a criança descreva os sentimentos a respeito do desenho. Este procedimento está fundamentado no método processual de Vygotsky citado por Bomfim (2003) para a compreensão do sentido da comunicação complexa. Na fase seguinte a criança construiu as palavras-sínteses enumerando sua ordem de importância de 1 a 6. Desta feita, não mais com o desenho, a criança fez em forma de elaboração textual (texto escrito por ela) seus sentimentos sobre o seu espaço para brincar na praça pública.

Para o desenvolvimento da metodologia dos mapas afetivos utilizamos uma população de meninos e meninas, predominantemente da faixa etária entre 8 e 12 anos, em sua maioria crianças que vivem próximas aos espaços investigados no bairro de *Vall d'Hebrón*.

O mapa afetivo verificou neste estudo a afetividade a partir dos sentimentos e emoções dos usuários implicados na pesquisa referentes aos ambientes lúdicos preferidos na praça pública.

Olhar do Investigador:

Além dos questionários que foram aplicados com as crianças nas praças foram realizadas também, observações não participantes com a aplicação da escala do tipo: Trajetória e intensidade lúdica.¹²⁵

A investigação realizou observações para descrever a situação observada mediante um registro na Escala de Trajetória e Intensidade Lúdica, esta escala teve como objetivo descrever a situação observada mediante um registro descritivo através do uso de uma ficha de controle, com um sistema de categorias de análises adaptada pelo investigador com base nas escalas criadas por Gooij (1983 e 1986). Com esta escala foi possível identificar e descrever a intensidade, trajetória lúdica e as principais condutas lúdicas manifestadas pelas crianças nas situações do brincar espontâneo nos diferentes contextos de espaços da praça pública.

Para aplicação da escala as crianças foram escolhidas de forma aleatória no momento da visita do investigador à praça pública. Utilizamos os seguintes critérios para a escolha das crianças que foram observadas:

- 1) Ter a idade entre 8 e 12 anos.
- 2) Ter a autorização assinada pelo responsável.

Foi observado um número de 16 crianças sendo 8 meninas e 8 meninos. Significa dizer que em dois contextos foram feitas 12 observações e em um contexto foram

¹²⁵ É um documento empírico que corresponde às localizações (a trajetória realizada) e comportamentos lúdicos das crianças no espaço observado, possibilitando a análise crítica dessas condutas lúdicas e sua comparação com aquelas que estavam planejadas para o local. Sendo uma técnica de pesquisa que explora a associação entre fenômenos comportamentais e o ambiente em que ocorrem, avaliando o ambiente dentro de uma perspectiva social ou comportamental. Em outros estudos já realizados em construção de mapas de uso do pátio na hora de recreio por meninos e meninas (Fernandes, 2006). Método chamado de **Mapeamento Comportamental Centrado na Pessoa**. De acordo com Pinheiro, José Q., Elali, Gleice A. & Fernandes, Odara, S. (2008: 96) “Essa modalidade de mapeamento corresponde ao acompanhamento de um indivíduo durante o tempo em que permanece no espaço em estudo”. Neste método foram construídos mapas do local e descritos detalhadamente em uma ficha de acompanhamento.

realizadas 4 observações (Ver Tabela 4). Em cada visita realizada na praça pública foi observada uma criança diferente (em nenhuma observação foi repetida a criança).

Tabela 4
Número de escalas aplicadas em cada praça investigada

PRAÇA PÚBLICA	ESCALA DE TRAJETÓRIA E INTENSIDADE LÚDICA
Jardines de Can Brasó	6 crianças (3 meninos e 3 meninas)
Josep Pallach	6 crianças (3 meninos e 3 meninas)
Joan Cornudella ¹²⁶	4 crianças (2 meninos e 2 meninas)
Total geral de escalas aplicada nas praças	16 escalas

A observação aconteceu nas seguintes condições:

1. A implicação do observador foi mínima, e sua função é de levar a cabo um registro direto do mapeamento da **trajetória da intensidade e qualidade lúdica** da criança escolhida.
2. O registro desta escala foi realizado mediante um instrumento de campo específico, considerando as diferentes situações lúdicas da criança nas praças públicas selecionadas.

Na codificação da trajetória e intensidade da qualidade lúdica, foi eleito o método de amostragem temporal, isto é, cada sujeito foi avaliado durante 60 minutos (cronometrado) no seu brincar espontâneo, o investigador mapeou toda a trajetória lúdica (somente sua ação lúdica) na praça. A ficha de registro para a codificação da trajetória lúdica utilizará elementos da escala de intensidade lúdica (Kooij, 1983) onde consideramos cada uma de suas características (motivação intrínseca, controle interno e suspensão da realidade). Para este tipo de procedimento o

¹²⁶ No estudo foi previsto aplicar 6 escalas para cada praça. Mais na praça *Joan Cornudella* foi reduzida para 4 escalas, por causa da ausência de sujeitos para serem observados na faixa etária desejada no momento da visita do pesquisador na praça.

investigador utilizou o recurso da filmagem (em áudio e vídeo) para gravar toda a trajetória e cada comportamento da criança no espaço observado.

O registro utilizado para a escala de trajetória lúdica foi textual, fundamentado na narração e descrição escrita das condutas manifestadas. Portanto, as observações se anotam a modo de narração e de notas. Os protagonistas observados foram as crianças de 8 a 12 anos. Durante o registro foram observadas as ações lúdicas em situação de jogo coletivo, isso só aconteceu quando o sujeito observado em sua trajetória lúdica promoveu a referida manifestação lúdica.

O observador utilizou também um gravador para relatar em voz toda a trajetória de cada criança escolhida. O uso do gravador permitiu ao pesquisador, depois de registrado em áudio, ouvir seus comentários e transcrever para a ficha de trajetória e intensidade lúdica da criança observada. A técnica de gravação fez com que o tempo de observação fosse qualificado, como isso, melhorou a qualidade do preenchimento da escala. Além disso, essa técnica permitiu mais rigor, fidelidade e veracidade na observação. As observações foram feitas da seguinte da forma:

1. Na observação existiam dois observadores, um se responsabilizou em preencher as escalas e o outro observador registrou as sessões com uma câmara de vídeo ou uma filmadora. As atividades registradas com a filmadora ou câmara de vídeo, serviu para dar-nos uma informação complementar ou *feedback*.
2. O observador que realizava a filmagem tinha a responsabilidade de fazer uma observação específica e contínua da criança, esteja ela em movimento ou parada. O outro observador fazia uma observação específica com o instrumento (a escala) sobre a criança. Em todo momento, os observadores permanecem fora da cena observada. A observação era não participante, a proposta era de minimizar os efeitos da interação que pode provocar a filmagem ou câmara de gravação da criança escolhida para o estudo.

Temos na Figura 31 o esquema utilizado na metodologia do estudo aqui desenvolvido.

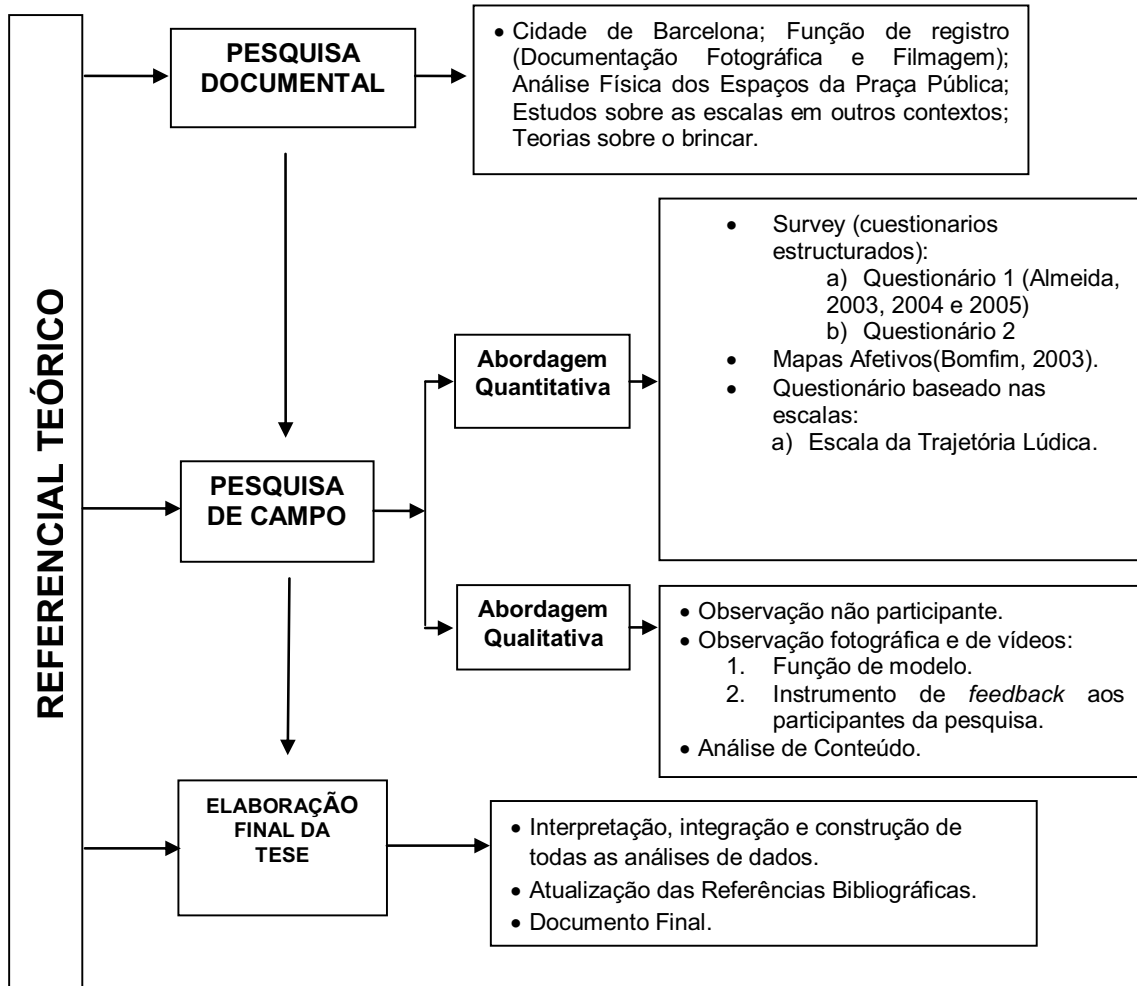


Figura 31
Esquema gráfico representativo da metodologia do estudo

1.2. Enfoque metodológico

A investigação sugerida se classifica como um estudo de caráter qualitativo (Maxwell 1996; Neves, 1996; Maykut e Morehouse, 1999) e exploratório (Martins, 1994), cuja estratégia metodológica escolhida foi o estudo de caso (Yin, 2001 e 1993; Martínez Bonafé, 1990) do tipo descritivo-interpretativo (Merriam, 1988). A opção por uma investigação de caráter qualitativo ocorreu uma vez que o investigador necessitou de dados descritivos que demonstrassem como o brincar faz parte da vida e do processo de educação do ser humano e que é através dele que as crianças aprendem a cultura de um determinado contexto, se inserem nos grupos, resolvem problemas, enfim, conhecem o mundo que está ao seu redor, propiciando as condições para que o ser humano possa se desenvolver como ser único dentro de um mundo complexo.

Nesse sentido, “A investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão esclarecedora do nosso objetivo de estudo.” (Bogdan, 1994, p. 49). De acordo com Mattar (1996, p.18) “a investigação exploratória visa fornecer o investigador de maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa em perspectiva. Por isso, é apropriada para as primeiras práticas da investigação quando a familiaridade, o conhecimento e a compreensão do fenômeno por parte do investigador são, geralmente, pouco ou inexistentes”.

Uma investigação do tipo exploratória pode fazer uso de diversos métodos de coleta de dados, sendo os principais: levantamento em fontes secundárias, fontes primárias, estudos de casos selecionados, aplicação de questionários, observação não participante e participante. Para este estudo a coleta das informações foi a contínua¹²⁷. Nas observações podemos verificar as ideias ou atividades nos espaços escolhidos para a investigação com: anotações, gravação de declarações,

¹²⁷ Coleta de dados contínua: quando os eventos que acontecem durante determinado estudo, são registrados à medida que ocorrem.

fotografias, filmagens etc.). No estudo qualitativo¹²⁸ é útil distinguir entre três tipos diferentes de propósitos para fazer uma pesquisa:

1. Propósitos pessoais (o principal propósito que impulsionou este estudo);
2. Propósitos práticos (de realizar um estudo dentro de minha vida cotidiana);
3. Propósitos de pesquisa (pelo desafio de realizar um estudo onde o pesquisador era também protagonista do mesmo).

Dentre os propósitos pessoais que nos levam a realizar este estudo, estão: uma paixão política por mudar alguma situação existente, uma curiosidade sobre um fenômeno ou fato específico, um desejo de comprometer-se em um tipo particular de pesquisa, ou simplesmente a necessidade de avançar em nossa carreira. Estes propósitos pessoais frequentemente se sobrepõem com os propósitos práticos ou de pesquisa, mas, além disso, podemos incluir desejos e necessidades individuais profundamente arraigados que mantêm pouca relação com as razões “oficiais” para fazer o estudo. Um propósito em particular que merece ser refletido por nós é motivação para escolher um enfoque qualitativo. Locke, Spirduso, e Silverman (1993)¹²⁹ citados por Maxwell (1996, p.15) sustentam que,

Cada estudante graduado que esteja tentado de usar um desenho qualitativo deveria enfrentar-se a uma pergunta, ‘**Por que quero fazer um estudo qualitativo**’? E então respondê-la honestamente. (p.107).

Estes autores dizem que a “investigação qualitativa não é mais fácil que a quantitativa e que a tentativa de evitar as estatísticas guarda pouca relação com os interesses e habilidades pessoais que requer a investigação qualitativa” (pp. 107-110). O tema código é a compatibilidade de suas razões para um “caminho

¹²⁸ Maxwell, Josep A. (1996). **Qualitative research design. An interactive Approach**. Sage Publications. No capítulo 2 “*Propósitos. Porque faço este estudo?*” da página 14-24.

¹²⁹ Locke, L., Spirduso, W. W. e Silverman, S. J. (1993). **Proposals that work**. 3ª Ed. Newbury Park, CA: Sage.

qualitativo” com seus outros propósitos, suas perguntas de pesquisa, e os requerimentos para levar a cabo um estudo qualitativo.

Tradicionalmente, as discussões sobre desenho de uma pesquisa foram baseadas, implícita ou explicitamente, no ideal positivista da objetividade e do cientista desinteressado, remarcando que a eleição dos enfoques e métodos de pesquisa que deveriam ser determinados pelas perguntas de pesquisa que nós queremos responder. No entanto, a importância dos motivos e metas subjetivas na ciência são sustentadas por muito trabalho histórico, sociológico e filosófico.

A rigor na perspectiva tradicional os motivos pessoais (quase sempre não examinadas) têm consequências importantes para a validade de nossas conclusões. Se as nossas decisões no desenho e análise de dados estão baseadas em desejos pessoais sem uma cuidadosa avaliação das implicações destes para seus métodos e conclusões, nós corremos um grande perigo de criar um estudo defeituoso.

Por esta razão, é importante reconhecer e levar em conta os propósitos pessoais que nos guiam e participam da nossa investigação. Acreditamos que elas são partes fundamentais para nossa pesquisa, tentar eliminar estes motivos de nossas metas e preocupações pessoais não é possível e nem necessário. O que é necessário é termos consciência destas inquietações e de como elas podem estar condicionando a investigação, neste sentido, podemos pensar na melhor forma de tratar com suas consequências. Além disso, ao reconhecer os laços pessoais que o unem ao estudo, necessitamos de um guia que nos proporcione uma fonte válida de discernimento, teoria, e dados aproximados dos fenômenos que estamos estudando (Marshall & Rossman, 1995, pp. 22-25; Strauss & Corbin, 1990, pp. 42-43) que os pesquisadores chamam de Conhecimento Experiencial.

Para Maxwell (1996), a identificação de propósitos não é algo que se possa fazer ao começar o estudo e depois se esquecer de tudo. É possível que alguns destes propósitos não se evidenciem até que o investigador esteja bem implicado na investigação, além disso, podem mudar à medida que a investigação avança. Pode acontecer que os propósitos do investigador influenciem nos estudos de ordem qualitativa.

Para este autor, atrás dos nossos propósitos pessoais há outros dois tipos de propósitos mais públicos, que podemos distinguir e discutir: propósitos práticos (incluindo propósitos administrativos ou políticos) e propósitos de pesquisa. Os propósitos práticos se orientam à execução de algo, encontrar alguma necessidade, mudar alguma situação, ou alcançar alguma meta. Os propósitos de pesquisa, por outro lado, se centram na compreensão de algo, entendendo melhor o que está sucedendo e por que sucede. Segundo Maxwell (1996, p.16),

Ambos os tipos de propósitos são partes legítimas de um desenho de uma investigação. No entanto, necessitam ser distintos, já que, mesmo que os propósitos de pesquisa são a miúdo um frutífero ponto de partida para formular as perguntas de pesquisa, os propósitos práticos nem sempre podem ser usados deste simples modo. As perguntas de uma pesquisa necessitam ser empiricamente possíveis de responder em um estudo, e perguntas da forma 'Como pode ser aperfeiçoado este programa' ou 'Qual é a melhor forma de aumentar a compreensão da ciência por parte dos estudantes?' não são diretamente possíveis de responder por qualquer investigação empírica. Tais perguntas têm um componente valorativo intrínseco que nenhuma quantidade de dados pode ser aplicado diretamente. Por outro lado, perguntas de pesquisa tais como: 'Que efeito teve sobre o programa esta mudança?' ou 'Quais foram as consequências destes métodos de ensino para o entendimento da ciência por parte dos estudantes?' não só são potencialmente contestáveis, mas contribuem diretamente aos propósitos práticos implícitos na dúvida prévia.

Por estas razões, devemos formular as perguntas de pesquisa de modo que ajudem o nosso estudo a avançar nos seus propósitos, em lugar de fazer passar estes propósitos dentro mesmo das perguntas de pesquisa, onde podem fazer estragos com a coerência e viabilidade no *design*. Acreditamos que os fins práticos ou políticos podem ser uma parte legítima dos propósitos da pesquisa, nossa tentativa não é eliminar os propósitos práticos, mas sim, compreender de onde vêm, quais são suas implicações para nossa investigação. Outra característica deste estudo é o aspecto qualitativo, o que para Neves (1996, p.1)¹³⁰ é,

Um tipo de pesquisa qualitativa que costuma ser direcionada, ao longo do seu desenvolvimento, além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Podemos apresentar também outras características do estudo qualitativo citadas por Marcos Antonio Latorre Beltrán (2007)¹³¹, que são: 1. Enfoque descritivo-interpretativo; 2. Palco natural como fonte dos dados; 3. Ênfase no investigador como instrumento código; 4. Perspectiva émica: perspectiva dos participantes; 5. Dados qualitativos: palavras, ações; 6. Análise de dados indutivos; 7. Resultados mais como processo que como produto; 8. Relatório como estudo de casos.

¹³⁰ Neves, José Luis (1996). **Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisa em Administração. São Paulo, V.1, nº 03, 2º SEM.

¹³¹ Apontamentos da disciplina “Metodologia de Pesquisa Educativa” em 2007.

A estratégia escolhida para realizar nossa investigação foi o estudo de caso. O estudo de caso é um tipo de pesquisa particularmente apropriado para estudar um caso ou situação com certa intensidade em um período de tempo curto Walker, (1982, citado por Latorre, 2007). O estudo de caso tem como propósito e finalidade compreender em profundidade uma realidade singular: indivíduo, grupo, comunidade, etc. O estudo se centra em uma situação particular e única.

Segundo Yin¹³², o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. O estudo de caso pode ter diferentes aplicações. Assim, para este estudo, em específico, ele foi apropriado por existir uma única unidade de pesquisa, pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado.

Além disso, parece ser apropriado para investigação de fenômenos quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos que podem ser diretamente observados e não existem leis básicas para determinar quais são importantes. Para Latorre (2007)¹³³:

O estudo de caso é a forma mais pertinente e natural das investigações idiográficas¹³⁴ realizadas desde uma perspectiva qualitativa, e deve considerar-se como uma estratégia encaminhada para tomada de decisões. Seu verdadeiro potencial é na sua capacidade para gerar

¹³² Yin, R. K. (2001). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ªed. Porto Alegre: Bookman.

¹³³ Texto entregue pelo professor Antonio de Latorre em sua disciplina “Metodologia de Pesquisa Educativa” em 2007. Podemos encontrar mais informações em seus livros: Latorre, A. (2003). **La investigación acción. Conocer y mejorar la práctica docente**. Barcelona: Graó. Latorre, A.; Del Rincon, A. y Arnal, J. (2003). **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia.

¹³⁴ Distinção aplicada por Guillermo Windelband para distinguir os diversos domínios das ciências. Assim, as **ciências nomotéticas** são aquelas que têm por objeto as leis lógicas, isto é, as ciências da natureza, que buscam estudar processos causais e invariáveis. Por contra, as ciências cujo objeto é o estudo dos fatos cambiantes, como a Economia, o Direito ou a História, são **ciências idiográficas**. Esta distinção foi básica na Escola de Baden, prosseguida por Enrique Rickert.

hipóteses e descobrimentos, em centrar seu interesse em um indivíduo, evento ou instituição, e na sua flexibilidade e aplicabilidade a situações naturais.

Merriam (1988, pp.11-13, citado Latorre, 2007,p. 234),

Assinala quatro propriedades essenciais do estudo de casos: particularista, descritivo, heurístico e indutivo. É particular logo que o estudo de casos se centra em uma situação, evento, programa ou fenômeno particular, é descritivo porque pretende realizar uma rica e densa descrição do fenômeno objeto de estudo; é heurístico enquanto o estudo ilumina ao leitor sobre a compreensão do caso; pode dar lugar à descoberta de novos significados, ampliar a experiência do leitor ou confirmar o que se sabe; e é indutivo, já que chega em generalizações, conceitos ou hipóteses através de procedimentos indutivos; se caracteriza mais pela descoberta de novas relações e conceitos do que pela verificação de hipóteses predeterminadas.

O tipo de estudo de caso escolhido na investigação é o proposto por Merriam (1988) citado por Latorre (2007), segundo ela, os estudos de casos podem ser:

- **Estudo de casos descritivo** - Apresenta um relatório detalhado do caso em estudo sem fundamentação teórica. São descritivos, não se guiam por hipóteses prévias. Contribuem informação básica. Costumam ser estudos de programas e práticas inovadoras.
- **Estudo de casos interpretativo**. Reúne informação sobre um caso com a finalidade de interpretar ou teorizar sobre ele. Desenvolve categorias conceptuais para ilustrar, defender ou desafiar pressupostos teóricos defendidos antes. O modelo de análise é indutivo.

No ponto de vista de Yin (1993) o tipo estudo de casos, podem ser exploratórios, descritivos, ou explanatórios (causal). Sendo mais frequentes os estudos de caso com propósitos **exploratório** e **descritivo**. Segundo Latorre (2007) nos estudos de caso você tem vantagens e dificuldades. Podemos assinalar como vantagens do estudo de casos as seguintes:

- Pode ser uma maneira de aprofundar em um processo de pesquisa a partir de uns primeiros dados analisados.
- É apropriado para investigações a pequena escala, em um marco limitado de tempo, espaço e recursos.
- É um método aberto a retomar outras condições pessoais ou instituições diferentes.
- É de grande utilidade para o pesquisador que participa da investigação.
- Leva à tomada de decisões, a implicar-se, a desmascarar preconceitos ou pré-concepções, a tomar decisões baseadas na objetividade.

Para Stake (1981) o estudo de casos tem as seguintes vantagens:

- É mais concreto. Está vinculado com nossa própria experiência, é mais vivo, concreto e sensorial.
- Está contextualizado. Nossas experiências estão enraizadas no contexto como o está o estudo de casos.
- Mais desenvolvido. Pela interpretação do leitor que contribui com sua experiência pessoal e sua compreensão ao estudo de casos.
- Está baseado em populações de referência próximas ao leitor, o que lhe permite implicar-se mais facilmente.

1.3. Esquema do estudo

A investigação ora apresentada foi composta por oito fases, que foram desenvolvidas ao longo de dois anos, visando também mapear¹³⁵ os usos dos espaços considerando as estações do ano e mudanças climáticas. Nosso estudo teve início no ano de 2006 quando foram realizados os primeiros contatos com a comunidade e a vizinhança do bairro, através de diálogos informais e registros pessoais do próprio investigador, que neste período já se qualificava como residente e também usuário dos espaços escolhidos para o estudo.

Em 2007 iniciamos os registros visuais (fotos e filmagem) inicialmente em todas as praças do bairro. E somente em janeiro de 2008 foram definidos concretamente os três espaços públicos oficiais para compor os espaços geográficos para o estudo. Em 2009 iniciou-se as observações e mais especificamente as aplicações dos instrumentos, o estudo foi dividido em oito fases planejadas da seguinte forma.

As etapas da investigação foram:

1. Observação A – Análise física do espaço e documentação (fotográfica e em vídeo)
2. Observação B – Análise de uso do espaço e documentação (fotográfica e em vídeo)
3. Aplicação 1: Questionários sobre o brincar
4. Aplicação 2: Escala de trajetória e intensidade lúdica
5. Aplicação 3: Questionários dos mapas afetivos com as crianças
6. Aplicação 4: Questionários das preferências de espaços investigados
7. Análise e construção dos resultados
8. Relatório Final - Tese

¹³⁵ O uso do mapeamento ou os termos como: mapa, mapear ou mapeamento fez parte do cotidiano de nossa investigação.

1.4. População estudada e o universo da pesquisa

A população, neste estudo, se classificou, de acordo com a literatura, como não probabilista do tipo intencional ou por julgamento. Segundo Martins (1994, p.41) considera-se amostragem intencional quando “de acordo com determinado critério, é eleito intencionalmente um grupo de elementos que irão compor a mostra. O investigador se dirige intencionalmente a grupos de elementos dos quais deseja saber a opinião”.

Os espaços escolhidos (área geográfica) para realização do estudo levou em consideração dois aspectos iniciais básicos: 1) Serem espaços públicos com características diferentes, e 2) Ser o *Vall d'Hebron* um bairro com uma grande concentração de praças públicas para o lazer contando com equipamentos lúdicos. O primeiro passo foi determinar a área de estudo (escolher os contextos), em seguida selecionamos os informantes, e depois quais os instrumentos mais apropriados para a construção dos dados. No estudo foram considerados também outros critérios para eleição da população física (praças públicas):

1. Que os usuários tenham disponibilidade para a investigação;
2. Que seja um espaço dentro do bairro de *Vall d'Hebron*;
3. Que tenha facilidade de acesso;
4. Que sejam espaços com características distintas em estruturas e equipamentos;
5. Ter como usuários crianças da faixa etária de 8 a 12 anos;
6. Ser um espaço com um grande índice de frequência dos moradores de *Vall d'Hebron*;
7. Serem espaços amplos;
8. Serem bastante conhecidos pela comunidade de *Vall d'Hebron*.

Para Mattar (1996), “a suposição básica da amostra intencional é que com bom julgamento e uma estratégia adequada, podem ser escolhidos que os casos sejam

incluídos e, assim, chegar a amostras que sejam satisfatórias para as necessidades da investigação”. O universo e a população da investigação foram compostos por:

A) Universo Físico ou geográfico:

- Praça Pública: *Jardines de Can Brasó*
- Praça Pública: *Joseph Pallache*
- Praça Pública: *Joan Cornudella*

B) Universo Humano Total:

- 41 crianças - Para o questionário do mapa afetivo
- 42 crianças - Para o questionário sobre o brincar
- 42 crianças - Para o questionário de preferência
- 16 crianças - Para a escala de trajetória e intensidade lúdica

A população estudada (ver Tabelas 5, 6, 7 e 8) foi composta por crianças de 8 a 12 anos que frequentavam e utilizavam os espaços escolhidos.

Tabela 5
Mapas afetivos (população e universo da pesquisa)

TABELA REPRESENTATIVA DA POPULAÇÃO E UNIVERSO DO ESTUDO (QUESTIONÁRIO DOS MAPAS AFETIVOS – Nº 1)					
Espaço	Nº de Crianças	Meninas	Meninos	Idade	Cidade/País
<i>Praça Jardines de Can Brasó</i>	30	18	12	8 a 11	Barcelona - ES
<i>Praça Joan Cornudella</i>	7	4	3	8 a 11	Barcelona - ES
<i>Praça Joseph Pallache</i>	4	3	1	10 a 12	Barcelona - ES
<i>Total</i>	41	25	16	-	Barcelona - ES

Tabela 6
Questionários sobre o brincar (população e universo da pesquisa)

TABELA REPRESENTATIVA DA POPULAÇÃO E UNIVERSO DO ESTUDO (QUESTIONÁRIO SOBRE O BRINCAR- Nº 2)					
Espaço	Nº de Crianças	Meninas	Meninos	Idade	Cidade/País
Praça <i>Jardines de Can Brasó</i>	27	17	10	8 a 12	Barcelona - ES
Praça <i>Joan Cornudella</i>	7	4	3	8 a 11	Barcelona - ES
Praça <i>Joseph Pallache</i>	8	5	3	9 a 12	Barcelona - ES
Total	42	26	16	-	Barcelona - ES

Tabela 7
Questionários sobre a preferência da praça pública (população e universo da pesquisa)

TABELA REPRESENTATIVA DA POPULAÇÃO E UNIVERSO DO ESTUDO (QUESTIONÁRIO SOBRE A PREFERÊNCIA DAS PRAÇAS – Nº 3)					
Espaço	Nº de Crianças	Meninas	Meninos	Idade	Cidade/País
Praça <i>Pública</i>	42	26	16	8 a 12	Barcelona - ES

Tabela 8
Escalas de trajetória e intensidade lúdica (população e universo da pesquisa)

TABELA REPRESENTATIVA DA POPULAÇÃO E UNIVERSO DO ESTUDO (ESCALA DE TRAJETÓRIA E INTENSIDADE LÚDICA)					
Espaço	Nº de Crianças	Meninas	Meninos	Idade	Cidade/País
Praça <i>Jardines de Can Brasó</i>	6	3	3	8 a 12	Barcelona - ES
Praça <i>Joan Cornudella</i>	4	2	2	8 a 12	Barcelona - ES
Praça <i>Joseph Pallache</i>	6	3	3	8 a 12	Barcelona - ES
Total	16	8	8	-	Barcelona - ES

1.5. Instrumentos e estratégias de obtenção e construção da informação

A construção das informações obtidas na investigação foi composta por diferentes técnicas e estratégias em períodos específicos: 1. Visita Técnica para realização de sondagem inicial e entrevistas com as crianças e, documentação audiovisual; 2. Aplicação de questionários estruturados sobre o brincar com as Crianças; 3. Observação e aplicação da escala de intensidade lúdica com as crianças.

A visita técnica aos locais de pesquisa possibilitou a oportunidade de realizar uma sondagem inicial (do tipo informal) com todos os frequentadores (crianças e adultos) das praças. Estas visitas¹³⁶ serviram para esclarecer aos usuários das praças sobre a investigação, sensibilizar a comunidade da importância do estudo, além de ter sido um primeiro momento para colher informações sobre a realidade de cada praça investigada e realizar a documentação audiovisual inicial (fotografias e vídeos).

Outro aspecto importante da visita técnica era de fazer um diagnóstico do local e do espaço de cada praça no que diz respeito à estrutura física (espaços), equipamentos e usuários. A investigação com as crianças foi realizada através de questionários estruturados (aplicado pelo investigador). Os pré-testes foram feitos com as crianças no território terciário¹³⁷, durante o mesmo percebemos que este território ficaria comprometido por não favorecer as crianças no preenchimento correto dos questionários. Por causa da grande quantidade de estímulos existentes nas praças públicas investigadas, redirecionamos a aplicação dos instrumentos para um território secundário¹³⁸ (Gunther, p.63).

¹³⁶ Foram feitas nas praças visitas em dias, horários e estações do ano (verão, outono, inverno e primavera) em diferentes momentos. O total de visitas foram 80 (20 para cada estação do ano). Cada visita tinha uma duração de 3 horas de observação. As observações tiveram uma duração de um ano.

¹³⁷ Um espaço público como parques, espaços comerciais como: *shoppings*, cafés, restaurantes, etc. Em nosso caso a praça pública.

¹³⁸ Na escola das crianças. Considerando que a grande maioria delas estudavam na Escola *Pau Casals* e frequentavam as três praças investigadas.

Os questionários escolhidos para pesquisa sobre o brincar e a criança e preferência de espaço para brincar, já foram utilizados pelo próprio investigador em estudos anteriores realizadas no Brasil e aplicados em contextos lúdicos diferentes.

No estudo aqui referido, fez-se o uso de fontes secundárias, no caso, coletânea bibliográfica, levantamento documental e estudos de pesquisas realizadas. Foi utilizado o método da observação informal, por ocasião das visitas às praças públicas que participam do estudo. A análise dos dados considerou também as situações diferenciadas dos espaços investigados no que se refere às condições estruturais, sociais e outras diferenças percebidas no estudo. O uso de diferentes instrumentos nesta investigação possibilitou diferentes olhares e perspectiva científica:

1. Questionários aplicados nas crianças:
 - a. Preferência da praça;
 - b. Sobre o brincar;
 - c. Mapa afetivo.
2. Observações descritivas;
3. Escala de trajetória e intensidade lúdica;
4. Método de amostragem temporal;
5. Entrevistas gravadas em áudio;
6. Fotografias;
7. Filmagens;
8. Dados secundários através de relatórios e documentos existentes sobre as praças públicas, entre outros.

1.5.1. O instrumento gerador dos mapas afetivos

Neste instrumento já utilizado por Bomfim (2003) com adultos, desenhos e metáforas serão os recursos imagéticos reveladores dos afetos que, juntamente com a linguagem escrita dos indivíduos pesquisados, nos darão um movimento de síntese do sentimento.

O **desenho** será a criação de uma situação de aquecimento para a expressão de emoções e sentimentos e **a escrita** traduzirá a dimensão afetiva do desenho. As **metáforas** serão utilizadas como recursos de síntese, fundir a relação entre significados, qualidades e sentimentos atribuídos aos desenhos.

A linguagem através do desenho ou gráfica não só representa um meio de expressão da criança, mas também um meio que favorece seu desenvolvimento e junto se pode estudar sua evolução através do mesmo, nos aspectos emocionais, intelectuais, motrizes, sociais, estéticos, psicomotrizes e criativos. Podemos utilizar o desenho como uma atividade motriz espontânea, complexa e que pode contribuir na formação da personalidade e na relação afetiva da criança com ela mesma, com os outros e com o meio onde vive. Nesta investigação os desenhos foram utilizados para desvendar os mistérios, a percepção e a relação afetiva dos sujeitos investigados com os espaços e o meio. Eles utilizam o desenho para expressar à sua maneira sua relação com o mundo de forma livre, inovadora e transformadora. Neste momento o adulto não representa uma interferência, assim ele pode manifestar livremente sua ludicidade.

A percepção do espaço e a atuação que temos nele começam nos primeiros anos de vida de uma criança. Com a aquisição de crescentes níveis de conhecimento e destreza motriz na medida em que se desenvolve, a criança vai ampliando paulatinamente seus horizontes espaciais. A explicação que Piaget (1975) nos oferece em suas teorias é a mais difundida e aceita a respeito da sequência destes progressos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil dentro do eixo da evolução.

Assim mesmo temos que levar em conta as propostas de Vygotski e sua ênfase na influência cultural e social. Entendemos que ambas as concepções não são opostas, somente fazem perguntas diferentes, ademais que os referidos estudos se aplicam em contextos e momentos históricos diferentes.

Devido à fase do egocentrismo nas crianças pequenas elas têm uma compreensão distorcida do seu entorno em que o tamanho e distâncias elas se referem, o que pode ser manifestado em mapas mentais elaborados por elas. Os aspectos afetivos tem um papel fundamental, condicionando a percepção do seu entorno nesta etapa. Os mapas mentais constituem uma ferramenta muito rica para explorar a concepção espacial espontânea das crianças, assim como também os preconceitos e inclusive os erros que os afetam.

Na medida em que as crianças se aproximam das operações concretas a percepção e conseqüentemente as representações do espaço ficam cada vez mais concretas e objetivas, atingindo seu ápice nas idades de 11 a 14 anos aproximadamente, onde os estímulos e os contextos de cada sujeito vão influenciar nos processos de representações dos mesmos. Um problema vinculado a isto é perceber a diferença entre espaço percebido e espaço representado verificado na habilidade de desenhar ou de fazer as construções volumétricas que tenha cada criança.

Na construção dos mapas afetivos, um dos instrumentos utilizados neste estudo, o desenho será um elemento importante de percepção da criança no espaço onde ele brinca e se apropria para viver suas manifestações lúdicas. Através do desenho os sujeitos investigados vão expor suas emoções afetivas e simbólicas.

O desenho infantil revela o que é importante no mundo da criança, sendo considerado como uma alternativa para que possa expressar seu mundo tanto interno com o externo, a respeito disso Lowenfeld (1961) nos diz:

Os desenhos infantis são a expressão da criança em sua integridade, no momento que esta desenhando. A criança

descreve a si mesmo, sem subterfúgios. Cada desenho representa os diferentes âmbitos de sua pessoa, poderia considerar em um plano horizontal: sua capacidade intelectual, seu desenvolvimento físico, sua atitude perceptiva, o fator criativo, o gosto estético e também o desenvolvimento social do indivíduo. Porém também suas criações nos mostram o que pode considerar no plano vertical: todas as transformações que vão sofrendo a medida que crescem e se desenvolvem. (p.45)

No desenho infantil não podemos simplesmente avaliar considerando a concepção de beleza dos adultos. A obra produzida pela criança é um reflexo dela mesmo em sua totalidade já que nela expressa seus sentimentos e interesses e manifesta o conhecimento que tem do espaço ou do ambiente que o rodeia.

Nos desenhos dos mapas afetivos feito por cada criança vamos tentar verificar alguns elementos que possuem uma expressão própria de cada um. Percebemos nos desenhos diferentes elementos que os distinguem, tais como: a intenção (Arnao, 2001), a interpretação (Lowenfeld, 1961), o tipo (Arnao, 2001), o modelo interno (Piaget, 1978; Durivage, 1989), o espaço, o movimento, o traço (Rincón, 1999; Arnao, 2001) e a cor.

Segundo Bomfim (2003, p.86) “As metáforas podem ser formas eficazes de apreensão dos afetos, porque vão além da cognitividade. Seu alvo maior é a conquista da intimidade. É uma transação de reconhecimento de uma comunidade, onde o falante emite o convite e o receptor aceita. A metáfora coloca estes aspectos em primeiro plano, diferentemente da linguagem comum.”

Para ter acesso aos sentimentos das crianças usamos um instrumento já aplicado por Bomfim (2003) com adultos, só que agora dentro de uma perspectiva infantil, um questionário, administrado individualmente, que solicitou um desenho do respectivo espaço e respostas às perguntas associadas ao desenho. O instrumento desenvolvido no estudo de Bomfim (2007 e 2003) foi reduzido e

adaptado para a investigação aqui apresentada. Na Tabela 9 verificamos a estrutura básica utilizada para construção do questionário do mapa afetivo final (ver anexo 4 e 5) utilizado nesta pesquisa, ele contém os seguintes itens com suas respectivas descrições:

Tabela 9
Estruturas básicas para construção do mapa afetivo

O INSTRUMENTO DO MAPA AFETIVO	
ITENS	DESCRIÇÃO
DESENHO	O desenho constituiu-se o primeiro item do instrumento. Propositadamente, foi tomado como primeiro passo para que possa ser deflagrado um processo representacional imagético, antes que a criança possa passar para uma representação pela escrita. O grande objetivo do desenho foi facilitar a expressão de emoções. Não era objetivo nosso identificar o significado externo ou o sentido interno do desenho. A interpretação do desenho ficou a cargo do próprio sujeito que o construiu e não do investigador. O desenho da criança.
SIGNIFICADO DO DESENHO	Este item esclarece o que a criança quis representar com o desenho. Para efeito de análise, consideramos o significado que a criança atribuiu ao desenho falando sobre o mesmo, em sua estrutura e significado. Pretende-se com isto diminuir ao máximo a interpretação do investigador em relação ao desenho. O significado para criança.
SENTIMENTOS	Aqui pediremos que a criança expresse e descreva os sentimentos a respeito do desenho. Neste momento do processo de elaboração dos afetos, o estímulo inicial é o próprio item do instrumento de pesquisa, que remetia o sujeito ao desenho, à sua própria criação e à representação do espaço implicado. Do início do instrumento até este item, existe uma fusão dos sentidos, onde um item influencia o outro numa cadeia única. Este procedimento está fundamentado no método processual de Vygotsky (<i>apud</i> Luria, 1986) para a compreensão do sentido da comunicação complexa. O sentimento da criança.
PALAVRAS – SÍNTESES	É uma síntese dos sentimentos provocados inicialmente pelo desenho e, em seguida, pelos itens anteriores a este. O respondente

	<p>pode repetir o que já escreveu, contanto que cada uma das palavras corresponda à ordem solicitada de 1 a 6 em ordem de importância. O conteúdo das respostas pode variar de sentimentos, qualidades, substantivos, ou outras expressões que fogem ao que foi anteriormente solicitado. Este método demonstra a interferência do respondente no processo de elaboração de sua resposta e de superação do instrumento. Além da síntese solicitada, esperamos que neste item a criança escolha bem suas respostas ou que afirme com maior clareza e precisão o seu sentimento. Tal clareza é voltada tanto para o sujeito, visto o processo de reconstrução do instrumento que se projeta para as etapas posteriores, como para análise do investigador sobre a resignificação do que foi provocado pelo desenho.</p>
O QUE PENSA DO ESPAÇO LÚDICO	<p>Este item visa a captar respostas que não foram emitidas até este momento. Na resposta a este item, o sujeito pode falar algo mais do que realmente pensa sobre o espaço e tornar aparente o que é figura na conjuntura das significações de seus sentimentos. Como o desenho, este item pode remeter a criança a uma nova construção de seus sentimentos sobre o seu espaço para brincar. Desta feita, não mais com o desenho, mas com a elaboração textual. Texto escrito pela criança.</p>
COMPARAÇÃO DA PRAÇA PÚBLICA	<p>Este é um item onde pedimos para a criança para fazer uma comparação da praça pública que ele brinca com alguma coisa. Nesta etapa, a criança é convidada a elaborar imagens da praça pública onde através de sua capacidade de fazer analogia (elaboração de metáforas) e figurar o sentimento (seu afeto) em forma de síntese pela escrita.</p>
CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	<p>Consta da última parte do instrumento de pesquisa e refere-se às variáveis: nome, sexo e idade.</p>
<p>Itens aplicados na <i>Tese de Doutorado “Cidade e afetividade, estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo”</i> realizada por Bomfim (2003). Alguns itens geradores dos mapas afetivos foram retirados e outros adaptados para este estudo com criança, dentro de um contexto lúdico em espaços públicos, neste caso, a praça como objeto espacial de investigação (Almeida, M.T.P. 2007).</p>	

1.5.2. Metodologia de análise dos dados qualitativos para os mapas afetivos

Para Gunther (2006),

Os princípios tanto da pesquisa qualitativa quanto da pesquisa quantitativa (i.e., validade), estes critérios podem alcançar algum nível numa gradação *qualitativa*, mas não valor numérico. Há de se lembrar que, sem tais critérios, não existe diálogo entre resultados de pesquisa – sejam estes de natureza qualitativa ou quantitativa. Sem diálogo entre os resultados, não há como se chegar a **uma compreensão** – no sentido de Dilthey – *da natureza do ser humano*. (p. 204)

Este autor cita que o capítulo **“*Making good sense: Drawing and verifying conclusion*”** do livro de Miles e Huberman (1994) apresenta uma análise mais detalhada da qualidade das pesquisas qualitativas.

Igualmente interessante é a discussão na revista *online “Forum: Qualitative Social Research”* sobre a questão da qualidade. Esta discussão foi iniciada por Reichertz em 2000 e seguida, em cada número subsequente da revista, de réplicas e tréplicas (*em ordem de publicação*: Breuer, 2000; Huber, 2001; Kiener & Schanne, 2001; Breuer & Reichertz, 2002; Lauken, 2002; Fahrenberg, 2003; Rost, 2003; Breuer, 2003). (Gunther, 2006, p.207)

Segundo Gunther (2006) as análises dos dados ou tratamentos das informações passam por três processos importantes como verificamos na Tabela 10. Soma-se a esta diversidade o uso cada vez mais intenso de recursos computacionais na área da pesquisa. O programa Alceste, desenvolvido na França, difere dos demais por ser orientado mais diretamente para uma análise de conteúdo, tendo versões com interface em francês e inglês.

A revista online *Forum: Qualitative Social Research* traz em maio de 2002 um número especial sobre o uso de tecnologia no processo de pesquisa qualitativa¹³⁹.

Tabela 10
Tratamento das informações de uma pesquisa segundo Gunther

PROCESSO	CARACTERÍSTICAS
Transcrição de dados	A transcrição de material verbal pode tomar as mais variadas formas. A maneira mais detalhada é a transcrição literal de uma entrevista gravada com a inclusão de sinais indicando entonações, sotaques, regionalismo e “erros” de fala. É a transcrição mais completa, mais informativa e, também, a mais cara em termos de tempo e de dinheiro. Existe a transcrição comentada, não necessariamente mutuamente excludente da anterior, na qual se registra explicitamente hesitações na fala além das expressões faciais e corporais que acompanham as verbalizações da pessoa. Registros filmados ajudam, consideravelmente, na preparação deste tipo de transcrição. Outra forma de transcrição consiste no protocolo resumido, se bem que este já implique num processamento da informação dentro de algum esquema interpretativo já existente. Os protocolos seletivos, apropriados no caso de muito material, não somente supõem um esquema interpretativo subjacente, mas necessitam ainda mais do que as outras formas, de transcrição e de regras explícitas para a seleção do material.
Construção de sistemas descritivos	Se o meio de representação de dados forma o elo com a técnica da coleta de dados, a construção de sistemas descritivos a partir da transcrição faz o elo com a interpretação dos dados. Embora a pesquisa qualitativa seja mais indutiva do que dedutiva, não há como afirmar que a construção de um sistema descritivo seja totalmente livre de perspectivas, valores e emoções de quem prepara um sistema de categorização de eventos. Diante das considerações acima sobre a postura do pesquisador e as estratégias de coleta de dados, uma descrição detalhada dos procedimentos da coleta, da transcrição e da análise de dados é essencial. A <i>grounded theory</i> é um exemplo do quanto à transcrição e a interpretação estão entrelaçadas (Glaser & Strauss, 1967).
Análise de dados na pesquisa qualitativa	A variedade de técnicas de análise de dados corresponde à variedade de coleta, embora não exista uma relação direta entre as duas. Mayring (2002) menciona sete maneiras de analisar dados qualitativos: a) <i>grounded theory</i> , b) análise fenomenológica, c) paráfrase social-hermenêutica, d) análise de conteúdo qualitativa, e) hermenêutica objetiva, f) interpretação psicanalítica de textos e g) análise tipológica. No livro de Bauer e Gaskell (2000/2002) há oito capítulos apresentando enfoques analíticos para texto, imagem e som. À medida que os recortes de cunho metodológico-analíticos variam, Camic e cols. (2003) e Denzin e Lincoln (1994) apresentam vários capítulos sobre análise de dados qualitativos

Fonte: Gunther, Hartmut. (2006). Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa. Teoria e Pesquisa. Mai-Ago, Vol. 22 n. 2. Brasília-DF: Universidade de Brasília. Psicologia, pp. 201-210.

¹³⁹ A URL deste número é www.qualitative-research.net/fqs/fqs-e/inhalt2-02-e.htm. **Links:** ATLAS.ti – www.atlasti.de; HyperRESEARCH – www.researchware.com; MAXqda: [www.maxqda.com/maxqda-spa/\(espanhol\)](http://www.maxqda.com/maxqda-spa/(espanhol)). N6 e NVivo – www.qsrinternational.com/index.htm; Qualrus – www.qualrus.com/Qualrus.shtml; Alceste – <http://www.image.cict.fr>. **Dois revistas online e de acesso gratuito para pesquisa qualitativa:** 1) *Forum: Qualitative Social Research* – URL: www.qualitative-research.net; 2) *The Qualitative Report* – URL: www.nova.edu/ssss/QR.

1.6. Análises da informação

Os dados colhidos através dos questionários foram agrupados em cinco fatores de análises: a) Características estruturais dos espaços investigados; b) Imagens encontradas através dos mapas afetivos; c) Grupos observados nas escalas; d) O brincar da criança na praça; e) Preferência do espaço público para brincar. Estes fatores são discutidos no Capítulo 6.

Os resultados dos questionários foram agrupados de acordo com o público investigado (as crianças), as praças e o fenômeno abordado na questão. Estes agrupamentos, apesar de indicarem o número de eleições, não tem significado numérico devido ao fato de não tratar-se de estudo quantitativo. Assim, as análises são de ordem qualitativa, isto é, a busca é pelo significado.

Os questionários (aplicados com as crianças) foram analisados qualitativa e quantitativamente, sendo observados os pontos de destaque tanto no sentido de coincidência quanto no de diferenciação.

A partir desta análise, foram criados gráficos representativos para melhor apresentação e visualização dos resultados, além disso, cada gráfico teve uma reflexão descritiva de seu significado com uma análise das conclusões dos sujeitos envolvidos. No estudo aqui referido, se usou o levantamento em fontes secundárias (depoimentos de moradores do bairro), no caso levantamentos bibliográficos, levantamentos documentais e levantamento de pesquisas realizadas.

Além disso, foi utilizado o método da observação informal, por ocasião das visitas nas praças que participam do estudo. Na análise dos dados foram consideradas também as diferenças das praças no que se referem às condições de estruturas e equipamentos lúdicos.

1.7. Estratégias de rigor e credibilidade utilizadas no estudo

Neste tópico vamos analisar aqueles procedimentos que foram utilizados durante o processo de construção da informação¹⁴⁰ como na análise da mesma. Para isso tomamos os critérios de Guba e Lincoln (1989) de credibilidade, transferência ou aplicabilidade, dependência e confirmação como referentes de análise do rigor, credibilidade e validade do estudo.

Uma das perguntas que o investigador tem que fazer durante toda a investigação é como garantir o rigor do trabalho científico. Outra pergunta é como outros pesquisadores julgarão o rigor da investigação realizada. Estes questionamentos geraram muito debate entre os pesquisadores das abordagens qualitativas e quantitativas.

Antes de entrar na análise das respostas às perguntas anteriores, se deve lembrar que a investigação qualitativa se caracteriza por ver as coisas desde o ponto de vista das pessoas que estão sendo estudadas. Desta maneira o papel dos pesquisadores é entender e interpretar o que está sucedendo e isso se transforma em uma tarefa difícil, de um lado porque os pesquisadores não podem abstrair-se totalmente de sua própria história, de suas crenças e de sua personalidade e de outro, pela complexidade dos fenômenos humanos.

Retomando a análise sobre o que implica o rigor metodológico, alguns pesquisadores qualitativos afirmam que os critérios que julgam os estudos quantitativos são totalmente inadequados para avaliar o rigor metodológico dos estudos qualitativos¹⁴¹. O fundamento para esta apreciação é que as abordagens qualitativas e quantitativas têm diferentes raízes ontológicas e epistemológicas,

¹⁴⁰ Utilizo neste estudo o termo “**construção**” para identificar o termo “**coleta**”. As informações recolhidas nesta investigação foram construídas de forma interativa entre o **investigador**, o **investigado** e o **objeto de estudo**. Nesta interação contínua percebemos aspectos no estudo que tiveram mudanças frequentes. Por isso, a informação neste trabalho estará sempre em **construção**.

¹⁴¹ Streubert H, Carpenter D. (1985). **Qualitative research in nursing**. Philadelphia: JB Lippincott Company; 1995. Un otro estudio sobre el tema podemos encontrar en, Lincoln YS, Guba EG. **Naturalistic inquiri**. Beverly Hills: Sage Publications.

que devemos compreender, respeitar e manter durante todo o processo investigativo.

A maioria dos pesquisadores qualitativos concorda nesse princípio básico e, portanto, que estes critérios de avaliação devem ser coerentes com os propósitos, fins e bases filosóficas do paradigma qualitativo. Para as pesquisadoras Eldelmira Castillo e Marta Lúcia Vásquez¹⁴², que compartilham esta afirmação, se deve levar em conta as realidades da investigação qualitativa e as complexidades do fenômeno humano que se procura entender.

Os métodos qualitativos e quantitativos não são simplesmente caminhos diferentes para fazer o mesmo. Ao contrário, têm virtudes e lógicas diferentes e muitas vezes costumam ter o melhor uso para dirigir perguntas e propósitos diferentes.

As fortalezas da investigação qualitativa derivam principalmente de sua aproximação indutiva, seu enfoque sobre situações e pessoas específicas, e sua ênfase nas palavras antes que nos números. Segundo Maxwell (1996, pp.17-20) há cinco propósitos de pesquisa particulares para os quais os estudos qualitativos são especialmente aptos (Ver Figura 32).

¹⁴² En el artículo escrito por ellas en 2003, “**El rigor metodológico en la investigación cualitativa**” <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol34No3/cm34n3a10.htm> (página visitada en 25 de junio de 2008). Revista Colombia Médica.

OS PROPOSITOS DO ESTUDO QUALITATIVO	DESCRIÇÃO DOS PROPÓSITOS
<p>A compreensão do significado para os participantes no estudo, dos fatos, situações e ações nos quais estão envolvidos, e do que relatam de suas vidas e experiências.</p>	<p>Aqui o autor usa “significado” em um sentido amplo que inclui cognição, afeto, intenções, e tudo aquilo que pode ser abrangido no que os pesquisadores qualitativos referem-se como “perspectiva do participante”. A perspectiva sobre fatos e ações produzidos pela gente envolvida neles não consiste simplesmente nos seus relatos sobre esses fatos e ações, para ser avaliados em termos de sua veracidade ou falsidade, esta é parte da realidade que se está tratando de entender (Maxwell, 1992; Menzel, 1978). Em um estudo qualitativo nós não vamos só estar interessados nos eventos físicos e o comportamento que se está produzindo, mas, além disso, em como os participantes no nosso estudo podem dar sentido e como a nossa compreensão influi no seu comportamento. Este foco posto nos significados é central para o que se conhece como a abordagem “interpretativa” das ciências sociais (Bredo & Feinberg, 1982; Geertz, 1973; Rabinow & Sullivan, 1979).</p>
<p>A compreensão do contexto particular dentro do qual atuam os participantes, e a influência que este contexto tem sobre suas ações.</p>	<p>Os pesquisadores qualitativos tipicamente estudam um número relativamente pequeno de indivíduos ou situações e preservam a individualidade de cada um destes nas suas análises, em lugar de colher dados de grandes amostras e acrescentados de dados por indivíduos ou situações. Deste modo, podem entender como se configuram os eventos, ações e significados, pela circunstância única na qual ocorrem.</p>
<p>A identificação de fenômenos e influências não previstos, e a geração de novas teorias de base aproximam destes.</p>	<p>A investigação qualitativa foi largamente usada para este propósito pelos investigadores de pesquisas e experimentais, que sempre dirigem estudos qualitativos exploratórios que ajudavam a desenhar seus questionários e identificar incerteza na investigação experimental. Mesmo que a investigação qualitativa não esteja restringida somente a esse papel exploratório, este é, no entanto, uma importante virtude dos métodos qualitativos.</p>
<p>A compreensão do processo pelo qual têm lugar os eventos e ações.</p>	<p>Merriam (1988) expressa que “o interesse em um estudo qualitativo? reside no processo mais que no resultado” (p. xii); mesmo que isto não significa que a investigação qualitativa é indiferente aos resultados, isto remarca que a fortaleza principal da investigação qualitativa é chegar nos processos que dão esses resultados, processos aos que frequentemente a investigação experimental e de pesquisas lhe custa identificar (Britan, 1978; Patton, 1990: 94ff)</p>
<p>O desenvolvimento de explicações causais</p>	<p>A opinião tradicional que a investigação qualitativa não pode identificar relações causais foi largamente questionada por alguns pesquisadores qualitativos (Britan, 1978; Denzin, 1970), e cada vez está sendo mais abandonada tanto pelos pesquisadores qualitativos como quantitativos (Cook & Shadish, 1985; Erickson, 1986/1990: 82; Miles & Huberman, 1994: 144-148; Robson, 1993: 42; Rossi & Berk, 1991: 226; Sayer, 1992). Miles e Huberman (1984: 132) comentam que,</p> <p style="text-align: center;"><i>“a pesquisa de campo é muito melhor considerar exclusivamente as abordagens quantitativas para desenvolver explicações do que chamamos causalidade local, os eventos e processos reais que levam a resultados específicos.”</i></p>

Adaptado por Almeida em 2008.

Figura 32

Os propósitos do estudo qualitativo e descrição dos propósitos

Fonte: Maxwell (1996, pp.17-20)

Os ícones usuais na investigação quantitativa incluem dois elementos: a validade e a confiabilidade. Extrapolar estes critérios à investigação qualitativa é imprudente, pois se violam os propósitos, os objetivos e a integridade da abordagem qualitativa. Isto não quer dizer que a investigação qualitativa se exonere do rigor metodológico que deve ter todo processo de busca científica. Isto se refere a que os critérios usados para julgar o mérito do trabalho qualitativo também devem ser explícitos.

Por exemplo, se tomássemos o critério de reprodução da investigação quantitativa, segundo o qual se obtém os mesmos resultados quando se repita um estudo, não é possível aplicá-lo desta maneira na investigação qualitativa. Reproduzir o fenômeno social é difícil porque podem variar as condições sob as quais se colheram os dados. Por outro lado, controlar todas as variáveis que podem afetar os resultados da pesquisa. Esta é a diferença entre fazer investigação em um laboratório onde se podem “controlar” as variáveis e fazer investigação no mundo “real” onde os fatos e os eventos seguem um curso natural que nem sempre é previsível.

No entanto, há atitudes de repensar a reprodutibilidade desde a óptica qualitativa para extrapolar seu significado. Se tem a mesma perspectiva do investigador original, se seguem as mesmas regras para a coleta e análise dos dados, assumindo que as condições do contexto são similares, outros pesquisadores deveriam ser capazes de chegar em descrições ou explicações similares do fenômeno sob estudo.

Os critérios que comumente se utilizam para avaliar a qualidade científica de um estudo qualitativo são a credibilidade, a confirmação e a transferência ou aplicabilidade¹⁴³.

A credibilidade (também conhecido entre os pesquisadores brasileiros como: confiabilidade ou fidedignidade) se alcança quando o investigador, através de

¹⁴³ Lincoln YS, Guba EG. (1985). **Naturalistic inquiri**. Beverly Hills: Sage Publications.

observações e conversações prolongadas com os participantes no estudo, colhe informação que produzem achados que são reconhecidos pelos informantes como uma verdadeira aproximação sobre o que eles pensam e sentem. Assim então, a credibilidade se refere a como os resultados de uma investigação são verdadeiros para as pessoas que foram estudadas e para outras pessoas que experimentaram ou estiveram estado em contato com o fenômeno investigado.

É muito importante ter sempre em mente que os informantes são os que conhecem seu mundo real (em nosso estudo a criança tem seu olhar), o qual pode ser completamente diferente ao mundo do investigador (que tem outro olhar). Este tem a tarefa de captar o mundo do informante da melhor maneira que ele o possa interpretar, conhecer, crer ou conceber o que já é um desafio difícil para o investigador.

Captar o que é “certo”, “conhecido” ou a “verdade” para os informantes nos contextos ou na situação social em que vivem os mesmos requer escutar de maneira ativa, refletir e ter uma relação de empatia com o informante. De acordo com isto, podemos dizer que um dos principais objetivos do investigador é colocar-se no lugar do investigado (em nosso caso no mundo da criança) o qual exige paciência, reflexão e avaliação permanente para descrever os sujeitos da pesquisa.

O critério de credibilidade pode ser alcançado porque geralmente os pesquisadores, para confirmar os resultados e revisar alguns dados particulares, voltam aos informantes durante a coleta da informação. A experiência indica que, no geral, os informantes gostam de participar dessa revisão, pois eles querem reafirmar sua participação e desejam que os resultados encontrados sejam os mais corretos e precisos para eles.

Neste sentido, a maioria dos informantes é capaz de corrigir os erros de interpretação dos fatos e para isso se ocupam em dar mais exemplos que ajudam

a clarificar as interpretações do investigador. Algumas perguntas que podem nos servir para avaliar os trabalhos de pesquisa qualitativa e para determinar a sua credibilidade são:

1. Que se fez para resistir à perspectiva do investigador? Isto quer dizer se consideraram os efeitos da presença do investigador sobre a natureza dos dados.
2. Mantiveram os pesquisadores as notas de campo que surgiram de suas ações e de suas interações durante a investigação?
3. Os pesquisadores discutiram seu próprio comportamento e experiências em relação com a experiência dos informantes?
4. Utilizamos outros métodos (triangulação) na coleta de dados para determinar a congruência entre os resultados?
5. Usamos transcrições textuais das entrevistas para respaldar os significados e interpretação apresentados nos resultados do estudo?
6. O investigador discutiu suas interpretações com outros pesquisadores?
7. Os leitores veem os resultados como significantes e aplicáveis no seu próprio contexto?

O segundo elemento do rigor metodológico é que os pesquisadores chamam de confirmação (*veracidade, autenticidade ou legitimidade*)¹⁴⁴. Guba e Lincoln¹⁴⁵ se referem a este critério como a habilidade que outro investigador tem de seguir a pista ou a rota do que o investigador original fez. Para isso é necessário um registro e documentação completa das decisões e ideias que o investigador tenha tido em relação ao estudo. Esta estratégia permite que outro investigador examine os dados e possa chegar a conclusões iguais ou similares às do investigador original.

¹⁴⁴ Leininger M. (1984). **Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. Qualitative research methods**. Beverly Hills: Sage Publications.

¹⁴⁵ Guba E.G, Lincoln Y.S. (1981). **Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches**. San Francisco: Jossey-Bass.

As seguintes perguntas podem ajudar a determinar se um trabalho de pesquisa qualitativa cumpre com este critério:

1. Usaram-se gravação em áudio, em vídeo ou outros mecanismos de gravação?
2. Descreveram-se as características dos informantes e seu processo de seleção?
3. Analisou-se a transcrição fiel das entrevistas dos informantes?
4. Os contextos físicos, interpessoais e sociais foram discutidos na apresentação do relatório da pesquisa?

A transferência ou aplicabilidade é o terceiro critério que se deve levar em conta para julgar o rigor metodológico na investigação qualitativa. Este critério se refere à possibilidade de estender os resultados do estudo a outras sociedades. Guba e Lincoln (1981) indicam que se trata de examinar como se ajustam os resultados em outro contexto. Na investigação qualitativa a audiência ou o leitor do relatório são os que determinam se podem transferir os achados a um contexto diferente do estudo. Para isso se necessita que se descreva densamente o lugar e as características das pessoas onde o fenômeno foi estudado. Portanto, o grau de transferência é uma função direta da similitude entre os contextos. Os autores propõem duas perguntas que servem de guia para determinar o grau de transferência dos resultados de uma investigação qualitativa:

1. Os pesquisadores indicaram o típico das respostas dos informantes?
2. Os pesquisadores examinaram a representatividade dos dados como um todo?

As perguntas indicadas nos três critérios para avaliar o rigor metodológico foram úteis, sobretudo para os editores e revisores de artigos científicos. Não obstante, os aspectos relacionados com a qualidade da investigação qualitativa são muito mais complexos que uma simples lista de verificação. Estas perguntas contribuirão

para melhorar os aspectos de planificação e desenvolvimento da investigação qualitativa, no entanto, se deve seguir com a construção de critérios que permitam assegurar a qualidade deste tipo de pesquisas. Recentemente, Morse, J.; Barrett, M.; Mayan, M.; Olson, K. e Spiers, J. (2002) colocou que os conceitos ou constructos de confiabilidade e validade devem se retomar em investigação qualitativa como critérios de rigor científico por três razões:

1. A validade e a confiabilidade são critérios de rigor científico independentemente dos paradigmas que orientam a investigação porque o objetivo fundamental de toda investigação é encontrar resultados plausíveis e chaves.
2. Recusar a utilizar os padrões de validade e credibilidade conduz à marginalização da investigação qualitativa do paradigma científico predominante, isto é, se está contribuindo para fortalecer a noção que a investigação qualitativa é inválida, não confiável, falta de rigor e portanto não científica.
3. Os critérios de credibilidade, confirmação e transferência propostos por Guba e Lincoln (1981) enfatizam na avaliação do rigor científico ao finalizar a investigação, o qual tem o risco que o (a) investigador (a) não identifique as ameaças contra a validade e confiabilidade do estudo e as corrija durante o mesmo.

Morse et al. (2002) propõem que é o momento de considerar a importância que o investigador use estratégias de verificação durante o processo de pesquisa pois desta maneira a validade e a confiabilidade se obtêm de forma ativa e não são aspectos avaliados por pares externos ao finalizar o projeto investigativo. Isto é, as estratégias de verificação devem ser parte da investigação qualitativa. As estratégias de verificação propostas por estes autores são:

1. A **criatividade, sensibilidade, flexibilidade e habilidade** do investigador para “responder” ao que sucede durante a investigação.

2. **A coerência metodológica**, isto é, a congruência entre a pergunta de pesquisa e os componentes do método usado. A interdependência da investigação qualitativa demanda que a pergunta concorde com o método, que, além disso, concorda com a informação e a análise desta.
3. **Amostragem apropriada**: selecionar os participantes que melhor representem ou tenham conhecimento do fenômeno a investigar. Isto garante uma saturação efetiva e eficiente das categorias com informação de qualidade ótima e mínimo esbanjamento.
4. **Coleta e análise de informação concorrente**: serve para alcançar a interação entre o que se conhece e o que se necessita conhecer. Esta interação entre a coleta e a análise da informação é essencial para alcançar a validade e a confiabilidade.
5. **Saturação da informação**: é alcançada quando há redundância na informação, isto é, quando o investigador obtém a mesma informação ou similar, pois os informantes não indicam algo diferente do que já dito.

Para nosso estudo levaremos em conta os critérios de rigor trabalhados por Guba (1983):

1. **A credibilidade**, que se refere ao valor de verdade, ou seja, a confiança na autenticidade dos descobrimentos e explicações de uma investigação no seu contexto.
2. **A transferência**, que se refere a aplicabilidade, ou seja, ao grau de aplicação dos resultados da investigação em outros contextos.
3. **A dependência**, que se refere à consistência, ou seja, à possibilidade que a investigação desse os mesmos resultados se repetisse de forma similar.
4. **A confirmação**, ou seja, a neutralidade, que se refere ao grau em que os descobrimentos são adequados aos fenômenos e pessoas estudadas, e não, os elementos introduzidos pelo investigador.

De acordo com estes critérios de rigor da investigação qualitativa estruturamos certas medidas, para que a investigação tenha o rigor e a credibilidade necessária. Levaremos em conta que estas medidas não afastem a investigação da realidade que tentaremos descrever e compreender.

Na Figura 33 apresentamos as medidas que utilizamos para este estudo segundo o critério de rigor ao qual foi feito referências.

CRITÉRIOS DE RIGOR	DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE RIGOR
A credibilidade	Dos critérios propostos pelos autores citados, as estratégias seguida para assegurar a credibilidade do estudo aqui realizado, para validação dos nossos dados, foi o trabalho prolongado no mesmo lugar, a observação persistente, das escalas utilizadas por outros pesquisadores, a validade dos mapas afetivos aplicados em grupos diferentes em um estudo comparativo, a triangulação de informações e a recolhida de material de adequação referencial. Além disso, desde as múltiplas modalidades de triangulação existentes em nosso estudo utilizamos diferentes metodologias, fontes de dados e diferentes sujeitos. Em uma investigação interpretativa como a nossa, o critério de validade mais importante surge dos significados que os atos e fenômenos observados têm para os protagonistas e, naturalmente, foi aqui onde centramos nossos esforços e para isso contrastamos as opiniões das crianças participantes do estudo.
A Transferência ou Aplicabilidade	Mesmo estando convencidos dos processos da investigação que foram realizados neste estudo, sabemos que dependemos do contexto no qual se inscrevem e que cada experiência não se repete e dificilmente pode ser aplicável na sua integridade, já que outra investigação se movimentaria em outras coordenadas e em outro ambiente diferente, não é menos certo que tentamos que nosso estudo transcenda e se projete ao exterior. Para isso, realizamos descrições densas e minuciosas (tanto em extensão como em profundidade) dos fenômenos observados e de seu contexto de ocorrência. Queremos que o leitor faça uma ideia mais fiel e exata da realidade que descrevemos e interpretamos. Tudo isso com o objetivo de que possa transferir na medida do possível nossos resultados a seu contexto e, sobretudo, fazer um julgamento de valor sobre ela.
A dependência	O processo da pesquisa foi desenvolvido e orientado pela tomada de decisões que fizemos para solução de problemas teóricos, práticos e metodológicos em um marco autêntico de busca intencional da informação onde na medida em que avançamos nos processos simultâneos de coleta e análise de dados fomos reconstruindo as estratégias mais apropriadas para a estruturação e interpretação da informação coletada. Desta forma, utilizamos métodos que permitiram ter uma elevada congruência entre os dados descritivos e as interpretações que realizamos. Em consequência, consideramos que uma alta dependência interna se demonstrará quando outros pesquisadores sobre a base de nossos dados descritivos, cheguem às mesmas conclusões.
A confirmação	O estudo aqui realizado não pode garantir, mas se espera que a participação de todos os implicados no estudo (as crianças, os pais, os avós, a escola, a comunidade, etc.), o trabalho do investigador e as diferentes fontes de informação possam contribuir, de certa forma, a melhorar as expectativas e aproximar a uma objetividade compartilhada.

Figura 33
Critérios de rigor e descrição das estratégias do estudo
Fonte: Almeida (2008)

Como demonstram os estudos citados anteriormente, nenhum destes caminhos são fáceis e boa parte depende da integridade, capacidade de reflexão e pensamento crítico do investigador. Sabemos que devemos sempre buscar a qualidade da investigação usando o rigor mais apropriado para cada tipo.

Na investigação qualitativa poderíamos dizer que só alcançaremos seus objetivos quando ultrapassar os significados subjetivos que tem a ação para quem a desenvolve, ou seja, quando se transcende aos significados através de um processo intenso e direto de comunicação entre o investigador e as crianças (as protagonistas desta investigação), através de uma relação, que muitas vezes exige de nós certa convivência e participação nos processos, até chegar mais além do esperado.

Para finalizar gostaríamos de ressaltar dois aspectos centrais na abordagem qualitativa que consideramos importantes em nosso estudo:

1. Para que a investigação qualitativa tenha qualidade, é necessário que os pesquisadores cumpram com os critérios do rigor metodológico descrito.
2. Além disso, não só deve gerar conhecimentos, mas contribuir para solução de problemas relevantes para os seres humanos, sociedades e meio ambiente.

1.8. Outros critérios de qualidade da pesquisa em um estudo qualitativo

Neste tópico temos outros critérios de rigor da investigação, os quais teoricamente auxiliaram nas reflexões deste estudo, permitindo assim, ter uma maior amplitude de conceitos. O que constitui “pesquisa bem feita”, confiável, merecedora de ser tornada pública para contribuir para o conjunto de conhecimento sobre o tema aqui abordado. Lienert (1989) citado por Gunther (2006) diferencia entre critérios principais e critérios secundários. Entre os primeiros, constam objetividade, fidedignidade e validade. Entre os segundos, constam utilidade, economia de esforço, normatização e comparabilidade. Seria difícil, se não impossível, verificar a base científica de uma pesquisa por meio de estudos adicionais se a mesma não satisfaz a estes critérios.

Até que ponto estes ou outros critérios se aplicam à pesquisa qualitativa? Steinke (2000) citado por Gunther (2006) aponta três posturas quanto à aplicabilidade de critérios de qualidade à pesquisa qualitativa (Ver Figura 34).

<p>UMA PRIMEIRA POSIÇÃO</p>	<p>Rejeita critérios de qualidade. O frequentemente citado argumento de Feyerabend (1976), segundo o qual “qualquer coisa” vale, paremos confortável, entretanto mal compreendido. Diante da multiplicidade de problemas a serem estudados, deve-se adaptar o método à pergunta. Neste sentido, qualquer método que “dê conta do recado” vale. Tal estratégia, porém, não exige o pesquisador de mostrar até que ponto há uma correspondência entre o método escolhido e a pergunta e, muito menos, da indagação sobre a qualidade dos resultados. Raciocínio semelhante aplica-se ao argumento sócio construtivista contra uma avaliação da pesquisa qualitativa: conhecimento e avaliação são parte do processo de criação de conhecimento, resultado de construção social e, portanto, dependente do contexto e dos atores, não constituindo uma realidade à parte. Mesmo assim, há de se reconhecer que parte inerente do processo social da construção de conhecimento é o julgamento dos atores (pesquisadores) em aceitar, ou não, a posição subjetiva do outro.</p>
<p>UMA SEGUNDA POSIÇÃO</p>	<p>Argumenta em favor de critérios específicos da pesquisa qualitativa, questionando a aplicabilidade de critérios de qualidade utilizados na pesquisa quantitativa. Partindo da natureza <i>sui generis</i> da pesquisa qualitativa, podem ser utilizados vários critérios específicos (Steinke, 2000): a validação comunicativa implica numa checagem com o participante da pesquisa, no sentido de perguntar se o pesquisador o entendeu corretamente. Na validação da situação de entrevista verifica-se até que ponto foi possível estabelecer uma relação de confiança entre pesquisador e entrevistado. A triangulação implica na utilização de abordagens múltiplas para evitar distorções em função de um método, uma teoria ou um pesquisador.</p>
<p>A TERCEIRA POSIÇÃO</p>	<p>Tenta adaptar critérios da pesquisa quantitativa para determinar a qualidade da pesquisa qualitativa. Miles e Huberman (1994) apresentam uma série de critérios que constituem tais adaptações. Grunenberg (2001) foi além, ao realizar uma meta-análise de pesquisas qualitativas das áreas da educação e das ciências sociais com o objetivo de verificar a qualidade da pesquisa qualitativa. O resultado desta análise foi a criação de uma lista de critérios de qualidade. Agregando as considerações de Grunenberg (2001), Mayring (2002), Miles e Huberman (1994), bem como as de Steinke (2000).</p>

Figura 34
Aplicabilidade de critérios de qualidade
 Fonte: Gunther (2006)

Para concluir sobre o tema de estudo qualitativo Gunther (2006) apresenta os seguintes critérios formulados em termos de perguntas – para uma análise de até que ponto uma pesquisa qualitativa pode ser considerada de boa qualidade.

- As perguntas da pesquisa são claramente formuladas?
- O delineamento da pesquisa é consistente com o objetivo e as perguntas?
- Os paradigmas e os construtos analíticos foram bem explicitados?
- A posição teórica e as expectativas do pesquisador foram explicitadas?
- Adotaram-se regras explícitas nos procedimentos metodológicos?
- Os procedimentos metodológicos são bem documentados?
- Adotaram-se regras explícitas nos procedimentos analíticos?
- Os procedimentos analíticos são bem documentados?
- Os dados foram coletados em todos os contextos, tempos e pessoas sugeridos pelo delineamento?
- O detalhamento da análise leva em conta resultados não esperados e contrários ao esperado?
- A discussão dos resultados leva em conta possíveis alternativas de interpretação?
- Os resultados são – ou não – congruentes com as expectativas teóricas?
- Explicitou-se a teoria que pode ser derivada dos dados e utilizada em outros contextos?
- Os resultados são acessíveis, tanto para a comunidade acadêmica quanto para os usuários no campo?
- Os resultados estimulam ações – básicas e aplicadas – futuras?

1.9. A triangulação em investigação qualitativa

A triangulação foi utilizada neste estudo como um recurso qualitativo de investigação. Consideramos a triangulação um excelente método para analisar diferentes instrumentos de pesquisa. Dos quatro critérios de confiança, a maioria dos autores se centra, sobretudo, no “critério de credibilidade”, a base de controle das técnicas (documentação, observação persistente, triangulação, etc.), insistindo especialmente em uma delas: a “triangulação”.

Como já colocado anteriormente neste estudo, os diferentes instrumentos utilizados nesta investigação como: a documentação fotográfica, a filmagem, a observação participante, as entrevistas entre outros, as quais, corretamente realizadas contribuem para obter uma “perspectiva múltipla” da realidade estudada, com o que obtemos uma maior credibilidade no estudo.

Mas, pela sua especial importância nos deteremos na validação convergente que proporciona a “triangulação”¹⁴⁶ ou o uso de múltiplas fontes ou estratégias na análise de um mesmo fenómeno. O conceito de “triangulação” foi utilizado na medida de superfícies à base de triângulos¹⁴⁷, mas aqui neste estudo utilizaremos, somente, como um recurso para uma investigação qualitativa. A triangulação na investigação qualitativa.

¹⁴⁶ Hammersley, M. & Atkinson, P. ([1983]1994). **Etnografia. Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós. “O termo ‘triangulação’ é derivado de uma analogia com a navegação e a orientação. Para alguém que quer localizar sua posição em um mapa, um só sinal lhe informará unicamente sobre qual é seu ponto de localização ao longo de uma linha. Com dois sinais, sem dúvida, é possível definir com exatidão qual é sua posição, pois terá dois pontos de referência e um ponto onde se cruzam as duas linhas. Na investigação social, se um confia em uma só versão dos fatos, existe o perigo de que um erro que não tenha sido detectado no processo de recolha de informação, tenha como consequência uma análise incorreta. Mas, por outro lado, diversos tipos de informação levam a uma mesma conclusão, um pode confiar um pouco mais nas conclusões” (p.316).

¹⁴⁷ Os ângulos interiores de um triângulo somam 180°. Caso se conheça a soma dos ângulos se facilita a averiguação do terceiro ponto. A triangulação é um instrumento que permite, por exemplo, a utilização do Global Positions Systems (GPS). Não se trata de um descobrimento recente, pois os gregos já utilizavam (como por exemplo, Hiparco de Nicea, c. 150 a. JC.).

De uma maneira mais geral, a triangulação das fontes de informação leva a uma comparação das informações referentes a um mesmo fenômeno, mas obtida em diferentes fases do trabalho de campo, em diferentes pontos dos ciclos temporais existentes naquele lugar ou, como ocorre na validação solicitada, comparando os relatos dos diferentes participantes envolvidos no campo.¹⁴⁸

Segundo a N. Denzin, a triangulação pode ser: 1) Entre “dados” recolhidos em diferentes tempos, espaços ou investigadores. 2) Entre “teorias” diferentes para analisar um mesmo fenômeno. 3) Entre “métodos” a base de utilizar diferentes métodos. 4) Entre “múltiplas formas” combinadas. Na Figura 35 apresento uma síntese de cada triangulação proposta por Denzin (1970).

Triangulação de dados	Baseia-se em utilizar diversas estratégias na recolhida de dados: em diversos momentos, com diversas técnicas, etc. A triangulação de dados permite utilizar o mesmo método de investigação, mas com diferentes estratégias na recolhida de dados.
Triangulação de teorias	Baseia-se no uso de distintas perspectivas teóricas para analisar os mesmos dados. Isto permite analisar os fatos de uma maneira interdisciplinar. A triangulação de investigadores consiste na estratégia de observar os dados por diversos observadores, valorizando menos a posição do observador singular. Para isso, se criam equipes de investigação multidisciplinares que permitem, ao mesmo tempo, a triangulação de teorias.
Triangulação de métodos	Tanto de intramétodos (para verificar a consistência interna dos dados), como intermétodos (para verificar a consistência externa dos dados). Um exemplo de triangulação de métodos acontece pela utilização de métodos quantitativos e qualitativos para a investigação dos dados.
Triangulação múltipla	Consiste na combinação de diversas formas de triangulação (de dados, de teorias, de investigadores, etc.). É, praticamente, inviável por ser extensa, complexa e custosa.

Figura 35

Métodos de triangulação

Fonte: Denzin, N. K. (1970). Os pioneiros em introduzir a técnica de triangulação na investigação qualitativa foram, Webb, Campbell, Schwartz y Sechcrest, em 1966

¹⁴⁸ Hammersley, M. & Atkinson, P. ([1983]1994,p.216). A importância que o conceito de triangulação adquiriu na investigação qualitativa se reflete em recentes publicações: Blaikie, N. H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research”, *Quality and Quantity*, 25 (1991)115-136; Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine P. C.; Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation un action. *Administrative Science Quarterly*. 24(1979)602-610; Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. En, Holborn, M. *Development in Sociology*, Causeway Press; Oppermann, M. (2000). Triangulation. A Methodological discussion. En *International Journal of Tourism Research*, 2(2000)141- 146; Paul, J. (1996). Between Method Triangulation. En, *The International Journal of Organizational Analysis*. 4(1996)135-153; Webb, E.J./ Campbell, D. T./ Schwartz, R. D./ Sechcrest, L. (1966) *Unobstrusive Measures: Nonreactive research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally.

Para alguns autores, não só a triangulação de dados e de investigadores é a triangulação aceita na investigação qualitativa. A triangulação proporciona maior riqueza de dados e cria uma visão mais global da investigação, sem que por isso se caia na generalização.

A realidade é poliédrica e, portanto, a triangulação permite corrigir as limitações que, às vezes, produz a ação de um só investigador, ao mesmo tempo em que amplia a visão holística da realidade investigada.

A triangulação deve ser entendida como uma ferramenta heurística que, não só amplia e enriquece a investigação, mas também que a fortalece e consolida.¹⁴⁹

A triangulação é um tanto trabalhosa, mas é necessário apurar a contrastação da informação até onde se estime conveniente. Deveria ser obrigatória para todo tipo de investigações qualitativas e deveria realizar-se, tanto durante o processo de campo, como na hora da avaliação final do referido processo.

¹⁴⁹ Ruiz Olabuénaga, (1996, p.116); Taylor e Bogdan, (2002, pp.91-92); Vallés (2009, p.104).

**RESULTADOS,
ANÁLISE E
CONSTRUÇÃO DAS
INFORMAÇÕES**

PARTE III

Os fatores de análises citados no capítulo 5 no tópico 1.6 neste estudo serão discutidos logo em seguida.

1. Características dos espaços estudados

1.1. Plaza Jardines de Can Brasó

O espaço (Ver Figura 36) denominado *Plaza Jardines de Can Brasó* se caracteriza como um espaço estruturado para o lazer. O espaço estudado está localizado entre as ruas *Juan de Mena*, *Jorge Manrique* e tendo ao lado o Centro DIR. Das três praças investigadas é a mais utilizada por todos da vizinhança e, pelas observações feitas até então, é a preferida de todos.

Também é dos três espaços o maior em área física. Percebe-se a existência de muitas árvores e jardins. Tem dois bebedores públicos: um próximo ao parque infantil e o outro no centro da praça. A praça tem como ícones três elementos lúdicos: a *Pirâmide*, o *Barco* (espaço mais apropriados para os pequenos de 3 a 7 anos) e o *Centro da Praça* com um grande espaço cimentado em forma de quadrado; neste espaço verificamos uma grande intensidade de manifestações lúdicas como: jogar bola, andar de bicicleta, patinar, jogar vôlei, pega-pega, usar skate entre outras brincadeiras e jogos de origem tradicional ou popular. Na praça existem duas rampas de cimento que estimulam diversos jogos, uma na entrada do *Club DIR* que conduz até o parque infantil “O Barco” e a outra rampa que se localiza do lado contrário, na parte mais alta da praça e que termina no centro dela. Esta última localizada na parte central da praça ao lado de uma elação de cimento com se fosse um grande palco. Na realidade este espaço próximo à escadaria central é o local onde todas as manifestações públicas, artísticas e culturais são realizadas.

Na área de Jogos Infantis que chamaremos “O Barco” temos dois tipos de *columpio*: 1) um par de *columpio* para crianças de 2 a 4 anos em forma de cadeiras

com proteção para parte posterior e anterior da criança, dando assim mais estabilidade e segurança no momento de uso, e 2) *columpio* simples sem ser cadeira (com uma base simples para sentar) um brinquedo mais apropriado para crianças de 5 anos em diante, demandando da criança mais habilidade motriz. Temos também neste espaço 4 brinquedos de molas em forma de animais do mar, três para uso individual e apropriados para os menores (2 a 3 anos) e 1 em forma de golfinhos para uso coletivo (2 a 4 crianças) e que pode ser utilizado por crianças de 4 a 10 anos.

No centro do parque infantil temos um grande *playground* em forma de barco todo colorido com plataformas superiores e inferiores, com um tobogã, escadas de madeira e corda. Os espaços laterais do barco possuem 4 grandes buracos em forma de círculo permitindo que as crianças entrem e saiam do barco pelas laterais. No centro tem uma plataforma superior com duas subidas de corda com uma plataforma para ficar sobre ela. Outra parte do barco tem uma plataforma onde se localiza o leme do barco possibilitando fazer movimentos de giro e o tobogã para descer escorregando. Toda a estrutura do parque tem areia, as crianças podem usar seus brinquedos para manipular o elemento areia e a água da fonte, esta localizada em uma das laterais do parque. O parque infantil é todo cercado com uma estrutura de madeira de aproximadamente 1,10 cm, tendo dois portões (com função de saída e entrada).

Na região central da praça está localizado o equipamento lúdico para as crianças maiores de 5 a 12 anos, que chamaremos de “Pirâmide”. Este brinquedo é um dos ícones desta praça e bastante utilizado por todos. É um equipamento que estimula o desafio motriz e as habilidades físicas das crianças. A Pirâmide é um *playground* com uma estrutura de conexões em corda com 4 bases fixadas no solo de cimento e em seu centro uma haste de aço de aproximadamente 10 metros de altura. Todas as conexões estão fixadas com material de aço e bem presas. A corda é flexível e macia de cor vermelha. No ápice da pirâmide temos uma plataforma circular para que as crianças ao chegar possam sentar para contemplar a vista,

conversar com os amigos ou descansar. Este equipamento lúdico é de uso coletivo, nele podemos verificar o uso por crianças de diversas idades (5,6,7,8,9,10 até 12 anos), tentando ao mesmo tempo subir até o ápice da pirâmide. Este brinquedo é utilizado pelas crianças para diversos fins motrizes. O chão é todo de areia fofa, ali outras crianças (principalmente as menores de 1, 2 a 3 anos) brincam de outras formas com seus brinquedos pessoais.



Figura 36

Fotos de diferentes espaços da "Plaza Jardines de Can Brasó"

Fonte: Imagens do acervo pessoal de Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

Verificamos nas fotos (Ver Figuras 37, 38, 39, 40 e 41) diferentes eventos realizados na praça “*Jardines de Can Brasó*”:

A) Evento Educativo realizado pela Prefeitura de Barcelona (Tema do evento: Planeta Água)



Figura 37

Fotos do evento público *Planeta Água*

Fonte: Imagens do acervo pessoal de Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

B) Evento criado e realizado pelas crianças da comunidade (Tema do evento: Feira de jogos e brinquedos)



Figura 38

Feira dos brinquedos e coleções na “*Plaza Jardines de Can Brasó*”. A feira foi iniciativa das próprias crianças. Feira de Verão/2008

Fonte: Imagens do acervo pessoal de Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida



Figura 39
Feira dos brinquedos e coleções na “Plaza Jardines de Can Brasó”. Feira de Verão/2009
Fonte: Imagens do acervo pessoal de Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

C) Evento *Fiesta Major*



Figura 40
Cartazes de divulgação das manifestações culturais, artísticas e de lazer de “Vall d'Hebron” (Ano 2009)

D) Evento Club Excursionista de Gràcia



Figura 41
Club Excursionista de Gràcia “Plaza Jardines de Can Brasó”
Fonte: Imagens do acervo pessoal de Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

1.2. Plaza Joan Cornudella

O espaço denominado *Plaza Joan Cornudella* se caracteriza como um espaço de passagem entre condomínios com forma de um quadrado. O espaço observado fica localizado entre os principais blocos dos conhecidos prédios brancos. (Ver Figura 42)

O espaço é de superfície dura, pavimento de rua, com alguns bancos fixos de cimento pré-moldado. Abaixo de sua superfície tem um grande estacionamento e um supermercado. No centro do espaço existe uma grande rampa de cimento que dá acesso ao pavimento inferior. Percebe-se a existência de poucas árvores e jardins, sendo uma praça com características de praça dura. Neste espaço se tem uma ampla visão de todo o ambiente físico.

Neste nível do espaço observado não existem equipamentos lúdicos estruturados para a prática de lazer, não parece ter sido projetado para tal uso, muito menos para ser utilizado por crianças. Os estímulos lúdicos do espaço são inexistentes no que diz respeito aos materiais concretos. Único equipamento que havia sido projetado para o brincar era um *playground* de estrutura de ferro. Este equipamento lúdico tinha uma ergonomia fora dos padrões e era completamente abandonado por falta de uso. O equipamento tinha uma estrutura muito alta e colocava em risco as crianças pequenas que o fossem utilizar. No ano de 2007 este equipamento foi retirado pela prefeitura de Barcelona. Sua localização era na parte baixa da praça.

Apesar da dureza do ambiente e da não existência de estímulos adequados, tem uma capacidade de aglutinação de crianças e adultos em determinados horários do dia, dependendo da época do ano e do clima físico. Este fato (dureza, falta de equipamentos, etc.) é o que chama atenção e desperta a curiosidade para compreender o porquê desta eleição por parte dos usuários e o que leva a esta apropriação.

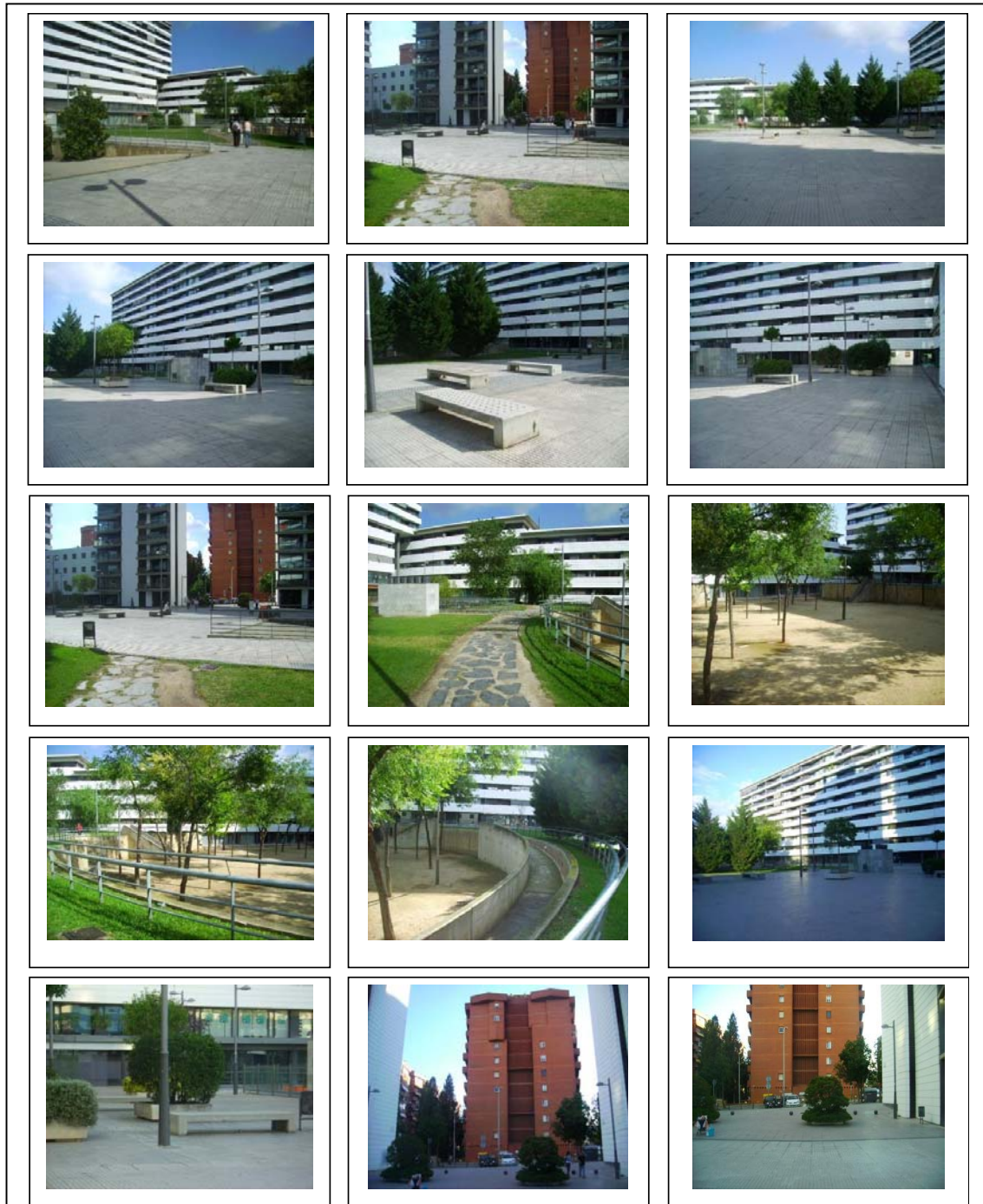


Figura 42

Os espaços da "Plaza Joan Cornudella"

Fonte: Imagens do acervo pessoal de Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

1.3. Plaza Josep Pallach

Nesta praça (Ver Figura 43) encontramos dois espaços mais específicos denominados “Áreas de Jogo Infantil”. Um dos espaços é conhecido por seus usuários como parque de borracha e se caracteriza como um espaço lúdico projetado e pensado para o uso de crianças com atenção especial de 6 meses a 7 anos. Este espaço para lazer se caracteriza como um parque *acessível de atenção à diversidade*, o projeto levou em consideração as crianças com deficiência visual (não videntes e com baixa visão), algumas deficiências mentais leves e crianças que utilizam cadeiras de roda para locomoção.

Os materiais e equipamentos utilizados na construção deste espaço oferecem aos usuários segurança, qualidade e diversas possibilidades de uso. O espaço do parque é completamente cercado com estacas de madeira baixa, com duas portas de entrada e com trava de segurança e em cada entrada existem placas indicativas de orientação aos usuários. Existem internamente duas lixeiras e seis bancos de madeira para sentar. Todo o piso do parque é de borracha especialmente criada para espaços abertos, com capacidade para absorção de impactos no caso de quedas leves e moderadas. A estrutura de rampa foi dividida em duas, uma lisa e outra com degraus de altura de 3 cm de superfície, com largura ampla permitindo descer e/ou subir uma cadeira de rodas.

Existe no parque um escorregador de aço com uma largura que possibilita a descida de duas crianças ao mesmo tempo. As crianças têm três opções de subida para a planta 1 do principal equipamento do parque, considerando suas laterais: 1. Pelas laterais inclinadas das rampas (fazer escaladas) utilizando uma corda macia com suas extremidades fixadas no solo; 2. Por uma escada que possui 5 placas de madeira fixadas no solo com inclinação para subir ou descer; 3. Pelo espaço que funciona como simulador de escalada com pequenos escaladores coloridos e fixados no solo. O parque possui ainda duas gangorras (modelo cadeira de balanço) de aço com molas com bases fixadas no solo para uso individual. Dentro

do parque está localizado um caixão de areia suspenso. Este espaço lúdico possui ainda uma área para as crianças manipularem elementos naturais como: areia, água, folhas etc. e usar seus próprios brinquedos como baldes, equipamentos de jardinagem, moldes de bichinhos ou blocos plásticos de construção, entre outros. Outro equipamento lúdico existente na composição do espaço é o carrossel circular com trançado de borracha macia e com sua base de aço fixada no solo, o usuário pode sentar, deitar e realizar movimentos circulares, este brinquedo pode ser utilizado de forma individual ou coletiva.

Um aspecto importante que é observado por todos os usuários do parque é um quadro gigante de cor verde com informações sobre o Sistema Braille e seu criador Louis Braille. Este quadro é interativo e lúdico permitindo que os usuários (em especial as crianças) tenham um contato informativo sobre o tema da deficiência visual levando a que procurem entender um pouco este universo lúdico na perspectiva de uma criança cega.

Na outra estrutura de jogos infantis encontramos um tobogã, um balançador (columpio) com duas cadeiras, uma gangorra grande tradicional para dois usuários, uma gangorra em cruz para uso coletivo (4 pessoas) e um brinquedo de mola para equilíbrio com base circular de madeira onde o usuário sobe e fica na posição vertical, realizando movimentos variados no brinquedo.

No centro da praça temos muitas árvores e duas tabelas de basquete. Em toda a lateral da praça temos muitos bancos de madeira. Têm também dois grandes espaços de cimento retangulares, um próximo ao parque de borracha e o outro próximo ao parque tradicional de madeira. Existem também dois outros espaços laterais de cimento bastante longos. Estes espaços quase sempre são utilizados para jogar bola, jogar vôlei, pega-pega, patinar, andar de *skate*, de velocípede e de bicicleta, além de ser um espaço onde os idosos usam para caminhar.



Figura 43
Os espaços da “Plaza Josep Pallach”
Fonte: Imagens do acervo pessoal de Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

2. Elaboração de imagens afetivas das praças públicas construídas através dos mapas afetivos feitos pelas crianças no bairro de *Vall d'Hebron*

No estudo a metodologia e o tratamento dos dados residem na abordagem qualitativa, a partir de uma análise de conteúdo categorial (Vázquez-Sixto) e análise do subtexto, do sentido e do motivo (Vygotsky, 1991). O estudo aqui apresentado optou por não fazer o mesmo tratamento estatístico complementar baseado em uma escala tipo Likert, formada a partir das quatro dimensões¹⁵⁰ descobertas nos mapas afetivos aplicados por Bomfim (2003) que contém sentimentos e emoções sobre os espaços investigados por ela entre a cidade de Barcelona e a cidade de São Paulo: contrastes, insegurança, agradabilidade e pertencimento.

Para as análises dos itens mais quantitativos do questionário foi utilizado o programa estatístico SPSS® versão 15.0. Considerando a análise qualitativa as respostas foram categorizadas em unidades (por estudo de caso) com fins a uma diferenciação e condensação, que permitiu uma visualização dos dados em um quadro sintético com as seguintes dimensões:

- Identificação do respondente;
- Imagem do Desenho;
- Estrutura do desenho;
- Significado;
- Qualidade;
- Sentimento;
- Metáfora e o sentido.

¹⁵⁰ Os resultados das **dimensões** observadas neste estudo realizado por Almeida (2010) poderá apresentar outras dimensões existentes e refutar categorias (dimensões) percebidas no estudo de Bomfim (2003). Em outro momento pode ser feita uma pesquisa das dimensões deste estudo e adaptar para a perspectiva da criança construída para ser aplicada dentro de um contexto lúdico específico para um espaço delimitado e público.

O mapa afetivo de cada criança será organizado em um quadro (Ver Figura 44) com a síntese das dimensões de cada criança do processo de categorização voltado para a elaboração do mapa de sua respectiva praça pública.

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
Nº: Sexo: Idade: Nome: Praça:	
ESTRUTURA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podem ser os modelos de Mapa Cognitivo de Lynch (1960) e de Roger Hart e Gary Moore (1973): 2. Pode ser Metafórico: Desenho que expressa, por analogia, o sentimento ou o estado de ânimo do respondente.
SIGNIFICADO	Explicação do respondente sobre o desenho.
QUALIDADE	Atributos do desenho e da praça, apontados pelo respondente.
SENTIMENTO	Expressão afetiva do respondente ao desenho e ao espaço.
METÁFORA	Comparação do espaço com algo pelo respondente, que tem como função a elaboração de metáforas.
SENTIDO	Interpretação dada pelo investigador à articulação de sentidos entre as metáforas do espaço da praça e as outras dimensões atribuídas pelo respondente (qualidade e sentimentos).

Figura 44
Quadro de síntese de cada criança do processo de categorização dos mapas afetivos

As fotos da Figura 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51 e 52 foram feitas durante a aplicação do questionário do mapa afetivo na escola *Pau Casals* com os sujeitos que foram autorizados pelos seus responsáveis em participar da pesquisa. Este momento foi dividido em acolhimento, apresentação da pesquisa e do questionário. A duração de aplicação dos questionários foi de 2 horas aproximadamente.

Os questionários foram aplicados no mesmo dia e em todos os grupos etários ao mesmo tempo. Tivemos a colaboração dos docentes da escola sob a coordenação

da professora Marta Bonastre na aplicação dos questionários. Os grupos etários foram separados em diferentes espaços da escola para facilitar a aplicação do instrumento.



Figura 45
Escola Pau Casals. Sala de aplicação do questionário sobre o mapa afetivo



Figura 46
Explicação do questionário sobre o mapa afetivo. Marcos e Professora Marta



Figura 47
Marcos falando para as crianças sobre a pesquisa



Figura 48
Marcos tirando dúvidas das crianças sobre o questionário de forma individualizada



Figura 49
Crianças do 5º Ano respondendo o questionário



Figura 50
Crianças do 4º Ano respondendo o questionário



Figura 51
Crianças do 6º Ano respondendo o questionário



Figura 52
Vitória, minha filha, com suas amigas respondendo o questionário

2.1. Caracterização da amostra do estudo dos mapas afetivos

A distribuição de frequência e porcentagem dos informantes foi caracterizada por sexo e faixa etária. A distribuição dos respondentes (total das praças), quanto ao sexo, foi composta por um universo de 41 crianças. Na praça *Jardines de Can Brasó* 36,7% foram meninos e 63,3% foram meninas com um total de 30 respondente. Na praça “*Joan Cornudella*” foram 7 respondentes 42,9% meninos e 57,1% meninas. Já na praça “*Josep Pallach*” tivemos 4 respondentes onde 50,0% foram meninos e 50,0% meninas. A distribuição da frequência por sexo está na Figura 53.

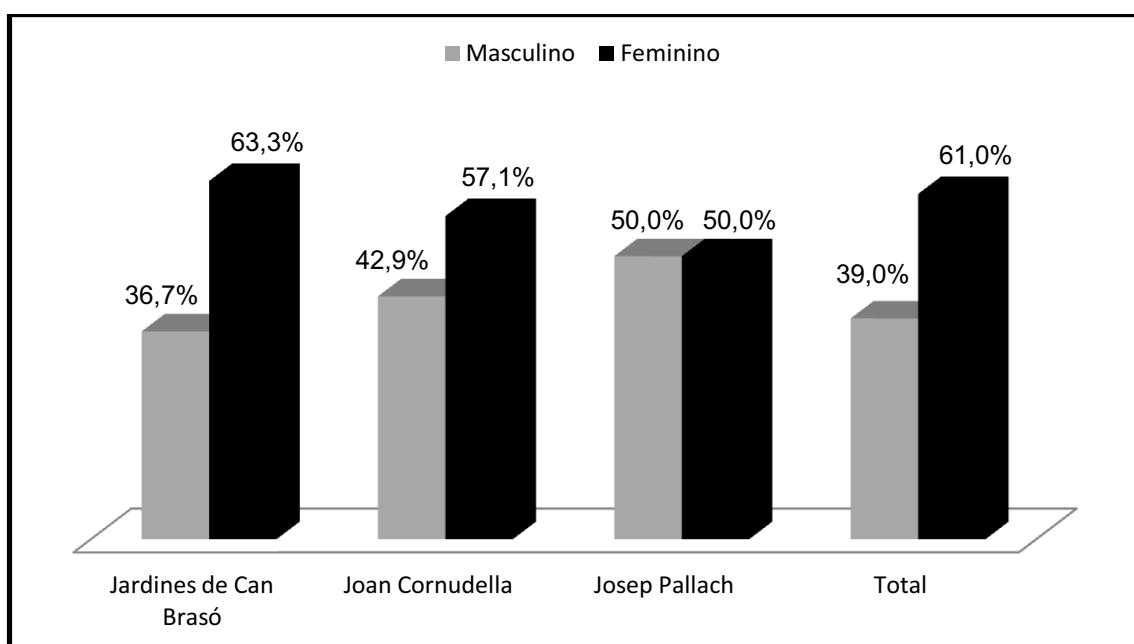


Figura 53
A distribuição dos respondentes total das praças, quanto ao sexo

A distribuição dos respondentes (total das praças), quanto à idade, foi composta por um universo de 41 crianças (Ver Figura 54). A praça que teve a maior concentração de respondentes foi *Jardines de Can Brasó* com 30 sujeitos seguido da *Joan Cornudella* com 7 e por último *Josep Pallach* com 4 crianças. Na aplicação dos questionários dos mapas afetivos a idade de 11 anos teve o maior número de participantes com 34,1%, em seguida crianças de 10 anos com 31,7%, depois 9

anos perfazendo um total de 19,5%. As idades de 8 e 12 anos tiveram o menor índice de sujeitos respondentes com um total de 4,9 % e 9,8 % do total. Somando o número dos pesquisados das praças “Joan Cornudella” e “Josep Pallach” temos um total de 11 sujeitos. Este fato ocorreu porque as crianças tiveram a opção de escolher sobre qual praça gostaria de fazer seu mapa afetivo e a maioria delas optou pela praça “Jardines de Can Brasó”. Inicialmente a proposta era aplicar o mesmo número de mapas para cada praça. A estratégia metodológica foi alterada porque foi percebido que a maioria das crianças tinha já uma preferência por uma determinada praça. Mais adiante vamos apresentar os resultados de outro questionário aplicado com as crianças neste mesmo estudo, onde perguntamos aos participantes: Qual sua praça favorita para brincar? Onde também é solicitado que ela justifique o porquê da escolha.

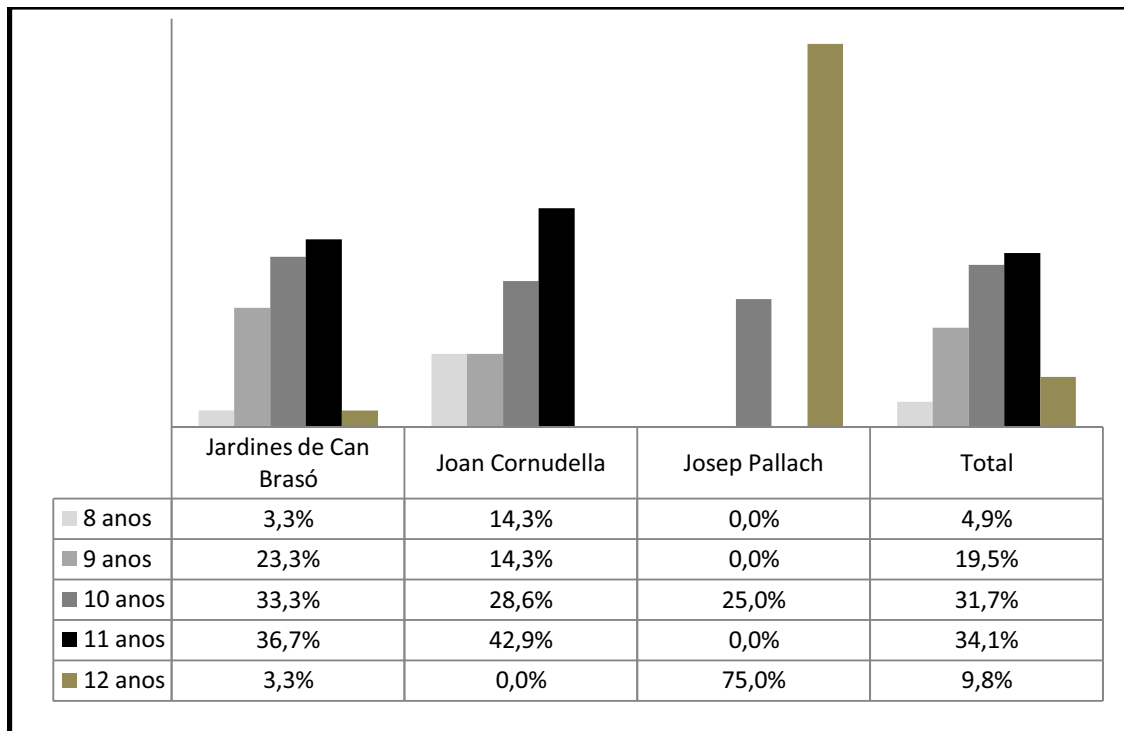


Figura 54
Resultado geral por idade em porcentagem dos mapas afetivos de cada praça

2.2. Elaboração e construção de imagens dos mapas afetivos

As imagens encontradas na aplicação dos mapas afetivos das praças investigadas foram extraídas da análise de conteúdo e da análise do subtexto, do sentido e do motivo (análise de sentido) feitas a partir do significado que os sujeitos atribuíram aos desenhos realizados. Depois de seguirmos as etapas já mencionadas nos procedimentos metodológicos, chegamos às imagens das praças públicas: *Jardines de Can Brasó, Joan Cornudella e Josep Pallach*, apoiadas na articulação das respostas de cada criança, sintetizadas nos mapas afetivos, que incluem: desenho, significado, qualidade, sentimento, metáfora e sentido. Salientamos que, nas categorias relativas aos desenhos, consideramos somente a classificação entre desenhos metafóricos e cognitivos (Lynch, 1998).

De acordo com Bomfim (2003), no processo de articulação de sentidos, denominado de mapas afetivos podemos formar ou criar as imagens dos espaços estudados. Em estudos realizados pela investigadora, ela encontrou seis imagens que foram: Contrastes; Atração; Destruição; Caixa de surpresas; Agradabilidade; Movimento. Para melhor compreensão das imagens descobertas no estudo de Bomfim (2003, p. 145), criamos na Tabela 11 uma síntese de cada imagem.

Tabela 11
Imagens encontradas no estudo de Bomfim (2003)

IMAGENS ENCONTRADAS NO ESTUDO DE BOMFIM (2003)	SÍNTESE DO SIGNIFICADO DE CADA IMAGEM
CONTRASTES	É articulada pelas polarizações de sentimentos e de qualidades nas cidades atribuídas pelos respondentes e pode ser potencializadora ou despotencializadora da ação dos indivíduos. A de "atração", vincula-se aos sentimentos e qualidades tendencialmente potencializadores dos indivíduos na cidade.
ATRAÇÃO	Vincula-se aos sentimentos e qualidades tendencialmente potencializadores dos indivíduos na cidade.
DESTRUIÇÃO	É aquela que articula qualidades e sentimentos considerados despotencializadores da ação dos indivíduos na cidade.
AGRADABILIDADE	Referem-se ao sentimento de satisfação ambiental do indivíduo com a cidade que se relaciona com a estrutura urbana ou com a natureza.
CAIXA DE SURPRESAS	Expressa polarizações afetivas e de qualidades na cidade, mas com matizes de satisfação ambiental.
MOVIMENTO	Apresenta também sentimentos e qualidades polarizados, que podem ser potencializadores ou despotencializadores do habitante na cidade.

Segundo Bomfim (2010) o tipo de classificação das categorias geradas foi a de saturação, à medida que se repetiam as imagens. Significa dizer, que na análise da investigadora foi feita uma contagem de frequência das imagens, que serviu para a ordenação da importância do aparecimento das categorias. Neste estudo com as crianças, as categorias¹⁵¹ das praças públicas levantadas na análise qualitativa foram: agradabilidade e pertencimento como imagens predominantes relacionadas às praças estudadas. Neste sentido, criamos um esquema adaptado neste estudo para descrever as imagens percebidas pelas crianças sobre o brincar na praça pública, partindo já das categorias encontradas nas pesquisas realizadas por Bomfim (2003). Ficou visível nesta investigação através da análise dos mapas afetivos, a presença das imagens de **agradabilidade** e **pertencimento**, confirmando assim, os estudos da pesquisadora, já as categorias de **contraste** e **insegurança**¹⁵² (Figura 55) não foram identificadas como categoria neste estudo.

Nas respostas de alguns sujeitos investigados, detectamos algumas palavras escritas textualmente no questionário do mapa afetivo como: ódio, medo, tristeza, cansaço, ganhar, chato, raiva, egoísmo, perder, mal, frustração e diferença. Estas palavras apareceram nos resultados da pergunta número 3¹⁵³ do questionário aplicado para construção do mapa afetivo. Estas respostas chamaram nossa atenção por três motivos: 1) O desenho feito pela criança não representava uma estima negativa pela praça; 2) Na mesma resposta a existência de outras palavras que representavam uma estima positiva pela praça; 3) A palavra citada estava sempre no item 5 ou 6 (na ordem de importância “menos importante”).

Percebendo estes resultados fora de padrões, cada criança foi novamente convidada para conversar com o pesquisador, era necessário entender o porquê da presença da palavra em sua resposta. Cada criança explicou o porquê de sua

¹⁵¹ Que chamaremos de imagem.

¹⁵² A imagem **de contraste** no contexto infantil e em especial no momento lúdico, foi identificada porém não com a conotação apresentada no estudo de Bomfim (2003) aplicado em adultos.

¹⁵³ “Escribe 6 palabras que resuman tus sentimientos en relación al dibujo. No te olvides de poner las palabras en orden de importancia del 1 al 6.”

decisão em escrever a palavra específica no seu questionário. No diálogo com as crianças foi possível entender o aparecimento das palavras relacionadas acima. As palavras escritas nesta categoria não necessariamente expressam a verdadeira estima (em especial a estima negativa) da criança pela praça.

As palavras foram geradas por uma experiência (momento ou situação negativa vivida na praça) que estas crianças tiveram no respectivo espaço público. O desenho feito por elas caracterizava este momento vivido. Os sentimentos gerados não foram considerados como representativos para gerar uma imagem de contraste. Isto não significa dizer que novas imagens não possam surgir em outros estudos na construção dos mapas afetivos de espaços lúdicos estruturados para brincar. Estas imagens surgem da síntese do processo de categorização voltado para a elaboração do mapa afetivo.

PALAVRAS ENCONTRADAS NAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS	
Sentimentos ¹⁵⁴ e qualidades em situações de emoções ¹⁵⁵ ou experiências negativas vividas pelos sujeitos respondentes em um determinado momento que brincava no lugar.	As palavras encontradas estavam presentes nos questionários das crianças da <i>Praça Jardines de Can Brasó</i> . As palavras foram: perder, raiva, tristeza, medo, chato, frustração, ódio, egoísmo e mal.

Figura 55
Justificativa da não presença das imagens

¹⁵⁴ “Abraham Maslow, professor de Harvard, comentou que todos os seres humanos nascem com um senso inato de valores pessoais positivos e negativos. Somos atraídos por valores pessoais positivos tais como justiça, honestidade, verdade, beleza, humor, vigor, poder (mas não poder abusivo), ordem (mas não preciosismo ou perfeccionismo), inteligência (mas não convencimento ou arrogância). Da mesma forma, somos repelidos por injustiça, morbidez, feiúra, fraqueza, falsidade, engano, caos etc. Maslow também declara que valores pessoais positivos são definíveis somente em termos de todos os outros valores pessoais positivos - em outras palavras, não podemos maximizar qualquer virtude e deixar que ela contenha quaisquer valores pessoais negativos sem repulsa. Por exemplo, a beleza que está associada com o engano se torna repulsiva. A justiça associada com a crueldade é repulsiva. Esta capacidade inata de sentir atração ou repulsão é o fundamento da moralidade - em outras palavras, sentimentos bem entendidos formam a capacidade interior com a qual nascemos para chegar ao que pensamos ser bom/mau e certo/errado.” <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sentimento>, página visitada em 13/02/2012.

¹⁵⁵ “Emoção, numa definição mais geral, é um impulso neural que move um organismo para a ação. A emoção se diferencia do sentimento, porque, conforme observado, é um estado neuropsicofisiológico (Freitas-Magalhães, 2007). O sentimento, por outro lado, é a emoção filtrada através dos centros cognitivos do cérebro, especificamente o lobo frontal, produzindo uma mudança fisiológica em acréscimo à mudança psico-fisiológica.” Daniel Goleman, em seu livro *Inteligência Emocional*, discute esta diferenciação por extenso. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emo%C3%A7%C3%A3o>. (Página visitada em 13/02/2012).

Atualmente a palavra **sentimento** é também muito usada para designar uma disposição mental, ou de propósito, de uma pessoa para outra ou para algo. Os sentimentos seriam ações decorrentes de decisões tomadas por um indivíduo. Neste caso os sentimentos expressados pelas crianças onde surgem as palavras que poderiam significar um contraste, na realidade são emoções ou fatos acontecidos em um determinado momento de quando ela viveu uma situação lúdica só ou com seus pares, desta forma o sentimento foi provocado por uma atitude e conduta pessoal, e não provocados pelo espaço em si.

Nesta concepção, um sentimento é uma decisão (disposição mental) que alguém toma em sua mente, ou alma, ou espírito, a respeito de outrem ou algo. Por este conceito, toda e qualquer palavra que denota emoções quando usada, pode ser classificada como sentimento quando se refere a algo que podemos ou não escolher fazer (se é um ato pode-se cometê-lo ou não, não é um instinto fora do controle da consciência), ou seja, que possua uma forma verbal. Exemplos:

- **Amor – Amar:** pode-se ou não cometer o ato de amar, a si mesmo, a outrem ou a algo;
- **Ódio – Odiar:** pode-se ou não cometer o ato de odiar, a si mesmo, a outrem ou a algo;
- **Alegria – Alegregar:** pode-se ou não cometer o ato de alegrar, a si mesmo, a outrem ou a algo;
- **Tristeza – Entristecer:** pode-se ou não cometer o ato de entristecer, a si mesmo, a outrem ou a algo;

Uma das maiores confusões no entendimento desta concepção do que é sentimento, é o fato de que, geralmente, os nomes usados para se referir a um sentimento, também são os mesmos usados para se referir às emoções mais características destes mesmos sentimentos. Isso pode ser um dos maiores desafios ou dificuldades para os investigadores que pretendem utilizar os mapas afetivos para desenvolver estudos, especialmente com crianças e o brincar em diferentes contextos espaciais (fechado, aberto, público ou privado). Na Figura 56,

57 e 58, verificamos os resultados das Imagens¹⁵⁶ captadas de cada praça pública, em ordem de importância¹⁵⁷ com as suas respectivas qualidades e sentimentos expressados pelas crianças no questionário aplicado.

IMAGENS	QUALIDADES DA PRAÇA JARDINES DE CAN BRASÓ	SENTIMENTOS DA PRAÇA JARDINES DE CAN BRASÓ
Agradabilidade (1º lugar com 28 imagens)	Divertir, atração, promover aventura, amável, tranquila, agradável, vontade, importante, não esforço, relaxante, sentir-se bem, divertir-se muito, natureza, perfeita, interação, animação, provocar boas sensações, emoções, ser bondosa, carinhosa, legal, divertida, jogar, atividade, futebol, skate, que passo muito bem, jogar com os amigos, jogo, riso, atrevimento, sociedade, companheirismo, velocidade, justiça, deixar-me feliz, aprender, diferença, bobagem, fazer sorrir e simpática.	Alegria, paixão, ganhar, perder, raiva, felicidade, paz, diversão, amor, solidariedade, amizade, tristeza, ódio, emoção, relaxamento, entretido, medo, chato, esquecimento, frustração, tranquilidade, egóismo, segurança, surpresa, empolgada, contente, tristeza, liberdade, euforia, mal e cansaço.
Pertencimento (2º lugar com 2 imagens)	Divertida e participação.	Euforia, amor, liberdade, solidariedade, emoção, diversão, alegria, amizade e felicidade.

Figura 56
Imagens da Praça Jardines de Can Brasó conforme as qualidades e sentimentos dos sujeitos respondentes deste lugar

IMAGENS	QUALIDADES DA PRAÇA JOAN CORNUDELLA	SENTIMENTOS DA PRAÇA JOAN CORNUDELLA
Agradabilidade (1º lugar com 7 imagens)	Segurança, pública, tranquila, natureza, lugar bonito, harmonia, bonita, esporte, confiança e despreocupação.	Amar, tranquilidade, alegria, emoção, felicidade, diversão, felicidade, paz, carinho, amizade, colaboração, esforço, perdão, diversão, liberdade e alívio.
Pertencimento	Não Existente	Não Existente

Figura 57
Imagens da Praça Joan Cornudella conforme as qualidades e sentimentos dos sujeitos respondentes deste lugar

¹⁵⁶ Os sentimentos e qualidades percebidos não são polarizados, ao contrário do estudo de Bomfim (2003) as imagens construídas têm características sempre **potencializadoras**. As imagens encontradas estão na ordem de preferência encontradas nas respostas das crianças. Também vai existir nos espaços estudados a não existência de imagens porque não foram encontradas nas respostas dos sujeitos investigados.

¹⁵⁷ A ordem de importância será caracterizada pelo número de imagens encontradas em cada praça nos mapas de cada criança.

IMAGENS	QUALIDADES DA PRAÇA JOSEP PALLACH	SENTIMENTOS DA PRAÇA JOSEP PALLACH
Agradabilidade (1º lugar com 2 imagens)	Divertido, entreter e potência.	Alegre, liberdade, paixão e solidariedade, alegria, diversão, felicidade e cansaço e alívio.
Pertencimento (1º lugar com 2 imagens)	Comodidade, simpatia e tranquila.	Amizade, bem estar, solidariedade, amor, alegria, felicidade, diversão e bom humor.

Figura 58
Imagens da Praça Josep Pallach conforme as qualidades e sentimentos dos sujeitos respondentes deste lugar

Temos na Figura 59, os resultados da distribuição geral dos mapas afetivos com relação às imagens geradas nas categorias de afetividade encontradas no questionário das crianças pesquisadas. As imagens geradas são resultados das ações dos sujeitos no seu ato de brincar nas praças públicas.

IMAGENS GERADAS	NÚMERO DE IMAGENS GERADAS NAS PRAÇAS
Agradabilidade	37 imagens
Pertencimento	4 imagens

Figura 59
Os resultados da distribuição geral das imagens geradas nas praças investigadas

Bomfim (2003) comenta que tanto as metáforas quanto os sentimentos caracterizam-se pelo cultivo da intimidade, refletindo, segundo a autora, a experiência da vida cotidiana e permitindo aparecer às ideias coletivas no contato com os outros. “(...) tanto sentimentos como metáforas são sintéticos. Imagens e sentimentos são constitutivos da metáfora”. (Bomfim, p. 132).

As imagens encontradas serão apresentadas dentro de uma análise qualitativa. Nos mapas construídos pelas crianças verificamos que neles as metáforas utilizadas são responsáveis em dar e esclarecer o sentido da imagem. Vamos identificar através das metáforas utilizadas pelas crianças cada imagem da praça escolhida. E também apresentaremos alguns exemplos de mapas onde identificamos no estudo as imagens de agradabilidade e pertencimento.

2.2.1. A imagem de agradabilidade

De 41 mapas criados pelos sujeitos investigados, 37 deles geraram imagens de agradabilidade e 4 de pertencimento. Percebemos que na sua grande maioria a imagem mais representativa foi a de agradabilidade, que está relacionada: aos atrativos das praças; aos espaços existentes para brincar; à segurança do espaço; aos equipamentos lúdicos existente neste local; aos atrativos sociais e culturais manifestados na praça.

Enfim, qualidades das praças investigadas que despertam o interesse da população infantil pesquisada, tornando a praça um espaço mais atrativo e agradável para brincar e viver experiências de lazer.

A imagem de agradabilidade está relacionada com as qualidades encontradas nas praças como: segurança, divertir, atração, promover aventura, amável, tranquila, agradável, vontade, importante, não esforço, relaxante, sentir-se bem, divertir-se muito, natureza, perfeita, interação, animação, provocar boas sensações, emoções, ser bondosa, carinhosa, legal, divertida, jogar, atividade, futebol, skate, que passo muito bem, jogar com os amigos, jogo, riso, atrevimento, sociedade, companheirismo, velocidade, justiça, deixar-me feliz, aprender, diferença, bobagem, fazer sorrir, simpática, pública, tranquila, natureza, lugar bonito, harmonia, bonita, esporte, confiança e despreocupação.

Os sentimentos de agradabilidade expressados pelas crianças nas praças investigadas foram: Alegria, paixão, ganhar, felicidade, paz, diversão, amor, solidariedade, amizade, emoção, relaxamento, entretido, esquecimento, frustração, tranquilidade, segurança, surpresa, empolgada, contente, liberdade, euforia, alívio, cansaço, etc.

Apareceram também alguns sentimentos nos mapas afetivos da praça “Jardines de Can Brasó” como: **raiva** por ter ficado de fora da brincadeira, **maldade** por ter escondido seu brinquedo, **tristeza** pelas crianças que não brincam, **perder** o jogo, **ódio** porque existe no mundo crianças que não jogam, **egoísmo** de outras crianças que não me deixaram brincar com elas, **medo** de perder a partida de futebol e **chato** por ficar de fora do jogo. Sentimentos que aparecem mais não desqualificam a imagem de agradabilidade da praça e não justificam o aparecimento de outra imagem como: contraste ou insegurança.

Estes sentimentos encontrados com relação às praças, aproximam as crianças delas, gerando um sentimento de apropriação muito evidente e bastante forte por parte delas, a sensação de lugar agradável (de prazer, de ser meu e de realização). No caso dos espaços públicos (praças) escolhidos para este estudo fica claro que os processos de ação/transformação/identificação acontecem, porque não existe um distanciamento deles com o lugar.

Isto significa dizer que a apreensão do espaço pela imagem facilita a apropriação das crianças no espaço que brincam. Com isso elas criam significados individuais e coletivos quando resignificam os ambientes que jogam, modificando os espaços da praça gerando uma identificação e tendo uma ação sobre eles. Na apropriação feita pela criança no momento de suas ações lúdicas, verificamos condutas, comportamentos e valores de uma cidadania responsável com ele, o outro e meio.

Na imagem agradabilidade aparecem qualidades relacionadas à praça como: segura, pública, tranquila, por ter a natureza, bonita, harmonia, bonita, esporte, passar confiança, despreocupação, bondosa, simpática, etc. As qualidades presentes em todas as praças investigadas qualificam e estimulam a escolha e o interesse dos moradores do bairro *Vall d'Hebron*, em frequentar e se apropriar das praças como espaços particularmente adequados para o lazer. As qualidades das praças geram nos habitantes da comunidade uma responsabilidade pelo lugar como comenta Bomfim (2003).

Características como um espaço seguro, um espaço limpo, um espaço bem cuidado, espaço grande, um lugar tranquilo, lugar de encontro com os amigos, espaço de aprendizagem, um espaço que promove bem-estar, espaço de troca de experiências são qualidades evidentes e que justificam as praças do estudo como espaços perfeitos: para brincar, para se divertir, viver experiências lúdicas variadas com amigos e familiares.

Estas características fortalecem nas crianças sua identificação com a praça, modificando sua forma de relacionamento com ela. Com isso, os pequenos cidadãos transformam suas atitudes e comportamentos.

Podemos verificar que a imagem de agradabilidade e de pertencimento, identificam-se com os aspectos positivos em relação ao lugar, mas a agradabilidade está vinculada aos atrativos oferecidos pelo espaço apropriado pela criança como: o tamanho dela, as pessoas que frequentam, sua segurança, sua limpeza, seu cuidado, sua localização no bairro, sua organização espacial, as distribuição dos equipamentos para brincar, entre outros atrativos.

A praça que tinha uma grande aceitação coletiva e teve a maior representação de agradabilidade no estudo, foi à praça “*Jardines de Can Brasó*” seguida da “*Joan Cornudella*” e em último lugar a “*Josep Pallach*”. Todas elas tinham atrativos positivos, mais somente a “*Joan Cornudella*” que o quesito **equipamentos para o lazer** era totalmente deficiente no atendimento às crianças.

Na Figura 60 estão as metáforas utilizadas pelos respondentes para identificar a praça na imagem agradabilidade.

- Da Praça “Josep Pallach”:**
- Praça BAIRRO
 - Praça COM DIVERSÃO
- Da Praça “Joan Cornudella”:**
- Praça PRAÇA SHOPPING, METRÔ E SUCO DE MELANCIA
 - Praça CACHORRINHO
 - Praça MARC
 - Praça CAMELO
 - Praça GRANDEZA
 - Praça DIVERSÃO
 - Praça CAMINHO LIVRE
- Da Praça “Jardines de Can Brasó”:**
- Praça TIA
 - Praça AMIGOS E JOGOS
 - Praça PORTOVENTURA
 - Praça NEVE
 - Praça PORTOVENTURA
 - Praça BRINQUEDO
 - Praça LOCAL TRANQUILO
 - Praça JOSEP PALLACH
 - Praça BOLA
 - Praça BRINCAR
 - Praça COMO UM CÉU
 - Praça CÉU
 - Praça PORTOVENTUIRA
 - Praça COMPUTADOR
 - Praça SUPER LEGAL
 - Praça ESCOLA
 - Praça INCOMPARÁVEL
 - Praça TORRE
 - Praça TORRE AGBAR
 - Praça MELHOR DO MUNDO
 - Praça ESPAÇO
 - Praça PARQUE AQUÁTICO
 - Praça MAR
 - Praça AGRADÁVEL
 - Praça VAI E VOLTA
 - Praça QUADRADA

Figura 60
Metáforas de agradabilidade, conforme as crianças das Praças: Jardines de Can Brasó, Joan Cornudella e Joseph Pallach

Mesmo com a deficiência citada na praça “Joan Cornudella”, podemos verificar no mapa afetivo da Vitória (Figura 61), de 10 anos, que a falta de equipamento de lazer na praça não era um fator limitante para sua apropriação lúdica. Na “Praça Diversão”, quando necessário, ela e outras crianças levavam seus jogos, brinquedos e materiais lúdicos para se divertir. A praça com sua estrutura de praça dura ou com era chamada de “praça de passagem” tinham materiais como: bancos de cimento grandes, rampas para descidas utilizada como espaço para realizar manobras com skates, patins e patinetes. Uma arena no centro da praça como se fosse um fosso, com terra batida para correr, esconder, etc. Inúmeros espaços para brincar de esconde-esconde, pega-pega, jogar futebol, pular corda, amarelinha, ler seu livro, usar seus carrinhos de controle remoto, nitendo DS e DSi e até mesmo computadores.

Para ela a praça “Joan Cornudella” pode ser um espaço para praticar diferentes “esportes”. Muitas atividades podem ser realizadas pelas crianças modificando e transformando os espaços existentes na praça para algumas modalidades como: futebol, basquetebol, voleibol, atletismo, etc. Para Vitória o fato de estar com seus amigos compartilhando este momento e passar bons momentos brincando com eles, já justifica para ela, a apropriação da praça.


IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
Nº: 06 Sexo: feminino Idade: 10 anos Nome: Vitória Pinheiro Siebra Praça: “Joan Cornudella” Origem: Brasil	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“Gente jogando e passando bem.”
QUALIDADE	Harmonia e esporte.
SENTIMENTO	Felicidade, paz, diversão e amizade.
METÁFORA	“Diversão.”
SENTIDO	A PRAÇA DIVERSÃO é aquela que a agradabilidade oferece paz, harmonia, felicidade na qual todos se sentem bem.

Figura 61
Mapa afetivo da Vitória

Na Figura 62 temos o mapa nº 01 da praça “Joan Cornudella”, Enya de 8 anos, origem colombiana, retrata um dos atrativos já comentados sobre a imagem agradabilidade que é a segurança do local. Ali ela se sente segura para brincar com seu irmão e, por ser um espaço realmente público, podemos nos apropriar realmente dele. No relato da mãe de Enya, ela dizia: “Que espaços como este em Barcelona, não existiam na cidade delas na Colômbia”.

Características não encontradas nas praças públicas na sua cidade de origem. Para Enya, a “**Praça shopping center, metrô e suco de melancia**” é aquela que, “a agradabilidade é demarcada pelo sentimento de alegria, segurança e tranquilidade”.


IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
Nº: 01 Sexo: feminino Idade: 08 anos Nome: Enya Praça: “Joan Cornudella” Origem: Colômbia	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“Alegria e tranquilidade.”
QUALIDADE	Segurança e público.
SENTIMENTO	Amar, tranquilidade, alegria e emoção.
METÁFORA	“Como um Shopping Center. Como um metrô, como um suco de melancia.”
SENTIDO	A PRAÇA SHOPPING CENTER, METRÔ E SUCO DE MELANCIA é aquela em que a agradabilidade é demarcada pelo sentimento de alegria, segurança e tranquilidade.

Figura 62. Mapa afetivo da Enya.

Um aspecto importante que surgiu nos mapas afetivos que representam esta imagem é a agradabilidade da praça, ser um lugar de entretenimento e um espaço divertido para brincar, despertando sentimentos de solidariedade, alegria, paixão e principalmente liberdade de brincar com os amigos. No mapa afetivo do Félix, menino de 10 anos de origem Cubana, nota-se essa característica. (Ver Figura 63)

A **PRAÇA BAIRRO** é aquela em que a agradabilidade significa ficar próximo dos outros, dos amigos, onde ele se sente bem, alegre e livre.


IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
Nº: 03 Sexo: Menino Idade: 10 Nome: Félix Praça: "Josep Pallach" Origem: Cuba	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	"É quando estou jogando basquete esperando que venham meus amigos".
QUALIDADE	Entreter e divertido.
SENTIMENTO	Liberdade, alegre, paixão e solidariedade.
METÁFORA	"Como um Bairro".
SENTIDO	A PRAÇA BAIRRO é aquela em que a agradabilidade significa ficar próximo dos outros, dos amigos, onde ele se sente bem, alegre e livre.

Figura 63
Mapa afetivo do Félix

A praça "**A praça caramelo é aquela que a agradabilidade é vivenciada com amizade e doçura.**" Imagem de agradabilidade gerada no mapa (Ver Figura 64) de Pablo de 11 anos. A doçura do lugar, expressada por Pablo é a alma do lugar como um sentimento vivido. Pablo em sua linguagem poética "**Como um caramelo, por sua doçura e a amizade que lá vivencio.**" Neste mesmo pensamento temos Lynch (1998), que diz que a doce sensação da nossa casa é mais forte quando o nosso lar perpassa o ambiente familiar e chega a outros ambientes fora dele. Para ele essa sensação de segurança emotiva, gera uma harmonia entre o interlocutor e o mundo exterior, promovendo uma imagem ambiental positiva.

A agradabilidade evidenciada na praça "Joan Cornudella" por Pablo é o que Pierre Sansot (1968) coloca em seu trabalho: "que a alma do lugar está intimamente ligada a poesia usando uma linguagem poética para caracterizar a topologia urbana buscando um equilíbrio entre poesia e ciência".

O espaço sensível encontrado por Pablo é seu espaço de relação onde ele vive o real e o imaginário. Como comenta Sansot citado por Pol (1999) a apropriação do lugar é a relação dele com sua razão, seu conhecimento e sua corporeidade. Para este autor, a construção do conhecimento e apropriação de um lugar se dá pelos sentidos e pela motricidade.

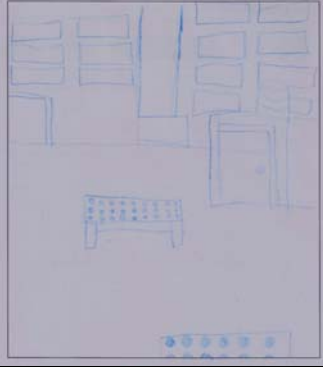
IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
N°: 04 Sexo: masculino Idade: 11 anos Nome: Pablo Soriano Fajardo Praça: "Joan Cornudella" Origem: Argentina	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	"Simboliza os amigos."
QUALIDADE	Lugar bonito.
SENTIMENTO	Amizade e diversão.
METÁFORA	"Como um caramelo, por sua doçura e amizade que lá vivencio."
SENTIDO	A PRAÇA CARAMELO é aquela que a agradabilidade é vivenciada com amizade e doçura.

Figura 64
Mapa afetivo do Pablo

No mapa nº 02 da praça "Jardines de Can Brasó" de Nicolás (Figura 65), menino de 10 anos, fica claro que a agradabilidade principal é a "atração" que para ele significa: "amigos", seus "jogos" e os "equipamentos de lazer" existentes na praça para brincar. Na praça dele tem seus amigos, tem seus jogos e muito mais.

A **PRAÇA DOS AMIGOS E JOGOS** é aquela onde a agradabilidade possibilita a diversão e a felicidade. Praça onde já tem costume de jogar muito com seus amigos, brincar na teia de aranha e com sua bicicleta.

No caso de Nicolás a apropriação está diretamente ligada aos atrativos materiais lúdicos: jogos, a pirâmide (teia de aranha) e sua bicicleta; e aos atrativos humanos que o espaço articula e mobiliza: seus amigos, além disso, a preferência pelo lugar também determina sua apropriação: o hábito de ir e já conhecer o espaço onde brinca.


IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
N ^o : 2 Sexo: masculino Idade: 10 anos Nome: Nicolás Praça: "Jardines de Can Brasó" Origem: Espanha	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	"Que gosto muito de jogar neste parque porque já estou acostumado com ele."
QUALIDADE	Atração.
SENTIMENTO	Felicidade, paz, diversão, alegria e amor.
METÁFORA	"Que nas outras praças não estão meus amigos e não estão os jogos."
SENTIDO	A PRAÇA DOS AMIGOS E JOGOS é aquela onde a agradabilidade possibilita a diversão e a felicidade. Praça onde já tem costume de jogar muito com seus amigos, brincar na teia de aranha e com sua bicicleta.

Figura 65
Mapa afetivo do Nicolás

"A praça portoventura é aquela onde a agradabilidade estimula a muita aventura, alegria e diversão". A aventura é a qualidade que surge na imagem de agradabilidade no mapa de Camila Denise de 11 anos. Neste espaço tudo pode acontecer, basta usar a imaginação e viver seus sentimentos como: alegria, felicidade, amor e paz intensamente durante seu ato de brincar. (Figura 66)


IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
N ^o : 3 Sexo: feminino Idade: 11 anos Nome: Camila Denise Praça: "Jardines de Can Brasó" Origem: Espanha	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	"Muita paz! Porque é o que sinto em mim."
QUALIDADE	Promover aventura.
SENTIMENTO	Alegria, felicidade, amizade, amor e paz.
METÁFORA	"Portoventura."
SENTIDO	A PRAÇA PORTOVENTURA é aquela onde a agradabilidade estimula muita aventura, alegria e muita diversão.

Figura 66
Mapa afetivo da Camila Denise

2.2.2. A imagem de pertencimento

Na imagem de pertencimento expressada nas praças investigadas encontramos os afetos positivos como: amizade, bem estar, solidariedade, amor, alegria, felicidade, diversão, bom humor, euforia, liberdade e emoção. Nestes afetos percebemos uma identificação da criança com a praça onde ela brinca. Verificamos que existe uma intensa apropriação do espaço, existindo um forte vínculo afetivo da criança com o lugar que ela faz parte e vivencia suas manifestações lúdicas e de lazer. Na imagem de pertencimento podem ser apontadas qualidades relacionadas à praça como: divertida, cômoda, tranquila, etc.

Nos mapas das crianças identificamos na imagem de pertencimento, uma relação de apego à praça e uma forte ligação afetiva entre as pessoas que também utilizam a mesmo lugar para brincar. Isto confirma que a apropriação pode ser fortalecida e potencializada quando a criança tem o sentimento de pertencimento, de fazer parte, ela se sente incluída e isso seria um caminho para unir o indivíduo ao lugar, com isso, construímos na criança uma responsabilidade de ser protagonista da preservação e da transformação do espaço que vive. (Moreno & Pol, 1999).

Assim, à medida que a criança vive, ela se relaciona com pessoas, com objetos, e posteriormente com localidades, até a ideia de lugar tornar-se mais específica e geográfica (Tuan, 1983)¹⁵⁸. Compreende-se, por meio da ideia de lugar, que o sentimento de pertencimento da criança marcando o seu território de domínio a faz transformar o ambiente em espaço íntimo, isto é, um lugar, que lhe dá a sensação de segurança e acolhimento. A experiência lúdica guarda, assim, um sentido de domínio do espaço, fazendo que a criança conheça melhor a si mesma, o que lhe possibilita desenvolver sua autoestima e estabilidade emocional. O espaço, como um dos agentes construtores, contribui nesse processo com as diversas

¹⁵⁸ Tuan, Yi-Fu. (1983). **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel.

possibilidades de apropriação vividas no ato de brincar, e que são despertadas no imaginário infantil.

Na Figura 67 estão as metáforas utilizadas pelos respondentes para identificar a praça.

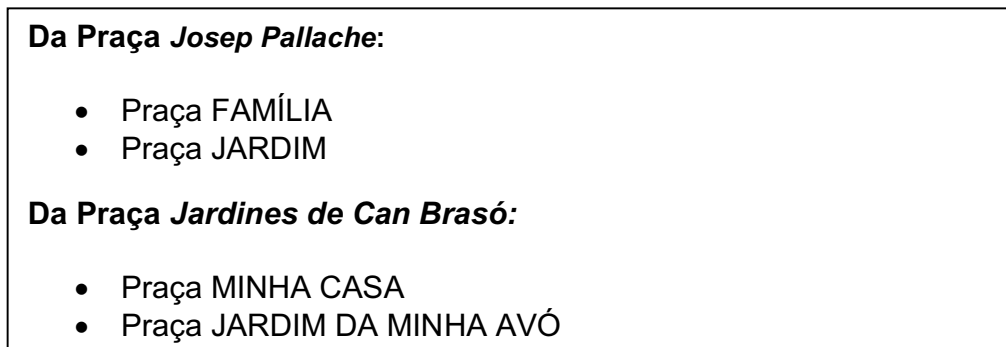


Figura 67
Metáforas de pertencimento, conforme as crianças das Praças: Josep Pallach e Jardines de Can Brasó

Através da imagem de pertencimento, foi possível verificar que em Barcelona mesmo sendo uma grande cidade, existe ainda um sentimento de solidariedade, boas relações entre vizinhos, participação comunitária nas decisões da gestão pública, liberdade de pensamento com relação aos projetos urbanos, emoção cotidiana no que diz respeito à cidade e as pessoas, diversão coletiva de forma pública e segura, alegria, amizade com o cuidado e respeito ao outro e um bem estar social bastante elevado.

Estas características não são comuns em cidades grandes e bastantes populosas, muito pelo contrário, o que percebemos neste tipo de cidades na atualidade, é o individualismo e o anonimato, onde existe excesso de estímulos que nos deixam bastante insensíveis, criando uma blindagem, uma indiferença, adotando uma atitude *blasé* (Simmel, 1987)¹⁵⁹. Sendo assim, a cidade se apresenta como o espaço da diferença, da diversidade, como também da exclusão e da segregação.

¹⁵⁹ Simmel, Georg. (1987). **A metrópole e a vida mental**. Trad. Sérgio Marques dos Reis. In. Velho, Otávio (Org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, p. 11-25.

Apesar de Barcelona ser uma grande cidade, uma das maiores na Catalunya, e de ser uma das mais importantes da Europa, ela continua, em seus diferentes espaços urbanos, mantendo características de uma pequena cidade como: participação coletiva, gestão pública compartilhada, associação de vizinhos, integração social, solidariedade e companheirismo entre os habitantes que nela vivem.

Observou-se, nos questionários que representam a imagem de pertencimento, que as crianças têm uma percepção e consciência de que a praça é uma extensão de sua casa. Nela a criança sente como se estivesse em sua própria casa brincando, se divertindo de forma tranquila e segura com outras pessoas. Estas características podem ser verificadas através dos mapas afetivos dos sujeitos entrevistados, conforme se vê nos exemplos das Figuras 68 e 69.

No mapa nº 02 da Praça Josep Pallach construído por Sofia de 12 anos, do sexo feminino, ela comparou sua praça como um “jardim”. Para Sofia “é com ter um jardim para brincar”. A praça jardim:

É aquela em que seu pertencimento oferece alegria, felicidade, solidariedade e bom humor é uma praça onde a criança se sente como se fosse à extensão de sua casa. É um espaço que fica próximo e que dá a sensação de ser nosso.

A solidariedade, a felicidade e alegria de brincar em um espaço onde podemos nos sentir dentro de um jardim, de nossa própria casa, gera um sentimento de integração e principalmente de inclusão com a praça. Fazer parte daquele espaço e apropriar-se dele como se fosse meu e ao mesmo tempo de todos.

A ideia de “fazer parte do todo e o todo fazer parte de nós” foi possível perceber nas crianças da cidade de Barcelona em especial nos sujeitos dos espaços estudados.


IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
Nº: 02 Sexo: Menina Idade: 12 Nome: Sofia Praça: "Josep Pallach" Origem: Espanha	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	"Felicidade e muita diversão. Além disso, a praça é muito alegre e é um local onde me divirto com minha irmã".
QUALIDADE	Simpatia.
SENTIMENTO	Alegria, felicidade, diversão, bom humor e solidariedade.
METÁFORA	"É como ter um jardim para brincar"
SENTIDO	A PRAÇA JARDIM é aquela em que seu pertencimento oferece alegria, felicidade, solidariedade e bom humor é uma praça onde a criança se sente como se fosse à extensão de sua casa. É um espaço que fica próximo e que dar a sensação de ser nosso.

Figura 68
Mapa afetivo da Sofia

Com o seu mapa nº 18, Alexandro um menino de 9 anos, constrói sua imagem de pertencimento da Praça Jardines de Can Brasò comparando com sua casa. Para ele a praça "minha casa" é aquela "em que seu pertencimento proporciona muita euforia e que é o melhor local do mundo como se fosse a nossa casa". Quando ele está na praça ele sente muita euforia que é manifestada com diferentes emoções nas suas brincadeiras e jogos. Na praça "minha casa" tem amor, tem liberdade, nela vive momentos de solidariedade com seus amigos e vizinhos.


IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
Nº: 18 Sexo: masculino Idade: 9 anos Nome: Alexandro Praça: "Jardines de Can Brasó" Origem: Espanha	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	"Muita euforia."
QUALIDADE	Divertida.
SENTIMENTO	Euforia, amor, liberdade, solidariedade e emoção.
METÁFORA	"Minha casa."
SENTIDO	A PRAÇA MINHA CASA é aquela em que seu pertencimento proporciona muita euforia e que é o melhor local do mundo como se fosse a nossa casa.

Figura 69
Mapa afetivo do Alexandro

A imagem de pertencimento desenvolvida no mapa nº 01 da Anna de 12 anos (Ver Figura 70), percebemos o quanto a família é uma instituição de grande referência para a construção de valores em uma criança. Anna quando compara sua praça “com a família” ela reforça o bem estar, o ambiente tranquilo, a comodidade de viver e dividir este lugar com outros, para ela a praça é um espaço onde sempre tem pessoas amigas e ela não se sente sozinha. Segundo ela:

“A **PRAÇA FAMÍLIA** é aquela em que seu pertencimento proporciona comodidade e suscita sentimentos de amizade, solidariedade e amor nas crianças que a frequentam de maneira que as pessoas aconselham seu uso.”

Pertencer a um lugar onde eu me sinto acolhido e confortável, como em minha casa, é um espaço especial cheio de magia e possibilidades.


IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
Nº: 01 Sexo: Menina Idade: 12 Nome: Anna Praça: “Josep Pallach” Origem: Espanha	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Sempre tem gente e nunca me sinto sozinha”
QUALIDADE	Comodidade e tranquila.
SENTIMENTO	Amizade, solidariedade, bem estar e amor.
METÁFORA	“Com a família”
SENTIDO	A PRAÇA FAMÍLIA é aquela em que seu pertencimento proporciona comodidade e suscita sentimentos de amizade, solidariedade e amor nas crianças que a frequentam de maneira que as pessoas aconselham seu uso.

Figura 70
Mapa afetivo da Anna

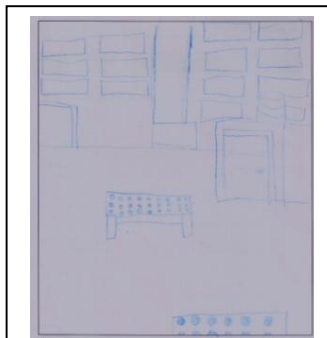
2.3. Desenhos dos mapas afetivos das crianças

Abaixo classificamos os desenhos por praça com o nome da criança, a sua idade e concluo com a origem (nacionalidade) de cada uma.

Praça Juan Cornudella:



Vitória
10 anos
Brasil



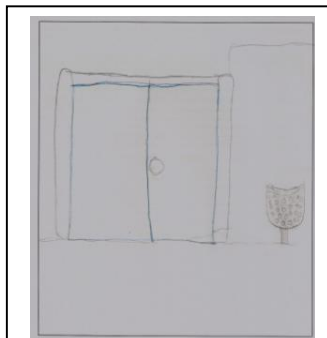
Pablo
11 anos
Argentina



Elora
10 anos
Espanha



Enya
8 anos
Colômbia



Kevin
11 anos
Peru



Marcos
11 anos
Argentina

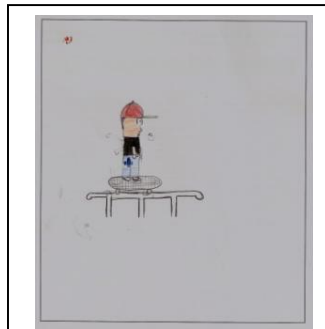


Maria
9 anos
Chile

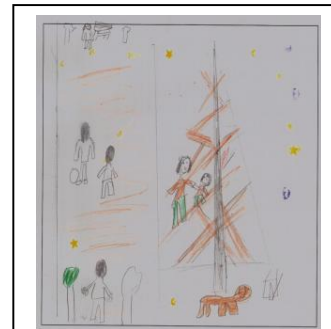
Praça Jardines de Can Brasó:



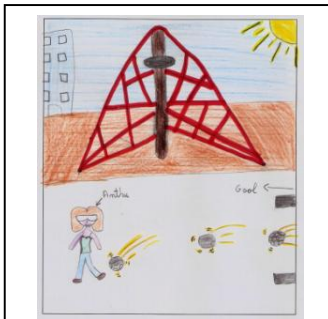
Adrian
11 anos
Peru



Alexandro
9 anos
Espanha



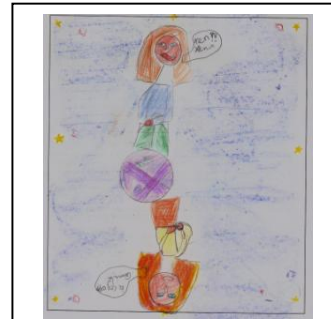
Andrea
9 anos
Espanha



Anthuanet
11 anos
Peru



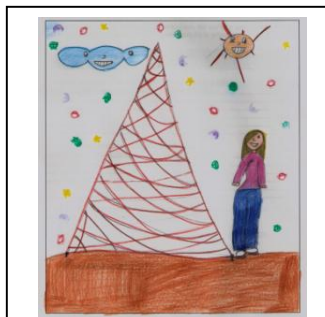
Bastian
10 anos
Chile



Camila Denise
11 anos
Argentina



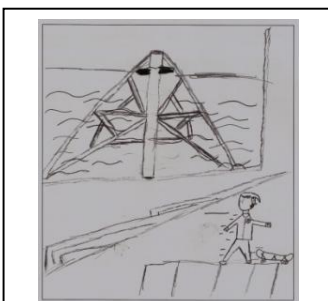
Clara
10 anos
Espanha



Desirée
10 anos
Espanha



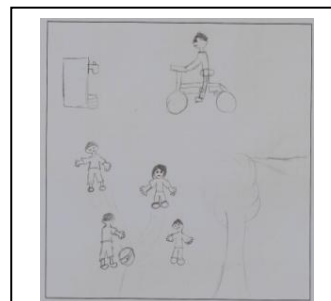
Elena
9 anos
Espanha



Enzo
9 anos
Espanha



Esther
11 anos
Espanha



Fabrizio
10 anos
Peru

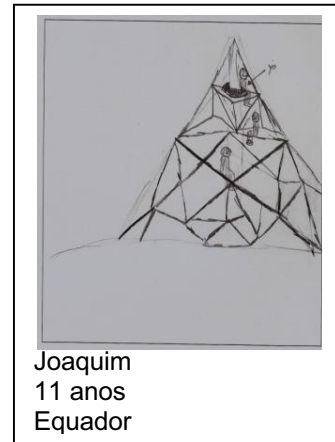
Capítulo 6 - Construindo as informações coletadas na investigação



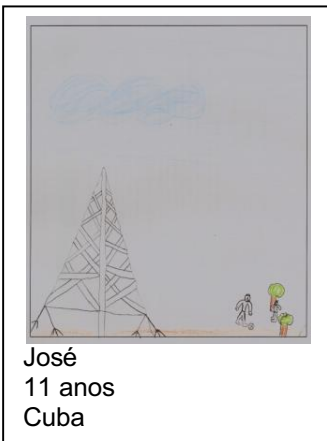
Gemma
9 anos
Espanha



Irene
10 anos
Espanha



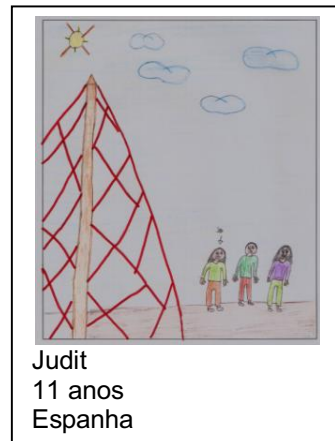
Joaquim
11 anos
Equador



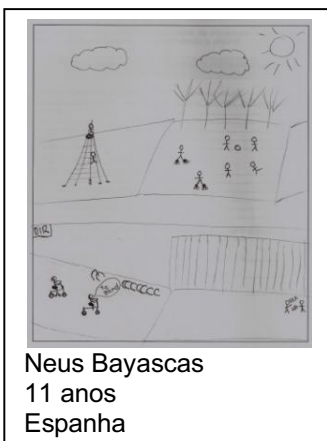
José
11 anos
Cuba



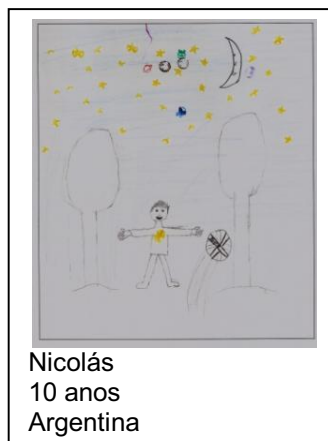
Judit T
11 anos
Espanha



Judit
11 anos
Espanha



Neus Bayascas
11 anos
Espanha

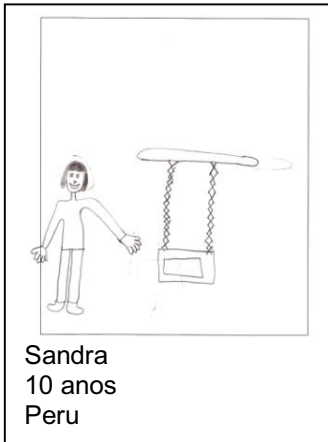


Nicolás
10 anos
Argentina



Raquel
10 anos
Espanha

Capítulo 6 - Construindo as informações coletadas na investigação



Sandra
10 anos
Peru



Sara
9 anos
Marrocos



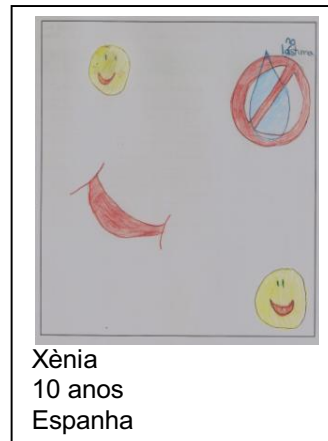
Selena
11 anos
Espanha



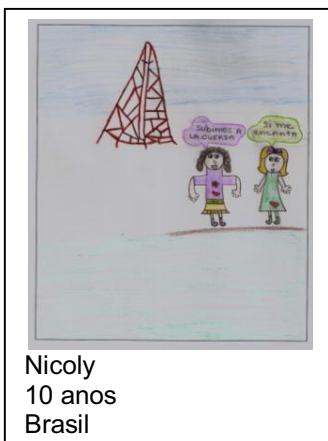
Pedro
10 anos
Espanha



Suzana
8 anos
Argentina



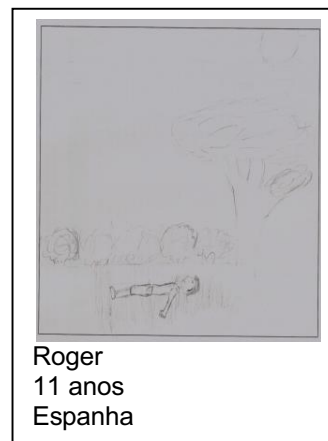
Xênia
10 anos
Espanha



Nicolý
10 anos
Brasil



Renato
9 anos
Espanha



Roger
11 anos
Espanha

Praça Josep Pallach:



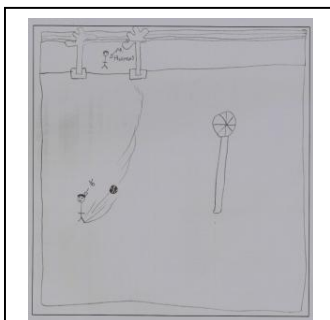
Anna
12 anos
Espanha



Félix
10 anos
Cuba



Sofia
12 anos
Espanha



David
12 anos
Espanha

2.4. Resultados dos mapas afetivos

Na construção do quadro de síntese de cada criança, No processo de categorização voltado para a elaboração do mapa afetivo das praças, foram utilizados os mesmos procedimentos feitos por Bomfim (2003). Nas dimensões: identificação, estrutura, sentido, significado, qualidade, sentimento e metáfora, todas as respostas do questionário foram traduzidas para o português.

O sentido, a última dimensão do quadro, foi construído a partir das respostas das crianças considerando o que Bomfim (2003) chamou de análise do subtexto, do sentido e do motivo.

Nessa análise, verificamos o que era fundamental e qual o sentido mais amplo, construindo uma ideia ou um conceito da imagem apontada pela criança a partir de sua metáfora, articulando a metáfora com o sentimento e a qualidade atribuída pela criança ao desenho construído.

Os mapas afetivos criados através dos questionários respondidos por cada criança foram organizados por praça e distribuídos da seguinte forma:

- Praça A: *Josep Pallach* – com 4 mapas afetivos
- Praça B: *Joan Cornudella* – com 7 mapas afetivos
- Praça C: *Jardines de Can Brasó* – com 30 mapas afetivos

Na Figura 71 temos um Mapa afetivo nº 01 – Praça A. O restante dos mapas podem ser vistos no Anexo 1.


IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 01 Sexo: Menina Idade: 12 Nome: Anna Praça: “Josep Pallach” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Sempre tem gente e nunca me sinto sozinha”
QUALIDADE	Comodidade e tranquila.
SENTIMENTO	Amizade, solidariedade, bem estar e amor.
METÁFORA	“Com a família”
SENTIDO	A PRAÇA FAMÍLIA é aquela em que seu pertencimento proporciona comodidade e suscita sentimentos de amizade, solidariedade e amor nas crianças que a frequentam de maneira que as pessoas aconselham seu uso.

Figura 71
 Mapa afetivo nº 01 – Praça A

3. Resultados das escalas de observação da trajetória e da intensidade e qualidade lúdica das crianças nas praças

A observação do comportamento lúdico é uma atividade bastante complexa já observada nos estudos anteriores feitos por Gooij (1977 e 1986) e Barros (2001), levando em consideração que a conduta lúdica abrange vários aspectos do comportamento social e psicológico do ser humano. A observação é considerada uma atividade subjetiva, requer do investigador treinamento, conhecimento prévio para tal execução e muita sensibilidade lúdica. A escala como já explicado neste estudo, foi usada a partir de dois instrumentos de análises organizados em um só: 1) Observação do Comportamento Lúdico (Gooij,1977) e Intensidade Lúdica de Van der Gooij (1986). Na escala de observação desenvolvida por Gooij em 1977 e modificada por Barros (2001) em seu estudo com crianças normais e crianças com TDAH, foi criada uma ficha de registro de amostragem temporal, identificando em um tempo específico a predominância do comportamento lúdico dos sujeitos investigados.

É importante salientar que os estudos realizados por Gooij (1977 e 1986) e por Barros (2001), foram aplicados em situações espaciais controladas e com os objetos lúdicos selecionados previamente para manipulação dos sujeitos implicados na pesquisa. Neste estudo, a opção foi pela fusão (Ver figura 72) das duas escalas, observando a trajetória lúdica da criança ao mesmo tempo que a intensidade e qualidade das condutas lúdicas. A escala neste estudo tem uma característica diferente por ser aplicada no espaço público, ou seja, em um ambiente não controlado, onde a dinâmica do ato de brincar é manifestada diferentemente. Os sujeitos eram escolhidos aleatoriamente no espaço e os materiais lúdicos utilizados para manifestar suas ações lúdicas poderiam ser estruturados e não estruturados. O jogo livre ou espontâneo era observado sem nenhuma intervenção do pesquisador durante o tempo determinado. Os resultados das escalas foram organizados em 3 grupos (áreas da ação lúdica) onde as respostas das crianças foram quantificadas na escala considerando as categorias e

subcategorias da intensidade lúdica mais evidentes ou predominantes. Depois do item escolhido, o código foi aplicado na escala temporal.

FICHA DE REGISTRO INDIVIDUAL – TRAJETÓRIA E INTENSIDADE LÚDICA DA CRIANÇA			
Nome da criança:			
Idade:	<input type="checkbox"/>	8 anos	
	<input type="checkbox"/>	9 anos	
	<input type="checkbox"/>	10 anos	
	<input type="checkbox"/>	11 anos	
	<input type="checkbox"/>	12 anos	
Dia da observação:			
Nome do Espaço:	<input type="checkbox"/>	"Jardines de can Brasó"	
	<input type="checkbox"/>	"Joan Cornudella"	
	<input type="checkbox"/>	"Josep Pallache"	
País e cidade:			
O TEMPO EM UM INTERVALO DE SESENTA MINUTOS (60')	DESCRIÇÃO DA QUALIDADE E TRAJETÓRIA LÚDICA ¹⁶⁰ DA CRIANÇA NA PRAÇA PÚBLICA		
00' - 10' minutos	A: _____	B: _____	C: _____
11' - 20' minutos	A: _____	B: _____	C: _____
21' - 30' minutos	A: _____	B: _____	C: _____
31' - 40' minutos	A: _____	B: _____	C: _____
41' - 50' minutos	A: _____	B: _____	C: _____
51' - 60' minutos	A: _____	B: _____	C: _____
Neste tipo de observação o pesquisador/observador será orientado pelas estruturas utilizadas na Escala de Intensidade Lúdica (criada por Kooij, 1986) que é dividida em 3 partes. (Ver planilha de Orientação)			
ÁREA DA AÇÃO LÚDICA	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA ¹⁶¹		
GRUPO A - MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA: Considera a necessidade de exploração de uma situação, a duração, a intensidade, o prazer e a persistência do comportamento no brincar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desejo de exploração: a – b – c – d 2. Duração do comportamento lúdico: a – b – c – d 3. Intensidade do comportamento lúdico: a – b – c – d 4. Grau de prazer lúdico: a – b – c – d 5. Persistência do comportamento lúdico: a – b – c – d 6. Outros (escrever) 		
GRUPO B - CONTROLE INTERNO: Caracteriza pela intencionalidade, presença de uma estratégia, existência de controle, bem como de um plano e de experiências de êxito durante o jogo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intencionalidade das ações lúdicas: a – b – c – d 2. Presença de uma estratégia de jogo: a – b – c – d 3. Domínio da atividade lúdica: a – b – c – d 4. Existência de um plano: a – b – c – d 5. Experiência do sucesso: a – b – c – d 6. Outros (escrever) 		
GRUPO C – SUSPENSÃO DA REALIDADE: Aspectos de quantidade de criatividade, grau de complexidade, relação com a realidade, extensão da imaginação e dinâmica da imaginação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rapidez e a vontade: a – b – c – d 2. Divergência na estratégia de jogo: a – b – c – d 3. Relação com a realidade: a – b – c – d 4. Grau de criatividade: a – b – c – d 5. Grau de complexidade: a – b – c – d 6. Desejo de comunicação: a – b – c – d 7. Contingência: a – b – c – d 8. Extensão da imaginação: a – b – c – d 9. Dinâmica da representação: a – b – c – d 10. Realização das ideias de jogo: a – b – c – d 11. Outros (escrever) 		

Figura 72

Modelo da ficha de registro individual – trajetória e intensidade lúdica da criança

Neste tipo de estudo sobre o brincar em espaços públicos onde as manifestações lúdicas dos protagonistas são espontâneas, surgem diferentes variáveis não controladas, que podem comprometer a trajetória, qualidade e intensidade lúdica

¹⁶⁰ Foi utilizado a *Planilha de Orientação e Controle da Trajetória e Intensidade Lúdica*.

¹⁶¹ Para cada grupo foi inserido a categoria e subcategoria más evidente na ação lúdica da criança em cada período de tempo observado.

dos sujeitos investigados. Nas experiências de aplicação das escalas nos estudos de Gooij (1977 e 1986) e Barros (2001) os sujeitos tiveram seus espaços escolhidos ou induzidos em ambientes controlados e reduzidos. Além de ter os materiais lúdicos previamente escolhidos, neste sentido, também controlados pelos pesquisadores.

Como opção, foi escolhido o mesmo critério de pontuação já aplicado pelos autores citados, nas categorias intensidade e qualidade lúdica. As subcategorias foram pontuadas em uma escala de quatro opções, onde a resposta “a” corresponde ao menor desempenho e a resposta “d”, corresponde ao maior desempenho do sujeito observado. Vale ressaltar que diferentemente dos estudos antes realizados pelos pesquisadores Gooij (1977 e 1986) e Barros (2001), o estudo aqui desenvolvido não utilizou médias estatísticas para aferir o desempenho dos sujeitos observados. Apesar de saber que médias estatísticas são recursos válidos para validar resultados, não devemos perder a noção do resultado geral das ocorrências de todas as crianças envolvidas.

Nesta investigação, a escala foi utilizada para fazer o mapeamento da criança em sua trajetória lúdica no jogo espontâneo e medir a intensidade da qualidade lúdica na praça pública. Com isso, foi possível detectar o grau de apropriação e os tipos de comportamentos lúdicos existentes nas praças durante o ato de brincar. É importante colocar que as observações foram realizadas durante manifestações lúdicas já em andamento, e em outras situações em que as crianças ainda estavam iniciando o ato de brincar. Ocorreu também durante o processo a interrupção da observação pelo observador no tempo previsto, esta situação acontecia, quando a criança deixava o espaço da praça. Todas as crianças foram escolhidas aleatoriamente em cada praça, após o término da observação o pesquisador comunicava aos pais ou responsáveis sobre o estudo, neste momento era solicitada a permissão para utilizar as observações feitas da criança. Quando a autorização era negada observação era anulada.

As diferentes situações de jogos que acontecem em um espaço estruturado ou não estruturado para o brincar pela criança, podemos observar, analisar e avaliar

aprendizagens específicas, competências e potencialidades da criança em uma situação lúdica com os resultados obtidos no brincar espontâneo, constatamos que as crianças quando brincam em espaços públicos como a praça, elas: criam ideias, desenvolve valores e aprendem a respeitar o coletivo e o individual; desenvolvem-se intelectualmente; assimilam condutas positivas e também negativas nos diferentes ambientes lúdicos; tentam resolver conflitos e problemas demandados pelo o ato lúdico.

No estudo ficou confirmado que as crianças observadas nas três praças, demonstraram pouca evolução no jogo simbólico ou de fantasia e em sua criatividade durante o seu brincar nos ambientes estudados. Este fato é justificado por que, segundo Piaget (1975): 1. O grupo etário envolvido na pesquisa encontra-se aproximadamente no final do estágio das **operações concretas** (8 e 9 anos) e no início do **operatório formal** (10 anos em diante). Nas operações concretas o simbolismo perde sua força e gradativamente dar lugar ao pensamento mais hipotético-dedutivo. 2. Os sujeitos observados estavam em um ambiente público aberto e coletivo. 3. Não tinham materiais lúdicos (estruturados) na praça, só quando cada criança levava o seu, no espaço existia uma grande abundância de recursos lúdicos não estruturados como: bancos, árvores, areia, rampas de cimento, escadas de cimento, materiais alternativos, etc. 4. Os materiais lúdicos existentes na praça como: *playgrounds* (para crianças de 2 a 7 anos), tabela de basquete, pirâmide são equipamentos lúdicos que estimulavam mais os jogos motrizes.

Em espaços públicos coletivos as regras sociais são mediadoras de uma serie de comportamentos e atitudes humanas, sendo assim, Piaget (1977) ¹⁶² coloca um aspecto importante sobre o lúdico na construção da moralidade humana. Para ele a regra no brincar pode ser dividida em três situações, que são: a anomia, crianças de 5 até 7 anos de idade que não seguem as regras coletivas; a da heteronomia, crianças de 8 até 10 anos de idade, agora se nota um interesse em participar das

¹⁶² Piaget, Jean. (1977). **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou.

atividades coletivas aceitando as regras impostas no brincar; a autonomia que começa aos 10 anos, , suas características correspondem à concepção adulta do jogo. As crianças que participaram do estudo encontram-se na heteronomia, entrando na autonomia, este fato também fortalece a ideia de que as novas estruturas morais podem influenciar na intensidade e qualidade lúdica das crianças. (Piaget, 1994)¹⁶³

No grupo suspensão da realidade não foram encontrados muitos aspectos significativos nos sujeitos investigados referentes ao jogo de representação ou de papéis. Nos ambientes urbanos escolhidos para este estudo os resultados foram poucos representativos e não contribuíram para uma análise mais positiva. O **grupo C** dentro do contexto da praça pública e utilizando o jogo espontâneo, teve perdas em seu conteúdo em algumas categorias de jogos, como:

1. **Jogo de Imitação:** onde a criança tenta imitar (representar “papéis”) as pessoas reproduzindo acontecimentos do dia-a-dia. Os movimentos de: realização (com ou sem brinquedos), identificação (imita com brinquedos e os sons dos mesmos) e direção (usa os brinquedos em uma trajetória mudando suas representações uma atrás da outra);
2. **Jogo de Construção:** quando a criança constrói uma estrutura simbólica real utilizando objetos desprovidos do seu significado real que podem ser resignificados no contexto lúdico. Este tipo de jogo pode ter duas dimensões de construção, simples ou ampla, exemplo: ela é simples quando percebemos que a criança consegue juntar diferentes materiais lúdicos realizando um conjunto de manifestações lúdicas onde exista a relação entre os diferentes materiais para brincar. Será ampla quando diferentes materiais lúdicos se manifesta em diferentes propostas de jogos, dentro de um contexto muito mais amplo.
3. **Jogo de Agrupamento:** Busca observar até que ponto a criança agrupa e organiza jogos e brinquedos dentro da realidade. As características

¹⁶³ Piaget, Jean. (1994). **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus.

principais são: a seleção, combinação e organização dos materiais lúdicos. Neste tipo de jogo temos dois grupos. Primeiro o **agrupamento de justaposição** - é quando a criança consegue organizar, agrupar e selecionar brinquedos figurativos sem relação apropriada e sem relação com a realidade. No segundo o **agrupamento de realização** é quando a criança busca agrupar materiais lúdicos figurativos, onde o resultado do ato lúdico seja no conjunto uma representação da realidade. (Gooij, 1977)

As tipologias dos jogos citados anteriormente, tiveram pouca evolução no grupo da suspensão da realidade, porque os sujeitos participantes da pesquisa como já justificado, tinham uma idade que não atendia à demanda deste grupo em relação ao jogo de faz de conta.

Para Piaget (1978)¹⁶⁴ o jogo simbólico tem seu apogeu entre dois e quatro anos, iniciando, após esta idade, um processo gradativo de declinação. Em geral, e à medida que se adapta às realidades físicas e sociais, a criança se dedica cada vez menos às deformações e às transposições simbólicas. Segundo Negrine (1994), existem três razões básicas que explicam a diminuição do simbolismo no brincar infantil com o passar da idade:

1. Quando o conteúdo do simbolismo tem necessidades de expansão do eu, de compensação, de liquidação, de continuação da vida real. A criança se interessa cada vez com mais intensidade pela existência verdadeira e, portanto, assimilação simbólica e fictícia é cada vez menos útil.
2. O simbolismo coletivo pode engendrar a regra, isto é, os jogos de ficção se transformam em jogos de regras.
3. A diminuição gradual do jogo em geral e não somente do jogo simbólico. Na medida em que a criança tenta submeter a realidade mais que assimilá-la, o símbolo deformativo se transforma em imagem imitativa, e a imitação mesma se incorpora à adaptação inteligente ou afetiva.

¹⁶⁴ Piaget, Jean. (1978). **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3º Ed. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.

3.1. Grupo A - Motivação Intrínseca

Nos resultados das Tabelas 12, 13 e 14, verificamos as ocorrências referentes às categorias e subcategorias do **Grupo A**, organizadas com o tempo em minutos, considerando trajetória e intensidade lúdica nas diferentes praças. Para cada espaço temos o número de respondentes e a porcentagem referente a cada escala observada.

Tabela 12
Tempo em minutos grupo A – Motivação Intrínseca (00' a 20')

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO A - MOTIVAÇÃO INTRINSECA: 00' a 10'				
(1.a) Desejo de exploração: Repetição constante das mesmas formas de comportamento. Comportamento Estereotipado.	2 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(1.b) Desejo de exploração: Atitude de expectativa. Não participa. Permanentemente à espera. Repetição constante das ações.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(1.c) Desejo de exploração: Toma iniciativas, não se tornando necessário encorajar o comportamento ativo.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	3 (50,0%)	4 (25,0%)
(1.d) Desejo de exploração: Muito curiosa, explora tudo. Participa muito. Comportamento fértil em iniciativas.	0 (0,0%)	2 (50,0%)	3 (50,0%)	5 (31,3%)
(2.c) Duração do comportamento lúdico: Mostra-se bastante tempo interessada. Muda de vez em quando a brincadeira.	2 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(3.c) Intensidade do comportamento lúdico: Absorve-se pelo jogo, mas permanece consciente ao meio. Envolvimento no jogo.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.d) Persistência do comportamento lúdico: Revela persistência e não se desmotiva nas dificuldades. Não se decepciona.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO A - MOTIVAÇÃO INTRINSECA: 11' a 20'				
(1.c) Desejo de exploração: Toma iniciativas, não se tornando necessário encorajar o comportamento ativo.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(1.d) Desejo de exploração: Muito curiosa, explora tudo. Participa muito. Comportamento fértil em iniciativas	0 (0,0%)	0 (0,0%)	4 (66,7%)	4 (25,0%)
(2.b) Duração do comportamento lúdico: Interessa-se durante pouco tempo. Muda regularmente a brincadeira.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	2 (12,5%)
(2.c) Duração do comportamento lúdico: Mostra-se bastante tempo interessada. Muda de vez em quando a brincadeira.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(2.d) Duração do comportamento lúdico: Mantém a mesma brincadeira de forma interessada. Varia na mesma brincadeira.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	3 (18,8%)
(3.b) Intensidade do comportamento lúdico: Participa pouco do jogo. Revela interesse reduzido. Distrai-se com frequência.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.c) Intensidade do comportamento lúdico: Absorve-se pelo jogo, mas permanece consciente ao meio. Envolvimento no jogo.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.d) Intensidade do comportamento lúdico: Completamente absorvida pelo jogo. Revela um enorme envolvimento.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.c) Grau de prazer lúdico: Alegria ao brincar. A ocupação dá-lhe reforço positivo. Revelam-se expressões de prazer.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.d) Grau de prazer lúdico: Brinca com entusiasmo, evidenciando muita alegria na sua atividade.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)

Tabela 13

Tempo em minutos grupo A – Motivação Intrínseca (21' a 40')

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO A - MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA: 21' a 30'				
(1.a) Desejo de exploração: Repetição constante das mesmas formas de comportamento. Comportamento Estereotipado.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(2.b) Duração do comportamento lúdico: Interessa-se durante pouco tempo. Muda regularmente a brincadeira.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	2 (12,5%)
(2.d) Duração do comportamento lúdico: Mantém a mesma brincadeira de forma interessada. Varia na mesma brincadeira.	0 (0,0%)	2 (50,0%)	3 (50,0%)	5 (31,3%)
(3.b) Intensidade do comportamento lúdico: Participa pouco do jogo. Revela interesse reduzido. Distrai-se com frequência.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	2 (12,5%)
(3.c) Intensidade do comportamento lúdico: Absorve-se pelo jogo, mas permanece consciente ao meio. Envolvimento no jogo.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	2 (12,5%)
(4.c) Grau de prazer lúdico: Alegria ao brincar. A ocupação dá-lhe reforço positivo. Revelam-se expressões de prazer.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4d) Grau de prazer lúdico: Brinca com entusiasmo, evidenciando muita alegria na sua atividade.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.b) Persistência do comportamento lúdico: Quando em dificuldades, tenta de início resolver, mas em breve desiste.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.d) Persistência do comportamento lúdico: Revela persistência e não se desmotiva nas dificuldades. Não se decepciona.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO A - MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA: A: 31' a 40'				
(2.d) Duração do comportamento lúdico: Mantém a mesma brincadeira de forma interessada. Varia na mesma brincadeira.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.b) Intensidade do comportamento lúdico: Participa pouco do jogo. Revela interesse reduzido. Distrai-se com frequência.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	2 (33,3%)	3 (18,8%)
(3.c) Intensidade do comportamento lúdico: Absorve-se pelo jogo, mas permanece consciente ao meio. Envolvimento no jogo.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.d) Intensidade do comportamento lúdico: Completamente absorvida pelo jogo. Revela um enorme envolvimento.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	3 (50,0%)	4 (25,0%)
(4.b) Grau de prazer lúdico: Sente por vezes prazer em brincar, mas pode ter mais gosto por outra atividade.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(4.c) Grau de prazer lúdico: Alegria ao brincar. A ocupação dá-lhe reforço positivo. Revelam-se expressões de prazer.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(4.d) Grau de prazer lúdico: Brinca com entusiasmo, evidenciando muita alegria na sua atividade.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(5.c) Persistência do comportamento lúdico: Faz o possível para resolver as dificuldades, mas desiste quase no fim	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.d) Persistência do comportamento lúdico: Revela persistência e não se desmotiva nas dificuldades. Não se decepciona.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)

Tabela 14

Tempo em minutos grupo A – Motivação Intrínseca (41' a 60')

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO A - MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA: 41' a 50'				
(1.d) Desejo de exploração: Muito curiosa, explora tudo. Participa muito. Comportamento fértil em iniciativas.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(2.c) Duração do comportamento lúdico: Mostra-se bastante tempo interessada. Muda de vez em quando a brincadeira.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(2.d) Duração do comportamento lúdico: Mantém a mesma brincadeira de forma interessada. Varia na mesma brincadeira.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.d) Intensidade do comportamento lúdico: Completamente absorvida pelo jogo. Revela um enorme envolvimento.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(4.b) Grau de prazer lúdico: Sente por vezes prazer em brincar, mas pode ter mais gosto por outra atividade.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.c) Grau de prazer lúdico: Alegria ao brincar. A ocupação dá-lhe reforço positivo. Revelam-se expressões de prazer.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.d) Grau de prazer lúdico: Brinca com entusiasmo, evidenciando muita alegria na sua atividade.	0 (0,0%)	2 (50,0%)	4 (66,7%)	6 (37,5%)
(5.b) Persistência do comportamento lúdico: Quando em dificuldades, tenta de início resolver, mas em breve desiste.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(5.c) Persistência do comportamento lúdico: Faz o possível para resolver as dificuldades, mas desiste quase no fim.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(5.d) Persistência do comportamento lúdico: Revela persistência e não se desmotiva nas dificuldades. Não se decepciona.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO A - MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA: A: 51' a 60'				
(3.b) Intensidade do comportamento lúdico: Participa pouco do jogo. Revela interesse reduzido. Distrai-se com frequência.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.d) Grau de prazer lúdico: Brinca com entusiasmo, evidenciando muita alegria na sua atividade.	2 (33,3%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	3 (18,8%)
(5.b) Persistência do comportamento lúdico: Quando em dificuldades, tenta de início resolver, mas em breve desiste.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	2 (12,5%)
(5.c) Persistência do comportamento lúdico: Faz o possível para resolver as dificuldades, mas desiste quase no fim.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	3 (18,8%)
(5.d) Persistência do comportamento lúdico: Revela persistência e não se desmotiva nas dificuldades. Não se decepciona.	2 (33,3%)	2 (50,0%)	3 (50,0%)	7 (43,8%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)

3.2. Grupo B - Controle Interno

Nos resultados das Tabelas 15, 16 e 17, verificamos as ocorrências referentes às categorias e subcategorias do **Grupo B**, organizadas com o tempo em minutos, considerando trajetória e intensidade lúdica nas diferentes praças. Para cada espaço temos o número de respondentes e a porcentagem referente a cada escala observada.

Tabela 15
Tempo em minutos grupo B – Controle Interno (00' a 20')

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO B – CONTROLE INTERNO: 00' a 10'				
(1.a) Intencionalidade nas ações lúdicas: Sem objetivos ao brincar. Dificuldade em se integrar nos temas das brincadeiras.	0 (0,0%)	2 (50,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(1.b) Intencionalidade nas ações lúdicas: Hesita na escolha da atividade, pouca capacidade para selecionar os materiais.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(1.c) Intencionalidade nas ações lúdicas: A criança escolhe uma atividade, mas tem dificuldade em determinar um objetivo.	2 (33,3%)	1 (25,0%)	2 (33,3%)	5 (31,3%)
(1.d) Intencionalidade nas ações lúdicas: Escolhe de forma clara. Prossegue nos seus objetivos selecionando bem o material.	2 (33,3%)	1 (25,0%)	3 (50,0%)	6 (37,5%)
(3.a) Domínio da atividade lúdica: Insegurança. Comportamento de forma dependente.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.d) Domínio da atividade lúdica: Revela-se independente e cheia de confiança em si mesma.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO B– CONTROLE INTERNO: 11' a 20'				
(1.b) Intencionalidade nas ações lúdicas: Hesita na escolha da atividade, pouca capacidade para selecionar os materiais.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(1.d) Intencionalidade nas ações lúdicas: Escolhe de forma clara. Prossegue nos seus objetivos selecionando bem o material.	2 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(2.a) Presença de uma estratégia de jogo: Participação impulsiva e atua espontaneamente. Atuação incoerente e caótica.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(2.b) Presença de uma estratégia de jogo: Forma insatisfatória nas atuações de brincadeiras. Sem participação sistemática.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (33,3%)	2 (12,5%)
(2.c) Presença de uma estratégia de jogo: Forma clara de brincar com construção adequada, sem sistematização contínua.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	3 (18,8%)
(2.d) Presença de uma estratégia de jogo: Atuação de forma sistemática. Relação lógica na brincadeira. Atuação consequente.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	3 (50,0%)	4 (25,0%)
(3.c) Domínio da atividade lúdica: Está bastante segura e independente.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.d) Existência de um plano: Parece prever completamente o resultado da sua ação. Não surpreende e tem plena consciência	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)

Tabela 16

Tempo em minutos grupo B – Controle Interno (21' a 40')

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO B – CONTROLE INTERNO: 21' a 30'				
(2.a) Presença de uma estratégia de jogo: Participação impulsiva e atua espontaneamente. Atuação incoerente e caótica.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(2.b) Presença de uma estratégia de jogo: Forma insatisfatória nas atuações de brincadeiras. Sem participação sistemática.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(2.c) Presença de uma estratégia de jogo: Forma clara de brincar com construção adequada, sem sistematização continua.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.b) Domínio da atividade lúdica: Não evidencia confiança em si mas mostra alguma segurança	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (33,3%)	2 (12,5%)
(3.c) Domínio da atividade lúdica: Está bastante segura e independente.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	2 (12,5%)
(3.d) Domínio da atividade lúdica: Revela-se independente e cheia de confiança em si mesma.	2 (33,3%)	1 (25,0%)	3 (50,0%)	6 (37,5%)
(4.c) Existência de um plano: Não fica surpreendida com os resultados de suas ações no jogo e participa conscientemente.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.d) Experiência de sucesso: Revela-se orgulhosa, satisfeita e feliz com o seu êxito.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO B – CONTROLE INTERNO: 31' a 40'				
(3.a) Domínio da atividade lúdica: Insegurança. Comportamento de forma dependente.	0 (0,0%)	2 (50,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(4.b) Existência de um plano: Percepção de conjunto reduzida. Parece ser incapaz de prever resultados. Explora os materiais.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (33,3%)	2 (12,5%)
(4.c) Existência de um plano: Não fica surpreendida com os resultados de suas ações no jogo e participa conscientemente.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	2 (12,5%)
(4.d) Existência de um plano: Parece prever completamente o resultado da sua ação. Não surpreende e tem plena consciência.	2 (33,3%)	1 (25,0%)	3 (50,0%)	6 (37,5%)
(5.b) Experiência de sucesso: Atribui o resultado parcialmente a ela própria. Revela indícios de satisfação.	2 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(5.c) Experiência de sucesso: Mostra satisfação a um resultado positivo e é consciente do papel que desempenha.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.d) Experiência de sucesso: Revela-se orgulhosa, satisfeita e feliz com o seu êxito.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)

Tabela 17

Tempo em minutos grupo B – Controle Interno (41' a 60')

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO B – CONTROLE INTERNO: 41' a 50'				
(2.c) Presença de uma estratégia de jogo: Forma clara de brincar com construção adequada, sem sistematização contínua.	2 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(3.a) Domínio da atividade lúdica: Insegurança. Comportamento de forma dependente.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.a) Existência de um plano: Não tem uma percepção global. Não controla os efeitos de sua ação no jogo.	0 (0,0%)	2 (50,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(4.c) Existência de um plano: Não fica surpreendida com os resultados de suas ações no jogo e participa conscientemente.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.a) Experiência de sucesso: Não atribui o resultado a ela própria. Permanece indiferente perante resultado positivo.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(5.c) Experiência de sucesso: Mostra satisfação a um resultado positivo e é consciente do papel que desempenha.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	5 (83,3%)	7 (43,8%)
(5.d) Experiência de sucesso: Revela-se orgulhosa, satisfeita e feliz com o seu êxito.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO B – CONTROLE INTERNO: 51' a 60'				
(5.a) Experiência de sucesso: Não atribui o resultado a ela própria. Permanece indiferente perante resultado positivo.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.b) Experiência de sucesso: Atribui o resultado parcialmente a ela própria. Revela indícios de satisfação.	2 (33,3%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	4 (25,0%)
(5.c) Experiência de sucesso: Mostra satisfação a um resultado positivo e é consciente do papel que desempenha.	2 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(5.d) Experiência de sucesso: Revela-se orgulhosa, satisfeita e feliz com o seu êxito.	2 (33,3%)	2 (50,0%)	5 (83,3%)	9 (56,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)

3.3. Grupo C - Suspensão da Realidade

Nos resultados das Tabelas 18, 19 e 20, verificamos as ocorrências referentes às categorias e subcategorias do **Grupo C**, organizadas com o tempo em minutos, considerando trajetória e intensidade lúdica nas diferentes praças. Para cada espaço temos o número de respondentes e a porcentagem referente a cada escala observada.

Tabela 18
Tempo em minutos grupo C – Suspensão da Realidade (00' a 20')

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO C – SUSPENSÃO DA REALIDADE: 00' a 10'				
(1.a) Rapidez e à vontade: O jogo estagna. Limita-se uma ou duas situações de jogo e tem dificuldade de fazer transições.	0 (0,0%)	2 (50,0%)	1 (16,7%)	3 (18,8%)
(1.b) Rapidez e à vontade - A criança cria transições entre uma cena de jogo e outra	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(1.c) Rapidez e à vontade: Facilidade transições entre diferentes situações de jogo, mas ainda há momentos em que estagna.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	2 (12,5%)
(1.d) Rapidez e à vontade: Tem ideias novas, variadas e passa facilmente de uma situação para outra, sem esforço.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	3 (18,8%)
(2.a) Divergência na estratégia de jogo: Tem uma estratégia e uma aproximação rígida do material e dos temas de jogo.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(3.b) Relação com a realidade: Na atividade lúdica surgem principalmente elementos relacionados com a realidade.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.d) Relação com a realidade: A atividade lúdica representa um modo de fantasia com uma realidade própria da criança.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(4.a) Grau de criatividade: Utiliza o material somente de forma tradicionalmente prevista.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.a) Grau de complexidade: A criança manifesta apenas atividade lúdica, limitada a manipulação de materiais.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.c) Grau de complexidade: Evidencia uma brincadeira bastante variada e caracterizada por diversas e diferentes atuações.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(6.c) Vontade de comunicação: Reage abertamente às situações do jogo e às características do material. Com hesitações.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO C – SUSPENSÃO DA REALIDADE: A: 11' a 20'				
(1.a) Rapidez e à vontade - O jogo estagna. Limita-se uma ou duas situações de jogo e tem dificuldade de fazer transições.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(2.a) Divergência na estratégia de jogo - Tem uma estratégia e uma aproximação rígida do material e dos temas de jogo.	2 (33,3%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	4 (25,0%)
(2.b) Divergência na estratégia de jogo - Tem estratégias diferentes e pelo menos duas maneiras diferentes de abordá-las.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(2.c) Divergência na estratégia de jogo - Tem mais de duas maneiras diferentes de entrar no jogo, simultânea ou transitando.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	2 (33,3%)	4 (25,0%)
(3.a) Relação com a realidade - A atividade lúdica desenvolvida é uma cópia completa da realidade e pura imitação.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(4.a) Grau de criatividade - Utiliza o material somente de forma tradicionalmente prevista.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.c) Grau de criatividade - Altera frequentemente as funções originais do material que brinca, para fins diferentes.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.d) Grau de criatividade - Brinca de uma maneira muito criativa e usa os materiais para vários efeitos, não previstos.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(7.d) Contingência - Brinca na situação prevista, com substituição de regras que descobre.	2 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(1.a) Rapidez e à vontade - O jogo estagna. Limita-se uma ou duas situações de jogo e tem dificuldade de fazer transições.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)

Tabela 19

Tempo em minutos grupo C – Suspensão da Realidade (21' a 40')

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO C – SUSPENSÃO DA REALIDADE: 21' a 30'				
(1.a) Rapidez e à vontade: O jogo estagna. Limita-se uma ou duas situações de jogo e tem dificuldade de fazer transições.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(2.a) Divergência na estratégia de jogo: Tem uma estratégia e uma aproximação rígida do material e dos temas de jogo.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(2.c) Divergência na estratégia de jogo: Tem mais de duas maneiras diferentes de entrar no jogo, simultânea ou transitando.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.a) Relação com a realidade: A atividade lúdica desenvolvida é uma cópia completa da realidade e pura imitação.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(3.b) Relação com a realidade: Na atividade lúdica surgem principalmente elementos relacionados com a realidade.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	2 (33,3%)	3 (18,8%)
(3.c) Relação com a realidade: Na atividade lúdica evidencia-se o imaginário.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(4.a) Grau de criatividade: Utiliza o material somente de forma tradicionalmente prevista.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.b) Grau de criatividade: Altera por vezes as funções originais do material com que brinca.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(4.d) Grau de criatividade: Brinca de uma maneira muito criativa e usa os materiais para vários efeitos, não previstos.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.a) Grau de complexidade: A criança manifesta apenas atividade lúdica, limitada a manipulação de materiais.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(6.c) Vontade de comunicação: Reage abertamente às situações do jogo e às características do material. Com hesitações.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(6.d) Vontade de comunicação: Reage facilmente às situações do jogo, mudanças de situação e características do material.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	2 (12,5%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO C – SUSPENSÃO DA REALIDADE: A: 31' a 40'				
(2.d) Divergência na estratégia de jogo: Utiliza diferentes maneiras de abordar o jogo, grande variedade e sutis transições.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.a) Relação com a realidade: A atividade lúdica desenvolvida é uma cópia completa da realidade e pura imitação.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.b) Relação com a realidade: Na atividade lúdica surgem principalmente elementos relacionados com a realidade.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.c) Relação com a realidade: Na atividade lúdica evidencia-se o imaginário.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (33,3%)	2 (12,5%)
(4.a) Grau de criatividade: Utiliza o material somente de forma tradicionalmente prevista.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.b) Grau de criatividade: Altera por vezes as funções originais do material com que brinca.	0 (0,0%)	2 (50,0%)	1 (16,7%)	3 (18,8%)
(4.c) Grau de criatividade: Altera frequentemente as funções originais do material que brinca, para fins diferentes.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	2 (12,5%)
(4.d) Grau de criatividade: Brinca de uma maneira muito criativa e usa os materiais para vários efeitos, não previstos.	2 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (12,5%)
(6.a) Vontade de comunicação: Não reage às situações do jogo. Parece ignorar tudo, mesmo as características do material.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(6.c) Vontade de comunicação: Reage abertamente às situações do jogo e às características do material. Com hesitações.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(8.c) Extensão da imaginação: Envolve-se regularmente na brincadeira e assume "papéis". Uma vez ou outra volta à realidade.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)

Tabela 20

Tempo em minutos grupo C – Suspensão da Realidade (41' a 60')

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO C – SUSPENSÃO DA REALIDADE: 41' a 50'				
(2.c) Divergência na estratégia de jogo: Tem mais de duas maneiras diferentes de entrar no jogo, simultânea ou transitando.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.a) Grau de criatividade: Utiliza o material somente de forma tradicionalmente prevista.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	3 (18,8%)
(4.b) Grau de criatividade: Altera por vezes as funções originais do material com que brinca.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(4.d) Grau de criatividade: Brinca de uma maneira muito criativa e usa os materiais para vários efeitos, não previstos.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.a) Grau de complexidade: A criança manifesta apenas atividade lúdica, limitada a manipulação de materiais.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.b) Grau de complexidade: Realiza a atividade lúdica pouco diferenciada e elementar, sem grande variação e complexidade.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	2 (12,5%)
(6.c) Vontade de comunicação: Reage abertamente às situações do jogo e às características do material. Com hesitações.	1 (16,7%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	3 (18,8%)
(6.d) Vontade de comunicação: Reage facilmente às situações do jogo, mudanças de situação e características do material.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(7.b) Contingência: Explora possibilidades, mas a maior parte das vezes respeita as regras à sua idade e ao material.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(8.a) Extensão da imaginação: Não se envolve no seu papel. Não participa da brincadeira, e quando o faz, é de forma distante.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(9.d) Dinâmica de representação: Criação de uma forma dinâmica e viva de um ou vários papéis, evidenciando muita fantasia.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA INTENSIDADE LÚDICA	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	TOTAL
TEMPO EM MINUTOS GRUPO C – SUSPENSÃO DA REALIDADE: A: 51' a 60'				
(1.c) Rapidez e à vontade: Facilidade transições entre diferentes situações de jogo, mas ainda há momentos em que estagna.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(3.d) Relação com a realidade: A atividade lúdica representa um modo de fantasia com uma realidade própria da criança.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.a) Grau de criatividade: Utiliza o material somente de forma tradicionalmente prevista.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(4.d) Grau de criatividade: Brinca de uma maneira muito criativa e usa os materiais para vários efeitos, não previstos.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.a) Grau de complexidade: A criança manifesta apenas atividade lúdica, limitada a manipulação de materiais.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.b) Grau de complexidade: Realiza a atividade lúdica pouco diferenciada e elementar, sem grande variação e complexidade.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (33,3%)	2 (12,5%)
(5.c) Grau de complexidade: Evidencia uma brincadeira bastante variada e caracterizada por diversas e diferentes atuações.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(5.d) Grau de complexidade: Manifesta uma atividade lúdica diferenciada, com uma brincadeira variada e atuações complexas.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(6.a) Vontade de comunicação: Não reage às situações do jogo. Parece ignorar tudo, mesmo as características do material.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(7.d) Contingência: Brinca na situação prevista, com substituição de regras que descobre.	1 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(8.b) Extensão da imaginação: Por vezes. Envolve-se na brincadeira e assume um "papel", mas quase sempre de forma realista.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (6,3%)
(8.c) Extensão da imaginação: Envolve-se regularmente na brincadeira e assume "papel". Uma vez ou outra volta à realidade.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
(10.a) Realização de ideias do jogo: Não existe um tema na dramatização, nem cenário, nem situações imaginadas.	0 (0,0%)	1 (25,0%)	1 (16,7%)	2 (12,5%)
(10.d) Realização de ideias do jogo: O que se passa explica-se no mundo imaginário. Com atuação evidente, cenário e tema.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (16,7%)	1 (6,3%)
Total	6 (100,0%)	4 (100,0%)	6 (100,0%)	16 (100,0%)

3.4. Análises dos resultados das ocorrências das categorias e subcategorias:

Grupo A - Motivação Intrínseca

No grupo da Motivação Intrínseca detectamos que todos os grupos nos ambientes da praça tiveram um nível bastante elevado na intensidade da qualidade lúdica. Na Tabela 21 temos os resultados das ocorrências das categorias e subcategorias desta dimensão. Para nossas análises foram somente consideradas as subcategorias que tiveram mais de três ocorrências. As categorias **Grau de Prazer Lúdico** e **Persistência do Comportamento Lúdico** tiveram 40 ocorrências (20 cada uma).

Os resultados revelam que o **Grau de Prazer Lúdico** das crianças, quando brincam nas praças, é evidenciado por comportamentos:

- Muita alegria em suas ações lúdicas;
- Muito entusiasmo no seu brincar;
- Expressam condutas positivas de prazer durante o ato de brincar.

Constatamos nos resultados das escalas que as crianças na **Persistência do Comportamento Lúdico** apresentam os seguintes comportamentos:

- São mais persistentes e pacientes em seu brincar;
- Não se desmotivam facilmente em seu brincar;
- Não se decepcionam durante seu brincar.

Surgiram também algumas situações onde crianças tentam resolver da melhor forma possível suas dificuldades lúdicas e desistem quase no fim. Quando este fato ocorreu, foi possível verificar variáveis como: o clima negativo no ambiente (chuva, muito vento, muito frio, etc.), quando seus pais chamavam para ir embora, quando era excluído de um determinado jogo, quando outra criança apresentava novas propostas lúdicas e novos estímulos, etc.

Na categoria **Desejo de Exploração** obteve-se 19 ocorrências e **Duração do Comportamento Lúdico** também 19 ocorrências. A categoria **Desejo de Exploração** era o momento em que as crianças despertavam sua curiosidade e exploravam todas as possibilidades lúdicas existentes nos espaços da praça. Era comum perceber nestas crianças um pensamento fértil cheio de ideias e com muitas iniciativas.

Na categoria **Duração do Comportamento Lúdico** as ocorrências mais visíveis foram nos itens “d” e “c”:

- O grande interesse que as crianças mantiam no mesmo jogo, brinquedo ou brincadeira;
- A capacidade de realizar variações dentro do mesmo tema lúdico;
- O fator tempo com relação ao interesse das crianças em suas ações lúdicas tinha nos resultados um índice bastante significativo.

Verificamos nos resultados da categoria **Intensidade do Comportamento Lúdico** que nas 18 ocorrências os sujeitos observados apresentam duas situações.

- **Primeira situação:** a) Fica completamente absorvido pelo seu brincar e não se conecta ao meio que a rodeia; b) Um grande envolvimento em seu brincar; c) Revela um enorme envolvimento em seu brincar.
- **Segunda situação:** a) É absorvido pelo jogo, mas permanece conectado ao meio; B) O envolvimento na ação lúdica é parcial; c) Participa pouco do jogo; d) Revela interesse reduzido no brincar; e) Sua distração é frequente em seu brincar.

Tabela 21

Análises dos resultados das ocorrências: Grupo A

CATEGORIA (GRUPO - A)	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS POR CATEGORIA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS POR SUBCATEGORIA	CARACTERÍSTICAS DA SUBCATEGORIA
GRAU DE PRAZER LÚDICO	20 ocorrências	(4.d) 5 ocorrências	Brinca com entusiasmo, evidenciando muita alegria na sua atividade.
		(4.c) 4 ocorrências	Alegria ao brincar. A ocupação dá-lhe reforço positivo. Revelam-se expressões de prazer.
		(4.b) 2 ocorrências	Sente por vezes prazer em brincar, mas pode ter mais gosto por outra atividade.
PERSISTÊNCIA DO COMPORTAMENTO LÚDICO	20 ocorrências	(5.d) 5 ocorrências	Revela persistência e não se desmotiva nas dificuldades. Não se decepciona.
		(5.c) 3 ocorrências	Faz o possível para resolver as dificuldades, mas desiste quase no fim.
		(5.b) 3 ocorrências	Quando em dificuldades, tenta de início resolver, mas em breve desiste.
DESEJO DE EXPLORAÇÃO	19 ocorrências	(1.d) 3 ocorrências	Muito curiosa, explora tudo. Participa muito. Comportamento fértil em iniciativas.
		(1.c) 2 ocorrências	Toma iniciativas, não se tornando necessário encorajar o comportamento ativo.
		(1.b) 1 ocorrência	Atitude de expectativa. Não participa. Permanentemente à espera. Repetição constante das ações.
		(1.a) 2 ocorrências	Repetição constante das mesmas formas de comportamento. Comportamento Estereotipado.
DURAÇÃO DO COMPORTAMENTO LÚDICO	19 ocorrências	(2.d) 4 ocorrências	Mantém a mesma brincadeira de forma interessada. Varia na mesma brincadeira.
		(2.c) 3 ocorrências	Mostra-se bastante tempo interessada. Muda de vez em quando a brincadeira.
		(2.b) 2 ocorrências	Interessa-se durante pouco tempo. Muda regularmente a brincadeira.
INTENSIDADE DO COMPORTAMENTO LÚDICO	18 ocorrências	(3.d) 3 ocorrências	Completamente absorvida pelo jogo. Revela um enorme envolvimento.
		(3.c) 4 ocorrências	É absorvido pelo jogo, mas permanece consciente ao meio. Envolvimento no jogo.
		(3.b) 4 ocorrências	Participa pouco do jogo. Revela interesse reduzido. Distrai-se com frequência.

3.5. Análises dos resultados das ocorrências das categorias e subcategorias: Grupo B - Controle Interno

O grupo do **Controle Interno** teve um nível significativo de resultados na escala de **Trajatória da Intensidade e Qualidade Lúdica** das crianças observadas nas três praças (Ver Tabela 22). Como no grupo anterior só foram consideradas as subcategorias que tiveram mais de três ocorrências. A categoria de **Experiência de Sucesso** foi, entre todas as outras as categorias desta dimensão B, a que teve 30 ocorrências observadas. A categoria tem como característica principal a capacidade que cada criança tem em atribuir seu êxito e o sucesso no ato de brincar ao acaso ou à própria participação. É quando ela tem uma imagem positiva de sua capacidade dentro do contexto lúdico. Nas ocorrências registradas nas subcategorias “d” e “c” temos os seguintes resultados:

- Fica orgulhosa, satisfeita e feliz com o seu êxito no brincar;
- Mostra satisfação frente a um resultado positivo conquistado em seu brincar;
- É consciente do papel que desempenha em seu brincar;
- Atribui inteiramente a ela própria o sucesso em seu brincar onde manifesta em suas expressões corporais, sentimentos e emoções.

Em segundo temos a categoria **Intencionalidade nas Ações Lúdicas**, onde observamos se criança: Evidencia objetivos? Sabe o que quer? Escolhe a atividade lúdica? Mostra preferências? Tem facilidade em determinar um objeto e prosseguir nele, selecionando adequadamente o material? Nas ocorrências das subcategorias encontradas nas respostas das crianças encontramos duas situações:

- **Primeira situação:** a) A criança escolhe de forma clara as atividades; b) Prossegue nos seus objetivos; c) Selecionando bem o material que utiliza.
- **Segunda situação:** a) A criança hesita na escolha da atividade; b) Revela pouca capacidade para selecionar os materiais.

Neste grupo a categoria **Domínio da Atividade Lúdica** obteve 16 ocorrências apresentando em suas subcategorias resultados negativos. Nesta categoria tentamos descobrir se a criança, durante o jogo: Revela que controla suas ações, quando brinca? Revela segurança e confiança? Revela independência? Mostra autoconfiança? Precisa de ajuda? Nas observações os resultados foram:

- Insegurança no brincar;
- Comportamento de forma dependente em sua ação lúdica.

Nas categorias **Presença de uma Estratégia de Jogo** e **Existência de um Plano** tiveram ambas 15 ocorrências cada uma. Na categoria **Presença de uma Estratégia de Jogo** verificamos de que modo a criança: Consegue controlar o jogo? Que método utiliza? Atua de forma sistemática e consequentemente? Revela uma relação lógica na brincadeira? Que estratégia utiliza? Com resposta tivemos: ***Forma clara de brincar com construção adequada, mas por vezes a sistematização não era contínua.***

E na categoria **Existência de um Plano** tentamos saber se a criança: tem uma percepção dos acontecimentos? Pode prever a consequência de suas atividades e da sua participação. As maiores ocorrências estavam no item “c”:

- Não fica surpreendida com os resultados de suas ações no jogo e participa conscientemente. Tem uma visão razoável de tudo. Não se surpreende com o resultado.

Tabela 22

Análises dos resultados das ocorrências: Grupo B

CATEGORIA (GRUPO - B)	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS POR CATEGORIA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS POR SUBCATEGORIA	CARACTERÍSTICAS DA SUBCATEGORIA
INTENCIONALIDADE NAS AÇÕES LÚDICAS	18 ocorrências	(1.d) 2 ocorrências	Escolhe de forma clara. Prossegue nos seus objetivos selecionando bem o material.
		(1.c) 1 ocorrência	A criança escolhe uma atividade, mas tem dificuldade em determinar um objetivo.
		(1.b) 2 ocorrências	Hesita na escolha da atividade, pouca capacidade para selecionar os materiais.
		(1.a) 1 ocorrência	Sem objetivos ao brincar. Dificuldade em se integrar nos temas das brincadeiras.
DOMÍNIO DA ATIVIDADE LÚDICA	16 ocorrências	(3.d) 2 ocorrências	Revela-se independente e cheia de confiança em si mesma.
		(3.c) 2 ocorrências	Está bastante segura e independente.
		(3.b) 1 ocorrência	Não evidencia confiança em si mas mostra alguma segurança
		(3.a) 3 ocorrências	Insegurança. Comportamento de forma dependente.
EXPERIÊNCIA DE SUCESSO	30 ocorrências	(5.d) 4 ocorrências	Revela-se orgulhosa, satisfeita e feliz com o seu êxito.
		(5.c) 3 ocorrências	Mostra satisfação a um resultado positivo e é consciente do papel que desempenha.
		(5.b) 2 ocorrências	Atribui o resultado parcialmente a ela própria. Revela indícios de satisfação.
		(5.a) 2 ocorrências	Não atribui o resultado a ela própria. Permanece indiferente perante resultado positivo.
PRESENÇA DE UMA ESTRATÉGIA DE JOGO	15 ocorrências	(2.d) 1 ocorrência	Atuação de forma sistemática. Relação lógica na brincadeira. Atuação consequente
		(2.c) 3 ocorrências	Forma clara de brincar com construção adequada, sem sistematização contínua.
		(2.b) 2 ocorrências	Forma insatisfatória nas atuações de brincadeiras. Sem participação sistemática.
		(2.a) 2 ocorrências	Participação impulsiva e atua espontaneamente. Atuação incoerente e caótica.
EXISTÊNCIA DE UM PLANO	15 ocorrências	(4.d) 2 ocorrências	Parece prever completamente o resultado da sua ação. Não surpreende e tem plena consciência.
		(4.c) 3 ocorrências	Não fica surpreendida com os resultados de suas ações no jogo e participa conscientemente.
		(4.b) 1 ocorrência	Percepção de conjunto reduzida. Parece ser incapaz de prever resultados. Explora os materiais.
		(4.a) 1 ocorrência	Não tem uma percepção global. Não controla os efeitos de sua ação no jogo.

3.6. Análises dos resultados das ocorrências das categorias e subcategorias: Grupo C – Suspensão da Realidade

No grupo Suspensão da Realidade, com já comentado anteriormente, os resultados não são representativos nas ações de intensidade e qualidade lúdica considerando escala utilizada nas praças escolhidas para o desenvolvimento do estudo aqui apresentado. Categoria **Grau de Criatividade** obteve 22 ocorrências. A categoria tenta saber como a criança: Se comporta com os materiais? Que vantagem é capaz de tirar deles? Abstrai-se e ultrapassa a função original do material? Usa-os com fins inesperados? Os resultados encontrados nas subcategorias foram concentrados no item “a” com 6 ocorrências, “d” com 5 ocorrências e “b” com 3 ocorrências.

- No item “a”: Utiliza o material somente de forma tradicionalmente prevista.
- No item “d”: Brinca de uma maneira muito criativa e usa os materiais para vários efeitos, originalmente não previstos.
- No item “b”: Altera, às vezes, as funções originais do material com que brinca.

Em segundo lugar temos a categoria **Grau de Complexidade** com 15 ocorrências no total. Nela buscamos descobrir: Que grau de complexidade e fantasia ela manifesta no brincar? Até onde conduz a sua imaginação? Que complexidade e extensão revela sua participação lúdica? O resultado da subcategoria teve todas as ocorrências no item “a”: ***A criança manifesta apenas atividade lúdica, limitada à manipulação de materiais, de uma maneira muito convencional.***

Em terceiro as categorias **Divergência na Estratégia de Jogo e Relação com a Realidade**, cada categoria teve 14 ocorrências. A categoria **Divergência na Estratégia de Jogo** tenta ver como as crianças usam: As estratégias de jogo são utilizadas segundo diferentes expectativas? Revelam variedade, multiplicidade e

flexibilidade? Nos resultados encontramos duas situações antagônicas nas respostas:

- **Primeira situação:** Tem mais de duas maneiras diferentes de entrar no jogo, simultaneamente, ou transitando rapidamente, uma e depois outras.
- **Segunda situação:** A criança não tem senão uma estratégia e uma aproximação rígida do material e dos temas de jogo.

A **Relação com a Realidade** é uma categoria que busca compreender a relação da criança com a realidade: Até que ponto a atividade lúdica assimila o real e o recompõe, representando a criança e o seu próprio imaginário? Na maioria das crianças observadas as subcategorias com mais ocorrências justificam o que já foi comentado anteriormente “que nas praças públicas o grupo etário (8 a 12) das crianças que participaram do estudo está no final do estágio das **operações concretas** (8 e 9 anos) e no início do **operatório formal** (10 anos em diante). Nas operações concretas o simbolismo perde sua força e gradativamente dá lugar ao pensamento mais hipotético-dedutivo”. Significa dizer que o imaginário e o faz-de-conta não foram representativos nas manifestações lúdicas das crianças.

- A atividade lúdica desenvolvida é uma cópia completa da realidade e pura imitação.
- Na atividade lúdica surgem principalmente elementos relacionados com a realidade.

A categoria **Rapidez e à Vontade** ficou na quarta posição com 11 ocorrências. A categoria busca saber se a criança: Revela rapidez e facilidade em produzir ideias novas e adequadas às situações? Evolui e passa facilmente de uma atividade para outra? Infelizmente os números de ocorrências foram abaixo da média. Os resultados podem ser visto na Tabela 23.

No quinto lugar temos a categoria **Vontade de Comunicação** que ficou com 10 ocorrências. Ela revela o grau de facilidade que a criança tem em adaptar-se às situações do jogo, às mudanças de situação e às características do material. Na resposta da subcategoria o resultado foi o item “c”: ***Reage abertamente às situações do jogo e às características do material. Mostra-se receptiva, mas manifesta algumas hesitações.***

Organizamos um grupo com as categorias que tiveram ocorrências abaixo de 10. Os grupo é formado pelas categorias **Extensão da Imaginação** com 4 ocorrências, **Contingência** com 3 ocorrências, **Realização de Ideias do Jogo** com 3 ocorrências e a categoria **Dinâmica de Representação** com 1 ocorrência. Elas também obtiveram nas suas subcategorias os números de ocorrências abaixo da média. Os resultados de cada uma podem ser vistos na Tabela 22. As categorias **Extensão da Imaginação**, **Realização de Ideias do Jogo** e **Dinâmica de Representação** são categorias onde existe uma presença marcante do simbolismo, da imaginação (faz de conta) e do jogo dramático. São nelas que verificamos se a criança:

- É capaz de criar um eu imaginário, abstraindo-se de sua própria personalidade? Identifica-se como novos “papéis” e os encarna profundamente?
- Elabora com facilidade e vivacidade um “papel” novo? Manifesta uma grande diversidade de aspectos nas várias imagens mentais que é capaz de produzir?
- No jogo dramático desenvolve-se num mundo imaginário? Evidencia um padrão de atuação, um cenário e um tema?

Na **Contingência** queremos saber se as crianças: Revela variedade e diversidade nos comportamentos lúdicos? Ultrapassa as regras preestabelecidas e os limites do jogo, de forma consciente?

Tabela 23
Análises dos resultados das ocorrências: Grupo C

CATEGORIA (GRUPO - C)	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS POR CATEGORIA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS POR SUBCATEGORIA	CARACTERÍSTICAS DA SUBCATEGORIA
RAPIDEZ E À VONTADE	11 ocorrências	(1.d) 2 ocorrências	Tem ideias novas, variadas e passa facilmente de uma situação para outra, sem esforço.
		(1.c) 1 ocorrência	Facilidade transições entre diferentes situações de jogo, mas ainda há momentos em que estagna.
		(1.b) 2 ocorrências	A criança cria transições entre uma cena de jogo e outra.
		(1.a) 1 ocorrência	O jogo estagna. Limita-se uma ou duas situações de jogo e tem dificuldade de fazer transições.
DIVERGÊNCIA NA ESTRATÉGIA DE JOGO	14 ocorrências	(2.d) 1 ocorrência	Utiliza diferentes maneiras de abordar o jogo, grande variedade e sutis transições.
		(2.c) 3 ocorrências	Tem mais de duas maneiras diferentes de entrar no jogo, simultânea ou transitando.
		(2.b) 1 ocorrência	Tem estratégias diferentes e pelo menos duas maneiras diferentes de abordá-las.
		(2.a) 3 ocorrências	Tem uma estratégia e uma aproximação rígida do material e dos temas de jogo.
RELAÇÃO COM A REALIDADE	14 ocorrências	(3.d) 2 ocorrências	A atividade lúdica representa um modo de fantasia com uma realidade própria da criança.
		(3.c) 2 ocorrências	Na atividade lúdica evidencia-se o imaginário.
		(3.b) 3 ocorrências	Na atividade lúdica surgem principalmente elementos relacionados com a realidade.
		(3.a) 3 ocorrências	A atividade lúdica desenvolvida é uma cópia completa da realidade e pura imitação.
GRAU DE CRIATIVIDADE	22 ocorrências	(4.d) 5 ocorrências	Brinca de uma maneira muito criativa e usa os materiais para vários efeitos, não previstos.
		(4.c) 2 ocorrências	Altera frequentemente as funções originais do material que brinca, para fins diferentes.
		(4.b) 3 ocorrências	Altera por vezes as funções originais do material com que brinca.
		(4.a) 6 ocorrências	Utiliza o material somente de forma tradicionalmente prevista.
GRAU DE COMPLEXIDADE	15 ocorrências	(5.d) 1 ocorrência	Manifesta uma atividade lúdica diferenciada, com uma brincadeira variada e atuações complexas.
		(5.c) 2 ocorrências	Evidencia uma brincadeira bastante variada e caracterizada por diversas e diferentes atuações.
		(5.b) 2 ocorrências	Realiza a atividade lúdica pouco diferenciada e elementar, sem grande variação e complexidade.
		(5.a) 4 ocorrências	A criança manifesta apenas atividade lúdica, limitada a manipulação de materiais.
VONTADE DE COMUNICAÇÃO	10 ocorrências	(6.d) 2 ocorrências	Reage facilmente às situações do jogo, mudanças de situação e características do material.
		(6.c) 4 ocorrências	Reage abertamente às situações do jogo e às características do material. Com hesitações.
		(6.a) 2 ocorrências	Não reage às situações do jogo. Parece ignorar tudo, mesmo as características do material.
EXTENSÃO DA IMAGINAÇÃO	4 ocorrências	(8.c) 2 ocorrências	Envolve-se regularmente na brincadeira e assume "papel". Uma vez ou outra volta à realidade.
		(8.b) 1 ocorrência	Por vezes. Envolve-se na brincadeira e assume um "papel", mas quase sempre de forma realista.
		(8.a) 1 ocorrência	Não se envolve no seu papel. Não participa da brincadeira, e quando o faz, é de forma distante.
CONTINGÊNCIA	3 ocorrências	(7.d) 2 ocorrências	Brinca na situação prevista, com substituição de regras que descobre.
		(7.b) 1 ocorrência	Explora possibilidades, mas a maior parte das vezes respeita as regras à sua idade e ao material.
DINÂMICA DE REPRESENTAÇÃO	1 ocorrência	(9.d) 1 ocorrência	Criação de uma forma dinâmica e viva de um ou vários papéis, evidenciando muita fantasia.
REALIZAÇÃO DE IDEIAS DO JOGO	3 ocorrências	(10.d) 1 ocorrência	O que se passa explica-se no mundo imaginário. Com atuação evidente, cenário e tema.
		(10.a) 1 ocorrência	Não existe um tema na dramatização, nem cenário, nem situações imaginadas.

3.7. Análises descritivas das escalas de observação da trajetória, intensidade e qualidade lúdica da criança observada na praça

As análises descritivas dos 60 minutos que cada criança foi observada, foram divididas por praça ficando distribuído da seguinte forma:

1. Grupo A - Praça “*Jardines de Can Brasó*” com 6 observações onde 3 foram meninos e 3 foram meninas.
2. Grupo B - Praça “*Joan Cornudella*” com 4 observações onde 2 foram com meninos e 2 com meninas.
3. Grupo C - Praça “*Josep Pallach*” com 6 observações onde 3 foram meninos e 3 foram meninas.

A ficha descritiva (Ver Figura 73) de cada criança observada foi organizada da seguinte forma: com o nome da praça, idade, sujeito observado, sexo (masculino ou feminino), estação do ano (primavera, verão, outono e inverno), o período (manhã, tarde ou noite) da observação, o dia da semana (segunda a domingo) e a duração da observação.

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:		Idade:	
Sujeito Observado:		Sexo:	
Estação do Ano:		Período:	
Dia da semana:		Duração da Observação:	
			Descrição da observação:
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Figura 73

Modelo da ficha descritiva da escala de observação: trajetória, intensidade e qualidade lúdica

Na Figura 74 temos um resultado da ficha descritiva da escala de observação – Sujeito A.1. As outras fichas podem ser vistas no Anexo 2.

Capítulo 6 - Construindo as informações coletadas na investigação

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Jardines de Can Brasó	Idade:	8
Sujeito Observado:	A.1	Sexo:	Masculino
Estação do Ano:	Verão	Período:	Tarde
Dia da semana:	Sexta	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
0 a 10 minutos			
<p>O sujeito A.1 em seus primeiros 10 minutos foi de exploração de alguns espaços com sua bicicleta. Ele estava lá juntamente com seu irmão, pai e mãe. O primeiro espaço explorado por ele foi a rampa do DIR, onde subiu e desceu várias vezes. Sua Intencionalidade nas ações lúdicas era objetiva: descer realizando diferentes manobras com sua bicicleta era o seu primeiro de vários outros objetivos. Outro objetivo era passar entre as balizas que existiam para fazer zique-zaque. Os desafios motrizes proporcionados pela bicicleta era um grande motivador para ele. Outras crianças com bicicletas também estava envolvendo-se nas propostas dos desafios. Evidencia uma brincadeira bastante variada e caracterizada por diversas e diferentes manifestações lúdicas. Às vezes ele sai da rampa para explorar outros ambientes na praça com sua bicicleta. O centro da praça e a rampa 2 que fica ao lado do espaço central eram também lugares de exploração. A Duração do comportamento lúdico era contínuo e motivado. Ele tinha em seus jogos um grau de complexidade significativa atuando de diferentes formas, com um grau de fantasia bastante variado. Realizada corridas com outros incorporando personagem de corridas de Formula 1 e moto velocidade.</p>			
11 a 20 minutos			
<p>Intensidade do comportamento lúdico apresentado pelo sujeito A.1 revela-se de forma bastante intensa em suas propostas lúdicas, sempre fazia contato com seu irmão maior e seus pais que estva sentados nas escadarias da parte central da praça. Tinha sempre uma ideia planejada e plena consciência do que estava fazendo e onde queria chegar com sua bicicleta. Tinha um grau de criatividade bastante positivo. Em uma determinada situação ele começou a jogar futebol no centro da praça com seus amigos que jogavam também, ele fazia manobras com sua bicicleta para conduzir a bola, passar e defender.</p>			
21 a 30 minutos			
<p>Continuava brincando intensamente só que deixou sua bicicleta com seu irmão e foi brincar com seus colegas na rampa 2 de skate. Ficava muito alegre e se divertia muito quando seus amigos faziam algumas manobras radicais quando descia na rampa. Quando tentou descer no skate do amigo, ficou um pouco assustado no começo por não dominar muito bem o equipamento, como da mesma forma que dominava sua bicicleta. Comunicava-se muito com os amigos tanto verbalmente como corporalmente, sempre pedia ajuda aos colegas sobre algumas dicas de como andar melhor no skate, neste momento um amigo comentou: "porque não fica andando ali". Seu colega apontava para parte central da praça que era plana sem inclinações e era melhor para andar de skate.</p>			
31 a 40 minutos			
<p>Sua persistência do comportamento lúdico com relação ao skate foi razuavelmente persistente, tentou aprender a andar de skate fazendo diferentes movimentos. Quando ele não fazia uma coisa certa com o brinquedo ele reclamava de si mesmo. Para ele o não saber andar como seus outros amigos era sua responsabilidade. As vezes quando seu irmão passava perto dele quando estava no skate ele segurava na parte de traseira da bicicleta e pedia seu irmão para puxar ele bem devagar no espaço central da praça.</p>			
41 a 50 minutos			
<p>Neste momento seu pai chamou ele e pediu para deixar um pouco o skate e brincar de outra coisa. Ele procurou seu irmão para pedir a bicicleta, mais depois esqueceu e foi brincar de futebol com 4 meninos e duas meninas que estavam começando um jogo e convidando ele para participar. Ele pediu para ficar como goleiro e prontamente foi atendido. Em pouco tempo sua equipe fez um gol, ele ficou alegre ao brincar de futebol naquele momento. Ser goleiro era uma função importante para ele e servia como um reforço positivo na atividade lúdica. Suas expressões de prazer com gol deixou ele super feliz e dava pulos de muita satisfação com o resultado. Este momento possibilitou um grande de prazer lúdico. A estratégia de jogo era coletiva, em conjunto com seus amigos de equipe, às vezes algumas funcionavam às vezes outras não.</p>			
51 a 60 minutos			
<p>O sujeito A.1 pediu para sair do gol chamou colega e foi pedir água para sua mãe que estava perto da escadaria. Tomou sua água e foi correndo para teia de aranha o brinquedo em forma de pirâmide entre a rampa do DIR e o espaço central da praça. Ele começa a subir na teia e em um determinado momento ela para e fica observando duas meninas que estavam embaixo da teia brincando de pega-pega. Logo depois seu pai vem para ficar próximo do equipamento e orientar com ele deveria subir até a plataforma do pirata era uma plataforma que ficava no alto onde as crianças ficavam sentadas conversando, olhando o horizonte, vendo o que acontece em toda a praça, etc. Quando o pai dele terminou de dizer como ele deveria fazer para subir. "Ele respondeu! Papai eu sei fazer! Não precisa me ajudar!" Continuou subindo até chegar no meio da pirâmide. Sua persistência do comportamento lúdico neste equipamento foi média. Ele tenta resolver as dificuldades que da teia mais não consegue ir até lá o pico. As duas meninas juntamente com outros meninos estavam brincando de pega-pega na teia. Tinha um pegador que tentava pegar os colegas em toda a teia sem colocar o pé no solo. O jogador que chegasse na plataforma não podia ser pegue (lá era zona de salvamento). Ele pediu para brincar também. Ele tentou fugir para não ser pegue mais era um pouco lento nas cordas e sempre era pegue. Quando ele foi ser pegador as outras crianças eram muito rápidas e era difícil pegar eles. Ele tentou muitas vezes e logo pediu para sair porque já estava cansado de tanto tentar e não conseguia.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Figura 74

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito A.1.

4. Resultados individuais de cada praça considerando o questionário aplicado com as crianças sobre o brincar

4.1. Praça Jardines de Can Brasó¹⁶⁵

Na Figura 75, 64% dos respondentes foram meninas e 36% foram meninos. Percebemos essa diferença significativa por ser o gênero feminino mais predominante na escola *Pau Casals* no 3º, 4º e 5º ano. Podemos citar também como fator o livre arbítrio da criança para responder o questionário, e, a autorização dos pais permitindo sua participação. A principal dificuldade de uma maior participação dos meninos da pesquisa foi por dois motivos: 1) por opção própria de não querer participar, e, 2) e principalmente por não ter permissão dos pais para participar do estudo.

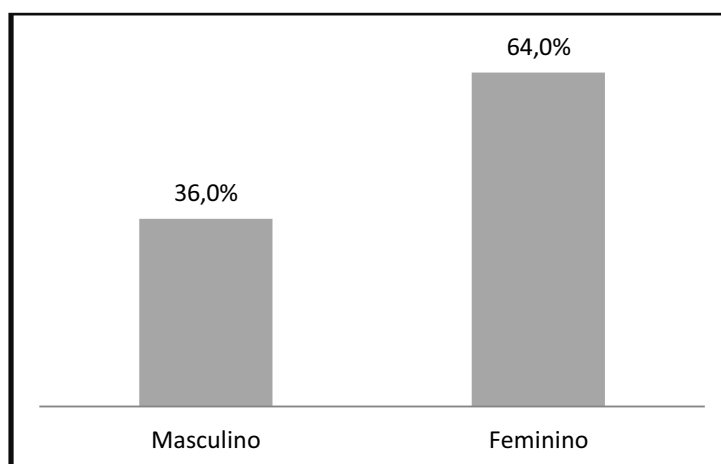


Figura 75
O sexo das crianças entrevistadas na praça “Jardines de Can Brasó”

Verificamos na Figura 76 que 38,5% das crianças que participaram da pesquisa tinham 11 anos, seguidos das crianças com 10 anos com 30,8% e em terceiro as crianças com 9 anos com 23,11%, isso justifica porque o maior número de crianças que responderam os questionários eram da 3º, 4º e 5º ano da Escola *Pau Casals*. Tivemos 3,8% de crianças com 8 e 12 anos que eram respondentes do 2º e 6º ano, respectivamente, da escola de aplicação do instrumento.

¹⁶⁵ 27 sujeitos responderam o questionário sobre a praça *Jardines de Can Brasó*.

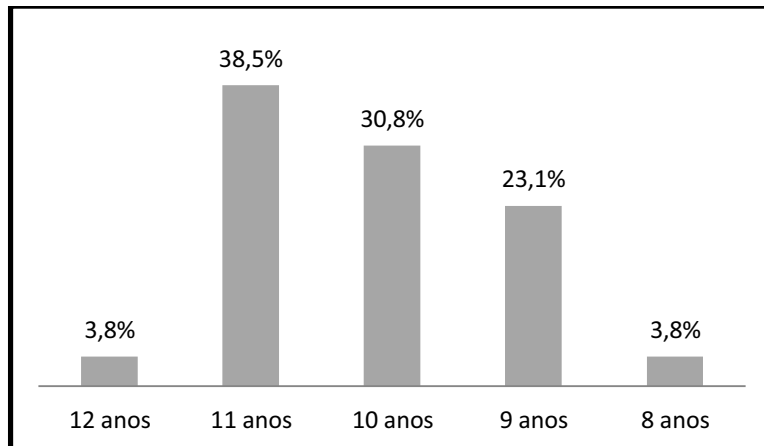


Figura 76
A idade das crianças entrevistadas na praça "Jardines de Can Brasó"

As crianças costumam brincar, em sua grande maioria na escola, com 85,2%, seguido da casa com 81,5% e, em terceiro, na praça pública com 74,1%. Outros locais como: parque temático, *shopping center*, casa de amigos ou amigas, rua tiveram uma porcentagem de 33,3%. Nesta questão era permitida mais de uma resposta. (Ver Figura 77)

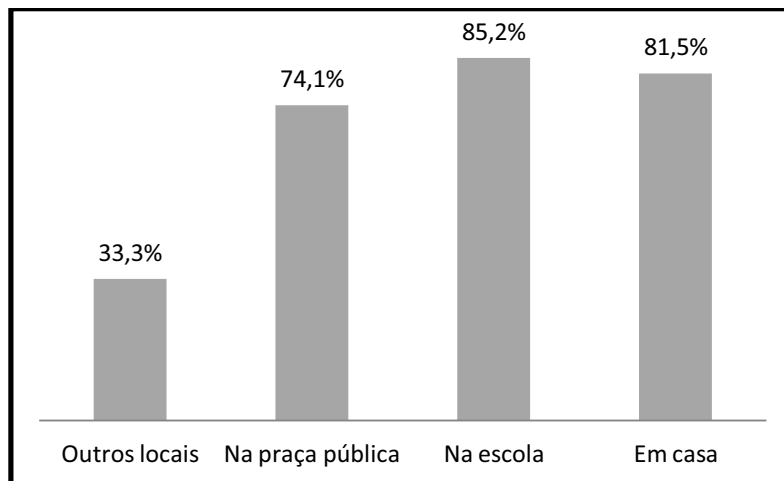


Figura 77
Onde costumam brincar

Na Figura 78 confirmamos que brincar com os amigos é ainda a grande opção infantil. Todas as crianças responderam brincar "com os amigos" atingindo 100% de preferência dos entrevistados, seguido dos irmãos e primos com 77,8%. Como terceira opção surgiu brincar com seus pais com 66,7%, representando

significativamente a importância que os pais exercem nas ações lúdicas de seus filhos. Ficou interessante detectar que a opção “outros” ficou com 29,6% da preferência das crianças. Podemos citar como “outros” as seguintes opções: brincar com os animais de estimação (cachorro, gato, pássaro, peixe, etc.) ou com seus amigos virtuais (na internet). Os avós ficaram com 18,5% de preferência das crianças. Seguido dos tios e professores com 7,4% e 3,7%. Nesta questão era permitida mais de uma resposta.

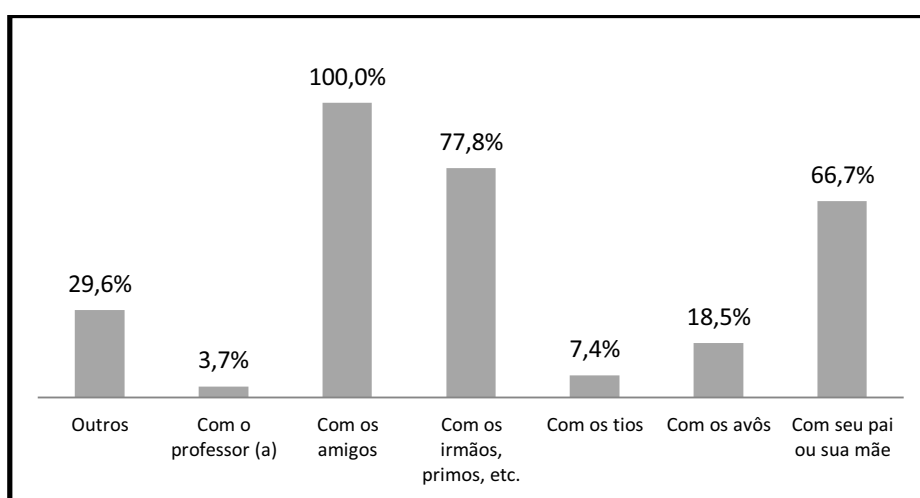


Figura 78
Com quem gosta mais de brincar

Na questão nº 4 do questionário ficou claro que o brincar com “o papai e a mamãe” ficou sendo bastante significativo nas respostas das crianças. Nas observações realizadas nas praças era bastante comum ver os pais brincando com seus filhos. A presença dos familiares na praça pública era uma constante. Era muito comum perceber este fato em diferentes ambiente públicos na cidade de Barcelona. A resposta “o papai” teve 23,1% de preferência na praça *Jardines de Can Brasó* diferentemente das outras praças pesquisadas e a mamãe ficou com 15,4% das opções dos respondentes. Mesmo sendo a praça com a maior aplicação de questionários a opção “nenhum dos dois” foi relativamente pequena com relação às outras praças com 11,5%. (Ver Figura 79)

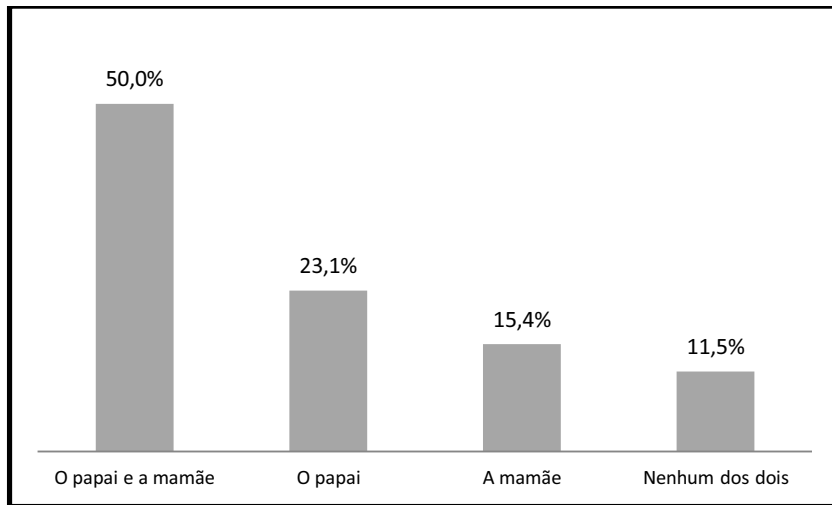


Figura 79
Quem brinca mais com você

Ficou evidente na Figura 80 que a opção “brincar em grupo” tem a grande preferência das crianças com 55,6% e a segunda opção foi “depende do tipo de jogo” com 44,4%. O brincar “sozinho” 0%.

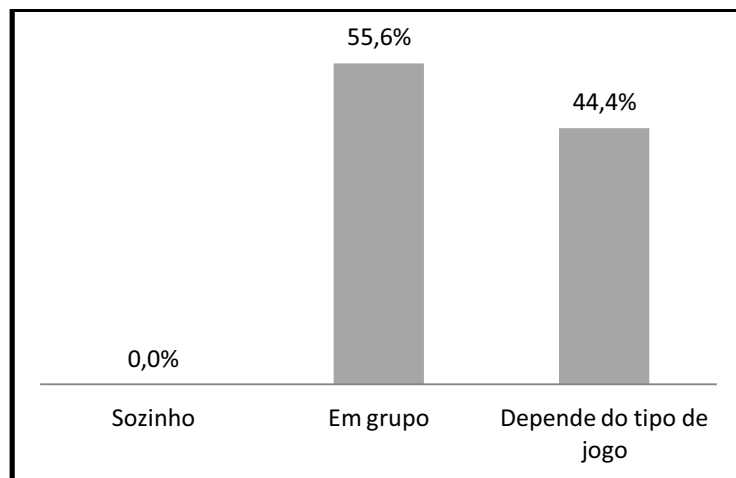


Figura 80
Para você é melhor brincar

Na pergunta nº 6 do questionário foi apresentado para os entrevistados seis opções em fotos dos espaços existentes na praça para escolherem. Nesta questão era permitida mais de uma resposta. Estes espaços foram previamente escolhidos pelo investigador depois de inúmeras observações feitas na praça, observando a frequência de uso dos espaços pelas crianças e o número de crianças que experimentavam. Na Figura 81 temos as fotos apresentadas para as crianças no

instrumento da praça *Jardines de Can Brasó*. O espaço B (onde tinha a teia de aranha ou a pirâmide) com 81% e os espaços D e F (onde concentrava o jogo de futebol, vôlei, pega-pega, carimba¹⁶⁶, o skate, andar de patins, etc.) com 66,7% foram os espaços preferidos da praça *Jardines de Can Brasó*. O espaço A com 44,4%, o C com 29,6% e o espaço E com 25,9% da preferência. (Ver Figura 82).

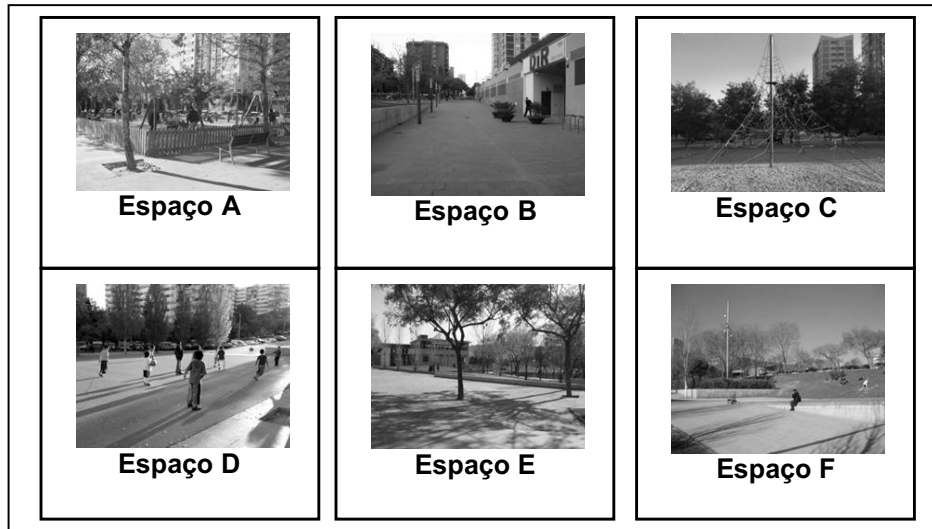


Figura 81
Praça Jardines de Can Brasó

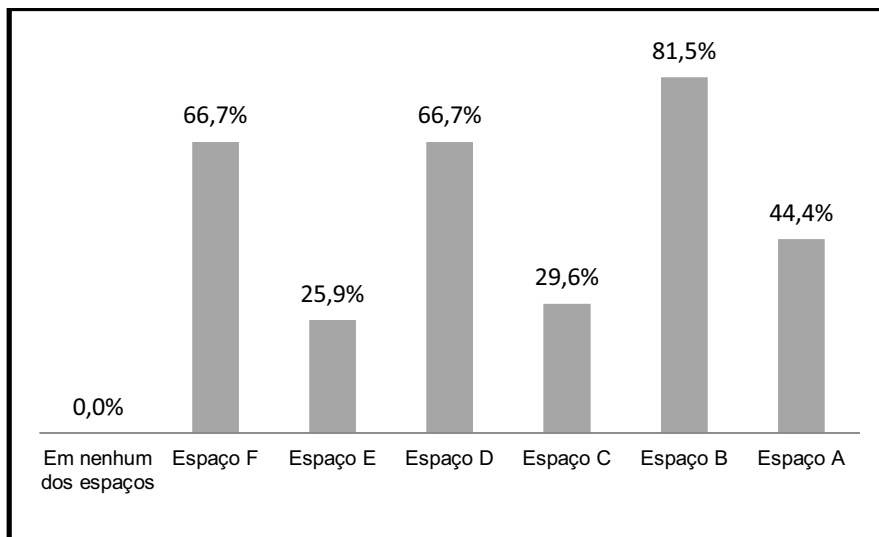


Figura 82
Espaço preferido para brincar da praça Jardines de Can Brasó

¹⁶⁶ Também conhecido como: **la quema, matagente, a matar, vivos y muertos, el quemado, campos quemados, el delegado, el matador, balón tiro, las naciones, la matanza, matasapo, manchado** ou **brilé** é um jogo popular infantil.

Nos resultados da Figura 83 os jogos de correr, saltar, deslocar, ou seja, aqueles onde as habilidades motrizes estavam presentes, foram os preferidos dos sujeitos respondentes, entre eles temos, o “Jogar futebol” juntamente com o “Jogar pega-pega” com 13,7%. Os jogos e as brincadeiras que utilizavam equipamentos lúdicos como a “bicicleta e patins” com 7,4% e 6,3%, estes brinquedos utilizados para suas manifestações lúdicas são tratados em questão posterior. Brincadeiras como: brincar de esconde-esconde, pular corda, jogar taco ou *Bets* e jogar pega-pega ficaram, respectivamente, com 5,3 e 5,2 % da preferência. Com 6,3% temos uma modalidade esportiva que eles gostam muito de vivenciar na praça que é o “Jogar vôlei” no qual meninas e meninos utilizam o espaço mais central da praça para jogar da mesma forma que o “jogar futebol”. As rampas existentes na praça eram os lugares preferidos para andar de patins, *skate* (3,2%) e patinete (1,1%).

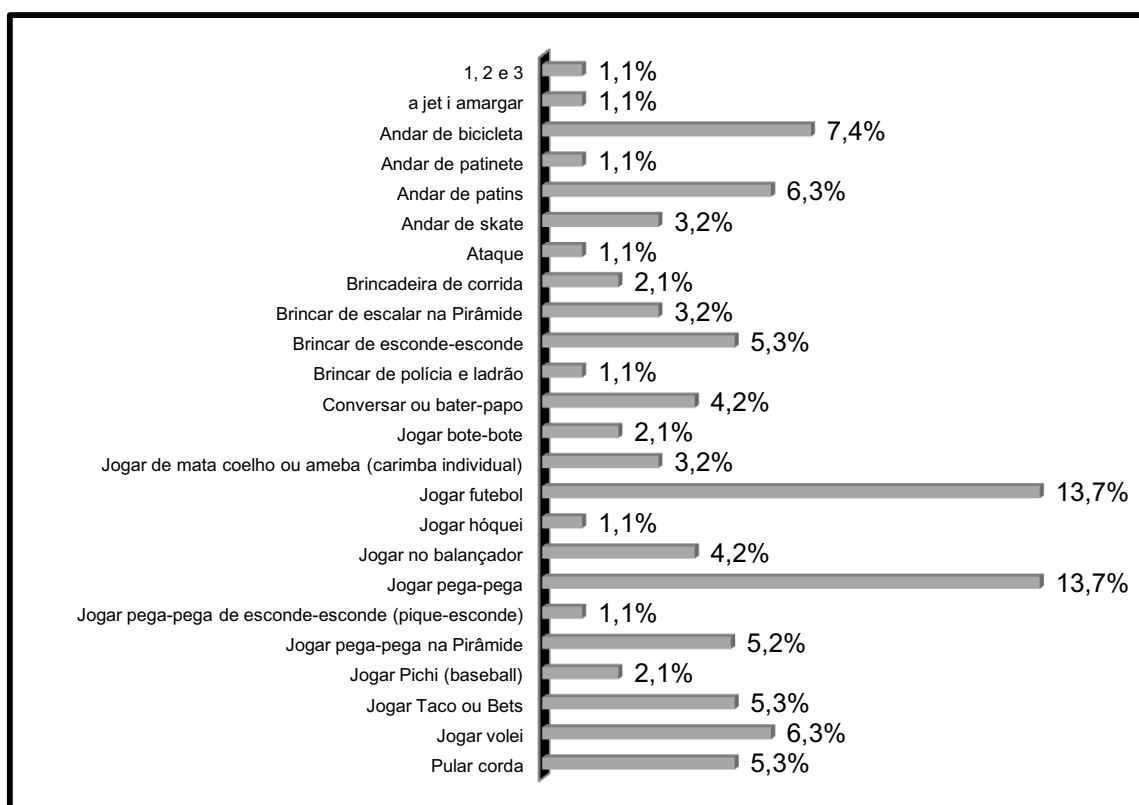


Figura 83
Jogos e brincadeiras: Jardines de Can Brasó

Os jogos e as brincadeiras preferidas na questão anterior determinam os brinquedos preferidos das crianças para brincar na praça *Jardines de Can Brasó*. Verificamos na Figura 84 que os equipamentos lúdicos que induzem ao ato motriz têm a grande preferência dos respondentes. Com 20,5% a “bola de futebol” para jogar. No jogo do futebol é bastante comum ver meninas jogando com os meninos, juntos ou separados. A “bicicleta e os patins” eram materiais lúdicos da categoria de brinquedos móveis com rodas. Os dois juntos eram os preferidos das crianças entrevistadas com 20,5% cada, seja menino ou menina, além deles, era bastante comum ver outros grupos etários usando este tipo de brinquedos. Tinha o “Patinete” e o “Skate” outros brinquedos da mesma categoria anterior que conquistavam 8,4% na preferência das crianças. Um fato interessante que não deve ser desconsiderado é o uso de brinquedos como: Nitendo DS (2,4%) e PSP (1,2%). Estas novas gerações tecnológicas de jogos e brinquedos estão cada vez mais fazendo parte na vida da criança em todos os espaços.

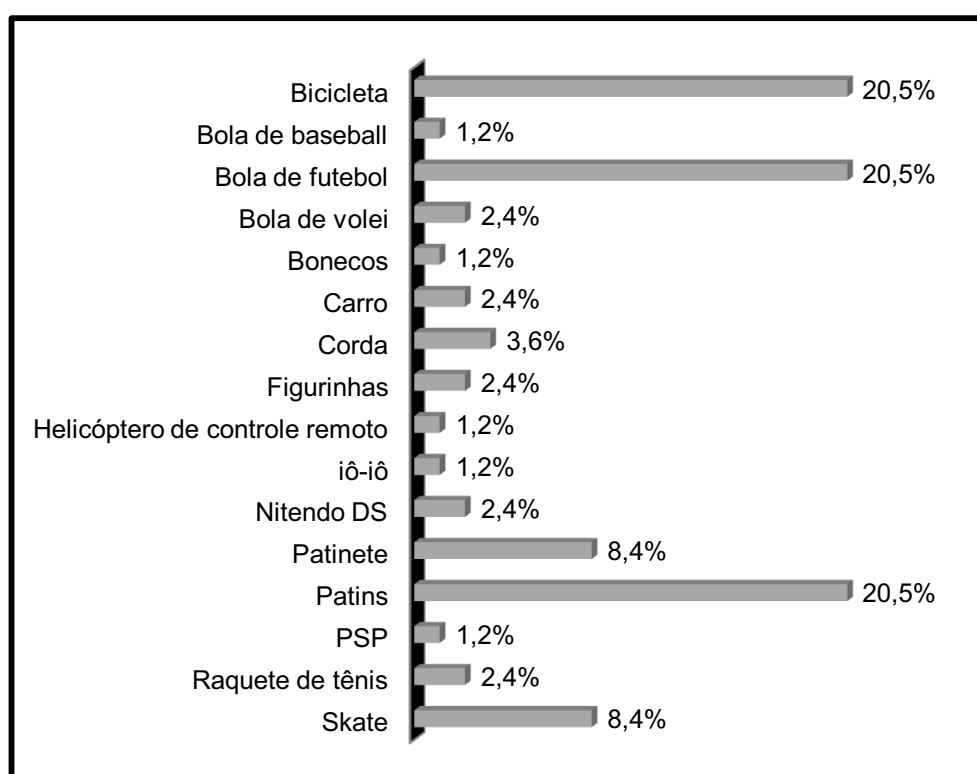


Figura 84
Brinquedos: Jardines de Can Brasó

4.2. Praça Joan Cornudella¹⁶⁷

Na praça Joan Cornudella 57% foram meninas e 42% meninos como verificamos na Figura 85.

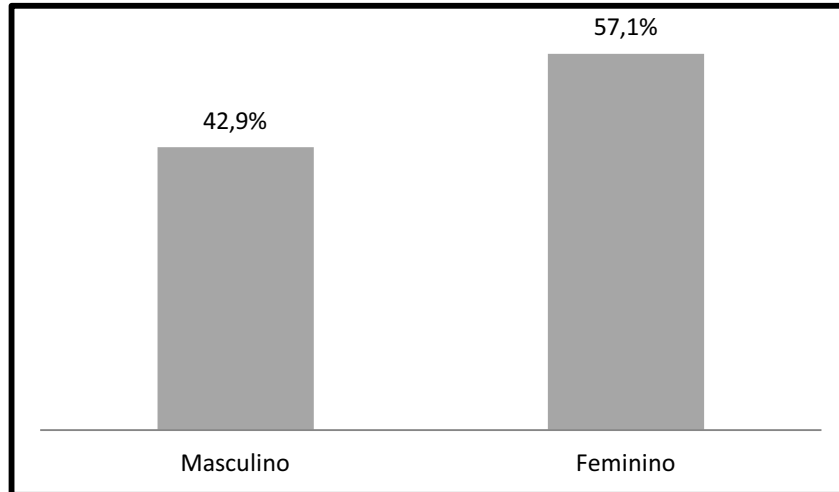


Figura 85
O sexo das crianças entrevistadas na praça Joan Cornudella

Conforme a Figura 86, 42,9% dos respondentes tinha 11 anos e 28,6% tinham 10 anos. As crianças com idade de 8 e 9 anos tiveram ambas 14,3%. Nesta praça não houve participantes com idade de 12 anos.

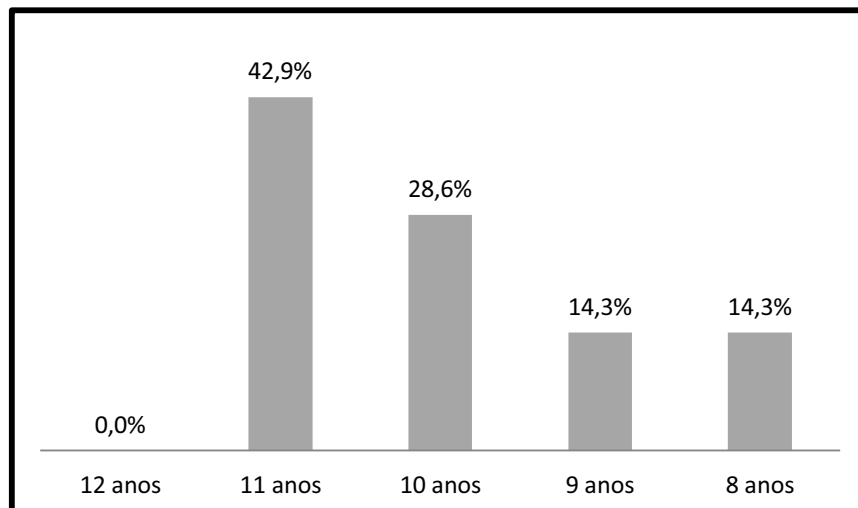


Figura 86
A idade das crianças entrevistadas na praça Joan Cornudella

¹⁶⁷ 7 sujeitos responderam o questionário sobre a praça Joan Cornudella.

Os sujeitos respondentes da praça *Joan Cornudella* diferentemente da praça *Jardines de Can Brasó* preferem **brincar em casa** com 85,7%, e em segundo ficaram a “escola” e a “praça pública” com 71,4%. E como última opção “outros locais” com 42,9%. Nesta questão era permitida mais de uma resposta. Nesta questão era permitida mais de uma resposta. (Ver Figura 87)

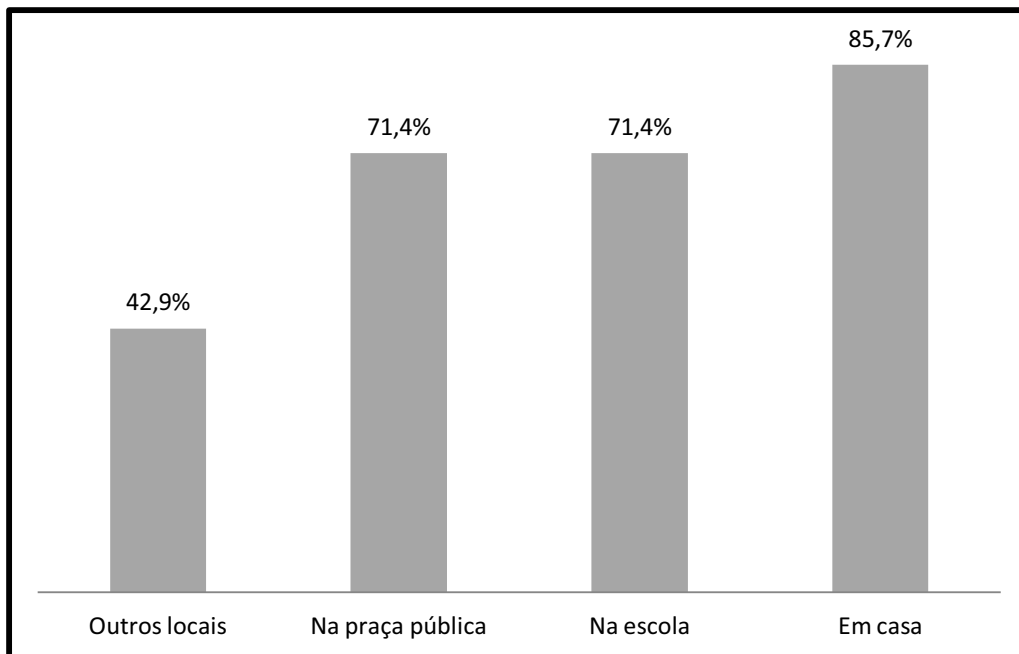


Figura 87
Onde costuma brincar

Na Figura 88 temos que levar em consideração o número de respondentes da praça que foram 7 crianças. Nesta questão era permitida mais de uma resposta. Deste universo total, 100% confirmam que brincar com os amigos, irmãos e primos é a primeira opção. Brincar com os pais ficou na segunda opção com 57,1%. Com 28,6% ficaram os tios e os avós. Nesta praça a opção brincar com outros teve um índice elevado com 42,9% e em último ficou brincar com os professores com 14,3%.

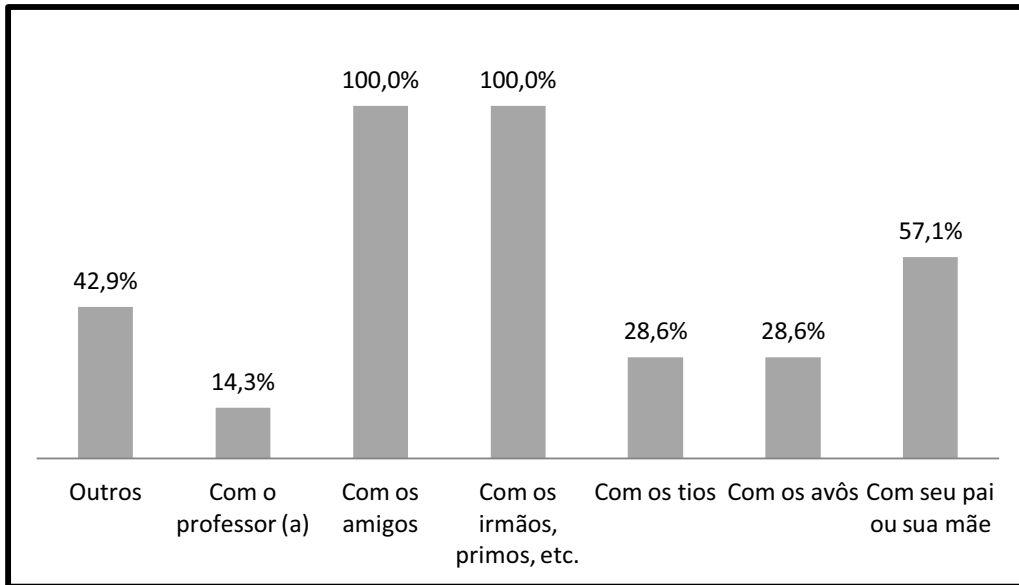


Figura 88
Com quem prefiro brincar

Na Figura 89 quando perguntamos “quem brinca mais com você”. Observamos algumas diferenças na praça Juan Cornudella em relação às outras praças em um aspecto que foi: **nenhum dos dois** com 57,1% dos entrevistados. Com 28,6% ficou a opção “O papai e a mamãe” e em terceiro “o papai” com 14,3%. Na opção “a mamãe” ficou com 0%.

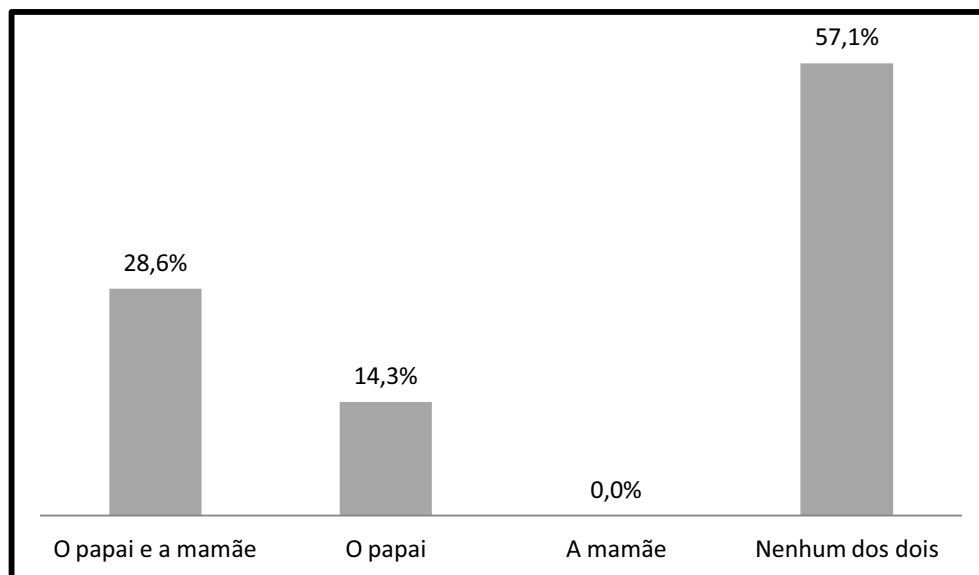


Figura 89
Quem brinca mais com você

Nesta pergunta “como gosta de brincar” as respostas das crianças foram 71,4% que vai **depende do jogo** e depois 28,6% em grupo e novamente a opção de brincar sozinho ficou com 0%. (Ver Figura 90)

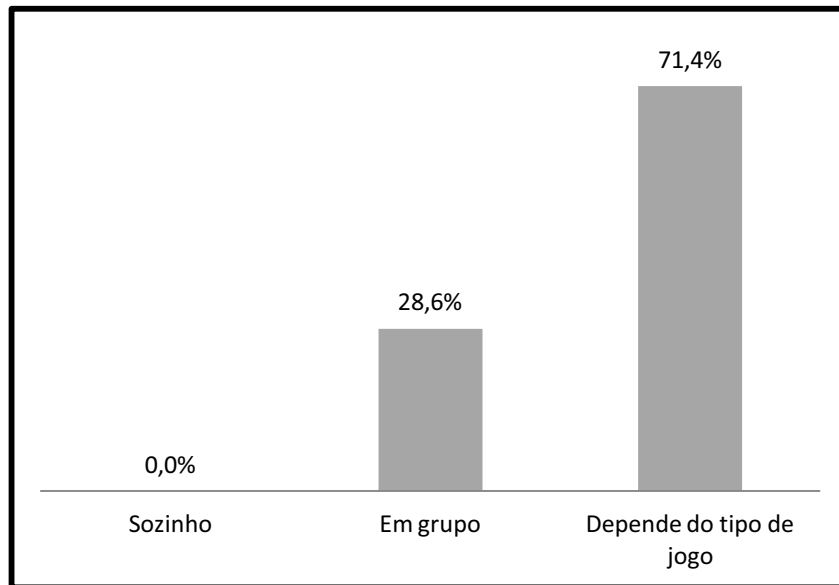


Figura 90
Como gosta de brincar

Na pergunta nº 6 do questionário foi apresentado para os entrevistados seis opções em fotos dos espaços existentes na praça para escolherem. Nesta questão era permitida mais de uma resposta. Na Figura 91 temos as fotos apresentadas para as crianças no instrumento da praça: “Joan Cornudella”. Na Figura 92 temos os resultados das preferências dos espaços da praça para brincar. Na *Joan Cornudella* os espaços C e E (área mais central da praça) ficaram com a preferência das crianças com 57,1%, em seguida o espaço A com 42,9%. O espaço B e F os dois tiveram 14,3% da opção dos respondentes.

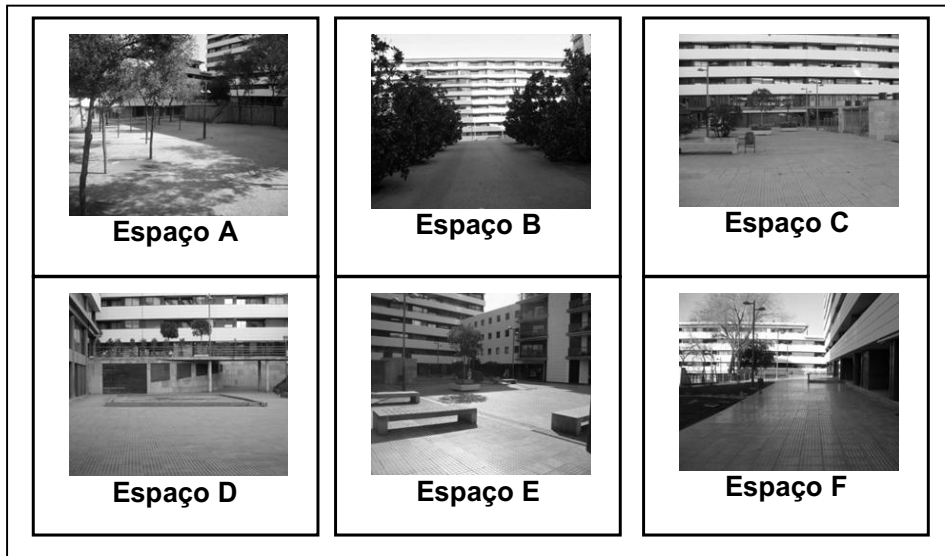


Figura 91
Fotos dos espaços da praça Joan Cornudella

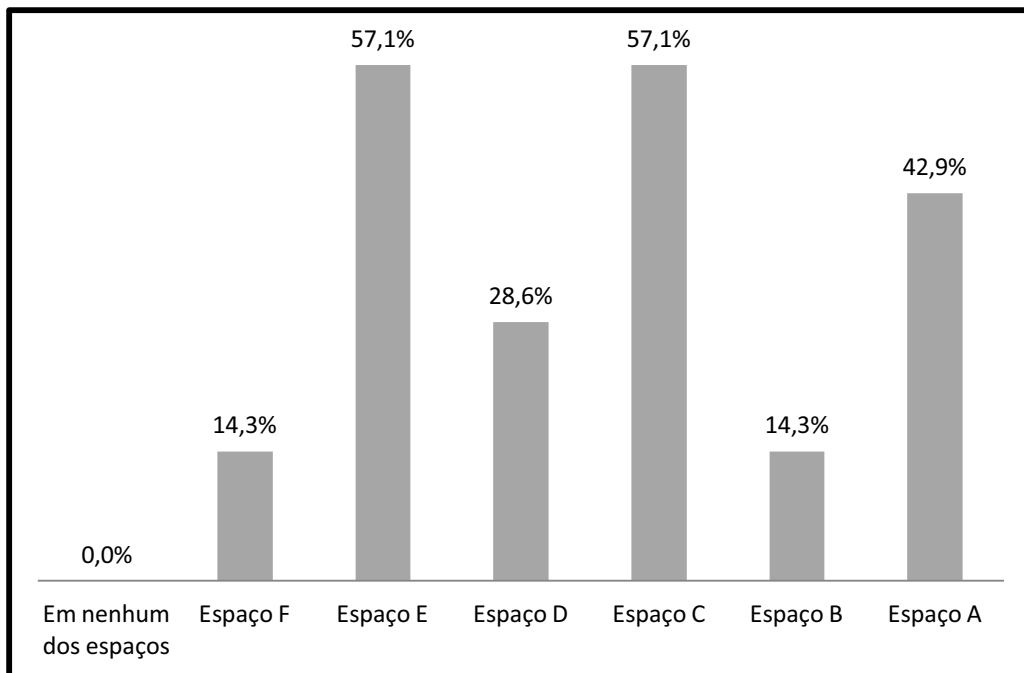


Figura 92
Espaço preferido para brincar da praça Joan Cornudella

Na Figura 93 o “Jogar futebol” continua sendo o preferido das crianças com 19,2%. Em segundo na preferência dos respondentes foi o “Jogar bote-bote” com 15,4%. Brincar de “esconde-esconde” e de “pega-pega” tiveram 11,5% das respostas. Os jogos tradicionais “Jogar taco” e “Diabôlo” receberam 7,7% da preferência. Com 3,8% os jogos espontâneos (tradicionais e pré-desportivo) como: andar de patins, *stop* (estátua), mata coelho ou carimba, pique-esconde, pular corda, volei e ainda algumas crianças que colocaram a atividade de conversar ou bater-papo como um ato lúdico.

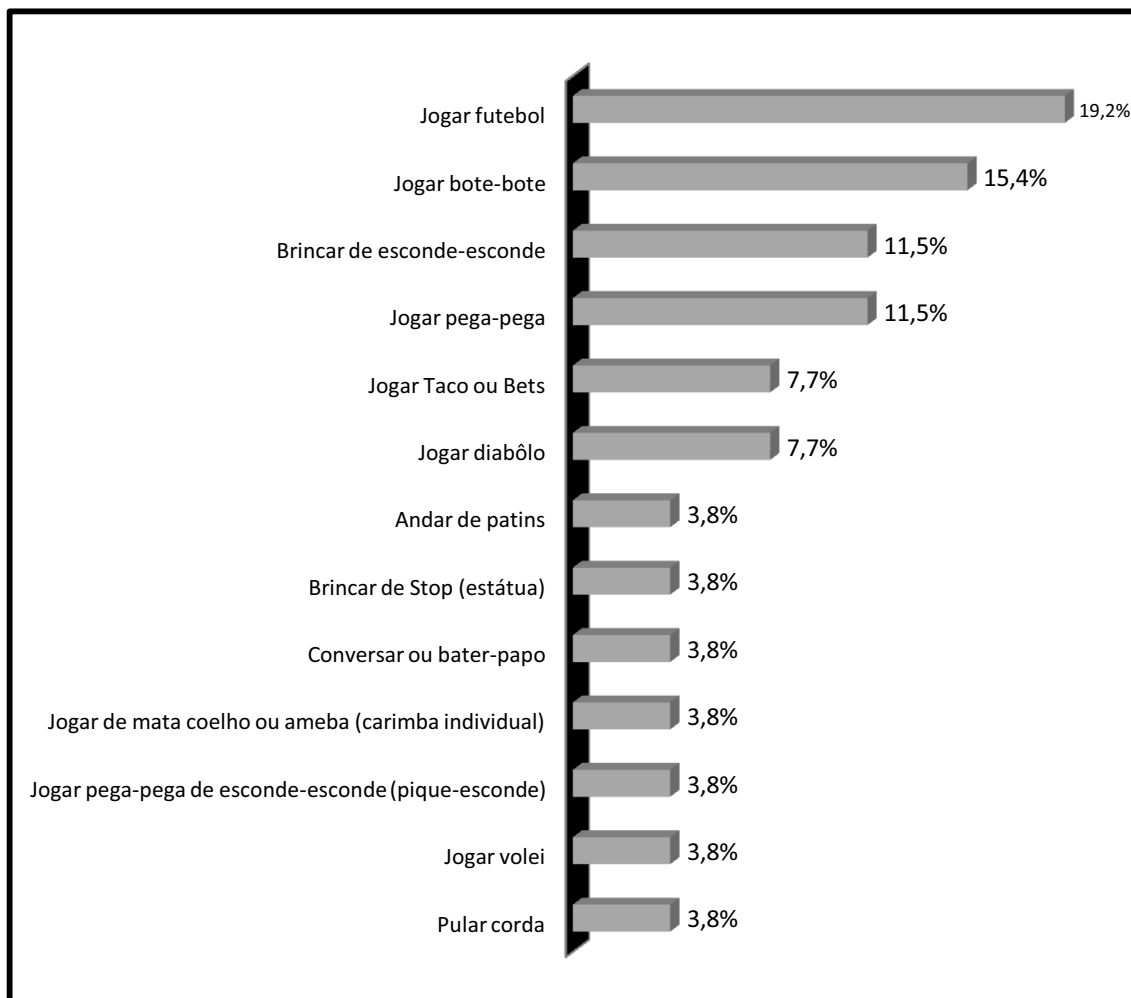


Figura 93
Jogos e brincadeiras: Joan Cornudella

A bola de futebol com 21,1% é também o brinquedo preferido na preferência das crianças da praça Joan Cornudella. Com 15,8% ficaram os “Patins” e em terceiro ficaram os seguintes brinquedos: diabôlo, patinete e taco com 10,5% na preferências dos respondentes. Os brinquedos estruturados como: bola de basquete, bicicleta, avião e helicóptero de controle remoto (brinquedos eletrônicos) e os brinquedos não estruturados: corda e lenço, tiveram 5,5% da preferência das crianças. (Ver Figura 94)

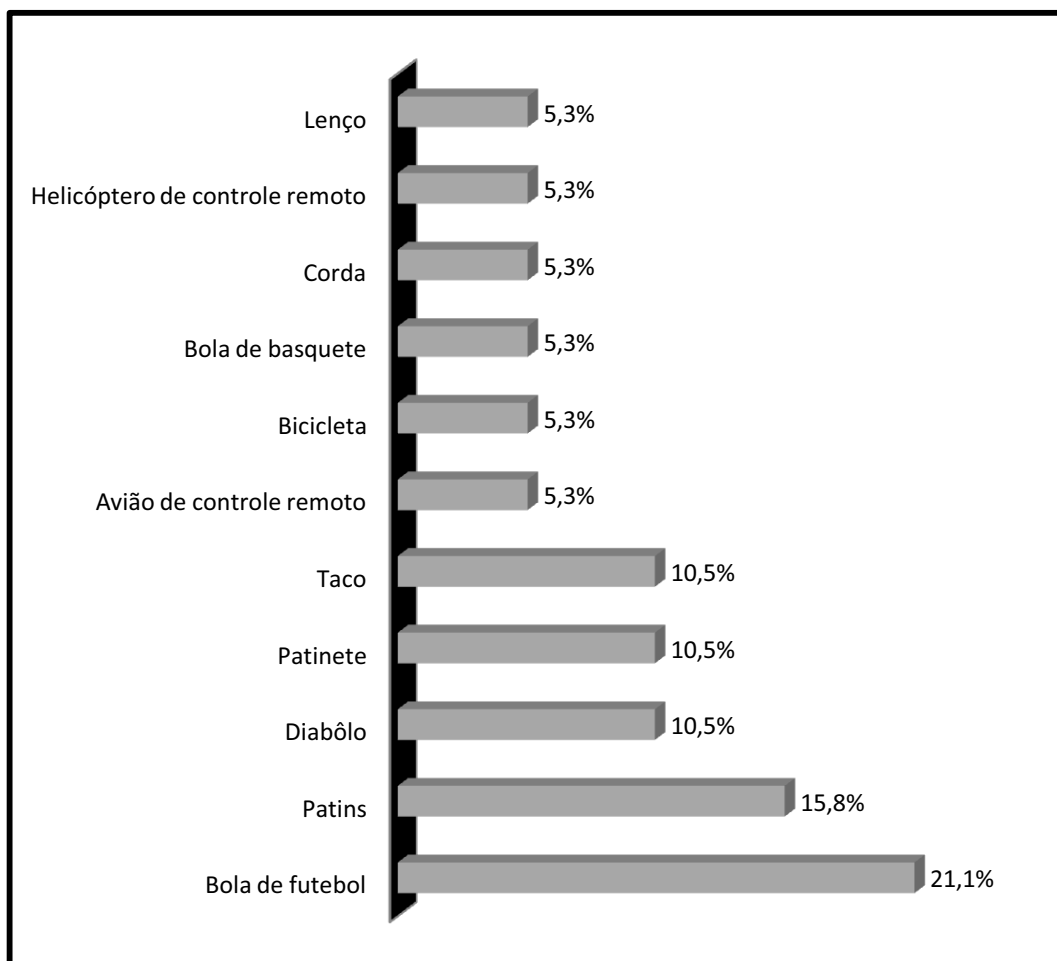


Figura 94
Brinquedos: Joan Cornudella

4.3. Praça Josep Pallach¹⁶⁸

Na Figura 95 os respondentes da praça Josep Pallach foram 62,5% meninas e 37% meninos. O gênero feminino também predominou nesta praça.

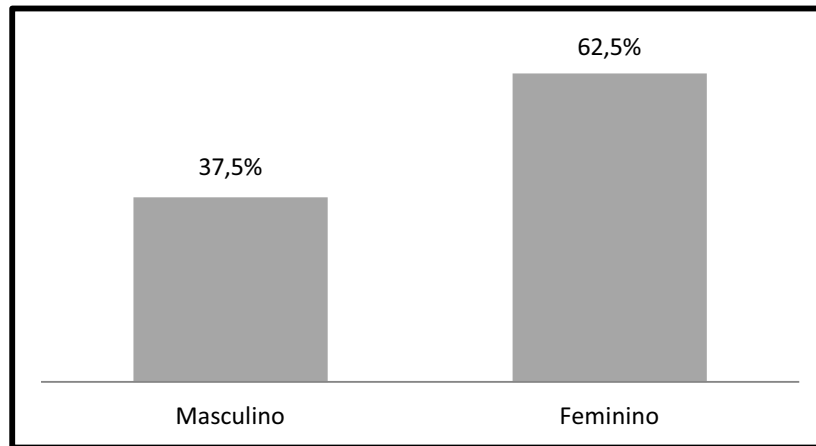


Figura 95
O sexo das crianças entrevistadas na praça Josep Pallach

Na Figura 96 as crianças com a idade de 10 anos foram a maioria com 50%, seguidos de 12 com 37,5%. As crianças com 9 tiveram 12,5%. Nesta praça não houve participante de 8 e 11 anos.

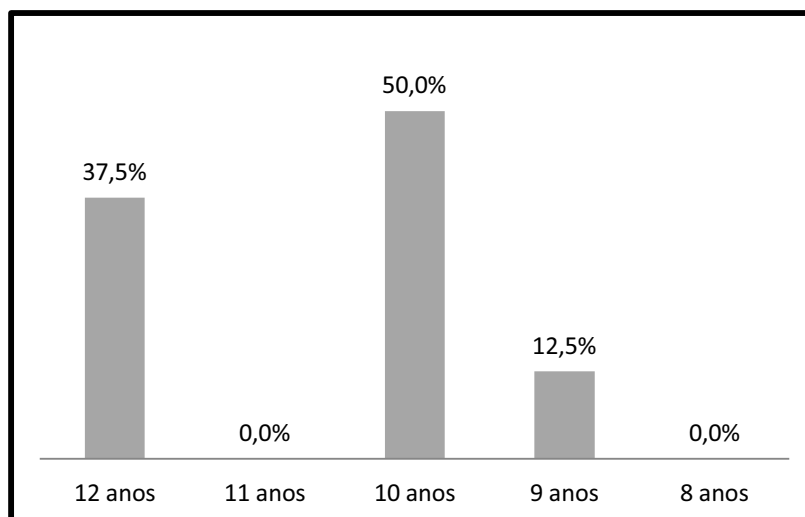


Figura 96
A idade das crianças entrevistadas na praça Josep Pallach

¹⁶⁸ 8 sujeitos responderam o questionário sobre a praça *Jardiniers de Can Brasó*

A praça *Joseph Pallach* foi a única que os respondentes optaram como a melhor opção para brincar com 100% da preferência. “Na escola” e “em casa” com 87,5%. Com 37,5% escolheram também a opção “outros locais”. Nesta questão era permitida mais de uma resposta. (Ver Figura 97)

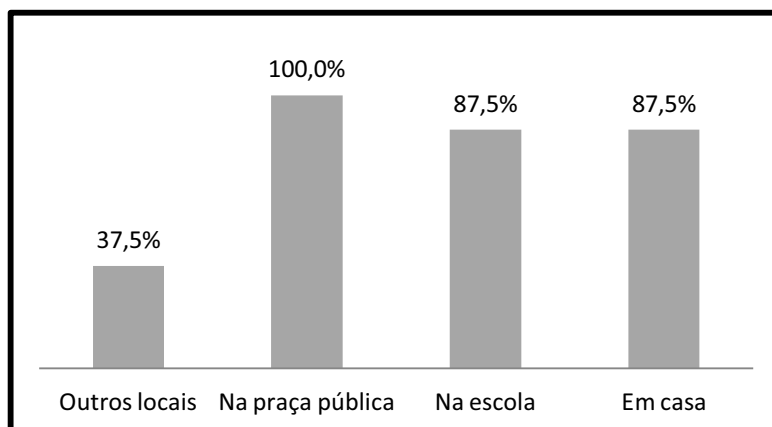


Figura 97
Onde gosta de brincar

Nessa Figura 98 temos que levar em consideração o número de respondentes da praça que foram 8 crianças. Nesta questão era permitida mais de uma resposta. 100% confirmam que brincar com irmãos e primos é a a melhor opção. Em segundo com 75% com os amigos. Brincar com o pai e mãe ficou no terceiro lugar com 50%. “Outros” com 37,5% depois os tios com 25% seguidos dos avôs com 12,5%. Os professores na praça Josep Pallach tiveram 0% da preferência das crianças.

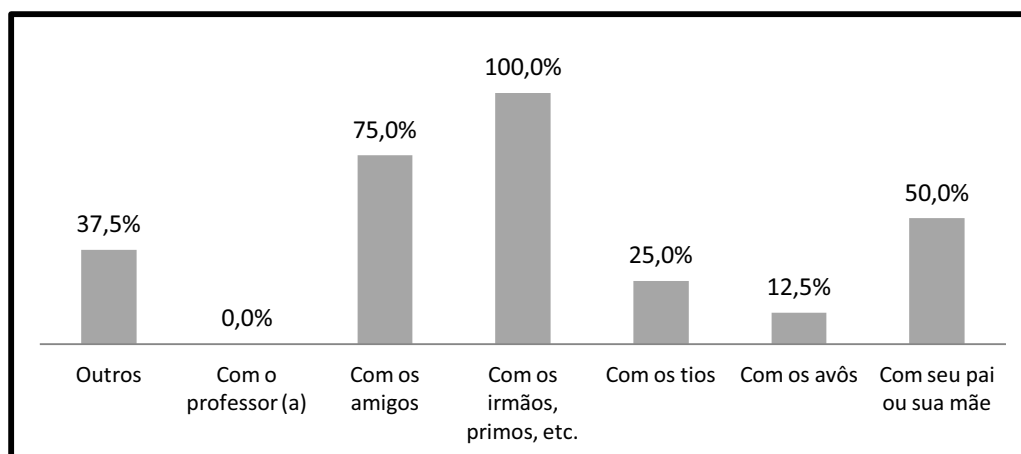


Figura 98
Com quem prefiro brincar

Na Figura 99 observamos nas respostas das crianças que “a mamãe” ficou com 0% da mesma forma que a praça *Joan Cornudella*. 71,4% responderam “O papai e a mamãe” e em terceiro “o papai”. Com 14,3% ficaram “o papai” e “nenhum dos dois”.

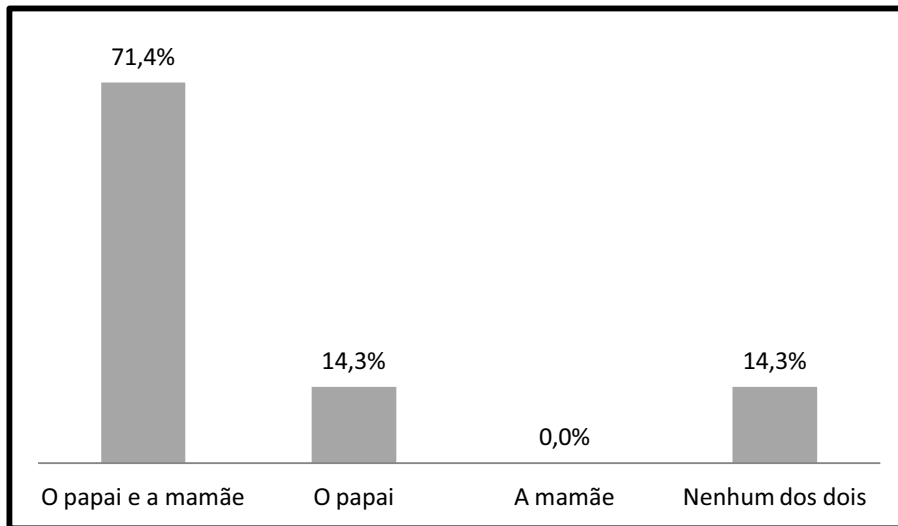


Figura 99
Quem brinca mais com você

Brincar “em grupo” ficou com 75% e em segundo ficou “depende do tipo de jogo” com 25%. A opção de brincar “sozinho” ficou com 0%. (Ver Figura 100)

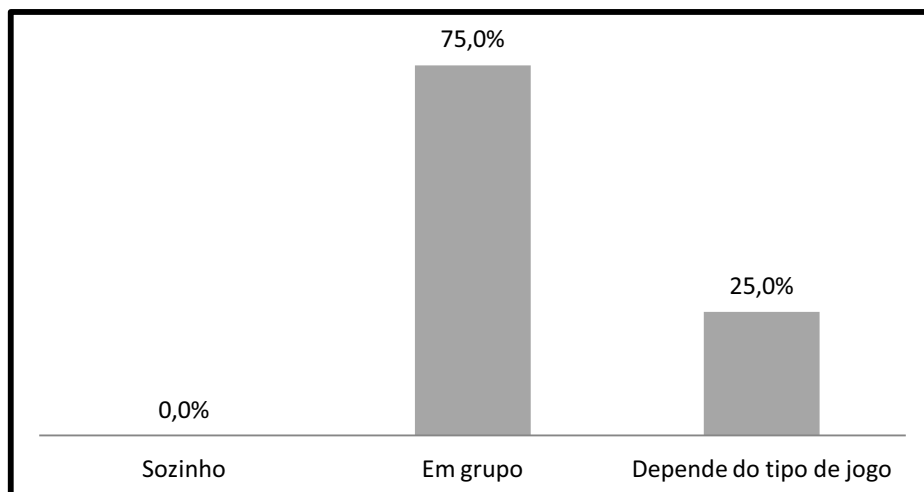


Figura 100
Como gosto de brincar

Na Figura 101 temos as fotos apresentadas para as crianças no instrumento da praça *Joseph Pallach*. Nesta questão era permitida mais de uma resposta. Nos resultados apresentados na Figura 102, temos o espaço E com preferido para brincar com 75%. O espaço C e D com 62,5% na opção dos entrevistados. Com 50% os espaços A e F. O espaço B do parque infantil ficou com 25% e por último e somente na praça *Josep Pallach* surgiu 12,5% “em nenhum dos espaços”. Os espaços preferidos dos respondentes desta categoria era a parte inferior da praça depois das escadarias ao lado do parque de borracha (ou parque de *goma*) e próximo ao “locutório”.

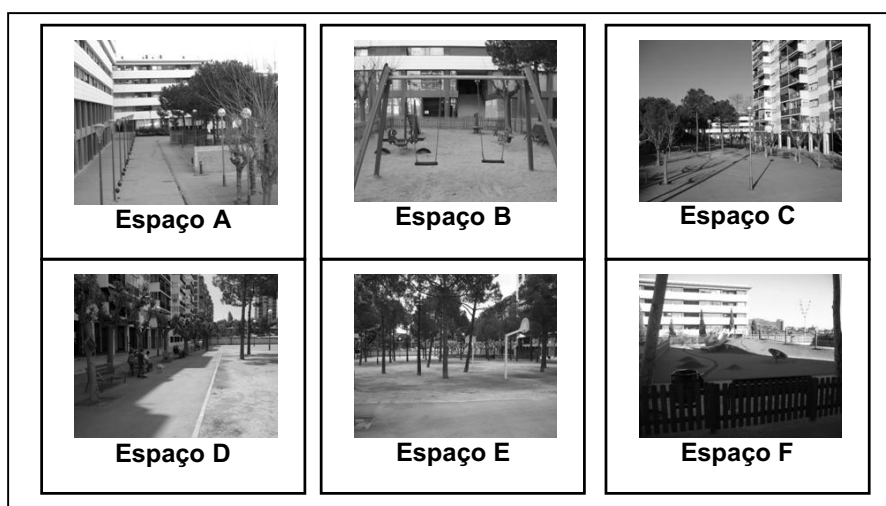


Figura 101
Fotos dos espaços da Praça Josep Pallach

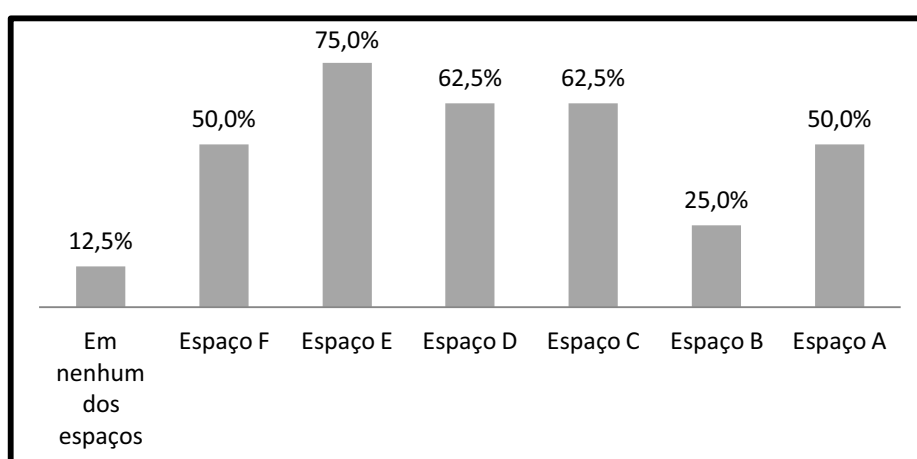


Figura 102
Espaço preferido para brincar da praça Josep Pallach

Novamente o “Jogar futebol” é na opção dos entrevistados o jogo favorito com 19,2%. Em segundo temo o “jogar basquete” com 15,4%. É importante colocar que a praça *Josep Pallach* é a única onde existe um espaço para jogar basquete com uma tabela. Com 7,7% ficaram: “andar de patins”, “jogar vôlei”, “jogar bote-bote” e o “pega-pega”. Nos jogos como: andar de *skate*, esconde-esconde, jogar boliche (*bolos*), mata coelho ou carimba, jogar tênis e pular corda tiveram cada um obteve 3,8% na preferência das crianças. (Ver Figura 103)

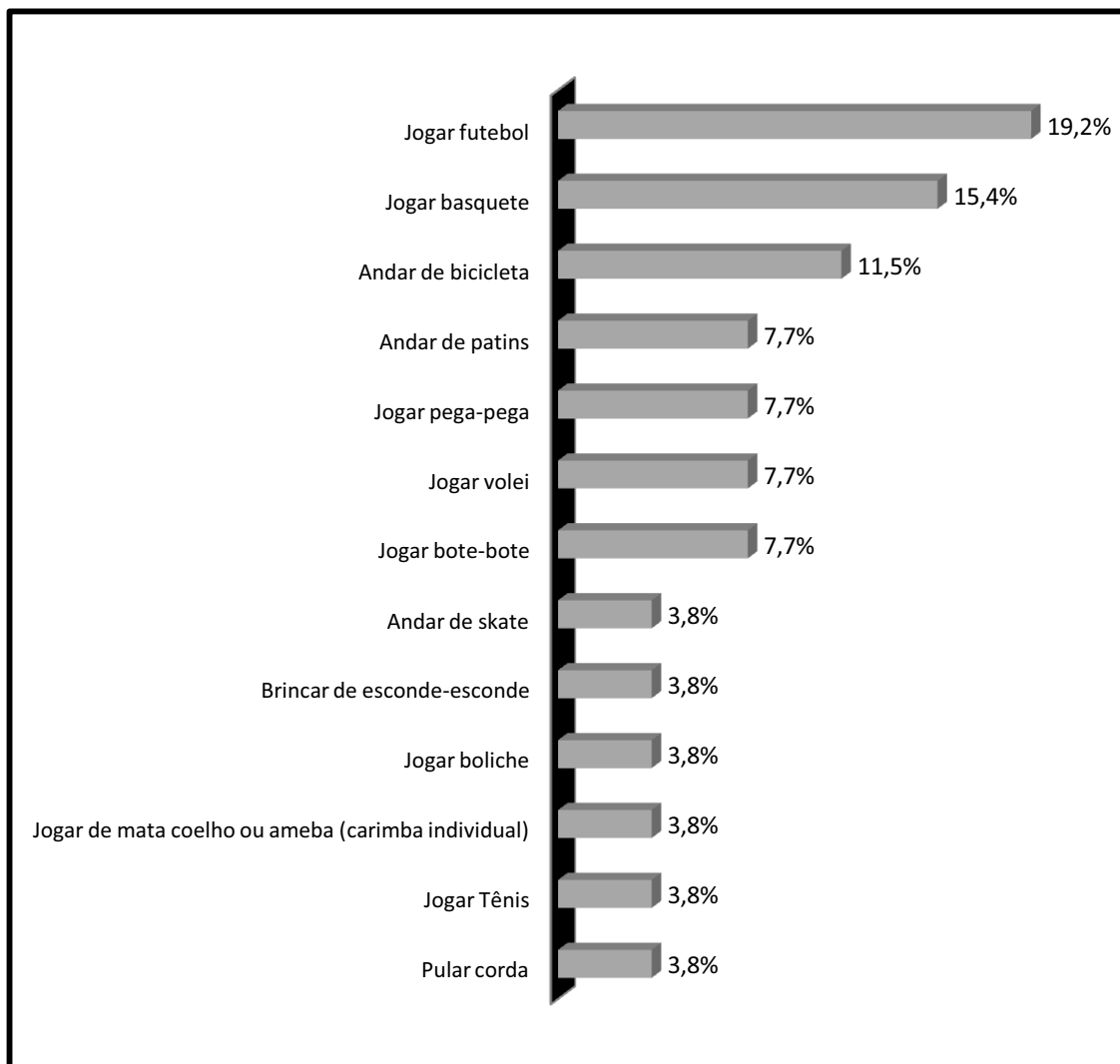


Figura 103
Jogos e brincadeira: Josep Pallach

Na praça *Josep Pallach* a bola de futebol continua sendo o brinquedo preferido das crianças com 26,1%. Em segundo os “patins” com 17,4% e logo em seguida a bicicleta com 13%. A “corda”, “**nitendo DS**” e o “*skate*” tiveram 8,7% no resultado da entrevista. Com 4,3% na preferência temos os seguintes equipamento lúdicos: bola de basquete, **MP4**, patinete e raquete de tênis. O MP4 e o Nitendo DS são opções mais atuais de equipamento eletrônicos ou brinquedos dentro de uma concepção mais tecnológica na vida das crianças. Era bastante comum ver crianças, jovens e adultos com seu *notebook*, *videogames*, etc. (Ver Figura 104)

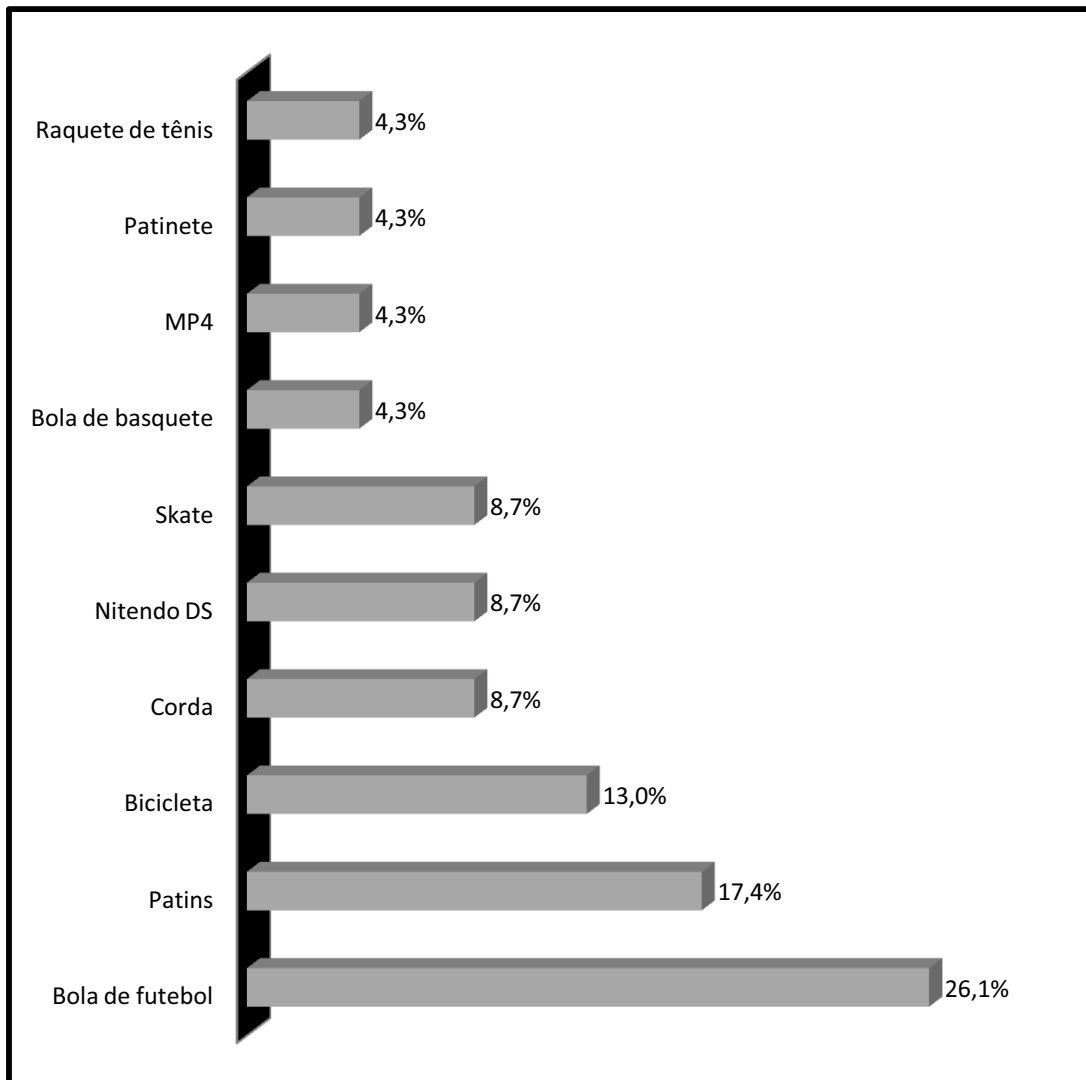


Figura 104
Brinquedos: Josep Pallach

5. Praça preferida para brincar

Este instrumento tinha como proposta identificar entre as praças estudadas aquela que criança mais gostava de brincar. Cada criança tinha que justificar sua escolha. (Ver Figura 105)



Figura 105. Fotos utilizadas no instrumento para escolher a praça preferida.

A Figura 106 confirma que a praça *Jardines de Can Brasó* é a praça preferida dos sujeitos participantes da pesquisa com 78% de preferência das crianças.

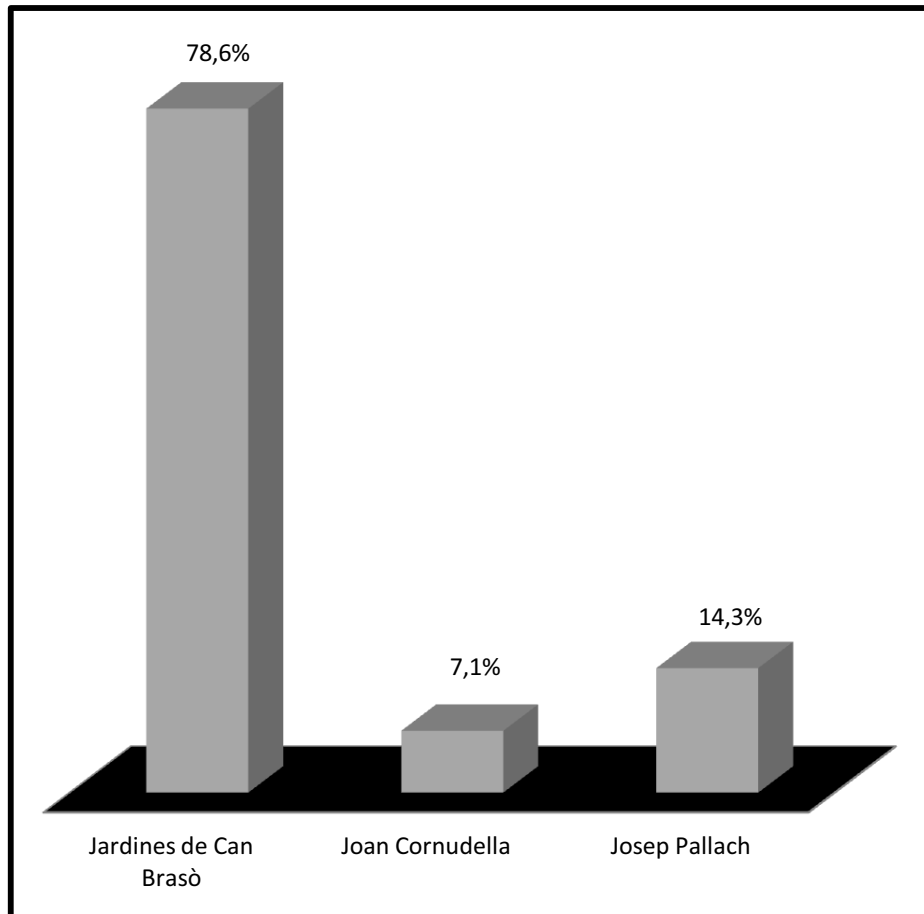


Figura 106. Praça preferida.

Na Tabela 24 elas justificam sua preferência comentando sobre sua resposta. Temos diferentes comentários como: “Tem mais espaço para correr”; “Eu gosto de escalar e sou muito bom em andar de patins e bicicleta”; “Porque é o meu lugar preferido para brincar. “Desde a primeira vez que joguei nela gostei muito”; “Porque podemos estar com os amigos, brincar e é bonita e grande” entre outras.

Tabela 24

Respostas das crianças sobre as preferências das praças para brincar

PRAÇA E Nº DE SUJEITOS RESPONDENTES	RESPOSTAS DAS CRIANÇAS
<p>Praça Pública <i>Jardines de Can Brasó</i></p> <p>Nº de crianças respondentes: 33 crianças</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu gosto de escalar e sou muito bom em andar de patins e bicicleta. 2. Tem mais espaço para correr. 3. Lá estão meus amigos e jogam todos e porque tem a teia de aranha e porque tem balançadores. 4. Porque todos os dias jogo no parque quando saio da escola. 5. Porque quando vou sempre estão meus amigos, lá jogo com meu irmão de pega-pega ou de corrida além de ter muito espaços e podemos fazer muitas coisas: jogar de futebol ou carreira. 6. Porque sempre tem muitas crianças e assim podemos jogar uma partida de futebol ou o bate-bate. 7. Porque nós podemos subir na pirâmide e jogar de pega-pega nas cordas, e no parque do barco tem um golfinho que pode subir sobre ele e balançasse. 8. Porque gosto de jogar o futebol nela. Tem muitos jogos e podemos brincar com todos os brinquedos. 9. Porque estão meus amigos para brincar e divertisse. 10. Porque é muito divertida e tem a pirâmide, os balançadores e muito espaço. 11. Porque é grande, no verão tem muitas crianças, tem duas rampas que são super legais para descer de patins. 12. Porque é onde joga a maioria dos meus amigos e amigas e onde tenho liberdade de brincar e conversar com meus amigos e amigas. Também é onde meu irmão não me perturba tanto como em outras praças. 13. Porque é o meu lugar preferido para brincar. Deste da primeira vez que joguei nela gostei muito. 14. Porque das três é a que esta mais perto, e ainda sim esta muito longe, porém vou quando estou na casa dos meus amigos que estão por lá. 15. Porque ali vejo meus amigos, jogo e aproveito muito. É grande, boa para patinar. 16. Porque podemos estar com os amigos, brincar e é bonita e grande. 17. Porque fico com os meus melhores amigos e sempre a escolho porque é grande e é a melhor de todo o bairro. 18. Porque normalmente estão meus amigos e porque é naquela teia de aranha que todos se encontram. 19. Porque tem uma teia de aranha (a pirâmide de cordas) e posso entrar nela. 20. Porque a maioria dos meus amigos joga lá e posso jogar com eles. E porque é muito divertido. 21. Porque conheço e jogo sempre lá com os outros. 22. Porque têm uma praça dois parques e é muito legal. 23. Porque é um parque que tem muitas coisas e espaços livres, e tem vegetação (árvores, jardins) e é um parque que pode correr, correr... 24. Porque é aonde vão meus amigos meus irmãos e aproveito muito com eles.

	<ol style="list-style-type: none"> 25. Porque é muito grande e tem muito espaços para brincar e tem uma rampa para descer de bicicleta, mono-patim e <i>skate</i>. E muitos espaços para conversar com meus amigos. 26. Porque neste parque sempre jogo. Agrada-me, porque naquele local posso brincar de <i>skate</i>, de bicicleta, de bote-bote, de patins. 27. Eu escolhi porque é a que sempre vou e aonde sempre vão meus amigos. 28. Agrada-me brincar e é divertida e é onde estão os outros. 29. Eu gosto porque encontro os amigos, posso jogar e divertir e aproveito muito. 30. Normalmente vou ali porque esta mais perto de minha casa, andar de patins e é melhor ali. 31. Porque a <i>Jardins de Can Brasó</i> me agrada muito, além de ter muitos meninos para jogar de bola e é muito grande. Também tem uma rampa muito inclinada para descer de <i>skate</i>. 32. Porque quase sempre vou lá para ver meus amigos e é muito divertida. E porque o espaço do parque é muito grande. 33. Lá tem muito espaços para brincar e lá vão todos meus amigos.
<p>Praça Pública <i>Joan Cornudella</i> Nº de crianças respondentes: 3 crianças</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Porque é um local muito divertido. 2. Porque é onde estão meus amigos e tem muito espaço. 3. Porque ali estão meus melhores amigos e tem mais espaço.
<p>Praça Pública <i>Josep Pallach</i> Nº de crianças respondentes: 6 crianças</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estou muito acostumada brincar com Sofia e Irene eu gosto de lá porque o solo é liso e posso jogar de pega-pega com os meus patins. É muito divertido! Além de não ter nenhum perigo e ser segura. 2. Têm muita gente e vão todos meus amigos. 3. Porque posso jogar basquete, brincar com o balanço, futebol, jogar de pega-pega, usar muitos espaços e também tem uma fonte. 4. Porque lá, posso patinar muito bem, brincar, jogar futebol, basquete etc. 5. Porque é a praça que tenho ao lado de minha casa. É muito divertido patinar no solo vermelho, e andar de bicicleta. Esta muito bem equipada, com ladeira e dois parques muito divertidos. Um parque infantil é para as crianças pequenas, porém há outra esta muito bem, tenha a idade que tenha. 6. Vivo por ali e gosto de brincar ali.

Capítulo 6 - Construindo as informações coletadas na investigação

1. Conclusões

As perguntas feitas no início do documento e que serviram de indagações iniciais para o estudo serão respondidas no decorrer desse capítulo. Paralelamente iremos realizar algumas triangulações dos resultados que mereçam apuração e contrastação das informações construídas no Capítulo 6.

Este estudo tem o caráter qualitativo de investigação e a triangulação é uma estratégia obrigatória se tratando de um estudo desta natureza. Nesta investigação, também foram geradas informações de ordem quantitativa, que serão analisadas com um olhar qualitativo. A triangulação servirá no estudo aqui referido como ferramenta para avaliação final do referido processo investigativo.

Nossa proposta era compreender como as crianças se apropriavam das praças públicas projetadas para o lazer infantil, e de outras, que não foram desenvolvidas para ser um equipamento de lazer, mais mesmo assim, recebiam considerável número de usuário infantil. A apropriação de um espaço público é determinada por diferentes fatores: pessoais, psicológicos, corporais, sociais, ambientais, etc.

O instrumento utilizado em uma pesquisa deve ser um orientador importante para reflexão do respondente e do pesquisador: “La activación de la reflexión del sujeto sobre si mismo durante el proceso de su investigación, es una de las vías esenciales para la construcción del conocimiento psicológico” (Rey, 1997, p. 249)¹⁶⁹. A investigação aqui desenvolvida compartilha com a perspectiva colocada no estudo de Bomfim (2003, p. 209),

Do materialismo histórico-dialético de Vygostsky, em que as funções psicológicas superiores são compreendidas como processos em movimento e mudança. Pretende ser um método de análise de sentido que, de forma heurística, articula afeto (motivo, vontade), cognição (pensamento,

¹⁶⁹ Rey, F. G. (1997). **Epistemología cualitativa e subjetividad**. São Paulo: EDUC.

linguagem – falada e escrita) e imaginação (criatividade e sonho).

Foi explicado anteriormente, na metodologia de apreensão dos afetos, que as **metáforas** são recursos imagéticos que **fogem ao sentido literal ou cognitivo** e prezam pelo **sentido figurativo**, que é mais **emotivo**. Estudos com as metáforas podem ser um **recurso de síntese**, como **função emotiva do discurso**, de extrema relevância para pesquisadores que procuram instrumentos para avaliação da afetividade (Ricoeur, 1992)¹⁷⁰. Concordamos com Bomfim (2003, p. 209) que:

As metáforas, em nossa compreensão, são expressões do pensamento social e podem ser uma síntese do indivíduo sobre o sentido atribuído à cidade. No instrumento que desenvolvemos, é o próprio indivíduo que constrói este sentido pela metáfora, ou seja, ele próprio dá as pistas para a análise do motivo que está implícito em suas respostas.

Apoiamos Bomfim (2003, p. 209) que a metáfora como recurso, por excelência, de apreensão e expressão da afetividade, por suas características fundamentais da ruptura do sentido literal ou real: “por em relação um sentido explícito e um sentido implícito” (Ricoeur, 1976, p. 58)¹⁷¹. Este recurso é indicado na Psicologia Social de base sócio-histórica e psicossocial para a elaboração de instrumentos que visem à síntese mais que à análise. Consideramos, por fim, que a metáfora como expressão da afetividade, é síntese. Como diria Monroe Beardsley citado por Bomfim 2003, p.210), “a metáfora é um poema em miniatura”.

Os **mapas afetivos** são recursos indicados para intervenções em investigações psicossociais, porque acessam sentimentos de forma resumida e propiciam a aproximação deles com os sentimentos e realidade da vida cotidiana. Como eles são uma forma de acessar os significados atribuídos pelas crianças a um objeto de

¹⁷⁰ Ricoeur, P. (1992). **Processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento**. In: Sacks, Sheldon. *Da Metáfora*. São Paulo: EDUC.

¹⁷¹ Ricoeur, P. (1976). **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70.

sua realidade, eles podem ser aplicados não somente às questões urbanas ou à cidade, mais em outras áreas do conhecimento humano, como saúde, educação, etc. No contexto educacional em instituições escolares podemos aplicar em diferentes ambientes, como: na escola, na sala de aula, em brinquedotecas, pátios de recreios, etc..

Da mesma forma que defende Bomfim (2003) também defendemos a ideia de que a afetividade no lugar (no espaço) é mais facilmente acessada por mapas afetivos. A metodologia da construção dos **mapas afetivos da praça pública** buscou a síntese mais que a análise, a qualidade mais que a quantidade, mesmo considerando os métodos analíticos e quantitativos. Não é a quantidade de material escrito que determina a facilidade de acesso aos sentimentos sobre o lugar. O relevante nesta apreensão dos afetos por mapas afetivos é a interrelação ou conexão estreita das várias dimensões relacionadas ao simbolismo ou à imagem.

Entendemos que o instrumento utilizado nesta pesquisa, potencializador de representação ou imagem, permitiu a criação do mapa afetivo na interlocução do investigador com o sujeito. O desenho, por exemplo, a criança não recebe ele feito, mas sim é criado por ela. O desenho provoca ou induz a um sentimento, uma forma da criança estar implicada na experiência seja ela vivida ou percebida.

Em nossa compreensão, qualquer recurso imagético que diz respeito a os muitos aspectos da atividade do ser humano no espaço, tais como: orientação, movimento, equilíbrio, forma, cor, tamanho, etc. pode gerar um mapa afetivo. Quando este recurso é buscado, o mapa afetivo é construído em harmonia com as outras dimensões.

O mapa afetivo da praça não é só um instrumento que aparece a partir de um questionário, mas, antes de tudo, é um processo de reprodução do lugar que vivemos, que avança em sentimentos que não estavam acessíveis até então.

No momento em que a criança começa a desenhar a praça onde brinca, o instrumento de pesquisa passa a representar o investigador, e daí, começa uma comunicação de relação com o mesmo. Rey (1997, p.246) explica este processo de interação: “La expresión del sujeto estudiado está en gran medida definida por el sentido que adquiera su relación con el investigador”.

Os mapas afetivos são representações do lugar interagindo com qualquer ambiente como território emocional. O questionário do mapa afetivo utilizado neste estudo com a criança ***foi um instrumento revelador da afetividade e indicador da estima dela pela praça onde brinca***. As afirmativas colocadas anteriormente nos conduzem a validar o conceito proposto por Bomfim (2003, p. 212).

Mapas afetivos como imagens ou representações assentadas em sinais emotivos ou expressivos, elaborados a partir de recursos imagéticos (desenhos, fotos, objetos de arte). Afirmamos que eles são reveladores da implicação do indivíduo a um determinado ambiente: casa, bairro, comunidade, cidade. Podem ser gerados a partir de mapas cognitivos, porém seu maior objetivo não é a orientação espacial ou a localização geográfica. Eles são orientadores das estratégias de ação e avaliação dos níveis de apropriação (pertencer ou não pertencer a um lugar), apego (vinculação incondicional a um lugar) e de identidade social urbana (conjunto de valores, representações, atitudes que tomam parte da identidade do indivíduo no lugar). Como sínteses dos afetos, eles também apontam o nível de implicação do indivíduo no lugar.

Os mapas afetivos por seu caráter representacional e criativo, são recursos de acesso à dialética subjetividade/objetividade na praça pública. A relação dos mapas afetivos com os mapas cognitivos conforme Bomfim (2003, p.212) pode ser,

Dialética: o desenho da praça pode agregar estrutura e estado de ânimo. E mesmo que a integração dependa do que é solicitado pelo investigador e que a resposta dê ênfase à estrutura, os afetos dos respondentes não deixarão de estar relacionados ao ambiente.

Logicamente que cada olhar pode ser diferente quando relacionado com os ambientes, ele pode ser mais cognitivo ou mais afetivo, sobre a análise da estrutura ou sobre a subjetividade da cidade. Neste trabalho a ênfase dada foi na síntese e não nas diferenças da imagem ambiental. Não foi considerado como fator de análise a precisão entre a imagem ambiental e a estrutura física (isomorfismo).

O que nos interessou de fato e que tomamos como importante foi buscar saber **como o afeto indica a estima da criança pela praça**. Não verificamos se as imagens das crianças coincidiam ou não com o ambiente da praça onde brincam, mas sim o que elas suscitavam na geração de afetos, ideias e reflexões cidadãos. Na tese de Bomfim (2003), “*os mapas afetivos contêm os cognitivos*”.

Na Figura 107 usamos um quadro explicativo apresentado por Bomfim (2003, p.213) entre o mapa cognitivo e mapa afetivo para clarificar sua tese. Concordamos com ela quando diz que **os mapas afetivos contêm os cognitivos**:

QUADRO EXPLICATIVO ENTRE O MAPA COGNITIVO E MAPA AFETIVO	
MAPA COGNITIVO	MAPA AFETIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva o conhecimento do ambiente como expressão da orientação espacial e geográfica. • Pautados em imagens coletivas. • Priorizam os elementos da estrutura física do ambiente, dando pouca ênfase à dimensão de significado, aos afetos. • A representação da cidade permite o acesso à estrutura da cidade que está no habitante. • É uma resposta à solicitação do investigador a uma representação da cidade em termos de orientação espacial. • Funções: organizar experiência social e cognitiva; influir na organização do espaço; gerar decisões acerca de ações e planificações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva o conhecimento do ambiente como expressão do afeto e da orientação espacial. • Pautados em imagens psicossociais. • Revelam os significados do ambiente pelos afetos. Além dos aspectos da estrutura, incluem os aspectos metafóricos e abstratos. • A representação da cidade permite o acesso à estrutura da cidade, mediada pela afetividade. • É uma construção que se dá na interrelação do pesquisador com o respondente, mediada por um instrumento de pesquisa. • Funções: Além das funções dos mapas cognitivos, visa a conhecer a implicação do indivíduo com a cidade (ética e ação) e superar as dicotomias subjetividade e objetividade, individual e coletivo; cognição e afetos.

Figura 107
Quadro explicativo entre o mapa cognitivo e mapa afetivo
Fonte: Bomfim (2003, p.213 e 2010, p.223)

O fator mais importante descoberto com os mapas afetivos foi que todos os sujeitos investigados tem uma **estima positiva pelas praças que brincam**. Nos resultados dos mapas afetivos ficou confirmado que a **estima positiva** é um fator de apropriação da praça por parte do público infantil. O sentimento de apego à praça é uma expressão do processo de apropriação, que independe do lugar ou da estrutura urbana. Todas as crianças relataram que gostam das praças e que foram elas que escolheram para brincar.

A **estima positiva** foi gerada pelas imagens encontradas de: **pertencimento** e **agradabilidade**. Nos resultados de 41 mapas criados pelos sujeitos investigados, onde 37 deles geraram imagens de agradabilidade e 4 de pertencimento. Na Figura 55, 56 e 57, verificamos os resultados das imagens captadas através das qualidades e sentimentos expressados pelas crianças.

Os resultados dos mapas aplicados na praça pública, diferentemente de outros estudos já desenvolvidos, os sentimentos e qualidades encontrados **não são**

polarizados, ao contrário do estudo de Bomfim (2003) as qualidades e sentimentos são potencializadores.

A imagem de agradabilidade encontrada nos resultados dos mapas das crianças está relacionada com as qualidades do lugar como: segurança, divertir, atração, promover aventura, amável, tranquila, agradável, etc. Nos sentimentos encontramos: Alegria, paixão, ganhar, felicidade, paz, diversão, amor, solidariedade, amizade, emoção, etc.

Apareceram também alguns sentimentos nos mapas afetivos da praça “Jardines de Can Brasó” como: **raiva**, **maldade**, **tristeza**, **perder**, **ódio**, **egoísmo**, **medo** e **chato**. Estes sentimentos, já explicados, não determinam uma estima negativa pela praça, não desqualificam a imagem de agradabilidade da praça e não justificam o aparecimento de outra imagem como: **contraste** ou **insegurança**. Estas imagens geram a estima negativa pelo lugar que é um fator que dificulta a apropriação da cidade pelo indivíduo. Segundo Bomfim (2003, p.215) “É uma expressão da indiferença e do descaso que se apodera dos habitantes por sentimentos aprisionadores de insegurança e de contrastes”.

As principais ***características de apropriação*** das praças geradas pela ***imagem agradabilidade*** foram:

1. Os sentimentos encontrados com relação às praças, demonstram uma aproximação das crianças com elas, gerando um sentimento de apropriação muito evidente e bastante forte, conduzindo à sensação de lugar agradável (de prazer, de ser meu e de realização).
2. No caso dos espaços públicos (praças) escolhidos para este estudo fica claro que os processos de ação/transformação/identificação acontecem, porque não existe um distanciamento deles com o lugar onde brincam.
3. Isto significa dizer que a apreensão do espaço pela imagem facilita a apropriação das crianças no espaço que brincam. Com isso elas criam significados individuais e coletivos quando resignificam os ambientes que

jogam, modificando os espaços da praça gerando uma identificação e tendo uma ação sobre eles.

4. Na apropriação feita pela criança no momento de suas ações lúdicas, verificamos condutas, comportamentos e valores de uma cidadania responsável com ele, o outro e o meio.
5. Na imagem agradabilidade aparecem qualidades relacionadas à praça como: segura, pública, tranquila, por ter a natureza, bonita, harmonia, bonita, esporte, passar confiança, despreocupação, bondosa, simpática, etc.
6. As qualidades presentes em todas as praças investigadas qualificam e estimulam a escolha e o interesse dos moradores do bairro *Vall d'Hebron*, em frequentar e se apropriar das praças como espaços particularmente adequados para o lazer.
7. As qualidades das praças gera nos habitantes da comunidade uma responsabilidade pelo lugar como comenta Bomfim (2003 e 2010).

Na imagem de pertencimento expressada nos mapas das praças investigadas encontramos os afetos positivos como:

Amizade, bem estar, solidariedade, amor, felicidade, diversão, bom humor, euforia, amor, liberdade, solidariedade, emoção, alegria, amizade e felicidade.

Chegamos a uma conclusão ***de que o afeto e o apego são formas de identificação positiva da criança com relação ao espaço que brinca***. Os resultados dos mapas confirmam ***uma intensa apropriação do espaço***, existindo um ***forte vínculo afetivo da criança com o lugar*** do qual ela faz parte e onde vivencia suas manifestações lúdicas e de lazer. Nas qualidades encontradas na imagem de pertencimento temos: divertida, cômoda, tranquila, etc.

As principais ***características de apropriação*** das praças geradas pela ***imagem pertencimento*** neste estudo foram:

1. Nos mapas das crianças identificamos na imagem de pertencimento, uma relação de apego à praça e uma forte ligação afetiva entre as pessoas que também utilizam o mesmo lugar para brincar. Isto confirma que a apropriação pode ser fortalecida e potencializada quando a criança tem o sentimento de pertencimento, de fazer parte, ela se sente incluída e isso seria um caminho para unir o indivíduo ao lugar, com isso, construímos na criança uma responsabilidade de ser protagonista da preservação e da transformação do espaço que vive. (Moreno & Pol, 1999).
2. Assim, à medida que a criança vive, ela se relaciona com pessoas, com objetos, e posteriormente com localidades, até a ideia de lugar tornar-se mais específica e geográfica (Tuan, 1983). Compreende-se, por meio da ideia de lugar, que o sentimento de pertencimento da criança marcando o seu território de domínio a faz transformar o ambiente em espaço íntimo, isto é, um lugar, que lhe dá a sensação de segurança e acolhimento.
3. A experiência lúdica guarda, assim, um sentido de domínio do espaço, fazendo que a criança conheça melhor a si mesma, o que lhe possibilita desenvolver sua autoestima e estabilidade emocional.
4. O espaço da praça, como um dos agentes construtores, contribui nesse processo com as diversas possibilidades de apropriação vividas no ato de brincar, e que são despertadas no imaginário infantil.

Para finalizar nossas considerações sobre o tema afetividade, apropriação e mapa afetivo, confirmamos a tese defendida por Bomfim (2003, p. 213) “que o *mapa afetivo é um instrumento que revela o conhecimento do lugar pelos sentimentos dos habitantes e que facilita a superação da dualidade cognição e afeto*”.

Sobre o tema “meu espaço favorito para brincar”, referente às respostas das crianças na pergunta nº 6 do questionário sobre o brincar, fica confirmado que as praças possuem espaços que são preferidos pelos usuários infantis. Na Figura 163 temos a frequência, em porcentagem, dos espaços preferidos para brincar de cada praça investigada. Na figura vamos analisar somente os resultados mais significativos nas respostas dos entrevistados.

Na praça *Josep Pallach* o espaço **E** com 75,0% e o **D/C** com 62,5% foram os preferidos e na *Joan Cornudella* os espaços **C** e **E** com 57% todos os espaços de ambas as praças estão localizados na área central de cada uma. Já na praça *Jardines de Can Brasó* o lugar preferido com 81,5% é o espaço **B** onde tem uma grande rampa que desce até o parque do barco. Neste espaço as atividades que eles mais gostam é andar de bicicleta, andar de patins, andar de patines e skate.

No espaço central da *Jardines de can Brasó* representado pelas letras **D** e **E** está localizada a rampa pequena e o centro da praça onde fica um grande espaço quadrado que às crianças usam para jogar o futebol, pega-pega, corrida, andar de bicicleta, jogar vôlei e outras atividades lúdicas. Também é neste espaço que todas as manifestações culturais e artísticas são realizadas como: *Fiesta Major*, Missas Campais, Eventos Musicais, Apresentação de Filmes, Festa de São João, etc. Existe uma grande plataforma de cimento como se fosse um grande palco. As crianças adoram este espaço para saltar de bicicleta, *skate* e patins.

Ficou evidente neste estudo como observamos na Figura 108 **que os espaços mais amplos das praças são os favoritos para brincar**, principalmente porque possibilita jogos motrizes, sejam eles individuais ou coletivos.

A justificativa da baixa frequência em outros espaços para brincar como: o parque do barco, parque infantil e o parque de borracha (goma), nas praças *Jardines de Can Brasó* e *Josep Pallach* são porque:

- O público alvo da pesquisa tinham suas idades de 8 a 12 anos.
- As idades de 10, 11 e 12 anos tinham predominância neste estudo.

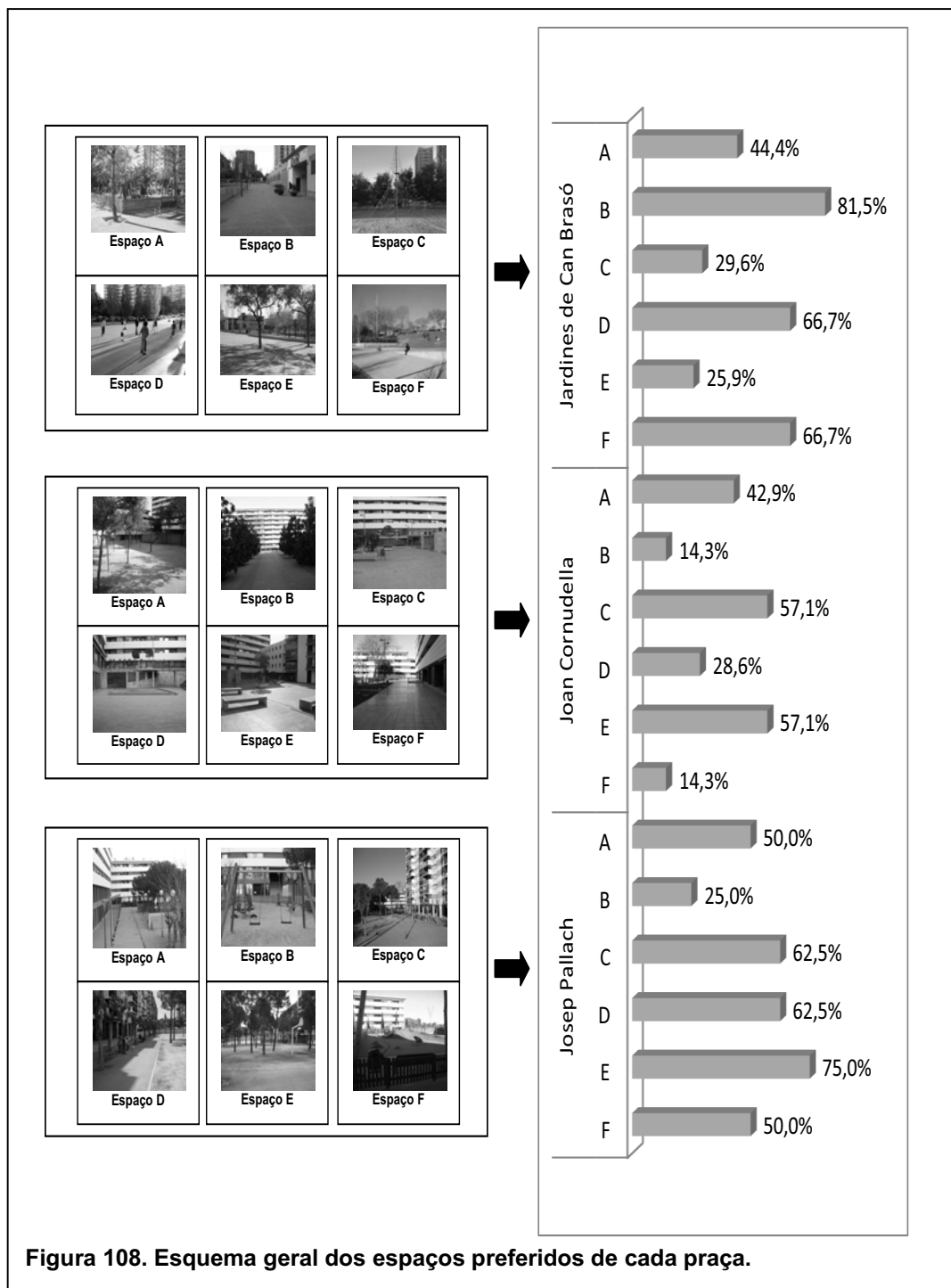


Figura 108. Esquema geral dos espaços preferidos de cada praça.

O resultado dos questionários sobre a sua praça preferida para brincar apontou a praça “Jardines de Can Brasó” com 78% da preferência conforme a Figura 109, na qual se apresentam as justificativas da escolha de cada criança com relação à praça vencedora apresentadas na Tabela 24.

1. Eu gosto de escalar e sou muito bom em andar de patins e bicicleta.
2. Tem mais espaço para correr.
3. Lá estão meus amigos e jogam todos e porque tem a teia de aranha e porque tem balançadores.
4. Porque todos os dias jogo no parque quando saio da escola.
5. Porque quando vou sempre estão meus amigos, lá jogo com meu irmão de pega-pega ou de corrida além de ter muito espaços e podemos fazer muitas coisas: jogar de futebol ou carreira.
6. Porque sempre tem muitas crianças e assim podemos jogar uma partida de futebol ou o bate-bate.
7. Porque nós podemos subir na pirâmide e jogar de pega-pega nas cordas, e no parque do barco tem um golfinho que pode subir sobre ele e balançasse.
8. Porque gosto de jogar o futebol nela. Tem muitos jogos e podemos brincar com todos os brinquedos.
9. Porque estão meus amigos para brincar e divertisse.
10. Porque é muito divertida e tem a pirâmide, os balançadores e muito espaço.
11. Porque é grande, no verão tem muitas crianças, tem duas rampas que são super legais para descer de patins.
12. Porque é onde joga a maioria dos meus amigos e amigas e onde tenho liberdade de brincar e conversar com meus amigos e amigas. Também é onde meu irmão não me perturba tanto como em outras praças.
13. Porque é o meu lugar preferido para brincar. Deste da primeira vez que joguei nela gostei muito.
14. Porque das três é a que esta mais perto, e ainda sim esta muito longe, porém vou quando estou na casa dos meus amigos que estão por lá.
15. Porque ali vejo meus amigos, jogo e aproveito muito. É grande, boa para patinar.
16. Porque podemos estar com os amigos, brincar e é bonita e grande.
17. Porque fico com os meus melhores amigos e sempre a escolho porque é grande e é a melhor de todo o bairro.
18. Porque normalmente estão meus amigos e porque é naquela teia de aranha que todos se encontram.
19. Porque tem uma teia de aranha (a pirâmide de cordas) e posso entrar nela.
20. Porque a maioria dos meus amigos joga lá e posso jogar com eles. E porque é muito divertido.
21. Porque conheço e jogo sempre lá com os outros.
22. Porque têm uma praça dois parques e é muito legal.
23. Porque é um parque que tem muitas coisas e espaços livres, e tem vegetação (árvores, jardins) e é um parque que pode correr, correr...
24. Porque é aonde vão meus amigos meus irmãos e aproveito muito com eles.
25. Porque é muito grande e tem muito espaços para brincar e tem uma rampa para descer de bicicleta, mono-patim e skate. E muitos espaços para conversar com meus amigos.
26. Porque neste parque sempre jogo. Agrada-me, porque naquele local posso brincar de skate, de bicicleta, de bote-bote, de patins.
27. Eu escolhi porque é a que sempre vou e aonde sempre vão meus amigos.
28. Agrada-me brincar e é divertida e é onde estão os outros.
29. Eu gosto porque encontro os amigos, posso jogar e divertir e aproveito muito.
30. Normalmente vou ali porque esta mais perto de minha casa, andar de patins e é melhor ali.
31. Porque a *Jardins de Can Brasó* me agrada muito, além de ter muitos meninos para jogar de bola e é muito grande. Também tem uma rampa muito inclinada para descer de skate.
32. Porque quase sempre vou lá para ver meus amigos e é muito divertida. E porque o espaço do parque é muito grande.
33. Lá tem muito espaços para brincar e lá vão todos meus amigos.

Figura 109. Resultado das justificativas dos entrevistados do porque de sua preferência pela praça *Jardines de Can Brasó*.

Nas figuras 110, 111 e 112 apresenta-se as respostas já discutidas no Capítulo 6.

Nas figuras 110, 111 e 112 apresenta-se as respostas já discutidas no Capítulo 6 a partir dos resultados apresentados nas Tabelas 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20 das “ocorrências em cada tempo observado em minutos”, nas Tabelas 21, 22 e 23 das “análises dos resultados das ocorrências das categorias e subcategorias”, na figura 74 e no Anexo 2 as fichas de “Análise descritiva das escalas de observação da trajetória, intensidade e qualidade lúdica de cada criança observada na praça”.

O grupo **MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA** revelou que todos os grupos nos ambientes da praça tiveram um nível bastante elevado na intensidade da qualidade lúdica. As categorias **Grau de Prazer Lúdico** e **Persistência do Comportamento Lúdico** tiveram 40 ocorrências (20 cada uma). Isso revela que **Grau de Prazer Lúdico** das crianças quando brincam nas praças tem um comportamento onde evidenciamos: Muita alegria em suas ações lúdicas; Muito entusiasmo no seu brincar; Expressam condutas positivas de prazer durante o ato de brincar. Constatamos nos resultados das escalas que as crianças na **Persistência do Comportamento Lúdico**: São mais persistentes e pacientes em seu brincar; Não se desmotivam facilmente em seu brincar; Não se decepcionam durante seu brincar. Surgiram também algumas situações onde crianças tentam resolver da melhor forma possível suas dificuldades lúdicas e desiste quase no fim. Quando este fato ocorreu, foi possível verificar variáveis como: o clima negativo no ambiente (chuva, muito vento, muito frio, etc.), quando seus pais chamavam para ir embora, quando era excluído de um determinado jogo, quando outra criança apresentava novas propostas lúdicas e novos estímulos, etc. Na categoria **Desejo de Exploração** teve 19 ocorrências e **Duração do Comportamento Lúdico** também com 19 ocorrências. Na categoria **Desejo de Exploração**, era o momento em que as crianças despertavam sua curiosidade e exploravam todas as possibilidades lúdicas existentes nos espaços da praça. Era comum perceber nestas crianças um pensamento fértil cheio de ideias e com bastantes iniciativas. Na categoria **Duração do Comportamento Lúdico**, as ocorrências mais visíveis foram nos itens “d” e “c”: O grande interesse que as crianças mantiam no mesmo jogo, brinquedo ou brincadeira; A capacidade de realizar variações dentro do mesmo tema lúdico; O fator tempo com relação ao interesse das crianças em suas ações lúdicas tinha nos resultados um índice bastante significativo. Verificamos nos resultados da categoria **Intensidade do Comportamento Lúdico** que nas 18 ocorrências os sujeitos observados apresentam duas situações. **Primeira situação**: a) Fica completamente absorvido pelo seu brincar e não liga ao meio que a rodeia; b) Um grande envolvimento em seu brincar; c) Revela um enorme envolvimento em seu brincar. **Segunda situação**: a) Absorve-se pelo jogo, mas permanece conectado ao meio; B) O envolvimento na ação lúdica é parcial; c) Participa pouco do jogo; d) Revela interesse reduzido no brincar; e) Sua distração é frequente em seu brincar.

Figura 110. Resultados da trajetória e a intensidade da qualidade lúdica das crianças – 1

O grupo do **CONTROLE INTERNO** teve um nível significativo de resultados na escala de **Trajétoria da Intensidade e Qualidade Lúdica** das crianças observadas nas três praças. Como no grupo anterior só foram consideradas as subcategorias que tiveram mais de três ocorrências. A categoria de **Experiência de Sucesso** foi entre todas as outras as categorias desta dimensão B a que teve 30 ocorrências observadas. A categoria tem como característica principal a capacidade que cada criança tem em atribuir seu êxito e o sucesso no ato de brincar ao acaso ou à própria participação. E quando ela tem uma imagem positiva de sua capacidade dentro do contexto lúdico. Nas ocorrências registradas nas subcategorias “d” e “c” temos os seguintes resultados: Fica orgulhosa, satisfeita e feliz com o seu êxito no brincar; Mostra satisfação a um resultado positivo conquistado em seu brincar; É consciente do papel que desempenha em seu brincar; Atribui inteiramente a ela própria o sucesso em seu brincar onde manifesta em suas expressões orais, sentimentos e emoções. Em segundo temos a categoria **Intencionalidade nas Ações Lúdicas**, onde observamos se criança: Evidencia objetivos? Sabe o que quer? Escolhe a atividade lúdica? Mostra preferências? Tem facilidade em determinar um objeto e prosseguir nele, selecionando adequadamente o material? Nas ocorrências das subcategorias encontradas nas respostas das crianças encontramos duas situações: **Primeira situação:** a) A criança escolhe de forma clara as atividades; b) Prossegue nos seus objetivos; c) Selecionando bem o material que utiliza. **Segunda situação:** a) A criança hesita na escolha da atividade; b) Revela pouca capacidade para selecionar os materiais. Nesta dimensão a categoria **Domínio da Atividade Lúdica** ficou com 16 ocorrências onde apresentou em suas subcategorias resultados negativos. Nesta categoria tentamos descobrir se a criança, durante o jogo: Revela que controla suas ações, quando brinca? Revela segurança e confiança? Revela independência? Mostra autoconfiança? Precisa de ajuda?. Nas observações os resultados foram: Insegurança no brincar; Comportamento de forma dependente em sua ação lúdica. Nas categorias **Presença de uma Estratégia de Jogo** e **Existência de um Plano** tiveram ambas 15 ocorrências cada uma. Na categoria **Presença de uma Estratégia de Jogo** verificamos de que modo a criança: Consegue controlar o jogo? Que método utiliza? Atua de forma sistemática e conseqüentemente? Revela uma relação lógica na brincadeira? Que estratégia utiliza? Com resposta tivemos: **Forma clara de brincar com construção adequada, mas por vezes a sistematização não era contínua.** E na categoria **Existência de um Plano** tentamos saber se a criança: tem uma percepção dos acontecimentos? Pode prever a conseqüência de suas atividades e da sua participação. As maiores ocorrências estavam no item “c”: Não fica surpreendida com os resultados de suas ações no jogo e participa conscientemente. Tem uma visão razoável de tudo. Não se surpreende com o resultado.

Figura 111. Resultados da trajetória e a intensidade da qualidade lúdica das crianças - 2

Na grupo **SUSPENSÃO DA REALIDADE** com já comentado anteriormente seus resultados não são representativos nas ações de intensidade da qualidade lúdica na escala utilizada nas praças escolhidas para o desenvolvimento do estudo aqui apresentado. Categoria **Grau de Criatividade** teve 22 ocorrências. A categoria tenta saber com as crianças: Se comporta com os materiais? Que vantagem é capaz de tirar deles? Abstrai-se e ultrapassa a função original do material? Usa-os com fins inesperados? Os resultados encontrados nas subcategorias foram concentrados no item “a” com 6 ocorrências, “d” com 5 ocorrências e “b” com 3 ocorrências. No item “a”: Utiliza o material somente de forma tradicionalmente prevista; No item “d”: Brinca de uma maneira muito criativa e usa os materiais para vários efeitos, originalmente não previstos; No item “b”: Altera às vezes as funções originais do material com que brinca. Em segundo lugar temos a categoria **Grau de Complexidade** com 15 ocorrências no total. Nela buscamos descobrir se a criança: Que grau de complexidade e fantasia ela manifesta no brincar? Até onde conduz a sua imaginação? Que complexidade e extensão, revela sua participação lúdica? O resultado da subcategoria ficou com todas as ocorrências no item “a”: **A criança manifesta apenas atividade lúdica, limitada a manipulação de materiais, de uma maneira muito convencional.** Em terceiro as categorias **Divergência na Estratégia de Jogo** e **Relação com a Realidade** cada categoria teve 14 ocorrências. Na categoria **Divergência na Estratégia de Jogo** tenta ver como as crianças usam: As estratégias de jogo são utilizadas segundo diferentes expectativas? Revelam variedade, multiplicidade e flexibilidade? Nos resultados encontramos duas situações antagônicas nas respostas: **Primeira situação:** Tem mais de duas maneiras diferentes de entrar no jogo, simultaneamente, ou transitando rapidamente, uma e depois outras. **Segunda situação:** A criança não tem se não uma estratégia e uma aproximação rígida do material e dos temas de jogo. A **Relação com a Realidade** é uma categoria que busca compreender a relação da criança com a realidade: Até que ponto a atividade lúdica assimila o real e o recompõe, representando a criança e o seu próprio imaginário? Na maioria das crianças observadas às subcategorias com mais ocorrências justificam o que já foi comentado anteriormente que nas praças públicas o grupo etário das crianças que participam do estudo estão todas no final do estágio das **operações concretas** e no início do **operatório formal**. Nas operações concretas o simbolismo perde sua força e gradativamente dar lugar ao pensamento mais hipotético-dedutivo. Significa dizer que o imaginário e o faz-de-conta não foram representativos nas manifestações lúdicas das crianças: 1. A atividade lúdica desenvolvida é uma cópia completa da realidade e pura imitação. 2. Na atividade lúdica surgem principalmente elementos relacionados com a realidade. A categoria **Rapidez e à Vontade** ficou na quarta posição com 11 ocorrências. A categoria busca saber se a criança: Revela rapidez e facilidade em produzir ideias novas e adequadas às situações? Evolui e passa facilmente de uma atividade para outra? Infelizmente os números de ocorrências foram abaixo da média. Os resultados podem ser visto na Tabela 22. No quinto lugar temos a categoria **Vontade de Comunicação** que ficou com 10 ocorrências. Ela revela o grau de facilidade que a criança tem em: adaptar-se às situações do jogo, às mudanças de situação e às características do material. Na resposta da subcategoria o resultado foi o item “c”: **Reage abertamente às situações do jogo e às características do material. Mostra-se receptiva, mas manifesta algumas hesitações.** Organizamos um grupo com as categorias que tiveram ocorrências abaixo de 10. O grupo é formado pelas categorias **Extensão da Imaginação** com 4 ocorrências, **Contingência** com 3 ocorrências, **Realização de Ideias do Jogo** com 3 ocorrências e a categoria **Dinâmica de Representação** com 1 ocorrência. Elas também tiveram nas suas subcategorias os números de ocorrências abaixo da média. Nas categorias **Extensão da Imaginação**, **Realização de Ideias do Jogo** e **Dinâmica de Representação** são categorias onde tem uma presença marcante de do simbolismo, da imaginação (faz de conta) e do jogo dramático. São nelas que queremos saber das crianças os seguintes aspectos sobre o tema: É capaz de criar um eu imaginário, abstraindo-se de sua própria personalidade? Identifica-se como novos “papéis” e os encarna profundamente? Elabora com facilidade e vivacidade um “papel” novo? Manifesta uma grande diversidade de aspectos nas várias imagens mentais que é capaz de produzir? O jogo dramático desenvolve-se num mundo imaginário? Evidencia um padrão de atuação, um cenário e um tema? Na **Contingência** queremos saber se as crianças: Revela variedade e diversidade nos comportamentos lúdicos? Ultrapassa as regras preestabelecidas e os limites do jogo, de forma consciente?

Figura 112. Resultados da trajetória e a intensidade da qualidade lúdica das crianças - 3

A partir dos resultados obtidos no questionário nº 2 “Sobre o Brincar” encontra-se um cenário perfeito para fazer intercâmbios de conhecimentos e compartilhar experiências, entre crianças, jovens e adultos. No entanto, a luta pela dominação e pelo poder está presente no local, tal como nas diversas instâncias em que as crianças estão inseridas. A hierarquia geracional e a hegemonia adulta ficam claras. Visto que a praça não apresentava uma utilização uniforme por seus usuários, era necessário entender os seus tempos para compreender como seus espaços eram apropriados pelos sujeitos.

Na tentativa de perceber as regularidades dos usos do espaço e da sua vida social, relacionado aos diversos tempos e horários, as observações e registros foram alternadas no tempo medido em horas, dia da semana e período das estações do ano. Com isso foi possível viver todos os momentos temporais das praças.

As relações com as crianças maiores se estabelecem de maneira hierárquica e os usos do espaço e de seus equipamentos eram definidos e controlados por elas. Os tempos em que usam a praça eram diferentes dos tempos das crianças maiores. Para as maiores, brincar possui outro significado. O local foi apropriado para o lazer principalmente por estes grupos e seus usos são determinados pela liberdade de escolha. No questionário sobre o brincar e a criança temos alguns resultados bastante significativos e que ajudam compreender melhor o significado do brincar no contexto infantil e em especial seu olhar sobre ele.

Nas praças *Joan Cornudella* e *Joseph Pallach* a resposta “Quem brinca mais com você” causou muita surpresa neste estudo. Os resultados da Figura 134, 144 e 155 notamos a ausência das mães na vida lúdica dos seus filhos. É importante considerar que alguns sujeitos que responderam o questionário eram filhos de pais separados. A mãe era a responsável em manter a família financeiramente e cuidar de tudo na casa. Talvez a ausência no brincar seja justificada pelo fato de não ter tempo e não poder. Não queremos. Diferente das respostas da praça *Jardines de Can Brasó* onde a “mamãe” ficou com 15,0%.

Por outro lado, temos um aspecto bastante positivo que encontramos na questão “Quem brinca mais com você”. A participação significativa do pai como o representante da família que teve maior presença no brincar infantil. Nas Figuras 134, 144 e 154 era marcante nas respostas a presença dos pais. Durante as observações de campo, era comum ver nas praças pais brincando com seus filhos.

O tempo de permanência da interação lúdica era bastante demorado. Diferentemente de países como o Brasil e outros da América Latina. Em estudos já realizados por Almeida, M.T.P. (2000, 2002 e 2003) para o Fundo Cristão Para Crianças – FCC em diferentes cidades do interior do Ceará-Brasil, os resultados apresentados nas investigações foram: a presença marcante da mãe e ausência completa do pai.

Na mesma pergunta “Quem brinca mais com você” a resposta predominante foi: “o papai e a mamãe”, podemos confirmar isso nas Figuras 134, 144 e 154. Brincar com os pais continua sendo no imaginário infantil a melhor opção lúdica. Com certeza todas as crianças do planeta têm esse desejo e sonhos de poder sempre ter presente em seu ato lúdico “o papai e a mamãe”. O melhor brinquedo para criança brincar: é o papai e a mamãe, brinquedos assim, não são encontrados nos Fabricantes de Jogos e Brinquedos.

Quando perguntamos para as crianças “Com quem ela gosta de brincar” de acordo com as Figuras 133, 143 e 153 o “brincar com os amigos” e “brincar com os irmãos e outros parentes” tiveram nas três praças um resultado bastante predominante. A preferência de brincar com os outros como: cachorro, peixe, tartaruga, gato, animais Hamster e outros animais de estimação. Este fato foi curioso nas respostas dos entrevistados, que consideramos relevante fazer um breve comentário.

A opção de brincar com os animais de estimação era uma opção também representativa. Ter nos animais uma possibilidade de interação lúdica era para as crianças uma oportunidade de não brincar sozinha, seja na praça ou em sua

própria casa. A grande maioria das crianças que participaram da investigação tinha um animal em casa. O cachorro era o preferido entre as “mascotas”, segundo eles.

Na Figura 135, 145 e 155 as crianças responderam que brincar em grupo junto dos amigos é a opção preferida deles, depois vem a opção “depende do tipo de jogo”. Segundo os respondentes, em alguma situação lúdica (do jogo ou do brinquedo) brincar sozinho é legal e que vai depender da proposta de jogo e do brinquedo utilizado. A opção de brincar sozinho em todas as praças a resposta foi 0,0%, mesmo considerando que “depende do tipo de jogo” e depender do jogo pode aparecer o brincar sozinho. Exemplos colocados por eles de jogos para brincar sozinho: *videogames*, palavras cruzadas, quebra-cabeça (rompecabezas) Nitendo DS, *Playstation*, ler um livro, ouvir música no MP4, etc.

Na questão do questionário onde pergunta “onde costuma brincar”. Verificamos que em todas as respostas “Na praça pública” teve uma representação bastante positiva nas respostas das crianças nas três praças. Na Figura 132,142 e 152 percebemos que existe um equilíbrio entre “na praça pública”, “na escola” e “em casa”. Na praça “Josep Pallach” neste item teve 100% da preferência das crianças. Brincar em “outros locais” (praia, *shopping center*, museu, na montanha, no sitio etc.) teve também uma preferência dos entrevistados.

Através das observações descobrimos as preferências mais significativas de horários que as crianças gostam de brincar nas três praças:

- Final de tarde quando saem da escola e ficam brincando até às 20 horas;
- No verão das 08:00 às 11:00 e das 16:00 às 21:00;
- No inverno das 17:00 às 19:00.

O período do ano de maior apropriação da praça é no verão (período das férias escolares). Dias da semana preferidos para brincar: sexta-feira depois da aula, sábado pela manhã e à tarde e no domingo pela manhã.

Na Figura 113 temos o resultado do questionário nº 2 sobre o brincar. No ponto de vista das crianças que frequentam a praça “Jardines de Can Brasó”, a praça “Joan Cornudella” e a praça “Josep Pallach”, verificamos que na resposta da pergunta Nº 1 que todas as crianças entrevistadas responderam **SIM** à pergunta “Brinca?” correspondendo 100%. Brincar faz parte da vida de cada uma delas, e, que em um determinado momento do dia elas vivenciam o ato de brincar.

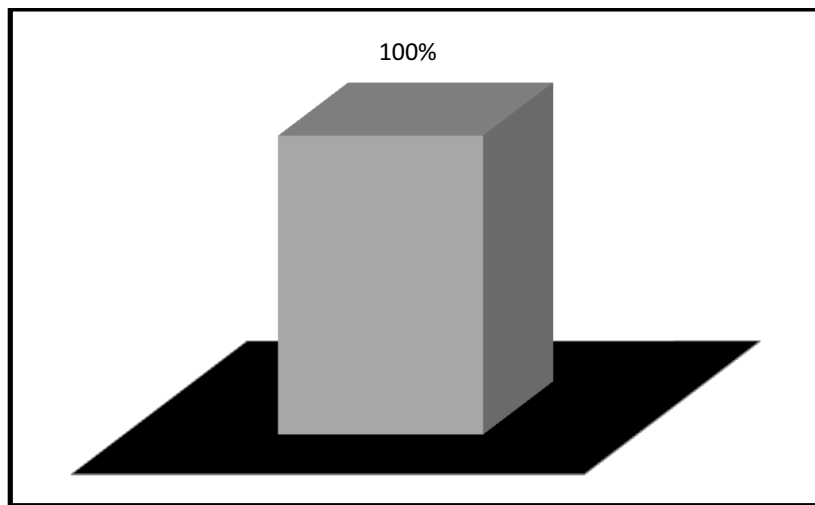


Figura 113. Resposta da pergunta nº 1 – Questionário sobre o brincar.

Outro resultado significativo quando fazemos a triangulação da pergunta Nº 7 de cada praça. Na Tabela 2 observamos as respostas da frequência e da porcentagem dos jogos mais citados pelos sujeitos investigados em cada praça pública. Nos resultados temos a seguinte ordem dos seis primeiros **JOGOS** preferidos das crianças: **1º Lugar:** Jogar futebol; **2º Lugar:** Pega-pega; **3º Lugar:** Bote-bote; **4º Lugar:** Andar de bicicleta; **5º Lugar:** Andar de patins, esconde-esconde e jogar vôlei; **6º Lugar:** Pular corda. Nos resultados acima temos a família de jogos tradicionais como o “pular corda”, “pega-pega”, “esconde-esconde” e o “bote-bote”. O jogo “Bote-Bote” foi citado 14 vezes pelos sujeitos pesquisados. Na praça era muito comum ver as crianças jogando. Em uma das observações realizada pelo pesquisador, foi documentado um momento em que as crianças jogavam o “bote-bote” na praça “Jardines de Can Brasó”:

Elas faziam um círculo no chão da praça com giz. Pegavam uma lata vazia, garrafa de refrigerante vazia ou uma garrafa de plástico ou suco vazia e colocavam bem no meio do círculo. Faziam um sorteio para ver quem começa sendo o pegador. O escolhido que chamaremos de VITÓRIA ficava de costa para GARRAFA PLÁSTICA. Os outros jogadores tentam chutar a GARRAFA PLÁSTICA. Quando a lata é chutada VITÓRIA que protegia GARRAFA PLÁSTICA tem que ir pegar a GARRAFA PLÁSTICA e colocá-la de volta no círculo e gritar: BOTE! Quando VITÓRIA sai para buscar a GARRAFA PLÁSTICA os outros jogadores correm para se esconder. A VITÓRIA terá que procurar os jogadores escondidos. Se VITÓRIA ver um deles, deve voltar correndo para o círculo e colocar seu pé dentro dele e gritar, **BOTE-BOTE**, por MARCOS! ou qualquer outro nome. Neste caso, MARCOS, terá que sair do seu esconderijo e ficar no círculo de giz **NA PRISÃO**. O jogador preso ainda pode ser salvo por seus amigos escondidos, eles podem a qualquer momento vir a dar um chute na GARRAFA PLÁSTICA para salvar seu amigo. O(s) jogador(es) que estiver(em) na prisão, será(ão) imediatamente libertado(s) e pode(m) se esconder novamente. O jogo termina quando todos forem encontrados por VITÓRIA. (Relato de observação do pesquisador. Na praça “Jardines de Can Brasó” em Barcelona, 2008)

O **Jogar Futebol**, em todas as praças, era o ato lúdico motriz preferido por meninas e meninos. Nas praças era bastante comum ver meninas jogando futebol com os meninos. A democratização da prática lúdica não tinha barreiras de gênero, cor, raça, classe social ou religião nestes espaços públicos. Fica evidente que através do brincar é possível estimular a participação, a igualdade e a tolerância, o futebol usa a bola e o corpo como seu brinquedo motriz, com a bola criamos pontes e caminhos e com o corpo vivemos, pensamos, sonhamos e brincamos. Jogando futebol na praça as crianças resolviam suas diferenças, seus problemas e conflitos por vias não violentas.

Tabela 25:
Jogos mais citados pelas crianças nas três praças.

JOGOS CITADOS PELOS RESPONDENTES	PRAÇA PÚBLICA			TOTAL
	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	
1, 2 e 3	1	0	0	1
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Andar de bicicleta	7	0	3	10
	70,0%	,0%	30,0%	100,0%
Andar de patinete	1	0	0	1
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Andar de patins	6	1	2	9
	66,7%	11,1%	22,2%	100,0%
Andar de skate	3	0	1	4
	75,0%	,0%	25,0%	100,0%
Ataque	1	0	0	1
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Brincadeira de corrida	2	0	0	2
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Brincar de escalar na Pirâmide	3	0	0	3
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Esconde-esconde	5	3	1	9
	55,6%	33,3%	11,1%	100,0%
Polícia e ladrão	1	0	0	1
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Stop (estátua)	0	1	0	1
	,0%	100,0%	,0%	100,0%
Conversar ou bater-papo	4	1	0	5
	80,0%	20,0%	,0%	100,0%
Jogar basquete	0	0	4	4
	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Jogar boliche	0	0	1	1
	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Jogar bote-bote	8	4	2	14
	57,1%	28,6%	14,3%	100,0%
Jogar de mata coelho ou ameiba (carimba individual)	3	1	1	5
	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
Jogar diabôlo	0	2	0	2
	,0%	100,0%	,0%	100,0%
Jogar futebol	13	5	5	23
	56,5%	21,7%	21,7%	100,0%
Jogar hóquei	1	0	0	1
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Jogar no balançador	4	0	0	4
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Jogar pega-pega	13	3	2	18
	72,2%	16,7%	11,1%	100,0%
Jogar pega-pega de esconde-esconde (pique-esconde)	1	1	0	2
	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
Jogar pega-pega na Pirâmide	5	0	0	5
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Jogar <i>Pichi</i> (baseball)	2	0	0	2
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Jogar Taco ou Bets	0	2	0	2
	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Jogar Tênis	0	0	1	1
	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Jogar volei	6	1	2	9
	66,7%	11,1%	22,2%	100,0%
Pular corda	5	1	1	7
	71,4%	14,3%	14,3%	100,0%
Total	95	26	26	147
	64,6%	17,7%	17,7%	100,0%

Nas respostas das crianças sobre “**sua praça preferida**”, reforçamos os resultados da Tabela 26. Exemplo: “Porque neste parque sempre jogo. Agrada-me, porque naquele local posso brincar de *skate*, de bicicleta, de bote-bote, de patins”.

Na tabela 26 da frequência e porcentagem dos brinquedos citados nos questionários aplicados às crianças, confirma-se que a **bola de futebol**, os **patins**, a **bicicleta** e o **skate** são os brinquedos preferidos das crianças para brincar na praça. Estes brinquedos (ou equipamentos lúdicos) têm como característica comum estimular a prática dos jogos motrizes de habilidades e destreza, além de propor desafios tanto individual como coletivo e são materiais lúdicos que estão presentes nos jogos dos dois gêneros (meninas, meninos ou misto).

Tabela 26:
Brinquedos mais citados pelas crianças nas três praças.

BRINQUEDOS CITADOS PELOS RESPONDENTES	PRAÇA PÚBLICA			TOTAL
	Jardines de Can Brasó	Joan Cornudella	Josep Pallach	
Avião	0	1	0	1
	,0%	100,0%	,0%	100,0%
Bicicleta	17	1	3	21
	81,0%	4,8%	14,3%	100,0%
Bola de baseball	1	0	0	1
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Bola de basquete	0	1	1	2
	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Bola de futebol	17	4	6	27
	63,0%	14,8%	22,2%	100,0%
Bola de vôlei	2	0	0	2
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Bonecos	1	0	0	1
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Carro	2	0	0	2
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Corda	3	1	2	6
	50,0%	16,7%	33,3%	100,0%
Diabôlo	0	2	0	2
	,0%	100,0%	,0%	100,0%
Figurinhas	2	0	0	2
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Helicóptero	1	1	0	2
	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
iô-iô	1	0	0	1
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
MP4	0	0	1	1
	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Nintendo DS	2	0	2	4
	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
Pano	0	1	0	1
	,0%	100,0%	,0%	100,0%
Patinete	7	2	1	10
	70,0%	20,0%	10,0%	100,0%
Patins	17	3	4	24
	70,8%	12,5%	16,7%	100,0%
PSP	1	0	0	1
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Raquete de tênis	2	0	1	3
	66,7%	,0%	33,3%	100,0%
Skate	7	0	2	9
	77,8%	,0%	22,2%	100,0%
Taco	0	2	0	2
	,0%	100,0%	,0%	100,0%
Total	83	19	23	125
	66,4%	15,2%	18,4%	100,0%

A tese serviu para confirmar que as praças pesquisadas em Barcelona, podem ser ambientes urbanos públicos apropriados por todos os habitantes, em especial pela população infantil. Na praça elas podem brincar de modo efetivo, através do jogo espontâneo ou jogo livre. Nas praças *Jardines de Can Brasó*, *Joan Cornudella* e *Josep Pallach* as crianças encontram:

- Companheiros para brincar;
- Segurança, cuidado, amor, paixão, bem estar, tranquilidade, amizade, emoção, alegria, diversão, solidariedade e paz;
- Espaços ou áreas para brincar com segurança e autonomia;
- Materiais estruturados e não estruturados para brincar;
- Pessoas que valorizam o brincar como seus familiares (pai, mãe, avós, etc.) e outros adultos;
- Oportunidades para brincar em pares, em pequenos grupos, sozinhas, perto de outras pessoas, com adultos;
- Tempo para explorar, através da linguagem, aquilo que fizeram e como elas podem descrever a experiência;
- Situações lúdicas que potencializem suas competências motrizes;
- Inclusão, diversidade, valores e pluralismo em diferentes manifestações lúdicas infantis;
- Tempo para continuar o que iniciaram;
- Experiências para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem e aquilo que já podem fazer. Nesta situação de experiências lúdicas na praça visualizamos a “zona de desenvolvimento proximal (ZDP)” citada por Vygotsky;
- Estímulo e encorajamento para fazer e aprender mais;
- Oportunidades lúdicas planejadas e espontâneas.

1. Relevância do estudo realizado

Tópicos mais relevantes deste estudo no que diz respeito a criança, ao tempo e ao espaço no seu brincar foram:

1. Identificar rotinas de vida diária mais comum das crianças e jovens, considerando a multiplicidade e diversidade de estilos de vida (espaço de ação, tempo disponível para o brincar espontâneo e as dinâmicas sociais e familiares);
2. Desenvolver uma investigação empírica e experimental através de uma multiplicidade de metodologias de estudo, apropriados às características de cada realidade social;
3. Perceber as diferentes percepções e representações do espaço físico e mobilidade motriz (lugares, objetos, acontecimentos, sentimentos, etc.) nas idades investigadas e os obstáculos e constrangimentos relacionados com o acesso ao brincar espontâneo;
4. Identificar as várias formas de manifestações lúdicas no plano: motriz, simbólico, social, cultural e cognitivo do ponto de vista qualitativo e quantitativo e o seu efeito no desenvolvimento e na aprendizagem;
5. Estimular estudos de intervenção através de programas/projetos lúdicos e verificar a sua influência na aquisição de competências motrizes, perceptivas, cognitivas, sociais e afetivas;
6. Definir estratégias para melhorar a qualidade de vida das famílias na educação não formal das crianças e jovens. Como mobilizar os pais, os professores e os grupos de profissionais ligados ao jogo, ao brinquedo e a brincadeira na preservação dos espaços e equipamentos lúdicos;
7. Programar novos modelos de políticas públicas de desenvolvimento urbano (planificação do espaço urbano para o lazer, educação para cidadania, educação ambiental e prevenção e segurança social) de acordo com as necessidades, desejos e motivações das populações protagonistas, permitindo uma participação coletiva e real de todos os interlocutores no processo;

8. Modernizar espaços e equipamentos lúdicos e definir as normas relacionadas com a segurança, manutenção, supervisão e estratégia de animação. Considera-se fundamental a existência de projetos relacionados com a criação de zonas/espços livres de divertimento, aventura e brincar espontâneo, em zonas residenciais, escolas, áreas verdes e locais públicos (praça, ruas, etc.);
9. Que as análises das apropriações dos equipamentos e do ambiente indicaram usos previstos e imprevistos praticados pelas crianças em suas manifestações lúdicas e não lúdicas;
10. Estruturar e desenvolver estudos relacionados com a implementação dos direitos das crianças e adolescentes ao brincar, considerando as diferenças sociais, étnicas, culturais e regionais;
11. Desenvolver os meios possíveis em termos acadêmicos, espaços de reflexão, estudo, pesquisa e estruturas curriculares nas universidades sobre as teorias do jogo e da criança.

Cada vez mais, estudos desta natureza começam a existir em diferentes continentes. Percebemos que trabalhos sobre o tema devem ser feitos em diferentes países, onde constatamos que ainda existem poucos estudos sobre o brincar das crianças em espaços públicos, é necessário e fundamental, pela riqueza do tema e em razão da importância da reinserção da criança nesse espaço do qual está sendo gradativamente excluída, que haja novas investigações em relação ao fenômeno do brincar nos espaços públicos, principalmente naqueles não formalmente destinados às crianças. Esses futuros estudos devem utilizar recursos metodológicos capazes de captar toda a riqueza que o fenômeno contém. Dessa forma, os conhecimentos sobre o uso do espaço pelas crianças podem fornecer elementos que auxiliem no planejamento urbano, principalmente no que se refere à disponibilização de áreas para que as crianças possam exercer seus direitos relacionados ao pleno desenvolvimento e à conquista de cidadania.

2. Limitações do estudo

Em nosso estudo exploratório inicial percebemos algumas limitações na investigação. Estes obstáculos foram percebidos, amenizados e gradativamente eliminados com diferentes estratégias metodológicas que contribuíram para um melhor desempenho da pesquisa.

Durante um processo investigativo sabemos que existem muitas limitações e dificuldades que podem surgir em um estudo, para nós estes obstáculos serviram como desafios e estímulos para realização do nosso trabalho de doutorado. Relacionamos uma lista de fatores que causaram inicialmente dificuldades na investigação aqui apresentada:

2. Os usuários com idades distintas;
3. Grande número de usuários nos espaços estudados;
4. Ser um espaço público bastante amplo;
5. Com variados estímulos espaciais;
6. Serem espaços próximos geograficamente;
7. Ser um estudo pioneiro na aplicação dos mapas afetivos em um contexto lúdico;
8. Que novas categorias podem surgir nos mapas afetivos;
9. Nos pré-testes dos questionários dos mapas afetivos com crianças de 5 a 7 anos, tivemos uma grande dificuldade com relação às perguntas que eram feitas depois do desenho. Todas elas nesta faixa etária tinham dificuldades em entender a pergunta. Neste sentido, optamos em fazer com as crianças acima de 8 anos.
10. Quando aplicamos os instrumentos nos espaços terciários do respondente. Foi percebida um pouco de distração, interrupções e um pouco de ansiedade por parte do respondente. Talvez pelo fato de estar em seu espaço de brincar e que eles queriam aproveitá-lo ao máximo. Ficou claro

que a criança queria sempre voltar para brincar. Com isso perdia sua concentração e atenção na aplicação dos instrumentos.

11. Fazer com que as crianças venham participar da pesquisa. Utilizei a Escola **Pau Casals** (pública) da comunidade com o outro espaço para realizar a aplicação dos instrumentos por ser um espaço secundário de pesquisa e por que a maioria dos seus alunos de ensino fundamental (1° ao 6°) era moradora do bairro;
12. Os períodos do ano. Nas estações como inverno o uso do espaço público é pouco ou quase inexistente. Diferentemente da primavera e verão onde estes espaços são utilizados ao máximo pelos residentes infantis;
13. Não ter outro estudo desta natureza sobre o brincar infantil em espaço público que tenham utilizado os mapas afetivos e escala de intensidade lúdica. Com certeza teria sido de grande ajuda para este estudo.

3. Recomendações do estudo

Estudos como este são de grande relevância no ponto de vista de uso dos espaços públicos para o brincar. Observamos nestes espaços públicos em *Vall d'Hebron* na cidade de Barcelona que: a) Existem praças com uma grande intensidade de usuários e outras com pouca ou quase nenhuma apropriação por parte das pessoas. b) Existem espaços na praça que são mais utilizados e outros pouco utilizados. Estas e outras questões justificam a importância do estudo desenvolvido. Desta forma, foi possível perceber nos resultados da investigação os seguintes aspectos:

- Os motivos que induzem os usuários infantis a escolher determinadas estruturas físicas;
- Os sentimentos que levam as crianças a escolher alguns espaços da praça;
- Como as crianças se apropriam da praça;
- Quais os brinquedos preferidos;
- Compreender a forma como a criança brinca na praça;
- Suas preferências de horários para brincar;
- Período do ano para brincar;
- Dias da semana para brincar, etc.

Questões como estas, podem ser de grande ajuda para gestores públicos, arquitetos, engenheiros, sociólogos, educadores, pais e comunidade como um todo. As experiências positivas realizadas na Europa em torno do tema brincar e a apropriação de espaços dentro de um contexto infantil, possibilita que ideias e projetos públicos de praças já realizados e em funcionamento sejam visualizados em forma de investigação e em forma de modelos para outras gestões, culturas e cidades. Além disso é importante ter referências de Políticas Públicas de Lazer que sejam eficientes e de qualidade dentro do contexto da criança e do adolescente.

Para isso, é preciso que países com poucas experiências sobre o brincar, a criança e sua relação com o espaço público, busquem informações e uma aproximação mais intensa com países que tenham experiências e estudos positivos sobre o tema. Quando favorecemos intercâmbios que permitam vivenciar e compartilhar variadas experiências sobre: a criança, o brincar infantil, espaço público, apropriação de espaços, educação e lazer, podemos ampliar nossas possibilidades e aprendemos a compartilhar de forma cooperativa os resultados, sejam eles positivos ou negativos. É importante que experiências investigativas sobre: **espaço público**, **brincar** e **criança**, sejam estimulados, desenvolvidas e divulgadas em diferentes países.

Neste sentido, outros pesquisadores terão possibilidades científicas para melhor analisar, investigar e refletir sobre o tema. Sabemos que em um mundo globalizado é necessário que os governantes tenham uma visão ampla das diversas questões que permeiam uma nação como: a educação, a cultura, a saúde, a economia, a urbanização (o espaço público), o meio ambiente, o lazer, o direito de brincar, enfim, questões que possam promover o desenvolvimento de todos. Acreditamos que a investigação aqui realizada, possa servir com parâmetro e estímulo para futuras pesquisas. Com os resultados obtidos em nosso estudo podemos orientar algumas possibilidades investigativas, como por exemplo:

- Detectar as necessidades básicas de mobilidade e jogo espontâneo das crianças nas praças públicas;
- Descrever a oferta de organização do espaço e a função em espaços comuns das praças;
- Identificar o uso coletivo dos espaços da praça por parte das crianças dos momentos lúdicos através do jogo livre ou brincar espontâneo;
- Explicitar as necessidades educativas de uso dos espaços públicos no que diz respeito à segurança de equipamentos em espaços públicos, democratização dos equipamentos lúdicos e de espaços, etc., oferecendo alternativas para os usuários (crianças, jovens, adultos e idosos) de formação lúdica;

- Sugerir melhoras e facilitar a inovação de ambientes da praça pública para contribuir no desenvolvimento da cidadania, da motricidade, do lazer, da saúde psicológica, biológica e ambiental, da integração coletiva e de inclusão;
- Desenhar propostas e projetos que fomentem o uso e a participação coletiva em espaços públicos na cidade de Barcelona;
- Identificar modelos de organização de espaços públicos que fomentem a inclusão social através do brincar.

Além dos objetivos que podemos alcançar citados anteriormente, este estudo poderá apresentar novas perspectivas teóricas importantes sobre o brincar na praça pública e a criança, definindo critérios tais como:

- A duração do envolvimento da criança em uma determinada ação lúdica na praça;
- As competências da criança envolvida na ação lúdica;
- A trajetória lúdica da criança em uma praça pública;
- O grau de iniciativa, criatividade, autonomia e criticidade que o jogo proporciona ao participante;
- A verbalização e linguagem que acompanham o brincar;
- O grau de interesse, motivação, satisfação, tensão aparente durante o jogo (emoções, afetividade, etc.);
- Construção do conhecimento (raciocínio, argumentação, etc.);
- Evidências de comportamento social (cooperação, colaboração, conflito, competição, integração, inclusão, etc.);
- Evidenciar na criança comportamento de preservação e respeito aos equipamentos e materiais lúdicos e da democratização do uso dos mesmos;
- Verificar fatores de apropriação do espaço lúdico pela criança.

Para finalizar este trabalho no que diz respeito às recomendações deste estudo, gostaria de desafiar outros pesquisadores para fazerem outras pesquisas desta natureza e tentar fazer perguntas que nos permitam responder e refletir sobre:

- Qual o significado dos espaços públicos (praça e rua) para as crianças?;
- Pensando na criança como sujeito social autônomo, com práticas culturais distintas do adulto, a praça pública destaca-se como lócus de exercício dessas práticas?
- A praça permite à criança a subversão da ordem adulta, em que, de espaço de passagem, a praça se torna, no imaginário infantil, lócus de seu domínio?
- Ao ocupar as praças para jogos coletivos e individuais com seus brinquedos e materiais lúdicos estruturados e não estruturados a criança investe os espaços públicos de novos significados?
- Na era do lazer, seriam os espaços públicos que as crianças ocupam lugares possíveis, reinventando-os?

Quem sabe em estudos futuros estas perguntas possam ser respondidas para nós. Com isso podemos organizar propostas onde as crianças possam experimentar todos os aspectos do seu ambiente local para compreender a comunidade em que vivem. Quando valorizarmos as crianças e sua força política, poderemos oferecer a elas possibilidades lúdicas melhores, com isso, o brincar pode ganhar em sua qualidade.

Nicholson e Schreiner (1973)¹⁷² comentam que a criança deve ou deveria sugerir, participar, organizar e estruturar seus próprios espaços e ambientes para brincar, porque nós seres humanos somos criativos, não havendo razão para acreditar que perdemos esse potencial na medida que ficamos velhos. Para Nicholson¹⁷³ (1971) a manifestação lúdica está mais relacionada com o processo do que com o produto. Este mesmo autor em sua *Teoria das Partes Soltas* explica que:

¹⁷² Nicholson, S. and Schreiner, B. K. (1973). **Community participation in decision making**. Social Sciences: a second level course. Urban development unit 22. Milton Keynes: Open University Press.

¹⁷³ Nicholson, S. (1971). **The theory of loose parts**. In: *Landscape Architecture Quarterly*. Vol. 62, nº 1, October 30/4; also In: *Bulletin for Environmental Education*. Nº 12, April 1972, London: Town & Country Planning Association.

Em qualquer ambiente, tanto os graus de inventividade e de criatividade quanto à possibilidade de descoberta são diretamente proporcionais ao número e tipo de variáveis dentro dele. (1971, p. 30)

Este autor usa a palavra “**ambiente**” no sentido holístico: como um sistema de partes interligadas que nos afetam. Dessa forma tudo no ambiente nos afeta, e que isso, é rico para ampliar a qualidade e intensidade do nosso **brincar** (Norén-Bjorn,1982).¹⁷⁴ Um estudo desta natureza pode ser realizado entre comunidades, países ou até mesmo continentes. Neste sentido, concordo com Bomfim (2003, p.217) quando comenta: “recorte bairro ou cidade poderá ser observado em estudos comparativos vindouros. Acreditamos que a comparação que realizamos abre novas possibilidades de reflexão sobre ambientes com diferentes tendências de categorização social”.

Chegamos ao final de uma linda jornada de conhecimento e aprendizagens, concluindo que, como investigadores com emoções e sentimentos criamos relações com os lugares e com as pessoas que nele vivem. Aprendemos que nossa estima positiva de um lugar acontece no momento em que somos acolhidos, integrados e incluídos por ele e pelos moradores que lá vivem. Ganhamos todos por conhecer pelos sentimentos, expressão da maior forma de convivência da humanidade: as cidades. A tese foi a forma de agradecer a cidade de Barcelona por tudo que ela nos ofereceu: vida, amigos, alegrias, amor, paixão, segurança e aprendizagens.

¹⁷⁴ Noren-Bjorn, E. (1982). **Survey undertaken of play activities on 27 playgrounds in Sweden.** In E. NorennBjorn. *The impossible Playground.* West Point, NY: Leisure Press.

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS
E ANEXOS DO
ESTUDO**

PARTE IV

1. Referências bibliográficas do estudo

- Aberastury, Arminda. (1992). **A criança e seus jogos**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Affonso, Rosa Maria Lopes (org.) (2012). **Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo**. Porto Alegre: Artined.
- Almeida, Elvira. (1997). *Arte Lúdica*. São Paulo: EDUSP.
- Almeida Júnior, (1997). **Biblioteca virtual de direitos humanos**. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP).
- Alderoqui, Silvia. (2007). **Los espacios públicos urbanos provocadores de aprendizaje para niños y jóvenes**. Octubre 15, 2000. <http://www.accesible.com.ar/recursos/category/espacios-verdes/>. Página visitada em 17/10/2007.
- Almeida, M.T.P. (1997). **Brinquedoteca e a importância de um espaço estruturado para o brincar**. In: Marli, Santa (org.) (1997). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 1º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Almeida, M.T.P. (2000). **Os Jogos tradicionais infantis em brinquedotecas Cubanas e Brasileiros**. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo - USP/PROLAM) 360f.
- Almeida, M.T.P. (2004). **Los juegos cooperativos en la educación física: una propuesta lúdica para la paz**. In: Juegos Cooperativos. Tándem. Didáctica de la Educación Física, nº 14, Año 4. Barcelona-ES: GRAÓ, pp. 21-31.
- Almeida, M.T.P. (2005). **O brincar na educação infantil**. Revista Educação, nº 2 Ano 2. Fortaleza, CE: Tropical, pp. 34 – 36.
- Almeida, M.T.P. (2006a). **O brincar cooperativo e a cultura da paz na educação infantil**. V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Comunicaciones. La Coruña: España: La Peonza Publicaciones, junio.
- Almeida, M.T.P. (2006b). **Macro jogo cooperativo**. V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Taller. La Coruña: España: La Peonza Publicaciones, junio.
- Almeida, M.T.P. (2007a). **O brincar cooperativo e meio ambiente**. Revista Vida e Educação, nº 13 - Ano 4. Fortaleza, CE: Tropical, 2007. pp. 42 – 45.

- Almeida, M.T.P. (2007b). **El jugar cooperativo: un camino rumbo a la paz y la transdisciplinariedad**. In: Coord. De la Torre, S. Oliver, C., Tejada, J., Bonil, J. *Congrés Internacional d'Innovació Docent: Transdisciplinarietat I Ecoformació*. Comunicación, marzo. Barcelona-España: Edición ICE UB.
- Almeida, M.T.P. (2007c). **La ludoteca y la transdisciplinariedad: una nueva mirada sobre el jugar**. In: Coord. De la Torre, S. Oliver, C., Tejada, J., Bonil, J. *Congrés Internacional d'Innovació Docent: Transdisciplinarietat I Ecoformació*. Póster, marzo. Barcelona-España: Edición ICE UB.
- Almeida, M.T.P. (2008a). **O brincar das crianças em espaços públicos**. Diploma de Estudos Avançados – DEA, Departamento de Organização Educativa – DOE. Barcelona-ES: Universidade de Barcelona-UB.
- Almeida, M.T.P. (2008b). **Ludoteca y educación física: una propuesta de inclusión y cooperación**. In: *VI Congreso internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Ávila – ES: La peonza Publicaciones.
- Almeida, M.T.P. et al. (2008c). **La educación física y la organización de situaciones lúdicas en centros escolares. Estudio para la mejora de la adquisición de competencias cívicas y de inclusión social**. In: 1ª Congresso Internacional em Estudos da Criança. Comunicação, 2, 3 e 4 de fevereiro. Braga-Portugal: Universidade de Minho-IEC.
- Almeida, M.T.P. & Siebra, L.M.G. (2008d). **Apropriação dos espaços públicos destinados (ou não) ao lazer infantil em um bairro residencial de Barcelona**. In: 1ª Congresso Internacional em Estudos da Criança. Comunicação, 2, 3 e 4 de fevereiro. Braga-Portugal: Universidade de Minho-IEC.
- Almeida, M.T.P. (2008e). **Ludotecas cubanas: um espaço de inclusão através do brincar**. In: 1ª Congresso Internacional em Estudos da Criança. Comunicação, 2, 3 e 4 de fevereiro. Braga-Portugal: Universidade de Minho-IEC.
- Almeida, M.T.P. (2008f). **Jogos cooperativos e transdisciplinaridade**. In: *III Congresso internacional de transdisciplinaridade, complexidade e ecoformação*. Brasília – BR: Universidade Católica de Brasília, 2008.
- Almeida, M.T.P. (2009). **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

- Almeida, M.T.P. (2010). **Jogos, quebra-cabeças, enigmas e adivinhações**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- Almeida, M.T.P. (org.). (2011a). **O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências**. 1ª Ed. Fortaleza – CE: Premius Editora.
- Almeida, M.T.P. (org.). (2011b). **Jogos cooperativos em diferentes contextos**. 1ª Ed. São Paulo-SP: Editora Fontoura.
- Almeida, M.T.P. (2011c). **Jogos cooperativos: aprendizagens, métodos e práticas**. 1ª Ed. São Paulo-SP: Editora Fontoura.
- Almeida, M.T.P. (2011d). **Brincar cooperativo: vivências lúdicas de jogos não competitivos**. 1º Ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes.
- Almeida, M.T.P. (2011e). **Atividades lúdicas: jogos para animação de grupos**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- Amado, João (1998). **Brincar, aos olhos de Brueghel...** In N. Pais e L. Santos (Org.), *Cultura lúdica, tradição e modernidade* (pp. 25-35), Cadernos da Actividade Lúdica, n.º 1, Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Amado, João (2002). **Universo dos brinquedos populares**. Coimbra: Quarteto Editora.
- American Psychological Association. (2001). **Manual de publicação da American Psychological Association**. (4ª ed). Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Alleau, René (colab.) (1973). **Dicionário de jogos**. Trad. Antônio Lopes Ribeiro. Porto – Portugal: Ed. Inova.
- Aragonés, Juan Ignacio. & Amérigo, María (1998). **Psicología Ambiental**. Madrid: Ed. Pirâmide.
- Aragonés, Juan Ignacio. & Arredondo, J.M. (1985). **Structure of urban cognitive maps**. *Journal of environmental psychology*, 5, 197-212.
- Araújo, Alceu Maynard de. (1964). **Folclore nacional**. 2ª vol. São Paulo: Melhoramentos.
- Arce, Alessandra. (2002). **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

- Ariès, Philippe (1981). **História social da criança e da família**. Guanabara. Rio de Janeiro.
- Arnao, J. (2001). **El dibujo infantil**. Argentina: Avizora Publicaciones.
- AYUNTAMIENTO DE SEGOVIA, AREA DE URBANISMO. PARQUES Y JARDINS (1999). **Mapa emocional de Segovia, La ciudad desde la mirada de los niños**. Segovia: Artes Gráficas Taller Imagen.
- AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (1999). **Barcelona Nuevos Proyectos**. Barcelona, Octubre.
- AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (1999). **El Mobiliario Urbano en la Definición de una Cultura del Espacio Público**. In: *Urbanismo em Barcelona*. Barcelona, Octubre.
- Azevedo, Antonia Cristina Peluso de (2004). **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. Campinas – SP: Editora Alínea.
- Azevedo, N., Van der Kooij, R. & Neto, C. (1997). **Brincar: o que pensam os educadores de infância**. In C. Neto. *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp. 99-117). Lisboa: Edições FMH.
- Barbieri, Cesar, Oliveira, Paulo Cabral de & Moraes, Renato Medeiros de (Org.) (1996). **Esporte educacional: uma proposta renovadora**. Recife – PE: MEE/INDESP – UPE-ESEF.
- Bandet, Jeanne & Sarazanas, Réjane (1973). **A criança e os brinquedos**. Trad. de Maria Manuel Tinoco. Lisboa – Portugal: Editorial Estampa.
- Barros, Juliana Monteiro Gramático (2002). **Jogo Infantil e a Hiperatividade**. Rio de Janeiro: Sprint.
- Barthes, Roland. (1982). **Brinquedos**. In: *Mitologias*. São Paulo: Diefel, pp. 40-42.
- Benjamin, Walter (1984). **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. Marcus Vinicius, 17. ed. São Paulo: Summus.
- Belsky, J. & Most, R. (1981). **From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior**. *Developmental Psychological*, 17, 630-639.
- Bertelheim, Bruno (1988). **Uma vida para seu filho**. Trad. Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: campus.
- Bettanini, T. (1976). **Espaço e Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Bichara, I. D. (2006a). **Delimitação do espaço como regra básica em jogos e brincadeiras de rua**. In: Bomtempo, E.; Antunha, E. G.; Oliveira, V. B. de (Org.). *Brincando: na escola, no hospital e na rua*. Rio de Janeiro: WAC. pp. 161-172.
- Bichara, I. D. et al. (2006b). **Brincadeiras em contexto urbano; um estudo em dois logradouros em Salvador (BA)**. Boletim da Academia Paulista de Psicologia, v. 26, p. 39-52.
- Borja, Maria de Solé (1980). **Estúdio para la implantación de una red de ludotecas**. Barcelona – Espanha: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Borja, Maria de Solé (1992). **O jogo infantil: organização das ludotecas**. Lisboa – Portugal: Instituto de Apoio à Criança – IAC.
- Bogin, B. (1999). **Play and human childhood: their evolution and risks in the modern world**. In Neto, C. *Play and Community-Play & Physical Activity. Proceedings of XIV IPA World Conference*. Lisboa: Edições FMG (no prelo).
- Bomtempo, Edda (1986). **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos**. 1ª ed. São Paulo: Nova Stella.
- Bomfim, Z.A.C. (2003). **Cidade e Afetividade: Estima e Construção dos Mapas Afetivos de Barcelona e de São Paulo**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).
- Bomfim, Z.A.C. (2007). **Afetividade e ambiente urbano: uma proposta metodológica pelos mapas afetivos**. ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia.
- Bomfim, Z.A.C. (2008). **Afetividade e ambiente urbano: uma proposta metodológica pelos mapas afetivos**. In: Pinheiro, José de Queiroz & Günther, Hartmut. *Métodos de pesquisa nos estudos Pessoa-Ambiente*. São Paulo: Casa do Psicólogo. (pp. 253-280)
- Bomfim, Z.A.C. (2010). **Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo**. Fortaleza, CE: Edições UFC.
- Borba, A. M. (2005). **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

- Bosi, Ecléa. (1994). **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos conteúdos**. Porto: Porta Editora.
- Bredo, E., & Feinberg, W. (1982). **Knowledge and values in social and educational research**. Philadelphia: Temple University Press.
- Britan, G.M. (1978). **Experimental and contextual models of program evaluation**. *Evaluation and Program Planning*, 1, 229-234.
- Brougère, Gilles. (1997). **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez.
- Brougère, Gilles (1998). **Jogo e educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1992). **Ecological systems theory. Six Theories of Child Development. Revised Formulations and Current Issues** (pp.187-249). London: Jessica Knigsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1999). **The ecology of developmental process**. In J. Gomes, Pedro. *Stress e Violência na Criança e no Jovem* (pp.21-95). Lisboa: Departamento de Educação Médica-Faculdade de Medicina de Lisboa (Universidade de Lisboa)
- Brown, Fraser. (2011). **Playwork: ambientes de brincadeiras**. In: Brock, Avril et al. (2011). *Brincar: aprendizagem para vida*. Tradução: Fabiana Kann; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso.
- Bruner, J. S. (1983). **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza.
- Busquets, Joan (2004). **Barcelona – La construcción urbanística de una ciudad compacta**. Ediciones del Serbal.
- Calvino, Ítalo. (2000). **Las ciudades invisibles**. Madrid: Siruela.
- Cahan, Emily *et al.* (1993). **The elusive historical child: ways of knowing the child of history and psychology**. In: Elder, G. H.; Modell, J.; Parke, R. D. *Children in time and place: developmental and historical insights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caiuby, Silva (org.) (1983). **Habitações Indígenas**. São Paulo: NOBEL, EDUSP.
- Caillois, Roger. (1980). **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia.

- Canter, D. (1988). **Psicologia do lugar**. In: Correira, J.; Soczka, L.; Stephenson, G. *Environmental Social Psychology*. Behavioural and Social Sciencies. Vol.45. London: kluwer Academic Press.
- Cascudo, Luiz da Câmara. (1998). **Dicionário do folclore brasileiro**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Cavallari, Vinícius Ricardo. (1994). **Trabalhando com recreação**. São Paulo: Ícone.
- Carvalho, André & Carvalho, David. (1987). **Como brincar à moda antiga**. Col. Pergunte ao José. Belo Horizonte: Editora Lê.
- Carvalho, Alysson [et al.]. (2009). **Brincar(es)**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, Pró-Reitoria de Extensão/UFMG.
- Carvalho, A.M.A. & Pontes, F.A.R. (2003). **Brincadeira é cultura**. In: Carvalho, A.M.A. et al. (Org.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo. v. 1, p. 15-30.
- Carvalho, L. D. (2008). **Infância, brincadeira e cultura**. In: Reunião anual da ANPED, 31, Caxambu. **Anais**. Recife, p. 1-21. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>. Acesso em: 25/01/2009.
- Cunha, Nylse H. S. (1994). **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese.
- Christie, J. (1997). **Literacia - contextos lúdicos enriquecidos**. In Neto, C. O *Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.140-149). Lisboa: Edições FMH.
- Chateau, Jean. (1987). **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus.
- Coelho, G. N. (2007). **Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente**. In: Sarmiento, M. J.; Vasconcellos, V. M. R. de. (Org.). *Infância (in) visível*. Araraquara: Junquera & Marin.
- Cordeiro, Celeste (1996). **Brinquedos da memória: a infância em Fortaleza no início do século XX**. Fortaleza – CE: Fundação Demócrito Rocha.
- Cook, T.D., & Shadish, W.R. (1985). **Program evaluation: the worldly science**. *Annual Review of Psychology*, 37, 193-232.

- Curado, A., Neto, C. & Kooij, Van der R. (1997). **O comportamento lúdico da criança portadora de trissomia**. In Neto, C. *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp. 83-98). Lisboa: Edições FMH.
- Damásio, A.R. (1998). **O Erro de descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras.
- Debortoli, José A. Oliveira. Martins, Maria de F. Almeida & Martins, Sérgio. (org.) (2008). **Infâncias na Metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Dykinson.
- Dempsey, J. & Frost, J. (1993). **Play environment in early childhood education**. In B. Spodek. *Handbook of Research on the Education of Young Children* (306-321). New York: MacMillan Publishing Company.
- Denzin, N. K. (Cop.). (1970). **Sociological Methods: A Sourcebook**. Chicago: Aldine.
- Deus, E.R., Mira, R.G., Pascual, J.G. & Rodríguez, M.D. (2002a). **Análisis de Diferencias Sociodemográficas en la Evaluación de Actitudes Ambientales**. In: Mira, R.G., Cameselle, J.M.S. & Martínez, J.R (Editores). *Psicología y Medio Ambiente*. Galicia, Asociación Galega de Estudos e Investigación Psicosocial – A Coruña.
- Deus, José E.R (2002). **Metodología em Psicologia Ambiental**. In: In: Mira, R.G., Cameselle, J.M.S. & Martínez, J.R (Editores). *Psicología y Medio Ambiente*. Galicia, Asociación Galega de Estudos e Investigación Psicosocial – A Coruña.
- Duflo, Colas. (1990). **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artemed.
- Durivage, J. (1989). **Educación y psicomotricidad**. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Eduardo Sá (2003). **Psicologia dos Pais e do Brincar**. Coleção: Escola de Pais. Lisboa, Portugal: Fim de Séculos Edições.
- Ellis, J. (2004). **Researching children's place and space**. *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 20, n. 1, pp. 83-99.
- Elsley, S. (2004). **Children's experience of Public Space**. *Children & Society*, v. 1, p. 155-164.

- Erickson, F. (1989). **Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza**. En: Wittrock, M.C. (coord.) *La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp.195-301). Barcelona: Paidós/ Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- Erickson, F. (1990). **Qualitative methods**. In: *Research in teaching and learning* (Vol. 2, pp. 75-194). New York: Macmillan. (reprinted from handbook of research on teaching, M. C. Wittrock, Ed., 1986, New York: Macmillan)
- Elkonin, Daniil B. (2009). **Psicologia do jogo**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Fernandes, R., Neto, C. & Morato, P. (1997). **Jogo e interação social: estudo do jogo entre crianças normais e com síndrome de Down do 1º ciclo do ensino regular da área de Lisboa**. In: Neto, C. *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp. 71-82). Lisboa: Edições FMH.
- Fernandes, Florestan (1947). **As trocinhas do Bom Retiro**. Sep. da Rev. do Arq. nº CXIII, São Paulo.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (1975). **O novo dicionário da língua portuguesa**. 1ª ed.15ª imp. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira S.A.
- Flores, Graciela S. de Fernandez (1941). **Juegos organizados: para escuelas primaria elementales y escuelas primarias superiores**. La Habana: Cultural S.A.
- Fontes, Alice & Freixo, Ondina. (2004). **Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor**. 1ª Ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Friedman, Adriana (1996). **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna.
- Friedman, Adriana (1998). **A arte de brincar**. São Paulo: Scritta – Edições Sociais.
- Friedman, Adriana et al (1998). **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Ecritta/ABRINQ.
- Frost, J. (1992). **Play and Playscapes**. New York: Delmar Publishers.
- Frost, J. & Klein, B. (1979). **Children's Play and Playgrounds**. Boston: Allyn and Bacon.

- Fullea, Pedro Bandera. (1995). **Introducción a las ludotecas en Cuba**. Havana - Cuba: Editado pela ACL.
- Furlani, Daniela Dias. (2007). **Juventude e afetividade: tecendo projeto de vida pela construção dos mapas afetivos**. Dissertação de mestrado (136 páginas). Fortaleza Ceará: UFC.
- Garvey, Catherine. (1977). **Play**. Glasgow: Fontana.
- Garvey, Catherine. (1978). **El juego infantil**. Madrid – Espanha: Edições MORATA S.A.
- Geertz, C. (1973). **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books.
- Gesell, Arnold (1993). **A criança dos 5 aos 10 anos**. Trad. Cardigo dos Reis. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Gomes, Ana Maria Rabelo & Gouvea, Maria Cristina Soares (2008). **A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo**. In: José A. Oliveira, Martins, Maria de F. Almeida & Martins, Sérgio. (org.). *Infâncias na Metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG. pp. 47-69.
- Grunfeld, Frédéric V. (1979). **Jeux du monde: leur histoire, comment y jouer, comment les construire**. UNICEF. Genève: Editions LIED.
- Guba EG, Lincoln YS. (1981). **Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. (1983). **Criterios de credibilidad en la investigación naturalista**. En J. Gimeno i A. Pérez Gómez (coord.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1989). **Fourth Generation Evaluation**. Sage, Newbury Park, CA.
- Gunther, H. & Rozestraten, R.J.A. (2005). **Psicologia Ambiental: Algumas Considerações sobre sua área de Pesquisa e Ensino**. Laboratório de Psicologia Ambiental: Série Textos de Psicologia Ambiental, nº 10.
- Gunther, Hartmut (2006). **Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa**. Teoria e Pesquisa. Mai-Ago, Vol. 22 n. 2. Brasília-DF: Universidade de Brasília. Psicologia, pp. 201-210

- Gunther, Hartmut (2008). **Como elaborar um questionário**. In: Pinheiro, José de Queiroz & Günther, Hartmut. *Métodos de pesquisa nos estudos Pessoa-Ambiente* (pp. 105-148). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gunther, Isolda de Araújo (2008). **O uso da entrevista na interação Pessoa-Ambiente**. In: Pinheiro, José de Queiroz & Günther, Hartmut. *Métodos de pesquisa nos estudos Pessoa-Ambiente* (pp. 53-74). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. ([1983]1994). **Etnografía. Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós.
- Hart, Roger. (1997). **Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care**. UNICEF. New York. In: *The Participation Rights of Adolescents*. UNICEF. p.17.
- Hernández, B. y Carreiras, M. (1986). **Métodos de investigación de mapas cognitivos**. En F. Jiménez Burillo y J. I. Aragonés (comps.). *Introducción a la Psicología Ambiental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huertas, Josep M. Claveria. (2000). **50 veces Barcelona: guía de visita de la ciudad**. 2ª ed. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Huizinga, Johan. (1993). **Homus Ludens**. 4. Ed. São Paulo: Ed. Perspectivas S.A.
- Kooij, R. van der (1977). **Theory and research, practice and future of children's play**. In : R van der Kooij and R. De Groot. *That is all in the game*. Rheinstetten : Schindele Verlag.
- Kooij, R. van der (1983). **Le jeu: m'ethodos d'observation, simulation du jeu**. Les Chiers du C.T.N.E.R.H.I., nº 24, 14-26.
- Kooij, R. van der (1986). **Different research approaches to play behavior**. In: R. van der Kooij and J. Hellendoorn (Eds.) *Play, Play Therapy and Research*. Lisse: swets & Zeitlinger.
- Kooij, R. Van der (1997). **O jogo da criança**. In Neto, C. **O Jogo e o Desenvolvimento da Criança** (pp.32-56). Lisboa: Edições FMH.
- Krebs, Ruy Jornada. (1995). **Urie Bronfenbrener e a ecologia do desenvolvimento humano**. Santa Maria: Casa Editorial.

- International Association for the Child's Right to Play – IPA (1997). O brincar como instrumento de inclusão social. Anais do primeiro seminário latino-americano e do caribe pelo direito da criança brincar. 03 a 07 de novembro em São Paulo.*
- Ivic, Ivan (1986). **Experiences of the research so far done on Traditional Children's Games**, in: *Traditional Games and Children's of Today*, Belgrado - OMEP Traditional Games Project - Belgrado, 1986.
- Jaeger, W. (1995). **Paidéia: A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes.
- Jiménez Burillo, F. y Aragonés, Juan Ignacio. (1986). **Introducción a la psicología ambiental**. Madrid: Alianza Editorial.
- Johnson, J., Christie, J. & Yawkey, T. (1999). **Play and Early Childhood Development**. New York: Addison Wesley Longman.
- Johnson, J., Welteroth, S. & Corl, S. (1997). **Jogo sociodramático. Avaliação na intervenção precoce**. In Neto, C. *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp. 118-139). Lisboa: Edições FMH.
- Kamii, Constance (2009). **Jogos em grupos na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Trad. Marina Célia D. Carrasqueira. Porto Alegre: Artmed.
- Kischimoto, Tizuko Morchida (1990). **O Brinquedo na educação considerações históricas**. Ideias o cotidiano da pré-escola, v. 7. São Paulo: FDE, pp. 39-45.
- Kischimoto, Tizuko Morchida. (1994). **O jogo e a Educação infantil**. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. (1996). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. (Org.) (1998). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira.
- Klisy, A. & Fonseca, E. (2008). **Brincar e ler para viver: um guia para estruturação de espaços educativos e incentivo ao lúdico e a leitura**. São Paulo: Instituto Hedging - Griffo.
- Klein, Melanie. (1997). **A psicanálise de crianças**. São Paulo: Imago.
- Kooij, R. van der (1983). **Le jeu:m´thodos d'observation, simulation du jeu**. Les Chiers du C.T.N.E.R.H.I., nº 24, 14-26.

- Kooij, R. van der (1986). **Different research approaches to play behavior**. In: R. van der Kooij and J. Hellendoorn (Eds.) *Play, Play Therapy and Research*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kooij, R. Van der (1997). **O jogo da criança**. In Neto, C. **O Jogo e o Desenvolvimento da Criança** (pp.32-56). Lisboa: Edições FMH.
- Krebs, Ruy Jornada. (1995). **Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano**. Santa Maria: Casa Editorial.
- Krebs, Ruy Jornada (1997). **Teoria dos Sistemas Ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil**. Santa Maria (Brasil): Universidade Federal de Santa Maria.
- Lauand, Luiz Jean (1991). **Aspectos lúdicos na idade média**. Revista da Faculdade de Educação, v. 17, nº 1 e 2 de janeiro/dezembro. São Paulo, pp. 35-64.
- Latorre, Antonio y cols. ([1996] 2007). **Bases Metodológicas de la Investigación Educativa**. 1ª Ed. GR92.
- Lebovici, S & Diatkine (1985). **Significado e função do brinquedo na criança**. Tradução de Liana di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lee, T.R. (1976). **Psychology and the environment**. Londres: Methuen Co. Ltd. (traducido *Psicología y Medio Ambiente*. Barcelona: CEAC, 1981).
- Leite, Maria Isabel. (2011). **Museu, criança e brincadeira: combinação possível**. In: Almeida, M.T.P. (Org.). *O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências*. 1ª Ed. Fortaleza – CE: Premius Editora, pp. 41-55.
- Lévi-Strauss, Claude (1970). **O pensamento selvagem**. Trad. de M.C.C. Souza e A. O. Aguiar. São Paulo: Nacional/EDUSP.
- Lincoln YS, Guba EG. (1985). **Naturalistic inquiri**. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lindquist, Ivonny. (1983). **A criança no hospital – terapia pelo brinquedo**. Trad. Raquel Zumbano Altman. São Paulo: Scritta.
- Lynch, K. (1998). **La Imagen de la Ciudad**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Locke, L., Spirduso, W. W. e Silverman, S. J. (1993). **Proposals that work**. 3ª ed. Newbury Park, CA: Sage.

- López, Alfredo López de S. R. (2004). **El juego: análisis y revisión bibliográfica**. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Lordelo, E. R.; Carvalho, A. M. A.; Koller, S. H. (Org.). (2002). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: Editora da UFBA.
- Lowenfeld, V. (1961). **Desarrollo de La capacidad creadora**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz S.A.
- Macedo, Lino. (org.). (2009). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisa**. 1ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Magnani, J. G. C. (2000). **Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole**. In: Magnani, J. G. C.; Torres, L. L. *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. 2. ed. São Paulo: EDUSP; Fapesp, v. 1, p. 15-53.
- Magnani, J. G. C. (2003). **A Antropologia Urbana e os desafios da metrópole**. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-95, 2003. Disponível em: <http://www.n-au.org/AntropologiaUrbanadesafiosmetropole.html>. Acesso em 12 novembro 2007.
- Maia, Doralice Sátyro. **A rua e a Cidade**. Disponível em: <http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=25&id=277> - Acesso em 12 dezembro de 2011.
- Maluf, Angela Cristina Munhoz. (2009). **Brincar: prazer e aprendizado**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marcellino, Nelson Carvalho. (1990). **Pedagogia da Animação**. Campinas. SP: Papyrus, p. 64 e 65.
- Marrou, Henri-Irénée (1990). **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo, E.P.U.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1995). **Designing qualitative research**. 2ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martínez Bonafé, J. (1990). **El estudio de casos en la investigación educativa**. En J.B. Martínez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

- Martínez, F. (2002). **El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales**. Barcelona: Laertes.
- Martín, Guillem i Brasó. (2000). **La Veu dels Brasó**. Volume I. Setembro 1998-Dezembro. Barcelona.
- Martins, Gilberto de Andrade (1994). **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas.
- Mattar, Fauze N. (1996). **Pesquisa de marketing**. Edição compactada. São Paulo: Atlas.
- Matos, O. (1995). **Amor e cidade, amor na cidade: Walter Benjamin**, In: Magalhães, M.C.R. **Na sombra da cidade**. São Paulo: Ed. Escuta.
- Maturana, Humberto e Gerda Verden-Zoller (2004). **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarco à democracia**. Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena.
- Maykut, P. i Morehouse, R. (1999). **Investigación cualitativa. Una guía pràctica i fiolsòfica**. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Maxwell, Josep A. (1996). **Qualitative research design. An interactive Approach**. Sage Publications. No capítulo 2 "*Propósitos. Porque faço este estudo?*" da página 14-24.
- Maxwell, Josep A. (1992). **Understanding and validity in qualitative research**. Havard Educational Review, 62, 279-300.
- Mekideche, T. (2004). **Espaços para crianças na cidade de Argel: um estudo comparativo da apropriação lúdica dos espaços públicos**. In: Tassara, E. T. O.; Rabinovich, E. P.; Guedes, M. C. (Ed.). *Psicologia e ambiente*. São Paulo: Educ. p.143-167.
- Melo Júnior, Cordovan Frederico (1988). **A rua, a criança e suas brincadeiras**. União da Vitória - Paraná: Fundação da Faculdade Estadual, Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.
- Melo, Veríssimo de. (1979). **Folclore Infantil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia.
- Menzel, H. (1978). **Meaning: Who needs it?** In M. Brenner, P. Marsh, & M. Brenner, (Eds.), *The social contexts of method*. New York: St. Martin's.

- Merriam, S. (1988). **Case study research in education. A qualitative approach.** San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). **Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods.** Beverly Hills, CA: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.** (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milgram, S. & Jodelet, D. (1976). **Psychological Maps of Paris.** In: Proshansky, H.M. & Itelson, W. H. (Eds). *Environmental Psychology People and their Physical Settings.* New York, Holt: Rinehart and Winston.
- Monroe, Apul. (1978). **História da educação.** 13^a ed. São Paulo: Cia Brasil.
- Moscovici, S. (1978). **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar.
- Moyles, Janet R. (2002). **Só brincar? O papel do brincar na Educação infantil.** Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Moore, R., Goltsman, S. & Iacofano, D. (1992). **Play for All: Guidelines - Planning, Design and Management of Outdoor Play Settings for All Children.** California: MIG Communications.
- Moore, R. (1986). **Childhood's domain - play and place in child development.** London: Croom Helm.
- Moreno, E & Pol, E. (1999). **Apropiación, Simbolismo del Espacio e Identidad Social.** In: *Nociones Psicosociales para La Intervención y la Gestión Ambiental.* Barcelona: Monografies Sócio/Ambientais.
- Morse, J.; Barrett, M.; Mayan, M.; Olson, K. e Spiers, J. (2002). **Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research.** International Journal of Qualitative Methods, 1(2). Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~ijqm/english/engframeset.html>, acesso em 20/07/2008.
- Müller, V. R. (2007). **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada.** Rio de Janeiro: Vozes.
- Müller, V. R. et al. (2007) **O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis.** Revista Digital, Buenos Aires, v. 11, n. 104, 2007-b. Disponível em: <<http://ww.pca.uem.br>>. Acesso em: 23 dezembro 2009.

- Nascimento, A. M. (2008). **Infância e cidade: crianças e adultos em um espaço urbano público**. In: *Reunião anual da ANPED*, 31, 2008, Caxambu. **Anais**. Recife.
- Negrine, Airton (1994a). **Aprendizagem e desenvolvimento infantil 1 – simbolismo e o jogo**. Porto Alegre: PRODIL.
- Negrine, Airton (1994b). **Aprendizagem e desenvolvimento infantil 2 – perspectiva psicopedagógicas**. Porto Alegre: PRODIL.
- Neiva-Silva, L & Koller, S.H. (2002). **O Uso da Fotografia na Pesquisa em Psicologia**. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 237-250.
- Neto, Carlos. (1997a). **Jogo e desenvolvimento da criança** - introdução. In Neto, C. *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH. (pp. 5-9)
- Neto, Carlos. (1997b). **Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais**. In Neto, C. *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH. (pp.10-22)
- Neto, Carlos. (1998). **O desenvolvimento da criança e a perspectiva ecológica do jogo**. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.). *Discutindo o Desenvolvimento Infantil* (pp. 161-164). Santa Maria - Brasil, SIEC - Santa Maria.
- Neto, Carlos. (1999). **O jogo e os quotidianos de vida da criança**. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.) *Perspectivas para o Desenvolvimento Infantil* (pp.49-66). Santa Maria - Brasil: Edições SIEC - Santa Maria.
- Neto, C. et al. (2003). **Jogo e desenvolvimento da criança**. Portugal: Edições FMH.
- Neves, José Luis (1996). **Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades**. *Caderno de Pesquisa em Administração*. São Paulo, V.1, nº 03, 2º SEM.
- Nicholson, S. and Schreiner, B. K. (1973). **Community participation in decision making**. *Social Sciences: a second level course*. Urban development unit 22. Milton Keynes: Open University Press.
- Nicholson, S. (1971). **The theory of loose parts**. In: *Landscape Architecture Quarterly*. Vol. 62, nº 1, October 30/4; also In: *Bulletin for Environmental Education*. Nº 12, April 1972, London: Town & Country Planning Association.

- Noren-Bjorn, E. (1982). **Survey undertaken of play activities on 27 playgrounds in Sweden**. In E. NorennBjorn. *The impossible Playground*. West Point, NY: Leisure Press.
- Nunes, A. (2002). **No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A`uwẽ - Xavante**. In: Silva, A. L. da. et al (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global.
- Oke, M. et al. (1999). **A profile of children's play and urban India**. *Childhood*, v. 6, n. 2, p. 207-219.
- Oliveira, Paulo de Salles. (1983). **Brinquedos tradicionais brasileiros**. São Paulo: SESC.
- Oliveira, Paulo de Salles. (1986). **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Oliveira, Paulo de Salles. (2010). **O que é brinquedo**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Parlebas, Pierre. (2001). **Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo.
- Papalia, Diane E. & Olds, Sally W. (2000). **Desenvolvimento Humano**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Parga, José Sanchez. (2004). **Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a uma sociología de la infancia**. Quito: Abya-Yala.
- Patton, M.Q. (1990). **Qualitative evaluation and research methods**. (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Piaget, Jean (1975). **La psicología del niño**. Madrid. España: Editorial Morata.
- Piaget, Jean. (1977). **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou.
- Piaget, Jean (1978). **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, Jean. (1994). **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon, São Paulo: Summus.
- Pinheiro, José de Queiroz. & Günther, Hartmut. (2008). **Métodos de pesquisa nos estudos Pessoa-Ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Pinheiro, José de Queiroz. Elali, Gleice A. & Fernandes, Odara S. (2008). **Observando a interação Pessoa-Ambiente: vestígios ambientais e mapeamento comportamental.** In: Pinheiro, José de Queiroz & Günther, Hartmut. *Métodos de pesquisa nos estudos Pessoa-Ambiente* (pp. 75-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pellegrini, A. (1995). **School Recess and Playground Behavior: Educational and Development Roles.** Albany: State University of New York Press.
- Pellegrini, A. & Smith P. K. (1998). **Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play.** *Child Development*, 69, 577-598.
- Pellegrini, A. & Boyd, B. (1993). **The role of play in early childhood development and education: issues in definition and function.** In B. Spodek. *Handbook of Research on the Education of Young Children.* New York: MacMillan Publishing Company.
- Pol, E. (1999). **Agrupaciones de convivencia, nuevas periferias, bienestar social y sostenibilidad;** In: Revista Tres a Cuart. Barcelona.
- Pol, E. (1996). **La apropiación del espacio. En cognición, representación y apropiación del espacio** (Iñiguez, L. & Pol, E., Comp.) *Collección Monografies Psico/socio/ambientales.* 9, 45-62. Publicacions Universitat de Barcelona.
- Pol, E. (1993). **Environmental Psychology in Europe: from architectural psychology to green psychology.** Aldershot, England: Avebury.
- Pol, E. y Valera, S. (1998). **Calidad de vida, identidad y sostenibilidad.** *Revista Treball Social: Habitat i Qualitat de Vida.* 149, 21-35.
- Pol, E., Valera, S. y Vidal, T. (1998). **Psicología Ambiental.** En: F. Morales (Ed.) *Psicología Social.* Madrid: McGraw Hill.
- Rabinow, P., & Sullivan, W.M. (1979). **Interpretive social science: a reader.** Berkeley: University of California Press.
- Rasmussen, K. (2004). **Places for children – Childrens places.** *Childhood*, v. 11, n. 2, p. 155-173.
- Rey, F. G. (1997). **Epistemología Cualitativa e Subjetividad.** São Paulo: EDUC.
- Rego, Teresa Cristina. (1992). **Brincar é coisa séria.** São Paulo, Fundação Samuel.

- Remesar, Antoni (1997). **Para una teoría del Arte Público**. Memória para el Concurso de Cátedra.
- Retondar, Jeferson José Moebus. (2007). **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petropolis, RJ: Vozes.
- Ribeiro, Paula Simon e Sanchonete, Rogério Fossari. **Brincadeiras Infantis: Origem e desenvolvimento. Sugestões didáticas**. 2ª ed. Porto Alegre, Ed.Sulina, 1990.
- Ricouer, P. (1992). **Processo Metafórico como Cognição, Imaginação e Sentimento**. In: Sacks, Sheldon. *Da Metáfora*. São Paulo: EDUC.
- Ricouer, P. (1976). **Teoria da Interpretação**. Lisboa: Edições 70.
- Rincón, B. (1999). **Glosario de la terminología de expresión gráfico plástica para preescolar y básica**. (Trabajo de Ascenso). Mérida, Venezuela:ULA.
- Rizzo, Gilda (2010). **Jogos Inteligentes**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil.
- Robson, C. (1993). **Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers**. London: Blackwell.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Univ. Deusto.
- Sansot, Pierre. (1968). **Poétique da la Ville**. Paris: Meridien Klienksieck.
- Sarmiento, Manuel Jacinto. (2004). **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: Sarmiento, Manuel Jacinto; Cerisara, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa.
- Sarmiento, Manuel Jacinto. (2005). **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação e Sociedade: revista de ciência da educação. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago.
- Santos, Santa Marli Pires dos (org). (1997). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes.
- Santos, Santa Marli Pires dos. (2011). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Santos, Boaventura de Sousa (1988). **Uma cartografia Simbólica das Representações Sociais: Prolegómenos a uma concepção Pós-Moderna do Direito**. Revista Crítica de Ciências Sociais. Nº 24.
- Santos, Boaventura de Sousa (1998). **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Vol.2, nº 2 Maio e agosto: São Paulo.
- Sanchez, José Parga (2004). **Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia**. Quito: Atya-Yala.
- Sawaia, B.B. (2000). **Por que investigo afetividade**. Texto apresentado para concurso de promoção na carreira para categoria de professor Titular do departamento de Sociologia da PUCSP. São Paulo: PUC/SP.
- Sayer, A. (1992). **Method in social science: a realist approach**. (2nd ed.). London: Routledge.
- Schutz, Will. (1989). **Profunda simplicidade – uma nova consciência do eu interior**. Trad. de Maria Sílvia Mourão Neto. São Paulo: Ágora.
- Secco, Patrícia Engel. (1999). **Como flores em um jardim: nossos direitos**. Série Felício Feliz – o ratinho cidadão. São Paulo: Melhoramentos e Fundação Educar DPASCHOAL.
- Siebra, Lúcia Ma. Gonçalves y Valera, Sergi. (2007). **La Percepción del Arte Público en la Ciudad de Barcelona: Aspectos Teóricos**. X Congreso Nacional de Psicología Social – Un Encuentro de Perspectivas, 26 – 28 de septiembre 2007 – Cádiz –España.
- Simmel, Georg. (1987). **A metrópole e a vida mental**. Trad. Sérgio Marques dos Reis. In. Velho, Otávio (Org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, p. 11-25.
- Singer, Dorothy G. & Singer, Jerome L. (2007). **Imaginação e jogos na era eletrônica**. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed.
- Silvestri, A. & Blanck, G. (1993). **Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona, Anthropos.
- Stake, R.E. (1998). **La investigación del estudio de casos**. Madrid: Morata.

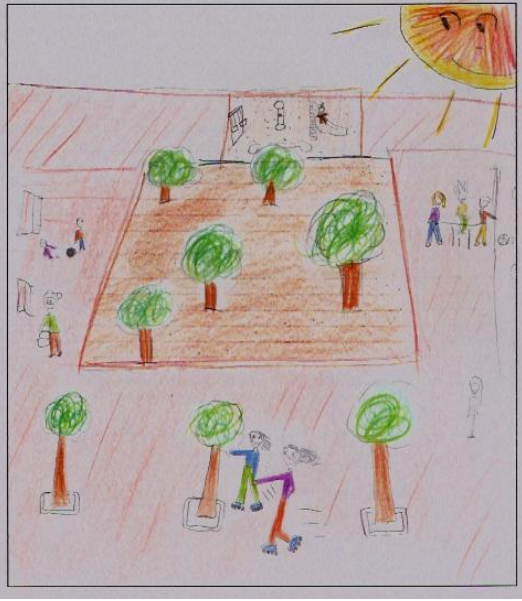
- Strauss & Corbin, 1990. **Basic of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage.
- Sutton-Smith, B. (1971). **The study of Games**. New York: John Wiley & Sons.
- Sutton-Smith, B. (1979). **Play and Learning**. New York: Gardner Press.
- Taylor, S. J. e Bogdan, R. (2002). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós.
- Tassara, E. T. O. & Rabinovich, E. P. (2001). **A invenção do Urbano e o Poético: uma cartografia afetiva – Estudo sobre o Bairro Paulistano da Barra Funda**. In: Tassara, E. T. O. *Panoramas Interdisciplinares para uma Psicologia Ambiental do Urbano*. São Paulo: EDUC, pp. 211-267.
- Tomás, C. A. (2006). **Há muitos mundos no mundo: direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil**. (Tese de Doutorado em educação e infância, Universidade do Minho, 2006). 380f.
- Tonucci, Francesco. (1996). **La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad**. Buenos Aires, Losada: UNICEF.
- Torres, L. L. (1996). **Programa de paulista: lazer no Bexiga e na avenida paulista com a rua da consolação**. In: Magnani, J. G. C.; Torres, L. L. (Org.). *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: EDUSP; FAPESP.
- Latorre, A. (2003). **La investigación acción. Conocer y mejorar la práctica docente**. Barcelona: Graó.
- Latorre, A.; Del Rincon, A. y Arnal, J. (2003). **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Tuan, Yi-Fu. (1980). **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel.
- Tuan, Yi-Fu (1983). **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo, Difel – Difusão Editorial S. A.
- Vasconcellos, T. de. (2005). **Criança do lugar e lugar de criança: territorialidades infantis no noroeste fluminense**. (Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005). 251f.

- Valera, Sergi (1999). **Espacio Privado, espacio público: dialécticas urbanas y construcción de significados**. *Tres al Cuarto*, 6, 22-24.
- Vallés, M. S. (1997). **Técnicas cualitativas de investigación social**. Madrid: Síntesis.
- Vallés, M. S. (2009). **Entrevistas cualitativas**. Madrid: CIS.
- Vázquez-Sixto, F. (2000/2001). **Recursos i instruments per a la planificació i la intervenció. Aproximació a la recerca psicosocial**. Barcelona : Màster en Intervenció Ambiental.
- Viñao Frago, Antonio. (2001). **Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e Questões**. In: Escolano, Agustín; Viñao Frago, Antonio. *Currículo e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2ª Ed. Rio de Janeiro. DP&A.
- Vitelleschi, Susana Gamboa de (1995). **Aprender jugando desde las actitudes sociales: dinámicas y juegos movilizadores de actitudes - para mayores de siete años**. Buenos Aires - Argentina, Editorial Bonum. 2ª edição.
- Vygotsky, L. S. (1933). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1979). **Pensamento e linguagem**. Trad. Resende. Lisboa: Antídoto.
- Vygotsky, L.S. (1990). **La imaginación y el arte en la infancia**. Ensaio Psicológico. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. S. (1991). **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S (2002). **A Formação Social da Mente**. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1941). **La evolución psicológica del niño**. Barcelona: Crítica.
- Winnicott, D. W. (1975). **O brincar e a realidade**. Trad. José Octávio de Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D.W. (1976). **A Criança e seu Mundo**. Rio de Janeiro: Zahar.
- Wajskop, Gisela França (1990). **O papel da brincadeira na educação das crianças**. In: Ideias. São Paulo: FDE, n. 7.
- Wajskop, Gisela França (1995). **O brincar na pré-escola**. Coleção questões da nossa época, v. 48. São Paulo: Cortez.


- Yin, R. K. (2001). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (1993). **Case Study Research: design and methods**. Tradução e síntese: Prof. Ricardo Lopes Pinto. Adaptação: Prof. Gilberto de Andrade Martins. http://www.focca.com.br/cac/textocac/Estudo_Caso.htm (página visitada em 22 de abril de 2007)
- Yin, R. K. (1989). **Case study research**. Design and methods. Londres: Sage.
- Zimring, C. M. (1982). **The built environment as a source of psychological stress: impacts of buildings and cities on satisfaction and behavior**, en G. W. Evans (ed.): Environmental Stress. Nueva Work: Cambridge University Press.
- http://w3.bcn.es/V18/Home/V18HomeLinkPI/0,2871,2063583_2064668_2,00.html.
Página visitada em 2/12/2007.
- http://w3.bcn.es/V18/Home/V18HomeLinkPI/0,2871,2063583_2064777_2,00.html.
Página visitada em 2/12/2007.
- <http://www.bcn.es>. Ano 2007.

ANEXO 1: MAPAS AFETIVOS DAS CRIANÇAS

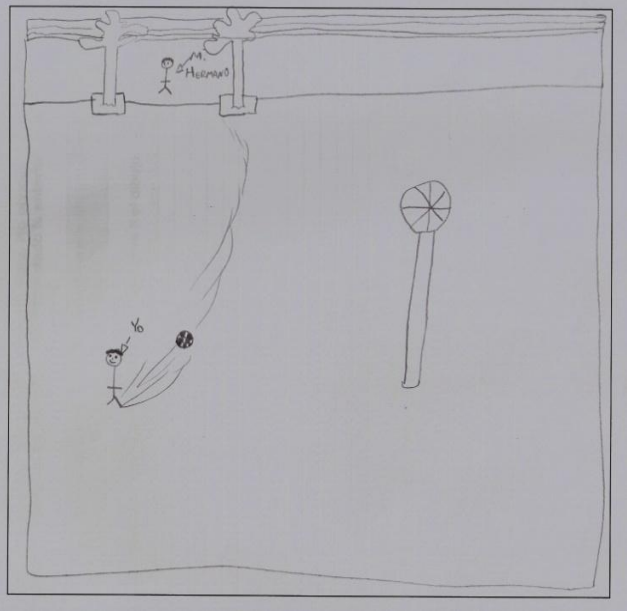
Mapa afetivo nº 02 – Praça A

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 02 Sexo: Menina Idade: 12 Nome: Sofia Praça: “Josep Pallach” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“Felicidade e muita diversão. Além disso, a praça é muito alegre e é um local onde me divirto com minha irmã”.
QUALIDADE	Simpatia.
SENTIMENTO	Alegria, felicidade, diversão, bom humor e solidariedade.
METÁFORA	“É como ter um jardim para brincar”
SENTIDO	A PRAÇA JARDIM é aquela em que seu pertencimento oferece alegria, felicidade, solidariedade e bom humor é uma praça onde a criança se sente como se fosse à extensão de sua casa. É um espaço que fica próximo e que dar a sensação de ser nosso.

Mapa afetivo nº 03 – Praça A

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 03 Sexo: Menino Idade: 10 Nome: Felix Praça: “Josep Pallach” Origem: Cuba</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“É quando estou jogando basquete esperando que venham meus amigos”.
QUALIDADE	Entreter e divertido.
SENTIMENTO	Liberdade, alegre, paixão e solidariedade.
METÁFORA	“Como um bairro”.
SENTIDO	A PRAÇA BAIRRO é aquela em que a agradabilidade significa ficar próximo dos outros, dos amigos, onde ele se sente bem, alegre e livre.


Mapa afetivo nº 04 – Praça A

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 04 Sexo: Menino Idade: 12 Nome: David Praça: “Josep Pallach” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo.
SIGNIFICADO	“Depois de ter terminado meus deveres e não ficar com tédio dentro de casa vou para o parque aliviar”.
QUALIDADE	Potência.
SENTIMENTO	Alívio, alegria, diversão, cansaço e felicidade.
METÁFORA	“Com diversão”.
SENTIDO	A PRAÇA COM DIVERSÃO é a aquela que a agradabilidade é forma de extravasar e livrar-se das responsabilidades do dia-a-dia escolar. A praça passa ser um espaço de aliviar as tensões e brincar até cansar.


Mapa afetivo nº 01 – Praça B

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 01 Sexo: feminino Idade: 08 anos Nome: Enya Praça: “Joan Cornudella” Origem: Colômbia</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	Alegria e tranquilidade.
QUALIDADE	Segurança e público.
SENTIMENTO	Amar, tranquilidade, alegria e emoção.
METÁFORA	“Como um Shopping Center. Como um metrô, como um suco de melancia.”
SENTIDO	A PRAÇA SHOPPING é aquela em que a agradabilidade é demarcada pelo sentimento de alegria, segurança e tranquilidade.

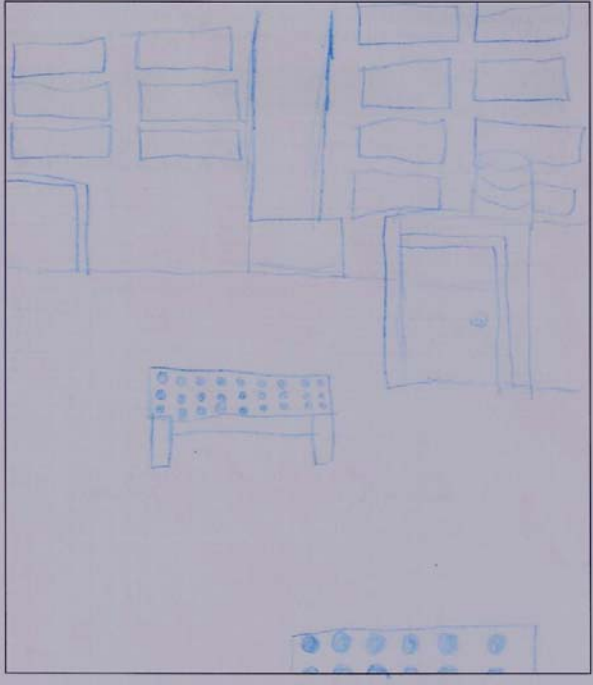
Mapa afetivo nº 02 – Praça B

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 02 Sexo: feminino Idade: 09 anos Nome: Maria Praça: “Joan Cornudella” Origem: Chile</p>	 <p>The drawing shows a girl with long dark hair, wearing a purple shirt and a blue skirt, standing on a light-colored ground. To her left are two green trees. To her right is a small dog and a tree in a square frame. A large yellow sun with rays is in the upper right corner. The background is a light blue sky with faint horizontal lines.</p>
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Para mim significa paz, alegria, diversão.”
QUALIDADE	Tranquila.
SENTIMENTO	Paz, carinho, alegria, diversão, emoção, e tranquilidade.
METÁFORA	Com o meu cachorrinho.
SENTIDO	A PRAÇA CACHORRINHO é aquela em que a agradabilidade é ficar com meus amigos, com eles eu compartilho a mesma felicidade, emoção e carinho quando estou com meu cachorrinho.

Mapa afetivo nº 03 – Praça B

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 03 Sexo: feminino Idade: 10 anos Nome: Elora Dana Praça: “Joan Cornudella” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Gosto muito de brincar de esconde-esconde na praça <i>Joan Cornudella</i> .”
QUALIDADE	Tranquila e natureza.
SENTIMENTO	Paz, felicidade, diversão e alegria.
METÁFORA	“Compararia com o mar, porque é bonito.”
SENTIDO	A PRAÇA MAR é aquela que a agradabilidade proporciona alegria e felicidade. É bonita e divertida para brincar.


Mapa afetivo nº 04 – Praça B

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 04 Sexo: masculino Idade: 11 anos Nome: Pablo Soriano Fajardo Praça: “Joan Cornudella” Origem: Argentina</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“Simboliza os amigos.”
QUALIDADE	Lugar bonito.
SENTIMENTO	Amizade e diversão.
METÁFORA	“Com um caramelo, por sua doçura e a amizade que lá vivencio.”
SENTIDO	A PRAÇA CAMELO é aquela que a agradabilidade é vivenciada com amizade e doçura.

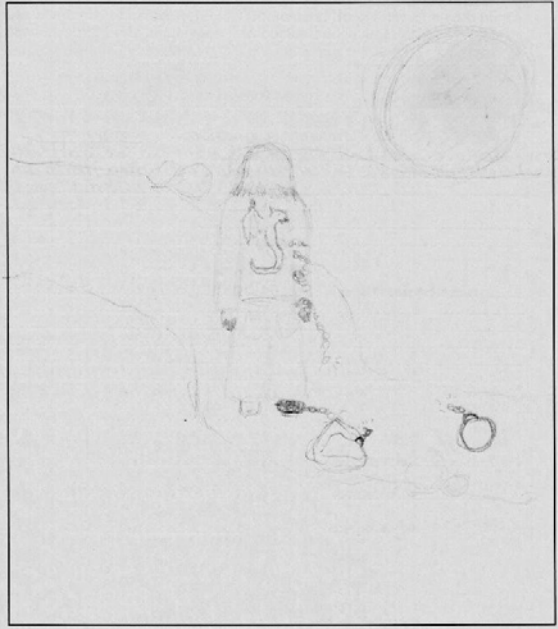
Mapa afetivo nº 05 – Praça B

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 05 Sexo: masculino Idade: 11anos Nome: Kevin Praça: “Joan Cornudella” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“É onde eu jogo futebol e utilizo de trave para o futebol.”
QUALIDADE	Harmonia e bonita.
SENTIMENTO	Felicidade, amizade, colaboração, esforço e perdão.
METÁFORA	“Grandeza.”
SENTIDO	A PRAÇA GRANDEZA é aquela em que a agradabilidade possibilita felicidade, harmonia, amizade e grandes momentos lúdicos.

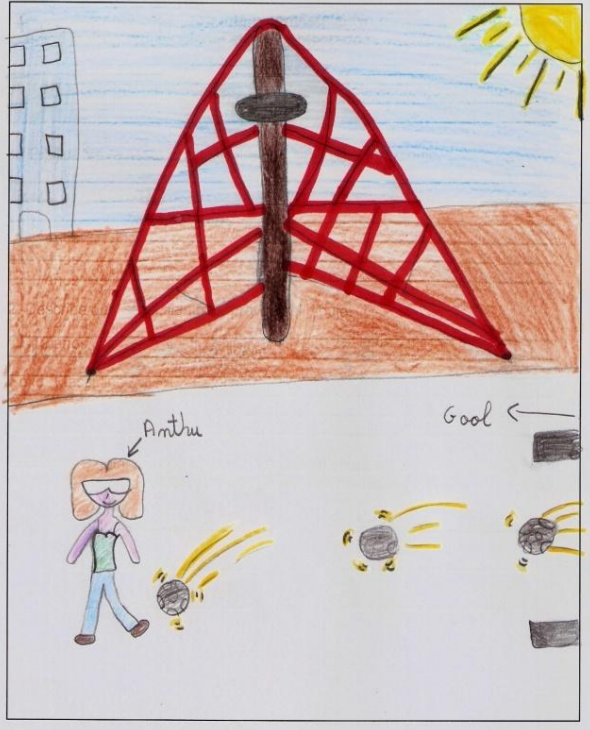
Mapa afetivo nº 06 – Praça B

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 06 Sexo: feminino Idade: 10 anos Nome: Vitória Pinheiro Siebra Praça: “Joan Cornudella” Origem: Brasil</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“Gente jogando e passando bem.”
QUALIDADE	Harmonia e esporte.
SENTIMENTO	Felicidade, paz, diversão e amizade.
METÁFORA	“Diversão.”
SENTIDO	A PRAÇA DIVERSÃO é aquela que a agradabilidade oferece paz, harmonia, felicidade na qual todos se sentem bem.

Mapa afetivo nº 07 – Praça B

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 07 Sexo: masculino Idade: 11 anos Nome: Marcos Ardanaz Praça: “Joan Cornudella” Origem: Argentina</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Tem um caminho livre, sem correntes, sem ‘ataduras’, em outras palavras, conduz a liberdade e direitos de uma criança.”
QUALIDADE	Confiança e despreocupação.
SENTIMENTO	Liberdade, alegria, emoção e alívio.
METÁFORA	“Caminho livre.”
SENTIDO	A PRAÇA CAMINHO LIVRE é aquela onde a agradabilidade favorece que a criança possa ser livre, alegre e despreocupada.

Mapa afetivo nº 01 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 01 Sexo: Menina Idade: 11 Nome: Anthuanet Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Peru</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“Gosto de jogar o futebol.”
QUALIDADE	Divertir
SENTIMENTO	Alegria, paixão, perder, raiva e ganhar.
METÁFORA	“Com minha tia do Peru que tem 12 anos.”
SENTIDO	A PRAÇA TIA é aquela onde a agradabilidade é conviver com as meninas legais para se divertir e jogar o futebol.

Mapa afetivo nº 02 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 02 Sexo: masculino Idade: 10 anos Nome: Nicolás Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Que gosto muito de jogar neste parque porque já estou acostumado com ele.”
QUALIDADE	Atração.
SENTIMENTO	Felicidade, paz, diversão, alegria e amor.
METÁFORA	“Que nas outras praças não estão meus amigos e não estão os jogos.”
SENTIDO	A PRAÇA DOS AMIGOS E JOGOS é aquela onde a agradabilidade possibilita a diversão e a felicidade. Praça onde já tem costume de jogar muito com seus amigos, brincar na teia de aranha e com sua bicicleta.


Mapa afetivo nº 03 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 03 Sexo: feminino Idade: 11 anos Nome: Camila Denise Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Muita paz! Porque é o que sinto em mim.”
QUALIDADE	Promover aventura.
SENTIMENTO	Alegria, felicidade, amizade, amor e paz.
METÁFORA	“Portoventura.”
SENTIDO	A PRAÇA PORTOVENTURA é aquela onde a agradabilidade estimula a muita aventura, alegria e muita diversão.

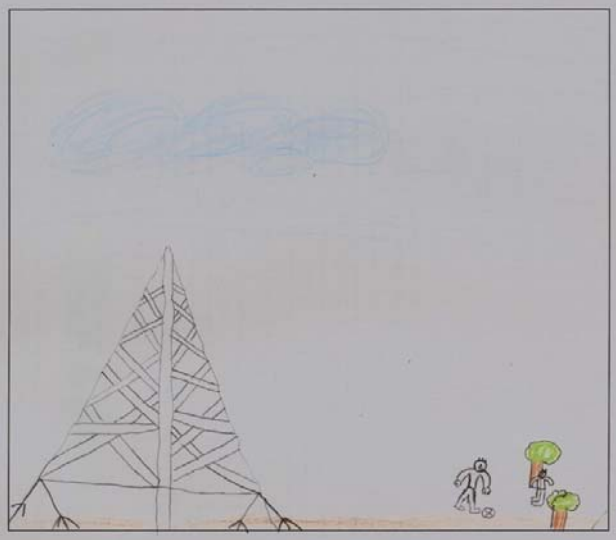
Mapa afetivo nº 04 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 04 Sexo: feminino Idade: 10 anos Nome: Xènia Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Onde sinto alegria e me sinto muito bem, lá eu não me sinto mal.”
QUALIDADE	Amável e tranquila.
SENTIMENTO	Amor, felicidade, amizade e alegria.
METÁFORA	“Como a neve.”
SENTIDO	A PRAÇA NEVE é aquela onde a agradabilidade proporciona felicidade, alegria e tranquilidade. É uma praça onde as crianças brincam e jogam com a Teia de Aranha.


Mapa afetivo nº 05 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº:0 5 Sexo: feminino Idade: 10 anos Nome: Clara Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“Que sinto alegria, amizade.”
QUALIDADE	Saúde.
SENTIMENTO	Amizade, alegria, paz, solidariedade e amor.
METÁFORA	“Como o Portoventura.”
SENTIDO	<p>A PRAÇA COMO O PORTOVENTURA é aquela onde a agradabilidade promove alegria, solidariedade, paz, saúde e é muito bem localizada.</p>

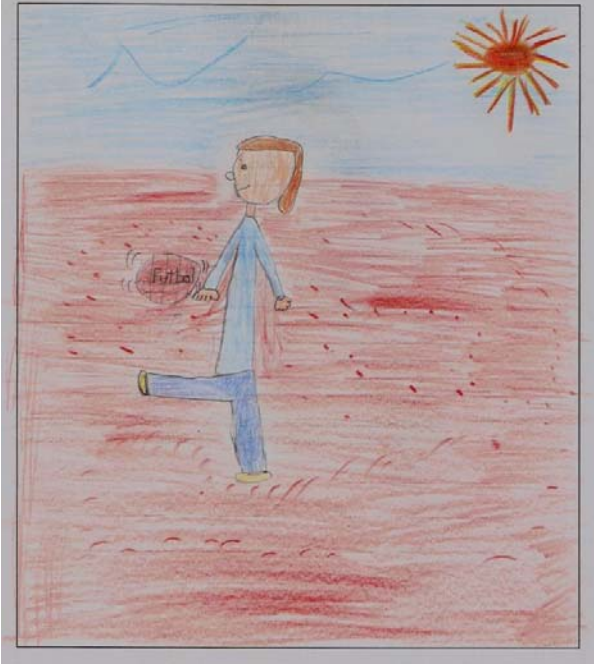
Mapa afetivo nº 06 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 06 Sexo: masculino Idade: 11 anos Nome: José Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“De felicidade por jogar com meus amigos.”
QUALIDADE	Agradável.
SENTIMENTO	Felicidade, amor, alegria, tristeza pelas crianças que não brincam, ódio porque existe no mundo criança que não jogam.
METÁFORA	“Meus brinquedos.”
SENTIDO	A PRAÇA BRINQUEDO é aquela onde a agradabilidade proporciona a felicidade, a alegria e a diversão, mais também, proporciona tristeza nele por saber que existem crianças que não brincam, por isso, o sentimento de ódio desta situação infantil.

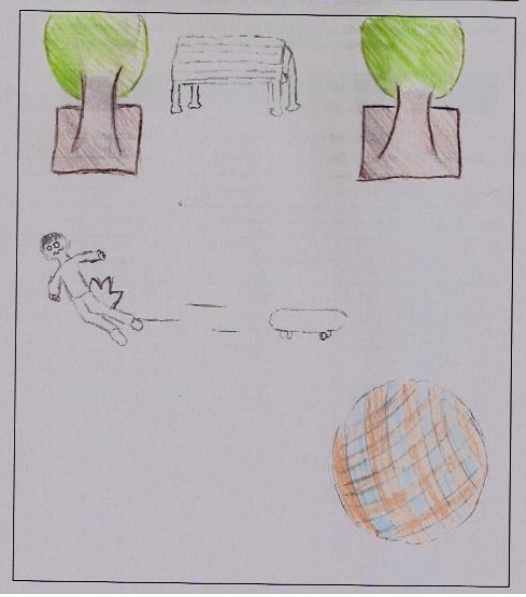
Mapa afetivo nº 07 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 07 Sexo: feminino Idade: 11anos Nome: Selena Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“Que estou muito feliz na praça, porque estou com meus amigos e amigas e estou me divertindo muito jogando vôlei.”
QUALIDADE	Tranquila.
SENTIMENTO	Felicidade, amizade, alegria, diversão e paz.
METÁFORA	“Como um local onde tem muita tranquilidade, um local onde posso jogar vôlei, futebol, piratas, pular corda, pega-pega, bote-bote, etc.”
SENTIDO	A PRAÇA LOCAL TRANQUILO é aquela onde a agradabilidade é usar os vários espaços da dela para brincar de diferentes formas. Principalmente porque é um espaço público, onde existem muitos locais na praça que podemos jogar com tranquilidade.


Mapa afetivo nº 08 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 08 Sexo: feminino Idade: 11 anos Nome: Jadie Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	 <p>The drawing shows a girl with brown hair, wearing a light blue long-sleeved dress, in the middle of kicking a ball. The ball is brown and has the word 'Futbol' written on it. The ground is a large, textured area of red and pink, representing a field or park. In the background, there are blue mountains and a bright sun with rays in the upper right corner.</p>
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Estou jogando futebol na Praça de <i>Can Brasó</i> .”
QUALIDADE	Tranquila e vontade.
SENTIMENTO	Diversão, alegria, emoção e paz.
METÁFORA	“Com a praça de <i>Josep Palach</i> .”
SENTIDO	A PRAÇA JOSEP PALLACH é aquela onde a agradabilidade proporciona diversão, emoção, tranquilidade e alegria. Lá ela joga muito e se diverte no parquinho da Barca. A praça é maior e tem mais jogos e brinquedos para brincar, além de ser mais bonita.


Mapa afetivo nº 09 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 09 Sexo: masculino Idade: 12 anos Nome: Pedro Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“Eu jogando futebol e com <i>skateboard</i> .”
QUALIDADE	Importante.
SENTIMENTO	Relaxamento, amor, medo, chato e entretido.
METÁFORA	“Com uma bola porque podemos fazer muitas coisas com ela.”
SENTIDO	A PRAÇA BOLA é aquela onde a agradabilidade proporciona o entretenimento e o relaxamento. Nela gosto de jogar o futebol e levar meu <i>skateboard</i> . Na praça tem muita vegetação, e que estimula muito ir brincar nela.


Mapa afetivo nº 10 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 10 Sexo: masculino Idade: 11 anos Nome: Roger Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“De relaxamento. Estar ao ar livre com uma sombra em pleno verão.”
QUALIDADE	Não esforço e relaxante.
SENTIMENTO	Esquecimento, frustração, paz e solidariedade.
METÁFORA	“Como o lugar perfeito para brincar.”
SENTIDO	A PRAÇA BRINCAR é aquela onde a agradabilidade é sempre boa e que posso jogar com alguém. Nela podemos relaxar no verão e brincar ao ar livre.

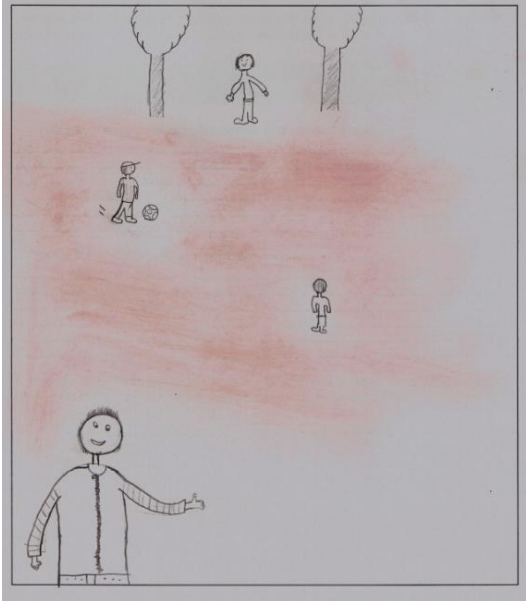
Mapa afetivo nº 11 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 11 Sexo: feminino Idade: 11 anos Nome: Esther Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	 <p>The drawing shows three stylized trees with green foliage and brown trunks. Above them is a speech bubble containing the text: "Basta gelia / Me he sinto / muito bem aqui". Below the trees is a small black and white circular object, possibly a ball or a shadow.</p>
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Que gosto muito de jogar ali.”
QUALIDADE	Sentir-se bem, diverti-se muito e natureza.
SENTIMENTO	Felicidade, alegria e paz.
METÁFORA	“É como um céu. Na praça me sinto como no céu porque quando estou na praça estou tranquila e contente.”
SENTIDO	A PRAÇA COMO UM CÉU é aquela onde a agradabilidade permiti ficar um tempo com meus amigos e amigas de forma tranquila, divertida e junto à natureza.

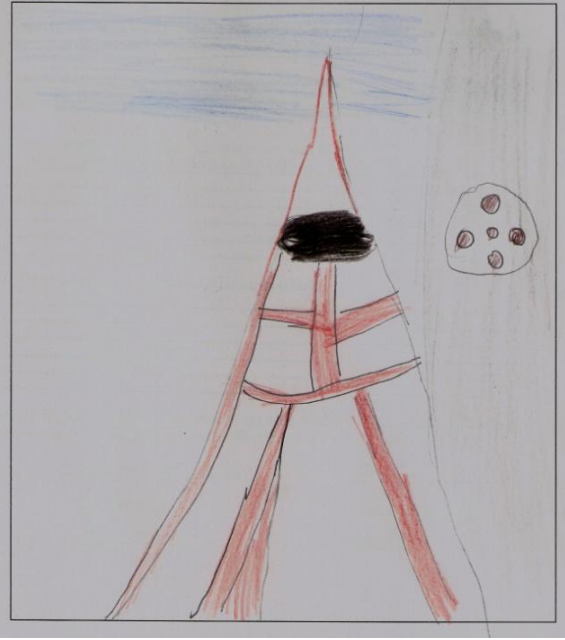
Mapa afetivo nº 12 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 12 Sexo: feminino Idade: 10 anos Nome: Raquel Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“O desenho tem o significado de diversão e amor com seus amigos.”
QUALIDADE	Perfeita.
SENTIMENTO	Felicidade, alegria, paz, amor e diversão.
METÁFORA	“O céu.”
SENTIDO	A PRAÇA CÉU é aquela onde a agradávelidade estimula jogar tranquilamente e de forma perfeita.

Mapa afetivo nº 13 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 13 Sexo: masculino Idade: 10 anos Nome: Bastian Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Chile</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	Eu gosto de jogar no parque com meus amigos.
QUALIDADE	Interação.
SENTIMENTO	Felicidade, amor, alegria, ódio e egoísmo.
METÁFORA	“Portoventura.”
SENTIDO	A PRAÇA PORTOVENTURA é aquela onde a agradabilidade oferece muito divertimento e onde pais e filhos podem ser felizes e interagir.

Mapa afetivo nº 14 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 14 Sexo: feminino Idade: 8 anos Nome: Suzana Praça: "Jardines de Can Brasó" Origem: Argentina</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	"Sinto-me tranquila e bem com meus amigos."
QUALIDADE	Animação.
SENTIMENTO	Amizade, amor, felicidade, relaxamento, segurança e tranquilidade.
METÁFORA	"Comparo com um computador."
SENTIDO	A PRAÇA COMPUTADOR é aquela onde a agradabilidade provoca um sentimento de animação de alegria e amor.


Mapa afetivo nº 15 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 15 Sexo: feminino Idade: 9 anos Nome: Elena Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“A importância que ela tem para as crianças.”
QUALIDADE	Provocar boas sensações, emoções e ser bondosa.
SENTIMENTO	Segurança, diversão, alegria e felicidade.
METÁFORA	“Praça Super Legal.”
SENTIDO	A PRAÇA SUPER LEGAL é aquela onde a agradabilidade promove um bem estar e grandes emoções e sensações legais.

Mapa afetivo nº 16 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 16 Sexo: feminino Idade: 9 anos Nome: Andrea Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“Bem estar, solidariedade e paz.”
QUALIDADE	Carinhosa.
SENTIMENTO	Alegria, paz, diversão, carinho, emoção e amizade.
METÁFORA	“A escola.”
SENTIDO	A PRAÇA ESCOLA é aquela onde a agradabilidade é encontrar com meus amigos e jogar de pega-pega com liberdade. Lá é um espaço de aprender a brincar com todos.

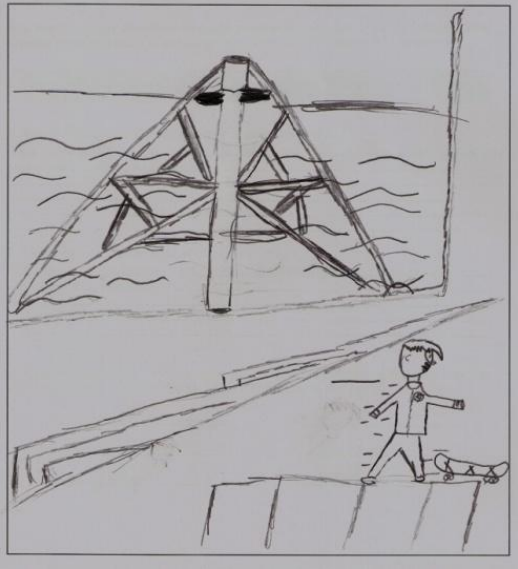
Mapa afetivo nº 17 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 17 Sexo: feminino Idade: 9 anos Nome: Sara Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Marrocos</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“De mais liberdade.”
QUALIDADE	Legal.
SENTIMENTO	Contente, empolgada, surpresa e tristeza.
METÁFORA	“Um parque de atração.”
SENTIDO	A PRAÇA PARQUE DE ATRAÇÃO é aquela onde a agradabilidade deixa contente e deixa livre.

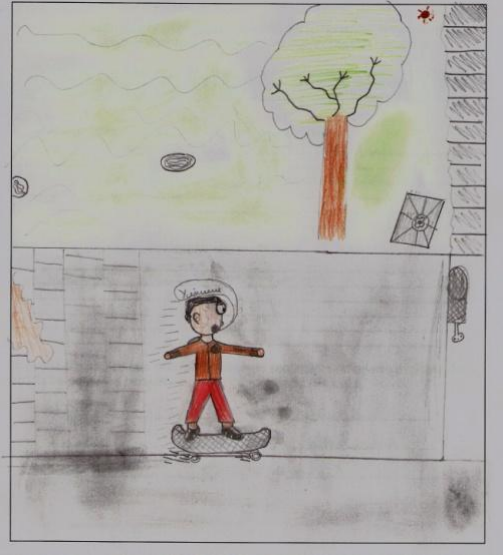
Mapa afetivo nº 18 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 18 Sexo: masculino Idade: 9 anos Nome: Alexandro Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Muita euforia.”
QUALIDADE	Divertida.
SENTIMENTO	Euforia, amor, liberdade, solidariedade e emoção.
METÁFORA	“Minha casa.”
SENTIDO	A PRAÇA MINHA CASA é aquela em que seu pertencimento proporciona muita euforia e que é o melhor local do mundo como se fosse a nossa casa.


Mapa afetivo nº 19 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 19 Sexo: masculino Idade: 9 anos Nome: Enzo Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“É muito alegre e divertido.”
QUALIDADE	Divertida.
SENTIMENTO	Solidariedade, amor, tristeza, euforia e liberdade.
METÁFORA	“Compararia com uma escola.”
SENTIDO	A PRAÇA ESCOLA é aquela onde a agradabilidade se manifesta através da euforia, alegria e muita diversão como se fosse uma escola.

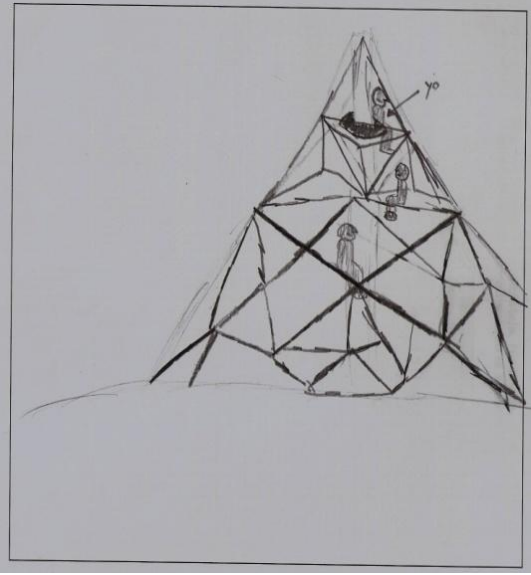
Mapa afetivo nº 20 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 20 Sexo: masculino Idade: 9 anos Nome: Renato Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	<p>“Este desenho é muito especial para mim e é muito legal. Ali levo muitos brinquedos: bola, patins, skate, etc.”</p>
QUALIDADE	Jogar, atividade, futebol e skate.
SENTIMENTO	Felicidade.
METÁFORA	<p>“A Praça Jardim de Can Brasó é incomparável!”</p>
SENTIDO	<p>A PRAÇA INCOMPARÁVEL é aquela onde a agradabilidade provoca muita felicidade e atividade, além de ser muito grande promovendo muita diversão. É um espaço especial e único. Só tem ele.</p>


Mapa afetivo nº 21 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 21 Sexo: feminino Idade: 10 anos Nome: Desirée Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Sinto-me alegre e passo muito bem.”
QUALIDADE	Divertida, que passo muito bem e jogar com os amigos.
SENTIMENTO	Alegria, entretida e diversão.
METÁFORA	“Com uma torre.”
SENTIDO	A PRAÇA TORRE é aquela onde a agradabilidade faz com que se sintam bem, onde jogamos com os amigos, é um lugar alegre, divertidíssima e onde estão as melhores cordas de Barcelona para pendurar e subir.

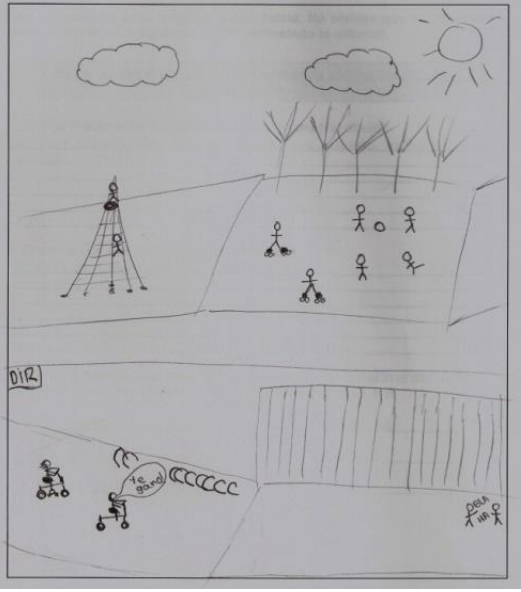
Mapa afetivo nº 22 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 22 Sexo: masculino Idade: 11 anos Nome: Joaquim Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Equador</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Para mim o desenho significa que me sinto bem encima da teia de Aranha lá vejo tudo e é melhor estar com outras pessoas e jogar em grupo.”
QUALIDADE	Sentir-se bem e jogo.
SENTIMENTO	Alegria.
METÁFORA	“Com a torre Agbar.”
SENTIDO	A PRAÇA TORRE AGBAR é aquela onde a agradabilidade estimula jogar com outras pessoas e em grupo. Lá podemos ficar na parte mais alta e ver tudo que acontece nela e isso proporciona muita alegria e faz com que se sinta bem. Lá tudo é lindo.


Mapa afetivo nº 23 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 23 Sexo: masculino Idade: 11 anos Nome: Adrian Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Peru</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Quer dizer que estou passando muito bem de skate com meus amigos.”
QUALIDADE	Riso e atrevimento.
SENTIMENTO	Emoção, alegria, medo e mal.
METÁFORA	“Melhor do Mundo.”
SENTIDO	A PRAÇA MELHOR DO MUNDO é aquela onde a agradabilidade favorece passar grandes momentos com os amigos, é a melhor praça do mundo, nela podemos rir muito e lá podemos ser mais atrevidos em nossa forma de jogar.


Mapa afetivo nº 24 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 24 Sexo: feminino Idade: 11 anos Nome: Neus Bayascas Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Cognitivo
SIGNIFICADO	“São diferentes coisas que faço quando estou no parque.”
QUALIDADE	Sociedade, companheirismo e velocidade.
SENTIMENTO	Diversão, cansaço e amizade.
METÁFORA	“Espaço para passarmos bem, um espaço para jogar com meus amigos.”
SENTIDO	A PRAÇA ESPAÇO é aquela onde a agradávelidade possibilita jogar com os amigos e conhecer pessoas. É um espaço onde podemos viver em sociedade. Podemos fazer diferentes coisas de forma divertida até cansar.

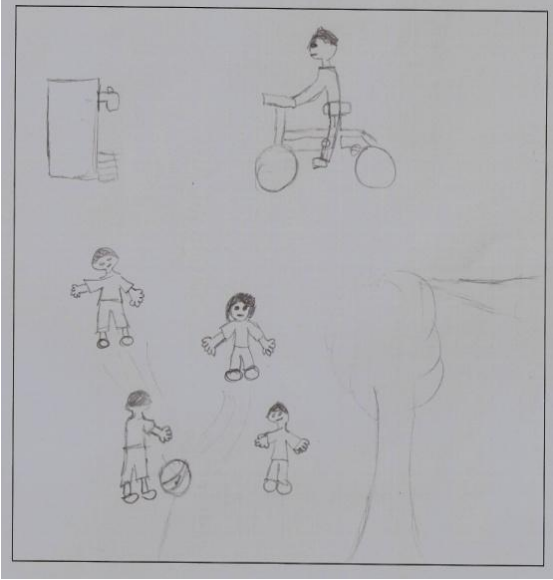
Mapa afetivo nº 25 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 25 Sexo: feminino Idade: 10 anos Nome: Nicolý Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Brasil</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Que me agrada muito jogar.”
QUALIDADE	Agradável.
SENTIMENTO	Amável, contente, triste e feliz.
METÁFORA	“Com um parque aquático.”
SENTIDO	A PRAÇA PARQUE AQUÁTICO é aquela onde a agradabilidade é onde ficamos contentes, alegre e nela podemos jogar, andar de bicicleta e de patins.

Mapa afetivo nº 26 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 26 Sexo: feminino Idade: 11 anos Nome: Judit Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Pois estamos jogando todos juntos.”
QUALIDADE	Participação.
SENTIMENTO	Diversão, alegria, amizade, felicidade e emoção.
METÁFORA	Com o jardim da minha avó. Que é grande, cuidado e bonito.
SENTIDO	A PRAÇA JARDIM DA MINHA AVÓ é aquela em que seu pertencimento é como um lindo jardim, bem cuidado e bonito. É como um jardim grande onde todos podem participar e jogar juntos.


Mapa afetivo nº 27 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 27 Sexo: masculino Idade: 10 anos Nome: Fabrizzio Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Peru</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Sinto muita vontade de brincar com essas crianças.”
QUALIDADE	Companheirismo e justiça.
SENTIMENTO	Diversão, amizade, solidariedade e amor.
METÁFORA	Compararia com peixe.
SENTIDO	A PRAÇA MAR é aquela onde a agradávelidade é aquela onde passamos muito tempo jogando com outras crianças, é um lugar muito bonito para brincar, é grande como o mar, além de ser, um espaço ideal para as crianças bricarem.


Mapa afetivo nº 28 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 28 Sexo: feminino Idade: 10 anos Nome: Sandra Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Peru</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Parece-me muito divertido.”
QUALIDADE	Deixar-me feliz.
SENTIMENTO	Alegre, diversão, feliz.
METÁFORA	“Agradável.”
SENTIDO	A PRAÇA AGRADÁVEL é aquela onde a agradabilidade me deixa feliz.

Mapa afetivo nº 29 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 29 Sexo: feminino Idade: 9 anos Nome: Gemma Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	“Uma amiga, seu irmão e eu. Jogando na Jardines de Can Brasò.”
QUALIDADE	Aprender, diferença e bobagem.
SENTIMENTO	Diversão, alegria e amizade.
METÁFORA	Que podemos ir e voltar que sempre estará lá.
SENTIDO	A PRAÇA VAI E VOLTA é aquela onde a agradabilidade é permanente podemos sempre sair e voltar que ela vai sempre estar lá. Nela podemos tentar de tudo para ganhar dos amigos e tem espaço em todo o lugar.

Mapa afetivo nº 30 – Praça C

IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	IMAGEM DO DESENHO
<p>Nº: 30 Sexo: feminino Idade: 10 anos Nome: Irene Praça: “Jardines de Can Brasó” Origem: Espanha</p>	
ESTRUTURA	Metafórico
SIGNIFICADO	Alegria, que estou passando muito bem.
QUALIDADE	Fazer sorri e simpática.
SENTIMENTO	Alegria, liberdade, felicidade, amor e contente.
METÁFORA	“Compararia com uma ‘forma’, de forma quadrada como um quadro ou um livro.”
SENTIDO	A PRAÇA QUADRADA é aquela onde a agradabilidade é genial, tem muitas coisas legais e tem um piso perfeito, é quadrada e plana para patinar. É uma praça que me faz ri.

ANEXO 2: FICHA DESCRITIVA DAS ESCALAS DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA OBSERVADA NA PRAÇA

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito A.2

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Jardines de Can Brasó	Idade:	12
Sujeito Observado:	A.2	Sexo:	Masculino
Estação do Ano:	Verão	Período:	Manhã
Dia da semana:	Domingo	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
0 a 10 minutos			
<p>Quando o sujeito A.2 começou ser observado já estava jogando o futebol com seus amigos no centro da praça. Eram aproximadamente 20 jogadores e usavam quase toda a parte central da praça. Ele era no início um jogador de ataque e depois pedia para sair e ir para o gol (ser goleiro). Ficava um tempo no gol e depois não queria mais ser. O sujeito A.2 tinha uma intencionalidade nas ações lúdicas, escolheu jogar futebol mais durante a partida não tinha um objetivo claro estabelecido equando sua função na equipe. Tinha interesse no jogo mais ao mesmo tempo queria conversar com as meninas que estavam sentadas no palco (é uma parte ao lado da parte central) onde usam para fazer apresentações culturais e artísticas na praça. Também serve de arquibancada para ver os outros jogarem.</p>			
11 a 20 minutos			
<p>Seu prazer no jogo começou a aumentar quando uma das meninas começou a dizer que ele jogava muito bem. O elogio aumentou seu prazer lúdico. Sua alegria de jogar ficou cada vez maior. Ele expressava entusiasmo em seu jogo expressando condutas de prazer. Quando sua equipe fez um gol ele correu para as meninas e mandou beijinhos para elas. Neste momento como gol ele ficou bastante seguro e independente. Seu colega pediu para ele ficar no gol e ele respondeu que não. Ele falou: "Não quero ficar mais no gol!"</p>			
21 a 30 minutos			
<p>Continua com uma grande Intensidade do comportamento lúdico. Entrega-se ao jogo, principalmente com os estímulos externos. As meninas que torciam para sua equipe! Jogava mais sempre ficava conversando quando podia com as meninas. Mais uma experiência do sucesso, ele faz um gol e ficou muito orgulhoso com isso, satisfeito e feliz com o seu êxito do coletivo. Ele atribui inteiramente a ele este momento por ter sido o autor do gol.</p>			
31 a 40 minutos			
<p>As meninas o chamaram para ir na teia de aranha para subir na plataforma. Ele sai do jogo e vai para pirâmide com as meninas. Lá eles começam a subir na teia até o topo e ficam lá durante alguns minutos conversando e rindo muito. Conversa com as meninas e neste momento percebia que era sua experiência de sucesso, estava orgulhoso, satisfeito e feliz com o seu êxito de ficar lá junto delas. Ele começou a fazer algumas acrobacias nas cordas fazendo diferentes movimentos motrizes, eram movimentos bastante criativos e rápidos.</p>			
41 a 50 minutos			
<p>Chamos as meninas para jogar o pega-pega. Eram 5 jogadores 1 menino e 4 meninas. Ele pediu para ser o pegador. Contou até 30 e depois saiu para pegar as meninas. Ele era muito rápido na teia tinha uma grande habilidade neste equipamento lúdico. Explorava todas as possibilidades do jogo na teia. Sempre se comunicava com as meninas falando: "Vou pegar vocês". Ele demorava muito para pegar as meninas mais era uma estratégia de jogo para ficar mais tempo jogando com elas.</p>			
51 a 60 minutos			
<p>O jogo continuava na teia eles estavam adorando jogar. Em um determinado momento do jogo ele dizia que era um personagem de ficção e que elas eram suas inimigas e ele tinha que proteger o castelo dos invasores. Todos riam muito com a estória dele. Ele continuava motivado e feliz com tudo</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito A.3

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Jardines de Can Brasó	Idade:	8
Sujeito Observado:	A.3	Sexo:	Masculino
Estação do Ano:	Verão	Período:	Tarde
Dia da semana:	Sábado	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>O sujeito A.3 chega na praça com seu pai e trazia um skate com ele. Inicialmente ele ficou sentado em um banco com seu pai observando tudo. Pasou aproximadamente 6 minutos. Seu pai estava fumando e lendo uma revista. Discretamente ele se levantou e foi colocar seus acessórios para andar no skate. O comportamento lúdico surge quando ele vê uma outra criança passar andando em seu skate. Quando começou a brincar ele não conseguia ter muito equilíbrio e ficou muito tempo ficando por cima do skate apoiado em uma árvore do lado do banco onde estava sentado. Parece ignorar tudo, mesmo as características do material ela não reage às situações do jogo. Não existia um plano para aquele jogo e não tinha controle sobre a ação lúdica.</p> <p>11 a 20 minutos</p> <p>Sua intensidade do comportamento lúdico começa pouco no jogo, na realidade ela revelava um interesse reduzido na atividade. Voltou a ficar sentada do lado do seu pai. Não concentração em brincar com o skate e com frequência observava outras coisas que aconteciam na praça com outras crianças. Intencionalidade das ações lúdicas era sem objetivos. Não sabia o que queria e revelando pouca capacidade para selecionar os materiais para brincar. Neste caso o skate. Não tinha nenhuma estratégia de jogo e não apresentava variedade, multiplicidade e flexibilidade em seu brincar.</p> <p>21 a 30 minutos</p> <p>Saiu para do banco com seu skate debaixo do braço e foi para perto da rampa 2 do lado da área central da praça. Subiu a rampa com o skate na mão e depois tentou descer com ele na rampa usando com apoio a lateral do palco de cimento que servia como um corrimão para ele. Persistência do comportamento lúdico era pouca. Tentava no início resolver, mas depois desistia. Pouca estratégia de jogo e sua forma de brincar eram insatisfatórias com poucas atuações. Só tentava usar o skate da forma tradicionalmente prevista e com isso tinha grandes dificuldades de brincar.</p> <p>31 a 40 minutos</p> <p>Ele não apresentava muito prazer lúdico porque a andar de skate não proporcionava prazer. Com isso, a alegria dela era pouca. Um amigo dele chegou com sua mãe e seu pai e chamou ele para ir brincar lá no parque do barco, neste momento ele ficou mais contente e achou a ideia boa, foi falar com o pai dele para pedir para ir. Seu pai não deixou. Seu amigo foi só brincar no parque. Tenta novamente usar o skate para brincar e fica alguns minutos, depois deixa de lado. Ele vê outras crianças correndo e tenta se aproximar para brincar. As outras crianças começam a brincar com ele neste momento ele revela indícios de satisfação. Eles começam a jogar de pega-pega e ele fala que não pode correr muito e sair de perto do seu pai.</p> <p>41 a 50 minutos</p> <p>Ela desiste de brincar com as outras crianças porque tinha que correr por toda a praça. Volta para o banco e fica sentada com o pai. Não domina suas atividades lúdicas e é muito insegura e não tem confiança nela. É muito dependente da opinião do pai. Ela coloca o skate sobre suas pernas e começa a rodar as rodas dele. Fica realizando esta atividade muito tempo.</p> <p>51 a 60 minutos</p> <p>Continua sentado e manipulando as rodas do skate. Uma baixa intensidade em seu comportamento lúdico sem modificações que possam implicar em alguma proposta lúdica.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito A.4

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Jardines de Can Brasó	Idade:	10
Sujeito Observado:	A.4	Sexo:	Feminino
Estação do Ano:	Outono	Período:	Manhã
Dia da semana:	Sábado	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
0 a 10 minutos			
<p>A criança que representa o sujeito A.4 chegou na praça com sua irmã pequena (Quatro anos) com alguns brinquedos como: bonecas, carrinho de bonecas, balde e patins. Com ela vinha mais duas amigas de sua idade. Elas foram direto para a zona da praça onde ficava a teia de aranha e lá organizaram uma série de atividades lúdicas. Ela com suas amigas estavam organizando um piquenique na praça com as bonecas. Nas brincadeiras delas utilizavam além dos brinquedos já estruturados os brinquedos não estruturados como: areia, folhas das árvores, Etc. Sua irmã pequena gostava muito do fato das amiguinhas de sua irmã brincar com ela também. A intensidade lúdica e o comportamento lúdico: era intensa e com muita profundidade. Todas as meninas estavam absorvidas pelo jogo de faz de conta, mais ela e suas amigas permaneciam conscientes do meio ambiente onde estavam brincando. O envolvimento lúdico era muito grande. Atividade escolhida para brincar inicialmente foi o jogo simbólico, depois a teia e finalmente os patins, sua escolha já foi intencional das ações lúdicas, porque já trazia os materiais lúdicos que favoreciam as propostas lúdicas pensadas. Ela tinha objetivo e sabia o que queria quando escolheu a atividade lúdica juntamente com suas amigas. O tema do jogo inicialmente foi o piquenique, passear na cidade com sua filhinha de carrinho de bebe. Tinha uma grande facilidade em determinar um objeto e prosseguir nele, selecionando adequadamente o material. Ela escolhe uma atividade e lembra que sua irmã pequena também brinca e muda seu objetivo de jogo para incluir os pequenos que brincavam no grupo.</p>			
11 a 20 minutos			
<p>Ela com suas amigas saem do jogo para brincar na teia de aranha. Elas subiam até o topo para conversar na plataforma existente no topo. Passou um tempinho conversando depois resolveu com suas amigas jogar o pega-pega na teia. Era um a brincadeira onde quase todas as crianças gostavam de brincar. Estava motivada com o jogo e interessada. Ela escolhe de forma clara brincar de pega-pega e prossegue nos seus objetivos, usando as cordas da teia com um material para fazer acrobacias e potencializar sua motricidade. Utilizava diferentes estratégias de jogo com muita variedade, multiplicidade e flexibilidade lúdica.</p>			
21 a 30 minutos			
<p>Depois de brincar na teia elas voltaram para brincar na areia com as meninas pequenas que estavam brincando com as bonecas e baldes para colocar areia e água. Ela começou a construir uma piscina fazendo um buraco e depois foi buscar água na fonte sua exploração lúdica neste jogo foi constante até conseguir por a água em sua piscina. Ela repetiu esta ação varias vezes. Dominava da atividade lúdica durante o jogo e tinha controle de suas ações quando brincava. Na atividade dela era segura e confiante. Tinha independência e na pedia ajuda em suas ações. Ela brincava de uma maneira muito criativa e usava todos os materiais para vários efeitos, originalmente não previstos.</p>			
31 a 40 minutos			
<p>Uma de suas amigas resolveu patinar e foi colocar seus patins e lógico ela também foi deixando sua irmã com suas amigas pequenas. Nos patins ela dominava, era habilidosa e andava em todos os espaços da praça realizando diferentes manobras e participava com suas amigas de diferentes desafios como: corridas rápidas, corrida com obstáculos, etc. Tinha um prazer muito grande em brincar de patins. Brincava com entusiasmo, evidenciando muita alegria na sua atividade. Ela tinha tudo previsto e os resultados da sua ação lúdica já era esperado. Andar de patins de maneira muito criativa e usava os patins de diferentes maneiras.</p>			
41 a 50 minutos			
<p>Continuava brincando com os patins em toda a praça onde este comportamento lúdico a deixava interessada. Quando realizava uma manobra legal ficava orgulhosa, satisfeita e feliz com o seu êxito.</p>			
51 a 60 minutos			
<p>Continuava com suas amigas brincando com os patins com entusiasmo, evidenciando muita alegria na sua atividade. Sempre estava satisfeita e feliz com o seu êxito. Atribui inteiramente a ela própria e manifesta-o nas suas expressões de alegria em seus gritos. Era muito criativa nos patins.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito A.5

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Jardines de Can Brasó	Idade:	8
Sujeito Observado:	A.5	Sexo:	Feminino
Estação do Ano:	Primavera	Período:	Manhã
Dia da semana:	Sábado	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>O sujeito observado A.5 já estava na praça brincando no parque do barco com suas amigas e amigos na cangorra do golfinho. Ela realizava o mesmo movimento de pêndulo com suas amigas e passou neste brinquedo aproximadamente 8 minutos. Elas já estavam um pouco cansadas com a atividade que brincavam anteriormente. Lá na cangorra estava descanso e brincando também. Ela domina este equipamento era independente e cheia de confiança em si mesma. Tinha novas ideias em utilizar o equipamento mudando de posição e passava facilmente de uma situação de jogo para outra, transferindo sem esforço suas ideias.</p> <p>11 a 20 minutos</p> <p>Da cangorra foi para o barco e lá ela com seus amigos resolveram de brincar de pega-pega onde percebia o prazer lúdico deles. Ela brincava com entusiasmo, evidenciando muita alegria na sua atividade. O grupo escolheu brincar no barco e escolheram o tipo de jogo de forma bem clara. O jogo tinha um objetivo e ela sabia usar o equipamento lúdico selecionando bem os espaços e suas características. Durante o jogo de pega-pega no barco acontecia fatos onde os jogadores tinham que mudar as regras.</p> <p>21 a 30 minutos</p> <p>Ela continuava no mesmo jogo e no mesmo local do parque, era motivada e persistente em seu comportamento lúdico. Ela e os amigos e não se desmotivam perante as dificuldades do brinquedo. Não se decepciona nem se desencoraja. Ela tinha muita habilidade e organizava boas estratégias no equipamento para não ser presa pelo caçador. Reagia super bem as mudanças que aconteciam durante o jogo e estava em plena comunicação com os amigos.</p> <p>31 a 40 minutos</p> <p>Ela com seus amigos continuavam no mesmo jogo. Ela pediu um tempo para sair e beber água e foi conversar com seu pai, que estava sentado fora do parque. Lá ficou alguns instantes e depois voltou correndo para brincar no barco. Quando ela conseguia driblar seus amigos realizando uma manobra motriz bem legal, ela ficava feliz com seu êxito. As estratégias utilizadas no jogo são eram alteradas segundo suas expectativas. Ela tinha muita variedade, multiplicidade e flexibilidade no uso do equipamento lúdico.</p> <p>41 a 50 minutos</p> <p>Ela saiu do jogo com uma amiga e foi para o balançador conversar e as duas começaram a se balançar no brinquedo. Elas começaram a balançar cada vez mais alto e rápido e adoravam isso. Gritavam muito. Elas se sentiam como se estivessem em uma montanha russa, por isso, elas tinham uma grande satisfação em fazer aqueles movimentos no balançador. Brincava de maneira muito criativa e usava o balançador de diferentes formas, originalmente não previstos.</p> <p>51 a 60 minutos</p> <p>O balançador foi trocado pelo o banco da praça. Ela com sua amiga foi ao encontro das outras que já estavam sentadas conversando em um banco ao lado do parque. O conversar era neste momento a ação lúdica que provocava entusiasmo, evidenciando muita alegria nesta atividade.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito A.6

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Jardines de Can Brasó	Idade:	9
Sujeito Observado:	A.6	Sexo:	Feminino
Estação do Ano:	Primavera	Período:	Tarde
Dia da semana:	Quinta	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>O sujeito A.6 neste momento onde a observação começou ele estava andando de bicicleta com os amigos e ficou muito tempo andando nela na parte central da praça e na rampa 2 que tava do lado. Ela gostava de sua bicicleta e fazia manobras legais adorava chamar a atenção dos seus amigos com suas manobras. Era motivado e tinha um comportamento lúdico bastante persistente. Mesmo quando levou uma queda na rampa não se decepcionou nem se desencorajou. Se objetivo era claro neste momento para ele: andar de bicicleta com seus amigos e fazer muitas manobras no espaço que utilizava. O andar de bicicleta era sua atividade e se limitava a fazer somente o que ele sabia nesta ação lúdica.</p>			
<p>11 a 20 minutos</p> <p>Continuava andando de bicicleta na praça. Agora ele ficava rodando toda a praça com os amigos realizando corridas. Estava envolvido intensamente pelo o jogo. Usava novas estratégias no jogo da corrida e depois voltava às velhas estratégias. Principalmente quando as novas não funcionavam.</p>			
<p>21 a 30 minutos</p> <p>Ele convidou seu amigos para realizar outro desafio que era descer as escadarias que existia na parte central da praça com a bicicleta. Neste jogo ele teve muito prazer em brincar. Suas manifestações de alegria em cada descida nas escadas eram com gritos e muita euforia. Tinha também um grande domínio da atividade lúdica com muita independência e cheia de confiança em si mesma.</p>			
<p>31 a 40 minutos</p> <p>Ele continua realizando manobras nas escadas um tempinho e depois para tomar água na fonte. Coloca sua bicicleta no chão próximo dele e senta com dois amigos. Fica sentado somente conversando sobre as manobras realizadas e se divertindo com as lembranças da ação motriz feita com a bicicleta. Ele falava muito e realizava gestos para comentar sobre suas habilidades realizadas.</p>			
<p>41 a 50 minutos</p> <p>Ele pega sua bicicleta e vai para a plataforma do palco. Lá ele vinha com sua bicicleta e saltava com ela da plataforma para a zona central da praça (era um salto no ar) uma verdadeira emoção para ele e seus dois amigos. Eram os únicos que faziam este tipo de manobras. Os outros ficavam observando em suas bicicletas e elogiando os saltos. Eles saltavam voltava pela rampa entravam no palco cimentado e saltavam novamente. Repetidas vezes essas ações foram feitas.</p>			
<p>51 a 60 minutos</p> <p>Depois de saltar muito eles foram brincar de fazer manobras em zique-zaque no centro da praça onde colocam sapatos e outros materiais para serem os cones. Neste jogo eles realizam diferentes manobras em diferentes velocidades. A bicicleta era o equipamento que orientava o jogo permanecendo o mesmo comportamento lúdico e com muita motivação. Sempre quando conseguia realizar os desafios do jogo ficava bastante feliz.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito B.1

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Joan Cornudella	Idade:	12
Sujeito Observado:	B.1	Sexo:	Feminino
Estação do Ano:	Verão	Período:	Tarde
Dia da semana:	Segunda	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>O sujeito B.1 chegou na praça com um livro e sentou em um banco na parte central. Quando chegou ela observou um pouco as pessoas durante um tempo. Depois pegou seu livro e começou a ler. O livro foi o material lúdico responsável por sua conduta de ação. A conduta intelectual proporcionada pela leitura foi o objetivo dela apesar de quem observa vai achar que ler o livro na seja aparentemente um objetivo lúdico ou uma opção de lazer para aquele momento naquele lugar. Sua intenção lúdica neste momento era bem claro que é: realizar sua leitura. Ela limita-se a ler.</p>			
<p>11 a 20 minutos</p> <p>Ela deixa o livro de lado e começa a utilizar seu celular para ouvir música e coloca seu fone de ouvido ficando nesta ação durante 10 minutos. Às vezes ela se levantava do banco ficava caminhando um pouco e depois voltava para sentar no banco.</p>			
<p>21 a 30 minutos</p> <p>Ela permaneceu com o fone no ouvido e pega o livro para ler novamente. Sua intensidade de comportamento lúdico é reduzida e se distrai com frequência.</p>			
<p>31 a 40 minutos</p> <p>Chega um amigo dela que senta no banco. Eles começam a conversar e ouvir música juntos ela coloca um fone no ouvido dele e o outro fica no ouvido dela. Conversavam muito e neste momento ela expressou um grande prazer em ficar com seu amigo.</p>			
<p>41 a 50 minutos</p> <p>Seu amigo levanta e vai coversar com outro meninos que estavam chegando na praça e foram para o lado oposto dela. Ela novamente pegou seu livro e começou a ler e ao mesmo tempo olhava para seu amigo que estava em outro grupo. Ela não tinha um plano específico de nada. Ela não tinha o controle sobre as ações que aconteciam naquele momento do seu tempo livre que ela utilizava para o seu lazer.</p>			
<p>51 a 60 minutos</p> <p>Neste momento ela parou de ler seu livro e ficou observando todos que passavam próximo dela. Colocou novamente o fone em seu ouvido e começo a ouvir música e de vez em quando fazia alguns movimentos com se estivesse dançando. Ela fica manifestando sempre a mesma atividade e limitava-se a manipular os materiais existentes como: o livro e seu celular sempre de uma maneira muito convencional.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito B.2

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Joan Cornudella	Idade:	10
Sujeito Observado:	B.2	Sexo:	Feminino
Estação do Ano:	Inverno	Período:	Tarde
Dia da semana:	Quinta	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>A criança observada já tava brincando na praça de pular corda com seus pais e amigos. Explorava todas as possibilidades do jogo tinha um desejo enorme de brincar e era muito curiosa e participava de todas as propostas do jogo demandava. Seu comportamento era fértil e cheio de iniciativas. Sua intenção lúdica era clara e objetiva. Tinha ideias novas e variadas e passa facilmente de uma situação de jogo para outra, transferindo sem esforço suas ideias.</p>			
<p>11 a 20 minutos</p> <p>Pular corda e brincar com seus pais era um motivo para que ela ficasse interessada no jogo e aumentasse a duração do comportamento lúdico de forma contínua. Sua estratégia de jogo para pular corda era planificada e controlada por ela. Sempre quando ela entrava para saltar na corda ela esperava que a corda ficasse em seu ponto mais alto para entrar. Tinha variadas maneiras de saltar na corda.</p>			
<p>21 a 30 minutos</p> <p>Parou de pular corda e foi brincar com suas amigas de pega-pega e tinha muito interesse nesta brincadeira e ficava fascinada como jogo. Tinha uma relação lógica com o jogo pega-pega e sua atuação nele era de forma sistemática.</p>			
<p>31 a 40 minutos</p> <p>O pega-pega continuava sendo jogado por ela e suas amigas. Ela brincava com bastante entusiasmo, evidenciando muita alegria na atividade que fazia. Sempre tinha previsto completamente o resultado da sua ação. Não e surpreendia com os resultados do jogo e tinha plena consciência de tudo. O corpo era o principal componente lúdico para brincar. Seu corpo era seu brinquedo. Com ele ela tinha que fazer diferentes gestos motrizes e com bastante criatividade para jogar no pega-pega.</p>			
<p>41 a 50 minutos</p> <p>Ela mudou de jogo e foi brincar de pique esconde (uma mistura de pega-pega com esconde-esconde), neste jogo ela brincava com entusiasmo, evidenciando muita alegria na sua atividade. Era possível perceber o prazer lúdico contido em suas expressões de euforia. Ela fica contente quando ela se escondia muito bem e seus amigos demoravam achar o lugar onde ela estava na praça.</p>			
<p>51 a 60 minutos</p> <p>Continuava no mesmo jogo completamente motivada e os seus amigos também. Adorava este jogo. Que justificava sua persistência no mesmo comportamento lúdico. Durante este jogo ela teve muitas experiências de sucesso.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito B.3

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Joan Cornudella	Idade:	8
Sujeito Observado:	B.3	Sexo:	Masculino
Estação do Ano:	Verão	Período:	Manhã
Dia da semana:	Terça	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>O desejo de desejo de exploração do sujeito B.3 na praça é de uma atitude de expectativa. Ficava parado em um lugar sentado no banco da praça e não participa, mantendo-se permanentemente à espera, demonstrando poucas iniciativas e sem desejo de entrar nas manifestações lúdicas existentes na praça. Ficava sempre sentado no banco e ficando em pé observando os jogos de outras crianças era sempre constante em suas ações iniciais. Sua intenção lúdica era limitada, não aparenta objetivos ao brincar. Não tinha assunto e tinha dificuldade em se integrar nos temas lúdicos que aconteciam na praça.</p> <p>11 a 20 minutos</p> <p>Começou a jogar com um grupo de crianças que brincavam de bola no centro da praça trocando passes com a bola e tomou iniciativa e começou a fazer parte do jogo. No início, o fato de jogar com as outras crianças ele ficou um pouco preocupado por que não tinha muito domínio com a bola. Limitou-se em realizar movimentos bastante simples com ela para não correr o risco de vacilar. Sua estratégia de jogo era simples e rígida.</p> <p>21 a 30 minutos</p> <p>A duração do comportamento lúdico dele durou pouco neste jogo com bola. Saiu do jogo e voltou para sentar no banco da praça. Seu interesse era pequeno neste tipo de jogo por isso que saiu e foi sentar. Ficou sentado um tempo conversando com sua mãe e sua irmã (com 6 anos).</p> <p>31 a 40 minutos</p> <p>Resolveu brincar com sua irmã de esconde-esconde somente ele dois. Sua irmã pequena era mais seguro na brincadeira do que ele. Ele brincava de forma insegura e muito dependente. Tinha uma criatividade reduzida no jogo nos lugares onde ele se escondia na praça. Era previsível sempre. Brincou aproximadamente 8 minutos com ela e depois foi beber água em uma garrafa que estava com sua mãe.</p> <p>41 a 50 minutos</p> <p>Ele se aproximou de alguns meninos que estava na praça brincando com blocos de montar (tipo lego) neste momento foi possível verificar expressões de prazer nele. Neste tipo de jogo ele não tinha um plano e não tinha uma percepção global. Não controlava os efeitos de sua ação no jogo de construção. Sempre ficava surpreendido com seus resultados. Realizava uma atividade lúdica pouco diferenciada e elementar, sem grande variação e complexidade.</p> <p>51 a 60 minutos</p> <p>Ficou alguns minutos brincando com o lego juntamente com outras crianças mais depois desistiu. Era pouco persistente no seu comportamento lúdico. Em um determinado momento do jogo outro menino perguntou se ele sabia fazer uma construção igual à dele (um avião super legal construído de lego). Neste momento ele não respondeu nada ao garoto. Tentou fazer seu avião e não dava certo. Então saiu para ficar novamente perto de sua mãe sentado no banco. Quando surgiu uma dificuldade, ele tentou no início resolver, mais depois desistiu. Não tinha perseverança em seus projetos lúdicos.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito B.4

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Joan Cornudella	Idade:	11
Sujeito Observado:	B.4	Sexo:	Masculino
Estação do Ano:	Primavera	Período:	Tarde
Dia da semana:	Domingo	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>O sujeito B.4 também já estava na praça com seu carro de controle remoto juntamente com três amigos que estavam com seus carinhos eletrônicos. Ele já estava explorando do o espaço da praça com seu carro. Ele era muito curioso, explora tudo, participa muito e tinha um comportamento fértil em iniciativas. Tinha uma intencionalidade nas suas ações lúdicas, tinha escolhido sua atividade mais os objetivos lúdicos dela não eram determinados no jogo. Simplesmente o ato de controlar seu carro na praça de forma aleatória era o suficiente. Na atividade lúdica dele surge principalmente de elementos relacionados com a realidade.</p> <p>11 a 20 minutos</p> <p>Se comportamento lúdico com relação ao seu carro de controle remoto era significativo. Tinha uma estratégia de jogo sem muita sistematização e utiliza o material somente de forma tradicionalmente prevista.</p> <p>21 a 30 minutos</p> <p>Ele pediu para um amigo trocar de carro. O amigo aceitou e ele começou a utilizar um tipo de carro e controle diferente. O carro do seu amigo fazia manobras mais radicais e podia ser utilizado em terrenos com desníveis. Resolveu levar o carro para a parte central da praça onde tinha um espaço circular grande de terra batida e árvores (parecia uma arena) que ficava na parte inferior da praça. Estava intensamente interessado na nova possibilidade lúdica. Ele estava bastante seguro e independente no que fazia.</p> <p>31 a 40 minutos</p> <p>Ele estava completamente absorvido pelo jogo e não liga ao meio que o rodeia. Revela um enorme envolvimento o carro do amigo. Realizava diferentes manobras e não fica surpreendida com os resultados de suas ações com o brinquedo e tinha plena consciência. Sua visão do contexto lúdico era bastante positiva.</p> <p>41 a 50 minutos</p> <p>O seu entusiasmo em brincar com o carro era grande, evidenciando muita alegria na sua atividade e um alto grau de prazer lúdico. Quando realizava manobras radicais difíceis revela-se orgulhosa, satisfeita e feliz com o seu êxito. Atribui inteiramente a ela própria e manifesta-o nas suas expressões. Algumas vezes resolve explorar o brinquedo de outras formas, mas a maior parte das vezes respeita as regras adaptadas à sua idade e ao material.</p> <p>51 a 60 minutos</p> <p>Volta para cima da praça com o carro do amigo e devolve para ele e falando de suas conquistas com o carro. Agradece ao amigo e continua brincando com seu carrinho. Continua persistente em seu comportamento lúdico, não se desmotiva perante qualquer dificuldade. Não se decepciona nem se desencoraja. Sempre que faz uma manobra legal ficava orgulhosa, satisfeita e feliz com o seu êxito.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito C.1

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Joseph Pallach	Idade:	11
Sujeito Observado:	C.1	Sexo:	Masculino
Estação do Ano:	Outono	Período:	Manhã
Dia da semana:	Sábado	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>O sujeito C.1 chega à praça com sua bola de basquete. Já no final das escadarias ele começou a quicar a bola no chão e realizando diferentes movimentos com ela. Ele para no parque infantil para conversa com uma amiga que estava brincando com sua irmã menor. Fica um tempo lá conversando com sua amiga, depois pega a boa que tinha colocado no chão próximo a cerca do parquinho. Sua intenção lúdica é clara não se tornando necessário encorajar o comportamento ativo dele. Ele segue em direção à tabela de basquete que esta no centro da praça entre as árvores. Neste percurso ele vai saltando e jogando a bola no ar e segurando até chegar ao local para jogar o basquete.</p> <p>11 a 20 minutos</p> <p>Começa sua atividade fazendo arremessos na tabela. Faz alguns lances e depois para. Muda de comportamento lúdico e passa a conduzir a bola realizando diferentes acrobacias com ela com seu corpo. Sua estratégia não era muito sistematizada e não era continua. Usava diferentes metodologias para brincar com a bola transitando rapidamente, umas a seguir às outras.</p> <p>21 a 30 minutos</p> <p>Ele continua com uma grande Intensidade do comportamento lúdico. Jogar com a bola de basquete realizando diferentes coisas com ela era bastante significativo para ele. Absorve-se pelo jogo, mas permanece consciente do meio ambiente. Revela um grande envolvimento no jogo escolhido. Tem segurança no que faz em jogo e tem muita autonomia lúdica.</p> <p>31 a 40 minutos</p> <p>Seu prazer no jogo ficou mais intenso quando chegou um amigo que também veio para jogar com ele. Sua alegria em jogar ficou mais evidente. Com a chegada do outro serviu com reforço positivo que expressava seu prazer em manifestações de habilidades com a bola. Em um determinado tempo os dois jogaram arremessos em diferentes ângulos. Durante esta atividade lúdica evidencia-se o imaginário. Durante o arremesso na tabela ele dizia que era um jogador de basquete de fama internacional e lançava a bola. Sempre quando fazia o arremesso usava um nome diferente para personificar um determinado atleta famoso.</p> <p>41 a 50 minutos</p> <p>Continuava no mesmo jogo era persistente em seu comportamento lúdico. Sempre fazia o possível para resolver as dificuldades. Tinha uma grande criatividade motriz e usava à bola de basquete para realizar diferentes possibilidades de jogo.</p> <p>51 a 60 minutos</p> <p>Chegaram mais dois jogadores para usar a tabela de basquete da praça. Agora eram quatro jogadores usando o mesmo equipamento lúdico. Eles conversaram e resolveram dividir o espaço entre todos. Ele propõe um jogo de dupla entre eles. Todos acharam a ideia ótima e começaram uma partida valendo 30 pontos. Durante o jogo cada cesta que ele fazia era motivo de orgulho, ele e seu amigo ficavam felizes com o seu êxito.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito C.2

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Joseph Pallach	Idade:	8
Sujeito Observado:	C.2	Sexo:	Masculino
Estação do Ano:	Primavera	Período:	Tarde
Dia da semana:	Sábado	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>O sujeito C.2 já brincava no parque de borracha (conhecido com parque de goma) era um espaço projetado para as crianças não videntes pudessem brincar neste espaço preparado ludicamente para eles e lógico para crianças videntes. Ele estava com sua moto descendo a rampa que ficava no centro do playground com seus amigos que também tinham suas motos. Ele explorava todos os ambientes do parque com sua moto. Tinha muita curiosidade em tudo. Participa de todas as propostas lúdicas e seu comportamento era criativo e cheio de iniciativas. Tinha uma intenção lúdica bem definida no parque de goma. Tinha grande facilidade nas transições entre diferentes situações de jogo no parque.</p>			
<p>11 a 20 minutos</p> <p>Ele deixou sua moto com seu pai. E foi correndo brincar na zona de areia que tem no parque de goma, lá estavam seus amigos com: baldes, pazinha, bonecos, etc. Neste espaço foram criadas muitas situações lúdicas onde estimulava seu comportamento lúdico de forma intensa. Variava muito neste jogo e tinha muito interesse em brincar juntamente com seus amigos. No jogo utilizando estes materiais estruturados e não estruturados ele tinha uma atuação de forma sistemática e uma relação lógica em seu brincar. Tinha diferentes maneiras de usar os materiais e utilizava diferentes temas no mesmo jogo.</p>			
<p>21 a 30 minutos</p> <p>Ainda estava na zona de areia que já durava alguns minutos brincando ali. Ele e seus amigos estavam construindo uma grande cidade com ruas, praças, escola e muito mais. Este tema fez com que a duração do comportamento lúdico fosse maior. Ele era bastante independente e cheio de confiança em si mesma. As crianças entre elas organizavam a cidade e elas corrigiam os erros que estavam cometendo durante construção coletiva da cidade. Nesta atividade lúdica evidencia-se o imaginário das crianças envolvidas.</p>			
<p>31 a 40 minutos</p> <p>Ele fala para seus amigos que vai pedir ao seu pai para ficar mais tempo. Volta muito feliz pulando e gritando: "Papai me deixou ficar brincando mais". Ele estava completamente absorvido e envolvido no jogo. Tinha diferentes estratégias de construção da cidade e compartilhava com seus amigos de jogo. Era muito criativo sempre alterava com frequência as funções originais do material com que brinca, para fins diferentes dos projetados.</p>			
<p>41 a 50 minutos</p> <p>A cidade continuava crescendo no projeto coletivo. Quando chegavam outras crianças no parque de goma queriam também fazer parte do projeto lúdico da cidade. Satisfação dele em fazer parte daquele momento era de grande relevância para ele e para todos, os resultados positivo conquistado por ele era sempre dividido com seus amigos e também com o seu pai.</p>			
<p>51 a 60 minutos</p> <p>Finalmente eles terminam a cidade e chamam seus pais para ver o resultado do trabalho coletivo. O grau do prazer lúdico era evidenciado em seu brincar com entusiasmo. Ele fica orgulhoso com o resultado final do projeto lúdico que ele participou, fica satisfeita e feliz com o seu êxito.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito C.3

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Joseph Pallach	Idade:	10 anos
Sujeito Observado:	C.3	Sexo:	Masculino
Estação do Ano:	Inverno	Período:	Manhã
Dia da semana:	Sábado	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>O sujeito C.3 chega na praça sozinho com seus patins pendurado no ombro. Senta em um banco e começa a colocar seus patins para começar a andar na praça. Quando estava colocando os patins, chega duas amigas que já estavam de patins andando na praça. Elas o chamam para patinar também. Ele terminar de colocar e os três juntos começam a patinar pelas laterais da praça. Os três eram muito curiosos, exploravam tudo. Ele era cheio de iniciativas. Sua intenção lúdica era andar de patins na praça. Era seu principal objetivo lúdico. Patinava super bem e não tinha nenhuma dificuldade em criar e mudar suas ideias de uma situação lúdica escolhida para outra.</p> <p>11 a 20 minutos</p> <p>Ele continuava com suas amigas explorando suas possibilidades lúdicas com os patins. Sua atuação lúdica era de forma sistemática e tinha uma lógica na sua experiência lúdica escolhida. Quando patinava usava algumas estratégias diferentes e pelo menos duas maneiras diferentes de abordá-las.</p> <p>21 a 30 minutos</p> <p>Andar de patins era a forma de brincar que ele escolheu e que o deixava interessado em ficar na praça. Além disso, tinha suas amigas andando com ele. Desta forma seu comportamento lúdico durava muito mais. Ele dominava sua ação lúdica com muita independência e confiança.</p> <p>31 a 40 minutos</p> <p>Sua mãe de uma sacada começa a chamar seu nome pedindo para ele não se esquecer de passar no mercadinho para comprar o refrigerante e o pão. Ele parou um pouco em frente à sacada e falou para sua mãe que não vai esquecer. Ele volta para patinar com suas amigas e elas riam muito do fato ocorrido. Ele tinha previsto completamente o resultado da sua ação lúdica. Não surpreende e tem plena consciência de tudo. De vez enquanto ele fazia de conta que era um grande patinador e realizava manobras para suas amigas super-radicaais.</p> <p>41 a 50 minutos</p> <p>Ele brincava na praça sempre com muito entusiasmo, evidenciando muita alegria na sua atividade de patinar. Parou um pouco com suas amigas para descansar, uma delas pegou um chocolate que tinha em sua mochila e dividiu entre todos e depois de comer o chocolate foram beber água na fonte. Evidenciava nele muita satisfação em relação a um resultado positivo quando patinava e também quando suas amigas realizavam movimentos legais. Ele era bastante criativo andando de patins e utilizava o material somente de forma tradicionalmente prevista.</p> <p>51 a 60 minutos</p> <p>Continua patinando em todas as partes da praça de diferentes formas e velocidade. Não ficava desmotivada com nada tinha uma grande persistência de comportamento lúdico. Sempre ficava feliz com os resultados positivos de suas manobras.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito C.4

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Joseph Pallach	Idade:	8 anos
Sujeito Observado:	C.4	Sexo:	Feminino
Estação do Ano:	Verão	Período:	Tarde
Dia da semana:	Quinta	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>O sujeito C.4 já brincava na praça no parque infantil com sua mãe e seu pai. Ela estava explorando o balançador onde seu pai ajudava no impulso nas costa dela. Depois de 2 minutos ela pede seu pai para sair do balançador e vai para o escorregador onde sobe na escada e desce, faz isso algumas vezes depois para de escorregar, logo em seguida vai para cangorra onde fica sentada parada sem fazer nada.</p> <p>11 a 20 minutos</p> <p>Ela pede para seu pai se pode brincar no outro parque (o parque de goma). Ele fala que sim. Ela sai correndo pra lá. Ao chegar começa sua exploração. Muito curiosa e explorando tudo. Era cheia de iniciativas. Não tinha uma estratégia de jogo muito sistematizada, suas atividades lúdicas não tinham muita lógica. Fazia muita coisa e ao mesmo tempo não fazia nada. Usava os equipamentos do parque de forma muito rígida.</p> <p>21 a 30 minutos</p> <p>No parque de “goma” sua intensidade lúdica nos brinquedos era pequena e com frequência se distraia nas brincadeiras. Não era muito confiante no uso dos <i>playgrounds</i> do parque e não dominava muito as atividades lúdicas, sempre pedia ajuda ao pai.</p> <p>31 a 40 minutos</p> <p>Ela começou a brincar com um menino onde resolveram brincar de pega-pega no parque de borracha. Primeiro ela foi pegar o menino que era muito rápido, por causa disso perdeu o interesse pelo jogo sua intensidade lúdica começou a baixar. Não tinha um plano lúdico. Sua criatividade com relação aos equipamentos lúdicos era pequena, às vezes, ela mudava as funções originais do material com que brincava no parque.</p> <p>41 a 50 minutos</p> <p>Seu pai foi rodar ela no gira-gira ela adorou brincar no brinquedo e principalmente com seu pai junto. Seu prazer lúdico aumentou, seu entusiasmo também, evidenciando muita alegria na sua atividade. O fato de ficar girando sem cair evidenciava nela muita satisfação em relação a este resultado positivo.</p> <p>51 a 60 minutos</p> <p>Ela pediu para seu pai continuar girando e brincando com ela com isso ela ficou mais motivada em seu comportamento lúdico. Ela estava orgulhosa, satisfeita e feliz com o seu êxito no brinquedo. Ela começa a reagir às situações do jogo e às características do material.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito C.5

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Joseph Pallach	Idade:	8
Sujeito Observado:	C.5	Sexo:	Feminino
Estação do Ano:	Inverno	Período:	Manhã
Dia da semana:	Sábado	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>A menina que representa o sujeito C.5 estava na praça sentada em um banco com seu pai e mãe conversando e jogando uma bolinha de borracha para o alto e segurando. Ela estava sentada entre seus pais. Ficou realizando este movimento com a bolinha durante 5 minutos depois ficou em pé e pediu sua mãe para brincar no parque infantil. Tomou iniciativa, e não foi necessário encorajar o comportamento ativo. Quando chegou no parque ela hesita na escolha dos equipamentos, revelando pouca capacidade para selecionar os materiais. Ela fazia o uso rígido do material e dos temas de jogo.</p> <p>11 a 20 minutos</p> <p>Ela começa a brincar no balançador, foi para o escorregador e brincou um pouco com um menino que tava da cangorra. Aperfeiçoando sua capacidade de explora neste momento o parque. Logo depois por falta de uma estratégia de ação lúdica suas atuações no parque começaram a declinar.</p> <p>21 a 30 minutos</p> <p>Saiu do parque e foi brincar com sua bolinha em um local próximo dos seus pais. Começou a jogar a bolinha muito alta mais quando descia não conseguia segurar sempre cai no chão. Ela quando não conseguia resultados positivos perdia o interesse pelo jogo. Mudava regularmente de brincadeiras com a bolinha. Nas atividades que escolheu para fazer com a bolinha ela tinha pouco domínio, com isso, tinha pouca confiança na ação lúdica desenvolvida. O grau de criatividade dela era pequeno com relação ao material que brincava.</p> <p>31 a 40 minutos</p> <p>Ela perde o interesse pela bolinha, revela interesse reduzido e sua intensidade lúdica fica pequena. Ela tem uma percepção de conjunto reduzida. Volta para sentar no banco entre seu pai e sua mãe e fica lá durante 10 minutos. Ela não reage às situações do jogo. Parece ignorar tudo.</p> <p>41 a 50 minutos</p> <p>Ela ver uma amiga dela da escola na praça, fica eufórica em ver a colega e de repente volta seu entusiasmo sua vontade de brincar. Ela pede seus pais para brincar com sua amiga no outro lado da praça, depois do parque infantil com a bola de vôlei que sua amiga tinha levado para praça. Ela e sua amiga foram brincar juntas na praça.</p> <p>51 a 60 minutos</p> <p>Brinca com sua amiga com a bola dela. Começa jogando uma para outra e depois tentam jogar como se fosse voleibol, ela não consegue muito jogar muito bem com a bola de vôlei. Sua amiga explica para ela com tocar na bola, neste momento, aparece indícios de satisfação lúdica.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

Ficha descritiva da escala de observação – Sujeito C.6

FICHA DESCRITIVA DA ESCALA DE OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA, INTENSIDADE E QUALIDADE LÚDICA			
Nome da Praça:	Joseph Pallach	Idade:	9
Sujeito Observado:	C.6	Sexo:	Feminino
Estação do Ano:	Verão	Período:	Tarde
Dia da semana:	Terça	Duração da Observação:	60 minutos
Descrição da observação:			
<p>0 a 10 minutos</p> <p>O sujeito C. 6 estava brincando na praça de basquete com seus amigos. Neste jogo somente ela era do gênero feminino. Ela tinha muita habilidade com a bola de basquete. Tomava iniciativa e não era necessário encorajar o comportamento ativo. Sua intenção lúdica era clara. Seu objetivo no jogo era mais se divertir que competir, e a bola de basquete era um material lúdico que ela dominava muito bem.</p> <p>11 a 20 minutos</p> <p>No jogo de basquete com seus amigos ela tinha um comportamento fértil em iniciativas. No jogo ela tinha uma atuação de forma sistemática. Relação lógica no jogo. Atuação consequente. Com a bola ela brincava de maneira muito criativa e usava a bola para vários efeitos, originalmente não previstos.</p> <p>21 a 30 minutos</p> <p>Ela pediu para sair do jogo e foi andar de patins com suas amigas. Percebia quando ela estava andando nos patins que tinha muito interesse. Com suas amigas inventava diferentes forma de usar os patins e ficava cada vez mais fascinada em andar com ele. Dominava plenamente este brinquedo era totalmente independente e cheia de confiança em si mesma. Quando estava andando de patins ela reagia facilmente às situações lúdicas demandadas pelo os patins com relação: às mudanças de situação e às características do material do equipamento lúdico.</p> <p>31 a 40 minutos</p> <p>Ela estava completamente absorvida pelo jogo (andar de patins) e não liga ao meio que a rodeia. Revela um enorme envolvimento com a atividade que realiza. Ela tinha uma percepção dos acontecimentos e já tinha previsto os resultados da sua ação lúdica. Não surpreende e tem plena consciência de tudo. Ela criava andando de patins diferentes situações imaginárias juntamente com suas amigas. Ela durante a ação lúdica assumia “um papel”. E depois voltava para a realidade.</p> <p>41 a 50 minutos</p> <p>Ela parou de andar de patins com suas amigas e foi jogar futebol com os meninos que brincavam do lado do parque de goma. Duas das amigas dela também foram joga com ela. Ela tinha muito prazer lúdico brincava com entusiasmo, evidenciando muita alegria na sua atividade. Jogando futebol ela fez um gol muito bonito, neste momento sua satisfação em relação a um resultado foi positivo e estava consciente do papel que desempenhava neste jogo de futebol. Ela durante a partida manifestava uma grande diversidade de aspectos nas várias imagens mentais que ela era capaz de produzir na situação do jogo.</p> <p>51 a 60 minutos</p> <p>O jogo de futebol estava bastante dinâmico e ela continuava motivada em seu comportamento lúdico, nada que acontecia no jogo até o gol da outra equipe não a desmotivava e nem se desencoraja. O êxito e o sucesso dela no jogo de futebol era ao acaso ou à própria participação. Ela tinha uma imagem positiva de sua capacidade, habilidade e competência.</p>			
Nome do Observador:	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida		

ANEXO 3: CUESTIONÁRIO APLICADO AL NIÑO

Nombre:			
Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino		
Edad:	<input type="checkbox"/> 8 años <input type="checkbox"/> 9 años <input type="checkbox"/> 10 años <input type="checkbox"/> 11 años <input type="checkbox"/> 12 años		
Espacio (Plaza):	<input type="checkbox"/> Jardines de Can Brasó <input type="checkbox"/> Joan Cornudella <input type="checkbox"/> Josep Pallach		
País:	España	Ciudad:	Barcelona

1. ¿JUEGAS?

- Sí
- No (en caso de responder no, justifica tu la respuesta)

¿Por qué? _____

2. ¿DÓNDE ACOSTUMBRAS JUGAR? TACHA UNO O MÁS ÍTEMS DE ACUERDO CON LA IMPORTANCIA QUE TENGAN PARA TI:

- En casa
- En la escuela
- En una plaza pública
- ¿Otros sitios? ¿Cuáles? _____

3. ¿CON QUIÉN LE GUSTA MÁS JUGAR? TACHA UNO O MÁS ÍTEMS DE ACUERDO CON LA IMPORTANCIA QUE TENGAN PARA TI:

- Con tu padre o tu madre
- Con los abuelos
- Con los tíos
- Con los hermanos, primos, etc.
- Con los amigos
- Con el profesor(a)
- ¿Otros? ¿Cuáles? _____

4. ¿EN GENERAL, QUIEN JUEGA MÁS CONTIGO?

- El papá y la mamá
- El papá
- La mamá
- Ninguno de los dos
- ¿Por qué? _____

5. ¿PARA TI ES MEJOR JUGAR?

- Solo
- En grupo
- Depende del juego

6. ¿EN QUE ESPACIO DE LA PLAZA TE GUSTA MÁS JUGAR? TACHA UNO O MÁS ÍTEMS DE ACUERDO CON LA IMPORTANCIA QUE TENGAN PARA TI: (VER FOTOS)

- Espacio A (ver foto con el investigador)
- Espacio B (ver foto con el investigador)
- Espacio C (ver foto con el investigador)
- Espacio D (ver foto con el investigador)
- Espacio E (ver foto con el investigador)
- Espacio F (ver foto con el investigador)
- En ninguno de los espacios (justifique la respuesta)

¿Por qué? _____

7. ¿CUÁL ES EL JUEGO QUE MÁS TE GUSTA JUGAR EN LA PLAZA? (ESCRIBIR COMO MÁXIMO 4 JUEGOS)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

8. ¿CUÁL ES TU JUGUETE PREFERIDO QUE TE APETECE LLEVAR A LA PLAZA? (ESCRIBIR COMO MÁXIMO 4 JUGUETES)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

¡MUCHAS GRACIAS!

ANEXO 4: QUESTIONARI APLICAT AL NEN

Nom :			
Sexe :	<input type="checkbox"/> Masculí <input type="checkbox"/> Femení		
Edat:	<input type="checkbox"/> 8 anys <input type="checkbox"/> 9 anys <input type="checkbox"/> 10 anys <input type="checkbox"/> 11 anys <input type="checkbox"/> 12 anys		
Espai (Plaça):	<input type="checkbox"/> Jardins de Can Brasó <input type="checkbox"/> Joan Cornudella <input type="checkbox"/> Josep Pallac		
País:	Espanya	Ciutat:	Barcelona

1. JUGUES?

- Sí
- No (en caso de respondre no, justifica la resposta)

¿Per qué? _____

2. ÓN ACOSTUMES A JUGAR? TATXA UN O MÉS ÍTEMS D'ACORD AMB LA IMPORTANCIA QUE TINGUIN PER A TU :

- A casa
- A l'escola
- En una plaça pública
- Altres Llocs? ¿Quins? _____

3. AMB QUI T'AGRADA MÉS JUGAR? TATXA UN O MÉS ÍTEMS D'ACORD AMB LA IMPORTANCIA QUE TINGUIN PER A TU :

- Amb el pare i la mare
- Amb els avis
- Amb els oncles
- Amb els germans i els cosins
- Amb els amics
- Amb el mestre o la mestra
- Altres? Quins? _____

4. EN GENERAL, QUI JUGA MÉS AMB TÚ ?

- El pare i la mare
- El pare
- La mare
- Cap dels dos (justifica la resposta)
- ¿Per qué? _____

5. PER A TU ES MILLOR JUGAR?

- Sol
- En grup
- Depèn del joc

6. EN QUIN ESPAI DE LA PLAÇA T'AGRADA MÉS JUGAR? TATXA UN O MÉS ÍTEMS D'ACORD AMB LA IMPORTANCIA QUE TINGUIN PER A TU (VEURE FOTOS):

- Espai A (ver foto con el investigador)
- Espai B (ver foto con el investigador)
- Espai C (ver foto con el investigador)
- Espai D (ver foto con el investigador)
- Espai E (ver foto con el investigador)
- Espai F (ver foto con el investigador)
- En cap dels espais (justifica la resposta)

¿Per qué? _____

7. QUIN ES EL JOC QUE MÉS T'AGRADA JUGAR EN LA PLAÇA? (ESCRIURE COM A MÁXIM 4 JOCS)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

8. QUINA ÉS LA TEVA JOGUINA PREFERIDA QUE T'AGRADA DUR A LA PLAÇA? (ESCRIURE COM A MÁXIM 4 JUGUINES)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

MOLTES GRACIES!

PLAZA JARDINES DE CAN BRASÓ

¿EN QUE ESPACIO DE LA PLAZA TE GUSTA MÁS JUGAR? TACHA UNO O MÁS ÍTEMS DE ACUERDO CON LA IMPORTANCIA QUE TENGAN PARA TI: (VER FOTOS)

Espacio A



Espacio B



Espacio C



Espacio D



Espacio E



Espacio F



PLAZA JOAN CORNUDELLA

¿EN QUE ESPACIO DE LA PLAZA TE GUSTA MÁS JUGAR? TACHA UNO O MÁS ÍTEMS DE ACUERDO CON LA IMPORTANCIA QUE TENGAN PARA TI: (VER FOTOS)

Espacio A



Espacio B



Espacio C



Espacio D



Espacio E



Espacio F



PLAZA JOSEP PALLACH

¿EN QUE ESPACIO DE LA PLAZA TE GUSTA MÁS JUGAR? TACHA UNO O MÁS ÍTEMS DE ACUERDO CON LA IMPORTANCIA QUE TENGAN PARA TI: (VER FOTOS)

Espacio A



Espacio B



Espacio C



Espacio D



Espacio E



Espacio F



ANEXO 5: MAPA AFECTIVO

MAPA AFECTIVO DE LA PLAZA: (_____)

DIBUJO DEL ESPACIO DE LA PLAZA PÚBLICA N°: _____

Primeramente, gracias por tu colaboración. En esta hoja deberás realizar un dibujo que represente lo que sientes al jugar en la plaza pública: “Jardines de Can Brasó”.

A continuación encontrarás algunas preguntas de opinión que deberás contestar. Procura no pasar a la próxima página hasta que hayas completado el dibujo.



Hola soy MARCOS TEODORICO PINHEIRO DE ALMEIDA Investigador del Doctorado en Educación del “Departament de Didàctica i Organització Educativa-DOE de la Universitat de Barcelona”, estoy realizando un estudio sobre las percepciones, interpretaciones y sentimientos que tienen los niños y niñas residentes en el barrio de Vall d'Hebron, en el Distrito Horta-Guinardó de la Ciudad de Barcelona. Se trata de un estudio sobre lo que piensan y lo que sienten los niños, y como ellos ven sus espacios públicos (la plaza pública) para jugar. Por este motivo, te pido que contestéis a las siguientes preguntas, teniendo en cuenta que no hay respuestas buenas o malas, ciertas o equivocadas, pero sí, opiniones e impresiones sobre el tema. Las informaciones suministradas serán confidenciales y para el uso científico.

Lee atentamente cada pregunta y contéstala. No olvides que sólo puedes pasar a la pregunta siguiente si has contestado la anterior.

Las preguntas siguientes hacen referencia al dibujo realizado anteriormente

1. Explica brevemente el significado que tiene para ti el dibujo.

2. Describe que sentimientos te provoca el dibujo.

3. Escribe 6 palabras que resuman tus sentimientos en relación al dibujo. No te olvides de poner las palabras en orden de importancia del 1 al 6.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

4. ¿Si alguien te preguntase lo que piensas de la plaza (_____) donde juegas, que le dirías?

5. ¿Si tuvieras que hacer una comparación de la plaza (_____) con algo, con que lo compararías?

Nombre: _____

Edad:

8 años

9 años

10 años

11 años

12 años

Sexo: Masculino () Femenino ()

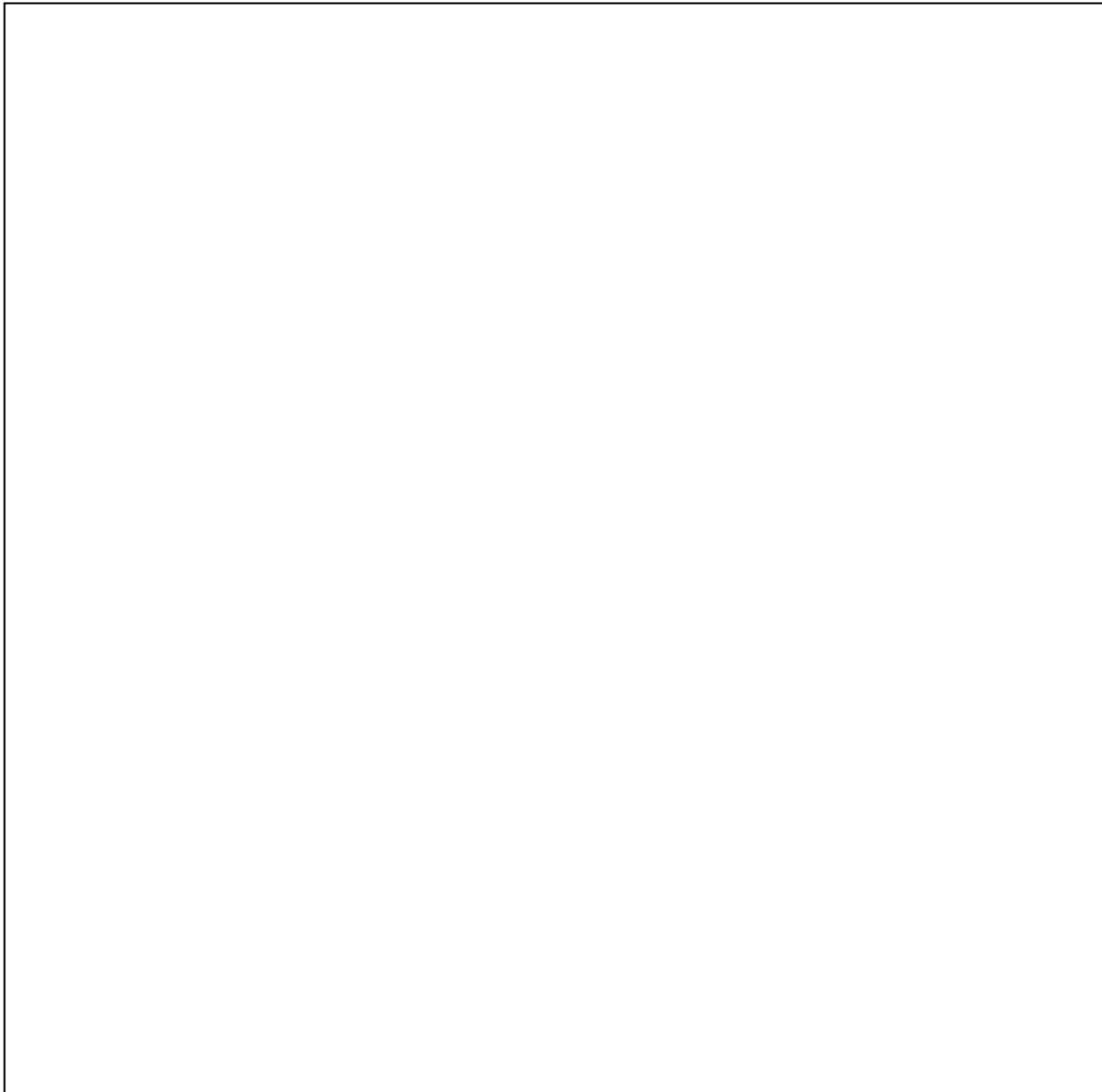
ANEXO 6: MAPA AFECTIU

MAPA AFECTIU DE LA PLAÇA: (_____)

DIBUIX DE L'ESPAI DE LA PLAÇA PÚBLICA N°: _____

En primer lloc donar-vos les gràcies per la vostra col·laboració. En aquest full hauràs de fer un dibuix que representi el que tu sents al jugar en la plaça pública : “Jardins de Can Brasó”.

A continuació trobaràs algunes preguntes que hauràs de contestar. Procura no passar a la pròxima pàgina fins que hakis completat el dibuix.



Hola, soc en MARCOS TEODORICO PINHEIRO DE ALMEIDA (Investigador del Doctorat en Educació del Departament de Didàctica i Organització Educativa DOE de la Universitat de Barcelona, estic realitzant un estudi sobre las percepcions, interpretacions i sentiments que tenen els nens i les nenes que viuen en el barri de la Vall d'Hebron del Districte Horta-Guinardó en la Ciutat de Barcelona. Es tracta d'un estudi sobre el que pensen i el que senten els nens, i com veuen els seus espais públics (la plaça pública) per jugar. Per aquest motiu, us demano que contesteu a les següents preguntes, tenint en compte que no hi ha respostes bones o dolentes, certes o equivocades, però sí, opinions i impressions sobre el tema. Les informacions subministrades seran confidencials i per ús científic.

Ara has de llegir atentament cada pregunta i contestar-la. No oblidis que només pots passar a la pregunta següent si has contestat l'anterior.

Les preguntes de sota fan referència al dibuix realitzat anteriorment.

1. Explica breument el significat que te per a tu el dibuix.

2. Descriu quins sentiments et provoca el dibuix.

3. Escriu 6 paraules que resumeixin els teus sentiments en relació al dibuix. No oblidis de posar les paraules en ordre d'importància del 1 al 6.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

4. Si algú et preguntés el que penses de la plaça (_____) on jugues que li diries ?

5. Si tinguessis que fer una comparació de la **Plaça** (_____) amb alguna cosa amb que ho compararies?

Nom : _____

Edat:

8 anys

9 anys

10 anys

11 anys

12 anys

Sexe: Masculí () Femení ()

ANEXO 7: PREFERENCIAS DE ESPACIOS LÚDICOS

1. ¿Identifique entre las plazas abajo aquella en la cual usted más le gusta jugar?

Plaza Jardines de Can Brasó (mira la foto)



Plaza Joan Cornudella (mira la foto)



Plaza Josep Pallach (mira la foto)



¿Por qué?

¡MUCHAS GRACIAS!

ANEXO 8: PREFERENCIES D'ESPAIS LÚDICS

1. Escull entre les places d'aquestes fotos aquella en la que t'agrada més jugar?

Plaça: "Jardins de Can Brasó" (mira la foto)



Plaça: Joan Cornudella (mira la foto)



Plaça: Josep Pallac (mira la foto)



Per què ?

MOLTES GRÀCIES!

ANEXO 9: FICHA DE REGISTRO INDIVIDUAL - TRAYECTORIA LÚDICA DEL NIÑO

FICHA DE REGISTRO INDIVIDUAL - TRAYECTORIA Y CUALIDAD LÚDICA DEL NIÑO			
Nombre del niño:			
Edad:	<input type="checkbox"/> 8 años <input type="checkbox"/> 9 años <input type="checkbox"/> 10 años <input type="checkbox"/> 11 años <input type="checkbox"/> 12 años		
Fecha de la observación:			
Nombre del espacio:	<input type="checkbox"/> Jardines de can Brasó <input type="checkbox"/> Joan Cornudella <input type="checkbox"/> Josep Pallache		
País y ciudad: España - Barcelona			
EL TIEMPO EN UN INTERVALO DE: SESENTA MINUTOS (60')	DESCRIPCIÓN DE LA CUALIDAD Y TRAYECTORIA LÚDICA ¹⁷⁵ DEL NIÑO EN LA PLAZA PÚBLICA		
00' - 10' minutos	A: ____	B: ____	C: ____
11' - 20' minutos	A: ____	B: ____	C: ____
21' - 30' minutos	A: ____	B: ____	C: ____
31' - 40' minutos	A: ____	B: ____	C: ____
41' - 50' minutos	A: ____	B: ____	C: ____
51' - 60' minutos	A: ____	B: ____	C: ____
En este tipo de observación el observador intentará orientarse por las estructuras utilizadas en la Escala de Intensidad Lúdica (criada por Kooij,1986) que es dividida en 3 partes. (Ver planilla de Orientación)			
ÁREA DE LA ACCIÓN LÚDICA	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA INTENSIDAD LÚDICA ¹⁷⁶		
GRUPO A - MOTIVACIÓN INTRÍNSECA: Considera la necesidad de exploración de una situación, la duración, la intensidad, el placer y la persistencia del comportamiento en el jugar.	1. Deseo de exploración: a – b – c – d 2. Duración del comportamiento lúdico: a – b – c – d 3. Intensidad del comportamiento lúdico: a – b – c – d 4. Grado de placer lúdico: a – b – c – d 5. Persistencia del comportamiento lúdico: a – b – c – d 6. Otros (escribir)		
GRUPO B - CONTROL INTERNO: Caracteriza por intencionalidad, presencia de una estrategia, existencia de control, bien como de un plano y de experiencias de éxito durante el juego.	1. Intencionalidad en las acciones lúdicas: a – b – c – d 2. Presencia de una estrategia de juego: a – b – c – d 3. Control de la actividad lúdica: a – b – c – d 4. Existencia de un plano lúdico: a – b – c – d 5. Experiencia del éxito: a – b – c – d 6. Otros (escribir)		
GRUPO C - SUSPENSIÓN DE LA REALIDAD: Aspectos de cantidad de creatividad, grado de complejidad, relación con la realidad, extensión de la imaginación y dinámica de la imaginación.	1. Rapidez y a gusto: a – b – c – d 2. Divergencia en la estrategia de juego: a – b – c – d 3. Relación con la realidad: a – b – c – d 4. Grado de creatividad: a – b – c – d 5. Grado de complejidad: a – b – c – d 6. Ganas de comunicación: a – b – c – d 7. Contingencia: a – b – c – d 8. Extensión de la imaginación: a – b – c – d 9. Dinámica de la representación: a – b – c – d 10. Realización de las ideas del juego: a – b – c – d 11. Otros (escribir)		

¹⁷⁵ El investigador utilizará la *Planilla de Orientación y Controle de la Trayectoria e Intensidad Lúdica*.

¹⁷⁶ Para cada grupo insertar la categoría y subcategoría más evidente en la acción lúdica del niño en cada periodo de tiempo observado.

GRUPO A

CATEGORÍAS DE COMPORTAMIENTO LÚDICO	CARACTERÍSTICAS DE LA CATEGORÍA
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA GRUPO I	Considera la necesidad de exploración de una situación, la duración, la intensidad, el placer y la persistencia del comportamiento en el jugar.

1- DESEO DE EXPLOTACIÓN

¿Cómo surge el comportamiento lúdico? ¿Qué curiosidad, qué iniciativas y empeño revela el niño en el comportamiento lúdico? ¿Qué material de juego le provoca o le estimula?

- a. Repetición constante de las mismas formas de comportamiento. Comportamiento estereotipado.
- b. Actitud de expectativa. No participa, manteniéndose permanentemente a la espera, demostrando pocas iniciativas y sin deseo de entrar en acción. Repetición constante de las mismas acciones.
- c. Toma iniciativas, no ha sido necesario estimular el comportamiento activo.
- d. Mucha curiosidad, explora todo. Participa mucho. Comportamiento fértil en iniciativas.

2- DURACIÓN DEL COMPORTAMIENTO LÚDICO

¿Qué continuidad presenta el comportamiento lúdico? ¿Interés continuo? ¿Existe proceso de retroalimentación? ¿El niño se mantiene motivado?

- a. Poco persistente en el jugar. No se interesa por el juego. No tiene ganas ni interés, cambiando frecuentemente los juegos.
- b. Se interesa durante poco tiempo. Cambia regularmente los juegos.
- c. Se muestra bastante tiempo interesado. Cambia de tarde en tarde los juegos.
- d. Mantiene el mismo juego de forma interesada. Varía en el mismo juego y se mantiene fascinado.

3- INTENSIDAD DEL COMPORTAMIENTO LÚDICO

¿En que intensidad se deja el niño envolver? ¿Que importancia tiene ese involucramiento? ¿Qué profundidad alcanza la implicación en la actividad lúdica?

- a. Se abstiene de jugar. No se envuelve y no se empeña en el juego. Se distrae rápidamente.
- b. Participa poco del juego. Revela interés reducido. Se distrae con frecuencia.
- c. Se absorbe por el juego, pero permanece consciente del medio ambiente. Revela un gran involucramiento en el juego.
- d. Completamente absorbido por el juego y no liga al medio que lo rodea. Revela un enorme involucramiento o desinvolucramiento.

4- GRADO DE PLACER LÚDICO

¿Qué placer proporciona la actividad lúdica? ¿Cuánta alegría demuestra el niño? ¿Qué entusiasmo? ¿La recompensa reside en la actuación?

- a. No descubre el placer de jugar, considerando que tal es aburrido (en el fondo, no le apetece jugar).
- b. Siente a veces placer en jugar, pero puede tener más gusto por otra actividad. Se revela sobre todo indiferente, aunque por veces sea posible verificar expresiones de placer.
- c. Alegría al jugar. La ocupación le da refuerzo positivo. Se revelan expresiones, acciones e interjecciones de placer.
- d. Juega con entusiasmo, evidenciando mucha alegría en su actividad.

5- PERSISTENCIA DEL COMPORTAMIENTO LÚDICO

¿El niño se revela persistente, tenaz y perseverante? ¿Es capaz de mantener su proyecto se surjan obstáculos en la actividad?

- a. Se desmotiva fácilmente. No es persistente. Cuando tiene dificultades, desiste rápidamente.
- b. Cuando surgen dificultades, el niño intenta de inicio resolver, pero pronto desiste.
- c. Hace el posible para resolver las dificultades, pero todavía sin seguridad para concluir, y desiste casi en el fin.
- d. Revela persistencia y no pierde motivación ante las dificultades. No se decepciona ni se contiene.

GRUPO B

CATEGORÍAS DE COMPORTAMIENTO LÚDICO	CARACTERÍSTICAS DE LA CATEGORÍA
CONTROL INTERNO GRUPO II	Caracteriza por intencionalidad, presencia de una estrategia, existencia de control, bien como de un plano y de experiencias de éxito durante el juego.

1- INTENCIONALIDAD EN LAS ACCIONES LÚDICAS

¿El niño evidencia objetivos? ¿Sabe lo que quiere? ¿Elige la actividad lúdica? ¿Muestra preferencias? ¿Tiene facilidad en determinar un objetivo y proseguir en él, seleccionando adecuadamente el material?

- a. El niño no aparenta objetivos al jugar. No elige ningún asunto y tiene dificultad en integrarse en los temas de los juegos.
- b. El niño vacila en la elección de la actividad, revelando poca capacidad para seleccionar los materiales.
- c. El niño elige una actividad, pero tiene dificultad en determinar un objetivo.
- d. El niño elige de una forma clara. Prosigue en sus objetivos, seleccionando bien el material que utiliza.

2- PRESENCIA DE UNA ESTRATEGIA DE JUEGO

¿De qué manera el niño consigue controlar el juego? ¿Qué método utiliza? ¿Actúa de forma sistemática y consecuentemente? ¿Revela una relación lógica en el juego? ¿Qué estrategia utiliza?

- a. Participa de forma impulsiva y actúa espontáneamente. Tiene una actuación incoherente y caótica del tipo *trial and error*.
- b. Forma insatisfactoria en las actuaciones de juego. Ausencia de participación sistemática y de actuación consecuente.
- c. Forma clara de jugar con construcción adecuada, pero veces la sistematización no es continua.
- d. Actuación de una forma sistemática. Relación lógica en el juego. Actuación consecuente.

3- DOMINIO DE LA ACTIVIDAD LÚDICA

¿El niño, durante el juego, revela que controla sus acciones? ¿Revela seguridad y confianza? ¿Revela independencia? ¿Muestra auto confianza? ¿Necesita de ayuda?

- a. Inseguridad. Comportamiento de forma dependiente.
- b. No evidencia confianza en sí pero muestra alguna seguridad.
- c. Está bastante seguro e independiente.
- d. Se revela independiente y repleta de confianza en sí mismo.

4- EXISTENCIA DE UN PLAN

¿El niño tiene una percepción de los acontecimientos? ¿Puede predecir la consecuencia de sus actividades y de su participación?

- a. No tiene una percepción global. No controla los efectos de su acción en el juego. Queda sorprendido con los resultados.
- b. Tiene una percepción de conjunto reducida. Parece no ser capaz de prever los resultados de sus acciones. Se ocupa en explorar los materiales.
- c. No queda sorprendido con los resultados de sus acciones en el juego y participa conscientemente. Tiene una visión razonable de todo. No se sorprende con el resultado.
- d. Parece tener previsto completamente el resultado de su acción. No se sorprende y tiene plena conciencia de todo.

5- EXPERIENCIA DEL ÉXITO

¿Atribuye el éxito y el éxito en el partido a la ventura o a la propia participación? ¿Tiene una imagen positiva de su capacidad?

- a. No atribuye el resultado a el mismo. Permanece indiferente ante un resultado positivo. No expresa, no verbaliza ni evidencia satisfacción.
- b. Atribuye el resultado parcialmente a el mismo. Revela indicios de satisfacción.
- c. Evidencia satisfacción en relación a un resultado positivo y está consciente del papel que desempeña.
- d. Se revela orgulloso, satisfecho y feliz con su éxito. Atribuye totalmente a él mismo y lo manifiesta en sus expresiones.

GRUPO C

CATEGORÍAS DE COMPORTAMIENTO LÚDICO	CARACTERÍSTICAS DE LA CATEGORÍA
SUSPENSIÓN DE LA REALIDAD GRUPO III	Aspectos de cantidad de creatividad, grado de complejidad, relación con la realidad, extensión de la imaginación y dinámica de la imaginación.

1- RAPIDEZ Y A GUSTO

¿El niño revela rapidez y facilidad en producir ideas nuevas y adecuadas a las situaciones? ¿Evoluciona y pasa fácilmente de una actividad para otra?

- El juego se estanca. El niño se limita a una o dos situaciones de juego y tiene dificultad de hacer transiciones y llamadas.
- El niño crea transiciones entre una escena de juego y otra.
- El niño establece con facilidad transiciones entre diferentes situaciones de juego, pero todavía hay momentos en que se estanca.
- El niño tiene ideas nuevas y variadas y pasa fácilmente de una situación del juego para otra, transfiriendo sin esfuerzo sus ideas.

2- DIVERGENCIA EN LA ESTRATEGIA DE JUEGO

¿Las estrategias de juego son realizadas según diferentes expectativas? ¿Revelan variedad, multiplicidad y flexibilidad?

- El niño no tiene sino una estrategia y una aproximación rígida del material y de los temas de juego.
- Tiene algunas estrategias diferentes y al menos dos maneras diferentes de abordarlas.
- Tiene más de dos maneras diferentes de entrar alguien en juego, simultáneamente, o transitando rápidamente, unas a seguir a las otras.
- Utiliza diferentes maneras de abordar el juego, con gran variedad y con sutiles transiciones entre las estrategias, y con una utilización flexible del material.

3- RELACIÓN CON LA REALIDAD

¿Hasta qué punto en la actividad lúdica asimila el real y lo recompone, en nombre del niño y de su propia imaginación?

- La actividad lúdica desarrollada es una copia completa de la realidad y pura imitación.
- En la actividad lúdica surgen sobre todo elementos relacionados con la realidad.
- En la actividad lúdica se evidencia el imaginario.
- La actividad lúdica representa un modo de fantasía con una realidad propia del niño.

4- GRADO DE CREATIVIDAD

¿Cómo se comporta el niño con los materiales? ¿Qué juego es capaz de sacar de ellos? ¿Abstrae y sobrepasa la función original del material? ¿Usa con los fines inesperados?

- a. Utiliza el material solamente de forma tradicionalmente prevista.
- b. Altera por veces las funciones originales del material con que juega.
- c. Altera frecuentemente las funciones originales del material con que juega, para fines diferentes de los proyectados.
- d. Juega de una manera muy creativa y usa los materiales para varios efectos, originalmente no previstos.

5- GRADO DE COMPLEJIDAD

¿Qué grado de complejidad y fantasía manifiesta el niño en el juego? ¿Hasta dónde conduce su imaginación? ¿Qué complejidad y extensión revela en la participación lúdica?

- a. El niño manifiesta sólo actividad lúdica, limitada a la manipulación de los materiales, de una manera muy convencional.
- b. Realiza una actividad lúdica poco diferenciada y elemental, sin gran variación y complejidad.
- c. Evidencia un juego bastante variado y caracterizado por diversas y diferentes actuaciones.
- d. Manifiesta una actividad lúdica diferenciada, con un juego variado y actuaciones complejas.

6- GANAS DE COMUNICACIÓN

¿Qué grado de facilidad revela el niño al adaptarse las situaciones del juego, a los cambios de situación y a las características del material?

- a. El niño no reacciona a las situaciones del juego. Parece ignorar todo, mismo las características del material.
- b. El niño empieza a reaccionar a las situaciones del juego y a las características del material.
- c. Reacciona abiertamente a las situaciones del juego y a las características del material. Se muestra receptivo pero manifiesta algunos titubeos.
- d. Reacciona fácilmente a las situaciones del juego, a los cambios de situación y a las características del material.

7 – CONTINGENCIA

¿Revela variedad y diversidad en los comportamientos lúdicos? ¿Sobrepasa las reglas preestablecidas y los límites del partido, de forma consciente?

- a. El niño no explora ni experimenta. No intenta nada. Aplica solamente las reglas conocidas, sirviendo de las reglas adaptadas a su edad y al material.
- b. Explora por veces una otra posibilidad, pero la mayor parte de las veces respeta las reglas adaptadas a su edad y al material.
- c. Sobrepasa las reglas preestablecidas, pero sin continuidad.
- d. Juega en la situación prevista, con sustitución de reglas que descubre.

8- EXTENSIÓN DE LA IMAGINACIÓN

¿Es capaz de crear un yo imaginario, abstrayendo de su propia personalidad? ¿Se identifica como nuevos "papeles" y las encarna profundamente?

- a. No dramatiza ni se envuelve en su papel. No participa del juego, y cuando lo hace, es de forma distante y desgarrada.
- b. Por veces, se envuelve en el juego y asume un "papel", pero casi siempre habla de una forma realista.
- c. Se envuelve regularmente en el juego y asume un "papel". Una vez u otra vuelta a la realidad.
- d. Se absorbe totalmente en su juego y encarna los "papeles", con involucramiento absoluto en la abstracción.

9- DINÁMICA DE LA REPRESENTACIÓN

¿Elabora con facilidad y vivacidad un "papel" nuevo? ¿Manifiesta una gran diversidad de aspectos en las varias imágenes mentales que es capaz de producir?

- a. Realización inmutable, monótona de uno o varios "papeles", con pura fantasía.
- b. Realización poco variada de uno o de varios "papeles", se revelando poco versátil en la manera de echar.
- c. Realización versátil y variada de uno o de varios "papeles".
- d. La creación de una forma dinámica y viva de uno o de varios "papeles", evidenciando mucha fantasía.

10- REALIZACIÓN DE LAS IDEAS DEL JUEGO

¿El juego dramático se desarrolla en un mundo imaginario? ¿Evidencia un patrón de actuación, un escenario y uno tema?

- a. No existe un tema en la dramatización, ni escenario, ni situaciones imaginadas.
- b. El tema del juego dramático se explicita parcialmente al mundo imaginario, pero continúa incoherente.
- c. El tema del juego dramático se desarrolla, explícitamente en el mundo imaginario, pero el tema dramatizado es poco consistente.
- d. Lo que se pasa se explicita en el mundo imaginario. Tiene una actuación evidente, un escenario y uno tema dramatizado.

ANEXO 10: AUTORITZACIÓ DEL PARE, MARE O TUTOR

Barcelona, ___ de _____ de _____

Estimats pares,

El meu nom és **Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida** i com vosaltres soc pare de dues alumnes d'aquesta escola, Vitória i Melissa Pinheiro . Actualment estic realitzant un doctorat en la Universitat de Barcelona (UB) en la secció de Didàctica i Organització Educativa (DOE), la meva Tesis esta basada en la investigació sobre l'espai públic infantil a Barcelona.

Per poder dur-la a terme necessito realitzar diversos estudis de campo, aquest es el motiu pel que em dirigeixo a vosaltres per demanar-vos la vostra autorització per que el vostre fill o filla pugui participar en l'estudi sobre: **EL JUGAR DELS NENS EN ELS ESPAIS PÚBLICS**.

Aquest treball de Doctorat l'estic fent en la ciutat de Barcelona, concretament, en el barri de Vall d'Hebron. Les places públiques que he triat han estat :

1. Plaça "Jardines de Can Brasó"
2. Plaça "Joan Cornudella"
3. Plaça "Josep Pallach"

Actualment, i des de fa ja tres anys, visc en el barri. En el carrer – Can Travi, 47, 9º-2ª.

Per a qualsevol informació de la investigació, el meu telèfon de contacte es: 934289337 / 664200988, o també podeu, si així ho voleu, enviar-me un correu electrònic a marcosteodorico5@hotmail.com.

L'enquesta es faria a les aules de l'**Escola Pau Casals**. Els alumnes que participarien en la investigació seran alumnes de primària: de segon a sisè.

L'ús de la informació serà exclusivament per a finalitats científiques i acadèmiques.

Agraeixo molt la vostra col·laboració.

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

(Si voleu que el vostre fill o filla participi, retorneu l'imprès omplert abans del 6 de mars)

Autorització del pare, mare o tutor:

Jo, amb el DNI o passaport, com a pare/mare o tutor, autoritzo al meu fill/a a participar en la investigació **EL JUGAR DELS NENS EN ELS ESPAIS PÚBLICS**.

Firma del pare, mare o tutor

ANEXO 11: AUTORIZACIÓN DEL PADRE, MADRE O TUTOR

Barcelona, ___ de _____ de _____

Estimados padres,

Mi nombre es **Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida** y como vosotros soy padre de dos alumnas de esta escuela, Vitória y Melissa Pinheiro. Actualmente estoy realizando un doctorado en la Universidad de Barcelona (UB) en la sección de Didáctica y Organización Educativa (DOE), mi Tesis esta basada en la investigación sobre espacio público infantil en Barcelona.

Para poder llevarla a cabo necesito realizar diversos estudios de campo, este es el motivo por el que me dirijo a vosotros para pedir vuestra autorización para que vuestro hijo o vuestra hija pueda participar en el estudio sobre: **EL JUGAR DE LOS NIÑOS EN ESPACIOS PÚBLICOS**.

Este trabajo de Doctorado lo estoy realizando en la ciudad de Barcelona, concretamente, en el barrio de Vall d'Hebron. Las plazas públicas que elegí para llevarlo a cabo fueron:

1. Plaza "Jardines de Can Brasó"
2. Plaza "Joan Cornudella"
3. Plaza "Josep Pallach"

Actualmente y desde hace ya tres años, resido en el barrio. Vivo en la Calle – Can Travi, 47, 9º-2ª.

Para cualquier información de la investigación, mi teléfono de contacto es: 934289337 / 664200988, o también podéis, si así lo deseáis, enviarme un correo electrónico a marcosteodorico5@hotmail.com.

La encuesta se realizaría en las aulas de la **Escuela Pau Casals**. Los alumnos que participarían en la investigación serán alumnos de primaria: de segundo a sexto.

El uso de la información será exclusivamente para fines científicos y académicos.

Agradezco anticipadamente vuestra colaboración.

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

(Si deseáis que vuestro hijo participe, devolved el impreso relleno antes del 6 de marzo)

Autorización del padre, madre o tutor:

Yo, con el DNI o pasaporte, padre/madre o tutor, autorizo a mi hijo/a a participar en la investigación **EL JUGAR DE LOS NIÑOS EN ESPACIOS PÚBLICOS**.

Firma del padre, madre o tutor

ANEXO 12: TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE ESCLARECIDO – TCLE

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE ESCLARECIDO – TCLE

FICHA DE REGISTRO INDIVIDUAL - TRAYECTORIA Y CUALIDAD LÚDICA DEL NIÑO	
Nombre del niño:	

Prezado Responsable,

Mi nombre es **Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida** y como vosotros soy padre de Vitória y Melissa Pinheiro. Actualmente estoy realizando un doctorado en la Universidad de Barcelona (UB) en la sección de Didáctica y Organización Educativa (DOE), mi Tesis esta basada en la investigación sobre espacio público infantil en Barcelona.

Su hijo (a) está siendo invitado a participar como voluntario de una investigación sobre **“EL JUGAR DE LOS NIÑOS EN ESPACIOS PÚBLICOS”**. Lea atentamente las informaciones abajo y haga cualquier pregunta que desear, para que todos los procedimientos de esta investigación sean esclarecidos.

Al aceptar participar, el niño será observado durante 60 minutos. La observación será hecha en la plaza no acarreará ningún perjuicio para el participante. La participación voluntaria, o sea, no necesita pagar para participar.

Este trabajo de Doctorado lo estoy realizando en la ciudad de Barcelona, concretamente, en el barrio de Vall d'Hebron. Las plazas públicas que elegí para llevarlo a cabo fueron:

1. Plaza “Jardines de Can Brasó”
2. Plaza “Joan Cornudella”
3. Plaza “Josep Pallach”

Actualmente y desde hace ya tres años, resido en el barrio. Vivo en la Calle – Can Travi, 47, 9º-2ª. Para cualquier información de la investigación, mi teléfono de contacto es: 934289337 / 664200988, o también podéis, si así lo deseáis, enviarme un correo electrónico a marcosteodorico5@hotmail.com.

Su hijo (a) podrá desistir en cualquier momento de la investigación sin ningún perjuicio, el uso de la información será exclusivamente para fines científicos y académicos.

Esta investigación es orientada por el profesor Doctor Paulino Carnicero Duque de la Universidad de Barcelona (UB) del departamento Didáctica y Organización Educativa (DOE) que se coloca la disposición para aclaraciones adicionales. En caso de duda contacte el orientador.

Prof. Dr. Paulino Carnicero Duque
Correo electrónico: pcarnicero@ub.edu
Teléfono: 934035067

Por esta ser la expresión de mi voluntad, DECLARO que autorizo el uso arriba descrito, sin que nada haya a ser reclamado, y firmo la presente AUTORIZACIÓN en 02 (dos) veías de igual teor y forma.

Agradezco anticipadamente vuestra colaboración.

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

Barcelona, ____ de _____, ____

Firma del Responsable

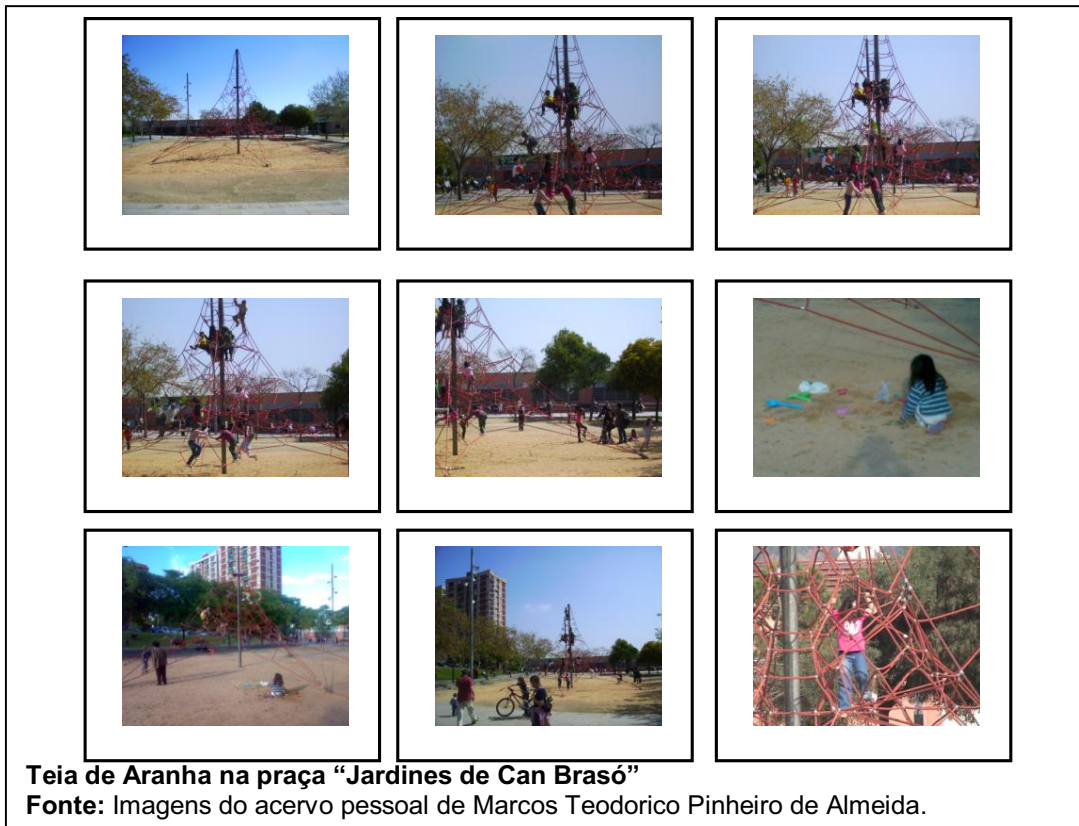
Firma de la testigo (si el responsable no sepa leer)

Firma del profesional que aplicó el TCLE

ANEXO 13: MEMÓRIAS EM FOTOS¹⁷⁷ DE DIFERENTES MOMENTOS VIVIDOS EM VALL D'HEBRON COM MINHA FAMÍLIA, VIZINHOS E AMIGOS

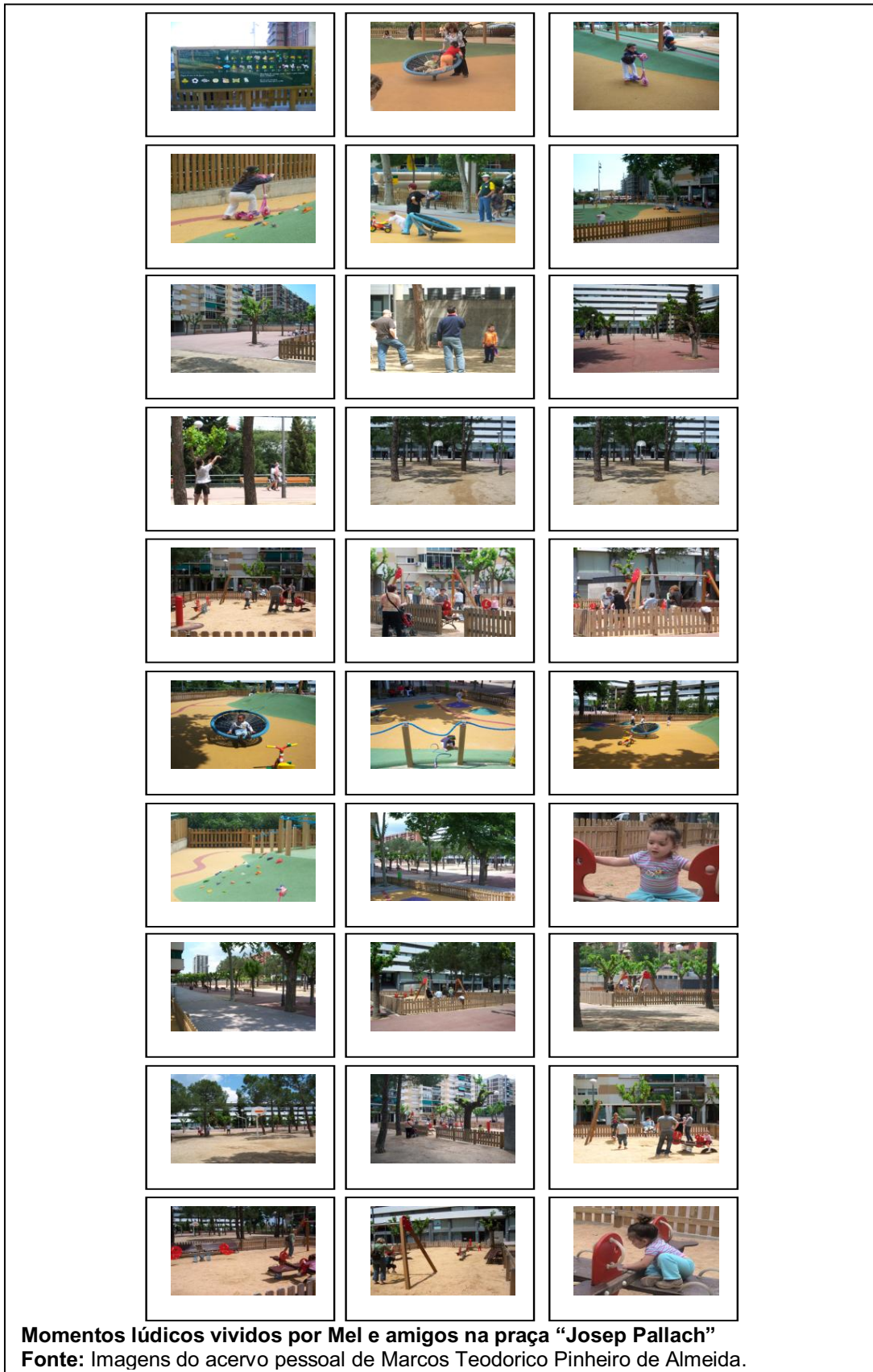


¹⁷⁷ As imagens feitas durante o período de 2005 a 2009 por Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida.

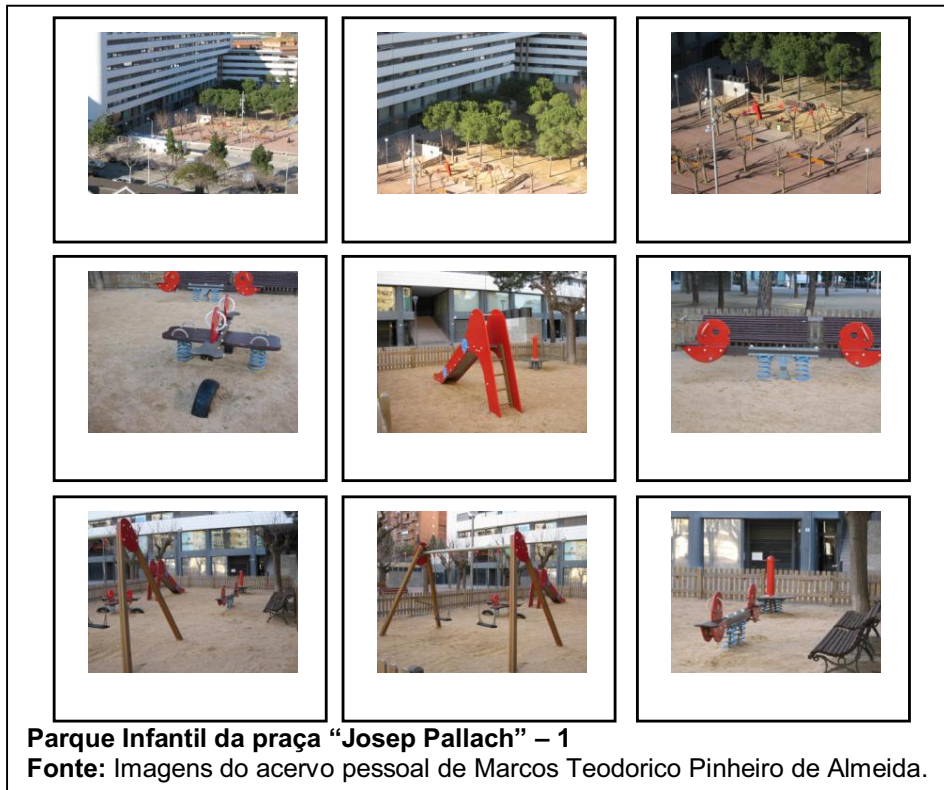








Momentos lúdicos vividos por Mel e amigos na praça “Josep Pallach”
Fonte: Imagens do acervo pessoal de Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida.





Momentos lúdicos de Melissa e Vitória na praça “Jardines de Can Brasó”
Fonte: Imagens do acervo pessoal de Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida.



B Universitat de Barcelona