



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

**O BRINCAR NA FASE ADULTA: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA
NO PROJETO DE EXTENSÃO “PINTANDO E BORDANDO”**

Beatriz Oliveira Cunha

Brasília, 2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

**O BRINCAR NA FASE ADULTA: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA
NO PROJETO DE EXTENSÃO “PINTANDO E BORDANDO”**

Beatriz Oliveira Cunha

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar, na área de
concentração Desenvolvimento Humano e
Cultura**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Brasília, 2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC972Bb Cunha, Beatriz Oliveira
O brincar na fase adulta: percepções a partir da vivência
no projeto de extensão "Pintando e Bordando" / Beatriz
Oliveira Cunha; orientador Regina Lúcia Sucupira Pedroza. -
Brasília, 2022.
93 p.

Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. brincar. 2. jogo. 3. brincadeira. 4. brincante. 5.
adulto. I. Pedroza, Regina Lúcia Sucupira, orient. II.
Título.

Esta dissertação recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente - Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro Interno/PGPDE
Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dr.^a Luciana de Oliveira Campolina – Membro Externo
Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro Suplente
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, 2022

*Dedico este trabalho aos meus pais –
e a todos que acreditam no potencial do brincar.*

AGRADECIMENTOS

Pensar nos agradecimentos é um momento nostálgico de relembrar toda a trajetória que percorri no Mestrado. Eu sempre soube que essa experiência não seria fácil, mas vivenciá-la em tempos de pandemia, em isolamento social juntamente com problemas emocionais, foi muito mais difícil.

Acho que não teria conseguido se não fosse pelos meus pais. É incalculável a minha gratidão a eles. Nos piores momentos, quando eu pensei que não iria mais conseguir, eles demonstraram, por meio do amor, que eu era capaz. Eles foram os que mais acreditaram em mim e me deram forças para continuar.

Percebo o quanto sou privilegiada por ter o apoio da minha família. Agradeço à minha irmã por ter me acolhido em sua casa durante o primeiro semestre do Mestrado e depois em todas as idas a Brasília. Agradeço ao meu cunhado Alex e a todos os familiares queridos, principalmente a minha avó, que é um exemplo de mulher forte e guerreira.

Nesse período de Mestrado, o companheirismo dos meus amigos mais próximos foi essencial: Marina, Reni, Thay, Mafer, Caique, Marcelo, Maurício e Gabriel, obrigada! Essa turma me faz sentir amada e acolhida. Sou grata por ter amigos que brincam comigo. Vivenciamos momentos lúdicos escorregando em lonas com sabão, jogando vôlei, fazendo pequenas competições de exercícios físicos, pulando carnaval e fazendo festas temáticas. Sou grata por estarem sempre comigo.

Agradeço às amigas de longa data, aos amigos do trabalho, aos amigos que fiz no Mestrado, em especial ao Matheus, por ter sido um ótimo companheiro quando éramos dois recém-chegados em Brasília e por ter me ajudado em vários momentos. Agradeço à amiga Karol, que me ajudou e me incentivou ao longo do ano. Sinto-me grata a todos que estiveram comigo nesses momentos, principalmente os que ouviram minhas angústias.

Sou imensamente grata à minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza, por todo o apoio, pelas orientações e escutas. Em vários momentos, eu questioneei a relevância desta pesquisa, mas a professora Regina sempre me lembrava sobre a importância do brincar. Sempre que nossos encontros terminavam, sentia-me reenergizada e animada para continuar os estudos. Sua energia contagiante, sua espontaneidade e seus conhecimentos teóricos me inspiram.

Agradeço também à professora Lúcia Helena pelas aulas ministradas, pois me fizeram perceber o quanto é importante a aproximação entre o docente e o discente.

Sou grata a todos que fizeram parte desse momento tão difícil. Diante de todas as dificuldades e problemas emocionais que me atormentaram durante quase dois anos, sinto-me feliz, grata e leve por ter conseguido finalizar este ciclo.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivos compreender como o adulto entende o brincar, com o intuito de reconhecer a importância desta atividade para todas as fases do desenvolvimento humano, principalmente na fase adulta; entender quais os processos que dificultam e/ou facilitam o adulto a brincar e analisar a concepção do adulto de como ele vivencia o brincar. A pesquisa adotou uma perspectiva histórico-dialética, com a intenção de entender a evolução do brincar no mundo ocidental, pois a relação do ser humano com o brincar mudou ao longo da história da humanidade. Até a Idade Média, brincar era uma atividade dos adultos, e as crianças, desde muito novas, compartilhavam os mesmos divertimentos. Contudo, as mudanças que ocorreram com a Revolução Industrial e as proibições dos jogos e das brincadeiras nas escolas católicas influenciaram na maneira como nos relacionamos com o brincar na era contemporânea. O brincar passou a ser menosprezado pelo adulto e caracterizado como atividade exclusiva das crianças. A pesquisa, de abordagem qualitativa e participativa, foi realizada com três graduandos do curso de Psicologia da Universidade de Brasília que participaram do Projeto de Extensão de Ação Continuada Pintando e Bordando: Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes, durante o segundo semestre de 2019, e aconteceu em três etapas: observações na instituição de acolhimento registradas em diário de campo, reuniões de supervisões dos extensionistas com a coordenadora do projeto e entrevistas semiestruturadas. Esses diferentes momentos da pesquisa revelaram as diversas formas do adulto conceituar e vivenciar a brincadeira percorrendo por momentos de prazer e desprazer, com ênfase nos desafios e nas dificuldades enfrentadas pelos participantes nas visitas ao abrigo. Pôde-se concluir que o adulto vivencia o brincar de uma forma diferente da criança e, ainda, possui dificuldade para se reconhecer como brincante.

Palavras-chave: brincar, jogo, jogar, brincadeira, brincante, adulto.

ABSTRACT

This work aims to comprehend how adults understand play in order to recognize the importance of this activity for all stages of human development, especially in adulthood, to understand what are the processes that challenges or facilitate adults to play and to analyze the adults' conception of how he experiences playing. The research addresses a dialectical historical perspective with the intention to understand the evolution of play in the western world, since the relationship between human beings and playing has changed throughout human history. Until the Middle Ages, playing was an adult activity, and children, from a young age, shared the same amusements. However, the changes that occurred with the Industrial Revolution and the bans on games in Catholic schools' games influenced the way how we relate with playing in the contemporary era. Playing came to be despised by adults and characterized as an activity exclusively for children. The research, in a qualitative and participatory approach, was carried out by three undergraduates from the Psychology Course at the University of Brasília, who participated in the *Projeto de Extensão de Ação Continuada Pintando e Bordando: Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes* (Continuous Action Extension Project Painting and Embroidering: Development of Children and Teenagers), during the second half of 2019, and took place in three stages: observation in the host institution recorded in field diary, supervisory meetings of the extension workers with the project coordinator and semi-structured interviews. These different moments of the research revealed different ways adults conceptualize and experience play, with emphasis on challenges and difficulties faced by adults when visiting the shelter. It was possible to conclude that the adult experiences playing in a different way from the child, and, still, has difficulty recognizing himself as a player.

Keywords: play, game, to play, joke, player, adult.

LISTA DE SIGLAS

DF Distrito Federal

DUDC Declaração Universal dos Direitos das Crianças

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UnB Universidade de Brasília

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
SUMÁRIO	xi
APRESENTAÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO BRINCAR	17
1.1 História do brincar no mundo ocidental.....	17
1.2 História dos jogos e das brincadeiras no Brasil	23
1.3 Dicotomia entre brincar e trabalhar	26
1.4 Brincar como um direito	27
1.5 A relação entre brincar e gênero	30
CAPÍTULO 2 - O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	32
2.1 Tentativas de definir o brincar, o jogar e o brinquedo	32
2.1.1 Jogo e brinquedo.....	36
2.2 O brincar nas perspectivas teóricas de Piaget, Vigotski e Wallon.....	38
2.3 A fase adulta na psicologia do desenvolvimento	42
2.4 Adultos brincantes	45
2.5 Objetivos.....	48
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	49
3.1 Contexto da pesquisa – O projeto de extensão “Pintando e Bordando”	50
3.2 Participantes.....	52
3.3 Instrumentos.....	53
3.4 Procedimentos.....	53
3.4.1 Visitas à instituição de acolhimento.....	53
3.4.2 Reuniões com os extensionistas.....	56
3.4.3 Entrevistas semiestruturadas	56
3.5 Cuidados éticos.....	58
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	59
4.1 Os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos adultos nas visitas ao abrigo.....	59
4.2 Definições para o adulto sobre a brincadeira	72
4.3 Relação com o brincar no período de isolamento social.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (CEP/UnB)	89
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	93
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA.....	94

APRESENTAÇÃO

Antes de iniciar esta pesquisa, considero pertinente fazer uma breve apresentação pessoal relatando um pouco da minha trajetória na investigação do brincar para que o leitor possa se situar em relação aos motivos pelos quais o tema *brincar* despertou tanto meu interesse. Engana-se quem pensa que tal ideia surgiu apenas como objeto de estudo deste programa de pós-graduação.

Ingressei na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) em fevereiro de 2011. Desde o início do curso, tentei buscar conhecimentos além daqueles adquiridos em sala de aula. No primeiro semestre de 2011 e no segundo semestre de 2012, fui aluna de monitoria voluntária do programa de extensão Alfadown, que auxiliava no aprendizado de pessoas com síndrome de Down. No segundo semestre de 2012, também participei do programa de qualidade de vida acadêmica como estagiária voluntária. Nesse projeto, trabalhei com habilidades sociais em um grupo de estudantes da PUC-GO.

Em 2013 comecei o estágio extracurricular na área de Recursos Humanos, em uma grande rede de medicamentos em Goiânia, mas embora tenha me saído muito bem no estágio, percebi que aquela não seria a área que me deixava satisfeita e feliz com o trabalho. Em 2015, no último ano de graduação, fui convidada a prestar serviços em uma escola bilíngue como assistente de professor. Nesse mesmo ano, para realizar o trabalho final do curso, tive que escolher uma área da psicologia. Optei pela área clínica com crianças. No início, tive muita dificuldade com esse trabalho. Os primeiros atendimentos foram bem difíceis, fazendo com que eu me sentisse perdida, sem saber o que fazer. Sabia que o atendimento infantil se dava por meio da brincadeira, porém, o grande problema era que eu não sabia, naquele momento, como brincar.

Eu havia me esquecido de como era brincar, estava acostumada a ser uma adulta séria e rígida. Após um longo período de terapia e de estudos, percebi que o lúdico sempre esteve muito presente em minha vida. Filha de pais artistas e neta de uma avó pesquisadora sobre o folclore brasileiro, lembrei que, na infância, qualquer situação ou objeto era convite para adentrar no mundo lúdico. Cresci rodeada de jogos de tabuleiros, brinquedos, videogames... Quando não tinha com quem jogar, jogava sozinha. As quatro cores (azul, amarelo, verde e vermelho) do tabuleiro do Ludo disputavam em uma rodada de sorte. Nas datas comemorativas, era sempre a mesma recomendação: “Eu quero um jogo”.

Recordar sobre a infância e minha relação com o brincar foi uma tarefa árdua. Houve momentos em que tive que lidar com situações dolorosas e em outros, prazerosas. As portas para acessar o passado estavam fechadas, estava acostumada a ser uma adulta sistemática, com várias responsabilidades diárias. Nesse resgate, percebi em minha trajetória uma autocobrança ao longo da vida para ser uma pessoa séria e responsável, o que contribuiu com uma gradativa perda de espontaneidade nas relações interpessoais.

Em função da minha experiência pessoal e terapêutica, do contato com outros profissionais e com algumas pessoas próximas, foi possível ter acesso aos relatos de diversos adultos que, assim como eu, tinham a mesma dificuldade e se sentiam envergonhados ao brincar, seja com crianças ou com outros adultos.

Antes de iniciar a pesquisa, comecei a dialogar de maneira informal com diversas pessoas sobre o tema e as questionava sobre o significado da palavra “brincar”. As respostas eram sempre variadas, todos refletiam e respondiam que nunca tinham pensado nisso. A conversa continuava e todos comentavam: “Era tão bom brincar! Por que não faço mais isso?”. Percebi que esses diálogos eram sempre acompanhados de um sorriso no rosto e sentimentos saudosistas.

Sendo assim, surgiram diversas indagações que contribuiriam para esta pesquisa: O que é brincar? Por que paramos de brincar ao longo do tempo? O que acontece para que alguns adultos tenham dificuldades e outros, facilidade para brincar com crianças? O que é brincar na fase adulta? De que maneira o adulto brinca? Como ele vivencia a brincadeira? Diante desses questionamentos, cheguei à pergunta central da pesquisa: como o adulto percebe o brincar?

Na tentativa de achar uma definição clara e objetiva, tive dificuldades ao me deparar com a complexidade do tema. Por ser uma atividade presente no vocabulário cotidiano, há uma falsa impressão de parecer fácil defini-la. Neste contexto, Garvey (2015), Moyles (2002) e Khishimoto (2011) afirmam que por mais que seja importante definir o brincar, isso não é fácil, devido à enorme variedade de definições e fenômenos que contribuem para ser algo relativo, individual e subjetivo.

A dificuldade de valorizar o tema também estava internalizada em mim. Fui afetada o tempo todo pelo estudo. Em alguns momentos, tive que fazer pausas para refletir se as minhas ações do dia a dia eram condizentes com o que eu estudava, se eu estava conseguindo valorizar a brincadeira e vivenciar o brincar como algo além de um estudo teórico. Compreendi que estudar sobre o brincar também é, de modo mais profundo, um ato político, portanto, sujeito a críticas.

Sobre esse aspecto, cabe lembrar que o documentário *Tarja Branca*, de 2014, aborda a importância do brincar, reforçando que estudar sobre o tema é perceber que o conhecimento vai além de uma investigação teórica e não se limita apenas aos momentos de pesquisa, mas também devem ser consideradas as observações, conversas e vivências cotidianas. É, sobretudo, uma liberdade para poder ser brincante, poder se soltar, divertir-se, expressar-se, entregar-se ao momento, relacionar-se com os outros, independentemente da idade. É respeitar as relações, o outro. Desse modo, para mim, falar sobre o brincar vai além de uma pesquisa acadêmica, pois está vinculado a uma maneira de viver e ver o mundo à minha volta.

Realizar um estudo sobre o brincar é aprender com as crianças e nos desprendermos das ideias adultocêntricas. Reconhecer a importância de tal atividade para todas as fases do desenvolvimento humano demanda uma intensa autopercepção e reparação para não reproduzir as concepções reducionistas de que o brincar é apenas para as crianças e uma atividade para se fazer no tempo ocioso.

Tendo em vista a pesquisa, percebi que a maioria dos estudos sobre o brincar está vinculada à infância, relacionando-o como algo indispensável para o desenvolvimento infantil. Ele é considerado como uma maneira de a criança se manifestar. Quando ela brinca, não está preocupada com o desenvolvimento de alguma habilidade ou com a aquisição de novos conhecimentos. A criança preocupa-se apenas com a brincadeira em si.

Diante disso, resolvi que a parte teórica da revisão bibliográfica seria dividida em dois capítulos. O primeiro se baseia na perspectiva histórico-dialética e aborda o tema mostrando um pouco sobre a construção histórica do brincar no mundo ocidental ao longo da história da humanidade, tendo como principais referências Huizinga (2014) e Ariès (2012). Nessa perspectiva, ao estudar a transição entre o feudalismo e o capitalismo, optei por utilizar Federici (2017) por ser uma autora do sexo feminino que ressalta a posição das mulheres na sociedade. A historiadora Priore (2020) e Cascudo (1976, 1983) nortearam a história do brincar no território brasileiro. Em seguida, são apresentados temas que estão relacionados com a construção histórica, social e cultural do brincar e sua relação com o trabalho e gênero, até chegarmos ao direito de brincar.

No segundo capítulo, é discutido sobre as diferentes tentativas para definir os termos “brincar” e “jogo”, referenciando Huizinga (2014), Kishimoto (2011), Pedroza (2005). Ao longo da pesquisa, brincar e jogo são utilizados como sinônimos. Continuo o capítulo com as perspectivas teóricas de Piaget (2019), Vigostki (2008) e Wallon (2005) sobre a brincadeira no desenvolvimento humano e finalizo relacionando o brincar com o desenvolvimento humano.

Esta pesquisa foi realizada com adultos que eram participantes do Projeto de Extensão de Ação Continuada da Universidade de Brasília “Pintando e Bordando: Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes em Abrigos”. Sendo assim, o terceiro capítulo apresenta o contexto da pesquisa e a metodologia utilizada, que se enquadra na abordagem qualitativa com utilização da pesquisa/observação participante. Em seguida, ao relatar os procedimentos, revelam-se os três momentos desta pesquisa, que foram as visitas à instituição de acolhimento, reuniões de supervisão com os extensionistas e com a coordenadora e, por último, as entrevistas semiestruturadas com os três participantes.

O quarto capítulo faz a análise dos resultados e os discute com a teoria apresentada nos dois primeiros capítulos teóricos. Para tanto, ele é dividido em três tópicos que foram pautados nas observações e nas entrevistas semiestruturadas. O capítulo inicia-se seguindo uma ordem cronológica, relatando desde a primeira visita à instituição, mostrando as dificuldades enfrentadas pelos adultos para brincarem de forma livre, continua com o segundo tópico apresentando as definições dos adultos sobre o brincar e finaliza abordando o brincar no período de isolamento social, pois a pandemia interrompeu a continuação do projeto e todas as entrevistas foram feitas durante esse momento.

Diante do exposto, não posso deixar de dizer que, mesmo passando por muitas dificuldades durante o Mestrado, me sinto gratificada por trabalhar com um tema que me traz alegria e renova minha esperança em dias melhores. E ainda é importante ressaltar que embora haja uma diversidade nos conceitos de “brincar” e “jogo”, é fundamental não nos atermos apenas nas definições, mas estarmos atentos ao quanto o brincar é necessário para a construção do ser social que somos.

CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO BRINCAR

1.1 História do brincar no mundo ocidental

A brincadeira vem conquistando espaço no ambiente científico e mostrando, cada vez mais, sua importância para o desenvolvimento humano (Pacheco, 2015). Porém, os estudos sobre o brincar são, muitas vezes, menosprezados e enfrentam diversos desafios científicos por serem considerados socialmente irrelevantes e relacionados com uma atividade vinculada apenas ao mundo infantil (Oliveira, 1984).

Entretanto, estudar sobre o brincar permite uma compreensão crítica sobre os problemas sociais, de modo que abrange a compreensão sobre sociedade e cultura, não só do Brasil, mas de todo o mundo. Brougère (2010) afirma que a brincadeira possui forte valor cultural e exerce uma função social. Tal atividade se diferencia de acordo com o tempo histórico e o espaço regional. Nesse sentido, seu estudo permite compreender o contexto atual em relação aos problemas econômicos, culturais e sociais (Brougère, 2010; Oliveira, 1984), assim como também contribui no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da subjetividade (Pedroza, 2005)

Tratando-se da temática do jogo, Huizinga (2014) é uma das principais referências, tanto que já se tornou um clássico no assunto, sobretudo após publicar seu livro *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, em 1938, em que ressalta a relação entre o jogo e a cultura e defende que por ser uma atividade praticada por todos os animais, o jogo sempre esteve presente na história da humanidade. Assim, a presença do lúdico é perceptível em todos os processos culturais – “a cultura é um jogo” (Huizinga, 2014, p. 193) –, pois ela nasce do jogo. A música, a dança, a poesia e até os rituais têm suas origens no jogo.

Para Manson (2014), pesquisador sobre a história dos brinquedos, esse objeto faz parte da cultura global e não apenas do universo infantil. Sendo assim, a cultura tem forte

influência na fabricação e no manuseio de tais objetos. O humano sempre utilizou elementos da natureza como brinquedos. Em cada período histórico, estão presentes diferentes tipos de brinquedos, que foram se modificando com o passar dos anos e das mudanças tecnológicas no mundo.

As sociedades mais primitivas eram repletas de jogos de mesa com predomínio dos que disputavam a sorte. Já na Idade Antiga e na Idade Média, tivemos a preponderância das competições. Na cultura romana, o lúdico estava presente na política do “pão e circo” ou “*panem et circenses*” e nas corridas de cavalo nos hipódromos. A importância de tais elementos é perceptível na quantidade de anfiteatros construídos nas cidades desse período do Império Romano (Huizinga, 2014; Manson, 2014).

Sob esse viés, as transformações no mundo ocidental acarretaram mudanças na forma de viver e de se relacionar. Entender o ser humano nas suas transformações ao longo do tempo remete à compreensão dos diferentes fenômenos que o intermedeiam. Sobre isso, o historiador Ariès (2012) demonstra, por meio de sua pesquisa em documentos históricos, o quanto os jogos e as brincadeiras mudaram ao longo do tempo, acompanhando também as mudanças nas instituições, como família, escola e igreja. Isso nos permite compreender que a construção do conceito de infância está estreitamente vinculada à história dos jogos e das brincadeiras e no quanto ele foi impactado pelas instituições.

Na Idade Média, o que se concebia por infância era um período que ia apenas até os sete anos. Durante esse período, chamado de idade dos brinquedos, havia pouca distinção entre os brinquedos de meninas e meninos, e crianças de ambos os sexos brincavam de bonecas. Alguns brinquedos surgiram com o intuito de imitar o mundo do adulto em tamanho reduzido, como, por exemplo, o cavalo de pau, inspirado no animal que era o principal meio de locomoção da época, e o catavento, que representava os moinhos. Surgiram também as miniaturas como representação dos objetos da vida cotidiana, chamadas pelos franceses como

“*bimbeloterie*”, que era uma arte popular dos adultos e também apreciada pelas crianças (Ariès, 2012).

Durante a Idade Média, aproximadamente aos três ou quatro anos, a partir do momento em que a criança abandonava os cueiros, ela começava a participar do mundo adulto e todos compartilhavam os mesmos divertimentos. Conforme Ariès (2012, p. 50), “inversamente, os adultos participavam de jogos e brincadeiras que hoje reservamos às crianças”. Eram comuns jogos de rimas, mímicas, adivinhas, cabra-cega, jogos de raquetes e os inúmeros jogos de salão. Até esse período, havia pouca distinção entre adultos e crianças. A criança era vista como um adulto em miniatura.

Nesse contexto, o sistema econômico da Idade Média valorizava a vida em comunidade, existindo uma relação diferente entre o público e o privado. As brincadeiras ocupavam um papel importante na sociedade, faziam parte da vida cotidiana e serviam para estreitar os vínculos afetivos (Federici, 2017).

Nessa mesma época, existiam diversas festas religiosas e sazonais que eram repletas de brincadeiras, músicas e danças (Ariès, 2012). Atualmente, muitas dessas festas estão vinculadas à cultura popular brasileira, como, por exemplo, o Carnaval, a Festa Junina, as Cavalhadas e a Folia de Reis.

Ainda sob o viés histórico, a partir do final do século XVII começou a haver mudanças na maneira de viver e de se relacionar com a brincadeira, com a implementação dos reformatórios católicos. As crianças, ao completarem sete anos, tornavam-se pessoas crescidas e tinham que ir trabalhar ou ir para as escolas, o que mostrava as diferentes realidades que existiam. Os menores de famílias mais abastadas, ao irem para os reformatórios, distanciavam-se totalmente do mundo dos adultos, permaneciam como em um processo de quarentena e enclausuramento (Ariès, 2012).

No início da Idade Moderna, no decorrer dos séculos XVI e XVII, havia dois grupos opostos em relação ao modo de viver a ludicidade: uma maioria que brincava sem discriminação e uma minoria moralista, culta, que condenava quase todos os jogos, alegando-os imorais e pecaminosos. Essa elite moralista da época dominava a educação e acreditava que deveria separar a criança pura e inocente do mundo pecaminoso do adulto (Ariès, 2012).

Desta forma, tentou-se proibir os jogos e as brincadeiras nas escolas, relacionando-os a atividades profanas. As brincadeiras que faziam parte das festas religiosas e da convivência familiar foram aos poucos sendo condenadas. O que era algo considerado sagrado, com o tempo se tornou profano (Ariès, 2012).

Ao mesmo tempo em que os jogos e as brincadeiras foram proibidos nas escolas e em alguns ambientes públicos, numa tentativa de dominação, houve uma transformação no sistema econômico, passando do feudalismo para o capitalismo, o que acarretou mudanças no modo de vida das pessoas. Essa mudança também alterou o modo de produção na Europa ocidental e influenciou drasticamente a relação do humano com os jogos e as brincadeiras (Federici, 2017).

Sendo assim, com o advento e avanço do capitalismo, o ser humano passou a ser valorado pelo quanto poderia produzir, perdendo o espaço da vida comunitária e do convívio fraterno com trocas de saberes. Isso contribuiu para uma valorização do privado sobre o público. Desse modo, o tempo livre começou a ser visto de forma negativa e o brincar, que fazia parte da vida comunitária, tornou-se uma atividade exclusiva das crianças, começando a surgir uma dicotomia entre brincar e trabalhar (Federici, 2017).

Mesmo com as proibições, os alunos dos colégios religiosos continuavam jogando de forma escondida, e o jogo continuou sendo praticado por muitas pessoas nos seus momentos de lazer. Contudo, durante o Renascimento, com os pensadores humanistas, os jesuítas começaram a reconhecer a importância das brincadeiras e dos jogos para a pedagogia, como

um auxílio para a aprendizagem. Dentre tais pensadores, Jean-Jacques Rousseau começou a disseminar a ideia de que as crianças eram diferentes dos adultos e desse modo, a maneira como se desenvolviam e aprendiam era diferente (Cunha, 2015).

Na mesma época, as escolas jesuítas começaram a impor uma opinião menos radical em relação aos jogos, inserindo-os nos programas e regulamentos acadêmicos. Alguns jogos, como os de raciocínio e os esportes, iam sendo aceitos e considerados como bons divertimentos. Em contrapartida, alguns outros continuaram sendo vistos de forma negativa, como pecaminosos que tendiam ao vício e podiam levar a uma vida de desgraças, como, por exemplo, os jogos de cartas (Ariès, 2012).

O processo de industrialização que aconteceu com a Revolução Industrial propiciou mudanças no sistema de produção e econômico que também estava relacionado com o modo de fabricação dos brinquedos e com as relações entre produtores e consumidores. Antes do processo de industrialização, os brinquedos precisavam de uma habilidade manual, eram produzidos por artesãos ou pelas próprias crianças e familiares em um momento de lazer e em reuniões informais (Oliveira, 1984).

Com a industrialização, os brinquedos passaram a ser fabricados em grande escala, por máquinas. O que era algo familiar passou a ser impessoal e industrial (Brougère, 2010; Oliveira, 1984). Sendo assim, ocorreu uma ruptura com o sistema de produção artesanal, acarretando diversas outras mudanças na produção, como a fabricação em alta escala e a utilização do plástico como matéria-prima de vários brinquedos (Silva & Homrich, 2010).

Após o século XX surgiram mais brinquedos que imitavam o mundo adulto, como trens, aviões, bonecas fashionistas e brinquedos bélicos. Objetos cada vez mais tecnológicos e aprimorados, com luzes, sons e movimentos, se tornando os protagonistas de uma brincadeira solitária em que, muitas vezes, é só apertar um botão e o brinquedo faz tudo como se “brincasse sozinho”, privando a criança de criar, agir e imaginar (Silva & Homrich, 2010).

Desse modo, a fabricação do próprio brinquedo foi se tornando mais insólita, fora da realidade da criança. Gandhi (2016), entretanto, ressalta a importância de brincar com elementos da natureza e de a criança fazer o seu próprio brinquedo. A criação e a imaginação tornam-se pontos centrais, os objetos perdem suas formas rígidas e se reconfiguram de acordo com o imaginário. Os quatro elementos da natureza – fogo, terra, ar e água – e os materiais orgânicos – como folhas, flores, sementes, gravetos e pedras – estimulam o aparelho sensorial e fazem com que a matéria-prima se reconfigure e se transforme, por meio da imaginação, em tudo o que a criança desejar.

O excesso de brinquedos industrializados, feitos com materiais plásticos, cada vez mais torna a brincadeira menos ativa e mais passiva, pois limita o processo de criação. Os espaços urbanos que eram locais de socialização e brincadeiras, promovendo a autonomia e a liberdade da criança, vêm sendo ameaçados pela violência e alta velocidade dos veículos, transformando-se em espaços apenas de circulação e menos convidativos para o entretenimento (Bernardes, 2005).

Os jogos e os brinquedos também começam a fazer parte do capitalismo. Com a distinção entre criança e adulto, e a separação entre os dois universos, teve que ser criada uma realidade voltada exclusivamente para a criança. Desse modo, ela passou a ser vista como um consumidor em potencial, com seus próprios objetos de consumo, até mesmo tecnológicos, como *tablets*, celulares, computadores e videogames (Silva & Homrich, 2010).

Assim como todas as transformações das atividades humanas e sociais que ocorreram e continuam acontecendo no mundo, a maneira de brincar também se modificou, pois o brincar também se constrói no contexto histórico. A virada do século XX para o século XXI foi marcada pela adoção intensa de tecnologia que interferiu nas relações sociais, criando uma cibercultura, na qual se constrói o modo de ser e de viver (Couto, 2013).

Sob esse aspecto, os jogos virtuais e o acesso aos eletrônicos são cada vez mais comuns no cotidiano de todas as idades. As telas se tornaram o meio pelo qual as brincadeiras acontecem e as pessoas se relacionam. Logo, pensar nessas mudanças que ocorreram no brincar é pensar na nossa relação com o outro e com a tecnologia. Nesse sentido, as brincadeiras não desapareceram nem diminuíram, elas estão se transformando, surgiram novas maneiras de brincar com novos significados (Couto, 2013).

1.2 História dos jogos e das brincadeiras no Brasil

Enquanto aconteciam as transformações na Europa Ocidental e a transição entre o sistema feudal e o capitalista, o Brasil estava sendo explorado pelos portugueses. Em um região totalmente nova para eles, começaram a realizar diferentes expedições com diversos objetivos por todo o território brasileiro (Priore, 2020).

Uma delas era a dos Jesuítas, que servia para catequizar os índios. Contudo, ao perceberem a dificuldade de evangelizar os adultos, pois estes já estavam imersos nos próprios costumes, escolheram as crianças indígenas pela facilidade de serem convertidas. Desse modo se beneficiariam com a comunicação e a evangelização com os mais velhos para estabelecer alianças (Priore, 2020).

A escolha pela catequização das crianças indígenas também se deu por ocorrer na mesma época na Europa o surgimento do sentimento de infância, com novas formas de afetividade direcionadas aos pequenos. Sob essa perspectiva, havia a influência das ideias de Rousseau de que as crianças eram como uma folha em branco, por isso era mais fácil de aprenderem (Priore, 2020).

Sendo assim, acreditava-se que as crianças indígenas eram puras, que ainda não conheciam os vícios dos adultos e não estavam totalmente inseridas nos costumes e nas tradições indígenas. Havia uma concepção de que o indígena tinha uma natureza ruim,

preguiçosa e corrupta, de modo que eles deveriam ser convertidos, passando por um sistema disciplinar rígido (Priore, 2020).

A ida dessas crianças para as escolas jesuítas resultou em uma grande mudança na vida delas, com um novo modelo de educação. A aprendizagem era baseada na memorização e em punições, valorizando-se as que conseguiam decorar as lições. As escolas jesuítas tinham como principal função educar e catequizar, ensinando o que definiam como bons costumes. Eram frequentadas por crianças indígenas e crianças brancas, filhas dos portugueses. Desse modo, a interação entre esses grupos fez com que houvesse um intercâmbio entre as brincadeiras e as tradições. Nesse sistema, logo que o curumim chegasse à puberdade, retornava à sua tribo indígena e aos costumes de seu povo (Priore, 2020).

As crianças indígenas estavam acostumadas a brincar com elementos da natureza e a imitar os adultos nos seus afazeres comunitários. Os brinquedos e as brincadeiras eram feitos com objetos da natureza, como sementes, penas, pedras, folhas, cascas de árvores, barro, conchas. Estes são alguns dos objetos que faziam parte do lúdico infantil indígena, assim como as danças tribais e as festividades. Eram comuns, entre os pequenos nativos, as brincadeiras de imitar animais, aprisionar borboletas e/ou insetos, bem como brincadeiras com barbante (cama de gato), piões feitos de frutos ou sementes, arcos e flechas, bодоques, bolas de látex, de borracha e de palha de milho, petecas (Casculo, 1976; Priori, 2020).

Nessa convivência entre as crianças de diferentes origens e etnias, além das brincadeiras, houve também o compartilhamento de todo um universo lúdico, como mitos, danças e festas tradicionais. Os indígenas contribuíram com o mito da Yara (Mãe d'Água), do Curupira, do Caipora, entre outros; já os portugueses, com as festas populares, como Natal, Carnaval e São João.

Enquanto a educação era direcionada para os filhos dos portugueses, para os indígenas o maior objetivo era a catequização. O acesso à escola e à educação não era para

todos, nem acontecia da mesma forma. Negros e mulheres eram impedidos de frequentar escolas, de modo que a sociedade patriarcal, modelo do Brasil colonial, deixava claras as desigualdades que existiam na época (Alencar & Oliveira, 2017).

Além da interação entre brancos e indígenas nos colégios, também houve uma estreita relação nas brincadeiras entre crianças negras e brancas. Era comum as crianças brancas, filhas dos fazendeiros ricos das casas grandes, ganharem uma criança escrava para com ela brincarem juntos. Algumas “brincadeiras” eram de cunho maldoso, com beliscões e reprodução dos castigos físicos que os negros recebiam, marcando as hierarquias de poder mesmo entre os pequenos. Priori (2020) afirma que quase não há registros sobre as brincadeiras e os brinquedos das crianças negras; o que se têm são as cantigas, os mitos e as histórias de suas terras de origem, que eram repassadas oralmente pelas *yayás* (amas africanas).

Deste modo, como é de saber comum, brancos, indígenas, negros e imigrantes (sobretudo os que vieram a partir do início do século XX) fizeram a história do Brasil: cada qual, com seus costumes e tradições, contribuiu para a miscigenação do universo lúdico brasileiro. Isso inclui, além dos jogos e das brincadeiras, mitos folclóricos, festas, cirandas e cantigas que compõem hoje o vasto universo da cultura popular brasileira. Nesse sentido, como bem observa Cascudo (1983), importante pesquisador da cultura popular no Brasil, todo povo tem uma cultura herdada de seus antepassados e transmitida oralmente que mistura o real com o metafórico e se conserva na memória coletiva, um tipo de sabedoria.

Sobre esse assunto, o documentário *O território do brincar*, dirigido por Renata Meirelles e David Reeks, retrata, de maneira muito sensível, as brincadeiras de crianças de diferentes regiões do Brasil, em comunidades rurais, indígenas, quilombolas e urbanas, evidenciando a variedade e a similaridade do lúdico, assim como também alertando sobre as várias infâncias. Em todas as cenas é possível ver o processo de construção, criatividade, concentração e o divertimento das crianças que estão imersas no momento lúdico.

1.3 Dicotomia entre brincar e trabalhar

Como visto anteriormente, durante a Idade Média, o ritmo de trabalho acompanhava a natureza, mas após a Revolução Industrial, passou a acompanhar a máquina, contribuindo para que surgissem diversas transformações na sociedade e na forma de se relacionar. O brincar, que era tão presente na sociedade antiga e medieval, foi perdendo o seu espaço para o valor da produtividade humana, opondo-se, cada vez mais, ao trabalho e tornando-se atividade exclusiva das crianças. O trabalho nesses tempos remotos não tinha o valor existencial nem a importância que atribuímos a ele hoje em dia.

Federici (2017) afirma que na sociedade medieval, o trabalho não ocupava um longo período do dia. As pessoas possuíam mais tempo livre, de modo que os jogos e as brincadeiras eram utilizados para entretenimento e para estreitar os laços coletivos. Ariès (2012) relata o quanto esse ato de brincar entre os adultos foi deixado de lado ao longo do tempo. Os adultos participavam de jogos e brincadeiras que hoje são direcionados exclusivamente às crianças.

Após a Revolução Industrial, houve uma mudança na forma como nos relacionamos com o tempo. Nesse sentido, o brincar passou a ser visto como perda e como uma atividade daqueles que ainda não serviam como mão de obra (as crianças). Sob essa perspectiva, o ser humano ainda hoje tenta controlar o tempo para realizar todas as suas atividades diárias e procura fazer a mesma coisa com a brincadeira da criança, impondo restrições de duração, com um início e um fim (Costa, Kuhn & Cunha, 2015).

Atualmente, há uma grande valorização do trabalho, ao mesmo tempo em que existe também muita preocupação com a qualidade de vida. Porém, as pessoas possuem poucas horas para se dedicarem ao tempo livre com atividades prazerosas. Geralmente, o pouco tempo que sobra das atividades profissionais é utilizado para necessidades fisiológicas como comer e dormir, para a realização de trabalhos domésticos e para o cumprimento das obrigações

familiares e sociais. Logo, esse tempo que sobra nem sempre está disponível para as atividades lúdicas (Pylro, 2005).

Quanto à dicotomia entre o trabalho e o brincar, Wallon (2017) afirma que o jogo é uma atividade de lazer que se opõe à atividade séria do trabalho. Nesse sentido, a criança que ainda não trabalha tem o jogo como sua principal atividade e ele, antes de tudo, não é apenas algo fácil que não demanda muito esforço, mas uma atividade que requer conhecimentos prévios e demanda desenvolvimento motor e cognitivo.

Essa oposição entre brincar e trabalhar também está presente no ensino desde a educação infantil. Geralmente, a brincadeira livre ocorre apenas nos rápidos intervalos, ou seja, em um tempo e espaço limitado aos parquinhos. Muitas vezes ela funciona como uma forma de recompensa ou ameaça para que a professora mantenha o controle da sala de aula, sendo vista como um momento em que a criança não está produzindo conteúdos úteis para o seu aprendizado (Moyles, 2012).

Frases como “agora é hora de trabalhar e não de brincar”, “primeiro a tarefa, depois a brincadeira” se tornaram comuns no momento de aprendizagem das crianças brasileiras, seja no ambiente escolar ou domiciliar. A cobrança para que a escola seja um local voltado apenas para a realização de tarefas também é dos pais, sob a justificativa de que brincar pode ser feito em casa ou em qualquer outro lugar (Moyles, 2012).

1.4 Brincar como um direito

Ao discorrermos sobre a história dos jogos e das brincadeiras, é possível perceber que a concepção que se tem de infância hoje é diferente da de tempos remotos. Desse modo, esse conceito atualmente gira em torno de uma construção social relacionada com tempo, local, cultura, classe e gênero, em que podemos perceber como as diferenças sociais contribuíram para que sempre existissem várias infâncias. No Brasil, desde a época colonial, existiam essas

diferenças. Nem todos desfrutavam dos mesmos direitos: indígenas, brancos e negros possuíam realidades e afazeres diferentes.

Sendo assim, a definição de infância deve ser pensada dentro de um mesmo tempo histórico e cultural, em que as diferenças econômicas e psicossociais contribuem para que haja tantas infâncias diferentes no Brasil e no mundo. Nessa lógica, nem todas as crianças podem frequentar a escola, os parques e as atrações culturais, contrariando inclusive o que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Nesse contexto, vale ressaltar que existem crianças que trabalham, que estão em situação de rua ou que estão em instituições de acolhimento ou em diversas outras situações. Nestes casos, mesmo tendo seus direitos reconhecidos por lei, isso não quer dizer que elas os usufruem. Consideramos essa multiplicidade, pois olhar para as diversas infâncias e crianças é se atentar também para as suas histórias individuais (Pulino, 2001).

Ainda sobre o processo de industrialização que ocorreu nos séculos XIX e XX, ele contribuiu para o aumento da população urbana e, desse modo, houve um aumento das crises sociais, o que tornou mais precária a saúde, a educação e a moradia devido ao aumento da demanda por estes serviços. Como consequência desse contingente populacional, também houve um aumento da criminalidade nas cidades (Amado & Almeida, 2017).

Diante dessa realidade, muitas crianças e adolescentes que viviam em contexto de rua utilizavam artimanhas para garantir sua sobrevivência. O livro *Capitães de Areia*, escrito em 1937 pelo escritor Jorge Amado, faz referência às diferentes realidades, representando a vida de um grupo de crianças e adolescentes de Salvador que moravam debaixo de um trapiche e utilizavam-se do crime para sobreviver.

O Estado não tinha nenhum programa para enfrentar as consequências sociais da miséria e pobreza que assolava as crianças, e estas permaneciam esquecidas pelas instituições

estatais. Além disso, havia um discurso moralista que estigmatizava esses jovens como vândalos e pessoas que vadiavam, pois não eram produtivos. É possível perceber em tais atitudes uma semelhança do que ocorre com os mais jovens em situação de rua nos dias atuais.

Sobre os direitos das crianças, após a Segunda Guerra Mundial, houve uma redemocratização dos países e começaram a surgir medidas decisivas a favor deles. Ao pensar nesses direitos devem ser levadas em consideração as diferenças individuais e o cotidiano dessas crianças, que são tão diferentes, e o que determina ou não seu efetivo acesso a eles, pois, como foi visto anteriormente, não existe uma única infância universal.

Em 1959, brincar passou a ser reconhecido internacionalmente como direito, por meio da Declaração Universal dos Direitos das Crianças (DUDC). No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, foi a primeira lei de proteção integral da criança e do adolescente e dispõe sobre seus direitos e proteções. Desse modo, eles se tornaram seres de direito e passaram a ser responsabilidade não só da família, mas também do Estado e do coletivo. No artigo 16 do referido Estatuto, constam os direitos fundamentais da criança e do adolescente. Dentre eles, reza o ECA que:

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, ECA, Art. 4º).

Dentro do direito à liberdade, está presente o direito a “brincar, praticar esporte e divertir-se” (Idem, Art. 16. IV).

Sob essa ótica, é importante ressaltarmos que o brincar aparece relacionado com a liberdade. Reconhecer a importância do brincar é reconhecê-lo como direito universal das crianças e reforçar a sua implementação em todos os âmbitos da vida como um direito público

e individual. Os adultos admitem que a criança tenha que brincar, mas é preciso discutir que esse direito é de todas as crianças e deve estar presente e ser garantido em todos os espaços, inclusive nas escolas, sendo necessário segurança para colocá-lo em prática. Desse modo, deferir essa prerrogativa é uma forma de valorizá-la (Ferronato, Bianchini, Proscênio, 2017).

A dificuldade de reconhecer o brincar como um direito das crianças também está atrelada ao mundo adultocêntrico, no qual o adulto se coloca em uma posição de quem tem o poder por ser mais experiente e sempre achar que sabe o que é melhor para a criança, esquecendo-se de que ela é uma pessoa, um ser que sente, pensa e merece respeito. Sendo assim, a criança fica em uma posição de desigualdade nas relações, é menosprezada e não é levada a sério, pois para ser ouvido e respeitado, é preciso ser grande; e quem é grande, hipoteticamente tem mais valor. Nessa perspectiva, o adulto menospreza a criança e seu tempo livre (Dallari & Korkzac, 1986).

1.5 A relação entre brincar e gênero

Ao estudar sobre a história das brincadeiras e dos brinquedos, vimos anteriormente que até a Idade Média não havia distinção entre os brinquedos de meninos e meninas. Ambos brincavam de bonecas e com utensílios de cozinha em miniatura, do mesmo modo que meninos e meninas usavam os mesmos trajes até os sete anos de idade (Ariès, 2012).

A representação do gênero no lúdico também é uma construção social. As diferenças de gênero acompanham o surgimento do sentimento de infância, sendo que os meninos foram beneficiados primeiramente, enquanto as meninas continuaram sendo tratadas como adultas em miniaturas. Bernardes (2013) afirma que, durante o século XVIII, Rousseau defendia a ideia de que meninos e meninas se interessavam por atividades diferentes. Enquanto meninos buscavam movimentos e ruídos sonoros, as meninas se importavam com a aparência física e os adornos para se enfeitarem. Defendia-se também que meninas brincassem de bonecas para

começarem a aprender o seu papel social de mãe, dona de casa e esposa, colocando-as em uma posição subalterna em relação aos homens.

Nos dias atuais, tais distinções continuam acontecendo. Nas embalagens e nas propagandas dos brinquedos industrializados é possível perceber a bipolarização de gênero. Tais objetos são diferenciados e catalogados segundo uma classificação que diz respeito ao que se conhece como tecnologia de gênero e reproduzem os estereótipos binários, com a utilização de cores, imagens e ações. Isso reforça a passividade e domesticidade nos “brinquedos para meninas”, demonstrando a desigualdade entre feminino e masculino (Silva, 2018).

Santos, Barbato e Delmondez (2018), ao pesquisarem a produção do significado de gênero nas brincadeiras na relação entre adultos e crianças, observaram uma interação entre cuidadoras e meninas de 30 a 36 meses, em que era necessário separar os brinquedos entre os que eram de meninos e os que eram de meninas. Concluiu-se que antes dos 3 (três) anos, a criança já havia aprendido a classificá-los e separá-los ao ouvirem dos adultos: “isso é coisa de menino” ou “isso é coisa de menina”.

Assim, podemos observar que a brincadeira também é uma forma de reprodução de hábitos, costumes, culturas e de relações de poder, de maneira que busca conservar as posições de homens e mulheres na nossa cultura. Nesse sentido, Wallon (2005) afirma que os jogos de meninos e meninas se diferenciam devido às influências hormonais e às contribuições das tradições e dos costumes impostos.

CAPÍTULO 2 - O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

2.1 Tentativas de definir o brincar, o jogar e o brinquedo

Como visto anteriormente, o modo como a sociedade ocidental se relaciona com o brincar mudou ao longo da história da humanidade. Nos dias de hoje, a importância do brincar vem sendo cada vez mais discutida em diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, pedagogia, psicologia e antropologia. Há um consenso nos estudos que falam sobre os seus efeitos positivos para quem brinca. Garvey (2015) e Tunes & Tunes (2001) afirmam que para os animais, a brincadeira faz com que aumente a chance de sobrevivência, pois é uma forma de se prepararem para a vida adulta e para diferentes tipos de situações.

Brincar é uma palavra muito presente no vocabulário cotidiano. Embora seja frequentemente utilizada, defini-la é algo difícil. São unânimes os teóricos que falam sobre a complexidade de conceituá-la devido à variedade de situações em que o brincar pode acontecer, com uma enorme diversidade de objetos (Brougère, 2010; Garvey, 2015; Kishimoto, 2011, 2021; Moyles, 2002).

Para Garvey (2015), a partir do momento em que o brincar se torna o objeto de estudos de uma pesquisa, é importante delinear-lo para compreender melhor e para que haja uma identificação daqueles que o estudam, sabendo sobre a que estão se referindo. Assim sendo, neste capítulo, inicialmente é mostrada a diversidade contida nos termos “brincar” e “jogo” como uma tentativa de diferenciá-los.

Kishimoto (2011) afirma que no português do Brasil, os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” são empregados de forma indistinta, mas em outras línguas como no inglês, “*play*” e “*game*” podem se referir a atividades diferentes. Nesta pesquisa como um todo, “brincar” e “jogo” serão utilizados como sinônimos por estarem relacionados como atividades lúdicas.

Analisando morfológicamente e etimológicamente as palavras “brincar” e “brincadeira”, elas se diferenciam. A primeira faz parte da classe gramatical dos verbos que possuem a função de indicar uma ação, enquanto a segunda se classifica como substantivo que significa a ação de brincar. Ao ser empregado o artigo definido “o” antes do verbo, como por exemplo “o brincar”, a palavra passa a ser substantivo.

De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, brincar é “distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios” (Houaiss, & Villar 2009, 332). Essa definição faz uma analogia com entreter-se ou distrair-se com objetos, passar o tempo, não levar ou agir de forma séria, agir com leviandade, entreter-se. Mas também traz, nos seus diversos significados, um sentido relacionado às relações sexuais, utilizando o exemplo “brincou com a amada até o amanhecer”. Já a palavra “brincadeira”, é definida como “o ato ou efeito de brincar” (Houaiss, & Villar 2009, 327), ampliando como jogo, divertimento, zombaria, piada, falta de juízo ou de seriedade.

A definição dicionarizada assemelha-se com a do senso comum ao relacionar o brincar e a brincadeira como atividades de criança, momento de distração e uma oposição ao sério. Contudo, ao analisar o brincar de forma mais aprofundada, percebe-se que sua definição vai muito além desse sentido.

O termo “brincar” pode ser utilizado para definir diversas situações e ações: brincar de boneca, de casinha, de pular corda, amarelinha, de patins, escolinha, fazer de conta, contar piadas, cobra-cega, soltar pipa, entre tantas outras. Da mesma forma que existem outras formas para utilizar o termo – como brincar com as palavras –, são inúmeras as formas como utilizamos tal palavra e as atividades agregadas ao termo.

A dificuldade de definição acentua-se por ser um processo subjetivo e interno, ou seja, pode variar de pessoa para pessoa. Uma mesma atividade pode ser considerada brincadeira

para uma pessoa, enquanto para outra pode não o ser. Já a brincadeira e o comportamento de brincar são manifestações externas (Moyles, 2002).

Desde a década de 1980, quando Garvey (2015) publicou o seu livro *A brincadeira: A criança em desenvolvimento*, ela afirma que as pesquisas sobre o brincar possuem algumas semelhanças ao defini-lo como atividade prazerosa, divertida, espontânea, voluntária, que se orienta para o lúdico, traz efeitos positivos para os brincantes e possui uma motivação interna.

Desse modo, o brincar está presente em toda a vida do ser humano, sendo extremamente importante nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, relacionando-se com os aspectos físicos, cognitivos, psicossociais e afetivos. É uma atividade que auxilia na formação subjetiva da criança, projetando-se como produto e produtora de sentidos e significados (Freire & Garcia, 2011; Figueiredo, 2004; Pedroza, 2005).

Para Gilles Brougère (2010), a dificuldade de definição do brincar acentua-se por ser uma atividade que pode acontecer com uma ampla variedade de objetos. Para esse autor, a brincadeira é a ação associada à ficção, ou seja, tudo o que a criança faz por meio do seu imaginário está relacionado com o real. A brincadeira é livre e não tem uma função específica.

Já Maturana (2004) traz a definição de brincadeira como um “operar no presente” (p. 144); e quando realizada, é de forma espontânea pela criança ou pelo adulto sem objetivos ou algum propósito que possuam uma orientação interna. Além disso, auxilia o encontro entre os seres humanos por meio da linguagem. O mesmo autor coloca o brincar e o amor como principais atividades evolutivas humanas, nas quais ocorrem a relação entre as pessoas, o que proporciona o desenvolvimento de cada ser humano.

Ao realizar uma pesquisa de Mestrado com 25 crianças entre 3 e 5 anos, Morais (2018) tenta compreender a perspectiva delas sobre o brincar e constata que as crianças valorizam a atividade. Para elas, esse momento de liberdade, socialização, experimentação, descobertas, compreensão e transformação, é também um “momento de alegria e diversão”.

Na educação infantil, crianças de 4 e 5 anos não veem distinção entre trabalhar e brincar: elas brincam dentro e fora da sala de aula e trabalham brincando.

O brincar como uma atividade propulsora da subjetividade, que vai além de apenas uma atividade didática, é defendido por Pedroza (2005). Ao realizar uma pesquisa, em escola de uma região administrativa do Distrito Federal, com alunos da primeira série do Ensino Fundamental que possuíam dificuldades escolares, essa pesquisadora demonstra que o brincar é um momento de desenvolvimento subjetivo e construção pessoal, no qual acontecem aprendizagem, expressão e mudança (Pedroza, 2005).

Assim sendo, o brincar também possui uma dimensão psicológica, pois é uma forma pela qual a criança se expressa. Pedroza (2003) defende, em sua tese de doutorado, o brincar livre como uma maneira de a criança poder se expressar livremente, permitindo-lhe elaborar suas dores e angústias. O brincar é um momento de descontração.

De acordo com o psicanalista Winnicott (1975), brincar é, por si só, terapêutico. Isso porque é uma experiência criativa em que a pessoa pode utilizar a sua personalidade como um todo, expressar-se, comunicando consigo próprio, internamente, e com tudo e todos que a rodeiam, externamente. Acontece dentro de um tempo e espaço, sendo um momento para poder ser livre e para ser criativo. Conforme o autor, “é a brincadeira que é universal e é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento, e portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais” (Winnicott, 1975, p. 63).

Quando a criança brinca, ela desenvolve suas capacidades físicas, emocionais, afetivas e cognitivas. Ela entra em contato com o mundo e consigo, percebe o outro, o que está ao seu redor e a si mesma, o que lhe possibilita a socialização. Brincar possibilita à criança experimentar, pesquisar e elaborar conteúdos que favorecem a sua aprendizagem e estimulam a criatividade.

Por meio de momentos de descontração, brincar possibilita experienciar diversas situações, compreender regras, limites, aprendizagens, descobertas e solucionar problemas. É uma maneira de estabelecer relações sociais, construir conhecimento, exercitar a criatividade e vivenciar novas ações (Rodrigues & Nunes, 2010). Assim, é possível descobrir o outro, o que está ao seu redor, e a si mesmo. É um momento em que a pessoa pode experimentar outro papel e explorar suas capacidades físicas e cognitivas. Esses momentos também colaboram na formação emocional, intelectual, volitiva, social e física da criança e pode ser uma maneira dela se comunicar e se expressar (Moyeles, 2002).

Para haver a brincadeira como expressão, é preciso também existir liberdade, tempo e espaço para realizá-la, de modo que brincar é um momento para ser livre. Assim, também é necessário respeitar e valorizar esse momento. Benjamin (2017) afirma que brincar é libertação. Para isso, o brincar livre, também chamado de brincar não estruturado, permite à criança investigar conteúdos, situações e objetos da maneira como quiser. É um momento em que as necessidades dela são atendidas e que se pode se expressar e se mostrar como ela é (Cardoso, Xavier & Popoff, 2017). Nessa perspectiva, há a preferência das crianças pelo brincar ao “ar livre”, sendo um momento de liberdade para correr, gritar, como se não houvesse tantas regras para serem seguidas.

2.1.1 Jogo e brinquedo

Assim como acontece com o brincar, a dificuldade de definição também se estende para o jogo. Kishimoto (2011, 2021), estudiosa sobre o brincar vinculado à educação, desde a década de 1980, expõe sobre as dificuldades de definir os termos “jogo” e “brincadeira”, em razão da enorme variedade de significados e atividades com o mesmo nome.

Para Huizinga (2010), a definição de “jogo” difere de acordo com o tempo e o lugar, devido às diferentes línguas que existem e que contribuem também na mudança do significado da palavra. De acordo com a definição do autor, “jogo” pode ser considerado como:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço. Tem regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (Huizinga, 2010, p. 33).

A palavra “jogo” é utilizada para denominar diferentes situações, como, por exemplo, jogo de futebol, jogo de tabuleiro, jogo de xadrez, jogo de videogame, jogo de amor, jogo político, jogo adulto, jogo de cartas, entre tantos outros. Cada um tem suas diferenças e semelhanças, todos possuem regras, sejam elas explícitas ou ocultas, e deve haver uma motivação ou intenção para o lúdico.

Sendo assim, Huizinga (2014) adentra mais no conceito de jogo, considerando-o como um dos elementos básicos da vida humana e dos animais. É um fenômeno cultural e biológico, praticado nas horas de ócio e que se torna supérfluo para os adultos, mas se torna necessário à medida que surge a necessidade do prazer. Possui caráter voluntário, pois a sua obrigatoriedade faz com que deixe de ser jogo, perdendo o seu aspecto prazeroso.

Se analisarmos o jogo no sentido amplo da palavra, as competições esportivas que sempre estiveram presente desde a Idade Antiga e principalmente na Idade Média, são consideradas jogos. Porém, o excesso de sistematização, as regras complexas e a profissionalização do esporte fizeram com que o jogo perdesse uma parte do lúdico, uma vez que perde a sua espontaneidade e a sua despreocupação, o que influencia também aqueles que jogam de forma amadora (Huizinga, 2014).

Diversos autores concordam que o jogo é um fenômeno cultural muito antigo, presente em todas as culturas e está presente na vida das crianças e dos adultos de maneira diferente e com significados distintos.

O jogo também pode ser reconhecido como um objeto. Mas nesse sentido, o jogo possui regras definidas que ajudam a identificá-lo. Por exemplo, nos jogos de carta, o mesmo objeto (o baralho) pode ter várias regras que diferenciam vários tipos de jogos.

Ao distinguir o objeto “jogo” do objeto “brinquedo”, Brougèrer (2010) afirma que enquanto o brinquedo é um objeto que a criança manipula livremente, o jogo não se limita a uma faixa etária; e os jogos são os objetos lúdicos dos adultos. O jogo possui uma função e é marcado por regras ou por objetos que podem ser montados e encaixados. O brinquedo não possui uma função específica, pois a sua função é a brincadeira. No objeto deve haver uma relação entre o real ou o imaginário, e é essa relação que estimula a brincadeira, pois possibilita abertura a ampla possibilidade de representação.

Para Kishimoto (2011), o brinquedo remete a criança ou ao tempo de infância do adulto. Enquanto o brinquedo é o objeto, ele é quem promove a brincadeira, sendo a brincadeira a ação desse objeto. A autora complementa que o termo “brinquedo” é empregado para qualquer objeto sem um sistema definido de regras em que é possível a manipulação e a representação do cotidiano. Assim, “um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (Kishimoto, 2011, p. 20).

2.2 O brincar nas perspectivas teóricas de Piaget, Vigotski e Wallon

O estudo do brincar no desenvolvimento humano também é encontrado nas teorias de Piaget, Vigotski e Wallon. Em cada uma dessas teorias, é possível perceber as diferenças em relação à compreensão de ser humano e de desenvolvimento que interferem na maneira como o humano se relaciona com o brincar.

Para Piaget, a criança diferencia-se do adulto no seu modo de raciocinar. Sendo assim, não poderia ser comparada a um adulto, nem considerada como um adulto em miniatura. Desse modo, o desenvolvimento é dividido em seis fases, de acordo com a idade, a maturação

biológica e a intelectual. Cada etapa é determinada por uma organização mental e tem suas próprias necessidades e interesses que movem e motivam a criança. Em cada momento, há um perpétuo ajuste e desajuste para se atingir novamente um equilíbrio mais estável que o anterior.

Na teoria de Piaget (2019), o brincar está vinculado a uma motivação e a um interesse. Para esse mesmo autor, existem três tipos de brincadeiras que estão relacionadas com as fases do desenvolvimento infantil. Em cada uma dessas fases, a criança relaciona-se de forma diferente com o jogo e com o brinquedo. As três primeiras fases acontecem do nascimento até a aquisição da linguagem. É o momento em que a criança assimila o mundo externo, e sua inteligência é sensório-motora. Desse modo, há o interesse por jogos de exercícios, sendo comum chacoalhar, balançar-se e jogar objetos (Piaget, 2019).

Com o passar da idade, aproximadamente dos três aos sete anos, a criança começa a adquirir a inteligência pré-operatória. O jogo simbólico torna-se predominante, como o brincar de faz de conta com as brincadeiras de casinha, escola, dentre outras. O pensamento egocêntrico dificulta que a criança veja por uma outra perspectiva que não seja a sua. Sendo assim, nesse período, ainda não consegue obedecer a regras; e ao jogar, não existe apenas um ganhador ou um perdedor: todos ganham (Piaget, 2019).

Ao atingir a inteligência operacional concreta, aproximadamente entre os sete aos doze anos, ocorre um declínio do simbolismo lúdico. A criança começa a se interessar pelos jogos com regras e pelas competições, ocorre uma junção entre as habilidades motoras e cognitivas (Piaget, 2019).

Enquanto Piaget divide o desenvolvimento humano em seis fases, tendo foco principal nas mudanças cognitivas, Vigotski vê o desenvolvimento como um processo dialético cognitivo e afetivo.

Em um primeiro momento, nossas leituras sobre o brincar ativeram-se à obra *A formação social da mente* (Vigotski, 1999). Contudo, para fins de citação neste trabalho,

valemo-nos do artigo “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, traduzido do russo para o português por Zoia Prestes e publicado em 2008.

Na perspectiva de Vigotski (2008), o desenvolvimento humano e o brincar são compreendidos como processos dialéticos, ou seja, fenômenos que se modificam e se renovam com o passar do tempo. A história de todo fenômeno é marcada por mudanças qualitativas e quantitativas.

Vigotski (2008) ressalta que a brincadeira é a principal atividade de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Tal atividade proporciona não apenas experiências de satisfação, pois ela envolve momentos de prazer e desprazer. Existem outras vivências mais prazerosas e nem todas são exclusivamente agradáveis. Assim, há momentos em que é possível haver vitórias, derrotas e frustrações.

Brincar está vinculado ao preenchimento de necessidades da criança, por meio de situações imaginárias. Ao tentar satisfazer as próprias demandas, a criança cria um mundo imaginário e ilusório em que seus desejos podem ser realizados. Assim, brincar é colocar a imaginação em ação (Vigotski, 2008).

O modo como a criança brinca está relacionando com a sua experiência de vida. Por meio da imitação e da representação de papéis, ela vivencia situações e sente como é fazer parte daquele mundo ou ser aquela pessoa. Por exemplo, ao brincar de mãe e filha, a criança tenta agir como pensa que deveria ser naquela situação, representa o papel da maneira como imagina que é. Assim, ela se observa ao mesmo tempo que realiza a ação. A imaginação permite à criança ir além dos seus espaços vivenciados na realidade (Vigotski, 2008).

É por meio da representação de papéis que surge a imaginação. A criança aprende com a imaginação a se comportar além da sua percepção visual e da mensagem transmitida pelo objeto. Ao brincar, os objetos podem ter outros significados, como, por exemplo, um cabo de vassoura pode se tornar um cavalo (Vigotski, 2008).

Sendo assim, Vigotski (2008) afirma que em toda brincadeira há regras claras ou ocultas que interferem no processo de percepção e de significação dos objetos. A brincadeira da criança e a do adulto se diferenciam na representação dos objetos, pois enquanto o adulto possui consciência sobre os objetos e seus significados, a criança ainda precisa ver relação entre o signo e o significado.

Assim como Vigotski, também Wallon considera o desenvolvimento como um processo dialético que está sempre em transformações internas e ou externas, para o qual a pessoa é sempre um todo integrado, sendo impossível analisá-la apenas em partes isoladas ou autônomas. Wallon, por meio da psicologia genética, desenvolveu o método de análise genética comparativa multidimensional utilizando comparações para compreender e explicar o processo de desenvolvimento humano.

Na perspectiva de Wallon, os campos funcionais afetivos e cognitivos relacionam-se a todo instante, juntamente com fatores orgânicos e sociais. O ser humano é social, pois ao mesmo tempo em que constitui o meio por meio de suas ações, ele também é constituído por esse meio (Galvão, 2020; Mahoney & Almeida, 2012)

Para Wallon (2005), o desenvolvimento humano é separado em fases, e o jogo acontece de forma diferente em cada uma dessas fases. Na primeira fase, o jogo aparece como funcional, com movimentos simples como chacoalhar, balancear, tocar objetos, gesticular. Com o avançar da idade, passa-se para os jogos de ficção com interpretações mais complexas; depois jogos de aquisição, em que se esforça para compreender o seu redor, observando e escutando mais atentamente; e por último, há os jogos de fabricação, quando novos objetos são criados.

Brincar é uma atividade sem fim, acompanhada pela ficção, que se opõe ao real e possui caráter recreativo (Wallon, 2005). Como a criança se diferencia do adulto na maneira de pensar, ver e assimilar o mundo ao seu redor, o jogo também se diferencia nas diferentes

fases da vida. Para a criança, o jogo é a principal atividade. Desse modo, por ser uma necessidade que acompanha o desenvolvimento da criança, o jogo “desempenha papel importante na sua evolução psíquica” (Wallon, 2005, p. 78).

Sendo assim, Wallon (2005) aponta para a brincadeira como atividade que se opõe ao trabalho. O adulto é resultado das imposições do meio de sua época que geram uma certa uniformidade mental. Com o passar do tempo, o trabalho surge na vida do adulto como uma oposição ao lúdico. O adulto vai se desligando das atividades lúdicas e tenta se preencher com as atividades produtivas, mas por meio do jogo, da brincadeira, lhe é possível alcançar o bem-estar e a liberação de aptidões reprimidas. Enquanto para a criança, a brincadeira é uma progressão funcional, para o adulto é uma regressão.

2.3 A fase adulta na psicologia do desenvolvimento

Estudar os processos de desenvolvimento humano significa compreender as mudanças perceptíveis ao longo do tempo e seus padrões de continuidade. Toda pessoa vive em interação com o ambiente, a cultura e outras pessoas, que interferem no seu modo de ser e de se relacionar.

Ao estudar o desenvolvimento humano, é levada em consideração a etapa de vida na qual a pessoa está inserida. O desenvolvimento humano dividido em fases é baseado nos processos de maturação biológica e considera cada fase, universal. Desse modo, o estudo organizado nos ciclos da vida leva em consideração acontecimentos semelhantes em algumas idades, sejam eles biológicos ou psicológicos (Oliveira, 2009).

Essa perspectiva universal generalizante, com foco apenas nas transformações biológicas, não leva em consideração os aspectos da história cultural e individual, ficando reduzida apenas às expectativas sociais para cada fase e negando as transformações

particulares. Assim sendo, deve-se ficar atento às modificações que acontecem no âmbito psicológico devido a circunstâncias pessoais, históricas e culturais, relacionadas à experiência de cada sujeito e à sua maneira de ser no mundo (Oliveira, 2004).

O modo de pensar de cada ser está vinculado às atividades culturais e com suas atividades rotineiras executadas, ou seja, com o que ele produz. Porém, não existe cultura em que a pessoa se ocupe apenas de atividades práticas. As atividades vinculadas ao lúdico também estão dentro dos processos culturais que se relacionam com a maneira de pensar (Oliveira, 2004).

A ciência do desenvolvimento, até o século XIX, estudava as mudanças e transformações psicológicas apenas na infância e na adolescência. Acreditava-se que após a adolescência, o ser humano não tinha mais o que aprender e/ou mudar. A fase adulta e a velhice ficavam à margem dos estudos relacionados a esta ciência, pois consideravam que as transformações acabavam quando a pessoa atingisse a maturidade.

Após a segunda metade do século XX, surgiu um novo paradigma mais integrador, que buscava estudar o fenômeno em sua totalidade, considerando o contexto no qual a pessoa estava inserida, como condições de vida, momento histórico, cultural e social. Isso foi essencial para se compreenderem as mudanças contextuais com ênfase na cultura, atentar-se para a complexidade do indivíduo e estender os estudos da ciência do desenvolvimento para todas as fases da vida.

Pensar no adulto como uma fase estável com poucas mudanças é um equívoco. Com o passar da idade, à medida que a pessoa passa a se relacionar mais com outras pessoas, entra para o mundo do trabalho, constitui família, faz projetos pessoais e coletivos ela passa a ser inserida em contextos mais complexos, que exigem profundas transformações (Oliveira, 2004).

O adulto se diferencia da criança em diversos aspectos, como na maneira de pensar, agir e se relacionar. O adulto está inserido no mundo do trabalho e possui experiências vividas

que contribuem para que haja mais capacidade para refletir e lidar com os diversos desafios do dia a dia (Oliveira, 2004).

Uma visão mais universalista focada nas mudanças generalistas em cada fase do desenvolvimento é o que nos apresenta Papalia e Feldman (2013). De acordo com as autoras, a fase adulta é a mais longa no estudo do desenvolvimento humano. É marcada pelo ingresso na universidade, pela saída da casa dos pais, por se relacionar amorosamente, casar e ter filhos. Porém, existem diversas discussões sobre o que realmente é um marco para essa nova fase. No Brasil, legalmente, ela se inicia aos dezoito anos e se estende até os sessenta anos. Por ser uma fase muito longa, autores como Papalia e Feldman (2013) e Coll (2004) a fragmentam em três fases: fase adulta inicial, intermediária/média, e tardia.

De acordo com Papalia e Feldman (2013), o início da vida adulta é um período em que a pessoa não é mais adolescente, porém ela ainda não se firmou totalmente nos papéis de adulto.

Neste trabalho, é dada a ênfase para a idade adulta inicial. Isso porque os participantes situam-se em um grupo específico de adultos que, no momento das observações, estavam cursando a graduação em psicologia da Universidade de Brasília (UnB), estavam começando a se inserir no mercado de trabalho e ainda moravam com a família.

Até a metade do século XX, o marco para a vida adulta era o casamento, pois representava a saída da casa dos pais e a inserção do homem no mercado de trabalho. Enquanto o objetivo da mulher era um bom casamento, em seguida se tornando esposa, cuidando da casa e da família, o homem buscava um bom emprego e o sustento familiar.

Após os anos 1950, mais pessoas optaram por dar continuidade aos estudos. Houve uma maior inserção de homens e mulheres nas universidades, com o intuito de conseguir melhores oportunidades profissionais. Nesse mesmo período, começa a surgir a segunda onda

feminista, que levantou discussões sobre o papel da mulher na sociedade patriarcal, o qual era reduzido ao de esposa e dona de casa.

Depois da década de 1990, algumas mudanças sociais vêm ocorrendo e contribuindo para que se torne um desafio a entrada nesta fase. Diversos fatores sociais, como o prolongamento dos estudos, a dificuldade de encontrar um emprego e se manter nele, e a demora da saída da casa dos pais fazem com que haja um novo desenho de adulto, denominado de adulto jovem/jovem adulto/adulto emergente, marcando a fase inicial da vida adulta (Andrade, 2010).

2.4 Adultos brincantes

A Psicologia, ao tentar compreender o ser humano e ao olhar atentamente para as pesquisas empíricas, tem o homem adulto, branco, de classe média e residente nos centros urbanos como sujeito recorrente enquanto objeto de estudos. Contudo, na psicologia do desenvolvimento, a maioria das pesquisas é feita com bebês e crianças, corroborando a ideia de que o adulto parece não ter mais transformações em seu desenvolvimento (Oliveira, 2009).

Tal concepção intensifica-se nos estudos sobre o brincar. A maioria das pesquisas relaciona brincar/brincadeira/jogo com crianças e dá ênfase para essa etapa da vida. Desse modo, acaba-se reproduzindo a ideia do senso comum de que “brincadeira é coisa de criança”, “adulto não brinca”, “adulto sério trabalha e criança brinca”.

É comum relacionar o brinquedo e a brincadeira com o mundo infantil. Como vimos no capítulo anterior, tais concepções mudaram ao longo da história da civilização ocidental. Após a Revolução Industrial, houve uma mudança na maneira de nos relacionarmos com o tempo e com o trabalho. O brincar, que fazia parte do mundo dos adultos, passou a ser visto como perda de tempo e como uma atividade daqueles que ainda não serviam como mão de obra (Ariès, 2012).

Com essas transformações, o ser humano começou a tentar controlar o tempo para realizar todas as suas atividades diárias. Assim como também tentou controlar a sua relação com as atividades lúdicas e a relação da criança com a brincadeira, impondo restrições de tempo e espaço, com limites de duração, com um início e um fim, e espaço certo para poder acontecer (Costa, Kuhn & Cunha, 2015).

Como vimos, a brincadeira acontece em diversos contextos. Ao utilizar a brincadeira dentro do contexto terapêutico, autores como Oaklander (1980) e Winnicott (1975) valorizam a brincadeira dando-lhe ênfase para a infância, mas afirmam que suas informações também podem ser direcionadas para os adultos. Assim, os efeitos positivos da atividade podem ser para ambas as fases, ainda que as atividades ocorram de formas diferentes (Garvey, 2015).

Tanto Piaget (2019) como Vigotski (2008) e Wallon (2005) reconhecem que a brincadeira ocorre de maneira diferente nas diferentes idades da vida, diferenciando-se drasticamente no conteúdo, na forma e no significado para a criança e para o adulto.

Garvey (2015) ressalta o quanto é complexa a brincadeira dos adultos devido aos seus vários significados e a sua permissividade. Desse modo, existem orientações implícitas sobre quem pode ou não brincar, quando, como e onde é permitido realizar a atividade. Oliveira (1984) ressalta que brincar, para o adulto, é um momento de se entreter com coisas menos importantes e esquecer os problemas cotidianos.

Os adultos possuem dificuldade em valorizar o brincar, visto que não se reconhecem como seres que também brincam. A brincadeira passa a ser menosprezada pelo adulto, que a considera como uma atividade que não é realizada na vida adulta, sendo apenas perda de tempo ou atividade para fazer durante o tempo ocioso. Com isso, cria-se uma divisão antagônica entre brincar e trabalhar. Valorizam o trabalho, acreditando que quanto mais cedo a criança se adequar ao mundo do adulto, melhor para o seu desenvolvimento e rendimento escolar. O

trabalho é reconhecido como atividade séria, enquanto o brincar é apenas para o tempo ocioso (Moyle, 2002).

De acordo com Freire e Garcia (2011), brincar traz efeitos positivos para o ser humano, independentemente da idade, pois o sujeito que brinca adquire novas habilidades, de maneira saudável, favorecendo sua espontaneidade e sua criatividade. Por mais que existam diversos estudos falando sobre a importância do brincar na infância e alguns outros em diferentes fases da vida, sempre existirão pessoas que não veem relevância no brincar.

Na pesquisa realizada por Pylro e Rossetti (2005), aplicou-se um questionário em 213 adultos jovens entre 21 e 40 anos, para verificar quais eram as principais práticas lúdicas na vida adulta. Constatou-se que quase todos os participantes disseram que não gostavam de jogar/brincar. Entre os motivos, estava o fato de que isso seria algo desnecessário. O que retoma uma visão de que tal atividade é típica da infância e dispensável para a vida adulta, sendo vista como uma perda de tempo.

Atualmente, há uma grande valorização do trabalho, ao mesmo tempo em que existe também uma preocupação com a qualidade de vida. Porém, as pessoas possuem poucas horas para se dedicar ao tempo livre com atividades prazerosas. Geralmente, o pouco tempo que sobra das atividades profissionais é utilizado para as necessidades fisiológicas, como comer e dormir, trabalhos domésticos e obrigações familiares e sociais. Logo, esse tempo que sobra nem sempre está disponível para as atividades lúdicas (Pylro, 2005).

Além da valorização do trabalho, Ribeiro (2015) defende que o brincar vai diminuindo com o passar do tempo devido aos condicionamentos impostos pela sociedade, quanto a nos comportarmos de forma educada, contida, diante das regras e das crenças existentes na cultura em que vivemos. Com isso, aos poucos, perde-se a espontaneidade e nos tornamos adultos com crenças, conceitos e preconceitos a respeito de quase tudo, mantendo-nos sempre ocupados e buscando ser pessoas sérias. Esse tipo de atitude é tão

enraizado e faz parte de uma cultura que reina há séculos, e, assim, nós apenas refazemos o que aprendemos (Ribeiro, 2015).

Devido a esses condicionamentos da sociedade, vivemos em uma constante luta pelo poder. O simples brincar por brincar na infância vai aos poucos se tornando mais uma maneira de mostrar que somos melhores do que os outros (Ribeiro,2015).

2.5 Objetivos

Diante do reconhecimento sobre a importância do brincar para todas as fases do desenvolvimento humano e dos fatores históricos e sociais que fizeram com que ele fosse menosprezado na vida adulta, esta pesquisa teve os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Compreender como o adulto entende o brincar, com o intuito de reconhecer a importância desta atividade para todas as fases do desenvolvimento humano, principalmente na fase adulta

Objetivos específicos:

- Entender quais os processos que dificultam e/ou facilitam o adulto a brincar;
- Analisar a concepção do adulto de como ele vivencia o brincar.

CAPITULO 3 - METODOLOGIA

Neste trabalho, a abordagem metodológica usada foi a qualitativa, com a utilização da pesquisa/observação participante e entrevistas semiestruturadas. Minayo (2013) ressalta que a pesquisa qualitativa acontece em três fases. A primeira é a fase exploratória, que consiste na elaboração do pré-projeto com embasamento nos estudos teóricos e com a delimitação do sujeito, objeto e espaço a serem estudados. Em seguida, o pesquisador vai para a fase do trabalho de campo e finaliza a pesquisa com a análise do material empírico.

De acordo com Minayo (2013), a pesquisa qualitativa trabalha com uma realidade que não pode ser quantificada, pois investiga significados, aspirações, crenças, valores e atitudes. Possui foco no conjunto de percepções, e é preciso levar em conta que sempre haverá diversidade de opiniões.

Para Campos (2001), a pesquisa qualitativa baseia-se em dados coletados em interações sociais ou interpessoais, analisados a partir dos significados que sujeito e/ou pesquisador atribuem ao fato. É uma pesquisa que tem como foco principal compreender e interpretar as informações do objeto, de forma detalhada e descritiva, em um ambiente natural.

A metodologia qualitativa abrange vários tipos de pesquisa, como pesquisa-ação, pesquisa etnográfica, pesquisa fenomenológica e pesquisa participante (Oliveira, 2007). Neste trabalho, utilizou-se a pesquisa participante por haver interação entre pesquisadora e pesquisados. De acordo com Brandão (1990), ao mesmo tempo que o pesquisador observa, ele também participa do grupo.

Brandão (1981) salienta que, na pesquisa participante, pesquisador e pesquisados são sujeitos do mesmo trabalho, ainda que ambos possuam tarefas diferentes e passem por situações distintas. O papel do pesquisador é interagir com o grupo, enquanto o observa. Por isso, é necessário manter uma certa distância para não se anular como pesquisador e perder sua razão.

Conforme Garjado (1986), a interação e a participação plena entre pesquisador e pesquisados, com a utilização do diálogo acessível, contribui com uma comunicação mais horizontal entre todos os participantes. Essa interação pode continuar após a finalização da pesquisa.

Ainda, Garjado (1986) ressalta que com o aparecimento de movimentos sociais e de novos enfoques metodológicos, a pesquisa se torna compatível com a realidade local, havendo um diálogo com a comunidade pesquisada. Nesse sentido, a pesquisa participante começou a ser mais utilizada na América Latina no final da década de 1970, onde os contextos sociais e políticos contribuíram e continuam contribuindo para a prática metodológica.

Diante de uma perspectiva crítica sobre pesquisas científicas, considerando que o seu acesso fica restrito à comunidade acadêmica, na pesquisa participante, também denominada de observação participante, o conhecimento produzido deve beneficiar tanto a produção de conhecimento científico quanto a comunidade. Os sujeitos pesquisados são vistos como sujeitos que possuem uma história pessoal. Nesse aspecto, ao mesmo tempo que existe a observação, é importante que também haja uma entrevista que permita o diálogo aberto para o participante se expressar livremente (Brandão, 1990).

3.1 Contexto da pesquisa – O projeto de extensão “Pintando e Bordando”

Antes de adentrar nos diferentes momentos da pesquisa, será apresentado o Projeto de Extensão de Ação Contínua da Universidade de Brasília “Pintado e Bordando: Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes em Abrigos”, a fim de contextualizar a pesquisa realizada.

O projeto de extensão Pintando e Bordando: Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes foi criado em 2008, é coordenado pela professora Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza e tem como objetivo criar espaços de lazer e comunicação por meio da brincadeira, a

fim de desenvolver os processos cognitivos e afetivos dos envolvidos. Assim como contribui para a construção da autonomia, possibilita o diálogo e a escuta das crianças e dos adolescentes, e reconhece a importância do brincar na formação da personalidade.

O projeto é aberto a todos os alunos da UnB. Para participar, devem relatar o interesse para a professora coordenadora Dr.^a Regina Pedroza. Em seguida, é necessário que o aluno tenha disponibilidade de ir às visitas ao abrigo e que participe das reuniões de supervisão que acontecem nas segundas-feiras, no período noturno. Durante o momento da pesquisa, quase todos os participantes eram do curso de Psicologia, e apenas duas alunas eram do curso de Pedagogia.

Durante os anos de 2008 a 2019, o projeto foi desenvolvido em diversas instituições de acolhimento do Distrito Federal (DF). Em 2019, durante a realização das observações desta pesquisa, o projeto estava se desenvolvendo em uma instituição com capacidade para abrigar 70 crianças e adolescentes entre 0 e 17 anos de idade, de ambos os sexos, que estão sob medida judicial protetiva.

No decorrer das observações havia a predominância de crianças entre 1 ano e 12 anos. Praticamente não existiu contato com os adolescentes, pois alguns tinham seus trabalhos e outros não interagiram com os extensionistas. Essa instituição possui uma ampla área, o que ajudou em algumas brincadeiras realizadas, como pique-pega, guerra de balão de água e jogos com bola. Nela há algumas casas residenciais para os acolhidos, um refeitório com cozinha, mesas grandes e cadeiras, parquinho com um escorregador, balanços, gira-gira, uma quadra de esportes coberta.

As crianças que estão no abrigo, encontram-se sob medidas protetivas. De acordo com o ECA, as medidas protetivas são aplicadas sempre que os direitos das crianças e dos adolescentes forem violados ou ameaçados pelo Estado, pelos pais ou por sua própria conduta (ECA, art. 98). Nessa instituição, existem diversos tipos de situações com as crianças. Ao longo

da semana, todas frequentavam a escola e, como um fortalecimento dos vínculos familiares, aos finais de semana poderiam ir para a casa dos familiares ou receber visitas.

3.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram três alunos do curso graduação de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB) que faziam parte do projeto de extensão Pintando e Bordando: Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. Além desses alunos, consideramos como participantes as crianças da instituição de acolhimento.

Semestralmente entram e saem novos alunos no projeto de extensão. Devido a essa rotatividade, os participantes da pesquisa foram escolhidos de acordo com o tempo que permaneceram no projeto. Foram selecionados aqueles que participaram durante o segundo semestre de 2019, pois foi o mesmo período que a pesquisadora estava realizando as observações.

No período das observações, os três participantes moravam com os pais, ainda não tinham se casado e estavam cursando psicologia na Universidade de Brasília. Por mais que sejam diferentes as idades dos participantes, consideramos os três como adultos. Nesta pesquisa, são utilizados nomes fictícios para manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

São eles:

João – Sexo masculino, 25 anos. Participou do projeto de extensão por um ano, durante o último ano de graduação. Continuou no projeto e indo ao abrigo mesmo depois de formado. Atualmente trabalha com pessoas que tiveram seus direitos violados.

Marina – Sexo feminino, 21 anos. Participou do projeto apenas um semestre, quando estava no segundo período de faculdade. Atualmente está cursando o sétimo período de Psicologia.

Renata – Sexo feminino, 32 anos. Não se lembra exatamente de quando começou a participar do projeto, nem em qual período estava, por não seguir a grade fechada do curso de Psicologia. Mas lembrou-se de que participou do projeto por aproximadamente três anos. Formou-se em Jornalismo antes de cursar Psicologia e conciliava trabalho e faculdade.

3.3 Instrumentos

Assim que a pesquisadora saía da instituição de acolhimento, reservava alguns minutos para anotar tudo o que havia vivenciado e observado. Nesse momento foi utilizado um caderno como diário de campo e uma caneta. Em um outro momento da pesquisa, quando foram realizadas as entrevistas semiestruturadas de forma online, foi usado um computador pessoal da pesquisadora e outro dos entrevistados, um gravador de voz, juntamente com um caderno, e uma caneta para anotar alguns pontos importantes.

3.4 Procedimentos

A realização desta pesquisa aconteceu em três diferentes momentos, que se formalizaram nos seguintes tópicos: 3.4.1 Visitas à instituição de acolhimento, 3.4.2 Reuniões com os extensionistas e com a coordenadora do projeto, e por último, 3.4.3 Entrevistas semiestruturadas com os três participantes.

3.4.1 Visitas à instituição de acolhimento

No começo do mês de agosto de 2019, início do primeiro semestre letivo do Mestrado, a professora orientadora desta pesquisa, Dra. Regina Pedroza, comunicou à pesquisadora sobre o projeto de extensão Pintando e Bordando: Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes, que ela coordenava. Esta pesquisadora demonstrou interesse em participar do projeto, devido à aproximação com o tema de sua pesquisa. Por isso, começou a participar das reuniões que aconteciam nas segundas-feiras à noite e, em seguida, deu início às visitas à

instituição de abrigo, que ocorreram durante o segundo semestre de 2019 (nos meses de agosto a novembro) durante os sábados à tarde, das 14h às 18h.

Cada estudante tinha como sua própria responsabilidade a de locomoção até o local da pesquisa. Ao chegar ao abrigo, era necessário que os extensionistas se identificassem no portão de entrada e ao adentrarem na instituição se disponibilizavam para brincar com as crianças. No momento em que as crianças e os adultos se encontravam, ambos tinham autonomia, para escolher o que queriam fazer e com que queriam brincar. Assim, a interação ocorria de acordo com a preferência da brincadeira e as possibilidades do espaço físico.

Em todas as visitas foi observada a relação do brincar entre criança-criança e criança-adulto. As crianças brincavam entre si ou com os adultos. Eram comuns as brincadeiras com a bola de forma individual, em dupla ou com mais pessoas, assim como brincadeiras com elementos da natureza (terra, pedras, folhas, galhos e paus) e com jogos de tabuleiro (twister, senha, batalha naval). Frequentemente, as crianças subiam nas árvores da instituição, brincavam com os brinquedos do parquinho (escorregador, balanço, gira-gira e trepa-trepa) e gostavam das brincadeiras coletivas como pique-pega, pique-esconde, futebol e queimada.

A brincadeira acontecia de forma livre, espontânea e não planejada. No momento da brincadeira, as crianças e os adultos poderiam se expressar da maneira como quisessem. A atividade do brincar acontecia entre os extensionistas e as crianças ou entre as crianças e as outras crianças.

Logo após a saída do abrigo, a pesquisadora anotava no diário de campo o que havia acontecido no dia, o que havia visto, vivenciado, observado e sentido.

Com o final do semestre letivo, houve uma conversa com os alunos sobre a interrupção do projeto durante o período de férias da Universidade. Conseqüentemente, todos foram orientados a conversar com as crianças sobre a interrupção das visitas durante aquele período e que iríamos retornar com as visitas em março do ano seguinte, 2020.

Nesse primeiro momento, as visitas à instituição de acolhimento foram feitas com o intuito de aproximar a pesquisadora do contexto da pesquisa e de iniciar as observações. Iríamos retornar com as visitas e as reuniões no primeiro semestre de 2020 e dar continuidade às observações. Porém, a pandemia ocasionada pelo coronavírus (Covid-19) no início de 2020 impossibilitou a continuação do projeto de extensão. No dia 11 de março desse mesmo ano, na primeira semana de aula da UnB, o governador do Distrito Federal decretou a suspensão das aulas presenciais e de eventos que pudessem ter aglomerações de pessoas por um período de 5 dias, com o intuito de conter a transmissão do coronavírus.

No dia 12 de março de 2020, a UnB suspendeu as atividades acadêmicas presenciais. Em seguida, novos decretos foram editados. Em abril do mesmo ano, a UnB suspendeu o semestre e retomou apenas em agosto com aulas remotas. O período de aulas remotas perdurou por dois anos.

As atividades do Projeto de Extensão Pintando e Bordando tiveram que ser suspensas nesse período, pois as visitas de pessoas ou grupos externos foram proibidas com o intuito de proteger os residentes do abrigo. Sendo assim, o que seria apenas um período de férias, em que os extensionistas não iriam ao abrigo, se tornou um período de dois anos e meio em que todos estavam de quarentena.

Nesse período, a proteção e a preservação da vida se tornaram essenciais. Com todas as mudanças que estavam acontecendo no mundo, a pesquisa teve que ser adaptada para as novas circunstâncias, devido à eventualidade ocorrida. O que havia sido planejado teve que ser repensado. Com as novas conjunturas e adaptações, houve um cuidado para que a pesquisa continuasse dentro das normalidades éticas. Como algumas observações haviam sido feitas junto com a participação nas reuniões, optou-se por utilizar os dados que já haviam sido coletados e complementá-los com entrevistas online.

3.4.2 Reuniões com os extensionistas

Semanalmente ocorriam reuniões às segundas-feiras no período noturno com a Prof.^a Dr.^a Regina Pedroza, coordenadora do projeto de extensão, e com todos os alunos participantes. As reuniões semanais eram momentos para que houvesse o diálogo entre os estudantes e a coordenadora do projeto sobre o que acontecia nas visitas ao abrigo.

Durante as reuniões, os alunos mostravam-se abertos para falar sobre suas dúvidas, angústias, medos e inseguranças em relação a alguma situação vivenciada na instituição. Além dos momentos de partilha, aproveitava-se para fazer estudos teóricos relacionados com a experiência vivida.

Nessas reuniões foi possível coletar informações a respeito da interação dos graduandos com as crianças e com o ato de brincar. Os alunos participantes compartilharam várias queixas sobre a dificuldade que estavam tendo para brincar de maneira livre, bem como para lidar com os diversos conflitos que aconteciam durante as visitas.

3.4.3 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é um método que pode ser utilizado juntamente com outros procedimentos de pesquisa para uma maior obtenção de dados, pois ela não se limita apenas a uma teoria ou base epistemológica. É caracterizada pela interação, geralmente verbal e presencial, entre pesquisador e pesquisado. A entrevista semiestruturada é quando há um tema ou algumas perguntas já formuladas e o pesquisado pode responder livremente. Contudo, a conversa não se limita apenas ao que já está programado. Com o andamento da entrevista, algumas outras perguntas podem surgir (Breakwell, 2010).

Além das observações realizadas no abrigo e das reuniões semanais do projeto de extensão, foram feitas entrevistas semiestruturadas com três alunos de Graduação de Psicologia

da UnB que participaram do projeto de extensão Pintando e Bordando: Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes.

A entrevista teve o intuito de compreender a vivência dos participantes no momento da brincadeira durante as visitas à instituição e tentar saber mais um pouco sobre a vivência deles em ter um momento para brincar, qual foi a percepção deles sobre o brincar e se essa atividade os modificou. Brandão (1981) ressalta que, além das observações, é importante a realização de uma entrevista livre com um tema que a direcione e que propicie um diálogo aberto.

Como mencionado anteriormente, devido à pandemia ocasionada pelo coronavírus, as entrevistas semiestruturadas ocorreram de forma online. No segundo semestre de 2021, a pesquisadora entrou em contato, pelo grupo do aplicativo de celular WhatsApp, com os graduandos da UnB que participaram do projeto de extensão durante o segundo semestre de 2019, informando sobre a pesquisa que seria feita.

Em seguida, a pesquisadora entrou em contato, de forma individual e privada, com os que se interessaram em participar da pesquisa. A participação foi voluntária, e a seleção dos participantes foi baseada no tempo de participação do projeto e na disponibilidade de participação. Após a seleção dos participantes, os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram marcadas as datas para as entrevistas.

As entrevistas tiveram a duração entre 45 minutos e 60 minutos, e tiveram como objetivo principal compreender como o jovem adulto percebe o brincar. Perguntou-se o que é brincar para ele, o que ele sente ao brincar, com quem brincava no projeto de extensão, e como foi a experiência no projeto de extensão.

As entrevistas foram gravadas por um gravador de voz, para que apenas o áudio fosse gravado. Logo após o término das entrevistas, elas foram transcritas e analisadas.

3.5 Cuidados éticos

Para manter a pesquisa dentro dos parâmetros éticos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (UnB) e aprovado sob o parecer número 5.7.41.799. Baseou-se nas resoluções do Comitê Nacional de Ética 466/2012 e 510/2016, que esclarecem sobre as normas de pesquisa com seres humanos e exigem a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Devido à pandemia que se iniciou em março de 2020, toda a pesquisa teve que ser repensada. Com a nova conjuntura, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma online e tiveram que se adequar ao Ofício Circular nº 2/2021 do Conep, que estabelece as orientações para procedimentos em pesquisas, em qualquer etapa, em ambiente virtual. Sendo assim, as entrevistas foram gravadas apenas em áudio e não foi filmado o rosto dos participantes. A participação foi voluntária e todos foram esclarecidos que caso não se sentissem confortáveis, poderiam parar a entrevista a qualquer momento e não seriam penalizados por isso.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

No momento das observações foi possível perceber as diferentes formas do adulto vivenciar a brincadeira com as crianças do abrigo que recebia o Pintando e Bordando: Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. Para apresentar os resultados concomitantes com a discussão, foram criados tópicos pautados nas observações e nas entrevistas com os participantes da pesquisa, os quais abordam: 4.1 Os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos adultos nas visitas ao abrigo; 4.2 Definições para o adulto sobre a brincadeira e 4.3 A relação com o brincar no período de isolamento social.

4.1 Os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos adultos nas visitas ao abrigo

Como informado anteriormente, a participação da pesquisadora no Pintando e Bordando: Desenvolvimento de Crianças e Adolescente iniciou-se em agosto de 2019, com o intuito de conhecer o contexto da pesquisa. Mas com a suspensão das atividades presenciais devido à pandemia do coronavírus (Covid-19), optou-se por utilizar as observações que já haviam sido realizadas.

Antes de iniciar as observações, o referido projeto de extensão já estava sendo desenvolvido no mesmo abrigo. João e Renata já participavam desse projeto no semestre anterior às observações desta pesquisa. Eles já conheciam as crianças e os funcionários da instituição. Sendo assim, já sabiam como seria o andamento no primeiro dia de encontro. Contudo, a maioria dos alunos eram novatos, muito inseguros sobre o que poderia acontecer.

Inicialmente, ao chegarmos à instituição era preciso nos identificarmos no portão de entrada e em seguida adentrávamos em um grande pátio onde ficavam as crianças e os adultos do projeto de extensão. Nesse espaço havia árvores, bancos e um parquinho com escorregador, balanços, gira-gira e trepa-trepa.

Desde o primeiro contato foi possível observar as preferências individuais das crianças, as quais se repetiram ao longo das outras observações. Havia diferentes grupos que se juntavam pelas afinidades tanto das atividades quanto do espaço físico. Um grupo de meninas gostava de dançar quando tinha música, outro grupo de desenhar, outro de brincar no parquinho e outro de brincar com a bola.

Nas visitas à instituição de acolhimento, a pesquisadora e os alunos do projeto de extensão mostravam-se disponíveis para brincar com as crianças, as quais escolhiam o que queriam fazer. Desse modo, a brincadeira era livre e surgia de forma espontânea. Cada pessoa poderia decidir se iria ou não participar da brincadeira. Desse modo, a relação era pautada no respeito em que se priorizava a sinceridade com o outro e consigo mesmo.

As primeiras visitas ao abrigo foram marcadas por várias dificuldades para os adultos que participavam do projeto de extensão. Dentre elas, a mais desafiante para os graduandos foi a falta de um roteiro estruturado que os guiasse, orientando todas as atividades que seriam realizadas durante as idas à instituição de acolhimento. Como relata a participante Marina sobre a sua primeira visita na instituição:

“No primeiro dia eu tive essa dificuldade de como fazer essa interação inicial. Eu lembro que no primeiro dia, eu me senti meio insegura, porque foi assim. Tipo... eles abriram o portão e falaram: ah, façam o que vocês quiserem e o que vocês têm planejado pra fazer. E aí eu fiquei tipo meu Deus e agora como começar a brincar? Porque o projeto era tipo... você chega, e a gente não tem uma brincadeira planejada, né? As crianças que trazem, a gente ia para brincar daquilo que elas queriam, ou às vezes não, brincar, né? Apenas conversa, se assim... Se elas preferirem dessa maneira. Só que no início a gente não tinha nenhum vínculo, né? A gente estava chegando ali como pessoas estranhas. Então foi um pouco desafiador. Assim... Como é que eu me aproximo? Como que eu chego?”

Nesse primeiro momento, foi perceptível que os novatos no projeto ficaram mais tímidos e desconfortáveis, como se não soubessem como interagir com as crianças e do que poderiam brincar. Alguns se sentiam mais confortáveis no ambiente e tentavam se aproximar de algumas crianças, outros se juntavam e ficavam conversando entre si até alguma criança se aproximar. Desse modo, os entrevistados relataram sobre o desejo que tinham em ter um roteiro estruturado e a dificuldade que sentiram de se aproximar das crianças e brincar de maneira livre. Como complementa Marina:

“Olha, não ter um roteiro foi um desafio, porque às vezes a gente pensa que tem que ter tudo certinho, né? Tudo organizado... e quando deixa aberto, a gente fica tipo “meu Deus”, porque existem muitas possibilidades. Aí às vezes você acaba paralisando um pouco. E tipo assim, às vezes eu pensava, “mas só brincar?” E depois que eu fui descobrindo o potencial disso, né? Da brincadeira no início foi um pouco assim, né? Desafiador, meio... um pouco.... Vamos dizer, paralisante, mas foi um desafio assim pra mim. Mas quando eu cheguei, comecei a entrar em contato maior com elas, eu acho que isso deixou de ser um grande desafio e foi algo muito mais fácil e natural ali com elas”.

O desejo dos participantes por um roteiro estruturado estava vinculado com a dificuldade de brincarem de maneira livre e de se relacionarem de forma autêntica e espontânea.

Os extensionistas ainda não tinham compreendido sobre a complexidade e a importância do brincar. Pensavam que deveriam fazer grandes intervenções e que somente brincar era como se estivessem fazendo nada.

Tais pensamentos contribuíram com a dificuldade de brincarem de maneira livre e conseguirem estar totalmente presentes no momento da brincadeira, como conseguir enxergar o outro com quem estavam brincando e não apenas um roteiro a ser seguido, como tarefas a serem executadas.

Com o passar do tempo e com a frequência das visitas dos alunos do projeto de extensão, foi possível ver o processo de construção de vínculo. Como afirma o participante João, *“a gente ia conhecendo e aos poucos eles iam mostrando o universo deles, sabe?”*. Já Marina assim relatou sobre esse processo, que não foi tão rápido:

“Às vezes, o fato de você se mostrar e estar ali presente, estar ali com o outro, e você escutar o outro ali já é algo que significa muito. E às vezes não vai ser de um dia pro outro, não vai ser às vezes no primeiro dia, no segundo, nem no terceiro. Mas durante um certo tempo que você vai construindo, respeitando o espaço, o tempo daquela outra pessoa. Que às vezes você não precisa fazer um grande ato. Às vezes a gente pensa, nossa, pra acolher, pra fazer alguma coisa ali, alguma intervenção, às vezes a gente pensa, nossa, algo muito complexo. Eu vou precisar fazer uma coisa muito grande. Mas às vezes não. Às vezes é o fato de você se mostrar e estar ali presente, estar ali com o outro. E você escutar o outro ali já é algo que significa muito”.

No início das observações, o brincar também apareceu como um meio de aproximação na relação entre crianças e adultos, auxiliando na socialização e na criação de vínculo (Pedroza, 2005). Nas primeiras visitas, tanto as crianças quanto os adultos se mostravam mais tímidos com quem ainda não conheciam.

Com o tempo, a dificuldade de os graduandos brincarem de maneira livre foi diminuindo e os extensionistas foram conseguindo ficar mais presentes com as crianças no momento da brincadeira. A brincadeira no momento inicial para a construção de vínculo foi essencial para que todos, tanto as crianças quanto os adultos, pudessem se sentir mais seguros para se expressarem livremente (Pedroza, 2005). Como relata João,

“não era uma terapia com brincadeira, não era um ensino por brincadeira, sabe? Era brincadeira mesmo. E aí era curioso por isso, né? Porque a gente também podia ficar à vontade lá, sabe? De realmente se divertir acho que com as crianças e... É interessantíssimo,

né? Que a gente tem que estar... a gente tem que alguma medida estar se divertindo também com ela, sabe? Se a gente não tiver completamente divertindo não flui, sabe? Não dá certo”.

A partir do momento em que os adultos se sentiram mais seguros na relação com as crianças, todos conseguiram se expressar e brincar livremente. Portanto, o momento da brincadeira tornou-se diversão para ambos, crianças e adultos. Desse modo, a brincadeira é um momento para todos se expressarem de maneira livre (Winnicott, 1975). Ao deixarem a criança livre para brincar, ela podia agir de acordo com a sua preferência, mostrando sua singularidade, como ser único, com suas próprias experiências, histórias e gostos pessoais (Cardoso, Xavier & Popoff, 2017; Moyles, 2012; Pedroza, 2005).

A construção do vínculo por meio do brincar foi importante para que os adultos começassem a valorizar a brincadeira e a reconhecer a importância daquele momento. Brincar de maneira livre forçava os adultos a serem criativos e estarem presentes com as crianças, conforme percebemos na fala da Marina:

“Olha, eu achei interessante assim que a construção de um vínculo, de uma conexão com as crianças que a gente foi fazendo, que foi algo maior do que eu esperava. Porque no início estava ali para brincar. Mas esse brincar, ele pelo menos pra mim, se mostrou muito maior e muito mais significativo do que eu esperava. Que não era só tipo ah, fazer ali uma brincadeira com a criança. A gente realmente construiu uma certa relação ali com elas, uma relação de confiança”.

Marina, que no início teve dificuldades com a falta de um roteiro que a guiasse e a levasse a reconhecer a importância do brincar, pôde perceber que essa ação foi essencial para a construção de vínculo. Com o decorrer das visitas, todos os participantes já estavam familiarizados uns com os outros e, por meio do brincar, foram criadas relações pautadas no respeito, na confiança.

Dessa maneira, a construção do vínculo entre as crianças e os adultos não foi feita apenas devido à frequência das visitas dos extensionistas que aconteciam todos os sábados à tarde, mas também pela atividade realizada, que era o brincar de maneira livre.

Conforme o relato de Renata,

“você não fez um vínculo porque ele é seu padrasto, por exemplo, sabe? Por que ela é sua professora? Não, você está ali porque está gostoso brincar junto, porque vocês estão passando um bom momento”.

A partir do momento em que os alunos compreenderam o vínculo que havia sido feito por meio da brincadeira, começaram a reconhecer a importância do brincar. Perceberam que o desafio da falta de roteiro que no início se mostrava uma dificuldade para os adultos, era uma maneira de estar presente com o outro, de poder se expressar livremente e construir vínculos. A valorização do brincar livre fica clara na fala de João:

“O mais inusitado não foi ser algo com a brincadeira ou com brinquedos ou com crianças, né? Mas ser algo livre mesmo. Da gente ter muita autonomia pra ir construindo assim junto com as crianças, né? O como que ia ser cada dia”.

Por meio da brincadeira foi possível criar vínculos e, aos poucos, crianças e adultos conseguiram se soltar mais para brincar de maneira livre e se expressarem. Assim, o vínculo formado foi essencial para que todos pudessem brincar de maneira livre.

Além da dificuldade de os adultos lidarem com a falta de um roteiro e de brincarem de maneira livre, também foram percebidos outros desafios, como a dificuldade de se relacionarem com as crianças que estavam no abrigo sem um olhar estigmatizado e a dificuldade de não impor as concepções adultocêntricas no momento da brincadeira.

A criança acolhida, ao perder o contato com sua família e com a comunidade, perde também os seus direitos de ser ouvida e de possuir autonomia, ficando esquecida para a sociedade e para o poder público (Epifânio & Gonçalves, 2017). Carregam consigo estigmas e

estereótipos de crianças violentas, carentes e com diversas dificuldades cognitivas (Cintra & Souza, 2010). Marina, relato sobre isso:

“Existe um estereótipo da criança que está em abrigo. O estereótipo da cor da pele, o estereótipo de que elas são crianças carentes ou que são crianças agressivas, são crianças que têm dificuldades cognitivas, que têm dificuldade de aprender, né? Então, é todo um estereótipo. Olha eu percebia muito isso. Assim... às vezes quando eu falava do projeto para as pessoas, as pessoas falavam, tipo ah... que tem uma imagem de criança de abrigo que é tipo, toma cuidado que elas são muito espertinhas, como se elas fossem perigosas ou coisa do tipo. E quando você vai brincando ali, eu acho que às vezes uma ou outra criança, vamos dizer assim, tem um certo comportamento assim mais agressivo uma com a outra, mas isso, eu não acho que necessita de um olhar mais profundo, né? Porque às vezes não é a criança, ela não é perigosa, um sei lá, uma coisa que as pessoas colocam ali na cabeça, né? Ah... Vai te agredir ou vai fazer uma coisa do tipo”.

Durante as primeiras reuniões de supervisão era frequente a discussão sobre a dificuldade de os alunos conseguirem se relacionar com as crianças de forma sincera, sem preconceitos e sem estigmatizá-las, tratando-as como “coitadinhas”. Essa visão estigmatizada das crianças que estão sob medida protetiva em abrigos também foi relatada na entrevista com Renata:

“Mesmo nós psicólogos que estudamos, que na teoria é linda, eu já tinha lido milhões de vezes sobre crianças periféricas. Você conhecer e conviver com eles, é você ter medo. Por mais que você goste deles. Você tem medo deles. Deles te furtarem alguma coisa. E ao mesmo tempo depois você fala: cara, vou lá, se eles têm mesmo responsabilidade e começar a confiar. Isso é um mix de tudo, é uma avalanche de sentimentos assim, lidar com eles”.

Em todas as reuniões, a coordenadora ressaltava para os alunos que durante as visitas ao abrigo e nos momentos de brincadeiras, deveria haver uma relação pautada no respeito. De

modo que era importante olhar para as crianças com respeito, vendo cada uma como pessoa singular que possui uma história de vida, sem que houvesse julgamentos em relação às queixas das cuidadoras ou ao contexto e/ou história de vida (Dallari & Korkzac, 1986).

Com a construção de vínculo e com as supervisões, os entrevistados foram deixando suas crenças preconceituosas e conseguindo ver as crianças como pessoas, para além do estigma da criança em situação de acolhimento. Ao mesmo tempo que o vínculo começou a ser formado, os graduandos foram conseguindo brincar de forma livre e foram deixando de lado suas crenças preconceituosas.

“Sempre odiei funk e chegando lá eu tive que conhecer todos os funks porque era vinte e quatro horas por dia eles ouvindo isso. E aí um dia eu fui mostrar uma música MPB. Cara, eles faltaram vomitar, viu? E você fala: cara, e essa música do povo, sabe? É essa música da periferia e eu vou dizer que isso está errado? Não é isso, pelo amor de Deus, é uma descoberta de um mundo completamente diferente. Você aprende a ter vinte vezes mais empatia, vinte vezes mais aceitação, menos discriminação que ninguém está isento disso, sabe?”.

Marina também teve suas reflexões referentes aos estigmas que as crianças do abrigo recebiam:

“Eu acho que é muito mais favorável a gente ter esse olhar mais acolhedor do que chegar julgando, né? Com esses estereótipos de que é uma criança perigosa, é uma criança problemática. Aí então você vem de uma família assim, então ela vai ser assim também. Eu tentei me desvencilhar disso. Pensei muito, sei lá, na família deles. Ah... nessas crianças. é isso... pensei que eu pudesse acolher verdadeiramente, no que eu pudesse fazer ali, que era brincar com as crianças”.

Desse modo, conseguir enxergar as crianças como pessoas para além dos seus estigmas foi difícil para os entrevistados. Mas com o passar do tempo e com a construção de vínculo, os participantes começaram a perceber que estavam lidando com crianças que

mereciam respeito, sem impor suas próprias crenças e ações julgadoras (Dallari & Korkzac, 1986).

A imposição das crenças também acontecia nas brincadeiras. Tal atitude corrobora uma relação desigual entre crianças e adultos. Essa relação desigual entre o adulto e a criança era constantemente discutida nas reuniões de supervisões, principalmente porque o abrigo recebia muitas visitas de grupos de voluntários que nem sempre se relacionavam com as crianças de maneira respeitosa, sem impor suas crenças pessoais.

Na nossa segunda ida ao abrigo, tivemos a visita de um grupo vinculado a uma instituição religiosa que levou vários brinquedos e presentes para as crianças. Em um determinado momento, algumas mulheres pegaram duas sacolas cheias de objetos pequenos, abriram e foram colocando em cima de uma mesa. Eram esmaltes coloridos para unhas e vários adereços para enfeitar o cabelo, como presilhas coloridas e sprays coloridos. Todas as crianças queriam se enfeitar, pintar os cabelos e manusear os objetos que estavam ali. No mesmo momento, um menino de três anos aproximou-se, sentou-se do meu lado e pediu: “Tia, pinta minha unha?”. Perguntei qual cor ele queria, o menino olhou para as cores disponíveis, mas, no mesmo momento, uma mulher do grupo de voluntários falou: “Mas você não pode pintar a unha, isso é coisa de menina”. Em seguida, o menino, sem dizer nada, levantou-se e foi brincar com outras crianças que estavam próximas.

Desse modo, o brincar reproduz a cultura (Brougère, 2010) e os significados de gênero, os quais são repassados para a criança numa imposição do que é para menino e o que é para menina. O adulto, ao impor à criança sobre com o que ela deve ou não brincar, estabelece suas próprias crenças e concepções sobre o que acha que é certo e/ou errado.

Assim o adulto, ao escolher pela criança com a intenção de determinar o que é o melhor para ela, mantém-se em uma posição de poder adultocêntrica (Larrosa, 2004; Dallari & Korkzac, 1986) e tenta controlar a brincadeira da criança, impondo o que é certo ou errado

(Costa, Kuhn & Cunha, 2015). Nessa posição, não há escuta nem respeito, pois existe uma relação desigual entre o adulto e a criança.

A concepção de criança como uma pessoa frágil e delicada (Ariès, 2012), que não sabe o que é melhor para si e que precisa de muita atenção e cuidado, contribui com a ideia de que o adulto, por se sentir responsável pela criança, tenha medo de ela se machucar (Epifânio & Gonçalves, 2017; Dallari & Korkzac, 1986; Larrosa, 2004). Durante a brincadeira, tais concepções também ficam muito evidentes. Constantemente, o adulto impõe à criança quais brincadeiras podem ou não ser colocadas em prática.

Da mesma forma que o adulto decide quais brincadeiras são seguras ou não, em determinado momento, o adulto precisa intervir em brincadeiras que podem ser perigosas. Porém, ficar atento aos cuidados é diferente do excesso de regras e imposições de forma autoritária ou imposição das próprias crenças.

“Então quando a gente estava lá mais ou menos nas férias escolares, começou a época das pipas, né? Eram eles que vinham pra gente falar: ‘compra uma linha de pipa lá pra gente?’, ‘compra pipa pra gente? Eu sei onde é que vende pipa aqui do lado’. E aí os menores iam dar onda, né? Mas eram os maiores que organizavam essas brincadeiras. Assim... Pra mim, acho que na época da pipa ficou muito nítido isso, né? Eles se aproximavam da gente pra conseguir as pipas, né? E aí nesse processo a gente ia conversando, né? E enfatizava muito a responsabilidade deles também, né (...) Acho que chegava um tempo que a gente começava a contar com eles assim pra não machucar as outras crianças né pra também não deixar pra não deixar as crianças menores apanhar dos maiorzinhos, né?”.

Com o relato de João, é possível perceber o momento de construção da pipa:

“É... assim... Sempre que a gente estava lá, eles estavam todos juntos também, né? Aí eles não participavam exatamente das mesmas brincadeiras que as crianças, né? Mas a gente passava e conversava, né? Às vezes até eles vinham conversar com a gente, né? Por ver que

era pessoas de idade mais próxima deles. aí com eles era totalmente diferente, né? Com eles a gente podia realmente conversar, sabe? Contar história, perguntar... tipo pras crianças era mais brincar mesmo, pra elas não interessavam muita coisa além de brincar, ficar chutando bola e correndo, mas com eles, eles chegavam e conversavam e perguntavam coisas e tipo eles também, os mais velhos, eles organizavam as brincadeiras, né? Então com os menores era outra coisa, né? Era muito físico, né? Tipo, se a brincadeira fosse de correr, então tinha o que seguir, correr mesmo, sabe? E ficar correndo lá e deitar no chão. Com os menores... assim, tinha uns que eram muito muito apegados e eles chegavam e abraçavam, queriam estar junto o tempo todo, queriam estar grudados fisicamente o tempo todo. Aí acabavam puxando a gente pra um lado e pro outro pra brincar disso, daquilo. Aí com os menores era também diferente. Era essa coisa muito física assim, sabe? ”.

João exemplifica que a brincadeira acontecia de formas diferentes entre as crianças mais novas e as mais velhas. Enquanto a brincadeira com as crianças acontecia como uma atividade mais física e motora, com os adolescentes era um momento de conversa e escuta.

Cada criança possuía suas afinidades. Marina afirma que com as crianças mais novas, brincava de

“pega-pega, pique-esconde, queimada, polícia e ladrão. Eles gostavam que eu colocasse música no Spotify pra eles dançar, mas isso dava uma confusão. Ah... Eles gostavam de subir nas árvores (...) tinha uma árvore, as crianças maiores subiam normal na árvore, né? Só que os menores não conseguiam chegar no mesmo lugar. A gente tinha que subir eles. Aí ela, aí eles ficavam com medo mas queriam subir, sabe? Elas viam as outras crianças subindo e pedia ajuda pra subir também. Aí a gente colocou ela, ela não foi subindo, subindo. Eh, aí ela ficou apontando bem pro último galho assim (...) que acho que nenhuma criança alcançaria. Ela falou: não, eu quero ir pra lá... eh, ela falou: não, mas lá não tem como. Aí ela ficou falando: ah, eu quero ir pra lá, pra lá... e depois ela parou um pouco assim e falou:

‘eu quero ir embora daqui desse abrigo’. Ai pra mim foi só uma coisa assim, como as coisas se misturaram de um jeito muito surpreendente assim, sabe? Inicialmente parecia que era sobre os galhos, né? E sobre subir, mas depois ela já fez essa confidência de que na verdade também era sobre sair de lá, né? De não morar mais no abrigo”.

Durante a brincadeira a criança se expressa e pode elaborar todos os seus traumas. A brincadeira também tem a função de elaboração das questões internas da pessoa. A brincadeira também era um momento para a criança se expressar e elaborar suas vontades (Vigotski, 2008).

Pode-se perceber a liberdade restrita dessas crianças que estão em situação de acolhimento quando elas possuem uma “liberdade” de poder sair aos finais de semana com os familiares. Contudo, não podem sair da instituição sem estar com os familiares ou com autorização judicial, mesmo para pegar a bola quando cai do lado de fora. Brincar é um momento de liberdade (Benjamin, 2017). Com o brincar livre, a criança tem autonomia de escolher do que vai brincar e como conduzir a brincadeira. A criança começa então a se tornar sujeito de si.

Outra dificuldade enfrentada pelos participantes foi o pouco reconhecimento das vivências lúdicas que tiveram após a adolescência e no contexto universitário. No decorrer das entrevistas, Marina e João relataram que durante a faculdade estudaram de forma teórica sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Contudo, nenhum tinha tido experiência prática com o brincar, principalmente com o brincar de forma livre no ambiente universitário, antes de terem participado do projeto de extensão “Pintando e Bordando”.

“Dentro da universidade, ter um momento pra você brincar é... foi... foi inusitado. Assim, ao mesmo tempo que, assim, pro curso de psicologia não é tão estranho, né? Porque desde o começo a gente sabe, né? Que a qualquer trabalho com criança envolve brincadeira, né? Mas assim, na minha experiência não.. não tinha acontecido, né? E acho que foi inusitado

também por ser algo que sempre apareceu nas supervisões também, né? De que não era uma terapia com brincadeira, não era tipo um ensino por brincadeira, sabe? Era brincadeira mesmo. E aí era curioso por isso, né? Porque a gente também podia ficar à vontade lá, sabe? De realmente se divertir, acho que com as crianças é interessantíssimo, né? Que a gente tem que estar, a gente tem que alguma medida estar se divertindo também com ela, sabe? Se a gente não tiver, se a gente estiver completamente não se divertindo, não flui, sabe? Não dá certo. Então acho que o mais inusitado não foi ser algo com brincadeira ou com brinquedos ou com crianças, né? Mas ser algo livre mesmo. Da gente ter muita autonomia pra ir construindo junto com as crianças, né? O como que ia ser cada dia”.

Marina, que estava no início do curso de psicologia, e também não tinha tido a experiência prática, afirmou:

“Algo que eu não esperava, né? Porque às vezes assim, antes eu tinha ah, brincava. É só uma brincadeira, é uma coisa assim, né? Que a gente pensa que quer, besta assim, é só uma diversão. Só que também tem seu valor, né? E tem o seu significado. E foi uma experiência realmente, assim, que eu não esperava ter na universidade, né? Perguntasse antes ali no período de vestibular, você vai fazer um projeto pra brincar. Com crianças. Mas foi uma séria uma surpresa muito boa pra mim. Porque foi muito significativa assim participar”.

Por mais que o brincar não tenha sido um estudo prático nas disciplinas da faculdade, Marina afirmou que há momentos lúdicos em outros períodos e lugares na universidade, além do projeto de extensão:

“Quando era presencial, a gente jogava muito jogo de carta. Ah! Tinha o ping-pong em frente ao CA, mas eu nunca cheguei a jogar. Mas eu acho que a maioria das vezes quando era presencial, era jogo de carta. Mas era mais isso mesmo, tem muita atividade lá na UnB. Nossa! Tem o karaokê!”.

Verificou-se que embora importante, apenas o conhecimento teórico sobre a importância do brincar não foi suficiente para auxiliar os graduandos durante o momento da brincadeira com as crianças do abrigo.

4.2 Definições para o adulto sobre a brincadeira

Durante as reuniões do projeto de extensão, sempre dialogávamos sobre as experiências nas visitas à instituição e sobre o brincar de uma forma mais teórica. Os graduandos compartilhavam suas dúvidas, angústias, mudanças que estavam tendo a respeito da concepção que tinham sobre o brincar. Alguns alunos falaram sobre o tema: um deles afirmou que *“brincar não é estar aberto, é estar conectado”*; logo em seguida, outra aluna complementou que *“é um momento de se entregar, [que] brincar traz mais autenticidade, e voltar a brincar, você pode ser autêntico na brincadeira, [e] se não quiser brincar, não brinca”*.

No mesmo dia, sugeri que finalizássemos a reunião com a tentativa de que cada um dissesse em apenas uma palavra o que significava “brincar”. As definições foram variadas, como “libertador”, “liberdade”, “autenticidade”, “viver”, “formação”, “espontaneidade”, “se soltar”, “entrega”, “repensar” e “poder tornar-se outra pessoa”.

Nas entrevistas com os participantes do projeto de extensão, foi feita a mesma pergunta. Renata, ao responder “o que é brincar”, afirmou: “Brincar é o momento em que a gente em que a gente desliga”. E complementa:

“Eu acho que o brincar é isso. É quando você tira todo o foco de outras coisas da vida e passa só a curtir o momento. E eu fazia muito isso com as crianças, sabe? Que aquele momento pra mim também era terapêutico. Porque estar no meio das crianças e conversar e esquecer da própria vida pra pensar em como sei lá... como pular uma corda e como dançar e prestar atenção mais neles, sabe? Isso pra mim também era bem relaxante”.

Em alguns outros momentos da entrevista, Renata foi complementando:

“E aí eu já coloco como sinônimo brincar de se e se descontraír. Eu acho que é o que a gente faz na brincadeira, né? Na brincadeira, a gente se liberta um pouco. Eu acho que no fundo é isso, sabe?... brincar é vínculo, o brincar é uma aproximação não forçosa, o brincar é o brincar junto, né? Não necessariamente eu brinco, vou brincar sozinho, pra mim é liberação, é catarse, é descontração, e o brincar junto é a forma de vínculo mais natural possível porque quando você brinca junto, significa que os dois estão ali porque querem”.

A resposta de Renata faz compreender a importância do brincar. No início das observações, foi isso que contribuiu para a formação de vínculo entre os adultos e as crianças do abrigo. Ao questionar João sobre o significado do brincar, ele respondeu:

“É descobrir alguma coisa que é, que é interessante, que é alguma coisa que, que te atrai, e fazer tem que sempre pensar muito por quê está fazendo, sabe? E aí pode ser qualquer coisa, pode ser eficaz. Está mexendo no objeto ou jogando o objeto pra cima, oh. Jogando a bolinha na parede, pegando. Ou pode ser fantasiar, criar uma história. Eh, né, qualquer coisa que você não tenha que pensar muito. Mas que ao mesmo tempo que você fica com aquilo, te atrai a ponto de você ficar concentrado, sabe? É só se divertir. Muita regra, sem muita...”.

Para Marina, brincar é:

“Olha, pra mim brincar... eu considero tudo que é uma atividade que me traz diversão. É algo, vamos dizer assim... que eu estou fazendo, aí eu não tenho que fazer. É uma coisa mais voluntária. Vamos dizer, eu faço porque eu quero, pra me divertir, pra passar o tempo com as pessoas que eu gosto. Então, às vezes, eu tento pensar que eu não sei se existe alguma definição de brincadeira, talvez eu ache que sim. Se tiver você deve saber”.

Marina, ao responder à pergunta sobre o que é brincar, demonstrou uma dúvida devido às diversas atividades que podem ser consideradas brincadeiras. Essa dificuldade de Marina confirma o pensamento de Brougère (2010), Garvey (2015), Kishimoto (2011) e

Moyles (2002), ao reconhecerem a complexidade de se estabelecer uma definição para o brincar.

Os adultos, ao tentarem dar seus próprios significados para o brincar, o relacionam a um momento de diversão e libertação. Tais concepções corroboram o que diz Benjamin (2017), ao afirmar que a brincadeira é sempre uma libertação e para o adulto, sendo um momento que ele se liberta da sua realidade que às vezes o ameaça.

Ao questionar os participantes se eles continuavam brincando, Renata não teve dúvidas ao responder que brincava em outros espaços, além do momento no abrigo, principalmente quando estava com o sobrinho mais novo e em situações de confraternização e de festas com os amigos.

“Sim! Sim, porque eu tenho um sobrinho. Então eu brincava literalmente com meu sobrinho. Mas momento de descontração era muito difícil porque eu trabalhava e estudava e... E assim... às vezes eu quando eu estava com os meus amigos e tal, realmente pra mim é um momento de brincar, só que adulto não brinca assim, né? Brinca de outras formas, uma descontração numa festa, num bar, né?”.

Renata se reconhece como um adulto que brinca, e para ela há distinção entre o brincar da criança e o brincar do adulto. Contudo, João, ao responder se brincava em algum outro espaço além dos momentos que teve no projeto de extensão, afirmou: *“brincar não, mas eu jogo”.*

Em seguida, foi questionado o porquê de jogar e não brincar, quando João afirmou:

“Jogo é um trampo mais estruturado, né? Acho que têm jogos e jogos, né? Tem um jogo que eu jogo que é um simulador de aviação. Então esse é um jogo mais livre assim, você meio que pode fazer o que quiser. Não tem muita estrutura assim, sabe? Acho que tem jogos que são mais parecidos com brincadeira por serem mais ter assim objetivos e regras estão definidas, né?”.

Inicialmente, João afirma que brincar é qualquer atividade que o atrai, mas não se reconhece como uma pessoa que brinca, o que mostra uma certa confusão entre os termos “brincar” e “jogar”. O adulto possui mais facilidade para reconhecer que joga, mas não se reconhece como brincante, o que confirma Brougere (2010), ao afirmar que é mais fácil o adulto identificar que joga em vez de se ver como uma pessoa que brinca.

Em um outro momento na entrevista, João afirmou que joga com os amigos quando os encontra:

“Às vezes, quando tem aniversário, a gente joga aquele jogo de colocar uma palavra na testa e os outros não querem e a pessoa tem que adivinhar o que que é. E depois pergunta. Esse é um clássico. A gente brinca também que esse sempre dá briga. Então a gente não joga tanto assim porque sempre dá confusão. Mas a gente não é tanto de jogos, não”.

Em alguns momentos da fala de João, ele utiliza o termo “jogar”, e em outros utiliza “brincar”, o que corrobora a similaridade dos termos.

Diante desses questionamentos sobre o significado e a experiência do brincar no projeto de extensão, Marina lembrou um pouco de sua infância e do quanto gostava de brincar:

“Eu gostava de brincar com os bonecos, com os carrinhos. Eh, eu brincava bastante com meu irmão e meus primos. A gente tinha uma brincadeira que era de espião (...) fazia barraca aqui em casa, a gente brincava de essas pique-pega, eh pique-esconde, polícia e ladrão. Também teve um período que eu tinha uma cachorrinha, mas depois eu tive que doar porque tive alergia, mas eu gostava bastante de brincar com ela, às vezes correndo assim na rua da casa da minha vó”.

Durante a entrevista com a participante Marina, ela relatou ter percebido que, com o passar do tempo, não brincava mais das mesmas coisas de quando era criança. A sua participação no projeto de extensão foi uma abertura para brincar novamente em todas essas

brincadeiras de sua infância. Ao perguntar o motivo pelo qual havia parado de brincar, ela respondeu:

“Olha eu acho que é tipo um, não sei o quê, a gente vai crescendo, é como se a gente tivesse que parar de brincar, e aí a gente vai se ocupando de outras coisas, por exemplo, da faculdade, de ter que estudar, ter que ler, ter que fazer todas as outras coisas, e essas outras coisas vão ocupando o nosso tempo. E não sei também assim dizer, mas parece que dentro da nossa sociedade fica meio que como se fosse um...um... sei lá. Você cresceu, você não brinca mais desse tipo de coisa. Você tem outras coisas pra fazer, e essas outras coisas vão ocupando mais tempo”.

João relatou que não se lembra ao certo de quando parou de brincar. Acha que foi quando saiu do Ensino Fundamental e entrou no Ensino Médio. Renata, que se identificou como uma adulta que brinca, afirmou ter percebido que alguns amigos possuem dificuldade para se soltar nos momentos festivos e trouxe a reflexão sobre o porquê de os adultos possuírem mais dificuldade para brincar:

“Eu acho que a gente começa a neurotizar demais as coisas. Então, fica mais difícil dançar na frente dos outros. Fica mais difícil ser ruim num esporte, fica mais difícil você até perder em alguma coisa, sabe? E quando você olha as crianças, elas não têm vergonha de passar vergonha, mesmo dançando estranho. Eu acho que quando a gente é adulto, a gente para de ser a gente e começa a ter vergonha do jeito que dança. Ah... vergonha do nosso jeito. A gente começa a neurotizar demais nossas ações e tudo. É sobre o olhar do outro, sabe? Então, eu acho que o brincar pro adulto está cada vez mais raro. Só que quando isso acontece, eu acho que é uma catarse. Assim... São nesses momentos em que eu sei que eu estou sendo ridícula e que as pessoas estão rindo, e é nesse momento que eu acho que eu mais relaxo. Pra mim, brincar é isso também, sabe?”.

As obrigações diárias dos adultos, como faculdade e trabalho, contribuem para o distanciamento deles do brincar. Assim como também os condicionamentos da sociedade para se adequar às normas de cada cultura (Ribeiro, 2015). Ao relatar sobre sua experiência, João afirma:

Então brincar lá esse tempo todo foi realmente divertido, foi um aprendizado, né? Porque acho que é uma coisa que exige muita criatividade, muita disponibilidade. Então realmente lá nunca era simples, nunca era previsível, sabe?

4.3 Relação com o brincar no período de isolamento social

Em 2019, as visitas ao abrigo foram interrompidas devido à finalização do semestre letivo. No semestre seguinte, em março de 2020, voltaríamos com as atividades do Projeto de Extensão. Contudo, o período de pandemia impediu a retomada do projeto e as visitas à instituição. As crianças do abrigo ficaram impedidas de receber visitas devido aos riscos de contaminação com o Covid-19. Desse modo, o projeto de extensão e as observações não puderam ser continuados. Como afirma Marina, *“a gente falou que ia voltar e nunca mais voltou, e eu nunca mais tive contato com eles”*.

João, que visitava o abrigo mesmo no período de férias da faculdade, achou ruim não poder mais visitar as crianças, conforme relata:

“Desde o início, a Regina enfatizou muito isso da transparência das relações, né? E aí quando chegou a pandemia, realmente foi uma imposição externa, né? A gente tinha expectativa de retornar. Só que não deu pra ter esse fechamento, né, que a gente a gente sempre teve, desde o início sabia que tinha que ter esse fechamento, né? Mas... foi um processo bem ruim pra mim. Foi triste”.

Para Renata, lidar com a interrupção das visitas ao abrigo também não foi fácil:

“Eu vi que eu era uma figura importante pra elas. Então eu respeitei o vínculo que foi criado entre a gente. Sabe? E pra mim foi muito difícil porque com a pandemia eu parei de ir. Eu tinha dor no coração. Assim... cara, o que será que eles têm na cabeça? Será que eles estão sentindo que eu abandonei? E tal e como lá não dava pra mandar mensagem. Dava pra nada, sabe? Então foi muito difícil pra mim e acho que nem sei como que foi direito pra eles porque com a pandemia, eu parei de ir mesmo”.

No período da pandemia, os entrevistados também experimentaram como é estar em um ambiente do qual você não pode sair, pois todos fizeram o isolamento social. Mesmo não indo ao abrigo para brincar com as crianças, a brincadeira continuou fazendo parte da vida deles, em especial de forma online, já que nem todos estavam convivendo com outras pessoas. João relatou que marcava com os amigos para jogar online:

“Ah é, na pandemia a gente a gente jogou muito os jogos que apareceram online, né? (...) meio que a gente ia se reunir, a gente pensava, a gente já falava assim: não, bora jogar! bora jogar Among us. E era meio que a desculpa pra se reunir, era aquelas, né? ou o perfil, né? Então, jogar aqueles jogos, e os jogos eram esses de desenhar mesmo. É muito engraçado, muito engraçado mesmo, sabe? Isso foi na época que estava tudo virtual mesmo. A gente estava num isolamento físico mesmo. Aí fazia videochamada e ao mesmo tempo conectado nesse jogo que é online”.

Mariana também encontrou os amigos para jogar *online* durante o período da pandemia

“Olha, no período da pandemia a gente brincava de alguns jogos online. Tipo... uno, e eu gosto de um que tem que desenhar, que cada um vai fazer um desenho, você escreve uma frase, é tipo telefone sem fio, só que de desenho com frases, e a gente jogava online. Acho que além de passar o tempo assim porque às vezes na pandemia a gente sentia muito isolado, né? Bastante. Então a gente se encontrava pra poder se divertir (...) eu acho que esses momentos

na pandemia foi um dos assim momentos mais significativos, né? Enquanto eu encontrava com os meus amigos porque isso realmente fazia muita falta, porque é uma diversão que a gente troca ali conversas, que a gente está jogando, a gente ri, aí é um momento afetivo ali, né? Pra gente... Então que eu acho que isso faz muita falta, né? E na pandemia estão distantes eram uma forma que a gente encontrou de poder ter esse momento de troca ali um com o outro”.

Após a maior parte da população ter sido vacinada, os casos de Covid-19 começaram a diminuir, e, aos poucos, as pessoas foram saindo do completo isolamento social, voltando para suas vidas e relações externas. Com a volta para o presencial, as relações também deixaram de ser apenas virtuais. As pessoas voltaram a se encontrar de forma presencial e retornaram para a normalidade de suas rotinas. A brincadeira como um motivo para encontrar os amigos deixou de fazer parte do cotidiano dos participantes, como é possível ver no relato de João, que não encontra mais os amigos para jogar online:

“Hoje em dia eu não estou jogando mais esses jogos é mais por falta de tempo também, né? Que é agora estou trabalhando e agora eu estou podendo sair no final de semana também, né? Então achar aquele tempo que tinha pra esses jogos assim, só sábado ou domingo à noite”.

Durante o período da pandemia, os participantes reuniam-se com os amigos para jogar online, mas com a retomada das aulas e dos trabalhos presenciais, as atividades virtuais ou remotas tiveram seu fim. Com isso, os participantes relataram que não brincam online tanto quanto antes, devido às obrigações diárias de trabalho e estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação do ser humano com o brincar modificou-se ao longo da história da humanidade. A atividade que fazia parte do mundo adulto e era tão presente na vida comunitária, hoje é conhecida pelo senso comum como exclusiva das crianças, por ser considerada como atividade para aqueles que não estão produzindo. Assim, é também relacionada ao ócio ou sinônimo de fazer nada.

Tal qual era na Idade Média, nos dias de hoje, o brincar continua sendo uma atividade que constrói e estreita os vínculos afetivos. Nesta pesquisa, ficou perceptível que com o decorrer das visitas dos participantes do Projeto de Extensão Pintando e Bordando ao abrigo, construiu-se um vínculo por meio do brincar entre os adultos e as crianças.

No primeiro momento, os participantes tiveram muita dificuldade de brincar de forma livre, sentindo-se desorientados com a ausência de um roteiro que os guiasse. Mas a frequência das visitas ao abrigo, juntamente com a atividade de brincar facilitaram a relação entre os adultos e as crianças.

Tanto os adultos quanto as crianças foram se aproximando, ficando mais próximos e aos poucos se soltando, sentindo-se mais confortáveis para brincar e para se relacionar uns com os outros. Desse modo, os adultos começaram a se familiarizar mais com o ambiente e passaram a se sentir mais seguros para brincar de forma livre. Demonstraram, assim, o quanto o brincar foi essencial para a construção de vínculo.

Os adultos, ao conseguirem se sentir mais seguros, tiveram mais facilidade para se expressar e brincar. A falta do roteiro deixou de ser um desafio, e eles começaram a se relacionar com as crianças de forma mais respeitosa e acolhedora. Também reconheceram a importância daqueles encontros e compreenderam a magnitude da brincadeira, não só para as crianças mas também para os adultos, pois era um momento que eles também podiam se divertir, se expressar e serem livres.

Com o passar do tempo, os adultos participantes desta pesquisa perceberam, por meio de suas vivências, o quanto o brincar é importante para todo o desenvolvimento humano e tem efeitos positivos para todas as idades. Além de proporcionar diversão, liberdade e prazer, o brincar também favorece as relações interpessoais e a aprendizagem, ensina sobre limites, frustrações, envolve prazer e desprazer.

O brincar também é um momento para se expressar, se relacionar consigo e com o mundo ao seu redor. É um momento de aprendizagem com o outro, em que é preciso ouvir e aprender a lidar com as diferenças. Portanto, é um momento de respeito, escuta e acolhimento. Por isso, a brincadeira livre se torna tão importante, pois é o momento em que todos têm a oportunidade de se mostrar como realmente são.

Os três participantes desta pesquisa eram alunos do curso de psicologia e já haviam estudado sobre o brincar, de forma teórica, durante as aulas na faculdade. Sendo assim, reconheciam a importância da atividade no desenvolvimento humano, principalmente na infância, mas demonstraram muita dificuldade para brincar de forma livre no início das visitas à instituição de acolhimento.

Além da dificuldade de brincar sem um roteiro, o adulto também possui a dificuldade de se reconhecer como um ser que brinca, pois considera que o jogar se aproxima mais de sua realidade enquanto o brincar se limita às crianças. Contudo, a brincadeira acontece em todas as idades. Os adultos continuam brincando, porém, de maneira diferente das crianças.

Ao tentar comparar o brincar infantil com o brincar adulto, é esquecida a ampla variedade e a complexidade do termo e da atividade, o que contribui com a dificuldade de valorizar e reconhecer o brincar como atividade para todas as idades.

A valorização do trabalho e a falta de tempo livre contribuem com que o adulto não valorize o brincar. Desse modo, tais atitudes estão totalmente vinculadas com a história do brincar no mundo ocidental, que passou por fortes transformações na sociedade após a

mudança do sistema feudal para o sistema capitalista, havendo um maior reconhecimento pela produtividade e pelo trabalho do ser humano.

Desde cedo na educação infantil, o brincar livre é transmitido para as crianças como uma atividade para se fazer apenas nos momentos ociosos. Na escola, o brincar estruturado aparece por meio dos jogos pedagógicos, com o intuito de auxiliar a aprendizagem; e o brincar livre é ignorado, deixado para que aconteça no tempo e no espaço limitado do recreio e do parquinho.

Sendo assim, o brincar é menosprezado pelo adulto e quase não tem espaço no contexto acadêmico, no qual ele aparece como um estudo teórico em algumas disciplinas para os cursos de psicologia ou pedagogia. Porém, em um ambiente onde existem pessoas em formação que se relacionam constantemente, o brincar é uma atividade potencial que favorece a socialização e o bem-estar dos estudantes, além de contribuir na aquisição de novos conteúdos.

Portanto, esta pesquisa, além de contribuir para a compreensão sobre o brincar na vida adulta e na maneira como os adultos vivenciam essa ação, ela também pode ser um alerta para a sociedade. Ela ressalta a importância e a necessidade de valorização do brincar e dos momentos de descontração, já que o trabalho é valorizado e o brincar sempre fica como atividade secundária.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. S. de, & de Oliveira, M. dos S. (2017). História da Educação Infantil no Brasil: As brincadeiras e os jogos. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 4(7), 51-63. <https://desafioonline.ufms.br/index.php/persdia/article/view/2980/3279>
- Amado, J. (1988). *Capitães de areia* (92ª ed.). Record.
- Amado, J., & Almeida, A. C. (2017). Políticas públicas e o direito de brincar das crianças. *Laplage em Revista*, 3(1), 101-116. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731237>
- Ariès, P. (2012). *História social da criança e da família*. LTC.
- Assembleia Geral da ONU. (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças – UNICEF*. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Benjamin, W. (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Editora 34.
- Bernardes, E. L. (2005). Jogos e brincadeiras: Ontem e hoje. *Cadernos de História da Educação*, 4, 45-54. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/384/365>
- Bernardes, E. L. (2013). Infância, jogos e brinquedos na Modernidade. *Cadernos de História da Educação*, 12(2), 1-14.
- Brandão, C. R. (Org.). (1981). *Pesquisa participante*. Brasiliense.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Ministério da Criança; Ministério da Saúde.
- Breakwell, G. M. (2010). *Métodos de pesquisa em psicologia*. Artmed.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura* (8ª ed.). Cortez
- Callai, C., Maia, M. N. V. G., & Serpa, A. (2022). O brincar livre em contexto de pandemia: Gestos para pensar o currículo de educação infantil. *Debates em Educação*, 14, 534-545. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp534-545>

- Campos, L. F. L. (2001). *Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia*. Alínea.
- Cardoso, M. C., Xavier, A. A. S., & Popoff, S. (2017). *O brincar livre na escola: Uma potência para o pensar, criar e agir da criança*. <https://core.ac.uk/reader/229302196>.
- Cascudo, L. C. (1976). *Seleta*. J. Olympio.
- Cascudo, L. C. (1983). *Civilização e cultura*. Itatiaia.
- Coll, C. (2004). Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva* (2ª ed.). Artmed.
- Cordazzo, S. T. D., Martins, G. F., Macarini, S. M., Vieira, M. L. (2007). Perspectivas no estudo do brincar: Um levantamento bibliográfico. *Aletheia*, 26, 122-136. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n26/n26a11.pdf>
- Costa, A. R., Kuhn, R., & Cunha, A. C. (2015). *Sem tempo para brincar: As crianças, os adultos e a tirania dos relógios*. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39653/1/Costa%2c%20A.R.%2c%20Kuhn%2c%20R.%20%26%20Cunha%2c%20A.C.%20%282015%29.pdf>.
- Couto, E. S. (2013). A infância e o brincar na cultura digital. *Perspectiva*, 31(3), 897-916. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p897>
- Cunha, M. V. (2015). A educação em Dewey, Montaigne e Rousseau: esboço de uma investigação sobre o universo retórico. *Seminário Internacional de Estudos Éticos e Retóricos em Educação*, Rio de Janeiro, Brasil, 2.
- Dallari, D. A., & Korkzacz, K. (1986). *O direito da criança ao respeito*. Summus.
- Dametto, J., & Bragagnolo, A. (2020). O brinquedo e o brincar: Apontamentos vygotskyanos. *Linhas*, 21(45), 363-380.
- Epifânio, T. P., & Gonçalves, M. V. (2017). Crianças como sujeitos de direitos: Uma revisão de literatura sobre crianças em situação de acolhimento institucional. *Cadernos*

- Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 25(2), 373-386. <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/0104-4931.ctoAR0736>
- Federici, S. (2017). *Calibã e a bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Elefante.
- Ferronato, R. F., Bianchini, L. G. B., & Proscênio, P. A. (2017). A infância e o direito de brincar: da didatização do lúdico à expressão livre das crianças. *Zero-a-Seis*, 19(36):445-463. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p445>
- Figueiredo, M. M. A. (2004). Brincadeira é coisa séria. *Revista On-Line UNILEST-MG*, 1, <http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/sumario>
- Freire, R. P., & Garcia, M. B. (2011). O brincar como recurso terapêutico para o adulto maior institucionalizado: Uma proposta de intervenção em terapia ocupacional. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 16(esp). <https://doi.org/10.22456/2316-2171.17914>
- Gajardo, M. (1986). *Pesquisa participante na América Latina*. Brasiliense.
- Galvão, Izabel. (2014). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (23ª ed.). Vozes.
- Gandhy, P. (2016). *Brinquedos do chão: A natureza, o imaginário e o brincar*. Peirópolis.
- Garvey, C. (2015). *A brincadeira: A criança em desenvolvimento*. Vozes.
- Guimarães, J. G., & Carneiro, T. R. Q. S. (2014). Trabalhos psicoterapêuticos em grupos: Diferentes contextos. *Fragments de Cultura*, 24, 139-149. <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/3642/2132>
- Houaiss, A., & Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda; Objetiva.
- Huizinga, J. (2014). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura* (8ª ed.). Perspectiva.

- Kishimoto, T. M. (2011). *Jogo, brincadeira e a educação* (14ª ed.). Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2021). *Jogo e a educação infantil* (2ª ed.). Cengage.
- Larrosa, Jorge. (2004). O enigma da infância. In *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas* (4ª ed., 183-198). Autêntica.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (Orgs.). (2012). *Henri Wallon: Psicologia e educação*. Loyola.
- Manson, M. (2014). Construir a história do brinquedo: um desafio científico. *Revista Aleph*, 22. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i22.39075>
- Maturana, H. (2004). *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos dos humanos* (5ª ed.). Palas Athena.
- Minayo, M. C. (2013). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Morais, G. P. (2018). *A perspectiva das crianças acerca do brincar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrendo crianças: A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. Summus.
- Oliveira, M. K. (2004). *Os ciclos de vida: Algumas questões sobre a psicologia do adulto*. *Educação e Pesquisa*, 3(2), 211-229. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200002>
- Oliveira, M. K. (2009). *Cultura & Psicologia: Questões sobre o desenvolvimento do adulto*. Hucitec. <https://www.scielo.br/j/ep/a/VfHTCkV5SFZWZf8PNwHk5Xk/abstract/?lang=pt#>
- Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Vozes.
- Oliveira, P. S. (1984). *O que é brinquedo?* Brasiliense.

- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2013). Desenvolvimento físico e cognitivo no início da vida adulta e no adulto jovem. In Diane E. Papalia (Org.), *Desenvolvimento humano* (pp. 314–350). Artmed.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: Uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do Ensino Fundamental* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pedroza, R. L. S. (2005). Aprendizado e subjetividade: Uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF, 17(2)*, 61-76.
- Piaget, J. (2019). *Seis estudos de psicologia* (25ª ed.). Forense Universitária.
- Poshakwale, S. (2001). Eficiência de mercado. In D. Paxson, & D. Wood (Orgs.), *Dicionário enciclopédico de finanças* (J. E. Santos, Trad., 84-87). Atlas.
- Priore, M. D. (2020). *História das crianças no Brasil* (7ª ed.). Contexto.
- Pulino, L. H. (2001). Acolher a criança, educar a criança: Uma reflexão. *Pontos de vista: O que pensam outros especialistas?*, *18(73)*, 29-40.
- Pylro, S. B., & Rossetti, C. B. (2005). Atividades lúdicas, gênero e vida adulta. *Psico-USF, 10(1)*. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712005000100010>
- Ribeiro, W. (2015). *O que fizemos (continuamos a fazer) das crianças que um dia fomos?* Brasília: Thesaurus.
- Rodrigues, P., & Nunes, A. L. (2010). Brincar: Um olhar gestáltico. *Revista da Abordagem Gestáltica, 16(2)*, 189-198.
- Santos, A. P., Barbato, S. B., & Delmonde, P. (2018). Polifonia na produção do binarismo de gênero em brincadeiras na primeira infância. *Psicologia: Ciência e Profissão, 38(4)*, 758-772.
- Santos, V. (2012). O que é e como fazer “revisão da literatura” na pesquisa teológica. *Fides Reformata XVII(1)*, 89-104.

- Silva, A. F. (2018). Infância, gênero e brinquedos: Reflexões sobre a construção da domesticidade feminina através das coisas contemporâneas de brincar. *Revista de Arqueologia*, 31(2), 1-21. <https://doi.org/10.24885/sab.v31i2.597>
- Silva, D. C., & Homrich, M. T. (2010). Brincadeiras e brinquedos na atualidade: Breve contribuição articulando a infância e a escola. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 198-213.
- Tunes, E., & Tunes, G. (2001). O adulto, a criança e a brincadeira. *Em aberto*, 18(73), 78-88.
- Vigotski, L. (2008). A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 23-36.
- Vigotski, L. S. (1999). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Wallon, H. (2017). *A evolução psicológica da criança* (C. Carvalho, Trad.) (3ª ed.). Almedina.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago.

**ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (CEP/UnB)**

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A percepção do brincar para jovens adultos

Pesquisador: BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 50376721.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.741.799

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado n. 5.567.373 emitido pelo CEP/CHS no dia 07 de Agosto de 2022

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado n. 5.567.373 emitido pelo CEP/CHS no dia 07 de Agosto de 2022

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado n. 5.567.373 emitido pelo CEP/CHS no dia 07 de Agosto de 2022

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora com base Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, apresentou documentos conforme parecer consubstanciado n. 5.567.373 emitido pelo CEP/CHS no dia 07 de Agosto de 2022, qual seja o Termo de consentimento de imagem, além de cronograma atualizado e carta de resolução de pendências

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora anexou novos documentos além do solicitado no parecer consubstanciado n. 5.567.373 emitido pelo CEP/CHS no dia 07 de Agosto de 2022, como listado

- Aceite institucional da diretora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.741.799

- Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa
- Respostas ao parecer de pendência emitido pelo CEP/UnB
- Cronograma com novas datas de entrada da pesquisadora no campo
- Carta de resolução de pendências
- Carta de encaminhamentos

Recomendações:

Após apresentação dos ajustes solicitados no parecer consubstanciado n. 5.567.373 emitido pelo CEP/CHS no dia 07 de Agosto de 2022, o projeto de pesquisa encontra-se de acordo às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendência

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1675915.pdf	26/10/2022 23:30:42		Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa_2022.docx	26/10/2022 23:28:12	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz.doc	26/10/2022 23:27:03	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito
Outros	termo_de_aceite_institucional.pdf	26/10/2022 23:26:21	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito
Outros	Resposta_parecer.docx	26/10/2022 23:25:54	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito
Outros	Carta_de_Pendencias.docx	26/10/2022 23:25:12	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.docx	26/10/2022 23:23:13	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Beatriz_Cunha.docx	24/07/2022 22:47:49	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito
Outros	Instrumentos_Coleta_de_Dados.docx	30/04/2021 19:13:46	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Regina_Pedroza.pdf	27/04/2021 00:43:11	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.741.799

Outros	Curriculo_Lattes.pdf	05/03/2021 19:57:18	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito
Outros	carta_etica.docx	05/03/2021 19:54:22	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_CHS_modelo_tcle_revisado.doc	05/03/2021 19:41:45	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	05/03/2021 19:26:14	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Beatriz.pdf	05/03/2021 19:22:20	BEATRIZ OLIVEIRA CUNHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 06 de Novembro de 2022

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa sobre “A percepção do brincar para jovens adultos”, de responsabilidade de Beatriz Oliveira Cunha, estudante de Mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender a concepção do jovem adulto sobre o brincar. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro-lhe que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e gravação de áudios ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 62 984610880 ou pelo e-mail beatrizocunha@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu,....., autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado A percepção do brincar para jovens adultos, sob responsabilidade de Beatriz Oliveira Cunha, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.

Minha imagem e meu som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte da pesquisadora da pesquisa e para a realização da transcrição da entrevista.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem meu som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e os demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo o uso, livre e espontaneamente, para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e meu som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, ____ de _____ de 2022.