

Crianças em situação de emergência: um estudo de ambiências do brincar

Luisa de Oliveira Baptista Caetano, Sâmela Suélen Martins Viana Pessôa

Resumo

A presente pesquisa visa compreender como as ambiências do brincar contribuem para o bem-estar infantil em contextos emergenciais. O estudo se inicia com a fundamentação teórica, que discute sobre: contextos emergenciais pós-desastres; as crianças e o desenvolvimento infantil; a ambiência do brincar e design para a ambiência - projeções de ambientes sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que engloba pesquisa bibliográfica e coleta de dados em campo mediante a observação baseada em projetos de ações com crianças na cidade de Dondo, em Moçambique. Com isso, foi possível obter, como resultado, o reconhecimento da ambiência do brincar no contexto emergencial em questão, a partir das definições delimitadas pela fundamentação teórica. Foi validado que no brincar, mesmo em contextos de escassez, está presente a construção da identidade, a assimilação da cultura e a apropriação dos ambientes.

Palavras-chave

Ambiências. Contextos emergenciais. Bem-estar infantil. Brincar.

Title

Children in Emergency Contexts: a Study on ambiances of play

Abstract

This research aims to understand how the ambiances of play contribute to child welfare in emergency contexts. The study begins with the theoretical foundation that discusses: post-disaster emergency contexts; children and the child development; design for ambience - projections of social environments. It is a qualitative research, which includes bibliographic research and field data collection, based on action projects with children in Dondo, Mozambique. Thus, it was possible to obtain, as a result, the recognition of the ambience of playing in the emergency context in question, starting from the definitions delimited by the theoretical foundation. It was validated that playing, even in contexts of scarcity, there is the construction of identity, the assimilation of culture and the appropriation of environments.

Keywords

Ambiences. Emergency contexts. Child welfare. Play.

1. Introdução

A estruturação do presente estudo foi feita com base na concepção do papel social do design de ambientes, que parte de uma consciência social para propor soluções que prezem pela garantia da qualidade de vida da população, no que se refere à relação dos indivíduos com o meio que os cerca. Nesse contexto, pode-se considerar que esse design social atua com vistas a atender a parcela da população que se encontra em situação de vulnerabilidade social (Pessoa, 2017). Inseridos no contexto da vulnerabilidade social, encontram-se populações atingidas por desastres, o que as coloca em situações de risco, ou situações emergenciais.

Como exemplo dessas situações, tem-se a ocorrência de dois ciclones tropicais, Idai e Kenneth, que atingiram o país africano Moçambique em março e abril de 2019, respectivamente. Esses desastres provocaram consequências humanitárias devastadoras e danos físicos na infraestrutura e moradias da população (ONU Brasil, 2019). Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em abril de 2019, 368 mil crianças encontravam-se em risco e necessitavam de ajuda humanitária, que já havia sido iniciada por ações como a UNICEF¹.

Dessa forma, justifica-se a importância do presente estudo ao ampliar o diálogo entre o design e as questões sociais, essencialmente no que se refere a contextos pós-desastres, identificando caminhos para a promoção do bem-estar infantil nesses cenários. Portanto, tem-se como objetivo da pesquisa compreender como as ambiências do brincar contribuem para o bem-estar infantil em contextos emergenciais.

2. Contextos emergenciais pós-desastres

Segundo Nunes *et al.* (2018), nos últimos tempos é percebido um grande aumento de desastres naturais no mundo, sendo esses definidos como eventos relacionados à natureza que causam danos à sociedade e ao meio ambiente. Os desastres também podem ser provocados pela própria humanidade, mas os prejuízos causados são da mesma categoria. De acordo com Ruf (2014), os desastres são caracterizados por eventos catastróficos naturais, tais como terremotos, inundações, tornados, tempestades e enchentes; ou decorrentes da própria civilização humana, como os acidentes, explosões e acidentes nucleares.

Pessoas em contextos de vulnerabilidade social, sobretudo nas situações de miséria e empobrecimento, tendem a sofrer mais os danos causados por catástrofes e desastres, por estarem suscetíveis aos riscos provocados por esses acontecimentos.

¹ ONU NEWS. Moçambique: 368 mil crianças em risco em após o segundo ciclone devastador. ONU News. 27 abr. 2019. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2019/04/1669981>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Além disso, indivíduos inseridos nesses cenários tendem a aumentar sua condição de vulnerabilidade frente aos desastres (Santos, 2012; Janczura, 2012; Nunes *et al.*, 2018).

Segundo a OMS (2007), a vulnerabilidade se define como um estado no qual os indivíduos em questão não são capazes de prever um desastre, não conseguem lidar, nem se recuperar quando esse ocorre. São os fatores sociais, econômicos, ambientais e físicos que condicionam as pessoas a uma maior suscetibilidade aos riscos, e consequentemente, aos impactos dos desastres. A vulnerabilidade, então, pode culminar em um desastre se somada a eventos de ordem natural, caso não seja administrada corretamente com ações preventivas (Melo; Santos, 2011).

Os fenômenos naturais atuam como desencadeadores dos riscos gerados previamente pela vulnerabilidade (Anders, 2007). De acordo com Santos (2012), as condições físicas da região vão determinar a ocorrência de eventos catastróficos, mas são as circunstâncias de vulnerabilidade social que vão indicar o grau de impacto desses eventos na comunidade. Desse modo, o desastre reforça as condições de vulnerabilidade que já estavam estabelecidas anteriormente ao evento. Assim, "quanto mais vulnerável uma população, maiores serão as consequências e a devastação no período posterior ao desastre" (Santos, 2012, p. 33), principalmente no que diz respeito a situações de extrema pobreza.

Alguns sintomas do trauma provocado pelos eventos catastróficos incluem ansiedade, depressão, distúrbios do sono, sensação de insegurança e irritabilidade. Além disso, o indivíduo tem dificuldades de estabelecer um equilíbrio com o meio no qual se insere. Ele se desvincula da capacidade de resolução de conflitos e dificuldades advindas do evento (Melle, 2015). Assim, "A psicologia das emergências e dos desastres deve sempre buscar uma compreensão das relações entre as pessoas e o espaço, visando proporcionar qualidade de vida e satisfação" (Melo; Santos, 2011, p. 178).

Segundo Nunes *et al.* (2018), na prática, diante de eventos como esses, os desabrigados em situação de emergência são realocados para abrigos onde perdem o referencial de identidade e de lar. É necessário que, após a ocorrência de um desastre, sejam fornecidos suprimentos básicos para a sobrevivência dos afetados, a alocação desses para a casa de familiares ou abrigos e a mobilização de recursos locais, a fim de reestabelecer o mais rápido possível a rotina e normalidade da região. É essencial também que os indivíduos sejam inseridos nos abrigos, caso seja necessário, principalmente as mulheres, crianças, idosos e pessoas com deficiência. No caso das crianças, especificamente, é fundamental a sua inserção em atividades de lazer e em atividades escolares (Melo; Santos, 2011).

3. As crianças e o desenvolvimento infantil

É na infância que o indivíduo, imerso em uma cultura, assimila seus valores e costumes por meio de experiências e a vivência do cotidiano. A partir dessa compreensão de mundo, a criança é capaz de interagir e modificar o ambiente no qual se insere (Bomtempo; Conceição, 2014). Dessa maneira, “Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista” (Cohn, 2005, p.6).

Com base nesse contexto, é importante que se compreenda a criança como um ator social, capaz de desempenhar um papel ativo no que tange à sua condição. Ela estabelece relações, interage e participa das construções de sentido e dos processos de aprendizagem no meio que a cerca, não somente incorporando a cultura, como também produzindo-a. Esse sistema simbólico de produção cultural é compartilhado com os adultos, mas não dependente deles, o que pode ser notado durante as brincadeiras que são transmitidas entre as próprias crianças (Cohn, 2005).

Segundo Leal (2017), com base na criatividade, curiosidade e capacidade de produzir cultura é que as crianças se expressam e se comunicam, gerando o aprendizado. Por meio do contexto na qual está inserida, a criança estabelece os seus vínculos na esfera individual e coletiva, tornando-se parte do meio e assim, atuando nele. O desenvolvimento se consolida a partir das necessidades físicas e afetivas da criança (Bomtempo; Conceição, 2014).

Segundo Leal (2017), as crianças passaram a ter direito ao bem-estar, bem como à educação e à saúde, à medida que passaram a ser reconhecidas como seres humanos e adquirirem os seus direitos legais, considerando a infância como fase significativa na vida do indivíduo. As definições que permeiam o bem-estar infantil apontam para a garantia dos seus direitos, ao passo que asseguram as oportunidades do pleno desempenho de suas potencialidades. Além disso, apontam para o acesso às condições de desenvolvimento como alimento, água, afeto, lazer, proteção, experiências e trocas (Sarmiento, 2015).

Após uma catástrofe, é comum que as crianças apresentem dificuldades de se relacionar com outras pessoas e com o ambiente que as cercam. Muitas vezes, o trauma é uma consequência do acontecimento, sendo um fator agravante no desajuste dos relacionamentos. Desse modo, algumas possibilidades incluem, além do reestabelecimento de vínculos de confiança, a estruturação de rotina, determinando dias e horários para as atividades, que incluem o brincar a expressão e o movimento. A criança deve se sentir segura física e emocionalmente, reestabelecendo relações de confiança com o meio e com as pessoas. Essas relações podem se estruturar por meio de brincadeiras, de atividades e pela externalização dos seus sentimentos (Ruf, 2014). Por meio do brincar, são minimizados os efeitos da vulnerabilidade social no

desenvolvimento da criança na situação na qual se encontra (Bomtempo; Conceição, 2014).

Diante de situações de vulnerabilidade, nota-se que o cenário da brincadeira muitas vezes se faz nas ruas ou outros ambientes coletivos. O contexto da brincadeira é estabelecido fora da esfera privada, alcançando diversos atores que estão inseridos no meio externo. Assim, tem-se a representação da realidade vivenciada durante a atividade do brincar, inserida dentro de um contexto social, tendo papel fundamental na ressignificação de situações de vulnerabilidade e risco. “(...) o brincar, em seus mecanismos protetivos, torna-se possibilidades de novas formas de ser e estar nestes espaços ásperos de trocas” (Bomtempo; Conceição, 2014, p. 508).

4. A ambiência do brincar

A ambiência, muitas vezes utilizada como diretriz no âmbito da saúde, é promovida de forma que proporcione as condições de confortabilidade, possibilite os encontros entre os sujeitos e viabilize os processos que ocorrem no meio. Essa configuração transcende os aspectos técnicos do espaço ao considerar as trocas e construções subjetivas entre os indivíduos. A promoção do conforto refere-se às condições da percepção ambiental mediante os sentidos, com relação aos elementos de composição do ambiente, tais como cores, texturas, formas, luz, sons e cheiros. Além disso, é importante que os atores percebam as referências culturais no espaço (hábitos, costumes e práticas locais), para que assim ocorra a apropriação e o acolhimento. Quanto ao espaço de encontro, a ambiência deve ser facilitadora no processo de inclusão entre os indivíduos (Brasil, 2010).

A percepção do brincar se modificou ao longo dos tempos, sendo hoje considerada primordial no desenvolvimento da criança e com valor a nível educativo (Leal, 2017). A brincadeira permite que a criança tenha contato com o conhecer, o experimentar, o conviver e o ser. Ela “(...) fomenta a autonomia, estimula a curiosidade, aumenta a autoconfiança e ainda desenvolve a linguagem, o pensamento, a concentração e a atenção” (Fonseca, 2018, p.13). Além disso, a brincadeira também se mostra relevante no aspecto emocional da criança, visto que essa se depara com sensações tanto positivas quanto negativas, possibilitando que ela desenvolva a capacidade de lidar com seus sentimentos e se relacionar com o outro. Essas questões são fundamentais na construção de sua personalidade.

A categoria lúdica da brincadeira é caracterizada por unir a criatividade com o desenvolvimento social da criança. A partir da sua capacidade imaginativa, ela transfere para a brincadeira os papéis sociais que assimila e absorve da cultura na qual está inserida. “Ao se observar uma criança brincando pode-se saber bastante sobre sua vida.

Através da brincadeira ela expõe sentimentos, desejos, visão de mundo” (Leal, 2017, p.27).

Dessa forma, o brincar se constitui de trocas simbólicas inseridas em um contexto no qual a criança expressa a realidade subjetiva. É nas brincadeiras de faz-de-conta que a criança cria e recria essa realidade por meio de processos imaginativos, imprimindo ali os papéis sociais (Bomtempo; Conceição, 2014). Elas são importantes para o desenvolvimento da capacidade de reflexão, de sua autonomia e identidade. Além disso, contribuem para o desenvolvimento motor, ao estimular a mobilidade corporal nas atividades, tais como pular corda, andar sobre uma linha e pular de um pé só (Leal, 2017).

Além do brincar como possibilidade de expressão e comunicação, de acordo com Bomtempo e Conceição (2014), essa atividade favorece a vinculação entre os participantes. As crianças interagem não somente com o meio, como também umas com as outras, compartilhando sentimentos e significados. Segundo Leal (2017), o brincar proporciona segurança às crianças, sendo tão importante quanto os momentos de estudo e de convívio com a família. O caráter lúdico permite a criação de mecanismos protetivos para escapar de situações vividas no cotidiano, sobretudo diante da vulnerabilidade social, “(...) pois são em seus espaços potenciais que se desenvolvem novas possibilidades de habitar lugares de produção de vida” (Bomtempo; Conceição, 2014, p.508).

O primeiro contato que a criança faz ao brincar é com o brinquedo, sendo esse uma possibilidade de externalização das suas emoções, ao incutir ali toda a sua capacidade imaginativa mediante os sentidos (Fonseca, 2018). Os brinquedos são qualquer elemento que as crianças utilizem no momento do brincar, podendo ser feitos de materiais comuns, do cotidiano, que se estruturam na função de “brinquedos” a partir do imaginário da criança. Isso traz novas possibilidades para a dinâmica do brincar, contribuindo para a formação criativa infantil (Vale, 2013).

Além dos brinquedos, o espaço do brincar é primordial para o estabelecimento de significado nas brincadeiras, ao passo que estimula e dá sustentação às relações pessoais e com o ambiente, contribuindo significativamente com a construção de valores, percepções e experimentação a partir de atividades lúdicas (Pessoa; Bastani; Moraes, 2015; Silva, 2011). Espaço esse que se configura tanto a partir do tangível, quanto do intangível, estimulando a percepção e apropriação do mundo pelas crianças por meio da ambiência.

5. Design para a ambiência: projeções de ambientes sociais

De acordo com Malard (2001), a ambiência possibilita a identificação e a interação dos usuários em um processo de apropriação. Esse processo parte da humanização, que consiste na adequação do espaço para o uso humano, constituindo assim um ambiente. Nesse sentido, “o ambiente representa um importante meio para a promoção do bem-estar social.” (Pessoa, 2017, p. 53). Desse modo, o designer apresenta-se como um profissional capaz de tangibilizar os aspectos subjetivos em elementos físicos no ambiente, propiciando sensações físicas, intelectuais e emocionais (Abreu, 2015), promovendo o design para a ambiência.

Segundo Pessoa (2017), o meio em que o indivíduo se insere é considerado um fator significativo para o seu desenvolvimento saudável, sendo esse compreendido além das suas dimensões físicas, abrangendo também as pessoas e suas relações. As influências desse ambiente são levadas em consideração ao criar condições para o bem-estar e a qualidade de vida em contextos de vulnerabilidade. Segundo Abreu (2015), o ambiente projetado para promover o bem-estar deve imprimir a identidade dos usuários que ali se inserem, ao passo que proporcione um sentimento de pertencimento e promova a ambiência (Amaral, 2016).

Para ampliar a discussão acerca da ambiência, faz-se necessário partir dos conceitos de ambiente, espaço e lugar. O ambiente, de acordo com estudos na área de psicologia ambiental, é composto por aspectos físicos, tais como elementos arquitetônicos, iluminação, conforto ambiental e ergonomia; psicológicos, como experiências, crenças e padrões comportamentais; e sociais, que compreendem os papéis e valores da cultura na qual o usuário se insere. É composto de elementos que comunicam um valor social que partem das atribuições dadas pela sociedade que o concebeu (Abreu, 2015). Assim, o ambiente é experimentado a partir do repertório cultural, social, político e econômico pelos quais o indivíduo estabelece as suas percepções, possibilitando o reconhecimento da sua identidade, ao passo que permite que a interação desse sujeito traga uma resposta ao ambiente e às suas mudanças (Pessoa, 2017).

Segundo Abreu (2015), o espaço se configura como uma construção feita pelos seres humanos que delimita áreas de utilização, sendo a base organizacional para o estabelecimento de vivências. Portanto, compreende-se “espaço” como algo neutro e sem significado, enquanto “lugar” remete à atribuição de sentimentos e valores aos espaços. Assim, o espaço se torna lugar à medida que lhe é conferido valor (Amaral, 2016). Dessa forma, a apropriação de um espaço acontece à medida que o indivíduo se relaciona com o seu entorno, expressando a sua identidade ao mesmo tempo que absorve os valores ali imprimidos. Esse processo pode ser individual ou coletivo, partindo de uma identificação de necessidades e culminando em modificações ou atribuições de sentido nos espaços (Pessoa, 2017).

A partir da concepção de que a percepção de um espaço se dá pelo corpo, pode-se dizer que é mediante os sentidos que se compreende a ambiência. Essa é definida por aspectos subjetivos e objetivos que influenciam o comportamento dos usuários. A dimensão subjetiva compreende as relações de significado entre o indivíduo e o ambiente, tornando-o coerente com os seus modelos culturais; enquanto a objetiva se refere às sensações físicas que são vivenciadas nos ambientes (Amaral, 2016). Assim, “a ambiência é revelada no processo de apropriação do espaço” (Malard, 2001, p.4).

De acordo com Cavalcante e Elali (2018), um indivíduo vivencia a ambiência a partir de um espaço, do meio que o envolve e da atividade que desempenha, ou seja, a ambiência está estritamente ligada à percepção das condições concretas que o circundam. Essa percepção não se restringe a uma compreensão a nível de entendimento, mas vem munida de sentimentos e afecção. A ambiência é o suporte da percepção: “Nós não percebemos a ambiência, nós percebemos segundo a ambiência” (Cavalcante; Elali, 2018, p. 22). Além disso, desencadeia no indivíduo efeitos de ação e de estado corporal por meio dos estímulos, individuais ou coletivos.

6. Metodologia

O desenho metodológico desse artigo consiste na fundamentação teórica estruturada a partir de pesquisa bibliográfica sobre os temas: contextos emergenciais; desenvolvimento infantil; ambiência do brincar e design para a ambiência. Em seguida, foi estruturado um roteiro para ser utilizado como ferramenta durante a técnica de observação em campo, tendo como base uma viagem missionária, na qual a pesquisadora estava envolvida, para a cidade de Dondo em Moçambique. Essa viagem foi feita por meio da organização Ministério *Together*², na qual foram realizadas atividades de apoio a projetos sociais locais.

Uma dessas atividades foi acompanhar as crianças da escola “Pequenas Sementes”, em Dondo, coordenada pelos missionários responsáveis pela igreja, além de fazer uma revitalização do muro no local. Dessa forma, foi possível fazer um relato de experiência, que inicialmente descreve aspectos físicos da edificação, para então contemplar a relação das crianças com os ambientes e umas com as outras. Em seguida, foi feita uma análise a partir do método “análise de conteúdo”, que segundo Bardin (2002), estrutura-se em três fases: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, cruzando as informações com a fundamentação teórica.

² O Ministério Together é uma organização Interdenominacional, que tem como objetivo promover viagens pelo Brasil e pelo Mundo, com o intuito de dar suporte às igrejas e projetos missionários locais, além de fortalecer, capacitar, encorajar e mobilizar as igrejas para o seu envolvimento com o evangelismo mundial. Fonte: Ministério Together. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://www.ministeriotogether.com>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

7. Relato de experiência

A escola atende crianças de 03 a 06 anos e funciona em dois turnos, que se iniciam às 7h da manhã e 13h da tarde. O espaço destinado à recreação das crianças é amplo e coberto, além de ser o primeiro ambiente ao entrar na escola (Figura 1). Trata-se de um pátio ao lado das salas de aula e que também dá acesso ao auditório da igreja. O piso é de areia e a cobertura, de telha metálica (que foi levado pelo ciclone, mas antes da chegada da equipe já havia sido trocado). Apesar da área ser coberta, o sol incide diretamente no pátio à tarde. Inicialmente, o muro estava com uma pintura azul e desenhos desgastados, mas foi revitalizado por meio do trabalho da equipe, com uma nova pintura e desenhos coloridos.

Figura 1: Painel de imagens do espaço de brincar da Escola Pequenas Sementes. Fonte: Elaborado pela autora (2019).



Nas dependências da escola também existe uma brinquedoteca que não é utilizada, como mostra a Figura 2. Não cabem todos os estudantes no espaço, então ele só é utilizado em outras ocasiões com um número limitado de crianças. Nota-se que os brinquedos se encontram organizados, evidenciando a utilização restrita desse espaço.

Figura 2: Painel de imagens da brinquedoteca nas dependências da escola. Fonte: Elaborado pela autora (2019).



São três salas de aula com aproximadamente 50 alunos em cada, divididos por faixa etária. No meio do turno as crianças têm um intervalo, no qual todas vão para o pátio e brincam. Nesse intervalo, foi proposto que se contasse uma história para elas e imediatamente as professoras as organizaram para que se assentassem e fizessem silêncio, o que aconteceu rapidamente. Foi feito também um momento de perguntas sobre o que as crianças queriam que fosse pintado no muro, tendo respostas como “borboletas”; “corações”, mostrados durante a história e “bolas”, que são balões no Brasil. Além disso, a diretora pediu para pintar as letras e números para incentivar a leitura.

Após o intervalo, as crianças retornaram para as salas. Enquanto isso, o muro começou a ser preparado para a pintura e os moldes dos desenhos começaram a ser feitos. Ao final da aula, as crianças saíram das salas para esperar o transporte. Como a equipe estava recortando moldes em papelão e cartolina, as crianças correram para o local e começaram a desenhar na areia, nos retalhos de papel que estavam no chão e a escrever letras e números, conforme a Figura 3. Os desenhos eram de carros, sol e princesas, que muitas vezes, eram retratadas de pele branca e com o cabelo liso, de acordo com o repertório que elas têm acesso.

Figura 3: Painel de imagens de desenhos das crianças nos moldes. Fonte: Elaborado pela autora (2019).



Foi notado inicialmente que o piso era de areia, sendo questionado o seu uso devido à facilidade de acumular sujeira, principalmente em se tratando da sua utilização pelas crianças. Após esse momento de desenho, o seu uso foi justificado, apesar das desvantagens pela conveniência de utilizá-lo como forma de recreação. Além disso, é um recurso presente na região, diminuindo custos e sendo algo com que as crianças já

estão acostumadas a ver no dia a dia. Elas fazem os desenhos com as mãos ou com objetos pontiagudos, como um bambu, evidenciado no canto superior da Figura 4.

Figura 4: Criança desenhando na areia. Fonte: Elaborado pela autora (2019).



Durante a observação do turno da tarde, as crianças apresentaram um comportamento agitado. As respostas sobre os desenhos do muro foram parecidas, mas acrescidas de “carro” e “palhaço”. Após esse momento, as crianças foram brincar no pátio, com a supervisão da diretora da escola. Primeiramente, ela começou a cantar uma música e imediatamente todas as crianças começaram a dar as mãos e formar uma roda.

As crianças das três salas brincaram juntas no pátio a mesma brincadeira. Elas gostam de cantar, usam as palmas e têm músicas para atividades específicas, como para fazer a roda. Geralmente as brincadeiras contêm músicas, utilizam recursos simples e movimentos corporais. O corpo no ambiente coletivo vira o brinquedo das crianças. Essa forma de brincadeira justifica o espaço amplo e coberto para as recreações.

A primeira brincadeira foi similar à “corre cutia” no Brasil, porém, chamada de “o lencinho tá na mão”. Na segunda brincadeira vivenciada, mostrada na Figura 5, as crianças ficavam de um lado e o “pescador” de outro, no caso, uma das professoras. Elas perguntavam “pescador, pescador, quantos metros tem o mar?” Ele respondia “X metros”. E as crianças perguntavam “como fazemos para atravessar?” E então o

pescador indicava como as crianças deveriam atravessar, por exemplo: engatinhando, cantando ou dançando.

Figura 5: Crianças brincando de “pescador”. Fonte: Elaborado pela autora (2019).



Uma das respostas do pescador foi “engatinhando”, e foi o que as crianças fizeram sem nenhum impedimento. Entretanto, devido ao piso ser de areia, subiu uma poeira que pareceu não incomodar a ninguém. A areia, apesar da poeira, também serve para amortecer a queda das crianças, já que elas utilizam o corpo e movimento durante as atividades. Foi percebido que, devido à situação precária que já existia antes do desastre acontecer, as consequências do evento nas atividades escolares e de brincadeiras não foram significativas.

Dessa forma, foi possível observar que a maior parte das brincadeiras vivenciadas ocorrem em grupo, em espaços amplos e coletivos. Elas acontecem com a utilização de músicas, danças e com o próprio corpo. Em outros casos, ocorrem com materiais disponíveis diante de recursos escassos, presentes antes mesmo do desastre, mas reforçados por ele. Foram vistos como parte das brincadeiras elementos da natureza, reaproveitamento de materiais e ressignificação de objetos. Por fim, foi possível identificar brinquedos desgastados pelo uso, os quais as crianças compartilham durante o brincar.

8. Discussão

A partir da sistematização dos dados, foi possível extrair cinco categorias de análise: Espaços de brincar; O brincar em contextos de escassez; Brincadeiras, território e cultura; Identidade e apropriação por meio do brincar; e Brincadeiras coletivas. Entende-

se que todas essas categorias estão interligadas por meio da ambiência do brincar, com o objetivo de promover o bem-estar infantil.

A primeira categoria: “Espaços de brincar” refere-se à adequação dos espaços, promovendo a ambiência do brincar. Relaciona-se com o processo de design que tangibiliza aspectos subjetivos em elementos no ambiente, podendo esses ser físicos ou não. A percepção em Dondo aponta que a maioria das manifestações do brincar ocorrem em ambientes coletivos como as ruas. Isso reforça o que foi dito por Bomtempo e Conceição (2014), que esses cenários coletivos de brincadeira são presentes em situações de vulnerabilidade.

A segunda categoria: “O brincar em contextos de escassez” diz respeito às possibilidades do brincar na ausência de recursos, como no caso de brinquedos feitos de materiais locais, resíduos e ressignificação de objetos. Nota-se que elementos como pneus, bambus, areia e sacos plásticos amarrados para formar uma bola se tornaram brinquedos a partir da capacidade imaginativa da criança. Dessa forma, as próprias crianças são atores sociais, ao passo que interagem e estabelecem construção de sentido nas relações com o outro e com o meio, especialmente em contextos de escassez.

Na terceira categoria: “Brincadeiras, território e cultura” destaca-se a importância de se entender a cultura onde a criança está inserida, para que se possa compreender a forma como ela brinca, e vice-versa. Como forma de reforçar o que foi dito por Pessoa (2017), que o indivíduo experimenta o espaço a partir de seu repertório cultural, social, político e econômico, foi observado que as crianças se apropriam dos brinquedos e dos espaços de brincar a partir de seu repertório. Foi observado que o espaço de brincar da Escola Pequenas Sementes tinha o piso de areia, o que foi questionado em um primeiro momento. Entretanto, o piso de areia já fazia parte do repertório das crianças, ao estar presente na maioria das casas da região, permitindo assim a experimentação por meio dos desenhos na areia.

A quarta categoria: “Identidade e apropriação por meio do brincar” diz respeito à relação da criança com o ambiente que a cerca, promovendo a apropriação por meio do brincar. Essa categoria foi analisada a partir dos elementos tangíveis no ambiente que imprimem a identidade das crianças. Tem-se como exemplo, o momento de perguntas para saber o que as crianças queriam que fosse pintado no muro e as respostas que elas deram, como desenhos de borboletas, corações, carros e bolas. Esses elementos são reconhecidos como parte da identidade delas e facilitariam o processo de apropriação no espaço de brincar. Além disso, elas escolherem o que seria pintado no muro transforma o espaço em um lugar por meio da ambiência, conferindo valor ao ambiente.

Por fim, a quinta categoria: “Brincadeiras coletivas” demonstra uma prática recorrente no campo observado e que pode ser utilizada como ferramenta de interação e expressão. Em campo, foram identificadas brincadeiras que envolviam a coletividade. Dessa forma, foi possível observar que isso permite que as crianças interajam não somente com o meio, mas também umas com as outras.

Essa categoria mostra a naturalidade das crianças em compartilhar umas com as outras no momento das brincadeiras, evidenciando sua importância, principalmente tratando-se de contextos de recuperação pós-desastre. Isso reforça o que foi dito por Ruf (2014), que é importante que as crianças realizem atividades que reestabeleçam os vínculos e a confiança, que podem ser brincadeiras que envolvam expressão e movimento. Além disso, a coletividade demonstra ser importante para a interação e construção de sentido por meio da ambiência.

9. Considerações finais

A partir dos objetivos desse estudo, foi possível conceituar os contextos emergenciais pós-desastres, o desenvolvimento infantil; a ambiência do brincar e o design para a ambiência. Em seguida, foi possível realizar uma observação em campo, estruturada por roteiro e redigir um relato de experiência a fim de reconhecer as ambiências do brincar em um contexto emergencial.

Em campo, foi possível observar que o brincar está presente em momentos de aprendizado, descontração, interação, distração, dentre outras inúmeras ocasiões do cotidiano das crianças. Nos espaços onde estiverem, independentemente se são contextos escassos, elas imprimem a sua identidade e seu repertório nas brincadeiras, que muitas vezes são coletivas. Dessa forma, é possível utilizar as brincadeiras como ferramentas na coleta de dados, ou com a intenção de promover a expressão das crianças em situações emergenciais ou até mesmo para desenvolver habilidades e gerar o aprendizado.

Assim, foi possível validar a fundamentação teórica por meio das vivências em campo mediante o método de análise de conteúdo. Esse método contribuiu para análise detalhada de cada aspecto da observação, permitindo a conexão entre questões anteriormente discutidas. A ambiência foi um aspecto presente em todas as categorias analisadas, reforçando a sua importância no processo de apropriação dos espaços durante o brincar. Por fim, é importante salientar que muito foi aprendido no campo além do roteiro previamente estruturado, evidenciando a relevância de se estabelecer uma flexibilidade durante a pesquisa.

Referências

- ABREU, Simone Maria Brandão Marques. *Aspectos subjetivos relacionados ao Design de Ambientes: um desafio no processo projetual*. 2015, 135 f. Dissertação (Mestrado em Design), Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- AMARAL, Inês Castro Vasconcelos Martins. *A criança e o espaço: Abordagem ao design de espaços lúdicos inclusivos e interiores para crianças entre os três e os cinco anos*. 2016, 587 f. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, 2016.
- ANDERS, G.C. *Abrigos temporários de caráter emergencial*. 2007, 118 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%2C%20L.%20%281977%29.%20Análise%20de%20conteúdo.%20Lisboa_%20edições%2C%2070%2C%20225..pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BOMTEMPO, Edda; CONCEIÇÃO, Mírian Ribeiro. Infância e contextos de vulnerabilidade social - A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 34, n. 87, p. 490-509, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. *Ambiência*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. *A experiência da diretriz de Ambiência da Política Nacional de Humanização*: PNH. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.
- _____. Sistema Nacional de Defesa Civil - SINDEC. *Decreto nº 7.257*, de 4 de agosto de 2010. Regulamenta a Medida Provisória no 494 de 2 de julho de 2010, para dispor sobre o Sistema Nacional de Defesa Civil - SINDEC, sobre o reconhecimento de situação de emergência e estado de calamidade pública, sobre as transferências de recursos para ações de socorro, assistência às vítimas, restabelecimento de serviços essenciais e reconstrução nas áreas atingidas por desastre, e dá outras providências. Brasília, 2010.
- CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. *Psicologia ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente*. Editora Vozes Limitada, 2018.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Zahar, 2005.
- FONSECA, Catarina Alexandra Pentieiro. *O impacto do brincar no processo de ensino-aprendizagem da criança*. 2018, 121 f. Dissertação (Mestrado), Mestrado Em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2018.
- JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez., 2012.
- LEAL, Patrícia Maristela de Freitas. *O brincar na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança*. 2017. f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2017.
- MALARD, Maria Lúcia. Os objetos do cotidiano e a ambiência. *2º Encontro Nacional de Conforto no Ambiente Construído*, p. 359-361, 2001.
- MELLE, Vanessa. Primeiros auxílios psicológicos para indivíduos envolvidos em situações emergenciais e desastres. *Diaphora*, v. 15, n. 1, p. 55-59, 2015.
- MELO, Cecilia Araujo; SANTOS, Felipe Almeida dos. As contribuições da psicologia nas emergências e desastres. *Psicólogo informação*, v. 15, n. 15, p. 169-181, 2011.

- NUNES, Eliana Ferreira *et al.* Abrigos para situação de emergência. *Estudos em Design*, v. 26, n. 2, 2018.
- ONU BRASIL. Ciclones que atingiram Moçambique são alerta, diz Organização Meteorológica Mundial. ONU Brasil. 18 jun. 2019. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/ciclones-que-atingiram-mocambique-sao-alerta-diz-organizacao-meteorologica-mundial/>>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- PESSÔA, Sâmela Suélen Martins Viana. *Design para questões sociais: ação participativa em uma casa de acolhimento para adolescentes*. 2017, 234 f. Dissertação (Mestrado em Design), Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- PESSOA, Sâmela S. M. V.; BASTANI, Kátia R. MORAIS, Mariana A. Brincar e criar: ambiente lúdico para uma brinquedoteca. In: *Anais do Colóquio Internacional de Design*, Belo Horizonte, 2015.
- RUF, Bernd. *Destroços e Traumas: Embasamentos Antroposóficos para intervenções com a Pedagogia de Emergência*. São Paulo: Antroposófica, 2014.
- SANTOS, Rúbia. Gestão de desastres e política de assistência social. *Revista Katálysis*, v. 15, n. 1, p. 32-40, 2012.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 20, n. 42, p. 29-44, jul./dez, 2015.
- SILVA, I. Z. da. *O espaço do brincar em uma escola municipal*. 2011, 163f. Dissertação (Mestrado), Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.
- VALE, Maria José. Brincadeiras sem teto. *Cadernos de educação de infância*, v. 98, p. 11-13, 2013.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO *et al.* *Risk reduction and emergency preparedness: World Health Organization six-year strategy for the health sector and community capacity development*. World Health Organization (WHO), 2007.

Sobre os autores

Luisa de Oliveira Baptista Caetano: Bacharel, Escola de Design, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Contato: R. Gonçalves Dias, 1434 – Lourdes - MG, 30140092. E-mail: luisabaptistacaetano@gmail.com

Sâmela Suélen Martins Viana Pessoa: Mestra, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Contato: R. Gonçalves Dias, 1434 – Lourdes - MG, 30140092. E-mail: samela.viana@uemg.br