

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM PSICOLOGIA

ZAÍRA RAFAELA LYRA MENDONÇA

BRINCAR É COISA DE CRIANÇA? UM RETRATO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA
BRASILEIRA SOBRE O BRINCAR

Maceió

2013

ZAÍRA RAFAELA LYRA MENDONÇA

BRINCAR É COISA DE CRIANÇA? UM RETRATO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA
BRASILEIRA SOBRE O BRINCAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Heliane de Almeida Lins
Leitão

Maceió

2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

- M539b Mendonça, Zaíra Rafaela Lyra.
Brincar é coisa de criança? : um retrato da produção acadêmica brasileira sobre o brincar / Zaíra Rafaela Lyra Mendonça. –2013.
115 f.
- Orientadora: Heliane de Almeida Lins Leitão.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Departamento de Psicologia.
Maceió, 2013.
- Bibliografia: f. 106-111.
Apêndices: f. 112-115.
1. Brincar. 2. Psicologia – Produção acadêmica. 3. Donald Winnicott – Teoria. I. Título.

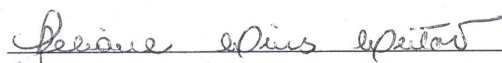
CDU: 159.923.2

ZAÍRA RAFAELA LYRA MENDONÇA

BRINCAR É COISA DE CRIANÇA? UM RETRATO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA
BRASILEIRA SOBRE O BRINCAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Psicologia da
Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Psicologia.

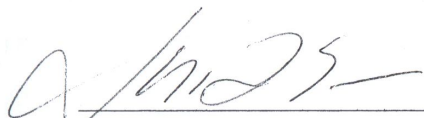
Data da aprovação: 19/04/2013



Profª. Dra. Heliane de Almeida Lins Leitão
Dra. em Psicologia pela University of Kent, Inglaterra
Presidente da Banca – Orientadora
Programa de Pós Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Alagoas



Profª. Dra. Adélia Augusta Souto de Oliveira
Dra. em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Componente da Banca: Membro interno titular
Programa de Pós Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Alagoas



Profª. Dra. Junia de Vilhena
Dra. em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Componente da Banca: Membro externo titular
Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica – Pontifícia Universidade Católica do Rio
de Janeiro

*Ao meu avô Valdeci Alves de Almeida (in memoriam),
por todos os momentos compartilhados e pela incessante capacidade de brincar, tornando
única a experiência do viver criativo.*

AGRADECIMENTOS

Talvez, esse seja o momento mais difícil de escrever e sintetizar. São tantas emoções, tantas histórias repassadas na memória, tantas pessoas envolvidas com essa conquista, que a sensação é de que sempre serei ingrata com alguém, mas vamos lá.

Inicialmente, agradeço carinhosamente a minha orientadora Prof. Dra. Heliane Leitão pela disciplina, paciência e trocas de ideias. Enfim, por estar ao meu lado desde a iniciação científica, apostando e acreditando em mim.

Em seguida, agradeço a todos os professores do programa, pioneiros na construção dessa pós-graduação, pelas aulas ministradas, pelos debates e pelas possibilidades de construirmos pontes e aproximações com concepções tão distintas. Especialmente aos professores: Profa. Dra. Simone Hünning, Profa. Dra. Adélia Oliveira, Prof. Dr. Marcos Mesquita e Profa. Dra. Heliane Leitão.

Agradeço também as professoras Adélia Oliveira e Rosângela Francischini pela participação na banca de qualificação e pelas contribuições oferecidas.

À professora Dra. Junia de Vilhena pelo aceite ao convite para participar da banca de avaliação dessa dissertação.

Aos meus colegas desbravadores da primeira turma do mestrado do Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFAL, pelas problematizações e questões compartilhadas. Em especial aos amigos Alexsander da Silva, Dayse Costa, Juliana Barbosa, Kyssia Santos, Patrícia Tóia e Raquel de Lima.

Não poderia deixar de agradecer às minhas amadas amigas psicólogas Ariane Brainer, Ana Clara Rocha, Marcella Padilha encontradas na graduação, pelo incentivo e pela aposta na minha capacidade em realizar tal empreendimento.

Agradecer aos amigos que fazem parte da minha vida de forma tão significativa ao ponto de compreender as ausências que um processo como este implica. Em especial: Andreia Lopes, Andreza Melo e Márcia Larissa, Andreza Melo.

Às amigas recém chegadas Fabiana Dantas e Nair Melo pelo apoio fundamental nessa reta final.

Agradeça às minhas irmãs, Zaine Cibele e Zabele Laís, que muito estiveram ao meu lado durante esse processo.

Aos meus amados pais, que sempre valorizaram a educação e mais ainda, sempre fizeram todos os esforços para isso fosse central em nossas vidas. À minha mãe Verônica Lyra, pela audácia em criar filhas independentes e autônomas. Ao meu pai, Vicente Mendonça, pela emotividade e pela frase sempre referida “Essa Zaíra é muito esperta”.

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo...
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos
Tenho um guarda-chuva...
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho
Azul do papel, num instante imagino
Uma linda gaivota, a voar no céu...
Vai voando, contornando a imensa curva
Norte e Sul, vou com ela
Viajando Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela, brando navegando
É tanto céu e mar, num beijo azul...
Entre as nuvens, vem surgindo um lindo
Avião rosa e grená, tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar...
Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo
Se a gente quiser, ele vai pousar...
Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos, bebendo de bem com a vida...
De uma América a outra eu consigo passar num segundo
Giro um simples compasso, e num círculo eu faço o mundo...
Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente, a esperar pela gente
O futuro está...
E o futuro é uma astronave, que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade, nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda a nossa vida
E depois convida a rir ou chorar...
Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe, bem ao certo onde vai dar
Vamos todos, numa linda passarela de uma aquarela, que um dia enfim
Descolorirá...

Toquinho

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar e discutir como a temática do brincar é retratada na produção acadêmica brasileira, a partir de uma pesquisa bibliográfica. O brincar é visto como um tema complexo e se constitui como objeto de estudo interdisciplinar. Assim, objetivou ainda: realizar um levantamento bibliográfico acerca dos estudos sobre o brincar, caracterizando-os; identificar os enfoques teóricos adotados nas pesquisas investigadas; caracterizar como a produção acadêmica em Psicologia vem abordando o conceito do brincar, discutindo suas implicações; analisar e discutir os conceitos do brincar presentes nas produções investigadas à luz da teoria do brincar proposta por Donald Winnicott. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema do brincar a partir de periódicos veiculados na base de dados Scielo Brasil. No intuito de contemplar um amplo número de produções referentes ao tema do brincar, foram utilizados, separadamente, seis descritores: brincar, brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica. O período adotado para a seleção dos artigos foi de 2007 a 2011. A seleção dos artigos obedeceu a uma técnica da pesquisa bibliográfica denominada de etapa de leitura. Na fase de leitura de reconhecimento do material foram capturados 478 artigos, representando o total de publicações existentes na plataforma do banco de dados relacionados aos descritores utilizados. As etapas seguintes consistiram de leitura exploratória e leitura seletiva, seguida de leitura reflexiva ou crítica, as quais levaram a uma redução de artigos, totalizando 184 artigos. Para cada um dos 184 artigos foi construído um quadro de roteiro de leitura contendo informações identificatórias da obra, como segue: título; autores; ano de publicação; revista e sua área de conhecimento; tipo de pesquisa, se qualitativa ou quantitativa; natureza da pesquisa, se empírica ou teórica; aporte teórico; metodologia; características da população estudada, como idade e contexto sociocultural; local de realização da pesquisa; o conceito do brincar (ou de outro descritor); e impressões iniciais da pesquisadora. Assim, houve uma quantificação dos artigos em função dos resultados emergidos desses elementos. Os resultados desta etapa evidenciam que a importância do brincar para o desenvolvimento infantil é inquestionável, muito embora os argumentos utilizados se apoiem em aportes teóricos diversos e sofram variação. A Psicologia se destaca como área do conhecimento que se preocupa com o brincar enquanto objeto de estudo em si mesmo. As pesquisas qualitativas despontam na preferência dos estudos sobre o brincar investigados. Do total de 184 artigos percebeu-se que houve uma drástica redução no número de artigos que se propuseram a estudar o brincar em si mesmo. Dentro do campo da Psicologia foram encontrados 22 artigos que apresentaram alguma proposta de definição do brincar, tornando-o objeto de estudo. Estes foram submetidos à última etapa de leitura, a leitura interpretativa. O método de análise do material foi baseado nos pressupostos da análise de conteúdo, criando-se categorias de análise a partir do material investigado. Percebeu-se que conceituar o brincar remete a duas configurações: uma mais preocupada com a definição em si e outra mais pautada na funcionalidade do brincar. O brincar aparece fortemente associado à experiência da criança, embora um único artigo aponte para a possibilidade de abordar este tema para além da infância. Em grande quantidade de artigos, o brincar é abordado e utilizado como instrumento de coletar dados, o que já aponta para uma concepção do brincar enquanto atividade natural da infância. Durante a sistematização das conceituações encontradas buscou-se uma aproximação com o conceito do brincar proposto por Winnicott. A grande contribuição e diferenciação de Winnicott na leitura dos dados foi sua concepção do brincar enquanto elemento constitutivo do desenvolvimento e da capacidade do indivíduo de existir.

Palavras-chave: Brincar; Produção Acadêmica; Psicologia; Winnicott.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate and discuss how the playing theme is portrayed in the Brazilian academic production, in a bibliographic research. Playing is seen as a complex subject and is constituted as an interdisciplinary object of study. Therefore, it is aimed: to conduct a bibliographic research on the studies about playing, characterizing them; identify the theoretical approaches adopted in the studies; characterize how the academic production in Psychology has been approaching the concept of playing, discussing its implications; analyze and discuss the concepts of playing that are present in the investigated productions based on the theory of playing proposed by Donald Winnicott. A bibliographic study was made on the playing theme using periodicals found in Scielo Brasil database. Aiming to contemplate a large number of productions on playing, it was used, separately, six descriptors or keywords: playing, play, toy, game, ludic and playful. The period used for the selection of the articles was from 2007 to 2011. The selection of the articles followed a bibliographical research technique named reading stage. In the first stage of reading the material, it was found 478 articles, representing the total of existing publications in the database platform that are related to the used keywords. The next stages consisted in exploratory and selective reading, followed by critical or reflexive reading, which lead to a reduction of the number of the articles, totalizing 184 articles. To each article it was build a chart containing a reading script including identifying information of the article, as such: title; authors; year of publication; name of the magazine and its field; type of research, if qualitative or quantitative; nature of the research, if empirical or theoretical; theoretical approach; methodology; characteristics of the studied population, such as age and sociological and cultural context; where the research took place; the playing concept; and initial impressions of the researcher. Thus, a quantification of the articles was made based on the emerging results from these elements. The results of this stage evidence that the importance of playing for the childhood development is unquestionable, although some arguments are based in different theoretical approaches and are variable. Psychology is highlighted as a scientific field which is concerned with playing as a study object itself. The qualitative researches are more frequent in the studies on playing that were investigated. For the last stage of the reading, interpretative reading, the articles linked to Psychology that had playing itself as their study object were selected. In this stage it was selected 22 articles that presented some definition of playing. The analysis method for the material was based in the content analysis, creating categories of analysis of the investigated material. It was noticed that conceptualizing playing consigns two configurations: one that is more concerned with the definition itself e another one more based on the functionality of playing. Playing appears strongly associated with the child's experience, although a single article points to the possibility of addressing this issue beyond childhood. In many articles, playing is discussed and used as a tool to collect data, which already points to a conception of playing as a natural activity in childhood. During the systematization of the concepts found, it was sought an approximation with the concept of playing proposed by Winnicott. The great contribution and differentiation of Winnicott in reading the data was his conception of playing as a constitutive element of the development and capacity of the individual to exist.

Keywords: Playing; Academic Production; Psychology; Winnicott.

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Total de Publicações encontradas no Scielo Brasil entre 2007 e 2011 em função de todos os descritores	45
Quadro 2 – Quantidade de artigos eliminados e incluídos para cada descritor a partir das Leituras Iniciais das publicações encontradas no Scielo entre 2007 e 2011	46
Quadro 3 – Quantidade de artigos encontrados no Scielo Brasil entre 2007 e 2011 a partir dos descritores <i>brincar</i> , <i>brincadeira</i> , <i>brinquedo</i> , <i>jogo</i> , <i>lúdico</i> e <i>lúdica</i> , por área de concentração do periódico	48
Quadro 4 – Número de artigos encontrados no Scielo com o descritor <i>brincar</i> por área de conhecimento do periódico de publicação, no período 2007 a 2011	52
Quadro 5 – Número de artigos encontrados no Scielo com o descritor <i>brincar</i> por periódico da área da Psicologia, no período 2007 a 2011	53
Quadro 6 – Número de artigos encontrados no Scielo com o descritor <i>brincar</i> por tipo de pesquisa explicitado nos artigos, no período 2007 a 2011	53
Quadro 7 – Número de artigos encontrados no Scielo com o descritor <i>brincar</i> por tipo de pesquisa, inferido a partir da leitura dos artigos, no período 2007 a 2011	54
Quadro 8 – Frequência na utilização de estratégias e instrumentos de construção de dados nos artigos encontrados no Scielo com o descritor <i>brincar</i> , no período 2007 a 2011	55
Quadro 9 – Frequência das populações estudadas nos artigos encontrados no Scielo com o descritor <i>brincar</i> , no período 2007 a 2011	57
Quadro 10 – Frequência dos grupos etários de crianças estudados nos artigos encontrados no Scielo com o descritor <i>brincar</i> , no período 2007 a 2011	58
Quadro 11 – Frequência dos locais de realização das pesquisas empíricas nos artigos encontrados no Scielo com o descritor <i>brincar</i> , no período 2007 a 2011	59
Quadro 12 – Frequência das principais teorias adotadas nos estudos dos artigos encontrados no Scielo com o descritor <i>brincar</i> , no período 2007 a 2011	60
Quadro 13 – Número de artigos encontrados no Scielo com o descritor <i>brincar</i> no período 2007 a 2011, nos quais o brincar foi considerado como objeto de estudo em si mesmo, por área de conhecimento	62

Quadro 14 – Número de artigos encontrados no Scielo com o descritor <i>brincar</i> no período 2007 a 2011, nos quais o brincar foi considerado como instrumento de coleta de dados, por área de conhecimento	64
Quadro 15 – Número de artigos encontrados no Scielo a partir dos descritores <i>brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica</i> por área de conhecimento do periódico de publicação, no período 2007 a 2011	67
Quadro 16 – Número de artigos encontrados no Scielo com os descritores <i>brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica</i> por periódico da área da Psicologia, no período 2007 a 2011	68
Quadro 17 – Frequência na utilização de estratégias e instrumentos de construção de dados nos artigos encontrados no Scielo com os descritores <i>brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica</i> , no período 2007 a 2011	70
Quadro 18 – Frequência das populações estudadas nos artigos encontrados no Scielo com os descritores <i>brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica</i> , no período 2007 a 2011	72
Quadro 19 – Frequência dos locais de realização das pesquisas empíricas nos artigos encontrados no Scielo com os descritores <i>brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica</i> , no período 2007 a 2011	73
Quadro 20 – Frequência das principais teorias adotadas nos estudos dos artigos encontrados no Scielo com os descritores <i>brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica</i> , no período 2007 a 2011	75
Quadro 21 – Número de artigos encontrados no Scielo com os descritores <i>brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica</i> no período 2007 a 2011, nos quais o brincar foi considerado como objeto de estudo em si mesmo, por área de conhecimento	78
Quadro 22 – Número de artigos encontrados no Scielo com os descritores <i>brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica</i> no período 2007 a 2011, nos quais o brincar foi considerado como instrumento de coletar dados, por área de conhecimento	80
Quadro 23 – Número de artigos encontrados no Scielo com os descritores <i>brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica</i> no período 2007 a 2011, nos quais o brincar foi considerado como atividade da infância, por área de conhecimento	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O BRINCAR: PERCURSO NA HISTÓRIA, NA CULTURA E NA CONTEMPORANEIDADE	15
2.1O brincar e sua trajetória ao longo da história	15
2.2 O brincar e a ludicidade como elementos culturais	19
2.3 Afinal o que é o brincar?	21
3 O DESENVOLVIMENTO E O BRINCAR EM ALGUMAS PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS	29
3.1 Algumas considerações gerais sobre desenvolvimento humano	29
3.2 A perspectiva do brincar em Piaget, a partir de seus interlocutores	34
3.3 A perspectiva do brincar em Vygotsky	37
3.4 O brincar em Winnicott	40
4 UM PANORAMA SOBRE O TEMA DO BRINCAR NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA: CONSTRUINDO O PERCURSO E DESCOBRINDO CAMINHO	44
4.1 A narrativa de uma trajetória: pressupostos metodológicos	44
4.2 O brincar: contextos e cenários de pesquisa	50
5 O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA E PROCESSO	84
5.1O que é o brincar? Em busca de definições	85
5.2 Qual a função do brincar? O brincar como processo de desenvolvimento	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	113

1 INTRODUÇÃO

O interesse do presente estudo é o brincar e sua caracterização na produção acadêmica brasileira. Estudos que se relacionam com a temática do brincar têm perspectivas e enfoques diversos e não estão situados em uma única área do conhecimento. Embora definir e apontar o que é o brincar não apareçam como uma tarefa fácil existe uma unanimidade quanto à importância do brincar para o desenvolvimento humano.

O comportamento de brincar é, relativamente, de fácil visualização, já sua definição e significação não se apresentam com a mesma clareza. Santos e Dias (2010) alertam que é consensual entre os pesquisadores do brincar, que este é um comportamento fácil de ser identificado, mas difícil de ser definido. Moyles (2006) defende que o conceito do brincar é tão fluido como bolhas de sabão, ou seja, qualquer tentativa de delimitá-lo acaba, pela sua natureza efêmera, por diluí-lo.

Abbott (2006) postula que nenhuma definição do brincar compreenderá todas as ideias, as percepções, as experiências e as expectativas que existem em torno dele, já que existem tantas definições do brincar quanto formas de brincar. Moyles (2006) afirma que uma definição única e racional do brincar parece desafiar a todos envolvidos com essa temática.

Lordelo e Carvalho (2006) afirmam que o brincar é uma necessidade humana intrínseca, baseando seus estudos numa concepção evolucionista. Medrano (2004) destaca que o brincar é o trabalho da criança, a partir do qual vai construindo sua subjetividade. Numa perspectiva psicanalítica, Winnicott (1975) postula que as crianças brincam por prazer, para exprimir agressividade, para dominar angústia, para aumentar sua experiência e para estabelecer contatos sociais.

Ao longo da história da humanidade, a brincadeira foi sendo considerada uma forma de comunicação e de possibilidade de relacionamentos importantes. Como o lugar pertencente e ofertado à infância aparece como construção sóciohistóricocultural, as expressões infantis também emergem a partir dessa contextualização. Segundo Wajskop (1992, p. 65) “[...] o brincar constitui um fato social e refere-se a determinada imagem de criança e brincadeira de uma comunidade ou grupo de pessoas específicos”. A autora alerta para o caráter

indissociável existente entre a noção do brincar predominante em cada contexto e as visões de criança e infância dominantes.

Brougère (1995) propõe uma análise histórica sobre como ocorreu a valorização positiva da brincadeira infantil. Aponta o Romantismo como o movimento que atribuiu importância aos comportamentos vistos como naturais, ou seja, expressões de verdades. “Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre, como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio (daí o papel delegado à recreação) e, na pior das hipóteses, julgavam-na nefasta” (BROUGÈRE, 2006, p. 90). Percebe-se assim, uma idealização com a atribuição de características positivas às crianças e às suas manifestações.

De acordo com Huizinga (1971), os jogos são considerados fenômenos culturais, que aparecem em todas as manifestações humanas – guerras, religião, poesia, produção de conhecimento etc. Afirma que os jogos constituem a base da civilização, desempenhando funções de vida. O caráter lúdico parece ser constitutivo das relações e trocas sociais.

Brandão, Bittencourt e Vilhena (2010), baseadas nos pressupostos de Huizinga, afirmam que existe algo além do jogo, ou brincadeira, que confere um sentido à ação e que transcende as necessidades imediatas da vida. Na relação entre os jogos e as crianças, Huizinga (1971, p.21), postula que “os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade”.

Em outra compreensão surge Vygotsky, citado por Pedroza (2005), com a definição de brincar enquanto atividade que preenche a necessidade da criança. Também pontua que ao brinquedo não devem ser relacionadas características necessariamente prazerosas, já que estas variam conforme a atividade, a intensidade e o resultado que produzem.

Quinteiro (2002), também alicerçada nas ideias de Vygotsky, indica que a brincadeira é uma atividade caracteristicamente humana, não apenas expressão de estágios de desenvolvimento. Segundo esta autora “[...] é na brincadeira que a criança poderá criar e viver situações que não são possíveis de serem realizadas na vida real, mas perfeitamente possíveis de serem realizadas no campo da imaginação” (QUINTEIRO, 2002, p.147).

Oliveira e Sawaia (2009) alertam para a compreensão das brincadeiras enquanto formas de interação cultural e social, que estabelecem significados e fins em si mesmas. É

possível perceber que a forma como as crianças brincam, por si só, já estabelece articulação entre o individual e o coletivo, ou seja, entre o sujeito e o mundo. O que legitima o brincar enquanto ferramenta que revela aspectos importantes do processo de subjetivação infantil. “O brincar é um trabalho, a partir do qual a criança vai construindo a sua subjetividade e estabelecendo laço social. É ainda, a fala da criança” (MEDRANO, 2004, p. 31).

Queiroz, Maciel e Branco (2006) enfatizam que é essencial compreender a brincadeira atribuindo importância aos contextos sociais nos quais ela ocorre. Existe uma impossibilidade em separar oportunidades que o ambiente oferece dos acontecimentos ali disponíveis. Em relação à brincadeira as autoras afirmam que “[...] para compreendê-la, deve-se relacionar o valor e o lugar que lhe são determinados pela cultura específica, porque só levando esta em consideração é que será possível derivar o significado do brincar infantil em cada uma” (idem, p. 174).

Winnicott (1975) apresenta uma teoria original sobre o brincar. Segundo ele, o brincar se constitui numa experiência situada numa área intermediária entre o mundo interno da criança e o seu ambiente. Nesta perspectiva, o brincar seria uma atividade através da qual se cria e se descobre o mundo, num diálogo sofisticado entre a imaginação e a percepção objetiva da realidade externa.

Percebe-se, portanto, que, a partir de perspectivas teóricas diferentes, o papel que o brincar e o brinquedo ocupam e desempenham na vida e no desenvolvimento da criança é destacado como central, ainda que tal importância seja reforçada por lugares e argumentos distintos. Moyles (2006) pontua que cada estudioso e colaborador examina o conceito do brincar sob diferentes ângulos e expectativas, o que resulta em definições distintas. Conclui que as diferentes perspectivas delineiam, em comum, um argumento poderoso em favor do brincar: sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem infantis.

Torna-se relevante conhecer como o brincar tem sido concebido na produção acadêmica, tendo em vista suas implicações em relação à discussão acerca de concepções sobre a criança e a infância na sociedade. Estudos sobre o brincar podem produzir importantes impactos nas discussões acerca dos processos de desenvolvimento humano, do lugar, papel e direitos da criança, assim como dos processos de socialização e educação nas instituições sociais.

Diante do exposto, a questão norteadora do presente estudo pode ser expressa na seguinte pergunta: Como o brincar é apresentado e utilizado na produção acadêmica brasileira? Esta questão principal, no contexto deste trabalho, gerou as seguintes indagações: Quais os conceitos do brincar presentes nas pesquisas sobre o tema? Como se caracterizam os estudos sobre o brincar? Quais os enfoques teóricos adotados nas pesquisas sobre o brincar? Como se caracteriza a abordagem do conceito do brincar na produção acadêmica em Psicologia? Quais as implicações dos conceitos do brincar adotados nas pesquisas sobre o tema?

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar e discutir como a temática do brincar é difundida nas produções acadêmicas nacionais. Apresenta também como objetivos: realizar um levantamento bibliográfico acerca dos estudos sobre o brincar, caracterizando-os; identificar os enfoques teóricos adotados nas pesquisas investigadas; caracterizar como a produção acadêmica em Psicologia vem abordando o conceito do brincar, discutindo suas implicações; analisar e discutir os conceitos do brincar presentes nas produções investigadas à luz da teoria do brincar proposta por Winnicott.

Para tanto, a primeira parte da dissertação está subdividida em dois momentos: um enfocando um breve histórico até concepções mais contemporâneas sobre o tema; outro abordando o conceito do brincar para grandes teóricos da Psicologia, entre eles Piaget, Vygotsky e Winnicott. A segunda parte aponta os pressupostos metodológicos adotados pela pesquisa, seguindo-se dos procedimentos adotados e dos resultados construídos. Na terceira parte, enfocam-se os resultados mais conceituais sobre o brincar relacionando-os com os pressupostos teóricos de Winnicott, produzindo-se uma análise mais conceitual sobre a temática.

2 O BRINCAR: PERCURSO NA HISTÓRIA, NA CULTURA E NA CONTEMPORANEIDADE

2.1O brincar e sua trajetória ao longo da história

Existe uma relação indissociável entre brincar, criança e infância, principalmente quando se utiliza a lente da sociedade contemporânea. Mas a partir da construção de um panorama histórico sobre o brincar é possível constatar que nem sempre essa relação foi tão direta e determinada. Em alguns momentos a trajetória do brincar é, sim, paralela à construção da infância. Embora, ao ampliar a compreensão do brincar para atividades lúdicas, percebe-se que este ganha nova proporção e novos lugares ao longo das épocas.

Mrech (2010) aponta a necessidade em observar com cautela a associação naturalizada entre a criança, o brincar e o brinquedo. Como se sempre, ao longo da história da humanidade, tivesse existido um vínculo direto e imediato entre esses elementos. Percebe-se o quanto a relação entre criança e brincar tem significância e é dotada de expectativas. A questão que surge como ponto crítico, é se a conexão existente entre esses elementos sempre obedeceu ao olhar e ao padrão de interação que existe hoje entre brincar e criança.

Muitos estudiosos do brincar diriam que nem sempre foi tão evidente e determinista a relação entre criança e brincar. De acordo com Wajskop (1995), as referências ao brincar ganham importância nas sociedades atuais, sempre que a criança está em foco. Mas que a valorização da brincadeira foi ganhando destaque, paralelamente a valorização da criança enquanto categoria social.

A valorização do brincar e da brincadeira esteve bastante atrelada à construção do conceito de criança. Assim, como o lugar pertencente e ofertado à infância aparece como construção sóciohistóricocultural, as expressões infantis também emergem dessa contextualização. “[...] o brincar constitui um fato social e refere-se a determinada imagem de criança e brincadeira de uma comunidade ou grupo de pessoas específicos” (WAJSKOP, 1995, p. 65).

Curtis (2006) ressalta que apesar do brincar surgir aparentemente como uma atividade dominante nas crianças de todas as culturas, é importante entender que a percepção do brincar está estreitamente relacionada aos valores e crenças dominantes em cada contexto.

Para favorecer a compreensão da progressiva valorização do brincar será apresentado um breve levantamento sobre isso. De acordo com Wajskop (1995), durante a Antiguidade, crianças e adultos participavam das mesmas brincadeiras, dos mesmos ritos e das mesmas festas. Esta concepção está em consonância com as ideias de Huizinga (1971), que afirma que os jogos são fenômenos culturais e estão presentes em todas as manifestações humanas.

Observa-se que a importância do brincar e das atividades lúdicas não eram restritas ao universo infantil. Também, havia uma compreensão ou vivência do brincar de maneira bastante ampliada. O brincar e os jogos apareciam como elementos de interação e de socialização inseridos nos processos e trocas culturais. “A participação de toda a comunidade, sem discriminação de idade, nos jogos e divertimentos era um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e para se sentir unida” (WAJSKOP, 1995, p. 63).

De acordo com Conceição (2010), o lúdico sempre esteve relacionado à formação social das comunidades tribais e dos clãs, exercendo um papel determinante junto aos processos de simbolização, principalmente na prática dos cultos e rituais religiosos. Isto é, desde períodos anteriores a Civilização Romana, o lúdico está atrelado a elementos religiosos e a expressões culturais dos povos.

A sociedade romana não podia viver sem os jogos. Estes eram tão necessários para a sua existência como o pão, pois eram um direito sagrado. Sua função essencial não era a simples celebração da prosperidade que o grupo social havia já conseguido, e sim a consolidação desta e a garantia de mais prosperidade no futuro através do ritual (HUIZINGA, 1971, p. 198).

Até aqui é possível perceber como o brincar, o lúdico e os jogos pareciam fenômenos equiparados, principalmente em termos de funções e lugar ocupado nas sociedades investigadas. Englobavam um grande número de expressões humanas, sem restrições e limites de idade. Os papéis significativos desempenhados pelos jogos estavam sempre relacionados aos processos de simbolização, de trocas e de convivências entre as pessoas pertencentes a

determinados grupos. Ou seja, a ludicidade parecia permitir o contato e a apropriação de artefatos culturais construídos e criados pelos grupos.

Conceição (2010) aponta que com o advento do Renascimento, período datado entre os séculos XIV e XVI, momento de valorização das produções artísticas e da cultura clássica, o universo lúdico também ganha destaque. Já que expressões artísticas sempre estiveram relacionadas aos aspectos lúdicos. Também no Renascimento, afirma Wajskop (1995), houve uma aproximação entre os jogos e os processos de educação. As brincadeiras passaram a ser catalizadores de comportamentos, foram utilizadas para moralização dos ‘miniadultos’, estimulando-se jogos considerados bons e proibindo-se jogos tidos com maus.

O caráter educativo dos jogos e brincadeiras parece ser descoberto aqui. A ênfase recai na possibilidade destes regularem condutas, interferindo na relação da criança com o mundo, através da educação. Mas é importante destacar que, nessa época, a criança ainda não existia enquanto tal categoria. De acordo com Ariès (1981), a infância enquanto época diferenciada da vida somente veio a se consolidar em meados do século XVII.

Já diante do cenário do movimento Racionalista, momento no qual há uma supervalorização do conhecimento e da razão humana, de acordo com Brougère (2010), o brincar era considerado uma atividade oposta ao trabalho e ao pensamento, logo caracterizado como atividade de pouca seriedade. O que parece bastante condizente com a concepção de criança da época, referidas como miniadultos.

Conceição (2010) afirma que o lúdico e sua conexão com os fenômenos culturais perderam espaço, transformando-se em atividades que visavam meramente o divertimento, portanto o ato de brincar passou a ser visto de forma negativa.

Somente a partir do Romantismo no século XVIII é que há uma modificação na forma de enxergar o brincar em decorrência da nova concepção de criança e infância produzida nesse contexto. Já que, este movimento, surgiu como produção filosófica que buscava se contrapor a excessiva valorização da razão, propondo-se a enfatizar um aspecto mais naturalizado da dimensão humana (BROUGÈRE, 1995).

Para Wajskop (1995), o Romantismo, em oposição ao Racionalismo, instaura um período em que a infância vai ser diretamente relacionada à natureza e à intuição. Portanto,

com necessidades específicas e com padrões de comportamentos diferenciados. Ou seja, o brincar não existia enquanto categoria a ser observada ou problematizada. O brincar em si era apenas uma atividade que se opunha as atividades sérias, sem valor algum.

Em consonância com essas ideias percebe-se que o grande responsável por essa alteração no pensamento é o Romantismo, já que ressalta a importância dos comportamentos naturais como expressões de verdade. De acordo com Conceição (2010), a partir daqui, os jogos saem da esfera da não seriedade, deixando de ser uma atividade com função de oposição ao trabalho.

Para Kishimoto (2010), o filósofo Froebel, tem grande participação neste processo de valorização da criança e de seu brincar, já que aparece como legítimo representante do período romântico. “[...] acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas” (idem, p. 57).

Percebe-se, nesta perspectiva, o quanto a brincadeira e o brincar se inserem na vida social como algo essencial para a infância, pois representa o comportamento natural da criança. “A brincadeira é boa porque a natureza pura, representada pela criança, é boa” (BROUGÈRE, 1995, p. 91). Existe um elemento indissociável entre criança, natureza e brincar, todos aparecem como partes de uma mesma teia.

Froebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidade e tendências internas [...] (KISHIMOTO, 2010, p. 68).

O brincar enquanto atividade caracteristicamente determinante e determinada da infância parece ganhar contornos a partir desse período. Também é possível perceber como a concepção de criança, de infância e de brincar contemporâneas permanecem atreladas a tais pressupostos. Smith (2006) afirma que está havendo uma tendência a idealizar o brincar, principalmente entre os educadores.

Ainda que o brincar apareça como elemento que se constitui de maneira diferente em contextos e épocas diversas, alguns estudiosos do tema argumentam que, de alguma maneira, o brincar é experienciado pelas diversas culturas. “O brincar está presente em todas as culturas e exerce importante papel sobre os aspectos biopsicossociais do desenvolvimento infantil e, por isso, tem se constituído em fonte instigante de preocupações científicas” (PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009, p. 229).

2.2 O brincar e a ludicidade como elementos culturais

Na contramão desta tendência a idealizar o brincar como algo natural surgem vários estudiosos, dentre eles Brougère. O autor critica a posição que valoriza a brincadeira como algo natural, afirma que tal concepção se distancia da dimensão social e educacional deste fenômeno. Ataca o mito da brincadeira como algo dotado de natureza boa. “Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” (BROUGÈRE, 1995, p. 97).

É possível perceber que a ênfase do autor está no aspecto relacional presente no brincar. E, portanto, na condição de interdependência existente no fenômeno brincar, na possibilidade de ser constituído no intercruzamento entre os brincantes. Isto é, é na dimensão construída que o brincar ganha existência. “A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem” (BROUGÈRE, 1995, p. 97).

O grande interesse do autor parece ser ampliar a compreensão do brincar e das brincadeiras para suas dimensões culturais, indo desde a cultura geral até a cultura lúdica. O que, por si só, já oferece um lugar de destaque a dimensão simbólica presente no brincar. Argumenta que quando se brinca, simultaneamente, se aprende a brincar, e também a controlar um universo simbólico particular.

Parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre mãe e criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem. A criança começa por se inserir no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceria, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando (BROUGÈRE, 2010, p. 22).

Observa-se que, para o autor, ao se inserir no mundo através do universo lúdico o bebê já encontra algo tecido nas entrelinhas da cultura que o cerca. No caso acima, na cultura vivenciada pela mãe. E que, paulatinamente, no campo relacional, vai adquirindo condições e ferramentas para construir seu próprio mundo simbólico.

Para Brougère (1995) tanto os adultos quanto as crianças não se relacionam apenas com o mundo real, devendo dominar aspectos da cultura na qual estão inseridos. O brinquedo e o brincar se apresentam como uma das fontes da infância que auxilia as crianças a apropriação de imagens e representações. “O brinquedo é dotado de um forte valor cultural. [...] ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura” (idem, p. 8).

Assim, a partir dessa concepção, o brinquedo promove a produção de um universo imaginário específico e se afasta da mera reprodução do mundo real. “A criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada” (BROUGÈRE, 1995, p. 43).

Percebe-se o quão complexa é a teoria do brincar e de cultura lúdica proposta por Brougère. Pois, retrata vários elementos e dimensões relacionadas ao fenômeno do brincar: culturais, sociais, educacionais e relacionais. Esta concepção tem sido bastante utilizada por muitos estudiosos do brincar. Ainda que não com uma apropriação a todos os aspectos da teoria.

Apesar de Brougère afirmar que a Psicologia apresenta grande interesse pelo brincar e seus variantes, sendo considerada a principal área que se debruça sobre tal temática, é enfático ao criticar o que ele chama de ‘psicologização’ contemporânea do brincar. “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2010, p. 20).

2.3 Afinal o que é o brincar?

Existem algumas definições do brincar e muitas problematizações acerca do que seria esse fenômeno. Também aqui não se pretende esgotar tal conceituação e nem propor uma definição única e unânime sobre o brincar. Para Smith (2006), o brincar é um enigma. O interesse é apontar algumas definições do brincar e suas repercussões para outros contextos.

De acordo com Cordazzo e Vieira (2008) o brincar é um fenômeno complexo. Isto é, não é algo simples e nem de direto acesso e entendimento. A dificuldade em conceituar o que é ou seria brincadeira é posta como uma questão entre alguns estudiosos da área (SANTOS; DIAS, 2010; QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006). Ainda que as razões que apareçam para justificar essa característica não sejam homogêneas.

Para Santos e Dias (2010) a dificuldade seria apenas conceitual, pois afirmam que identificar uma brincadeira é uma tarefa fácil. Já para Queiroz, Maciel e Branco (2006) a própria classificação de uma atividade como brincadeira não é algo consensual. “[...] em alguns contextos ou momentos uma atividade pode ser considerada brincadeira, e deixar de sê-lo em outros, o que depende de relação que se estabelece com a situação, do significado que assume para quem brincar” (idem, p.171).

Brougère (2010) estabelece que o jogo só existe dentro de um sistema de interpretação das atividades humanas. Afirma que o que mais caracteriza o brincar é a maneira como se brinca, ou seja, a disposição emocional com que se brinca. “Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permita separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento” (idem, 21).

Percebe-se que até mesmo considerar uma atividade e/ou comportamento como brincar depende da compreensão do pesquisador envolvido com a temática brincar e com os demais temas que o circundam, como por exemplo, a concepção de infância, de cultura e de sociedade.

Moyles (2006) considera que é mais significativo apreciar o brincar como um processo do que em si mesmo, abrangendo uma gama de habilidades, comportamentos, motivações, oportunidades, práticas e entendimentos.

Essa concepção do brincar enquanto processo parece ampliar o entendimento sobre esse tema. Permite sair de uma visão simplista e reducionista do brincar. E também parece bastante condizente com a compreensão do brincar como um fenômeno complexo. Dotado de vários elementos e aspectos, que estão situados no campo das relações e da construção com e no mundo.

Brougère (1995) propõe que a brincadeira é um comportamento que se origina de uma atividade livremente consentida, que visa o prazer, permitindo a criança apoderar-se dos códigos culturais. Em concordância com essa perspectiva destaca-se “Nessa perspectiva, a noção de brincar pode e deve ser considerada como a representação e interpretação de determinadas atividades infantis, explicitadas pela linguagem num determinado contexto social” (WAJSKOP, 1995, p. 65).

É notável, para esta concepção, que o brincar está imbricado com o contexto no qual ocorre. Aparece como fruto de emaranhado cultural vivenciado pelos membros de determinadas sociedades e épocas. Ao mesmo tempo em que o brincar surge como produto do meio no qual ocorre, é protagonista do desenvolvimento da capacidade de simbolizar e dos sujeitos se apropriarem, cada um a seu modo, de seus contextos.

“A brincadeira aparece como fator de assimilação de elementos culturais, cuja heterogeneidade desaparece em proveito de uma homogeneidade construída pela criança no ato lúdico” (BROUGÈRE, 1995, p. 74). Ou seja, embora muitos aspectos diversificados estejam envolvidos na brincadeira nas formas de brincar, a relação construída pela criança em tal interação é singular.

Assim, a brincadeira possibilita um espaço de experiência bem original, único, para quem brinca. A criança pode testar, criar e reinventar. “[...] experimenta comportamentos novos para ela, criatividade relativa e não absoluta, mas essencial para a descoberta de suas competências” (BROUGÈRE, 1995, p. 102).

Percebe-se o caráter interacionista da brincadeira, no qual a criança é ativa no processo do brincar, sendo influenciada pelos artefatos sociais e culturais ao mesmo tempo em que tem possibilidades de criação. “A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí se tornam outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância” (BROUGÈRE, 1995, p. 99).

Apesar da infinidade de possibilidades que a brincadeira e o brincar podem proporcionar Brougère (1995) alerta para o lado oposto de tal configuração “[...] a brincadeira [...] pode, às vezes, ser mais um lugar de conformismo, de adaptação à cultura, tal como a cultura existe” (idem, p. 104). Essa afirmação parece estar inversamente relacionada à compreensão idealizada do brincar.

De maneira cautelosa e, ao mesmo tempo, propondo uma valorização do brincar para a experiência infantil, Smith (2006, p. 26) afirma que “O comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas”. Essa afirmação pode fortalecer a concepção do brincar enquanto espaço de possibilidade de desenvolvimento e de criação. Mas não necessariamente, o determina e o condiciona. Já que, como afirma Brougère (1995), o brincar pode não representar este espaço de desenvolvimento, e sim de mera adaptação. É válido destacar que apesar dessa possível função de adaptação e conformação que a brincadeira e o brincar podem desempenhar, Brougère (1995, p. 106) retrata a brincadeira como “[...] espaço potencial do surgimento”.

O que se percebe é a forte relação entre brincar e o universo infantil, ainda que com diferentes enfoques, interesses e pressupostos teóricos. O brincar parece proporcionar um desenvolvimento holístico das crianças. A partir do brincar as crianças podem: sentir prazer; experienciar afetos; expressar sentimentos; vivenciar e elaborar angústias; aprender a dominar o meio e a cultura; desenvolver habilidades físicas, motoras, de interação social e de comunicação; construir a dimensão simbólica. “[...] brincar inclui uma variedade de atividades e nenhuma delas sozinha é representativa do fenômeno exclusivamente” (FIARES; BICHARA, 2009, p. 232).

De acordo com Brandão, Bittencourt e Vilhena (2010), Brian Sutton-Smith é um dos mais importantes teóricos sobre o jogo e as brincadeiras da atualidade. As autoras apresentam alguns pressupostos defendidos por esse pesquisador do brincar. Inicialmente apresentam a subdivisão exposta por ele, situando os estudos e pesquisas que buscam o significado e as

funções do jogar e do brincar em três grandes ênfases: a biológica, a psicogênica e a cognitiva.

A ênfase biológica busca demonstrar que jogar e brincar é uma prática de habilidades cujo objetivo é alcançar formas de adaptação e de sobrevivência. A ênfase psicogênica acredita que jogar e brincar são atividades compensatórias, e podem assegurar a sensação de domínio e competência através da resolução de conflitos. Já a ênfase cognitiva, que é mais recente, acredita que jogar e brincar servem para o desenvolvimento da cognição e auxiliam no aprendizado (BRANDÃO; BITTENCOURT; VILHENA, 2010, p. 844).

A concepção mais vinculada aos argumentos biológicos situa o brincar como uma necessidade humana que perpassa o desenvolvimento da espécie. Para Lordelo e Carvalho (2006) o brincar é uma atividade intrínseca motivada, ou seja, o organismo tem um sistema nervoso com atividade própria capaz de gerar energia para ações diversas. “[...] há razões biológicas para que o brincar seja uma característica tão importante na nossa espécie, ligadas às pressões de seleção vigentes no ambiente em que a espécie se estabeleceu” (idem, p. 99).

Argumentos mais solidificados na ênfase biológica estão diretamente associados aos pressupostos das teorias da Psicologia Evolucionista. Para Fiaes e Bichara (2009), o brincar dentro da concepção evolucionista é considerado um fenômeno universal, que não se restringe a espécie humana, possuindo função adaptativa como um determinante. Na mesma configuração teórica, Marques e Bichara (2011, p. 382) propõe que “Dentro desse panorama evolucionista, ressalta-se a hipótese ontogenética, que considera a brincadeira um comportamento funcional e adaptativo para o próprio período da infância [...]”.

Percebe-se que para os estudos pautados nos pressupostos evolucionistas, o brincar e a brincadeira têm uma função bastante clara e precisa. Favorece o desenvolvimento infantil a partir da sua característica de adaptação e funcionalidade. Com destaque para a motivação interna e biológica que o brincar por si só oferece.

As pesquisas que destacam a relevância do brincar para o desenvolvimento da cognição e para os processos de aprendizagem, geralmente estão relacionadas a Educação e a

Escola como ambiente de desenvolvimento. “[...] os educadores precisam mostrar claramente que, e o que, as crianças estão aprendendo por meio do brincar” (MOYLES, 2006, p. 14).

De acordo com Riley e Savage (2006) o brincar é uma maneira valiosa para a atividade cognitiva. “O comportamento lúdico permite à criança apropriar-se dos entendimentos” (idem, p. 160). Ou seja, o brincar é visto como uma ferramenta que promove e produz aprendizagem, sendo um elemento rico para o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças.

[...] muitos educadores recorrem ao modelo de brincar de Corinne Hutt (1979). O argumento essencial de que no brincar epistêmico as crianças exploram as propriedades básicas dos materiais e obtêm conhecimentos e habilidades de manipulação, e que isso é um pré-requisito vital para desenvolver outros conhecimentos, habilidades e entendimentos [...] (MOYLES, 2006, p. 16).

O brincar parece favorecer a construção dos processos mentais, inserindo a criança nas etapas de desenvolvimento cognitivo. Possibilita a manipulação e exploração de objetos, ampliando os processos de aquisição de habilidades e favorecendo as etapas de solução de problemas. “O brincar oferece muitas oportunidades para o adulto observar as ações que indicam a natureza do pensamento da criança – por exemplo, enquanto ela constrói e testa pontes feitas com blocos de montar” (RILEY; SAVAGE, 2006, p. 161).

Na valorização do brincar em sua relevância cognitiva o que está em destaque são os processos cognitivos, os procedimentos de desenvolvimento do pensamento e da construção de conhecimento realizada pelas crianças.

Kishimoto (2010) ao apresentar as ideias de Jerome Bruner, destaca que para este influente psicólogo e estudioso da relação criança-cultura; criança-jogo/brincar; criança-aprendizagem, a cognição está intimamente relacionada com as questões culturais e educacionais.

Bruner valoriza a brincadeira desde o nascimento da criança, como elemento constitutivo de ações sensório-motoras, que respondem pela estruturação dos primeiros conhecimentos construídos a partir do que denomina saber-fazer. Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo (KISHIMOTO, 2010, p. 151).

É possível perceber que o brincar é abordado como atividade indispensável do desenvolvimento infantil, unindo diferentes aspectos, ainda que a proposta apresentada acima enfatize a construção do pensamento e da lógica infantil. Kishimoto (2010), fundamentada pelos pressupostos de Bruner, argumenta que qualquer ser que brinca permite-se a explorar, a ultrapassar a situação proposta, buscando novas soluções. “O ato lúdico representa um primeiro nível de construção do conhecimento, o nível do pensamento intuitivo, ainda nebuloso, mas que já aponta uma direção” (idem, p. 144).

Mrech (2010) alerta para o fato de não se produzir concepções reducionistas sobre o brincar, argumentando que o brincar não se restringe aos diferentes tipos de brincadeiras e nem as diversas fases de desenvolvimento das quais a criança já é capaz de desempenhar. “O brincar ultrapassa estes processos e se institui como uma categoria nova para cada criança” (idem, p. 171).

Nos estudos que se ocupam do brincar valorizando a sua dimensão psicológica, serão referidas ideias e argumentos mais vinculados ao desenvolvimento emocional. “Além de envolver processos cognoscitivos, a atividade lúdica também se articula com a formação sensível da subjetividade infantil” (SOUZA; SILVA, 2010, p. 707). É importante levar em consideração que também não há uniformidade entre os estudos e as concepções que valorizam o brincar em sua dimensão psicológica.

De acordo com Santos (2011) o brincar deve ser visto como uma necessidade específica do desenvolvimento, como elemento construtor da personalidade, possibilitando a criança se deparar com mundo no qual está inserida e buscar seu lugar no mundo.

[...] a criança adquire experiência através da brincadeira, sua personalidade se desenvolve e se enriquece por meio das invenções do brincar, ela aumenta sua capacidade de enriquecer o mundo real através da possibilidade de simbolizar e conviver socialmente (MISHIMA; BARBIERI, 2009, p. 251).

O brincar é ao mesmo tempo experiência e potencialidade; ação e projeção; realidade e fantasia. Parece estar na dimensão intermediária entre esses elementos. O que fortalece o desenvolvimento emocional e a constituição de relações e interações sociais mais consistentes.

A brincadeira e o brincar favorecem a criação e a recriação de situações e experiências. “A criança não reproduz, em sua brincadeira, o mundo tal como ela o vive, mas recria-o, explorando os limites de sua construção” (CORREIA; GIAVANETTI; GOUVÊA, 2007, p. 148).

Percebe-se como o brincar produz uma capacidade ilimitada de contato entre as dimensões reais e imaginárias da vida. Uma ampliação do domínio real, concreto, para uma dimensão lúdica, fantasiosa. “[...] ação lúdica e toda a atividade criadora [...] podem ser entendidas como modo de expressão/interpretação que a criança efetua sobre o mundo, num formato de *leitura e escrita* (não gráfica) sobre o real” (SOUZA; SILVA, 2010, p. 707).

O brincar parece surgir como ação em si mesmo. Como maneira de estar no mundo. É a partir do brincar que a criança vai se constituindo com e no mundo. “A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa por meio do brincar. Assim é que a brincadeira transcende o real, elabora as múltiplas possibilidades de sua construção” (CORREIA; GIAVANETTI; GOUVÊA, 2007, p. 148).

A criança que brinca experimenta-se e constrói-se através do brinquedo. Ela aprende a dominar a angústia, a conhecer seu corpo, a fazer representações do mundo exterior e mais tarde a agir sobre ele. O brinquedo é um trabalho de construção e criação (ARFOUILLOUX, 1980, p. 94).

O brincar tem um forte impacto no processo de constituição infantil, sendo importante em vários aspectos do desenvolvimento emocional. A concepção que valoriza o brincar

enquanto possibilidade de construção da comunicação entre uma realidade interna e uma realidade externa parece ser significativa.

Encontram-se perspectivas que associam o brincar a linguagem da criança. Colocando-o como a principal, senão única, maneira da criança se comunicar com o mundo. O brincar surge como linguagem que facilita e organiza a produção de sentido. Desde a expressão de afetos até a elaboração de situações difíceis. Para Ribeiro, Coutinho, Araújo e Souza (2009, p. 941) “Brincar é atividade mais importante da vida da criança [...] É a forma pela qual ele se comunica com o meio em que vive e expressa ativamente seus sentimentos, ansiedades e frustrações [...]”.

Outro ponto que merece ser destacado é o entendimento do brincar enquanto algo mediador de desejo. Como se a partir do brincar a criança pudesse estabelecer realizações de necessidades e vontades somente possíveis no campo da imaginação e da fantasia que a brincadeira proporciona. Pedroza (2005) argumenta que o jogo é mediador de desejo, permitindo a expressão e satisfação das crianças em jogos compartilhados.

Oliveira e Francischini (2009, p. 61) destacam que “A importância do jogo se manifesta, ainda, na possibilidade de realização de desejos que não são possíveis no ‘mundo real’”. A valorização do brincar enquanto espaço de realização de desejo remete-nos a dimensão compartilhada existente no brincar. O que torna possível que se realizem necessidades em outra dimensão, que não a realidade propriamente dita. No brincar, essas necessidades são passíveis de realização. Não sendo menos satisfatórias do que se tivessem ocorrido na dimensão do ‘real’.

3 O DESENVOLVIMENTO E O BRINCAR EM ALGUMAS PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS

3.1 Algumas considerações gerais sobre desenvolvimento humano

Os estudos e pesquisas atuais sobre o brincar estão fundamentados em perspectivas teóricas relacionadas a grandes teóricos e teorias da Psicologia. Então, pretende-se apresentar as principais ideias de Piaget, Vygotsky e Winnicott sobre o brincar. Sabe-se que cada um deles se vincula a uma perspectiva de desenvolvimento humano e também, promove observação de fenômenos e fatos diferentes. Ou seja, cada um lança uma lente de compreensão voltada para seus interesses próprios de pesquisa, de acordo com o contexto no qual estiveram inseridos.

Antes de tratar do conceito do brincar defendido por Piaget, Vygotsky e Winnicott, será apresentado um breve resumo sobre as principais ideias de desenvolvimento expostas por esses teóricos. Não se pretende esgotar tais pressupostos, apenas situar a perspectiva deles.

“[...] Vygotsky e Piaget realizaram estudos empíricos acerca do brincar e contribuíram tanto para o aperfeiçoamento dos métodos utilizados para este fim, quanto para o entendimento da relação do brincar com o desenvolvimento” (CORDAZZO; MARTINS; MACARINI; VIEIRA, 2007). Apesar das diferenças teóricas e epistemológicas existentes entre esses autores, ambos, Piaget e Vygotsky, são amplamente reconhecidos como importantes teóricos do desenvolvimento infantil.

A partir de sua experiência clínica como psicanalista e pediatra, e partindo da observação da interação da díade mãe-bebê, Winnicott cria uma teoria do desenvolvimento emocional. De acordo com Abram (2000), para os moldes de Winnicott, o brincar surge como uma grande conquista do desenvolvimento emocional.

Muitos pesquisadores reconhecem Piaget como um dos pioneiros nos estudos dos estados mentais das crianças (ALVES; DIAS; SOBRAL, 2007). Isto é, a grande contribuição

de Piaget está na sua ênfase cognitiva do desenvolvimento. De acordo com Pereira, Amparo e Almeida (2006), Piaget priorizou em seus estudos o desenvolvimento cognitivo infantil.

De acordo com Gauy e Costa Junior (2005), a grande problemática abordada por Piaget foi compreender como a criança vai se tornando um adulto dentro da perspectiva cognitiva, ou seja, como ocorre o processo de aquisição de conhecimento do mais simples ao mais complexo.

Conceição (2010) aponta que, para Piaget o desenvolvimento infantil está pautado em duas grandes evidências: o crescimento orgânico e o desenvolvimento mental. “As atividades intelectual e biológica são partes do processo global pelo qual o organismo adapta-se ao meio e organiza as experiências, frente às transformações que aparecem no mundo interior ou no mundo exterior” (PEREIRA; AMPARO; ALMEIDA, 2006, p. 16).

Perece-se que para Piaget há um interjogo entre a condição biológica e o processo de desenvolvimento da inteligência. Para Pereira, Amparo e Almeida (2006, p. 16), “Piaget deu ênfase à atividade do sujeito na aquisição do conhecimento, assim como acentuou o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento cognitivo”.

A noção de desenvolvimento da inteligência proposta por Piaget está diretamente associada ao processo de equilíbrio. “[...] uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior [...]” (PIAGET, citado por CONCEIÇÃO, 2010, p. 38).

O desenvolvimento na ótica piagetiana ocorre gradualmente, baseado nesse princípio de equilíbrio. Apesar de a ênfase estar nas etapas de maturação biológica, considera-se que o desenvolvimento também é influenciado pelo meio no qual ocorre. De acordo com Conceição (2010), o meio ambiente no qual o processo de adaptação acontece exercerá influência direta na sua estruturação.

Baseando-se nos pressupostos de Piaget, Pereira, Amparo e Almeida (2006) postulam que o desenvolvimento da inteligência se dá a partir da constituição de sistemas de estruturas. O surgimento dessas estruturas obedece ao panorama de fases e etapas de desenvolvimento construídas e observadas por Piaget. “Seis estágios ou períodos do desenvolvimento vão

marcar o surgimento das estruturas da inteligência, isto é, as formas de organização da atividade mental [...]” (idem, p. 17).

Aqui se configuram os estágios de desenvolvimento postulados por Piaget, que de acordo com Pereira, Amparo e Almeida (2006), são: o período de lactância, que engloba os três primeiros estágios, o estágio dos reflexos e das primeiras emoções, o dos primeiros hábitos motores e o estágio da inteligência senso-motora; o quarto estágio denominado de pré-operatório; quinto estágio das operações intelectuais concretas e o sexto estágio, corresponde ao das operações intelectuais abstratas. Para cada estágio existem expectativas em relação ao desempenho cognitivo e aos comportamentos esperados. O brincar, nesta perspectiva, aparece como elemento significativo da infância e será discutido mais adiante.

Na concepção de desenvolvimento adotada por Vygotsky, o destaque está nos processos e trocas culturais que influenciam na constituição do psiquismo. O desenvolvimento humano é entendido como um processo cultural que somente ocorre mediado por um outro social. O caráter social de constituição da mente humana é evidenciado.

Para Vygotsky (1998) a criança nasce em um meio cultural repleto de significações social e historicamente produzidas, definidas e codificadas, que são constantemente ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se, assim, em motores do desenvolvimento (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 171).

A teia social, histórica e cultural é abordada como uma complexidade de elementos e significações a partir dos quais os sujeitos se constituem. Para Conceição (2010), baseada nos pressupostos de Vygotsky, a característica principal do ser humano é sua sociabilidade primária, o que acaba por valorizar as interações sociais no processo de desenvolvimento.

“Vygotsky (1989) compreende o desenvolvimento como um processo dialético no qual o ser humano se transforma a partir de sua inserção em uma relação complexa entre fatores internos e externos” (ALBERTO; SANTOS, 2011, p. 210). Como é um processo dialético, cabe destacar que a cultura não impõe ao sujeito tal desenvolvimento. Madureira e

Branco (2005) destacam que para Vygotsky o sujeito é, ao mesmo tempo, transformado e transformador da cultura, não havendo um determinismo cultural.

[...] o ser humano não é nem obra da natureza, nem produto da ação modeladora do meio e nem o resultado de qualquer processo interativo-adaptativo do “tipo organismo-meio”, onde a natureza polimorfa do meio desencadeia no organismo processos internos de construção de estruturas ou funções virtualmente presentes nele em forma germinal. Ele é uma “produção social” na qual participa na condição de sujeito (PINO, 1993 p. 17).

Percebe-se que a concepção de Vygotsky de desenvolvimento não se ocupa com o desempenho de habilidades e aquisições de comportamentos em função de características ou estágios rígidos. O alvo está na complexidade da relação entre os processos mentais e os processos socioculturais. Fundamentados nos pressupostos de Vygotsky, Alberto e Santos (2011, p. 210) afirmam que “[...] o desenvolvimento não é pensado de forma linear [...]”.

De acordo com Correia e Meira (2008), Vygotsky é um expoente da teoria que afirma que as funções psicológicas superiores são resultado da internalização de atividades sociais mediadas por instrumentos materiais e simbólicos. Tal mediação, ocorreria nas relações interpessoais em que a criança se envolve, permitindo a significação dos seus atos por um outro cultural.

A criança e suas atividades são peças-chaves para se compreender a constituição psíquica do sujeito na perspectiva de Vygotsky. “[...] o brincar é uma atividade necessária às demandas de maturação e desenvolvimento da criança. Todas as reações humanas mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil” (PEREIRA; AMPARO e ALMEIDA, 2006, p. 20). A concepção do brincar para essa teoria será melhor apresentada mais a frente.

Já Winnicott pertence ao grupo de psicanalistas, herdando desta tradição concepções e pressupostos mais vinculados ao campo do desenvolvimento psíquico, em sua dimensão emocional. Ainda que, seja importante enfatizar, como afirma Silva (2006), não exista homogeneidade dentro do campo psicanalítico.

Para Fiorelli e Mangini (2009), Winnicott se situa dentro de uma perspectiva psicossocial do desenvolvimento. Isto é, a constituição do sujeito é atravessada e só se torna possível dentro do contexto no qual o indivíduo está inserido. É, principalmente, na maneira como encara o papel da cultura e do meio ambiente no desenvolvimento psíquico que Winnicott se afasta das ideias mais tradicionais da psicanálise.

A relação eu e outro não é vista como algo que produz oposição. Mas sim como elemento pertencente ao mesmo campo de contingências. O que favorece o estabelecimento de relações que incentivam o indivíduo a constituir-se de maneira criativa em sua relação com o mundo (SILVA, 2006).

As ideias trazidas por Winnicott parecem promover uma ampliação da concepção psicanalítica clássica. Ao falar em cultura como espaço de criação e de desenvolvimento pautado em experiências não somente difíceis e interditoras.

O que está, de fato, em jogo nessa abordagem é que o indivíduo pode ser mais ou menos criativo em suas relações com a cultura, entendendo-se aqui como criatividade a capacidade de construir soluções, sentidos próprios e singulares para a existência e agir na cultura, contribuindo para o enriquecimento e o alargamento das experiências humanas [...]. (SILVA, 2006, p. 56).

A cultura, e, portanto, as relações estabelecidas entre os indivíduos nesse contexto são elementos que promovem o desenvolvimento. Percebe-se aí que ao oferecer este lugar a cultura, Winnicott estabelece uma diferenciação ao processo de desenvolvimento humano, dentro do campo psicanalítico.

O protótipo dessa relação sujeito/cultura é a relação mãe-bebê. Cavalcanti (2006, p. 136) destaca que “O acontecer psíquico, ou o sentimento de existência do bebê é o efeito, portanto, de uma ação em parceria com um outro que se disponibiliza [...] a acolher o seu gesto espontâneo [...] possibilitando a criação conjunta de algo inédito e singular”.

Conceição (2010), pautada pelas ideias de Winnicott, destaca que dentro das brincadeiras iniciais entre mãe e bebê, a criança vai se constituindo e podendo se diferenciar.

Winnicott (1975, p. 76) argumenta que “O brincar implica confiança e pertence ao espaço potencial existente entre (o que era a princípio) bebê e figura materna, com o bebê num estado de dependência quase absoluta e a função adaptativa da figura materna tida como certa pelo bebê”. Percebe-se que cultura, brincar e relação mãe-bebê fazem parte de uma rede conceitual e experiencial proposta por Winnicott para compreender o processo de desenvolvimento. Isto será mais bem discutido adiante.

3.2 A perspectiva do brincar em Piaget, a partir de seus interlocutores.

De acordo com Santos e Dias (2010), na abordagem de Piaget, o brincar teria como principal função a concretização e a aplicação de comportamentos, conceitos e habilidades previamente aprendidas, refletindo o nível de desenvolvimento cognitivo da criança. Perrone e Oliveira (2011) afirmam que na visão piagetiana, o brincar é um dos principais vetores do desenvolvimento.

Como já foi apresentado, os estudos e as proposições de Piaget se referem ao desenvolvimento linear da criança, como numa sequência lógica. Os conceitos e suas características são observados e discutidos em função da classificação do desenvolvimento em estágios. Com o brincar da criança ocorre o mesmo fenômeno.

Piaget (1951) distinguiu entre brincar prático, brincar simbólico e jogos com regras. O brincar prático inclui o brincar sensório motor e exploratório do jovem bebê – especialmente dos 6 meses aos 2 anos; o brincar simbólico abrange o brincar de faz-de-conta, de fantasia e sociodramático da criança pré-escolar, de cerca dos 2 ou 3 anos até os 6; os jogos com regras caracterizam as atividades das crianças a partir dos 6 ou 7 anos (SMITH, 2006, p. 25).

Percebe-se que a categorização do brincar proposta por Piaget está intimamente relacionada aos estágios de desenvolvimento da inteligência proposta por ele. O brincar sensório motor inclui as descobertas do bebê no ambiente. De acordo com Bee (1996) neste

tipo de brincar, a criança explora e manipula objetos, utilizando o repertório de esquemas sensório motores disponíveis e adquiridos. Pereira, Amparo e Almeida (2006), destacam que o brincar sensório motor promove a inserção da criança nas atividades lúdicas, a partir de pequenos movimentos que se justificam pelo simples prazer de desempenhá-los.

O brincar simbólico parece dominar a maior parte da infância, de acordo com a faixa etária proposta por Piaget, cerca dos dois aos seis anos de idade. De acordo com Pereira, Amparo e Almeida (2006), o brincar simbólico é, principalmente, caracterizado pela capacidade da criança de transformar o real, em função das suas necessidades e desejos.

Dentro deste tipo de brincar que existem subtipos do brincar muito significativos para o desenvolvimento infantil: brincar de faz-de-conta e brincar sociodramático. Para Smith (2006) “Grande parte do brincar da criança pré-escolar será simbólica”.

Bee (1996) apresenta baseada em Rubin, Fein e Vanberg, pesquisadores vinculados aos pressupostos de Piaget, uma subdivisão do brincar de faz-de-conta, sinalizando sua gradual constituição: “O Primeiro Brincar de Faz-de-Conta” e “O Brincar de Faz-de-Conta Substituto”. No caso do primeiro faz-de-conta, o que se observa é que a criança já é capaz de utilizar objetos e brinquedos em outros contextos que não somente com elas mesmas. Ou seja, apesar de manter o uso do brinquedo em conformidade com sua função típica, já consegue não ser o único alvo da brincadeira. Por exemplo, as crianças alimentam as bonecas com colheres. No segundo tipo de brincar de faz-de-conta, o substituto, a criança já é capaz de oferecer ao objeto, o brinquedo, uma outra função que este tipicamente não teria. “As crianças fingem que uma ação ou um objeto tem um significado diferente do seu significado usual na vida real [...]” (SMITH, 2006, p. 26).

No brincar de faz-de-conta, a habilidade de transformar e a criatividade parecem estar em pleno desenvolvimento. Smith (2006) indica que para muitos estudiosos da temática, a experiência do brincar é a melhor forma da criança desenvolver a imaginação e a criatividade.

Smith (2006) aponta que o brincar simbólico é também referido como brincar imaginativo. Numa perspectiva bem piagetiana, Kitson (2006) afirma que o brincar da fantasia ajuda a criança a experimentar hipóteses e possibilidades. Também discutindo as ideias de Piaget, Santos e Dias (2010, p. 597) afirmam que “[...] a brincadeira simbólica pode ser vista como um indicador do desenvolvimento cognitivo da criança”.

Como a concepção de Piaget está fundamentada numa lógica linear de desenvolvimento, os diferentes tipos de brincar vão se tornando possíveis à medida que a criança se desenvolve. “Segundo Piaget, as crianças progredem através de estágios de brincar funcional, avançam para o brincar simbólico e depois para o brincar sociodramático” (KITSON, 2006, p. 111).

O último subtipo do brincar simbólico é denominado de brincar sociodramático. De acordo com Smith (2006), este tipo de brincar é caracterizado pela existência de duas ou mais crianças envolvidas numa mesma dramatização. Bee (1996) se refere ao brincar sociodramático como uma maneira de faz-de-conta coletivo, no qual várias crianças compartilham um brincar, uma situação imaginária.

O brincar sociodramático, ou faz-de-conta, em sua maior parte, tem a ver com a natureza do papel e da interação social [...]. No brincar sociodramático, as crianças demonstram uma crescente consciência do seu entorno social, assumindo papéis sociais e, ao fazê-lo, vivenciam ativamente relacionamentos humanos por meio da representação simbólica (KITSON, 2006, p. 109).

O caráter interacionista do brincar sociodramático chama a atenção. Nesta perspectiva, parece que agora, a criança está pronta para compartilhar, trocar e produzir saberes sobre elas próprias e sobre o mundo que as cercam. A possibilidade de promover um faz-de-conta grupal e ao mesmo tempo controlar tal interação ao ponto de “sair” da brincadeira na hora em que se deseje, ressalta a autonomia intelectual já conquistada. Nos termos piagetianos, a maturidade cognitiva está crescente.

A partir daí, a brincadeira ganha novos elementos e passa a ser configurada como jogos com regras. Este tipo de atividade lúdica, embora seja um elemento essencial da construção teórica de Piaget na continuidade da maturação intelectual da criança, não será explorado pelo presente trabalho. É válido destacar que muitos dos pressupostos defendidos por Piaget permanecem fundamentando práticas e pesquisas, principalmente no campo do desenvolvimento infantil, mas direcionado ao âmbito da educação formal e da aprendizagem.

3.3 A perspectiva do brincar em Vygotsky.

Souza e Batista (2008) apontam que Vygotsky atribui ao brincar um caráter social que faz parte do desenvolvimento cultural da criança, sendo a ferramenta pela qual a criança se apropria do mundo. Campolina e Oliveira (2009) argumentam que a brincadeira produz uma relação entre o âmbito do significado social e a experiência individual em seu elemento subjetivo. Ou seja, o brincar parece ser um artefato que interliga a realidade social e a realidade individual.

Nesta perspectiva, o jogo é entendido como uma atividade na qual o homem reconstrói as relações sociais e, nesse processo, formam-se novas funções psíquicas. Desse modo, o jogo protagonizado surge como uma forma peculiar e específica da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p. 293).

Percebe-se como o brincar não existe dissociado da constituição do sujeito no campo social. Como há uma conexão direta entre a atividade do brincar, a construção dos laços sociais e o estabelecimento de atributos psíquicos. Tudo isso dentro do domínio da cultura.

De acordo com Quinteiro (2002) na perspectiva de Vygotsky, a brincadeira é vista como uma atividade caracteristicamente humana, sendo considerada uma atividade que está além da expressão de algum estágio ou etapa do desenvolvimento. “A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1984, p. 117).

O que parece está em jogo não é a relevância do brincar para o desenvolvimento, isto é inquestionável. O entendimento do brincar enquanto elemento importante para a constituição infantil é também enfatizado. O que diferencia a perspectiva de Vygotsky é a não associação rígida da capacidade de brincar com aquisições e possibilidades biológicas distantes das possibilidades e construções sociais.

Nesta perspectiva, o brinquedo é uma necessidade e uma condição para que as crianças se desenvolvam, pois elas, diferentemente dos adultos, tendem a buscar prazeres imediatos, não se preocupando com o passado nem com o futuro, apenas com as realizações imediatas. Quando elas começam a sentir necessidades que não podem ser realizadas imediatamente, é que se tem o aparecimento do brinquedo (MARTINELI; FUGI; MILESKI, 2009, p. 253).

Perece-se como o brincar é essencial para a vida das crianças. Ao passo em que vão se desenvolvendo, buscam realizar satisfações e formas de se manterem em contato com as demandas e necessidades individuais, sociais e culturais. O brinquedo/brincar aparece para preencher esse campo, esse lugar favorável ao desenvolvimento, surgindo como peça chave para desencadear progressos no âmbito psicológico e/ou social. Para Pedroza (2005), com essa definição de brincar como atividade que preenche a necessidade da criança, o brinquedo não é visto como simbolização, mas sim enquanto atividade. Ou seja, o brincar possui um fim em si mesmo.

Pereira, Amparo e Almeida (2006) afirmam que, nesta concepção, a criança é um ser lúdico, isto é, está brincando sempre. Embora, seja necessário enfatizar que o brincar tem um grande sentido utilitário, correspondendo, com precisão, a idade e aos seus interesses da criança que brinca, abrangendo elementos que conduzem à elaboração das necessidades habilidades e hábitos. Azevêdo (2011, p. 567) destaca que “[...] as atividades lúdicas permitem recriar as experiências com a imaginação, facilitar a interação social, estabelecer significados acerca das ações no mundo e criar a noção de regras”.

No brincar a criança pode vivenciar situações e experiências novas, o que favorece o desenvolvimento das interações e da construção de significados sobre o mundo. Quinteiro (2002, p. 147) ressalta que “[...] é na brincadeira que a criança poderá criar e viver situações que não são possíveis de serem realizadas na vida real, mas perfeitamente possíveis de serem realizadas no campo da imaginação”.

O conceito do brincar na teoria de Vygotsky está intimamente relacionado aos elementos e ao desenvolvimento da imaginação.

É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova (VYGOTSKY, 1984, p. 117).

Na citação acima é possível perceber que o brincar é mediado pelas experiências que as crianças vivenciam ao longo da vida e das situações cotidianas. Isto é, mediada pelas relações que as crianças estabelecem dentro da cultura nas quais estão inseridas. Pereira, Amparo e Almeida (2006), ancorados nos pressupostos de Vygotsky, afirmam que toda situação imaginária contém regras, ainda que de uma maneira não perceptível.

De qualquer modo, a imaginação se constitui como palco importante de construções das crianças e especulações dos pesquisadores. De acordo com Queiroz, Maciel e Branco (2006), o surgimento, na brincadeira, de situações imaginárias se deve a relação tensa existente entre o indivíduo e a sociedade, assim a brincadeira permite a criança se liberar um pouco das amarras da realidade concreta. Ou seja, entre as exigências e necessidades divergentes entre esses dois complexos (indivíduo e sociedade) surge a imaginação nas brincadeiras infantis para atenuar e possibilitar outros movimentos e situações.

Mais uma vez pode-se destacar a brincadeira como campo que promove a realização de desejos. Cordazzo e Vieira (2008), ancorados nos pressupostos de Vygotsky, destacam que através do simbolismo presente no brincar as crianças satisfazem necessidades impossíveis para a realidade delas, como por exemplo, ser super-herói; ser mãe, ser pai etc. Seguindo a mesma linha de pensamento Queiroz, Maciel e Branco (2006, p. 172) destacam que “Na brincadeira, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados”.

Correia e Meira (2008) pontuam que a brincadeira simbólica na qual a criança lida com papéis sociais historicamente construídos é responsável pela emergência de significativas mudanças cognitivas na criança.

Assim, a perspectiva trazida aqui aponta a inter-relação de vários fatores e contextos para abordar o brincar e o desenvolvimento. Com destaque para sua constituição no campo da cultura e das relações sociais.

3.4 O brincar em Winnicott

A complexidade que o brincar adquire para este autor pode ser expressa pela sua obra *O brincar e a realidade* (1975) momento no qual propõe explicar o que seria o brincar, relacionando-o às mais diversas experiências humanas. Por essa razão, serão discutidos inicialmente alguns aspectos que tornam o seu conceito de brincar relevante.

Winnicott (1975) postulou que na literatura psicanalítica veiculada até aquele momento, existia algo sobre o brincar que não havia sido explorado. Defendia que o brincar deveria ser estudado por si mesmo, não conectado a nenhum tipo de conteúdo ou vivência específica.

O interesse pelo brincar parece surgir, como já foi mencionado, a partir dos atendimentos realizados a díades de mãe-bebê. Abram (2000) destaca que Winnicott assegurou ao brincar uma função significativa para as relações humanas, valorizando-o ao ponto de afirmar que a qualidade do brincar é sinalizadora do desenvolvimento.

Para Franco (2003), Winnicott ressalta o brincar enquanto verbo, algo que deve ser visitado em sua própria definição. “Brincar é fazer” (WINNICOTT, 1975, p. 63). Compartilhando desta perspectiva, Cavalcanti (2006, p. 138) afirma que “Brincar é ser no fazer”, argumenta que brincar não é simplesmente uma fala e ou forma de manifestação. O brincar parece ser visto como uma maneira de existir.

É interessante observar que o brincar e suas dimensões ganham novas significações de acordo com os pressupostos de Winnicott. Preocupou-se em produzir uma nova conceitualização sobre a significação do brincar, atribuindo outro lugar ao papel do brincar na vida do ser humano em geral. “[...] é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o

brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais [...]” (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Essa afirmação que concede ao brincar o status de interconexão com a saúde parece bastante inovadora. Abram (2000) pontua que “O prazer no brincar é a garantia da saúde da criança que cresce”. Importante perceber qual o conceito de saúde está fundamentando tal entendimento. Para Winnicott, citado por Abram (2000), ao brincar a criança expressa em quais condições está se desenvolvendo, se é capaz de criar uma forma de vida particular e, portanto, de se tornar um ser humano completo. Isto parece estar relacionado ao conceito de saúde proposto por Winnicott. A ideia de saúde remete a capacidade de se desenvolver.

“O ‘emprego de uma rica imaginação ao brincar’ indica que a criança faz uso da terceira área, o que se constitui em um sinal de saúde” (ABRAM, 2000, p. 57). Percebe-se o quanto o brincar é apreciado, sendo central na experiência humana. O conceito do brincar está intimamente relacionado ao conceito de espaço transicional – ou espaço potencial; ou terceira área. “Para Winnicott, esse novo espaço potencial que surge, é uma área intermediária, entre a objetividade e a subjetividade, que permite um alívio das exigências da realidade externa, e do mundo interno do indivíduo” (BRANDÃO; BITTENCOURT; VILHENA, 2010, p. 848).

O brincar é um representante ativo desse espaço intermediário, constituindo-se por elementos que não estão nem dentro – intrapsíquico – e nem fora – ambiente externo. E sim, estão nessa região, onde há uma sobreposição dessas duas esferas. O espaço transicional é ao mesmo tempo dentro e fora. É um espaço que se encontra na transição, no entremeio entre os dois universos, interno e externo.

Com esse conceito lançam-se outras bases para a compreensão do fenômeno do desenvolvimento psíquico. De acordo com Cavalcanti (2006), a concepção que Winnicott propõe sobre subjetivação envolve uma dinâmica que se constitui no espaço intermediário.

A transicionalidade está no encontro entre o mundo psíquico e o mundo socialmente construído. Este campo intermediário constituído tanto pela realidade interna quanto pela realidade externa é fundamental para entender o brincar em Winnicott [...] não fica dentro nem tampouco fora da subjetividade (FRANCO, 2003, p. 47).

É notável que o brincar adquire uma dimensão compartilhada, bastante enfatizada e valorizada. Portanto, há uma transformação na forma de conceber a constituição dos sujeitos, e também as relações entre estes. Para Oliveira (2006), o brincar é constituído e constituinte da pessoa, simultaneamente. Cavalcanti (2006, p. 136) propõe que “o indivíduo vai sendo, agindo/brincando junto com um outro num espaço”.

Abram (2000) argumenta que o brincar pertence ao desenvolvimento da experiência de viver, através do qual tanto crianças como adultos tornam-se capazes de se descobrir. Assim, a capacidade de brincar é tão importante para o adulto como para a criança.

[...] a criança desenvolve-se através de seu brincar, assim como do brincar criativo de outras crianças e adultos. Ao enriquecer-se, a criança gradualmente aumenta sua capacidade de enxergar a riqueza do mundo real externo. O brincar constitui-se na constante evidência da criatividade, o que implica estar vivo (WINNICOTT, citado por ABRAM, 2000, p. 59).

O que aparece em jogo é a criatividade que o brincar e o espaço transicional possibilitam. O brincar e suas manifestações vão além dos objetos concretos presentes na realidade, está situado na atitude e no comportamento em si mesmo. “É no brincar e talvez apenas no brincar que a criança e o adulto experimentam liberdade suficiente para criar e criar-se” (FRANCO, 2003, p. 55).

Winnicott (1975) destaca que o brincar é essencial porque a criança (ou qualquer ser humano), a partir dele, pode manifestar sua criatividade. Brandão, Bittencourt e Vilhena (2010) salientam que brincar é sempre uma experiência criativa, e que a partir das expressões criativas a experiência cultural individual existe. Permite-se refletir sobre o início de tudo isso, ou seja, como a criança pequena estabelece essas vivências situadas na experiência cultural a partir do brincar.

[...]é útil pensar na preocupação que caracteriza o brincar de uma criança pequena. O conteúdo não importa. O que importa é o estado de quase alheamento, aparentado à concentração das crianças mais velhas e dos adultos. A criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem tampouco admite facilmente intrusões (WINNICOTT, 1975, p. 76).

Percebe-se como o brincar está vinculado a capacidade de se desenvolver e de estar no mundo. “A criatividade, o estar vivo e o sentimento de ser real são a garantia da sanidade do indivíduo [...]” (ABRAM, 2000, p. 60). Vários elementos estão diretamente associados ao brincar, o que ressalta a sua complexidade nesta perspectiva. “O brincar proporciona uma certa organização para que tenham início as relações emocionais, o que torna possível os contatos sociais” (WINNICOTT, citado por ABRAM, 2000, p. 60).

O brincar está na base da constituição da pessoa, na perspectiva de Winnicott, sendo elemento essencial para o desenvolvimento pleno e saudável da experiência de ser humano.

A concepção de Winnicott sobre o brincar e os fenômenos transicionais possibilita um espaço de interlocução com outras concepções que negam a dicotomia entre sujeito e seu meio sociocultural. Que defendem a impossibilidade de compreender o sujeito e seus processos de subjetivação sem a visibilização dos seus contextos de desenvolvimento. Assim, torna-se possível dialogar com estudos que abarcam os fenômenos humanos através de uma ótica psicossocial.

Portanto, percebe-se que o brincar é um elemento chave na construção teórica dos autores Piaget, Vygotsky e Winnicott. Com interesses e ênfases diferentes as ideias deles parecem guiar muitas pesquisas e estudos que se interessam pelo brincar. No capítulo seguinte, serão explorados os estudos e pesquisas sobre o tema do brincar divulgados na produção acadêmica brasileira, dos últimos cinco anos.

4 UM PANORAMA SOBRE O TEMA DO BRINCAR NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA: CONSTRUINDO O PERCURSO E DESCOBRINDO CAMINHOS

4.1 A narrativa de uma trajetória: pressupostos metodológicos

O presente estudo está fundamentado numa perspectiva de pesquisa qualitativa. Para Turato (2003), alguns atributos são indispensáveis na configuração das pesquisas qualitativas, tais como: a visão do/a pesquisador/a enquanto instrumento fundamental; a produção de dados descritivos; a ênfase no processo e não no produto. Neves (1996) aponta, ainda, que a pesquisa qualitativa abarca diferentes técnicas interpretativas que pretendem descrever e decodificar as características de um complexo sistema de significados.

A proposta do presente estudo foi realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o brincar na produção acadêmica brasileira. Lima e Miotto (2007) destacam a importância de delinear com clareza os procedimentos metodológicos adotados numa pesquisa bibliográfica, os quais não devem ser aleatórios, apresentando as lentes que guiam todo o processo de investigação.

Procedimento: estabelecendo parâmetros e construindo os primeiros dados

Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema do brincar na produção acadêmica brasileira a partir de periódicos veiculados na base de dados Scielo Brasil. A escolha desse banco de dados está condizente com sua importância no cenário acadêmico nacional, assim como com a acessibilidade e a credibilidade existentes.

Lima e Miotto (2007) postulam que a principal técnica da pesquisa bibliográfica é a leitura. De acordo com Salvador, citado por Lima e Miotto (2007), uma maneira de operacionalizar a pesquisa bibliográfica é subdividi-la em diferentes etapas de leituras: leitura de reconhecimento do material; leitura exploratória e leitura seletiva; leitura reflexiva ou crítica e leitura interpretativa. À medida que forem sendo utilizadas, cada etapa de leitura será melhor conceituada.

Assim, foi procedida uma busca por artigos que de alguma maneira se relacionasse com a temática do brincar. A procura por artigos ocorreu no Scielo Brasil, a partir dos descritores *brincar; brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica*, separadamente, tendo em vista a utilização destas palavras, muitas vezes, como sinônimas. Foram incluídos na pesquisa os artigos publicados entre os anos de 2007 e 2011, englobando todas as publicações. Segue um quadro indicativo do número de publicações encontradas em cada descritor.

Quadro1 – Total de Publicações encontradas no Scielo Brasil entre 2007 e 2011 em função de todos os descritores

Ano Publicação	Descritor						Total por ano
	Brincar	Brincadeira	Brinquedo	Jogo	Lúdico	Lúdica	
2007	06	05	06	35	04	07	63
2008	09	10	03	47	04	03	76
2009	17	07	05	47	09	12	97
2010	18	09	07	70	09	16	129
2011	17	09	07	66	09	05	113
Total por descritor	67	40	28	265	35	43	478

Fonte: Autora, 2013.

O levantamento inicial dos artigos ocorreu baseado na totalidade de publicações divulgadas e relacionadas com os termos em questão, no período citado. Assim, a busca inicial apontou um total de 478 artigos publicados. Foi procedida uma leitura dos resumos de cada um destes artigos disponibilizados. Inicialmente foram utilizadas as “leituras de reconhecimento” do material. De acordo com Salvador, citado por Lima e Miotto (2007), estas são leituras rápidas que objetivam localizar dentro o material o que pode apresentar informações referentes ao tema.

Assim, houve uma pré-seleção de artigos, a partir da leitura dos resumos disponíveis. É válido destacar que muitos artigos apareceram igualmente disponíveis em diferentes descritores. Ou seja, uma mesma publicação pôde ser acessada através do descritor brincar e brincadeira ao mesmo tempo. A eliminação da duplicidade de publicação resultou numa redução do número total de artigos.

A partir da “leitura de reconhecimento” do material, optou-se por excluir artigos que não apresentaram relação com o tema da pesquisa. Para tal seleção, foram utilizadas mais técnicas de leitura, “leituras exploratória e “seletiva”, que de acordo com Salvador, citado por Lima e Miotto (2007), verificam se os dados selecionados referem-se ao objeto de estudo investigado. Então, foram excluídos: artigos que trouxessem referências ao brincar, ou algum dos termos utilizados como descritores, apenas no título do trabalho; artigos que, embora tenham sido vinculados aos descritores, não apresentassem nenhuma relação com o tema do brincar, como por exemplo, artigos que usaram o(s) termo(s) como adjetivos; artigos que não retratassem a temática do brincar em nenhuma dimensão e que os termos aludidos ao brincar estivessem sendo utilizados como metáfora ou como figura de linguagem. Por exemplo, o descritor jogo aborda temas e expressões diversas, como “jogo de poder” e “jogo de empresa”, jogo enquanto modalidade esportiva. Estes foram eliminados a partir dessa primeira leitura dos resumos.

Quadro 2 – Quantidade de artigos eliminados e incluídos para cada descritor a partir das Leituras Iniciais das publicações encontradas no Scielo entre 2007 e 2011

Descritor	Total de artigos	Artigos eliminados	Artigos incluídos
Brincar	67	05	62
Brincadeira	40	09	31
Brinquedo	28	13	15
Jogo	265	231	34
Lúdico	35	15	20
Lúdica	43	21	22
Total	478	294	184

Fonte: Autora, 2013.

É possível destacar que a maior exclusão de artigos nesta primeira etapa, ocorreu pelo descritor jogo, em proporção a quantidade de artigos encontrados com esse termo. Isto sugere que há uma dispersão e diversidade de atributos conferidos ao termo jogo. Outra característica marcante desta primeira organização dos dados, é que quase não houve exclusão de artigos

para o descritor brincar, o que não ocorreu em relação aos demais descritores. Isto indica que a utilização do termo brincar vem sendo uniforme e compartilhada entre os pesquisadores.

Então, foram selecionados 184 artigos, os quais foram submetidos a etapa de leitura. Esses artigos passaram por “leitura reflexiva ou crítica”, que, de acordo com Salvador, citado por Lima e Miotto (2007, p. 41) tem como “[...] finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. [...] Momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações”. Nesta etapa, foi realizada uma leitura completa das produções a partir do contato na íntegra com os artigos.

Para cada artigo foi construído, individualmente, um quadro demonstrativo e explicativo da produção. Foram extraídos elementos identificatórios de cada artigo, como segue: título; autores; ano de publicação; revista e sua área de conhecimento; tipo de pesquisa, se qualitativa ou quantitativa; natureza da pesquisa, se empírica ou teórica; aporte teórico; metodologia; características da população estudada, como idade e contexto sociocultural; local de realização da pesquisa. Também neste momento, foi extraído o conceito do brincar (ou de outro descritor) explícito ou implícito no artigo. A ausência de uma definição do brincar ou termo similar também foi registrada, assim como impressões iniciais da pesquisadora. Pode-se considerar, com isso, que houve uma delimitação prévia de algumas categorias de análise. Ver modelo de quadro resumo utilizado (Apêndice A).

Este tipo de procedimento é retratado por Lima e Miotto (2007) como “roteiro para a leitura”, que é um instrumento que contribui para a captura de informações presentes nas obras que sejam pertinentes para a compreensão do objeto em estudo. É importante delimitar que o conceito do brincar que foi levado em consideração no registro é o que os autores do artigo adotam e não outros conceitos possivelmente presentes na obra.

Durante essa etapa de “leitura reflexiva”, iniciou-se o processo de catalogação dos dados extraídos dos artigos de acordo com as categorias previamente definidas e já referidas. Inicialmente, os artigos foram quantificados quanto à área de concentração dos periódicos. Vale destacar que essa classificação foi feita com base na descrição do próprio editorial de cada revista.

Quadro 3 – Quantidade de artigos encontrados no Scielo Brasil entre 2007 e 2011 a partir dos descritores *brincar, brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica*, por área de concentração do periódico

Área de concentração do periódico	Quantidade de artigos
Psicologia	71
Enfermagem	40
Educação	22
Fonoaudiologia	20
Saúde Coletiva	11
Medicina	09
Outros	11
Total	184

Fonte: Autora, 2013.

Para inclusão de artigos dentro da área de concentração da Psicologia, optou-se por considerar se o nome do periódico fazia menção ao termo Psicologia, se é um periódico que se auto define como pertencente a essa área ou se, também, no editorial do periódico estava explícito o interesse por publicações da área, como é o caso da revista *Paidéia*. Percebeu-se que quase 40% das publicações referentes ao brincar encontram-se dentro da área da Psicologia. Em seguida apareceu a área de Enfermagem superando, e muito, o número de publicações da área de Educação. Ao mesmo tempo em que periódicos vinculados ao campo da Saúde surgiram com produtividade acentuada. No item “*Outros*” foram compiladas produções referentes às mais diversas áreas, tais como Antropologia, Música e Educação Física. Este quadro parece fortalecer o argumento da interdisciplinaridade da temática e dos usos do brincar.

Assim, prosseguiu-se a catalogação dos dados em função das categorias definidas e expostas no quadro demonstrativo de cada artigo. Esta organização dos dados permaneceu em função de cada descritor separadamente. A seguir construiu-se dois blocos de dados, um referente as produções em relação ao descritor brincar, e um englobando os demais descritores. A apresentação dos resultados a seguir foi construída a partir dessa organização, sendo primeiro descritos e discutidos os dados em função do descritor brincar, e posteriormente foram integrados os achados em relação aos demais descritores.

Ainda nesta etapa de “leitura crítica” dos artigos, optou-se por apresentar e discutir o lugar do tema brincar em cada produção. Já que este apareceu de maneira bastante variável, conforme os assuntos pesquisados e os objetivos de cada pesquisa. Assim, foram criadas categorias para sistematizar a utilização dada ao brincar, conforme segue: ou seja, se o brincar como objeto de estudo em si mesmo; o brincar como instrumento de coletar dados; o brincar como atividade da infância, entre outros.

A partir daí, foram selecionados todos os artigos que apresentaram o brincar enquanto objeto de estudo em si mesmo e estavam vinculados ao campo da Psicologia, artigos para uma análise interpretativa com a preocupação em delimitar e discutir o(s) conceito(s) do brincar veiculados. Esta etapa de leitura, em consonância com Salvador, citado por Lima e Mito (2007), é denominada de “leitura interpretativa”, momento no qual as ideias expressas na obra em estudo são relacionadas com o problema de pesquisa em debate. Isto visa proporcionar o surgimento de categorias de análise em função dos conceitos apresentados e utilizados. Isto é, a partir das leituras sistemáticas dos artigos selecionados para análise, foram destacados e discutidos os conceitos do brincar presentes. O conceito do brincar retratado em cada produção foi esmiuçado, ainda que não tivesse presente de maneira explícita ou direta.

O método de análise dos dados foi baseado nos pressupostos da análise de conteúdo. Sendo procedida uma análise do conceito do brincar identificado em cada estudo, o que promoveu uma discussão conceitual. Os resultados foram analisados em relação a cada artigo individualmente e ao inter cruzamento dos dados obtidos em diferentes estudos. De acordo com Silva, Gobbi e Simão (2005), a intenção da análise de conteúdo é decompor o discurso, ou seja, os dados obtidos, para a identificação de unidades de análise. Isto produz uma categorização dos fenômenos, a partir da qual são produzidos significados, fundamentados em interpretações, que possam expressar uma compreensão mais aprofundada da realidade estudada.

A partir deste percurso de “leitura interpretativa” houve um agrupamento dos artigos em função de grupos temáticos e atribuições ao conceito do brincar que se aproximaram o que facilitou a síntese integradora das obras. Esta se caracterizou como produto final da análise e parte integrante dos resultados da pesquisa.

4.2 O brincar: contextos e cenários de pesquisa

Os resultados construídos serão apresentados em dois momentos, relacionando-se as etapas de leituras pelas quais a pesquisa foi guiada. Primeiro, os dados surgidos a partir do procedimento da “leitura reflexiva ou crítica”, etapa na qual foram confeccionados os quadros de roteiro de leitura individualizado para cada artigo. No próximo capítulo, os resultados serão apresentados em função das “leituras interpretativas”, onde serão discutidos os artigos da área da Psicologia que apresentaram preocupação com o brincar enquanto objeto de estudo em si mesmo.

Para explorar e compreender os dados encontrados, estes foram catalogados em função das características extraídas de cada artigo. Destrincharam-se as informações obtidas nos Quadros de Roteiro de Leitura. Inicialmente, os artigos e seus elementos foram organizados a partir do descritor brincar; em seguida, os demais descritores foram contemplados: brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica.

Assim, a construção dos resultados foi feita a partir dos elementos presentes nos quadros elaborados como resumos das obras investigadas. Os primeiros resultados basearam-se na organização e quantificação dos elementos existentes no quadro de leitura. Como já indicado, o modelo do quadro de leitura é composto por características que foram consideradas como categorias de análise, as quais descritas abaixo:

1. *Área de concentração do periódico*, esta observada no editorial e na própria descrição de cada periódico.
2. *Título do periódico*, esta categoria foi considerada e mais explorada em periódicos vinculados a área da Psicologia.
3. *Tipo de pesquisa*, indicação se a pesquisa era qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa. Também houve interesse em descrever se essa classificação estava presente na obra de forma explícita ou não.
4. *Natureza da pesquisa*, descrição da pesquisa enquanto empírica ou teórica.
5. *Metodologia*, descrição dos instrumentos de coletar dados e de todas as estratégias utilizadas para aproximação com o objeto em estudo.

6. *População estudada*, caracterização dos sujeitos da pesquisa, como: faixa etária, critérios de inserção na pesquisa.
7. *Local de realização da pesquisa*, observação dos locais que foram palcos das pesquisas.
8. *Aporte teórico*, identificação dos referenciais teóricos utilizados, quando possível.
9. *Conceito do brincar*, exploração do conceito ou da proposta da pesquisa para o brincar ou termo similar.
10. *Impressões iniciais*, percepção e registro da pesquisadora diante do exposto no artigo.

A apresentação dos resultados obedecerá à seguinte sequência: primeiro serão elencados os dados relativos ao descritor brincar, depois aos demais descritores de forma integrada. Também, aqui, serão apresentados os elementos mais qualitativos presentes nos itens 9 e 10 do quadro resumo.

Resultados com o descritor BRINCAR

Para o descritor brincar, foram selecionados 62 artigos, o que culminou com a elaboração de 62 quadros resumos. Na busca inicial, foram encontrados 67 artigos publicados no Scielo, no período de 2007 a 2011, tendo sido excluídos 5, conforme critérios especificados acima. Não houve um número expressivo de artigos excluídos, o que parece refletir certa uniformidade entre o uso do termo brincar e as atribuições relacionadas a ele.

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos em função das categorias pré-definidas. Depois serão demonstradas as categorias que surgiram a partir dos dados observados nos artigos. Num momento seguinte, os resultados serão discutidos diretamente em relação a produção do campo da Psicologia.

1. Categoria – Área de concentração do periódico

O brincar aparece como tema de interesse em estudos de diversas áreas do conhecimento. Para facilitar a visualização da distribuição dos artigos por áreas de conhecimento dos periódicos, foi construído o quadro abaixo.

Quadro 4 – Número de artigos encontrados no Scielo com o descritor *brincar* por área de conhecimento do periódico de publicação, no período 2007 a 2011

Área de Conhecimento do Periódico	Total de artigos
Psicologia	27
Enfermagem	17
Educação	06
Saúde Coletiva	05
Fonoaudiologia	03
Psiquiatria	02
Educação Física	01
Linguística	01
Total	62

Fonte: Autora, 2013.

Nota-se uma acentuada predominância de publicações em periódicos da área de Psicologia, o que pode se relacionar com a grande relevância de temáticas relacionadas a questões da infância e das crianças nessa área. Apareceram também muitas publicações no campo da Enfermagem e algumas vinculadas a outras áreas das ciências da saúde. Surpreendentemente, a Educação apresentou baixa produção acadêmica relacionada ao termo brincar nos periódicos pesquisados.

2. Categoria – Título do Periódico

Os títulos dos periódicos vinculados ao campo da Psicologia foram listados e quantificados, já que este dado representa um ponto interessante no contexto do presente trabalho para compreender e caracterizar a produção. Segue um quadro demonstrativo da produção total de artigos da Psicologia em função do título do periódico.

Quadro 5 – Número de artigos encontrados no Scielo com o descritor *brincar* por periódico da área da Psicologia, no periódico 2007 a 2011

Título do Periódico	Total de artigos
Estudos de Psicologia, Campinas.	06
Psicologia Reflexão e Crítica	04
Paidéia	04
Psicologia em Estudo, Maringá.	03
Estudos de Psicologia	03
Psicologia Teoria e Pesquisa	02
Psicologia USP	02
Rev. Sem. Ass. Br. de Psicologia Escolar e Educacional.	02
Psico-USF	01
Total	27

Fonte: Autora, 2013.

3. Categoria – Tipo de Pesquisa

Optou-se por diferenciar os artigos em dois grupos, aqueles que apresentaram de maneira explícita o tipo de pesquisa a qual seu estudo estava vinculado e outro, nos quais se estabeleceu a partir da análise realizada, a qual grupo a pesquisa estava relacionada. Os dois grupos são apresentados nos quadros abaixo.

Quadro 6 – Número de artigos encontrados no Scielo com o descritor *brincar* por tipo de pesquisa explicitado nos artigos, no período 2007 a 2011

Tipo de Pesquisa	Total de artigos
Pesquisa Qualitativa	34
Pesquisa Quantitativa	05
Pesquisa Quali-quantitativa	02
Total	41

Fonte: Autora, 2013.

É importante destacar que na classificação de pesquisa qualitativa foram incluídas pesquisas que se reportaram como estudo etnográfico.

Percebe-se que há uma ampla predominância das pesquisas qualitativas nos estudos sobre o brincar, o que pode estar relacionado diretamente ao objeto de estudo em questão, com possíveis desdobramentos conceituais.

Nos casos em que o tipo de pesquisa não foi explicitado no texto do artigo, foi realizada uma leitura para identificar este aspecto. Para categorizar a pesquisa apresentada pelo artigo, utilizaram-se referências teóricas que definem e delimitam a amplitude e os objetivos de cada tipo de pesquisa. Para Dezin e Lincoln, citados por Turato (2003), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística diante de seu objeto de estudo, sendo multimetodológica. Já a pesquisa quantitativa, seguindo Turato (2003), preocupa-se com as relações de causa e efeito, com as regras universais por meio de escalas, questionários e ambientes controlados. O quadro abaixo apresenta a frequência dos tipos de pesquisas inferidos a partir da leitura dos artigos.

Quadro 7 – Número de artigos encontrados no Scielo com o descritor *brincar* por tipo de pesquisa, inferido a partir da leitura dos artigos, no período 2007 a 2011

Tipo de Pesquisa	Total de artigos
Pesquisa Qualitativa	13
Pesquisa Quantitativa	06
Pesquisa Quali-quantitativa	02
Total	21

Fonte: Autora, 2013.

Dos 21 artigos que não explicitaram o tipo de pesquisa realizado, 13 foram classificados como pesquisa qualitativa a partir da leitura integral do texto, confirmando este modelo de pesquisa em estudos envolvendo o tema do brincar.

4. Categoria – Natureza da Pesquisa

Os artigos foram encontrados como pesquisas empíricas ou teóricas, de acordo com a descrição do estudo. A grande maioria dos artigos não explicitou a natureza da pesquisa realizada. A diferenciação ocorreu mediante critério estabelecido, considerando-se estudos empíricos os que envolveram trabalho de campo e sujeitos de pesquisa.

Dentro do universo total de 62 artigos, 52 foram classificados como pesquisas empíricas, entre elas: pesquisa de campo; pesquisas experimentais e estudos descritivo-exploratórios. Apenas dois estudos utilizaram a terminologia pesquisa de campo para caracterizar seu estudo. Três pesquisas se referiram a experimentos e quatro artigos mencionaram a expressão estudo descritivo-exploratório para definirem suas pesquisas.

Em relação ao campo das pesquisas teóricas, incluíram-se artigos que se autodenominavam de pesquisa bibliográfica, revisão bibliográfica, análise documental, estado da arte e produções que apresentaram exclusivamente uma discussão teórica sobre algum tema. Este grupo totalizou 10 artigos.

5. Categoria – Metodologia

Neste item foram registrados os instrumentos de coletar dados mais utilizados, assim como as estratégias utilizadas nas pesquisas para uma aproximação com o objeto de estudo. O quadro 8 apresenta os resultados em relação aos instrumentos mais utilizados.

Quadro 8 – Frequência na utilização de estratégias e instrumentos de construção de dados nos artigos encontrados no Scielo com o descritor *brincar*, no período 2007 a 2011

Estratégias e Instrumentos utilizados	Total de artigos
Entrevista	15
Observação	08
Sessões de brincadeira	09
Entrevista e Observação	08
Escalas Psicológicas	05

Outros	07
Ferramentas bibliográficas	10
Total	62

Fonte: Autora, 2013.

Observa-se que o uso dos instrumentos entrevista e observação, isolada ou conjuntamente, representou a preferência da maioria dos artigos investigados. Na categoria *Entrevista* foram incluídas as variações que este instrumento comporta: entrevista semiestruturada; entrevista aberta; entrevista fechada; entrevista psicológica; entrevista psicanalítica; entrevista fonoaudiológica; entrevista fenomenológica. Essas terminologias foram extraídas dos próprios artigos.

Na categoria *Observação* incluíram-se as produções que afirmaram utilizar tal instrumento para coletar os dados e também, artigos que em seu procedimento não propuseram diretamente tal ferramenta, mas apresentaram como forma de se aproximar dos dados, filmagem de situações de interação. Também houve uma variação nas formas de denominar a *Observação*, tais como: observação participante; observação direta; observação naturalística; filmagem em sala de aula e filmagem da interação.

No item *Sessões de brincadeira* foram incluídos artigos que descreveram seu procedimento metodológico desta forma, assim como os artigos que relatavam uma pesquisa clínica, com intervenção individual, ou trabalhavam com argumentos da técnica do Brinquedo Terapêutico. Estratégia bastante presente em relatos de pesquisas vinculados a área de saúde e ao contexto hospitalar. Na categoria *Escalas Psicológicas* inseriram-se as pesquisas que fizeram uso de testes psicológicos e/ou medidas psicométricas em seus procedimentos.

Na categoria *Outros* permaneceram pesquisas que utilizaram instrumentos pouco utilizados pelos demais estudos, tais como dramatização, fotografia, questionários e estudo de caso.

Percebe-se que existe uma predominância de estratégias e técnicas fundamentadas em pressupostos das pesquisas qualitativas. O que é bastante consistente com os resultados

encontrados no item tipo de pesquisa, quando surgiu uma ampla gama de pesquisas qualitativistas.

6. Categoria – População Estudada

A partir dos artigos analisados foram criadas subcategorias para descrever as características dos sujeitos participantes das pesquisas relatadas. O quadro abaixo apresenta as subcategorias criadas assim como a frequência com que ocorreram.

Quadro 9 – Frequência das populações estudadas nos artigos encontrados no Scielo com o descritor *brincar*, no período 2007 a 2011

Populações estudadas	Total de artigos
Apenas crianças	31
Crianças e acompanhantes	09
Família	08
Profissionais de Saúde	03
Crianças, Família e Professor	01
Total	52

Fonte: Autora, 2013.

Na categoria *Crianças* incluíram-se todas as pesquisas que envolveram apenas crianças como sujeitos de seus estudos, com faixa etária variando dos seis meses aos catorze anos de idade. A variação na faixa etária será melhor descrita a seguir. Para a categoria *Criança e Acompanhante* foram relacionados os estudos que tinham as crianças e um adulto de referência como sujeitos da pesquisa. Dos nove artigos associados a essa categoria, em sete deles a mãe é quem representa esse acompanhante de referência. Já para o item *Família* restaram os artigos que fizeram alusão a algum componente da família, mas que não inseriram a criança entre seus sujeitos. Isto é, as pesquisas eram direcionadas a pais e mães ou a apenas mães de crianças inseridas em determinados contextos. Em apenas dois artigos, no total de oito, apareceram referências a outros membros da família que não somente a mãe. Os

Profissionais de Saúde que atuam com crianças em situações que remetem ao contexto do hospital também surgem como foco de algumas pesquisas que envolvem o brincar.

Em todos os estudos, foi possível perceber uma ligação direta entre os sujeitos de pesquisas e as questões relativas à infância e às crianças propriamente ditas. Já que, mesmo em pesquisas nas quais os sujeitos não são crianças, e sim adultos, o interesse e as questões da pesquisa parecem estar direcionadas as experiências da infância e das crianças, pois, os sujeitos são descritos como, mães, pais e/ou acompanhantes de crianças, e não como homens e/ou mulheres.

Como a maior parte das pesquisas foi realizada com crianças, optou-se por descrever de maneira mais detalhada esta população.

Quadro 10 – Frequência dos grupos etários de crianças estudados nos artigos encontrados no Scielo com o descritor *brincar*, no período 2007 a 2011

Idade das crianças estudadas	Total de artigos
Entre 0 e 24 meses	01
Entre 2 e 6 anos	04
Entre 2 e 10 anos	04
Entre 6 a 12 anos	20
Entre 12 a 14 anos	02
Total	31

Fonte: Autora, 2013.

É importante destacar que a categorização apresentada acima engloba outras delimitações menores, definidas em cada artigo. Por exemplo, na categoria que envolve crianças de 2 a 6 anos, foram incluídas pesquisas que tiveram sujeitos de 3 a 5 anos de idade ou mesmo de 4 a 6 anos. Já na categoria que absorveu crianças de 2 a 10 anos, respeitou-se a amplitude de faixa etária proposta nos próprios artigos investigados. O que se percebe é um grande número de estudos voltados para a faixa etária de 6 a 12 anos, representando 75% das pesquisas em torno do brincar realizadas com crianças. Esta faixa etária, muitas vezes referida

como de crianças em idade escolar, corresponde a um período importante do desenvolvimento infantil, marcado por grandes transformações emocionais, sociais e cognitivas.

Outro dado importante é considerar que em 16 pesquisas empíricas do total de 52, o brincar da criança apareceu associado a condições especiais de desenvolvimento, tais como: crianças com algum tipo de deficiência, crianças do espectro autista, crianças portadoras de doenças como câncer, HIV etc. O que nos remete a pensar que o brincar pode facilitar e mediar o estudo de diferentes problemáticas e vivenciadas pelas crianças.

7. Categoria – Local de realização da pesquisa

Descobrir os cenários mais usados nas pesquisas empíricas que envolvem o brincar facilita a compreensão desse universo. Assim, organizou-se os artigos em função do local no quais as pesquisas foram desenvolvidas, conforme quadro abaixo.

Quadro 11 – Frequência dos locais de realização das pesquisas empíricas nos artigos encontrados no Scielo com o descritor *brincar*, no período 2007 a 2011

Local da Pesquisa	Total de artigos
Hospital	17
Serviços Universitários	09
Escola	07
Instituições Sociais	08
Creche	03
Brinquedoteca	03
Outros	05
Total	52

Fonte: Autora, 2013.

Um grande destaque para as pesquisas desenvolvidas em instituições hospitalares. Isto deve ter influencia direta da enorme quantidade de publicações investigadas estarem

vinculadas a periódicos relacionados à área da saúde. Os serviços universitários, isto é, laboratórios e clínica-escolas, aparecem também como locais de desenvolvimento e produção de pesquisas, condizente com a função da universidade de produzir e publicar pesquisas, gerando conhecimento.

As escolas aparecem como importante campo de pesquisa para os estudos que envolvem o brincar. Não houve diferença de percentual entre escolas públicas e escolas privadas, havendo um estudo que se utilizou dos dois tipos de escola.

No item instituições sociais foram incluídas as organizações não governamentais e algumas instituições voltadas para a defesa de direitos e prestação de serviços. As creches e brinquedotecas surgem como locais diretamente associados aos processos de desenvolvimento infantil, portanto, locais privilegiados para observação das crianças e das suas atividades.

No campo das pesquisas teóricas, apenas quatro artigos, no total de dez, apontam o local onde foi realizada a pesquisa, indicando bancos de dados científicos. Estes surgem como fontes confiáveis de produções acadêmicas. Duas pesquisas se voltaram para buscas por teses e dissertações e duas realizaram buscas por artigos científicos.

8. Categoria – Aporte teórico

Para facilitar a compreensão das abordagens adotadas nos estudos do brincar, realizou-se um levantamento dos referenciais teóricos presentes nas pesquisas investigadas. Muitos artigos explicitaram os aportes teóricos adotados. Em outros casos foi possível realizar tal identificação a partir da leitura do texto. Um quadro explicativo com as principais teorias referidas foi construído, diferenciando-se os artigos provenientes da área da Psicologia das demais áreas.

Quadro 12 – Frequência das principais teorias adotadas nos estudos dos artigos encontrados no Scielo com o descritor *brincar*, no período 2007 a 2011

Teorias	Psicologia	Demais áreas	Total
Vygotsky	06	03	09

Psicanálise	04	05	09
Fenomenologia	-	04	04
Teorias comportamentais	04	-	04
Sociologia da Infância	-	03	03
Psicologia Evolucionista	03	-	03
Psicologia do desenvolvimento	03	-	03
Total	20	15	35

Fonte: Autora, 2013.

Como Vygotsky, foram categorizados todos os artigos que se utilizaram explicitamente dos pressupostos defendidos por este teórico. Desde os artigos que se referiram, exclusivamente, as ideias dele para fundamentar suas pesquisas, até os artigos que usaram os pressupostos do teórico em conjunto com outras teorias. Por exemplo, a junção dos postulados de Vygotsky com as ideias de Bakhtin. Também, as diferentes denominações relacionadas e envolvidas com as teorias de Vygotsky, como a Psicologia sócio histórica e as perspectivas interacionistas.

A Psicanálise, em suas diferentes versões e leituras, também aparece como teoria bastante utilizada para fundamentar pesquisas de diferentes áreas, totalizando 09 artigos. As pesquisas que utilizaram pressupostos defendidos por Winnicott também se destacam, dentro desse universo, representando mais da metade dos estudos associados aos pressupostos psicanalíticos.

As teorias comportamentais, as teorias da psicologia evolucionista e as teorias da psicologia do desenvolvimento aparecem em artigos vinculados apenas a Psicologia.

Outras teorias não diretamente relacionadas aos estudos da Psicologia surgiram para fundamentar pesquisas de outros campos do saber, como a Fenomenologia e as perspectivas da Sociologia da infância. Também foi possível identificar referenciais teóricos que não foram

inseridos no quadro, como os pressupostos de Foucault, por exemplo, por representarem poucos ou mesmo um artigo.

9 e 10. – Categorias conceito do brincar e Impressões iniciais

A partir da junção dos registros provenientes dessas categorias, presentes nos quadros resumos foram sistematizadas, possibilidades e atribuições oferecidas ao brincar ao longo dos artigos. Aqui, tomaram-se como base os pressupostos da análise de conteúdo. Para Silva, Gobbi e Simão (2005, p. 74), “o método da análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso”.

Com as sucessivas etapas de leituras realizadas nos artigos investigados, percebeu-se que o interesse pelo brincar era bastante variável. O que se refletiu a partir do lugar oferecido ao brincar nas produções. De acordo com Silva, Gobbi e Simão (2005), unidades de análise promovem uma categorização dos fenômenos, a partir de interpretações que produzem significados e que possam expressar uma compreensão mais aprofundada da realidade estudada. Assim, surgiram cinco categorias/unidades de análise que relacionam a presença do brincar nos artigos e seus usos: o brincar enquanto objeto de estudo em si mesmo; o brincar enquanto instrumento de coletar dados; o brincar enquanto atividade da infância; o brincar enquanto elemento presente apenas como resultado e/ou categoria de análise; o brincar enquanto instrumento, o brinquedo. Todas estas foram denominadas categorias pré-conceituais.

1. O brincar enquanto objeto de estudo em si mesmo

Foram incluídos aqui os artigos nos quais o brincar foi o foco de interesse da pesquisa apresentada, seja isoladamente ou em associação com outra atividade. Nestas pesquisas, o brincar apresenta-se como importante objeto de investigação.

O Brinquedo Terapêutico quando relacionado à atividade de brincar, sem o foco delimitado no objeto brinquedo, também foi considerado aqui, sempre que o enfoque foi a presença do brincar enquanto alvo de investigação.

Quadro 13 – Número de artigos encontrados no Scielo com o descritor *brincar* no período 2007 a 2011, nos quais o brincar foi considerado como objeto de estudo em si mesmo, por área de conhecimento

Área de Conhecimento	Total de artigos
Psicologia	14
Enfermagem	04
Saúde Coletiva	03
Educação	02
Linguística	01
Total	24

Fonte: Autora, 2013.

A quantidade total de artigos vinculados ao descritor brincar é muito maior do que o número de artigos que realmente se dedicam a estudar esta temática. De um universo de 62 artigos capturados inicialmente com descritor brincar, apenas 24 produções contribuem de maneira direta com os debates sobre o brincar considerando sua função, importância, forma de utilização etc.

A Psicologia aparece como a ciência de destaque frente aos estudos sobre o brincar. Isto não significa uniformidade de concepções e nem de utilizações do termo nesta área do conhecimento. Apenas pode refletir e reafirmar o grande interesse por questões que estejam relacionadas ao desenvolvimento infantil, suas interfaces e peculiaridades.

As demais áreas de conhecimento parecem usar o termo brincar sem preocupação com sua conceituação e problematização. O número de estudos que se interessa pelo brincar enquanto objeto de estudo em si mesmo é reduzido em comparação com os que o utilizam como estratégia ou ferramenta. Isto é, o brincar é mais utilizado como instrumento de coletar

dados do que como tema de pesquisa propriamente dito, como pode ser visto na próxima categoria.

2. O brincar enquanto instrumento de coletar dados

Essa categoria envolveu todos os artigos que fizeram uso do brincar como meio para colher informações. Para tanto, levou-se em consideração as descrições metodológicas de cada produção. Os estudos que propuseram observação de crianças em atividades livres ou em interação no recreio escolar, mesmo quando não usaram o termo brincar diretamente em seu procedimento, foram incluídos aqui.

Sessões de brincadeiras planejadas e utilização de contextos lúdicos para construir dados também foram considerados nessa categoria. A utilização dos diversos tipos de Brinquedo Terapêutico, quando relacionados à observação de fenômenos diversos, foi categorizada como método de coleta de dados.

Outro ponto observado diz respeito à existência ou não de argumentos para justificar a escolha do brincar enquanto estratégia metodológica. Construiu-se um quadro contendo a quantidade de artigos, por área do conhecimento, que se propuseram a discutir a opção metodológica utilizada na sua pesquisa. Com isso, pode-se perceber o brincar como algo que precisa ser discutido e problematizado e não simplesmente algo naturalizado, pronto e acabado.

Quadro 14 – Número de artigos encontrados no Scielo com o descritor *brincar* no período 2007 a 2011, nos quais o brincar foi considerado como instrumento de coleta de dados, por área de conhecimento

Área de Concentração	Total de artigos	Artigos com justificativa
Psicologia	16	13
Enfermagem	06	05
Educação	04	04
Saúde Coletiva	02	02
Fonoaudiologia	02	-

Total	30	24
-------	----	----

Fonte: Autora, 2013.

A maioria dos artigos apresentou preocupação em definir o lugar do brincar na experiência de suas pesquisas, o que pode ser encontrado nas descrições e nos procedimentos metodológicos da maioria das produções estudadas. É possível perceber que a Psicologia ocupa, novamente, um lugar de destaque diante das demais áreas.

Com um total de 30 artigos implicados com o brincar enquanto método de pesquisa denota-se a versatilidade da temática brincar. É válido enfatizar que as duas categorias aqui discutidas, do brincar enquanto objeto de estudo e do brincar como metodologia, não são excludentes entre si. Ou seja, alguns artigos estudaram o brincar ao mesmo tempo em que o utilizaram com ferramenta de coletar dados, podendo um mesmo artigo fazer parte de ambas as categorias.

3. O brincar apenas enquanto atividade da infância

Essa categoria compactou os artigos que, embora não apresentaram o brincar como objeto de estudo, compartilham de uma visão do brincar como algo importante da experiência infantil. O foco das produções elencadas aqui esteve na infância e no desenvolvimento infantil. Isto é, o brincar é abordado ou citado para corroborar outros aspectos da vida infantil.

Esta categoria não é compatível com a categoria do brincar enquanto objeto de estudo. Mas pode estar relacionada ao brincar enquanto instrumento de coleta de dados.

Um número significativo de artigos considera o brincar importante, ainda que não o tome como objeto de investigação. A Psicologia mais uma vez aparece na liderança, aparecendo como área que mais se refere ao brincar como atividade importante da infância mesmo quando é outro o objeto de estudo.

4. O brincar enquanto elemento presente apenas como resultado e/ou categoria de análise

Essa categoria surgiu da constatação de que em algumas produções o brincar foi considerado e/ou mesmo referido apenas como item numa escala psicométrica ou como fala de sujeitos entrevistados em pesquisas. Ou seja, aqui foram condensados os artigos que referiram o brincar como categoria de resultado de pesquisa, tanto pré como pós-definida. Esses artigos totalizam 09, com a área de Enfermagem com o maior índice, somando quatro artigos nesta categoria.

5. O brincar enquanto instrumento/ o brinquedo

Nessa categoria foi inserido o artigo que teve como foco no brinquedo enquanto objeto concreto, não apresentando contribuição ao estudo do tema brincar. No caso, apenas um artigo.

Resultados em função dos demais descritores: BRINCADEIRA, BRINQUEDO, JOGO, LÚDICA E LÚDICO.

Como os objetivos do presente trabalho estão diretamente associados ao tema do brincar, os resultados encontrados com este descritor foram apresentados de forma bastante detalhada. A inserção dos demais descritores na pesquisa visou alcançar outras publicações relacionadas a esse tema. Para facilitar a visualização e produzir uma maior integração dos resultados encontrados, optou-se por apresentar uma síntese dos achados para os demais descritores utilizados: *brincadeira, brinquedo, jogo, lúdica e lúdico*.

No somatório de todas as produções dos descritores acima referidos, foram encontrados 122 artigos, para os quais foram construídos os quadros resumos. Essas produções passaram pelas etapas de leitura definidas por Lima e Miotto (2007), chegando até a etapa da “leitura reflexiva ou crítica”, quando são extraídos dados pertinentes da obra investigada, em consonância com os objetivos da pesquisa. Ou seja, todos esses artigos apresentaram de maneira específica ou indireta alguma relação com aspectos do brincar ou termo semelhante. Foi possível perceber a diversidade terminológica para contemplar, muitas vezes, o mesmo fenômeno investigado.

É importante destacar que aqui também foram mantidas as mesmas categorias de análise pré-definidas e já apresentadas anteriormente: *Área de concentração do periódico, Título do periódico, Tipo de pesquisa, Natureza da pesquisa, Metodologia, População estudada, Local de realização da pesquisa, Aporte teórico, Conceito do brincar e Impressões iniciais.*

1. Categoria – Área de concentração do periódico

Os artigos encontrados a partir desses descritores também estão distribuídos em varias áreas do conhecimento, confirmando a interdisciplinaridade do tema. O quadro abaixo apresenta o numero de artigos encontrados para cada descritor por área de conhecimento.

Quadro 15 – Número de artigos encontrados no Scielo a partir dos descritores *brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica* por área de conhecimento do periódico de publicação, no período 2007 a 2011

Periódico	Descritor					Total
	Brincadeira	Brinquedo	Jogo	Lúdica	Lúdico	
Psicologia	16	04	15	06	03	44
Enfermagem	02	09	03	04	05	23
Fonoaudiologia	07	-	03	06	01	17
Educação	05	-	04	02	05	16
Ciências da Saúde	-	-	07	01	03	11
Medicina	-	01	01	03	02	07
Outros	01	01	01	-	01	04
Total	31	15	34	22	20	122

Fonte: Autora, 2013.

No quadro é possível constatar, de forma geral, o domínio da Psicologia no numero de artigos neste campo de pesquisa, no qual o brincar e/ou termos similares ganham relevância. É importante destacar que de forma semelhante ao encontrado para o descritor *brincar* há uma

manutenção na grande prevalência da produção da Psicologia em comparação com os demais campos. Em segundo lugar, vem a Enfermagem. A área de Educação surge com uma produção pequena em comparação com a Psicologia, sendo ultrapassada pela Fonoaudiologia, que se destaca pela utilização dos descritores *brincadeira* e *lúdica* em seus artigos.

No item Ciências da Saúde foram quantificados artigos publicados em periódicos vinculados a Educação Física, Fisioterapia, Saúde Coletiva e as Ciências da Saúde de maneira geral. A mesma categorização ocorreu para o item *Outros*, que envolveu artigos publicados em periódicos de áreas distintas das já apresentadas.

É importante observar que existe uma prevalência por alguns descritores entre os diferentes campos do saber. Por exemplo, o descritor *brincadeira* aparece como palavra muito utilizada nas produções da Psicologia, sendo também usada pela Fonoaudiologia e Educação. Enquanto que o descritor *brinquedo* é bastante usado pela Enfermagem, que concentra grande parcela da produção relacionada a esse descritor.

2. Categoria – Título do Periódico

Considera-se importante compreender e investigar quais periódicos estão mais inclinados a publicar pesquisas sobre o brincar e termos afins. O quadro abaixo apresenta o número de artigos encontrados por periódico a partir dos descritores *brincadeira*, *brinquedo*, *jogo*, *lúdica* e *lúdico*.

Quadro 16 – Número de artigos encontrados no Scielo com os descritores *brincadeira*, *brinquedo*, *jogo*, *lúdico* e *lúdica* por periódico da área da Psicologia, no periódico 2007 a 2011

Título do Periódico	Total de artigos
Psicologia Reflexão e Crítica	06
Estudos de Psicologia, Campinas.	05
Psicologia em Estudo, Maringá.	05
Psicologia Teoria e Pesquisa	05
Estudos de Psicologia	04

Rev. Sem. Ass. Br. de Psicologia Escolar e Educacional.	04
Psicologia Ciência e Profissão	04
Psicologia USP	04
Paidéia	02
Psicologia e Sociedade	02
Outros: Psico-USF, Fractal, Psicologia Clínica.	03
Total	44

Fonte: Autora, 2013.

As revistas que mais publicaram artigos sobre o *brincar* são as mesmas que mais publicaram artigos com os demais descritores, evidenciando a similaridade dos termos. Os periódicos *Reflexão & Crítica* e *Estudos de Psicologia* (Campinas), despontam nas produções com dez ou mais artigos publicados, levando-se em consideração o somatório de todas as publicações, incluindo os artigos do descritor *brincar*. As revistas *Psicologia em Estudo* (Maringá), *Psicologia Teoria e Pesquisa*, *Estudos de Psicologia*, *Rev. Sem. Ass. Br. de Psicologia Escolar e Educacional*, *Psicologia USP* e *Paidéia* também mantiveram uma produção expressiva.

Na busca usando os descritores *brincadeira*, *brinquedo*, *jogo*, *lúdica* e *lúdico*, surgiram quatro periódicos que não apareceram nas publicações envolvendo o descritor *brincar*: *Psicologia Ciência e Profissão*; *Psicologia e Sociedade*; *Fractal* e *Psicologia Clínica*.

3. Categoria – Tipo de Pesquisa

Aqui os artigos foram divididos em função do tipo de pesquisa a que se vincularam: qualitativa; quantitativa; quali-quantitativa. Semelhantemente ao procedimento usado em relação ao descritor *brincar*, nos artigos em que não estava explicitado o tipo de pesquisa, este foi inferido com base nos pressupostos que definem e delimitam tal classificação.

Houve uma homogeneidade na distribuição dos tipos de pesquisas em relação a todos os descritores. Dos 122 artigos investigados, 92 se associaram aos pressupostos dos estudos qualitativos, prevalecendo maciçamente este modelo de pesquisa. As pesquisas que propuseram um estudo misto, com pressupostos quali-quantitativos foram representados por 16 artigos. Já as pesquisas situadas na perspectiva quantitativa, totalizaram apenas 14 estudos.

4. Categoria – Natureza da Pesquisa

Nesta categoria os artigos foram organizados e distribuídos em função de dois grandes blocos, artigos que utilizaram ou não sujeitos de pesquisa. Dentro do montante de artigos que usaram sujeitos para coletar dados, estão situadas as pesquisas empíricas, com pesquisas de campo e de laboratório. Estas representaram a maioria dos artigos, com 104 pesquisas vinculadas. Dentro desse universo, apenas sete pesquisas foram consideradas experimentais. Não houve diferença relevante entre os descritores *brincadeira*, *brinquedo*, *jogo*, *lúdica* e *lúdico*, na categorização e apreciação desses resultados.

O outro bloco de classificação dos artigos correspondeu ao campo das pesquisas teóricas que representaram 18 estudos. As pesquisas foram classificadas como teóricas desde que não apresentassem sujeitos de pesquisas. Então, pesquisas bibliográficas, discussões teóricas sobre determinado tema e pesquisas documentais foram inseridas neste universo. Neste caso também não foi observada diferença nos resultados em relação aos diversos descritores utilizados.

5. Categoria – Metodologia

Houve uma necessidade em detalhar a apresentação dos principais meios de coletar dados utilizados nas pesquisas investigadas. O quadro abaixo apresenta o resultado condensado de todos os descritores: *brincadeira*, *brinquedo*, *jogo*, *lúdica* e *lúdico*.

Quadro 17 – Frequência na utilização de estratégias e instrumentos de construção de dados nos artigos encontrados no Scielo com os descritores *brincadeira*, *brinquedo*, *jogo*, *lúdico* e *lúdica*, no período 2007 a 2011

Estratégias e Instrumentos utilizados	Total de artigos
Observação	26
Entrevista	22
Sessões de brincadeira	21
Jogos	15
Dinâmica de grupo e/ou Oficinas	10
Questionário	10
Total	104

Fonte: Autora, 2013.

A utilização de procedimentos de Observação foi a mais encontrada nas pesquisas investigadas, tendo sido elencados aqui a observação direta, participante, etc. Apenas nos artigos vinculados aos descritores *brinquedo* e *lúdico*, a observação não apareceu como meio de coletar dados. As diversas modalidades de entrevistas e questionários também apareceram como importantes estratégias de coletar dados, utilizadas pelas pesquisas relacionadas a todos os descritores.

As sessões de brincadeira correspondem aos usos da atividade de brincar como forma de coletar dados. Entre as variadas terminologias adotadas pelas pesquisas para descrever esse tipo de procedimento, destacam-se: situação de brincadeira planejada; sessões lúdicas e a técnica do Brinquedo Terapêutico. Estão contemplados também neste item as situações de brincadeira livre, desde que assim definidas e utilizadas para coletar dados. As pesquisas vinculadas aos descritores *jogo* e *lúdico* não trazem em seus repertórios esse instrumento.

No caso das pesquisas relacionadas ao descritor *jogo*, observa-se grande utilização de jogos diversos para colher dados. O que se refletiu na categorização apresentada pelo quadro, pois o item *Jogos* comunica dados apenas desse descritor. Ou seja, esses artigos fizeram uso de diversos tipos de jogos para coletar dados: jogos educativos, jogos terapêuticos, jogos eletrônicos, jogos de regras. Ainda que não explicitado, na maioria desses artigos, os jogos utilizados fazem referência a regras, isto é, são jogos de regras, com objetivos e definições

bem delimitadas. O conceito de jogo parece, portanto, estar diretamente associado a ideia de regra.

As dinâmicas de grupo e as oficinas surgiram como maneira de conhecer fenômenos, ao mesmo tempo em que se propuseram a relatar intervenções desenvolvidas. Muito relacionadas aos procedimentos pedagógicos e/ou educativos, aparecem em pesquisas realizadas com jovens e adultos. As referências a essas estratégias podem ser encontradas nas pesquisas de todos os descritores, exceto no *brinquedo*.

Outras e variadas formas de coletar dados foram encontradas com baixa ocorrência, tais como a utilização de desenhos, histórias, teatro infantil, testes psicológicos, etc.

6. Categoria – População Estudada

Nesta categoria serão apresentados os grupos de sujeitos que fizeram parte das pesquisas investigadas. Foram criadas subcategorias, que condensaram, a partir das similaridades, diferentes tipos de sujeitos, seja pela faixa etária seja pela denominação recebida pela pesquisa. Foi criado um quadro com os tipos de sujeitos que mais apareceram nos artigos, com todos os descritores.

Quadro 18 – Frequência das populações estudadas nos artigos encontrados no Scielo com os descritores *brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica*, no período 2007 a 2011

Sujeitos das pesquisas	Total de artigos
Apenas crianças	56
Jovens e Adolescentes	17
Crianças e acompanhantes	15
Profissionais de Saúde	10
Professores	06
Total	104

Fonte: Autora, 2013.

O quadro aponta que as crianças são o grande interesse das pesquisas sobre o tema, mantendo-se presente de forma significativa em estudos com todos os descritores. Os jovens e adolescentes também aparecem como grupo de interesse, principalmente nos artigos que se vinculam ao descritor *jogo*. No item *crianças e acompanhantes*, foram inseridos artigos que estudaram as crianças juntamente com seus cuidadores, sejam eles os membros da família, pais e/ou mães, ou os professores e equipe de saúde.

Percebe-se que adultos que têm engajamento com o universo infantil também são alvo das pesquisas relacionadas ao tema, como é o caso dos professores e dos profissionais de saúde. Outros grupos de sujeitos também ligados às crianças apareceram nos artigos, como estudos com pais e mães, por exemplo, embora em pequena proporção.

Embora a maioria das pesquisas retratem crianças e jovens sem qualquer alteração ou atrasos no desenvolvimento, é importante destacar que 31 artigos fazem menção a condições especiais dos seus participantes. Entre eles pode ser enfatizado o interesse por crianças do Espectro Autista (oito estudos), por crianças com Síndrome de Down (seis estudos), por crianças em condições de hospitalização (seis estudos). Algumas outras problemáticas como a deficiência auditiva e atrasos no desenvolvimento da linguagem também foram alvo dos estudos.

Interessante também destacar que apenas quatro artigos, no total de 104 pesquisas empíricas, apresentaram participantes adultos como foco de interesse das investigações. Nestes estudos, os adultos e suas relações com o universo do brincar foram os objetos de pesquisa, sem qualquer ligação com a experiência da criança e ou referencia a infância. Este dado sinaliza que a temática do brincar, embora claramente vinculada ao tema da infância e da experiência da criança, não está restrita ao universo infantil.

7. Categoria – Local de realização da pesquisa

Aqui foram quantificados os locais nos quais as pesquisas encontradas nos artigos foram realizadas. Para tanto, construiu-se um quadro demonstrativo, levando-se em consideração os resultados para todos os descritores: *brincadeira, brinquedo, jogo, lúdica e lúdico*.

Quadro 19 – Frequência dos locais de realização das pesquisas empíricas nos artigos encontrados no Scielo com os descritores *brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica*, no período 2007 a 2011

Local	Total de artigos
Escola	35
Hospital	19
Serviços Universitários	15
Rua	08
Instituições Sociais	10
Creche/Berçário	05
PSF	05
Outros	07
Total	104

Fonte: Autora, 2013.

A *Escola* é o principal local dos estudos, atrelada principalmente ao descritor *jogo*. Isto parece estar diretamente associado com a função cognitiva que é tanto relacionada ao contexto escolar como ao instrumento jogo, especialmente o jogo de regras. É importante destacar que a escola se configura como espaço de desenvolvimento e de interação, não valorizando apenas o aspecto cognitivo. Isto pode ter sido representado pelas pesquisas realizadas na escola e vinculadas aos outros descritores como: *brincadeira* e *lúdica*. Nos artigos relacionados ao descritor *lúdico*, o cenário escolar ganha ênfase, surgindo como o principal local de realização das pesquisas.

A instituição Hospital aparece como importante cenário de pesquisas relacionadas ao tema, envolvendo a participação de crianças, seus acompanhantes e dos profissionais de saúde. O Hospital aparece fortalecido, principalmente, pelos artigos vinculados ao descritor *brinquedo* e as pesquisas publicadas em periódicos da Enfermagem e das Ciências da Saúde de maneira geral.

Os Serviços Universitários representam os institutos, clínicas e laboratórios inseridos nos contextos das universidades. Desenvolvem pesquisas e prestam serviços a comunidade acadêmica e não acadêmica. O que indica que a universidade está sendo um importante

espaço de realização de pesquisas para a temática do brincar. Não houve variação acentuada nas produções em função dos diferentes descritores.

Aqui, o espaço da Rua surge como cenário de pesquisa dos estudos que envolvem o tema do brincar. No item Rua, foram incluídos estudos nos quais a coleta de dados foi realizada na rua, parques, povoados e comunidades.

Como Instituições Sociais, foram configurados espaços e instituições não governamentais que reivindicam promoção e/ou proteção de direitos.

Apenas os artigos relativos ao descritor *lúdica* se reportaram aos Programas de Saúde da Família como local de realização de pesquisa. Isto parece estar associado a um resultado apresentado na categoria metodologia, quando é valorizado o uso de dinâmicas de grupo e oficinas nos relatos de pesquisas e intervenções. Ou seja, os estudos atrelados a esse descritor parecem estar focados na valorização e nos resultados que uma intervenção educativa com caráter lúdico pode obter. Isto pode retratar um tipo de concepção da palavra lúdica, talvez enfatizando a dimensão lúdica que as intervenções em saúde podem ter.

No campo *outros* foram compilados os locais de realização das pesquisas menos frequentes como, por exemplo, brinquedoteca e consultório particular.

8. Categoria – Aporte teórico

Nesta categoria pretendeu-se demonstrar as principais teorias encontradas nos artigos investigados, desde que os referenciais teóricos estivessem explicitados ou passíveis de identificação no texto. Também aqui, os resultados serão apresentados levando-se em conta os descritores: *brincadeira, brinquedo, jogo, lúdica e lúdico*, envolvidos nesse estudo. Um destaque maior foi dado às teorias psicológicas, de acordo com os interesses da presente pesquisa.

Delimitar a abrangência de determinadas teorias e categorizá-las não é tarefa fácil. Ainda mais num campo de estudos que parece priorizar o desenvolvimento humano de maneira geral, partindo de direções e concepções distintas. A distribuição das teorias que mais fundamentaram os artigos investigados pautou-se na própria afiliação teórica admitida pelas

pesquisas. O quadro abaixo apresenta as principais teorias identificadas nas produções investigadas.

Quadro 20 – Frequência das principais teorias adotadas nos estudos dos artigos encontrados no Scielo com os descritores brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica, no período 2007 a 2011

Teorias	Psicologia	Demais áreas	Total
Vygotsky	09	06	15
Piaget	08	04	12
Teorias comportamentais e cognitivistas	07	-	07
Fenomenologia	01	03	04
Desenvolvimento humano	02	02	04
Enfoque histórico e sociológico	02	02	04
Psicologia Evolucionista	03	-	03
Teoria Ator-Rede, Bruno Latour	02	01	03
Psicanálise	04	-	04
Total	38	18	56

Fonte: Autora, 2013.

As vertentes teóricas pautadas nos pressupostos trazidos por Vygotsky e seus colaboradores se destacam diante das pesquisas propostas tanto pela Psicologia como por outras áreas do conhecimento. Foram incluídos artigos que apresentaram as ideias de Vygotsky seja situando-as como teorias histórico-culturais, grande maioria, seja como teorias sócio-históricas. Estes resultados são semelhantes aos encontrados para o descritor *brincar*.

Diferentemente do que ocorreu com as pesquisas relacionadas ao descritor *brincar*, vários artigos apresentaram Piaget e seus seguidores como fonte de referências. Estes artigos aparecem vinculados principalmente ao descritor *jogo*, o que parece sinalizar a diferença existente entre os dois conceitos.

O quadro mostra que tanto as conceitualizações de Vygotsky como as de Piaget têm papel significativo em pesquisas de diversos campos do saber. O que não parece ocorrer com os pressupostos das teorias comportamentais, cognitivistas e teorias evolucionistas, as quais aparecem sempre associados às pesquisas da Psicologia.

A psicanálise aparece como teoria utilizada por alguns artigos do campo da Psicologia. As ideias de Winnicott surgem nas produções vinculadas aos estudos da Psicologia, representando metade das pesquisas que utilizam a Psicanálise como principal referência.

É importante afirmar que outros pressupostos teóricos também foram identificados, muitos artigos apresentaram discussões em torno de seus objetos principais de estudos, como as teorias de aquisição da linguagem e o desenvolvimento fonoaudiológico, por exemplo. Em alguns estudos, percebeu-se pouca preocupação em detalhar as referências utilizadas. Em alguns artigos, detectou-se a principal inspiração teórica, mas pela sua incidência quase individual em relação ao grupo de artigos, não foi inserido no quadro. Como a utilização das teorias das representações sociais, referidas em apenas um artigo.

9 e 10. – Categorias conceito do brincar e Impressões iniciais

Seguindo a caracterização proposta pelo quadro resumo, temos os itens *Conceito do brincar* e *Impressões iniciais*, que se propuseram a sistematizar o lugar oferecido ao brincar e/ou termo similar ao longo dos artigos. Com as consecutivas etapas de leituras realizadas nos artigos investigados, percebeu-se que o foco das pesquisas era muito diverso, influenciando diretamente sobre o posicionamento acerca do tema do brincar. Assim, permaneceram as cinco categorias pré-conceituais que surgiram também na análise do descritor *brincar*, realizada anteriormente: o brincar enquanto objeto de estudo em si mesmo; o brincar enquanto instrumento de coletar dados; o brincar enquanto elemento significativo da infância; o brincar enquanto elemento presente apenas como resultado e/ou categoria de análise; o brincar

enquanto instrumento, o brinquedo. No entanto, na análise com os descritores *brincadeira*, *brinquedo*, *jogo*, *lúdica* e *lúdico*, houve uma ampliação do rol de categorias criadas em relação ao descritor *brincar*, surgindo uma nova categoria, que foi denominada: brincar é importante para além da infância.

1. O brincar enquanto objeto de estudo em si mesmo

Nesta categoria reuniram-se todos os artigos que tiveram o *brincar* como um dos elementos de interesse principal de investigação, mesmo que não utilizasse este termo. Por exemplo, o descritor *brincadeira* encabeça pesquisas do campo da Psicologia que trazem o brincar como objeto de estudo. Já o campo da Enfermagem se destaca pela utilização do descritor *brinquedo* para fazer referência ao brincar em si mesmo.

Não houve um número expressivo de artigos utilizando estes descritores (*brincadeira*, *brinquedo*, *jogo*, *lúdica* e *lúdico*) que retrataram o *brincar* como objeto de estudo. Ou seja, a utilização destes termos não caracteriza os estudos sobre o brincar, podendo-se concluir que tais termos são pouco relevantes para a investigação deste tema.

Como os dados foram construídos a partir do intercruzamento dos campos do conhecimento e dos diferentes descritores, segue-se um quadro mais amplo para facilitar a visualização dos resultados.

Quadro 21 – Número de artigos encontrados no Scielo com os descritores *brincadeira*, *brinquedo*, *jogo*, *lúdica* e *lúdico* no período 2007 a 2011, nos quais o brincar foi considerado como objeto de estudo em si mesmo, por área de conhecimento

Campo	Descritor					Total
	Brincadeira	Brinquedo	Jogo	Lúdica	Lúdico	
Psicologia	05	01	03	01	01	11
Educação	02	01	04	01	01	09
Enfermagem	-	03	02	-	-	05
Outros	02	-	04	-	-	06
Total	09	05	13	02	02	31

Fonte: Autora, 2013.

Este quadro aponta os resultados em função do total de 122 artigos relacionados aos descritores em questão. Percebe-se um número resumido de estudos que retratam a temática brincar como principal interesse de estudo.

Pode-se perceber que a Psicologia permanece como principal produtora de artigos. Também houve uma manutenção dos campos da Enfermagem e Educação como áreas interessadas na investigação do tema do brincar. É interessante observar que a diferença entre os campos do saber pode ser concretizada pela diferença na escolha do termo utilizado, isto é, do descritor mais característico de cada área. Enquanto brincadeira é o termo preferido da Psicologia, brinquedo e jogo aparecem como característicos da Enfermagem, nos estudos sobre o brincar.

O descritor jogo ganha destaque diante dos demais, isto porque aqui foram inseridos os artigos que se propuseram a estudar o jogo, seja ele um jogo específico, como o RPG, ou jogo de regras. Ainda que não tenham sido alvo de análise mais específica, fase de “leitura interpretativa”. Já que o interesse dos artigos era propriamente relacionado ao descritor em questão.

É importante observar que as palavras brinquedo e jogo podem remeter ao objeto, instrumento, mais concreto. Enquanto brincar e brincadeira remetem ao processo, elemento mais abstrato.

2. O brincar enquanto instrumento de coletar dados

Aqui foram compilados todos os artigos que de alguma maneira utilizaram o brincar e/ou similar para coletar dados, descritos como: brincar livre; brincar planejado; brincar com pares; sessões de brincadeiras planejadas; observação das crianças no recreio, etc.

Muitos artigos que tem interesse no brincar como objeto de estudo em si mesmo, também se utilizam de estratégias lúdicas para coletar seus dados, o que caracteriza uma sobreposição das subcategorias. Mas, muitas vezes, o brincar ou a situação lúdica apareceu

unicamente para coletar o dado, o que configura certa concepção do brincar enquanto ferramenta que possibilita comunicação.

Para facilitar a visualização foi construído um quadro explicativo e quantitativo dos artigos que apontam o brincar e/ou similar como instrumento de coletar seus dados, levando-se em consideração os diferentes descritores e campos do saber.

Quadro 22 – Número de artigos encontrados no Scielo com os descritores *brincadeira*, *brinquedo*, *jogo*, *lúdico* e *lúdica* no período 2007 a 2011, nos quais o brincar foi considerado como instrumento de coletar dados, por área de conhecimento

Campo	Descritor					Total
	Brincadeira	Brinquedo	Jogo	Lúdica	Lúdico	
Psicologia	09	02	09	05	01	26
Enfermagem	01	06	03	05	02	17
Fonoaudiologia	06	-	02	05	01	14
Educação	02	-	03	02	01	08
Outros	-	-	05	02	03	10
Total	18	08	22	19	08	75

Fonte: Autora, 2013.

Pode-se observar que é grande a quantidade de artigos que aparecem nessa categoria do brincar enquanto instrumento de coleta de dados. A Psicologia desponta novamente como a área que mais artigos têm envolvidos com a problemática brincar e método, independente do tipo de descritor.

As áreas da Enfermagem e da Educação também se mantêm como protagonistas, ainda que se apropriem de maneira diferente dos termos/descriptores. O descritor *brinquedo* permanece sendo o preferido da Enfermagem, quando retrata situações lúdicas. A Fonoaudiologia ganha destaque na utilização de estratégias lúdicas para coletar dados, utilizando-se mais dos descritores *brincadeira* e *lúdica*.

3. O brincar apenas enquanto atividade da infância

Aqui foram compilados os artigos que apresentaram o brincar e/ou similar enquanto ferramenta importante para as crianças ou para infância, mas que não tinham enquanto objeto de interesse estudar o brincar em si mesmo, nem no seu uso como meio de coletar dados. Ou seja, diversos artigos que tiveram objetivos e problemas diversificados foram incluídos aqui desde que fizessem alguma referência à significância do brincar e/ou similar para experiência infantil.

Foi confeccionado um quadro explicativo para apresentar os resultados dessa categoria em função dos elementos estudados, áreas do conhecimento e descritores.

Quadro 23 – Número de artigos encontrados no Scielo com os descritores *brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico e lúdica* no período 2007 a 2011, nos quais o brincar foi considerado como atividade da infância, por área de conhecimento

Campo	Descritor					Total
	Brincadeira	Brinquedo	Jogo	Lúdica	Lúdico	
Psicologia	02	-	06	02	-	10
Educação	03	-	02	01	02	08
Enfermagem	-	02	-	02	03	07
Outros	01	-	04	02	02	09
Total	06	02	12	07	07	34

Fonte: Autora, 2013.

Há uma permanência das áreas que mais se interessam pelo brincar, independentemente do contexto e do foco. A Psicologia mais uma vez lidera, como principal campo do saber que investiga e problematiza o brincar, ainda que indiretamente, como é o caso dessa categoria que visa apenas ressaltar estudos que valorizaram o brincar mesmo quando este não era o principal objeto de estudo.

4. O brincar enquanto elemento presente apenas como resultado e/ou categoria de análise

Houve uma baixa incidência de artigos nessa categoria, em relação ao momento anterior, quando apenas o descritor *brincar* estava sendo focalizado. Apenas 09 artigos se encaixaram aqui, considerando-se todos os descritores e todas as áreas de conhecimento.

5. O brincar enquanto instrumento/ o brinquedo

O alvo aqui é o objeto, o brinquedo. Alguns poucos artigos vistos tiveram suas investigações direcionadas para um determinado tipo de brinquedo ou jogo. Ou seja, o interesse era focalizado em observar ou desenvolver algum tipo de objeto.

6. O brincar é importante para além da infância

Esta categoria não apareceu no primeiro momento, apenas enquanto a análise estava delimitada ao descritor *brincar*. Surgiu a partir desses outros descritores: *brincadeira; brinquedo; jogo e lúdico*. Isto sugere uma ampliação da concepção do brincar, já que não aparece mais exclusivamente vinculada à infância e à criança. Ainda que tenham surgido pesquisas que tem adultos como sujeitos de pesquisas, estes estão sempre vinculados as questões das crianças e da infância. Apenas dois artigos retrataram o brincar como categoria importante para o desenvolvimento de adultos propriamente ditos. Embora a ocorrência de artigos tenha sido pequena, sua presença é bastante relevante para o tema estudado.

Numa síntese dos resultados encontrados, percebe-se que o brincar, propriamente dito, é uma temática de interesse da Psicologia. Isto é, aparece como real interesse de pesquisas vinculadas a esse campo do conhecimento. O brincar enquanto objeto de estudo em si mesmo está diretamente relacionado aos estudos e teorias psicológicas. Ainda em artigos vinculados a outros campos do saber é possível identificar argumentos e pressupostos desenvolvidos por influentes teóricos da Psicologia, como no caso de Vygotsky. A Psicanálise se destaca, principalmente, quando o descritor *brincar* está em evidência, sinalizando uma forma de conceituar e compreender esse fenômeno.

Em relação ao método, os pressupostos das pesquisas qualitativas despontam como principais norteadores dos estudos relacionados ao tema brincar. As pesquisas empíricas também realçam o cenário desses estudos, fazendo parte da maioria dos artigos. Os instrumentos de coletar os dados mais utilizados foram a *entrevista* e a *observação*.

A criança e o universo infantil representaram quase a unanimidade dos sujeitos dos artigos analisados. Quando não era a própria criança alvo das investigações, eram características e relações que envolvem a infância em diferentes contextos, como o professor de criança, a enfermeira da pediatria, etc. Apesar da diversidade de cenários, o *hospital* aparece, imediatamente seguido da *escola*, como os principais locais onde estudos investigados foram desenvolvidos.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados da análise interpretativa, buscando-se evidenciar as concepções acerca do brincar presentes nos artigos encontrados na área da Psicologia e suas implicações.

5 O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA E PROCESSO

Neste capítulo será apresentada e discutida mais uma dimensão dos resultados, focalizando-se no conceito do brincar, conforme apresentado nos artigos. Para tanto, foram selecionados os artigos produzidos pelo campo da Psicologia, os quais foram submetidos à última etapa de leitura do procedimento de análise, denominada de “leitura interpretativa”, de acordo com Salvador, citado por Lima e Miotto (2007).

Assim, foram selecionados 22 artigos vinculados à categoria pré-conceitual *o brincar enquanto objeto de estudo em si mesmo*, associados tanto ao descritor *brincar* quanto aos demais descritores, conforme apresentado anteriormente. Para serem incluídos nesta etapa da pesquisa os artigos deveriam: tratar de maneira direta do brincar; apresentar algum tipo de conceituação e definição sobre o tema; abordar o brincar enquanto experiência significativa dentro do contexto de suas pesquisas. Os artigos analisados atenderam aos três critérios apresentados, simultaneamente. Desta forma, foram analisadas as produções diretamente implicadas com a temática brincar.

O descritor *brincar* possui o maior número de artigos inseridos nesta análise, confirmando-se ser este o mais importante descritor na busca por artigos com este tema. O descritor *brincadeira* surge com alguns artigos. Os demais descritores aparecem com apenas um artigo cada um, o que parece contrapor a ideia de que esses termos são muito utilizados como sinônimos. Ainda assim, foi muito importante considerá-los nesta pesquisa para evidenciar a centralidade do descritor brincar, o qual tem sido amplamente utilizado na Psicologia. Além disso, alguns fenômenos ou concepções somente foram explorados a partir dos outros descritores, como por exemplo, a importância de brincar com adultos, tema que será melhor discutido adiante. Ver quadro explicativo com os títulos dos artigos selecionados para esta etapa da pesquisa, contendo também os autores de cada obra e os descritores aos quais os artigos se vincularam. (Apêndice B).

Em consonância com os pressupostos da análise de conteúdo, as ideias encontradas nos artigos lidos que sugeriam alguma concepção sobre o brincar, foram, inicialmente, decompostas individualmente para, em seguida, possibilitar a construção de unidades de análise, com a criação de categorias. Ou seja, foram criadas categorias de análise a partir da

repetição de determinados fenômenos em diferentes artigos ou, ainda, categorias que mesmo com pequena ocorrência, demonstraram elementos importantes sobre a temática em estudo.

A análise e discussão das categorias foram realizadas a partir da referência à teoria de Winnicott, buscando-se uma possível aproximação desses estudos à abordagem deste autor.

Inicialmente, houve uma necessidade em subdividir as referências e as denominações do brincar em dois grandes blocos: conceituação e função. Isto é, na tentativa de se estabelecer categorias para melhor compreender o conceito do brincar, percebeu-se uma diferença na maneira de apresentar e definir tal objeto de estudo. Alguns artigos apresentaram a discussão sobre o brincar definindo-o, enquanto outras pesquisas parecem problematizar o brincar relacionando-o com as possíveis funções que esse teria. Encontraram-se, ainda, argumentos e concepções pautados em ambas as compreensões. Isto parece condizente com a percepção do brincar enquanto um fenômeno complexo e de difícil definição.

5.1 O que é o brincar? Em busca de definições

No grande bloco de concepções que se propõe a abordar o brincar buscando uma definição do termo ancorada em conceituação, surgiram algumas categorias. Como produto da sistematização das leituras e releituras realizadas nos artigos, capturaram-se alguns elementos e ‘jargões’ utilizados na definição do brincar. Ainda que em frequências e contextos diferentes, algumas definições do brincar acabam por se repetir. Ou seja, o importante não foi a frequência, mas, sim, a qualidade dos elementos encontrados. Destas leituras emergiram as seguintes categorias:

1. Brincar é o comportamento da criança
2. Brincar é o comportamento universal da infância
3. Brincar é um comportamento aprendido
4. Brincar é a linguagem da criança
5. Brincar é a atividade natural da criança

6. Brincar é um espaço no qual se dão todas as vivências criativas da criança
7. Brincar é uma atividade significativa para além da infância

À primeira vista, parece haver uma sobreposição nas definições elencadas, pela repetição de alguns termos. Mas não é assim, por exemplo, considerar o brincar como um comportamento da criança, não aparece como a mesma coisa que relacioná-lo a um comportamento universal da infância. O que chama a atenção em termos de similaridade é, primeiramente, a dimensão concreta atribuída ao brincar. Isto é, ao serem utilizados termos como *comportamento* e *atividade* parece se conceder ao brincar um estatuto pragmático e observável. O brincar fica muito associado à ação propriamente dita, como pode ser percebido nos seguintes exemplos:

O brincar é considerado como um comportamento que gera prazer (CORDAZZO; VIEIRA, 2008, p. 367). [Artigo 2]

O brincar é, portanto, uma rica atividade que pode ser explorada [...] (DOMINGUES; MOTTI; PALAMIN, 2008, p. 40). [Artigo 4]

O brincar é visto como uma das atividades que mais contribuem para a promoção do desenvolvimento intelectual, emocional e físico das crianças (PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009, p. 249). [Artigo 5]

Esta ideia encontra apoio na noção de brincar apresentada na teoria de Winnicott. De acordo com Cavalcanti (2006), ancorada nos pressupostos de Winnicott, o brincar é uma atividade em si mesma, não se propondo a dizer ou revelar, mas sim possibilitando a experiência de ser. Winnicott (1971, p. 63) afirma que “Brincar é fazer”. Valoriza-se aqui o brincar em si mesmo, como uma ação externalizada no ambiente, mas também como uma experiência que vai além do comportamento concreto e observável. Para Winnicott, o brincar se configura como um espaço no qual se torna possível existir e experimentar a existência.

Outro ponto importante é a concepção do brincar enquanto comportamento natural da criança, mas também como atividade aprendida. Alguns autores valorizam mais o caráter aprendido do brincar, enquanto outros fortalecem o laço do brincar com uma dimensão inata, como se pode ver nos exemplos abaixo:

[...] a criança aprende a brincar [...] (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009, p. 59). [Artigo 7]

A brincadeira, considerada um fenômeno universal na infância, tem sido postulada na atualidade, como uma das características definidoras desta fase (FIAES; BICHARA, 2009, p. 231). [Artigo 6]

Ainda que haja uma concepção generalizada do brincar enquanto atividade não naturalizada e que precise da interlocução com o meio social para se desenvolver, a maioria dos autores concorda que o brincar é uma atividade característica da vida infantil, como mostram as citações:

[...] podemos eleger o brincar como uma atividade tipicamente infantil [...] (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009, p. 59). [Artigo 7]

O brincar é parte integrante da infância [...] (PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009, p. 250) [Artigo 5]

[...] o jogo é uma forma específica de manifestação da atividade humana na criança (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p. 295). [Artigo 20]

O caráter universal do brincar também é destacado por alguns artigos, afirmando-o como uma vivência naturalizada da infância, conforme exemplos a seguir:

O comportamento de brincar, ou lúdico, apresenta-se como um fenômeno universal na espécie humana. [...] um comportamento funcional e adaptativo para o próprio período da infância (MARQUES; BICHARA, 2011, p. 382). [Artigo 12]

A criança por si só busca e cria a brincadeira e esta por sua vez é fator do seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional (SANTOS; DIAS, 2010, p. 592). [Artigo 15]

Winnicott (1971) também defende que o brincar é natural e universal, ainda que seus pressupostos não se estabeleçam sob as mesmas bases da citação acima, que o valoriza como comportamento adaptativo e mantenedor da espécie humana. Abram (2000) destaca que o brincar é uma conquista do desenvolvimento emocional. Ou seja, a possibilidade de brincar vai se constituindo de acordo com a interação do bebê com o ambiente. O caráter de naturalização e universalidade do brincar, expresso por Winnicott, está fundamentado em seus estudos e observações da díade mãe-bebê. Ele descreve o desenvolvimento do bebê a partir da construção do espaço do brincar entre mãe e criança. Na medida em que este espaço se configura, o bebê vai sendo capaz de se constituir. “A fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um **espaço potencial** entre o bebê e a mãe” (WINNICOTT, 1971, p. 63). O brincar vai sendo construído na relação da mãe com seu bebê, ao mesmo tempo em que vai permitindo a constituição desse bebê em sujeito.

Na perspectiva de Winnicott, portanto, o brincar remete sempre à experiência criativa e, neste sentido, não é uma atividade inata e predeterminada, mas uma possibilidade humana desde que a criança encontre um ambiente suficientemente bom para permitir esta experiência. Desta forma: “A capacidade de brincar demonstra que um significativo caminho na constituição de ser foi percorrido. [...] o brincar favorece a qualidade de experimentação, que se inicia na vida primitiva, mas está sempre recomeçando” (OLIVEIRA, 2006, p. 28).

Percebe-se como o brincar, na perspectiva de Winnicott, é um fenômeno complexo, adquirindo uma conotação bastante significativa para o desenvolvimento emocional, estando na base da constituição subjetiva do ser humano. De acordo com Brandão, Bittencourt e Vilhena (2010, p. 846) “[...] brincar faz parte de um conceito maior que inclui fenômenos

transicionais em um espaço potencial, uma área intermediária onde o sujeito pode experimentar, ser criativo, constituir sua individualidade, e expandir a experiência cultural”.

Nos artigos analisados, o brincar também é considerado como ferramenta que promove a comunicação infantil com o mundo físico e social, como demonstra o exemplo abaixo:

Para a criança, o contato físico, social e a comunicação são fundamentais no seu desenvolvimento e uma das maneiras mais eficazes dela estabelecer estes contatos é pelo brincar (CORDAZZO; VIEIRA, 2008, p.365). [Artigo 2]

É visto, ainda, como a linguagem da criança, sendo muitas vezes considerado como a principal maneira da criança interagir com o mundo:

[...] meio pelo qual a criança se apropria do mundo (SOUZA; BATISTA, 2008, p. 384). [Artigo 3]

A noção do brincar para Winnicott parece extrapolar essa visão do brincar enquanto forma de comunicação. O brincar é uma experiência constitutiva do processo de subjetivação, ou seja, a partir do brincar o sujeito se constitui enquanto tal. Fundamentado em Winnicott, Cavalcanti, (2006, p. 139) afirma: “[...] o brincar na nossa visão é uma atividade em si, constituinte da subjetividade, que permite manter em comunicação e interligadas as várias dimensões da experiência do eu”.

Winnicott (1971) propõe um lugar para o brincar, lugar que está primeiro localizado na experiência da mãe com seu bebê e que é paulatinamente constituído e construído. Um lugar que não é internamente localizado e nem externamente concretizado. Um espaço que fica no entremeio, entre o ambiente interno e o ambiente externo. Cavalcanti (2006), afirma que é brincando/agindo junto com um outro num espaço compartilhado que o indivíduo vai se constituindo. De acordo com Franco (2003), é interessante observar que o brincar ocupa,

assim, um lugar de fronteira, estando no entremeio da subjetividade. A centralidade da experiência do brincar pode ser apreendida na seguinte afirmação:

É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. Não somos mais introvertidos nem extrovertidos. Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (WINNICOTT, 1971, p. 93).

A dimensão do brincar enquanto atividade que está inteiramente relacionada aos processos criativos é bastante enfatizada pelos artigos, ainda que a partir de enfoques teóricos diferenciados. Nota-se, também, que a relação entre brincar, criatividade e processos culturais surge na discussão e nos argumentos de alguns artigos, como exemplificado a seguir:

[...] a espécie humana é preparada para adquirir, criar e transmitir cultura. E isso é essencialmente o que vemos através do cotidiano da brincadeira infantil, na diversidade produzida pelas crianças. (MARQUES; BICHARA, 2011, p. 387). [Artigo 12]

[...] processos criativos emergem na criança em suas atividades lúdicas, nos seus desenhos e na produção de suas narrativas. [...] a ação lúdica e toda a atividade criadora (guardadas as suas peculiaridades) podem ser entendidas como modo de expressão/interpretação que a criança efetua sobre o mundo, num formato de leitura e escrita (não gráfica) sobre o real (SOUZA; SILVA, 2010, p. 706 e 707). [Artigo 18]

[...] as atividades lúdicas permitem recriar as experiências com a imaginação, facilitar a interação social, estabelecer significados acerca das ações no mundo e criar a noção de regras (AZEVEDO, 2011, p. 567). [Artigo 11]

Brandão, Bittencourt e Vilhena (2010) afirmam que, em grandes períodos de tempo, não nos encontramos, nem imersos numa realidade interna e contemplativa, nem

padronizados por comportamentos determinados pelo ambiente, mas sim na experiência cultural. Na perspectiva de Winnicott, a experiência cultural está diretamente relacionada ao brincar, conforme se constata em sua afirmação: “Empreguei o termo ‘experiência cultural’ como ampliação da idéia dos fenômenos transicionais e da brincadeira” (WINNICOTT, 1971, p. 137).

Ou seja, para Winnicott, o brincar e a experiência cultural são artefatos de uma mesma construção. Tal concepção é norteadada pelo entendimento do brincar enquanto experiência que se localiza no espaço *entre*: entre o mundo interno, subjetivamente concebido, e o mundo externo, objetivamente estruturado.

O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira (WINNICOTT, 1971, p. 139).

O brincar e a experiência criativa ganham uma dimensão significativa para a constituição dos sujeitos, aparecendo como elementos centrais para o desenvolvimento psíquico, emocional e cultural. De acordo com Oliveira (2006), Winnicott reavaliou o papel da cultura, dentro do campo psicanalítico, colocando-a como algo positivo e construtivo da experiência humana. A partir do conceito de espaço potencial como uma terceira área de experiência, Winnicott destaca a importância da capacidade de brincar, a qual se constitui na base da atividade cultural: “Tentei chamar a atenção para a importância, tanto na teoria quanto na prática, de uma terceira área, a da brincadeira, que se expande no viver criativo e em toda a atividade cultural do homem” (WINNICOTT, 1971, p. 142). E, ainda: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1971, p. 79).

Para Brandão, Bittencourt e Vilhena (2010), as expressões criativas ocorridas através do brincar promovem a junção dos aspectos internos e externos de cada sujeito, evitando a separação e cisão entre as realidades subjetivas e objetivas. Assim, a ideia de uma área

intermediária de experiência ressalta a concepção winnicottiana de que a constituição da subjetividade humana é indissociável do ambiente, como se apreende do trecho abaixo:

[...] enquanto a realidade psíquica interna possui uma espécie de localização na mente, no ventre, na cabeça ou em qualquer outro lugar dentro dos limites da personalidade do indivíduo, e enquanto a realidade externa está localizada fora desses limites, o brincar e a experiência cultural podem receber uma localização caso utilizemos o conceito de espaço potencial existente entre a mãe e o bebê. [...] não se pode fazer uma descrição do desenvolvimento emocional do indivíduo inteiramente em termos do indivíduo, mas considerando que em certas áreas – e essa é uma delas, talvez a principal – o comportamento do ambiente faz parte do próprio desenvolvimento pessoal do indivíduo, e, portanto, tem de ser incluído (WINNICOTT, 1971, p. 79).

A partir de Winnicott, considera-se que os conceitos do brincar, da experiência cultural, das expressões criativas e do espaço potencial são centrais para compreender o lugar do brincar para o desenvolvimento humano. Além disso, tais conceitos fazem parte de um mesmo complexo teórico que ressalta a indissociabilidade entre subjetividade e contexto, produzindo uma compreensão do desenvolvimento a partir da consideração das experiências ocorridas no espaço *entre*. A possibilidade de brincar surge, portanto, como poderosa ferramenta na promoção de desenvolvimento.

Tal potencial, a partir da experiência do brincar, estaria restrito à infância? Até aqui foram apresentados e discutidos elementos sobre o conceito do brincar que apareceram em diferentes artigos, com distintos objetivos e enfoques teóricos. Ou seja, concepções e argumentos que de certa forma puderam ser contemplados e condensados nas categorias discutidas acima. O que chamou a atenção é que apenas dois artigos no universo investigado, trataram da temática brincar desvinculada da infância e do âmbito do desenvolvimento infantil. Esta ocorrência levou à criação da categoria: **Brincar é uma atividade significativa para além da infância**. Um destes artigos teve enfoque teórico e afirma o seguinte:

O lúdico é compreendido por nós como uma forma específica do homem se relacionar com o mundo, forma específica de efetivar as suas relações fundamentais de objetivação e apropriação e, assim, poder desenvolver-se

culturalmente (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p. 300).
[Artigo 20]

O artigo que abordou o tema de forma empírica teve o seu foco no brincar a partir do trabalho terapêutico com pacientes oncológicos adultos. A teoria utilizada pelo artigo para justificar a relevância do brincar para os pacientes em estudo é a teoria do brincar e do desenvolvimento emocional de Winnicott. Então, o artigo aponta:

[...] o brincar tem o caráter de prática significativa, uma produção com funções diferentes no decorrer do processo de estruturação subjetiva do indivíduo (GIULIANO; SILVA; MANHÃES, p. 874). [Artigo 22]

[...] o brincar [...] proporciona os subsídios do que é essencial para o ser humano (GIULIANO; SILVA; MANHÃES, p. 875). [Artigo 22]

Para Winnicott, o brincar não está circunscrito à infância e à experiência da criança. Ele afirma enfaticamente: “O que quer que se diga sobre o brincar de crianças aplica-se também aos adultos [...]” (WINNICOTT, 1971, p. 61). E, mais adiante: “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (WINNICOTT, 1971, p. 80).

Percebe-se que o tipo de definição utilizado por cada artigo está intimamente relacionado ao aporte teórico que o sustenta. Muito embora, de uma maneira ou de outra, a importância e a relevância do brincar para a experiência de ser criança, acabe por perpassar todas as concepções.

5.2 Qual a função do brincar? O brincar como processo de desenvolvimento

No outro grande bloco de análise, considerando-se o brincar a partir de uma abordagem que focaliza as suas funções e atributos, surgiram outras categorias para serem discutidas. É importante enfatizar que uma classificação não excluiu a outra, ou seja, algumas ideias expostas nos artigos que foram relacionadas ao primeiro grupo, já discutido – pautado nas definições com proposta de conceito – também, serão retomadas no segundo grupo – com recorte mais funcional da temática. O agrupamento das ideias dependeu da problematização exposta em cada artigo.

Aqui, os artigos analisados foram categorizados relacionando o conceito do brincar a elementos mais vinculados a sua funcionalidade e importância. Abram (2000) defende que, para Winnicott, o brincar tem uma função no desenvolvimento. Percebe-se que quando se aborda o brincar a partir da possível função que este teria, já se configura um tipo de definição. Ou seja, o brincar não é palpável em si mesmo, parece não ser algo tangível e materializável, de outro modo, ele produz, é um processo. Neste sentido, enquanto no primeiro bloco de análise descrito acima, o brincar é abordado enquanto objeto, buscando-se definir o que ele é, no presente bloco de análise o brincar é focado enquanto processo, que leva a algum produto ou resultado. Assim, a partir das leituras realizadas, foram extraídas categorias que apontam o conceito do brincar relacionando-o com sua função:

1. Brincar como processo significativo para o mundo interno da criança
2. Brincar como mediação entre o mundo interno e o mundo externo
3. Brincar para estabelecer contato social
4. Brincar como maneira de desenvolver habilidades
5. Brincar como adaptação
6. Brincar como promoção de saúde
7. Brincar como possibilidade de experiência

O primeiro ponto aqui é destacar que, independentemente do como e do por que, o brincar aparece em todos os artigos estudados como um elemento significativo e essencial para o desenvolvimento infantil, como percebido nos exemplos:

[...] naturalmente buscada pelas crianças [...] de fundamental importância para o desenvolvimento infantil (SOUZA; BATISTA, 2008, p. 384). [Artigo 3]

[...] fenômeno diretamente relacionado ao desenvolvimento humano (MARQUES e BICHARA, 2011, p. 382). [Artigo 12]

Tal perspectiva está de acordo com os pressupostos de Winnicott, segundo os quais o brincar se configura na própria possibilidade de desenvolvimento. Ou seja, a função do brincar seria favorecer o desenvolvimento e o tornar-se pessoa. “O eu é ao mesmo tempo descoberto e construído – este trabalho só pode se dar plenamente no ambiente da brincadeira”. (FRANCO, 2003, p. 54).

Também nesse bloco de categorias que conceitua e valoriza o brincar em seu aspecto funcional, podem ser observadas diferenças quanto ao papel do brincar na vida e nas experiências de quem brinca. Nas três primeiras categorias, percebe-se que o valor do brincar é direcionado ao mundo interno da criança, ou seja, ao universo simbólico, tanto em sua dimensão interna, quanto em seu aspecto de mediador da criança com a realidade externa: *Brincar como processo significativo para o mundo interno da criança; Brincar como mediação entre o mundo interno e o mundo externo e Brincar para estabelecer contato social*. Em todas essas categorias, o brincar pode ser visto como forma de comunicação e linguagem.

A abordagem do brincar como elemento significativo para o mundo interno da criança valoriza o brincar enquanto ferramenta pertencente ao universo psíquico e imaginário da criança. Como forma da criança entrar em contato com suas fantasias, desejos e necessidades. Sendo o brincar um meio para compreender os sentimentos e as vivências infantis, como nesta afirmação:

[...] brincadeira infantil (...) universo formador do desenvolvimento da criança e de seus modos de significação no mundo (CORREIA e MEIRA, 2008, p. 365). [Artigo 16]

Como já referido, para Winnicott, o brincar ocorre numa dimensão compartilhada, não se restringindo ao ambiente interno nem ao contexto externo, e sim entre essas duas realidades. Assim, o brincar não apenas faz parte do mundo interno da criança. O lugar que o brincar ocupa é de fronteira, estando no entremeio da subjetividade, conforme afirma Franco (2003, p. 47): “[...] não fica dentro nem tampouco fora da subjetividade”.

Na categoria que atribui ao brincar a capacidade de mediar o mundo externo e o mundo interno, o que parece estar sendo valorizado é a dinamicidade e a interação entre essas duas realidades. O brincar é abordado como possibilidade de ampliar a esfera do real. Muitos artigos, de perspectivas teóricas diferentes atestam tal relevância do brincar, conforme os exemplos abaixo:

[...] aquela atividade que melhor realiza a relação criança/mundo, no sentido de permitir a máxima apropriação das produções culturais historicamente elaboradas (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p. 296) [Artigo20]

[...] a brincadeira de faz-de-conta ou jogo imaginário [...] é uma atividade que demanda da criança a possibilidade de descentrar-se da realidade concreta, para operar numa realidade paralela, imaginária [...] é considerado como atividade cultural portadora de significados sociais, contribuindo para inserção da criança no compartilhar dos signos e possibilidades sociais (ALVES; DIAS; SOBRAL, 2007, p. 328). [Artigo 13]

Na visão que confere ao brincar essa conexão entre o mundo real e o mundo simbólico, pode-se perceber que o que está em jogo é uma dimensão compartilhada e interativa do brincar, pois:

[...] abre-se uma lacuna na qual mãe e criança atuam em dois domínios diferentes, o da realidade objetiva e o do “mundo imaginário” (ALVES, DIAS e SOBRAL, 2007, p. 332). [Artigo 13]

Esta concepção é bastante condizente com o que propõe Winnicott, para quem “O brincar implica confiança e pertence ao espaço potencial existente entre (o que era a

princípio) bebê e figura materna [...]” (WINNICOTT, 1971, p. 76). Essa dimensão compartilhada entre o interno e externo é a área na qual o brincar se efetiva e na qual o indivíduo se constitui. A construção dessa área se dá na relação interpessoal, inicialmente representada pela relação da mãe com seu bebê.

É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. (...). Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação direta, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (WINNICOTT, 1971, p. 93).

Fechando o bloco que vê o brincar como forma de comunicação, está a categoria *brincar para estabelecer contato social*. Aqui, o principal interesse e discussão dos artigos girou em torno do brincar enquanto necessário para que as crianças estabeleçam contatos e relações sociais. Por exemplo:

Para a criança, o contato físico, social e a comunicação são fundamentais no seu desenvolvimento e umas das maneiras mais eficazes dela estabelecer estes contatos é pelo brincar (CORDAZZO; VIEIRA, 2008, p. 365). [Artigo 2]

[...] o brincar representa o principal recurso para o desenvolvimento da criança nas relações sociais [...] (AZEVEDO, 2011, p. 567). [Artigo 11]

Ao tentar uma aproximação com os pressupostos de Winnicott, é possível afirmar que o brincar pode ser considerado, além de outras coisas, como um meio de comunicação da criança, ajudando no desenvolvimento e no estabelecimento das relações. De acordo com Mishima e Barbieri (2009), para Winnicott, o brincar ajuda no processo de unificação e integração social da personalidade, o que pode fortalecer as relações individuais e grupais.

Outro grande bloco que define o brincar a partir de sua funcionalidade, é composto pelas categorias: *Brincar como maneira de desenvolver habilidades* e *Brincar como adaptação*. Aqui, o ponto de intersecção parece estar no caráter mais físico e concreto do brincar, o qual é abordado em sua dimensão observável. Entre as ideias veiculadas pelos artigos, há um debate em torno da importância do brincar como comportamento apenas

adaptativo; como necessário à infância apenas por questões de evolução da espécie; como comportamento que visa apenas o treino de habilidades futuras.

Para exemplificar a visão que aponta o brincar como possibilidade de desenvolver habilidades futuras ou mesmo habilidades necessárias para a infância, temos:

O brincar é, portanto, uma rica atividade, que pode ser explorada, proporcionando meios de desenvolvimento das habilidades sociais para as crianças de maneira geral (DOMINGUES; MOTTI; PALAMIN, 2008, p. 40). [Artigo 4]

Aqui podemos acrescentar que o brincar é abordado como elemento que proporciona aprendizagem. O brincar enquanto comportamento que promove adaptação é abordado por alguns artigos, como nos seguintes trechos:

[...] servem, portanto, para adaptar os indivíduos aos ambientes em que vivem e não para um futuro de forma antecipada (MARQUES; BICHARA, 2011, p. 383). [Artigo 12]

[...] o brincar possui uma função adaptativa (FIAES; BICHARA, 2009, p. 232). [Artigo 6]

Retomando as ideias de Winnicott, para produzir uma possível relação com as concepções descritas acima, pode-se afirmar que o alvo dele não esteve concentrado na função do brincar enquanto adaptativo ou mesmo para proporcionar o desenvolvimento de habilidades. No entanto, pode-se afirmar que ele valorizasse todas as possibilidades e nuances que o brincar pode promover e produzir no desenvolvimento infantil, como se percebe nesta ampla afirmação: “Minha intenção aqui é simplesmente recordar que o brincar das crianças possui tudo em si [...]” (WINNICOTT, 1971, p. 75). Ou ao propor que o brincar em si mesmo representa um tipo de psicoterapia para a criança, isto é, a deixa em um funcionamento psíquico e emocional suficiente. Duarte (1985, p. 7) nos alerta que “A criança que não brinca, não se aventura em algo novo, desconhecido. Se, ao contrário, é capaz de brincar, de fantasiar,

de sonhar, está revelando ter aceito o desafio do crescimento, a possibilidade de errar, de tentar e arriscar para progredir e evoluir”.

Outra categoria extraída dos artigos foi a associação entre o brincar e a promoção de saúde, mesmo que a partir de abordagens e concepções diferentes: o brincar como recurso terapêutico, o brincar para dominar a angústia, o brincar como espaço potencializador, o brincar como possibilidade de desenvolvimento saudável. O trecho a seguir exemplifica esta ideia:

Tal atividade, por si própria, possibilita a transformação e a cura. [...] ele proporciona os subsídios do que é essencial para o ser humano (GIULIANO; SILVA; MANHÃES, p. 875). [Artigo 22]

Em alguns artigos, o brincar aparece como possibilidade de se ofertar uma assistência integral à saúde da criança. Ou seja, o brincar é visto como atividade que ajuda no enfrentamento de uma situação de sofrimento. Por exemplo:

[...] o brincar é percebido como um importante recurso para reduzir os danos causados pelo adoecimento e hospitalização da criança (SOUZA; MITRE, 2009, p. 196). [Artigo 8]

Apenas um artigo, dos que retratam o brincar sob a ótica da saúde, não está fundamentado nos pressupostos de Winnicott. A teoria de Winnicott apoia fortemente a ideia de que o brincar é importante para a promoção de saúde, como se vê nesta afirmação: “... o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde” (WINNICOTT, 1971, p. 63).

A última categoria a ser retratada refere-se ao brincar como possibilidade de experiência. Alguns artigos conferem ao brincar o estatuto de um lugar de experimentação, como no exemplo abaixo:

[...] adquire experiência através da brincadeira, sua personalidade se desenvolve e se enriquece por meio das invenções do brincar, ela aumenta sua capacidade de enriquecer o mundo real através da possibilidade de simbolizar e conviver socialmente (MISHIMA; BARBIERI, 2009, p. 251).
[Artigo 9]

A maioria dos artigos incluídos nesta categoria estava embasada nas teorias de Winnicott. Para Winnicott (1971), o brincar se configura como área de experimentação e constituição. “A característica essencial do que desejo comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (WINNICOTT, 1971, p. 75).

Percebe-se como o brincar está intimamente relacionado com a condição na qual ele se desenvolve, e como o viver e a experiência de existir se articulam ao processo de constituição do brincar durante o desenvolvimento do indivíduo. Enfim, para Winnicott o brincar ocupa um lugar diferenciado e de destaque na formação e continuidade da existência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No universo de artigos retratado, produções acadêmicas publicadas no *Scielo* Brasil no período de 2007 a 2011, encontrou-se uma diversidade de interesses, preocupações e enfoques relacionados direta ou indiretamente com a temática do brincar. A utilização dos descritores *brincar*, *brincadeira*, *brinquedo*, *jogo*, *lúdico* e *lúdica* contribuiu para ampliar o número de artigos capturados, tornando mais completa a busca. Já que, como muitas vezes se defende, esses termos são frequentemente usados como sinônimos. Argumento que não pode ser fortalecido com os resultados da atual pesquisa.

É importante destacar que os termos *brincar* e *brincadeira* surgem como principais preditores do fenômeno do brincar. Isto é, os demais descritores, de maneira geral, não tratam do tema do brincar e sim, do que cada termo se propõe mais especificamente; por exemplo, *jogo* se relaciona com jogos de regras. Tal observação explica a redução no número de artigos quando se focaliza naqueles que tem o tema do brincar como real interesse de estudo, em relação à totalidade dos artigos selecionados inicialmente.

Destaca-se a importância do descritor *brincar* que aparece como o grande sistematizador dos estudos sobre o brincar. Isto é, os artigos vinculados a esse descritor trazem pesquisas diretamente implicadas com essa temática. O que aponta que os diferentes pesquisadores estão conseguindo comunicar e expressar as ideias e pressupostos relativos a esse fenômeno de maneira uniforme.

A Psicologia desponta como área que se ocupa em retratar o brincar como objeto de estudo. A Psicologia do desenvolvimento se destaca como subárea mais vinculada as pesquisas sobre o brincar, tendo nos pressupostos de Vygotsky seu maior expoente. O que indica e sugere que investigações pautadas em tais pressupostos podem complementar os resultados encontrados pela presente pesquisa.

O que se percebeu foi que as produções da Psicologia estão mais preocupadas com o tema do brincar em si mesmo e enquanto possibilidade de desenvolvimento do indivíduo. Não restrito a aquisições importantes para o desenvolvimento ou relacionado, necessariamente, a outras categorias, como se fosse sempre um meio para se atingir outro objeto ou objetivo.

Enfim, nos estudos da Psicologia observa-se, de modo geral, que o brincar é um tema relevante por si mesmo.

As áreas da Educação e da Saúde apresentaram uma produção de artigos, no período investigado, relativamente grande. Mas o foco das pesquisas publicadas não foi, na maioria dos casos, o tema do brincar. No campo da Educação, a preocupação maior com o brincar esteve permeada pelo interesse pelos processos de aprendizagem. Isto é, o brincar como forma de aquisição de saberes e conhecimentos formais, numa perspectiva de desenvolvimento focada na escolarização. O que se percebe é que tais pesquisas podem facilitar intervenções no campo da Educação infantil e dos processos de escolarização.

A grande quantidade de produções vinculadas ao campo da Saúde surpreendeu. Aqui se incluem várias áreas do conhecimento, como por exemplo: Enfermagem e Fonoaudiologia. O brincar, na maioria destas pesquisas, foi retratado a partir de recortes bem específicos e sempre relacionado com outras categorias de estudo. Pouca ou nenhuma preocupação com o brincar em si mesmo, como objeto de pesquisa. Há uma valorização do brincar como terapêutica, como forma de comunicar e oportunizar ludicidade nos espaços que envolvem sofrimento. Isto é, o brincar surge como uma importante ferramenta para mediar atuações e práticas nos cenários de saúde.

É importante considerar que o banco de dados utilizado na atual pesquisa contempla um número determinado de periódicos, não a totalidade da produção acadêmica brasileira sobre o tema do brincar. Isto pode estar diretamente relacionado ao fato da Psicanálise e das revistas vinculadas a este campo do saber não terem aparecido diretamente nos resultados desta pesquisa. Ainda sim, os pressupostos de Winnicott, teórico e psicanalista importante no contexto da presente pesquisa, puderam ser encontrados em artigos veiculados em periódicos de diferentes áreas do conhecimento.

Considerando a totalidade de artigos encontrados na busca inicial, a redução drástica na quantidade de artigos que tiveram *o brincar enquanto objeto de estudo em si mesmo* sinaliza que esse é um tema fluido que perpassa outros grandes temas. O brincar como instrumento de coletar dados é o grande campeão dos “usos” do brincar nos artigos investigados. Assim, a maioria das pesquisas, independentemente da área do conhecimento a qual esteve vinculada, utilizou o brincar como procedimento e método para coletar dados. O que por si só sugere uma certa perspectiva conceitual, demonstrando que o brincar é visto

como algo que faz parte da experiência natural da criança, possibilitando sua expressão e comunicação. Percebe-se que existe uma compreensão, ainda que não discutida e nem problematizada, sobre brincar como linguagem da criança e como porta que promove o acesso ao universo infantil.

As pesquisas qualitativas imperam dentro desse quadro de artigos investigados, fundamentando a grande maioria das pesquisas realizadas. Isto tem relação direta com o tipo de objeto estudado. A temática do brincar parece suscitar interlocução com a realidade na qual ocorre para favorecer sua investigação e apropriação. Assim, o fenômeno do brincar é estudado em si mesmo, em suas conjecturas e possibilidades.

Também, neste grupo de artigos analisados, ganham enorme destaque as pesquisas empíricas. Os estudos estiveram preocupados com o brincar de maneira concreta, no seu sentido palpável, observável. O contato com a realidade e o dinamismo que advém deste, pode favorecer a compreensão de determinados fenômenos. Assim, o brincar parece ser valorizado em sua dimensão vivencial, enquanto algo experiencial do qual crianças e infâncias promovem e suscitam.

Os principais instrumentos de coletar dados utilizados nos estudos analisados foram: entrevista e observação. O que configura a manutenção da tradição nas pesquisas sobre o brincar, mesmo diante dessa temática que parece tão permeada de possibilidades criativas e que aparece quase sempre relacionada à infância e à criança, o que por si só já suscita questões metodológicas diferenciadas. Associado à predominância de estudos qualitativos, o uso preferencial destes instrumentos parece realçar que o brincar é um objeto de estudo complexo, de difícil definição e operacionalização.

Só crianças brincam? Parece que sim, partindo-se do conjunto de produções acadêmicas investigadas na presente pesquisa. O adulto surge apenas como elemento que precisa valorizar essa atividade na experiência infantil. Ou seja, o adulto tem que compreender e participar do brincar da criança para favorecer seu desenvolvimento, como se não houvesse experiência para o adulto que “brinca”. Assim, o brincar parece continuar associado a algo que não remete a seriedade, como em outros tempos. Isto é, atividade inversamente proporcional às características e “necessidades” dos adultos, que teriam que ser sérios e responsáveis.

O estranhamento que parece existir na relação adulto e brincar pôde ser confirmado a partir de um artigo que tem a proposta de valorizar o brincar de adultos, tem o termo *brincar* em seu título, mas não foi coletado a partir do descritor brincar, e sim *lúdico*. Isto nos faz pensar não só sobre o lugar do brincar na experiência de adultos, mas também sobre como a produção acadêmica produz vieses, limitando e constituindo possibilidades.

Em relação aos locais de realização das pesquisas estudadas, os principais cenários foram: o hospital; a escola e os serviços universitários, respectivamente. Essa configuração demonstra o quanto o brincar está sendo abordado em diferentes contextos e que a educação e a saúde se destacam como os setores de intervenção ligados às pesquisas sobre o brincar. Percebe-se o quanto isso está diretamente associado às áreas do conhecimento que se propuseram a investigar o brincar de alguma maneira.

De acordo com a produção acadêmica investigada, o que se percebeu ao longo do presente trabalho é que a interdisciplinaridade do tema do brincar é bastante relativa. Ou seja, o brincar é apontado como fenômeno importante e significativo para muitas concepções e áreas do conhecimento, mas o investimento de pesquisas que buscam explorar a complexidade desse fenômeno é pequeno diante do universo total de publicações que se relacionam ao tema. E é ainda menor, quando não está inserido no campo da Psicologia.

Apesar da importância do brincar para o desenvolvimento infantil ser inquestionável para todas as pesquisas vistas e, conseqüentemente, para os pressupostos teóricos apresentados, percebeu-se que o lugar oferecido ao brincar é retratado de forma diferente. Uma conceituação única não é viável e nem parece necessária, já que também a própria concepção de desenvolvimento humano não é uniforme e nem consensual.

A relevância da temática do brincar parece ganhar força também por estar perpassada por variadas e diferentes lâminas de análise. O que também ocorreu no presente trabalho, onde o fenômeno do brincar foi enriquecido por uma investigação mais minuciosa do conceito do brincar produzido e difundido pelos artigos que se propuseram a estudá-lo como tema.

Muitos artigos apresentaram definições sobre o brincar pautados em argumentos e pressupostos mais concretos e observáveis. Outras pesquisas relacionaram o significado do brincar com suas funções e empregos. Ou seja, o que é e para que serve o brincar se configuraram como grandes eixos definidores da temática.

No eixo que enfoca o brincar a partir da tentativa de definição do termo, se destaca a afirmação do brincar enquanto atividade importante para a criança. Isto é, o brincar como comportamento definidor da infância, como atividade natural da criança. O tema do brincar, nos artigos visitados, parece ser apenas caracterizado pela experiência infantil. Ou seja, o brincar ocorre apenas na infância? De acordo com os estudos investigados, sim. A experiência do brincar, praticamente, não aparece como tema de pesquisa em outras populações que não sejam crianças. Isto não parece ser apenas um problema dos recortes das pesquisas, mas também dos pressupostos teóricos utilizados para fundamentá-las.

A presente pesquisa encontrou um único estudo empírico com o brincar de adultos. A discussão conceitual esteve embasada nos pressupostos de Winnicott, autor que apontou uma preocupação com o brincar ao longo da vida, não o limitando a infância. Este único caso já se configura numa ampliação conceitual e perceptual do fenômeno do brincar. O que favorece a realização de pesquisas que relacionem o tema do brincar a outras etapas e características do desenvolvimento humano.

No outro grande eixo que foi considerado na análise do brincar estiveram as publicações que pautaram suas definições nas funções do brincar. Isto é, os argumentos que surgiram para caracterizar o brincar estiveram fundamentados na questão: 'para que' serve o brincar? Prevalece a concepção de que o brincar privilegia o desenvolvimento infantil de maneira geral. A mediação que a brincadeira pode desempenhar na vivência da criança em experimentar elementos do seu mundo interno e do mundo externo, ambiente que a cerca, é de certa forma valorizada pelas pesquisas.

O brincar é enfaticamente relacionado ao mundo psíquico infantil: fantasia; criatividade; elaboração de situações e sentimentos. Ao mesmo tempo em que é pontuado como meio possível de diagnosticar a relação da criança com o ambiente na qual está inserida. Ou seja, como os processos de desenvolvimento estão ocorrendo: adaptação a realidade; treino de habilidades etc.

Na presente pesquisa foram realizadas aproximações entre os elementos conceituais do brincar encontrados na produção acadêmica brasileira dos últimos cinco anos e os pressupostos teóricos desenvolvidos por Winnicott. O que se observou, de maneira geral, foi uma compatibilidade entre as ideias e argumentos dos dois blocos de análise com esta teoria. Ainda que com termos e concepções diferenciadas, a importância do brincar para a vida

humana e sua relevância para a construção das relações concretas e simbólicas é destacada pelos artigos que se interessam pelo brincar enquanto temática de pesquisa.

A teoria de Winnicott pode contribuir com a ampliação e aprofundamento da discussão dos estudos sobre o brincar. O que se percebe é que para Winnicott, o brincar está atrelado à capacidade da criança experimentar uma realidade psíquica própria. O brincar não se encontra pronto e dado na realidade, e nem sua ocorrência está assegurada independentemente do ambiente. O brincar é uma conquista possível do desenvolvimento. A capacidade de brincar é uma aquisição do desenvolvimento saudável, para todas as faixas etárias da experiência humana.

Na perspectiva defendida por Winnicott, o brincar é construção, é assegurado no processo de desenvolvimento do indivíduo, que por si só está imbricado com o ambiente no qual ocorre. A grande contribuição de Winnicott ao tema do brincar parece estar no lugar que ele oferta a essa experiência. Para ele, o brincar é um elemento central no processo de constituição humana. Isto é, no processo do tornar-se ser, na expectativa do desenvolvimento da experiência de existir enquanto indivíduo que pertence ao mundo 'real', no qual está inserido, ao mesmo tempo em que coexiste no mundo 'interno', particular ou individual.

Há necessidade em continuar construindo e apontando as conexões possíveis entre desenvolvimento humano, brincar e existir para favorecer a compreensão desse fenômeno que tanto intriga pesquisadores como fascina espectadores. É interessante a continuidade de estudos, ampliando os dados quantitativos e qualitativos da produção acadêmica sobre o brincar. Estudos futuros poderão aprofundar a compreensão acerca deste tema, assim como das suas implicações nas áreas de intervenção a ele relacionadas.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, L. “Brincar é bom!” Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, J. R. (Org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 94-107.

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**. Rio de Janeiro, Revinter, 2000.

ALBERTO, M. F. P.; SANTOS, D. P. Trabalho infantil e desenvolvimento: reflexões à luz de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 209-218, abr./jun. 2011.

ALVES, A. C. S.; DIAS, M. G. B. B.; SOBRAL, A. B. C. A relação entre a brincadeira de faz-de conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma teoria da mente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 325-334, maio/ago. 2007.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zabar Editores, 1981.

ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança**: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

AZEVÊDO, A. V. S. O brincar da criança com câncer no hospital: análise da produção científica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 28(4), p. 565-572, out./dez. 2011.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRANDÃO, R. P.; BITTENCOURT, M. I. G. F.; VILHENA, J. A mágica do jogo e potencial do brincar. **Revista Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. X, n. 3, p. 835-863, 2010.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p.19-32.

CAMPOLINA, L. O.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.2, p. 369-380, maio/ago. 2009.

CAVALCANTI, A. E. Ser brincando: sobre a psicanálise em grupo com crianças. In: ROCHA, P. S. (Org.). **Cata-ventos: invenções na clínica psicanalítica institucional**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 133-155.

CONCEIÇÃO, M. R. **Fantasia e Realidade: o faz-de-conta e o contexto da criança**. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. Caracterização de Brincadeiras de Crianças em Idade Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(3), p. 365-373, 2008.

CORDAZZO, S. T. D.; MARTINS, G. D. F.; MACARINI, S. M; VIEIRA, M.L. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. **Aletheia**, n. 26, p. 122-136, jul./dez. 2007.

CORREIA, L. O.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOUVÊA, M. C. S. Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 143-166. dez. 2007.

CORREIA, M. F. B.; MEIRA, L. R. L. Explorações acerca da Construção de Significados na Brincadeira Infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(3), p. 356-364, 2008.

CURTIS, A. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 39-49.

DOMINGUES, A. F.; MOTTI, T. F. G.; PALAMANI, M. E. G. O brincar e as habilidades sociais na interação da criança com deficiência auditiva e mãe ouvinte. **Estudos de Psicologia**, Campinas 25(1), p. 37-44, jan./mar. 2008.

DUARTE, I. Prefácio. In: LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. **Significado e função do brinqueado na criança**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FIAES, C. S.; BICHARA, I. D. Brincadeira de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia**, 14(3), p.231-238, set./dez. 2009.

FIORELLI, J. O.; MANGINI, R. C. R. **Psicologia Jurídica**. São Paulo: Atlas, 2009.

FRANCO, S. G. O brincar e a experiência analítica. **Àgora**, v. VI, n. 1, 45-59, jan./jun 2003.

GAUY, F. V.; COSTA JUNIOR, A. L. A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Col.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 54-70.

GIULIANO, R. C.; SILVA, L. M. S.; OROZIMBO, N. M. Reflexões Sobre o “Brincar” no Trabalho Terapêutico com Pacientes Oncológicos Adultos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 29 (4), p. 868-879, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: _____ (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 57-78.

KISHIMOTO, T. M. e ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Proposições**, v. 19, n. 3 (57), p. 209-223, set./dez. 2008.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: _____ (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 139-154.

KITSON, N. “Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para intervenção adulta. In: MOYLES, J. R. (Org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 108- 120.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches. **Psicologia em Estudo**, 11(1), p. 99-108, 2006.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. M. C. U. A. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Col.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 90-109.

MARQUES, R. L.; BICHARA, I. D. Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 28(3), p. 381-388, jul./set. 2011.

MARTINELLI, T. A. P.; FUGI, N. C.; MILESKI, K. G. A valorização do brincar na teoria histórico-cultural: aproximações com a educação física. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 251-259, jul./dez. 2009.

MEDRANO, C. A. **Do silêncio ao brincar**: história da saúde pública, da psicanálise e da infância. São Paulo: Vetor, 2004.

MISHIBA, F. K. T.; BARBIERI, V. O brincar criativo e a obesidade infantil. **Estudos de Psicologia**, 14(3), p. 249-255, set./dez. 2009.

MOYLES, J. R. Introdução. In: _____ (Org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 94-107.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 155-172.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S.; MIGUÉIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.13, n.2, p. 293-302, jul./dez. 2009.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo, v.1, n.3, 1996.

OLIVEIRA, A. A. S.; SAWAIA, B. B. A infância experienciada em comunidades litorâneas. In: LEITÃO, H. A. L.; OLIVEIRA, A. A. S. (Orgs.). **Infância e Juventude na contemporaneidade**: ouvindo os protagonistas. Maceió: Edufal, 2009, p. 51-80.

OLIVEIRA, I. C. C.; FRANCISCHINI, R. Direito de brincar: as (im)possibilidades no contexto do trabalho infantil produtivo. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, M.C. Brincar: mutualidade em jogo. **Winnicott E-prints**, v. 1, n. 2, p. 24-37, 2006.

PEREIRA, M. A. C. M.; AMPARO, D. M.; ALMEIDA, S. F. C. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 45, p. 15-24, abr./jun. 2006.

PEDROZA, R. L. S. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Rev. Dep. Psicol,UFF**, Niterói, v. 17, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 09 mar. 2011.

PERRONE, R. A. P.; OLIVEIRA, V. B. Controle da ansiedade materna de bebê pré-termo via contato lúdico-gráfico. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 28(2), p. 269-277, abril/jun. 2011.

PFEIFER, L. I.; ROMBE, P. G.; SANTOS, J. L. F. A influência socioeconômica e cultural no brincar de pré-escolares. **Paidéia**, v. 19, n. 43, p. 249-255, maio/ago. 2009.

PINO, A. L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, n. 1, p. 17-24, 1993.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, 16(34), p. 169-179, 2006.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, 2002.

RIBEIRO, C. A.; COUTINHO, R. M.; ARAÚJO, T. F.; SOUZA, V. S. Vivenciando um mundo de procedimentos e preocupações: experiência da criança com Port-a-Cath. **Acta Paul Enferm**, 22(Especial - 70 Anos) p. 935-4, 2009.

RILEY, J.; SAVAGE, J. Lâmpadas, campainhas e baterias – o brincar e a ciência. In: MOYLES, J. R. (Org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 160-169.

SANTOS, A. K.; DIAS, A. M. Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 585-594, out./dez. 2010.

SANTOS, L. Por que brincar no hospital? In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). **Brinquedoteca uma visão internacional**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 154-161.

SILVA, C. R.; GOBBI, B.C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método - Organ. **Ruraisagroind**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, M. H. B. A clínica psicanalítica na contemporaneidade: impasses e redescrições. In: ROCHA, P. S. (Org.). **Cata-ventos: invenções na clínica psicanalítica institucional**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 53-63.

SMITH, P. K. O brincar e os usos do brincar. In MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 25-38.

SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G. Interação entre Crianças com Necessidades Especiais em Contexto Lúdico: Possibilidades de Desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), p. 383-391, 2008.

SOUZA, F. F.; SILVA, D. N. H., O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 705-712, out./dez. 2010.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: Construção teórica-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de Quadro de Roteiro de Leitura

Título do artigo	Compreendendo as diferenças de gênero a partir de interações livres no contexto escolar
Autores	Aline Beckmann de Castro Menezes, Regina Célia Souza Brito, Renata Almeida Figueira, Tatiana Frazão Bentes, Eline Freire Monteiro e Marina Cunha Santos.
Ano de Publicação	2010
Revista	Estudos de Psicologia
Área de concentração	Psicologia
Tipo de pesquisa	Quantitativa
Natureza da pesquisa	Empírica
Aporte teórico	Perspectiva interacionista proposta pela Psicologia Evolucionista
Metodologia	Foram filmados em quatro sessões de 30 minutos de recreio, em contexto de brincadeira livre. Posteriormente, 21 crianças foram entrevistadas sobre suas brincadeiras prediletas e suas classificações de brincadeiras segundo o gênero, com aplicação de um questionário.
População estudada	Participaram da Fase 1 desta pesquisa 73 alunos (sendo 41 do sexo masculino e 32 do sexo feminino) pertencentes a duas classes da primeira e duas classes da segunda série do ensino fundamental, com idades entre 6 e 7 anos, regularmente matriculados em uma escola particular da cidade de Belém, Pará. Na Fase 2, participaram 21 alunos (sendo 12 do sexo masculino e 11 do feminino) do mesmo grupo original
Local de realização	Uma escola da rede particular de Belém, Pará.
<u>Conceito do brincar</u>	<p>“Magalhães e Bichara (2006) propõem o conceito de brincadeira predominantemente masculinas e predominantemente femininas, já que a presença de crianças de ambos os sexos é freqüente na maioria das brincadeiras, havendo, contudo, diferentes papéis e condutas assumidos por meninos e meninas nestas situações”.</p> <p>“Vários estudos discutem as diversas formas de brincar observadas em cada espécie. Contudo, a função do brincar para tais indivíduos ainda não é consensual. Hansen et al. (2007) apresentam as duas perspectivas mais comuns, uma focando em benefícios para a vida adulta (como o treino de habilidades) e outra defendendo benefícios imediatos (como a interação social e o próprio prazer obtido com o brincar). A perspectiva mais moderna, que tem sido defendida por muitos autores, inclusive Hansen et al. (2007), refere-se à combinação de ambas as perspectivas”.</p>
<u>Percepções/ impressões iniciais da pesquisadora</u>	Brincar e brincadeira se misturam.

APÊNDICE B – Descrição dos artigos participantes da análise interpretativa

	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR (ES)	DESCRITOR
1.	O Brincar Simbólico e a Organização Narrativa da Experiência de Vida na Criança	André Guirland Vieira, Tania Mara Sperb	Brincar
2.	Caracterização de Brincadeiras de Crianças em Idade Escolar	Scheila Tatiana Duarte Cordazzo, Mauro Luís Vieira	Brincar
3.	Interação entre Crianças com Necessidades Especiais em Contexto Lúdico: Possibilidades de Desenvolvimento	Carolina Molina Lucenti de Souza, Cecilia Guarnieri Batista	Brincar
4.	O brincar e as habilidades sociais na interação da criança com deficiência auditiva e mãe ouvinte	Angela Ferreira Domingues, Telma Flores Genaro Motti, Maria Estela Guadagnucci Palamin	Brincar
5.	A influência socioeconômica e cultural no brincar de pré-escolares	Luzia Iara Pfeifer, Patrícia Gonçalves Rombe, Jair Licio Ferreira Santos	Brincar
6.	Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista	Carla Silva Fiaes, Ilka Dias Bichara	Brincar
7.	Direito de brincar: as (im)possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo	Indira Caldas Cunha de Oliveira, Rosângela Francischini	Brincar
8.	O Brincar na Hospitalização de Crianças com Paralisia Cerebral	Bianca Lopes de Souza, Rosa Maria de Araújo Mitre	Brincar
9.	O brincar criativo e a obesidade infantil	Fernanda Kimie Tavares Mishima, Valéria Barbieri	Brincar
10.	Compreendendo as diferenças de gênero a partir de interações livres no contexto escolar	Aline Beckmann de Castro Menezes, Regina Célia Souza Brito, Renata Almeida Figueira, Tatiana Frazão Bentes, Eline Freire Monteiro, Marina Cunha Santos	Brincar
11.	O brincar da criança com câncer no hospital: análise da produção científica	Adriano Valério dos Santos Azevêdo	Brincar
12.	Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade	Reginalice de Lima Marques, Ilka Dias Bichara	Brincar
13.	A relação entre a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento De habilidades na aquisição de uma teoria da mente	Ana Claudia da Silva Alves, Maria das Graças Bompastor Borges Dias, Avany Bernardino Corrêa Sobral	Brincadeira
14.	Brincando na creche: atividades com crianças pequenas	Carina de Figueiredo Bonome-Pontoglio, Edna Maria Marturano	Brincadeira
15.	Comportamentos Lúdicos entre Crianças do Nordeste do Brasil: Categorização de Brincadeiras	Ana Karina Santos, Álvaro Machado Dias	Brincadeira
16.	Explorações acerca da Construção de Significados na Brincadeira Infantil	Mônica F. B. Correia, Luciano R. L. Meira	Brincadeira
17.	Revisitando as funções da	Eulina da Rocha Lordelo,	Brincadeira

	imaturidade: uma reflexão sobre a Relevância do conceito na educação infantil	Ilka Dias Bichara	
18.	O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de Crianças surdas	Flavia Faissal de Souza Daniele Nunes Henrique da Silva	Brincadeira
19.	A valorização do brincar na teoria históricocultural: aproximações com a Educação Física	Telma Adriana Pacifico Martineli, Nataly de Carvalho Fugi, Keros Gustavo Mileski	Brinquedo
20.	O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural	Carolina Picchetti Nascimento, Elaine Sampaio Araujo, Marlene da Rocha Miguéis	Jogo
21.	A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	Lúdica
22.	Reflexões Sobre o “Brincar” no Trabalho Terapêutico com Pacientes Oncológicos Adultos	Renata Carolina Giuliano, Luciana Marcia dos Santos Silva, Nataly Manhães Orozimbo	Lúdico