



# Grandes demais para brincar? Brincadeiras, lugares e territórios lúdico-interacionais na cultura lúdica adolescente

**Fabício de Souza**

Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, Bahia, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8997-2276>

**Bianca Becker**

Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, Bahia, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1175-7845>

**Ilka Dias Bichara**

Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, Bahia, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-6441-6484>

## Introdução

A brincadeira, aqui compreendida como um conjunto de comportamentos adaptados altamente complexo e multifacetado (BICHARA et al., 2009; BICHARA; LORDELO; MAGALHÃES, 2018), já fazia parte do núcleo fundamental dos costumes dos primeiros grupos de caçadores e coletores da espécie humana e, ainda hoje, representa a base da sua estrutura sociointeracional (GRAY, 2009). Mesmo nas culturas urbanizadas contemporâneas, a brincadeira se destaca como uma atividade social de extrema relevância. Ainda que não seja considerada exclusiva dos filhotes, a brincadeira é facilmente reconhecida como atividade diferenciadora dos primeiros anos do ciclo vital, dada a alta frequência do brincar entre os indivíduos mais jovens e sua diminuição gradativa entre os adultos (BICHARA et al., 2009; GRAY, 2009).

Dessa forma, o brincar é compreendido pelo seu caráter adaptativo ontogenético por ser um sistema comportamental presente, sobretudo, nos estágios imaturos da vida, perdendo, aos poucos, sua importância no decorrer da ontogênese. Por ser considerado um tipo de comportamento social adaptado, mesmo que diferentes grupos identitários apresentem suas particularidades relacionadas ao brincar, autores como Bichara et al. (2009) entendem que a simples presença desse comportamento em todas as culturas é inquestionavelmente universal. Percebemos, portanto, que é cada vez mais evidente a importância dessa atividade para os indivíduos dos mais variados grupos culturais da nossa espécie.

Discutindo a universalidade e a diversidade do comportamento de brincar, Marques e Bichara (2011) afirmam que, sob o panorama evolucionista, mais do que supor a funcionalidade das brincadeiras como treino de habilidades para a vida adulta é preciso atentar para o fato da existência de benefícios para o próprio período da infância. As autoras seguem seu questionamento argumentando que a universalidade e a diversidade das brincadeiras estão associadas ao desenvolvimento ontogenético e concluem dizendo que a brincadeira, durante a infância, é uma estratégia importante usada para desenvolver os comportamentos que são adaptáveis tanto aos ambientes em que as crianças vivem quanto às características particulares desse período do desenvolvimento.

Carraro, Gobbi e Moè (2014) e Pellegrini (2003) demonstram um raciocínio semelhante ao escreverem que as brincadeiras de luta (*fighting play*) entre adolescentes podem ser atividades promotoras de habilidades sociais e emocionais importantes para o repertório social dos adolescentes. Essas autoras comparam as brincadeiras de luta entre adolescentes com as brincadeiras turbulentas (*rough and tumble play*) na infância e afirmam que é possível que o envolvimento em atividades lúdicas com essas características proporcione aos adolescentes a aquisição de competências físicas, emocionais, sociais e intelectuais. Apesar de considerarmos interessante e motivador investigar as particularidades dessas brincadeiras, nosso objetivo, aqui, é utilizar a ideia das autoras para apresentar uma discussão que engendre informações sobre as interações lúdicas na adolescência de uma maneira mais ampla. Nesse sentido, convém assinalar que mesmo uma interação lúdica com feições de luta pode vir a proporcionar elementos facilitadores de comportamento pró-social e de vinculação entre pares (GERARDY et al., 2015).

O envolvimento em brincadeiras, segundo o trabalho de Kishimoto (2014), proporciona, tanto às crianças quanto aos jovens, possibilidades para o estabelecimento de laços de pertencimento a um grupo social em que há a partilha de signos culturais, bem como a socialização e a construção de suas identidades. Raciocínio semelhante pode ser observado quando Honeyford e Boyd (2015) postulam a importância da ludicidade na

sociabilidade, não apenas das crianças, mas também dos adolescentes. O contexto de interação proporcionado pelas atividades lúdicas, na infância e na adolescência, é importante para a aquisição e o desenvolvimento de um leque amplo de habilidades sociais, emocionais, cognitivas e educacionais (COPLAN; OOI; ROSE-KRASNOR, 2015). Scheu e Xu (2014) afirmam que as brincadeiras entre adolescentes estão fortemente associadas à ampliação das aptidões físicas, cognitivas e socioemocionais. Além do mais, é provável que, nos contextos lúdicos, o processo de construção da identidade também esteja intimamente associado às habilidades linguísticas. Assim, mais que uma via para a aquisição de habilidades para vivências futuras, o repertório lúdico será alvo de atenção e implementação no decorrer da vida das pessoas (SCHEU; XU, 2014).

Mendes et al. (2018) também contribuíram para a discussão do tema e afirmaram ser inegável a contribuição das brincadeiras para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional de crianças e adolescentes. Esses pesquisadores fizeram questão de registrar a ausência de estudos sobre o assunto no Brasil e a necessidade de se compreender a ocorrência e a prevalência das brincadeiras entre adolescentes.

Em uma observação naturalística, Verheijen et al. (2019) puderam verificar os efeitos distintos que as interações lúdicas competitivas e as cooperativas exerciam sobre a qualidade das relações de amizade e a exibição de comportamentos pró-sociais. Esses autores notaram que estar envolvido em um contexto de competição ou de cooperação alterou, ainda que temporariamente, a relação de confiança e de empatia que os adolescentes tinham estabelecido com aquelas pessoas que por eles eram consideradas amigas.

Para acrescentar outro aspecto importante e que não pode ser negligenciado ao se considerar as brincadeiras na adolescência, o trabalho de Doh e Whang (2014) demonstra que as pessoas nos contextos lúdicos assumem um papel importante na construção da cultura das brincadeiras. Tal afirmação nos lembra das considerações de Pontes e Magalhães (2002, 2003) de que na interação lúdica existe a construção e a transmissão do que chamamos de cultura lúdica. Embora esses autores façam referência à cultura lúdica em grupos de crianças, as pesquisas e discussões que até aqui apresentamos nos alertam para a possibilidade de que algo semelhante possa ocorrer nas práticas lúdicas entre adolescentes. É pertinente ressaltar a necessidade e a importância de se investigar os tipos de interação, os vocabulários envolvidos, as regras utilizadas e outros elementos relacionados à ludicidade entre adolescentes a fim de que, segundo o raciocínio de Pontes e Magalhães (2002, 2003), a observação e a descrição das interações lúdicas nesse período da vida, assim como na infância, auxiliem na compreensão das interações sociais presentes, da constituição identitária dos sujeitos envolvidos, bem como da apropriação, da reconstrução e da transmissão da cultura lúdica.

Huizinga [1938]/(1996)<sup>1</sup> acredita que esse elemento de transformação do jogo em fenômeno cultural transmissível produz uma de suas qualidades fundamentais, a possibilidade de repetição através do tempo. Essa abordagem abre espaço para reflexões mais ampliadas sobre o papel do tempo nas brincadeiras, para além da duração dos episódios lúdicos em si, mas os efeitos do tempo no fortalecimento e no assentamento da brincadeira como prática cultural passível de transmissão e aprendizagem (CARVALHO; PONTES, 2003; PONTES; MAGALHÃES, 2003).

---

1 A data entre colchetes é a da primeira publicação, e a seguinte, a da obra consultada, a qual será adotada nas citações posteriores.

Igualmente importante é deixar explicitado que a nossa referência à cultura lúdica e brincadeiras engendra a concepção presente nos trabalhos de Burghardt (2005) e Gray (2009). Definir o que é uma brincadeira não é uma tarefa simples e, mais do que padronizar uma definição, entendemos que é preciso reconhecer nesse padrão interacional sua função imediata limitada, seu caráter voluntário e espontâneo, movimentos incompletos e exagerados, ações repetidas e ocorrência em um contexto de baixo risco (BURGHARDT, 2005). Brincar não significa fugir ou isolar-se de uma realidade, mas, ao contrário, enfrentar e encarar situações particulares de uma vida que nem sempre é fácil de ser vivida (GRAY, 2009).

As inúmeras investigações sobre atividades lúdicas têm dado uma ênfase especial aos contextos em que elas ocorrem, sejam estes físicos ou sociais. Lordelo (2002) apresenta uma definição de contexto que abrange as diferentes condições de vida em que as pessoas crescem e se desenvolvem, como um pano de fundo significativo para seu desenvolvimento. Entre os diversos fatores contextuais que atuam sobre a brincadeira, podemos destacar os efeitos do ambiente físico (tamanho, densidade, arranjo, delimitações) e do tipo de ambiente (se interno ou externo), as variáveis como gênero, idade, *status* socioeconômico, os tipos de brinquedo e os materiais disponíveis, os fatores climáticos, as referências midiáticas, os modos de vida e as demais variáveis culturais dos grupos humanos. A perspectiva cultural de contexto pode ser verificada também a partir do conceito de nicho desenvolvimental apresentado por Super e Harkness (1986). Esse conceito foi concebido no intuito de analisar a estruturação cultural do desenvolvimento das crianças e considerou as dimensões ou sistemas que, articulados, demarcam as trajetórias de desenvolvimento dos indivíduos.

Lordelo (2002) pondera que os contextos incluem necessariamente pessoas ativas interagindo dinamicamente com seus ambientes, sendo estes essencialmente sociais. A autora recupera a concretude do organismo como espécie biológica ao mesmo tempo que contempla o fato de que os indivíduos não são peças passivas determinadas pela seleção natural. Eles possuem agência sobre seus destinos de modos abrangentes e complexos. Dessa maneira, o estudo das relações entre contexto e desenvolvimento e, mais precisamente, entre brincadeira e contexto, deve incluir necessariamente as facetas dos sistemas sociais, dos ambientes físicos e das pessoas como participantes ativos, em uma rede de inter-relações e influências mútuas.

Todos esses pressupostos nos levam ao intuito de investigar como o contexto – físico e social – atua como elemento de causação imediata na brincadeira espontânea (BICHARA et al., 2009), ou seja, os fatores proximais que afetam seu surgimento, seu conteúdo e seu ritmo. Brincadeira espontânea é entendida como aquela atividade regida exclusivamente por crianças ou por adolescentes sem a mediação dos adultos e destituída de finalidade explicitamente educacional e/ou funcional.

Baseados em Gomes (2009), consideramos a brincadeira como uma atividade contextual que ocorre em locais definidos, escolhidos e apropriados, por crianças e adolescentes, de acordo com o tempo, o espaço e os objetos disponíveis. Embora seja difícil estabelecer uma delimitação precisa do início de uma brincadeira, é importante conhecer onde ela ocorre e os fatores espaciais que podem estar implicados nesse processo.

Para um melhor entendimento das relações entre brincadeira e contexto é necessário estabelecermos uma diferenciação entre as concepções de “espaço” e de “lugar” de brincadeira. Aproximando-nos das discussões apresentadas por Rasmussen (2004) em relação a espaços e lugares de criança, entendemos que esses conceitos nascem a partir da perspectiva inicial de espaço e, a partir do momento que são apropriados pelas crianças (e também designados por adultos) como o lócus para uma atividade lúdica, os espaços podem vir a se tornar espaços simbólicos, ou lugares.

Nesse sentido, Rasmussen (2004) define as características gerais dessa diferenciação a partir dos contrastes geográficos dos conceitos *space* (espaço físico) e *place* (espaço simbólico, ou lugar). *Space*, ou espaço físico, se refere à distância física que se estende em todas as três dimensões: altura, largura e profundidade. Já *place*, espaço simbólico, ou lugar, diz respeito a uma parte específica e reconhecível do espaço (*space*). Nesse sentido, *place* seria o espaço dotado de sentido pela experiência da consciência humana, traduzindo-o como uma localidade física tomada por existência e caráter.

Dessa forma, o conceito de espaço tende a ser mais amplo e subjetivamente indiferenciado que o conceito de lugar. Este último designa um espaço reconhecido, que recebeu um investimento especial e que, portanto, tornou-se referência de segurança e estabilidade. Para Tuan (1983), o espaço é colocado em termos de mobilidade, enquanto o lugar representa uma paragem, uma espécie de permanência de rotinas, sentidos, afetos e experiências. O autor acredita que tudo começa no espaço indiferenciado, transformando-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (TUAN, 1983).

A compreensão dos contextos físicos como importantes variáveis que interagem diretamente sobre as brincadeiras, bem como dos processos associados à apropriação dos espaços por parte de quem neles esteja brincando, transformando-os, assim, em lugares de brincadeira, abre caminho para a reflexão sobre as características simbólicas adquiridas pelos contextos físicos a partir dessa transformação. Esse novo espaço, composto tanto por suas dimensões físicas como pela apropriação de outros elementos que conferem a ele uma dimensão simbólica, se aproxima do conceito de território proposto por Carvalho e Pedrosa (2003, 2004).

O território é entendido pelas autoras como fenômeno psicossocial de interação e comunicação, tipicamente comunitário, que propicia a gestão dos relacionamentos interpessoais nos momentos de brincadeira. Ao brincar, as crianças se apropriam do espaço físico por meio da sua estruturação material e da gestão social dos participantes, delimitando suas fronteiras, defendendo-o de outros indivíduos e subgrupos, criando regras de convivência a partir de inúmeros referenciais culturais ressignificados.

Essa apropriação do espaço físico por meio de um elemento interacional constitui-se no fundamento para a emergência do espaço simbólico, visto, nessa perspectiva, como um fenômeno eminentemente grupal. Assim, por meio de estratégias criadas coletivamente por meio de ações expressivas concretas, as crianças podem efetivar a gestão das interações estabelecidas entre os membros do grupo de brinquedo e deste com outras pessoas e grupos. Dessa forma, entendemos o território como sendo o lugar simbólico pautado pela gestão das interações, como um elemento de extrema relevância na construção das identidades individual e de grupo, portanto, na constituição da cultura de pares (CORSARO, 2004, 2009, 2011). Esse olhar sobre as interações criança-criança que abrange a concepção de território lança luz sobre a importância de se observar o papel dos companheiros de brincadeira e do grupo de brinquedo na constituição das culturas lúdicas infantis.

Ampliando a ideia de Carvalho e Pedrosa (2003, 2004) sobre as possibilidades simbólicas e interacionais proporcionadas pelo território durante um episódio lúdico, Menezes (2014) propõe que o território circunscreve o lugar de criança (RASMUSSEN, 2004) com fronteiras imaginárias, flexíveis e transitórias, dando-lhe uma certa concretude. A autora defende uma conexão complementar entre os conceitos de território e lugar de criança, em que o território cria um lugar de criança demarcado, ainda que transitóriamente, pelos seus limites e posse, dentro dos quais brinca e interage. Além de entender o território essencialmente como um lugar de criança, Menezes (2014, 2020) pontua que ele acaba por se tornar também um lugar de negociações e de enfrentamento. Assim, por meio da gestão das interações criança-criança e das negociações estabelecidas com o mundo adulto, o território se transforma em um lugar político através do qual as vozes das crianças podem ser concretizadas (MENEZES, 2020).

Se, por um lado, é possível perceber a importância dos estudos relacionados às apropriações lúdicas dos espaços físicos pelas crianças, transformando-os em lugares de criança e de brincadeira a partir da configuração do território enquanto lugar político que legitima suas vozes e as culturas de pares infantis, é igualmente perceptível a ausência de informações a respeito das apropriações lúdicas realizadas pelos adolescentes na efetivação de suas culturas lúdicas específicas. Nesse sentido, cabe-nos algumas reflexões: onde estão e quais são os lugares de adolescentes? Como estes se configuram diante das características específicas de suas práticas lúdicas? Quais os elementos diferenciadores dos ritos interacionais entre adolescentes que atuam sobre suas brincadeiras na constituição dos seus territórios? Qual a relevância de se discutir lugares de adolescentes em uma sociedade que sedimenta o seu “não-lugar” diante dos fenômenos de desenvolvimento e reforça a estereotipia dos adolescentes primordialmente em torno dos comportamentos disruptivos ou inadequados?

Souza e Becker (2019) destacam a necessidade de investigações mais aprofundadas das práticas lúdicas entre adolescentes a fim de que se conheçam os sentidos e os valores da ludicidade nas interações sociais, no desenvolvimento das habilidades interpessoais e na construção e efetivação das suas culturas de pares específicas. Ainda que lidemos fortemente com a ideia de que brincadeira é coisa de criança, é preciso que seja dada a devida atenção ao papel que a ludicidade desempenha no bem-estar, no relaxamento, no enfrentamento das rotinas e na sociabilidade dos adolescentes. Assim, o presente artigo assume como objetivo realizar um estudo exploratório a respeito das concepções sobre o brincar, bem como sobre os lugares de brincadeira e a constituição dos territórios lúdico-interacionais presentes nas práticas lúdicas dos adolescentes e de seus companheiros de brincadeira.

## Método

40 adolescentes participaram da pesquisa. Destes, 21 (52,5%) se identificaram como sendo moças, 18 (45%) como sendo rapazes e um (2,5%) como não binário. 19 (47,5%) eram residentes da região Sudeste do Brasil, 18 (45%) da região Nordeste e três (7,5%) da região Sul. Esses dados são descritos apenas para dar ao leitor uma noção geral sobre os participantes.

Identificaram-se como estudantes de escolas públicas 26 adolescentes (65%); e de escolas privadas, 14 (35%). No que se refere às idades, 16 participantes (40%) disseram ter 17 anos; oito (20%) afirmaram estar com 16; sete (17,5%), com 15; cinco (12,5%), com 14; e quatro (10%), com 13 anos de idade. Certamente essa distribuição diz respeito às redes de relações das pessoas que divulgaram o *link* de acesso ao questionário.

A fim de que pudessem atingir os objetivos assumidos para o estudo que aqui é descrito, os pesquisadores elaboraram um questionário para que pudessem ter acesso a dados a respeito de: A) qual a ideia que os adolescentes tinham a respeito da importância da brincadeira; B) em quais lugares eles se dedicavam às atividades lúdicas; e C) quem eram as pessoas com quem brincavam. O questionário foi aplicado *on-line*, teve o *link* de acesso divulgado por *e-mail* e através das redes sociais nas quais os pesquisadores possuíam seus perfis, a saber, o Instagram, o Facebook e o WhatsApp. O *link* de acesso solicitava o *e-mail* da mãe, do pai ou de um adulto responsável que pudesse enviar para os pesquisadores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a participação do adolescente na pesquisa. Uma vez obtida a anuência de um adulto responsável, aos adolescentes foi requerido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), já que sua participação foi voluntária. Mesmo com a autorização de um adulto, entendemos que os adolescentes poderiam ter a escolha livre e esclarecida para participar desta da investigação. De posse do TCLE e do TALE, os pesquisadores incluíram as repostas dos adolescentes dentre os dados a serem analisados.

Mesmo tendo consentido com a participação na pesquisa por meio do TALE, foi informado aos participantes a possibilidade de deixar sem respostas as perguntas do questionário que, porventura, não soubessem responder ou que pudessem lhes gerar sentimentos de desconforto. As informações atinentes ao consentimento para a participação na pesquisa foram disponibilizadas aos adultos responsáveis e aos adolescentes antes que estes tivessem acesso ao questionário.

O delineamento metodológico do estudo realizado foi pautado na constatação de que os participantes são atores sociais importantes e que têm o direito de assumir o protagonismo da construção de conhecimento sobre si mesmos (BECKER, 2016, 2017; CORSARO, 2009, 2011; SARMENTO, 2003, 2006, 2007).

Atendendo às exigências éticas da pesquisa com pessoas, o projeto desta investigação foi inserido na Plataforma Brasil para a devida análise de um comitê de ética em pesquisa. Estando em conformidade com o que é preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e com as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o projeto recebeu parecer favorável do comitê de ética responsável por sua análise (CAAE 99667218.0.0000.5686). Também se ressalta aqui que o projeto de pesquisa está em consonância com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, mais especificamente o artigo 16.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977) e Bauer (2008). Os dados registrados foram agrupados em quatro categorias principais: a) sociabilidade, b) diversão e descontração, c) saúde física e mental e d) desenvolvimento cognitivo.

## Resultados e discussão

A apresentação e a discussão dos dados coletados estão organizadas de acordo com as perguntas básicas referentes aos três objetivos da pesquisa realizada: a) qual a percepção dos adolescentes sobre a importância das brincadeiras e dos momentos lúdicos para as suas vidas?; b) quais os lugares onde os adolescentes se dedicavam às atividades lúdicas?; e c) com quem os adolescentes brincavam?

### A) Qual a percepção dos adolescentes sobre a importância das brincadeiras e dos momentos lúdicos para as suas vidas?

As respostas dadas à pergunta sobre as concepções a respeito da importância da brincadeira forneceram dados que foram agrupados nas quatro categorias indicadas: a) sociabilidade, b) diversão e descontração, c) saúde física e mental e d) desenvolvimento cognitivo.

Na categoria sociabilidade foram agrupadas respostas que mencionaram a importância das brincadeiras para as relações interpessoais. Falas como “estabelecer e fortalecer laços de amizade”, “conhecer novas pessoas”, “trabalhar a convivência com os outros”, “criar vínculos entre as pessoas” e “estar em grupo” foram agrupadas nessa categoria, que foi a mais citada nos dados coletados.

Outra categoria que agrupou muitas falas foi a diversão e descontração. Muitos participantes registraram respostas como “rir igual um idiota”, “distrair-se do mundo”, “sair da rotina”, “diversão e prazer” e “aliviar as preocupações escolares”. Sociabilidade, diversão e descontração foram as categorias mais citadas pelos adolescentes. A quase totalidade dos participantes se referiu a essas propriedades das brincadeiras.

É importante registrar aqui que as falas dos adolescentes, ainda que em frequências menores, também demonstraram a concepção a respeito da saúde física e mental. Essa categoria pode ser composta com oito referências do tipo “desenvolvimento corporal”, “gastar energia e chegar saudável na vida adulta”, “benefícios físicos”, “saúde física”, “saúde mental”, “desenvolver-se corporalmente”, “praticar esporte” e “amor pelo esporte”.

Por fim, foram observadas seis falas que foram agrupadas na categoria desenvolvimento cognitivo. Para a composição dessa categoria foram agrupadas falas como “desenvolvimento do intelecto”, “benefícios mentais”, “faz parte do aprendizado”, “ajuda no conhecimento”, “exercitar a mente” e “é mais fácil e divertido aprender”.

Não é preciso nenhum esforço extra para observar o quanto as relações de amizade são importantes para os participantes desta pesquisa. Certamente existem formas variadas de relações entre os adolescentes, mas as amizades têm um papel relevante por promoverem a troca de afeto, a intimidade e a confiança. Entretanto, é preciso observar se as relações estabelecidas proveem experiências protetivas às pessoas envolvidas (DESOUZA; RODRÍGUEZ; ANTONI, 2014).

Desousa, Rodríguez e Antoni (2014) alertam que algumas relações podem não garantir experiências que contribuam para o desenvolvimento saudável e o bem-estar dos adolescentes. Interações que resultem no sentimento de aceitação e de confiança podem vir a representar fatores protetivos, pois falar sobre a intimidade e sobre os problemas pode vir a ser um fator importante na prevenção de suicídio, por exemplo. De qualquer maneira, é imperativo que se conheça a rede de amizades dos adolescentes a fim de perceber elementos que indiquem fatores de proteção e os que sinalizam comportamentos de risco (DESOUZA; RODRÍGUEZ; ANTONI, 2014).

Fine e Corte (2017), discutindo o papel daquilo que se considera divertido e engraçado na construção do sentimento de pertencimento a um determinado grupo, afirmam o quanto a diversão compartilhada cria condições para a construção de uma identidade grupal. Para além do prazer individual na interação, as relações de descontração e diversão favorecem também a coesão grupal por envolverem compromisso mútuo e filiações que modelam relações positivas. O trabalho de Panarese e Mingo (2020) afirma que também é preciso atentar para as experiências tidas como prazerosas pelos adolescentes visto que estas podem não estar livres de riscos. Mas não é por isso que a ludicidade tenha que ser vista como eminentemente perigosa. O equilíbrio entre a experiência do prazer e a tentativa de superação de limites e de riscos deve sempre considerar a maneira como as oportunidades são aproveitadas e as percepções que os adolescentes têm daquilo que estão fazendo.

A brincadeira envolvendo atividade física tem, segundo explanação de Mendes et al. (2018), um grande potencial para contribuir com o desenvolvimento motor de crianças e jovens, mas esse campo de investigação ainda está sendo aberto e muitas informações precisam ser confirmadas. Os autores assinalam a importância de se estudar a brincadeira como um componente importante das atividades físicas de forma a conhecer seus benefícios e também as condições resultantes da inatividade física. Leather, Harper e Obee (2021) concordam que benefícios físicos podem advir de certas brincadeiras, mas, ao mesmo tempo, pontuam que o brincar, para além de interação física, é parte integrante das atividades cotidianas e dos engajamentos sociais.

Analisando o desenvolvimento cognitivo proporcionado pelas interações lúdicas na adolescência, Scheu e Xu (2014) argumentam que brincar, assim como outras interações sociais, facilita a aquisição de habilidades cognitivas. O desenvolvimento cognitivo estimulado pelas interações lúdicas parece estar diretamente associado à abstração lógica e à capacidade de empatia. As habilidades cognitivas estimuladas pelas brincadeiras na adolescência incluem o desenvolvimento de estruturas linguísticas, a memória e a capacidade de responder aos desafios e às dificuldades do dia a dia mais com a lógica, e não exclusivamente com a emoção. Ampliando o raciocínio, esses pesquisadores apontam para a probabilidade de que as brincadeiras, o desenvolvimento cognitivo e a formação da identidade estejam fortemente associados no decorrer da adolescência.

Apesar da plausibilidade presente nas afirmações de Scheu e Xu (2014), existe uma grande lacuna na literatura especializada a respeito do desenvolvimento cognitivo por meio das atividades lúdicas na adolescência. Entretanto, algumas pesquisas têm se dedicado a avaliar o desenvolvimento de capacidades cognitivas por meio de jogos, como é o caso do trabalho de Silva, Pylro e Rossetti (2020).

## B) Quais os lugares onde os adolescentes se dedicavam às atividades lúdicas?

Dentre os lugares e espaços onde costumam brincar, a escola foi o mais citado (57,5%); a casa de amigos aparece em 47,5% das respostas, ao passo que a própria casa figurou com 37,5% das referências; a casa de parentes figura com 32,5% das menções; e a área de lazer do condomínio com 30%. A rua e o clube aparecem com 22,5% e 12,5%, respectivamente. A praia, o calçadão, a academia e o campo de futebol também foram citados, mas com uma frequência muito baixa. Como os participantes podiam citar mais de uma opção dada, a soma das porcentagens não tem um resultado de 100%.

No nosso entendimento, é muito pertinente retomar as ideias de Rasmussen (2004) a respeito da diferenciação entre *space*, como sendo o espaço físico em si, e *place*, representando uma apropriação simbólica de um espaço específico. Não necessariamente um *space* se tornará um *place* que sediará uma interação lúdica. O aspecto interessante, e também importante, dessa ideia, encontra-se no fato de que ativamente um lugar específico é apropriado, conceituado, valorado e valorizado por quem se encontra na interação lúdica. É preciso que se investigue como se dá a apropriação dos espaços pelos adolescentes porque as informações existentes na literatura referem-se às apropriações de espaços feitas por crianças, como pode ser verificado em diversas referências aqui utilizadas.

Os dados obtidos nesta pesquisa mostram a importância da escola, da casa dos amigos e das próprias casas como espaço de interação lúdica dos adolescentes. É fácil compreender teoricamente que tais espaços favorecem as brincadeiras por serem lugares de conforto e poderem engendrar situações de baixo risco (BURGHARDT, 2005) e favorecer estados mentais não estressantes (GRAY, 2009). Mas não temos informação sobre a maneira como os adolescentes se apropriam dos espaços de forma a torná-los *places*.

Especificamente sobre a escola, Graziani e Palmonari (2018) afirmam que esta é uma instituição não familiar a quem são confiadas as crianças e os adolescentes para que sejam preparados para a vida social. No espaço escolar, a experiência de relacionamentos com amigos, professores e funcionários é importante para apoiar e favorecer interações que estimulem o desenvolvimento moral, o desempenho acadêmico e os comportamentos pró-sociais dos estudantes. Sem dúvida, essas relações serão refletidas nas brincadeiras e interações lúdicas de maneira que, muito provavelmente, os adolescentes poderão apropriar-se das regras estabelecidas, bem como questioná-las, modificá-las, passá-las adiante e/ou propor a criação de outras (PONTES; MAGALHÃES, 2002, 2003).

## Com quem os adolescentes brincavam?

Apresentando os dados sobre as pessoas com quem os adolescentes disseram brincar, 67% das respostas dadas citaram amigos ou amigas de escola; em seguida vêm primos e primas (30%), irmão ou irmã (27,5%) e vizinho ou vizinha (20%). Foi observado que, em 22,5% das respostas dadas, os adolescentes afirmaram brincar sozinhos. As mães foram citadas em um percentual de 17,5% das respostas e os pais em 15%. Embora tenham sido citados apenas uma vez nos dados analisados, relatamos aqui que tios e tias, namorados e namoradas não foram esquecidos como parceiros de brincadeiras.

Novamente os participantes relatam a importância que as relações de amizade têm nas suas vidas. Além de ser um espaço de recreação e entretenimento importante, um grupo de amigos possui um papel psicossocial relevante, pois contribui para a compreensão que cada participante elabora sobre si, sobre o grupo e sobre a realidade que

os envolve; fornece ajuda e apoio mútuos, possibilita a ocorrência de relações interpessoais de proximidade e permite que os participantes avaliem a si mesmos, as suas habilidades e as suas opiniões (GRAZIANI; PALMONARI, 2018). As relações de amizade são um importante fator de proteção ao desenvolvimento saudável, além de representarem a aceitação em um grupo social específico (GARCIA, 2006; LISBOA, 2012).

Na pesquisa realizada por Albertassi et al. (2005), com participantes cujas idades iam de sete a 12 anos, os dados obtidos mostraram que pai, mãe, irmãos, primos e avós foram elencados como amigos. Segundo os autores, geralmente considera-se que a amizade entre familiares se inicia no nascimento. Garcia (2006) apresenta dados coletados com participantes cujas idades foram de 10 a 15 anos e afirma que os pais raramente são mencionados espontaneamente como amigos. Entretanto, havendo uma pergunta direta sobre a relação com essas figuras, há a indicação da relação de amizade. Isso foi o que aconteceu tanto no trabalho de Garcia (2006) quanto nesta pesquisa.

## Considerações finais

Mesmo sendo o brincar muito associado à infância, Souza e Becker (2019) sinalizam que os adolescentes se envolvem em atividades lúdicas para diversão, bem-estar, relaxamento e enfrentamento de rotinas. É importante ressaltar a lacuna de estudos descritivos sobre a forma e o conteúdo desse brincar. O leitor mais atento poderá notar que muitas das referências utilizadas neste artigo dizem respeito a dados coletados em investigações com crianças, forçando-nos a tentar algumas possíveis generalizações, bem como apontar, assim como fez Pereira (2009), para a necessidade de se realizar pesquisas envolvendo a ludicidade nessa faixa etária. Inclusive, para que se tenha uma avaliação apropriada se as categorias de análise amplamente empregadas para estudar as brincadeiras infantis também servem para a interação lúdica entre adolescentes (PYLRO; ROSSETTI, 2005). Isso certamente ajudará na construção de um conhecimento mais preciso a respeito desse público.

Nesse sentido, considerando as categorias que Burghardt (2005) e Gray (2009) construíram para analisar as brincadeiras, é imperativo que se investigue se essas categorias ajudam na compreensão da ludicidade entre adolescentes ou se há a necessidade de adequações para que o fenômeno seja mais bem compreendido. Dados obtidos por meio de pesquisas observacionais serão de grande valia para tal compreensão.

Nossa investigação revelou a importância dada pelos adolescentes aos tipos de brincadeira, aos lugares onde brincam e com quem as atividades lúdicas se dão. Com isso, podemos apontar a valorização que os participantes da pesquisa deram ao desenvolvimento físico, à construção e à manutenção das relações de amizade e à sociabilidade vivenciados em contextos lúdicos. Baseando-nos nos dados aqui discutidos e no trabalho de Scheu e Xu (2014), assinalamos nossa sugestão para a realização de pesquisas observacionais sobre as brincadeiras na adolescência no intuito de se obter informações importantes para compreender que os aspectos do desenvolvimento sociocognitivo dos adolescentes, de forma alguma, não estão restritos a temas como o exercício da sexualidade, o vício em jogos eletrônicos, os comportamentos antissociais e o abuso de substâncias ilícitas. Acreditamos que o fenômeno das brincadeiras entre adolescentes é muito mais amplo e complexo e que merece mais pesquisa e mais reflexão do que as encontradas até o momento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTASSI, I. F. et al. A amizade da infância à terceira idade. In: GARCIA, A. (Org.). **Relacionamento interpessoal: olhares diversos**. Vitória: UFES / Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2005. p. 93-114.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 189-217.
- BECKER, B. A voz da criança na pesquisa e na sociedade: em busca de metodologias (efetivamente) participativas. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 9-24, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Infância, tecnologia e ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma nova cultura lúdica**. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, 2017.
- BICHARA, I. D. et al. Brincar ou brincar: eis a questão – a perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: YAMAMOTO, M. E.; OTTA, E. (Org.). **Psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p. 104-113.
- BICHARA, I. D.; LORDELO, E.; MAGALHÃES, C. M. C. Por que brincar? Brincar para quê? A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. In: YAMAMOTO, M. E.; VALENTOVA, J. V. (Org.). **Manual de psicologia evolucionista**. Natal: EDUFRN, 2018. p. 448-463.
- BURGHARDT, G. M. **The genesis of animal play**. Cambridge: MIT Press, 2005.
- CARRARO, A.; GOBBI, E.; MOÈ, A. Brief report: play fighting to curb self-reported aggression in young adolescents. **Journal of Adolescence**, v. 37, p. 1303-1307, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.09.009>>. Acesso em: 2 fev. 2021.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Teto, ninho, território: brincadeiras de casinha. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 31-48.
- \_\_\_\_\_. Territoriality and social construction of space in children's play. **Revista de Etologia**, v. 6, n. 1, p. 63-69, 2004.
- CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincar é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 15-30.
- COPLAN, R. J.; OOI, L. L.; ROSE-KRASNOR, L. Naturalistic observations of schoolyard social participation: marker variables for socio-emotional functioning in early adolescence. **Journal of Early Adolescence**, v. 35, n. 5-6, p. 628-650, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/0272431614523134>>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- CORSARO, W. A. We're friends, right? **Contemporary Sociology: A Journal of Reviews**, v. 33, p. 670-671, 2004.
- \_\_\_\_\_. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DESOUZA, D. A.; RODRÍGUEZ, S. N.; DE ANTONI, C. Relacionamentos de amizade, grupos de pares e tribos urbanas na adolescência. In: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (Org). **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica**. Porto Alegre: ARTMED, 2014. p. 118-131.

DOH, Y. Y.; WHANG, S. M. L. From separation to integration: identity development of Korean adult players in online game world. **Games and Culture**, v. 9, n. 1, p. 30-57, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1555412013498301>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FINE, G. A.; CORTE, U. Group pleasures: collaborative commitments, shared narrative, and the sociology of fun. **Sociological Theory**, v. 35, n. 1, p. 64-86, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/0735275117692836>>. Acesso em: 23 maio 2020.

GARCIA, A. Friendship in childhood and adolescence: a study in Brazil. In: GARCIA, A. (Ed.). **Personal relationships: international studies**. Vitória: UFES / Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2006. p. 128-141.

GERARDY, H. et al. Mothers' management of adolescent peer relationships: associations with aggressive, prosocial, and playful behavior. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 176, n. 5, p. 299-314, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2015.1066746>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

GOMES, S. T. **Criança-contexto: caracterização das atividades lúdicas em uma casa de apoio**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GRAY, P. Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. **American Journal of Play**, v. 1, n. 4, p. 1-47, 2009.

GRAZIANI, A. R.; PALMONARI, A. **O desenvolvimento moral dos adolescentes: transgressão, conformismo e valores em uma identidade inquieta**. São Paulo: Paulinas, 2018.

HONEYFORD, M. A.; BOYD, K. Learning through play: portraits, photoshop, and visual literacy practices. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, n. 59, v. 1, p. 63-73, jul./aug. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/jaal.428>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco - Serie Indagaciones**, n. 24. p. 81-106, jun. 2014.

LEATHER, M.; HARPER, N.; OBEE, P. A pedagogy of play: reasons to be playful in postsecondary education. **Journal of Experiential Education**, v. 44, n. 3, p. 208-226, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1053825920959684>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

LISBOA, C. Quem tem amigo nunca está sozinho? Ou antes só do que mal acompanhado? Relações de amizade: fatores de risco e proteção. In: SOUZA, L. K.; HUTZ, C. S. (Org.). **Amizade em contexto: desenvolvimento e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 81-100.

LORDELO, E. R. Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. **Infância e contextos brasileiros de desenvolvimento**. Salvador/São Paulo: EDUFBA/Casa do Psicólogo, 2002. p. 5-18.

- MARQUES, R. L.; BICHARA, I. D. Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 381-388, jul./set. 2011.
- MENDES, A. A. et al. The prevalence of active play in Brazilian children and adolescents: a systematic review. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 20, n. 4, p. 395-405, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1980-0037.2018v20n4p395>>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- MENEZES, S. A. **Interação criança/contexto escolar**: a construção de “lugares de crianças” através das brincadeiras espontâneas. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Interações criança-criança em um pátio escolar**: a constituição do grupo de brincadeira como lugar político. 2020. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- PANARESE, P.; MINGO, I. Youth risk-taking and leisure: a multifactorial model in the Italian context. **Young**, v. 28, n. 5, p. 523-543, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1103308820926112>>. Acesso em: 12 maio 2021.
- PELLEGRINI, A. D. Perceptions and functions of play and real fighting in early adolescence. **Child Development**, v. 74, n. 5, p. 1522-1533, sep./oct. 2003.
- PEREIRA, E. T. O brincar e a adolescência. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Org.). **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 91-97.
- PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A. A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 213-219, 2002.
- \_\_\_\_\_. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003.
- PYLRO, S. C.; ROSSETTI, C. B. Atividades lúdicas, gênero e vida adulta. **Psico-USF**, v. 10, n. 1, p. 77-86, 2005.
- RASMUSSEN, K. Places for children – children’s places. **Childhood: a Global Journal of Child Research**, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2003. p. 9-34.
- \_\_\_\_\_. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. (Org.). **Relatório da disciplina**. Braga: Universidade do Minho, 2006. p. 60-83.
- \_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 25-54.
- SCHEU, I.; XU, Y. Expanding Fröebel’s garden: the effect of play on adolescents’ cognitive development. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 19, n. 2, p. 245-261, 2014. Disponível em: <<http://doi.org/10.1080/02673843.2012.741048>>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- SILVA, S. T.; PYLRO, S. C.; ROSSETTI, C. B. Raciocínio probabilístico de adolescentes e jovens adultos em um jogo eletrônico. In: ROSSETTI, C. B.; CANAL, C. P. P.; MISSAWA, D. D. A. (Org.). **Desenvolvimento humano**: trajetórias de pesquisas. Curitiba: CRV, 2020. p. 113-131.

SOUZA, F.; BECKER, B. Para além da infância: adolescência também é tempo de brincar. In: BICHARA, I. D.; SOUZA, F.; BECKER, B. (Org.). **Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 181-205.

SUPER, C. M.; HARKNESS, S. The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. **International Journal of Behavioral Development**, v. 9, p. 545-569, 1986.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VERHEIJEN, G. P. et al. The influence of competitive and cooperative video games on behavior during play and friendship quality in adolescence. **Computers in Human Behavior**, v. 91, p. 297-304, 2019. Disponível em: <<http://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.023>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

## RESUMO

A brincadeira é um conjunto de comportamentos adaptados, altamente complexo e multifacetado, que já fazia parte do repertório dos primeiros grupos humanos de caçadores e coletores. É importante conhecer o contexto de ocorrência desses comportamentos e, conseqüentemente, as concepções de espaço, lugar e território onde as relações lúdicas acontecem. Este artigo descreve um estudo exploratório sobre as concepções do brincar, os lugares de brincadeira e a constituição dos territórios lúdico-interacionais presentes nas práticas lúdicas dos adolescentes e seus companheiros de brincadeira. Os participantes deste estudo, ao responderem um questionário on-line, forneceram dados sobre sua percepção da importância das brincadeiras para o estabelecimento e a manutenção das relações de amizade, do desenvolvimento físico e cognitivo. A diversão e a descontração foram indicadas como características das interações lúdicas na escola, na casa dos amigos e na própria casa. Discutiu-se a significância do contexto de interação lúdica, formado por espaços e por pessoas.

## Palavras-chave:

brincadeira, adolescência, territórios lúdico-interacionais, cultura lúdica, adolescência e redes de amizade.

### ¿Demasiado grande para jugar?

#### **Juego, lugares y territorios de interacción en la cultura lúdica de los adolescentes**

## RESUMEN

El juego es un conjunto de comportamientos adaptados, muy complejos y polifacéticos, que ya formaba parte del repertorio de los primeros grupos humanos de cazadores y recolectores. Es importante conocer el contexto en el que se producen estos comportamientos y, en consecuencia, las concepciones de “espacio”, “lugar” y “territorio” donde se producen las relaciones de juego. Este artículo describe un estudio exploratorio sobre las concepciones del juego, los lugares de juego y la constitución de territorios lúdico-interaccionales presentes en las prácticas lúdicas de los adolescentes y sus compañeros de juego. Los participantes en este estudio, mediante la respuesta a un cuestionario online, aportaron datos sobre su percepción de la importancia del juego para el establecimiento y mantenimiento de las relaciones de amistad y el desarrollo físico y cognitivo. La diversión y la relajación se indicaron como características de las interacciones lúdicas en la escuela, en casa de los amigos y en el hogar. Se habló de la importancia del contexto de la interacción lúdica, formado por espacios y personas.

Traducción realizada con la versión gratuita del traductor [www.DeepL.com/Translator](http://www.DeepL.com/Translator)

## Palabras clave:

juego, adolescencia, territorios lúdico-interactivos, cultura lúdica, adolescencia y redes de amistad.

## Too aging to play?

### Play, places and play-interactional territories in adolescent play culture

#### ABSTRACT

Play is a set of adapted behaviors, highly complex and multifaceted, which was already part of the repertoire of the first human groups of hunters and gatherers. It is important to know the context in which these behaviors occur and, consequently, the conceptions of “space”, “place”, and “territory” where play relations take place. This article describes an exploratory study on the conceptions of play, the places of play, and the constitution of play-interactional territories present in the play practices of adolescents and their playmates. The participants of this study, by answering an online questionnaire, provided data on their perception of the importance of play for the establishment and maintenance of friendship relationships, physical and cognitive development. Fun and relaxation were indicated as characteristics of play interactions at school, at friends’ homes, and at home. The significance of the context of playful interaction, formed by spaces and people, was discussed.

#### Keywords:

play, adolescence, play-interactional territories, play culture, adolescence and friendship networks.

DATA DE RECEBIMENTO: 15/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO 19/01/2022



#### **Fabricio de Souza**

Professor Associado II do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Brasil. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

E-mail: [fabricius.souza@gmail.com](mailto:fabricius.souza@gmail.com)



#### **Bianca Becker**

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Análises Comportamentais e Práticas Culturais (ACPC), Brasil e do Grupo de Pesquisa em Interações, Tecnologias Digitais e Sociedade (GITS), Brasil. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.

E-mail: [biancabecker@gmail.com](mailto:biancabecker@gmail.com)



#### **Ilka Dias Bichara**

Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo, Brasil.

E-mail: [ilkabichara@gmail.com](mailto:ilkabichara@gmail.com)