



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

DÉBORA JAQUELINE FARIAS FABIANI

**O JOGO NO HORÁRIO LIVRE:
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

CAMPINAS

2016

DÉBORA JAQUELINE FARIAS FABIANI

**O JOGO NO HORÁRIO LIVRE:
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em EDUCAÇÃO FÍSICA, na área de EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE.

Orientador: PROF. DR. ALCIDES JOSÉ SCAGLIA

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA
DÉBORA JAQUELINE FARIAS FABIANI,
E ORIENTADA PELO PROF. DR. ALCIDES JOSÉ SCAGLIA.

CAMPINAS

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

F112j Fabiani, Débora Jaqueline Farias, 1989-
O jogo no horário livre : a Educação Física na educação não formal /
Débora Jaqueline Farias Fabiani. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Alcides José Scaglia.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação Física.

1. Criança - jogos. 2. Educação física. 3. Educação não formal. I. Scaglia,
Alcides José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação
Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The game in free time : Physical Education in the non-formal
education

Palavras-chave em inglês:

Kids - game

Physical education

Non-formal education

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Títuloção: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Alcides José Scaglia [Orientador]

Ademir De Marco

Kleber Tüxen Carneiro Azevedo

Data de defesa: 06-05-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

FOLHA DE APROVAÇÃO

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides José Scaglia

Orientador

Prof. Dr. Ademir de Marco

Membro Titular

Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro Azevedo

Membro Titular

A ATA DA DEFESA, ASSINADA PELOS
MEMBROS DA COMISSÃO EXAMINADORA,
CONSTA NO PROCESSO DE VIDA ACADÊMICA DA ALUNA.

DEDICATÓRIA

Aos brincantes, os quais resistem bravamente à lógica dominante e nos apresentam possibilidades outras de enxergar o mundo e as relações de pares.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão...
Àqueles que me possibilitaram jogar, explorar,
me divertir e me expressar sem restrição,
Àqueles que compartilham os encontros e os desencontros,
e estendem a mão,
Àqueles que participam de todo o percurso,
da lágrima, do suor, da evolução,
Àquelas que ressignificam meu mundo, meus pensamentos,
propósitos e conhecimentos.
Àqueles que deixam saudade
e uma doce memória de felicidade.
Àquele que eu escolhi para trilhar essa jornada,
companheiro de todos os momentos,
Ao mediador que oportunizou a concretização dessa criação,
e de todos os seus intentos,
E, por fim, a utopia, a qual assegura que eu nunca deixe de caminhar!

Criança desconhecida e suja brincando à minha porta

Criança desconhecida e suja brincando à minha porta,

Não te pergunto se me trazes um recado dos símbolos.

Acho-te graça por nunca te ter visto antes,

E naturalmente se pudesses estar limpa eras outra criança,

Nem aqui vinhas.

Brinca na poeira, brinca!

Aprecio a tua presença só com os olhos.

Vale mais a pena ver uma coisa sempre pela primeira vez que conhecê-la,

Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez,

E nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar.

O modo como esta criança está suja é diferente do modo como as outras estão sujas.

Brinca! Pegando numa pedra que te cabe na mão,

Sabes que te cabe na mão.

Qual é a filosofia que chega a uma certeza maior?

Nenhuma, e nenhuma pode vir brincar nunca à minha porta.

Alberto Caeiro

FABIANI, Débora Jaqueline Farias. **O jogo no horário livre: a Educação Física na educação não formal**. 2016. 177f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

RESUMO

O jogo é uma atividade histórico-cultural complexa, a qual possui características específicas em cada contexto e grupo social nos quais se manifesta. Nesse sentido, a educação não formal se configura como outra possibilidade educativa, a qual assegura aos educandos serem protagonistas das suas aprendizagens. Dessa maneira, a presente pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo descritivo-exploratória, teve como objetivos: conhecer a configuração do jogo no horário livre em uma instituição pública de educação não formal; identificar os conceitos e os sentidos atribuídos ao jogo pelas crianças e pelos educadores; inventariar a cultura lúdica – os espaços, os tempos, os materiais e as manifestações de jogo que se desenvolvem no espaço educativo e descrever os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo. Utilizou-se como método: oito sessões de observação participante de forma natural, entrevistas semiestruturadas com os educadores, questionário aberto para os pais das crianças e entrevistas-conversa e painel com as crianças. As análises foram feitas pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin e pela triangulação de dados. Participaram da pesquisa 15 crianças entre seis e dez anos, 14 pais/responsáveis pelas crianças e 3 educadores formados em pedagogia. Os resultados culminaram em três estudos: 1 – Os conceitos e os significados do jogo na educação não formal, no qual foram discutidas as concepções e os sentidos do jogo na visão dos educadores e das crianças e o horário livre como ambiente de jogo; 2 – A cultura lúdica na educação não formal, no qual foram discutidas as relações sociais no desenvolvimento da cultura lúdica e o inventário da cultura lúdica e 3 – Os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo, no qual foram discutidas a pedagogia do jogo, o papel do educador e os saberes compartilhados no jogo. Nesse sentido, a educação não formal, acontecimento educativo que não marca a criança por intervalo de idade, possibilita, por meio das relações interpessoais e da autonomia das crianças, compreendidas como sujeitos sócio-históricos e de direito, que o jogo seja um encontro de culturas. Destarte, as crianças podem escolher suas brincadeiras e seus parceiros, tendo o educador como um mediador dos seus desejos e necessidades, personagem imprescindível no processo de construção e ressignificação dos saberes, gestos e valores do jogo. Posto isso, a pesquisa comprovou que mesmo que o brincar esteja institucionalizado, o horário livre é um ambiente de jogo, as crianças são protagonistas no desenvolvimento da cultura lúdica, forma de expressão de sua subjetividade e representação do saber coletivo, e formam suas comunidades de jogos, demonstrando preferências consonantes com a idade, os interesses e as motivações.

Palavras-chave: Criança - jogos; Educação Física; Educação não formal.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias. **The game in the free time: Physical Education in the non-formal education**. 2016. 177f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ABSTRACT

The game is a complex historical and cultural activity, that has its own specific features in every single context and social groups in which it manifests. In this sense, the non-formal education sets itself up as another educational possibility, that assures the students to be the protagonists of their learning. Thus, this qualitative descriptive and exploratory research aims to: know the game representation during the free time in a non-formal public institution; identify the concepts and meanings assigned to the game by the kids and the educators; schedule the ludic culture – the space, the times, the materials and the game demonstrations that is developed in the educational space and describe the teaching processes, the experience and the game learning. As methodology, we used: eight sessions of naturally active observation, semi structured interviews with the educators, open questionnaire with the kids' parents and talk-interview and panel with the kids. The analyses were done using the analyses of content technique by Bardin and triangulation of the data. Fifteen kids (between six and ten years old), fourteen parents/responsible for the kids, and three educators graduated in Pedagogy/Education took part of the research. The results culminate three studies: 1 – The concepts and the game meaning in the non-formal education, which were discussed by the educator and the kids, and the free time as game environment; 2 – The ludic culture in the non-formal education, in which the social relationships in the development of the ludic culture and the inventory of the ludic culture were discussed; 3- The teaching processes, the experience and game learning, in which the game pedagogy, the educator's role and the knowledge shared during the game were discussed. In this sense, the non-formal education, understood as an educational moment wherein does not mark the kid by the age and enables the game to be a meet point of cultures, through the interpersonal relationships and the kids' autonomy. Kids are understood as a social-historical subject by the law. Thus, they can choose their game and their partners, having the educator as a mediator of their wishes and needs. The educator is an indispensable character in the process of construction and reframing of knowledge, gestures and game values. Because of it, the research proved that even when playing is institutionalized, the free time is a game environment, the kids are protagonist in the ludic culture - way of expression of their subjectivity and the representation of the common knowledge - and create their game community, showing their preferences according to age, their interests and motivation.

Key-words: Kids - game; Physical Education; Non-formal education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

CAPÍTULO I

Figura 1 – Quadro metodológico.....	43
--	----

CAPÍTULO II

Figura 1 – Do que brinco?.....	83
---------------------------------------	----

Figura 2 – Com que brinco?.....	84
--	----

Figura 3 – Onde brinco?.....	85
-------------------------------------	----

Figura 4 – Com quem aprendo?.....	85
--	----

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO

Quadro 1 – Estrutura da dissertação.....	24
---	----

CAPÍTULO I

Quadro 1 – Roteiro de observação – Diário de Campo.....	29
--	----

Quadro 2 – Exemplo de anotação – Diário de Campo.....	30
--	----

Quadro 3 – Perfil dos educadores.....	34
--	----

Quadro 4 – Roteiro – Entrevista com os educadores.....	36
---	----

Quadro 5 – Roteiro – Entrevista com as crianças.....	40
---	----

Quadro 6 – Painel.....	40
-------------------------------	----

Quadro 7 – Instrumentos metodológicos.....	43
---	----

CAPÍTULO IV

Quadro 1 – O inventário dos jogos.....	122
---	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DEdIC	Divisão de Educação Infantil e Complementar
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FCM	Faculdade de Ciências Médicas
FEF	Faculdade de Educação Física
PRODECAD	Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente
SESC	Serviço Social do Comércio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

SUMÁRIO	13
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS	26
1.1 Problemas	27
1.2 Objetivos	27
1.2.1 Geral.....	27
1.2.2 Específicos	27
1.3 Método	28
1.4 Local da pesquisa	31
1.5 Participantes da pesquisa.....	32
1.5.1 Crianças.....	33
1.5.2 Educadores.....	34
1.6 A escuta dos adultos: as entrevistas semiestruturadas e o questionário	34
1.7 A escuta das crianças: as entrevistas-conversa e o painel	37
1.8 Análise de Conteúdo.....	41
1.8.1 Triangulação de dados	42
1.9 Resumo dos instrumentos metodológicos	42
1.10 Resumo das trajetórias metodológicas	43
REFÊRENCIAS	44
CAPÍTULO II	
ANÁLISES E RESULTADOS	49
2.1 Questionários dos pais – Rotinas das crianças	49
2.2 Entrevistas-conversa – Crianças.....	50
2.2.1 Inferências coletivas.....	51

2.2.2 Inferências coletivas agrupadas por eixos.....	58
2.3 Entrevistas – Educadores	59
2.3.1 Inferências individuais	59
2.3.2 Inferências coletivas agrupadas por eixos.....	73
2.4 Diários de campo.....	74
2.4.1 Inferências coletivas.....	75
2.4.2 Inferências coletivas agrupadas por eixos.....	80
2.5 Painel.....	83
2.6 Resumo das análises.....	85

CAPÍTULO III

ESTUDO 1 – OS CONCEITOS E OS SIGNIFICADOS DO JOGO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL87

RESUMO	87
Introdução	88
Método	90
Resultados e discussões.....	92
Os conceitos do jogo.....	92
Os significados do jogo.....	95
O horário livre como ambiente de jogo	97
Considerações finais.....	102
Referências.....	105

CAPÍTULO IV

ESTUDO 2 – A CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL..... 110

RESUMO	110
Introdução	111
Caminhos metodológicos	113
Resultados e discussões.....	115
As relações sociais no desenvolvimento da cultura lúdica	115
O inventário dos jogos	121

Os espaços e os materiais.....	124
Os ciclos dos jogos.....	126
As regras dos jogos	127
Considerações finais.....	129
Referências.....	133
CAPÍTULO V	
ESTUDO 3 – OS PROCESSOS DE ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM DO JOGO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	
	137
RESUMO	137
Introdução	138
Trajetórias metodológicas	140
Resultados e discussões.....	142
A pedagogia do jogo	142
O papel dos educadores	145
Brincar junto	149
Os saberes compartilhados no jogo.....	152
Considerações finais.....	154
Referências.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
	160
ANEXO A – TCLE Educadores	162
ANEXO B – TCLE Crianças (responsáveis legais).....	165
ANEXO C – Termo de Assentimento.....	168
ANEXO D – Parecer consubstanciado do CEP	170
ANEXO E – Carta de autorização da instituição para coleta de dados.....	177

INTRODUÇÃO

“Brincar é a mais elevada forma de pesquisa”.

(Albert Einstein)

No conto “A Árvore dos Sapatos”, atribuído ao escritor moçambicano Mia Couto, a história se passa numa vila africana na qual faltam sapatos para os moradores. Em razão disso, com o intuito de melhorar a referida realidade, um velho sábio construiu vários sapatos, os pendurou numa árvore e convidou as pessoas para usá-los. Qualquer pessoa da vila podia usar, contanto que ao final do dia, quando fosse devolver os sapatos, contasse por onde estes andaram, suas trajetórias, encontros e desencontros ao longo do dia. Essa história nos ensina sobre compartilhamento e sobre a importância de se conhecer os contextos e os caminhos, os quais as pessoas trilharam.

Dessa maneira, dizer por onde meus sapatos andaram até chegar a esse texto possibilitará a compreensão do meu lugar social, das experiências e das motivações que me fizeram trilhar esse caminho. Com base no exposto, o início no esporte se deu, na adolescência, por meio do Karatê, prática que me impulsionou a seguir a profissão escolhida. Foram muitos aprendizados e trajetórias, as quais me conduziram ao curso de Educação Física; escolher a licenciatura teve grande influência dos quatro anos de monitoria no projeto de extensão “Escolinha de Lutas”, da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por meio do qual experimentei, com maior intensidade, o desejo de compartilhar conhecimentos com as pessoas e, principalmente, com as crianças.

As experiências de cinco anos na Educação Infantil, em uma EMEI¹ da cidade de Campinas, como educadora da primeira infância, aguçaram minha percepção para um olhar sensível, voltado à escuta das crianças, a compreensão dos seus desejos, vontades e motivações, os quais aparecem de forma sutil ou explícita, mas que necessitam de uma observação atenta do adulto, um de seus interlocutores com o mundo. Contudo, apesar de me reconhecer como uma brincante², devido às inúmeras possibilidades de brincar e explorar na infância e nos ambientes de exercício profissional, a atuação como educadora no “Programa

¹ Escola Municipal de Educação Infantil.

² “Adjetivo de dois gêneros: 1. Que brinca (ex.: as crianças são seres brincantes); substantivo de dois gêneros: 2. Pessoa que brinca (ex.: quanto maior o número de brincantes, melhor a brincadeira). 3. [Brasil] Participante de brincadeiras, folias tradicionais, folclóricas ou populares (ex.: um grupo de brincantes desfilava pelas ruas da cidade)” (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA). Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/brincante>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

Curumim” do SESC³ oportunizou a ampliação do meu olhar para o jogo; observar as crianças num tempo e espaço denominado tempo livre, organizado pelos educadores e pelas crianças, lugar de autonomia, liberdade, criação e diversão, aumentou minha vontade de compreender as relações que as crianças estabelecem com o mundo (i)material e simbólico, com as outras crianças e com os educadores e como desenvolvem sua cultura lúdica.

Ao falar sobre cultura lúdica, apontamos as ideias de Brougère (1998), o qual pesquisa o jogo a partir da ótica socioantropológica e defende a ideia de que a criança produz e se apropria da cultura lúdica, ressignificando, por meio do jogo, os elementos do ambiente. A cultura lúdica é o conjunto de todos os elementos e recursos que estão à disposição das crianças, os quais oportunizam a estas construir o jogo, é dinâmica, individual e social, pois se origina das interações entre as crianças e os adultos, isto é, “A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (BROUGÈRE, 1998, p. 24).

Nessa direção, o jogo, atividade histórico-cultural complexa (FREIRE, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003; VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKII, 2014), é o ambiente de construção da cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998), sendo que esse processo de criação é compartilhado entre os brincantes, de forma que cada um contribui com os saberes estabelecidos, tecendo, em conjunto, novos conhecimentos, semelhantemente ao enredo do conto “A árvore dos sapatos”, citado anteriormente. Em consonância com o ressaltado, Freire (2002, p. 119) defende que

O jogo é uma coisa nova feita de coisas velhas. Quem vai ao jogo leva, para jogar, as coisas que já possui, que pertencem ao seu campo de conhecimento, que foram aprendidas anteriormente em procedimentos de adaptação, de suprimento de necessidades objetivas. Os ingredientes do jogo, portanto, são as coisas velhas fechadas pela objetividade que marcou sua aprendizagem.

Com relação à experiência, Jorge Larrosa Bondia afirma que essa “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDIA, 2002, p. 21), portanto, na minha trajetória, ao sair do SESC, passei a atuar como professora de Educação Física na educação infantil e na educação não formal. Assim sendo, no Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD), integrante da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), instituição de educação não formal, frequentada por crianças e adolescentes entre e 5 e 14 anos, fui “tocada” novamente pelas experiências dos brincantes no horário livre, as crianças e os educadores, e, novamente, me interessei por

³ Serviço Social do Comércio.

compreender aquelas relações e o desenvolvimento da cultura lúdica de uma práxis educativa institucionalizada e pública de caráter não formal.

O horário livre é um momento no qual a criança pode escolher os espaços e as atividades as quais quer desenvolver, inclusive não fazer atividade alguma, podendo permanecer no local escolhido ou se aventurar por outros espaços e propostas, durante o tempo de 50 minutos, aproximadamente. No referido tempo pedagógico, os educadores participam ativamente, organizando atividades sugeridas pelas crianças e mediando as relações com os objetos e os conflitos surgidos.

Sob o mesmo viés, Oieno e Ferreira (2015, p. 34), ao discorrerem sobre o tempo livre no programa SESC Curumim, enfatizam que

A brincadeira e a convivência espontânea, sem a mediação direta do educador, é uma oportunidade preciosa para que as crianças autorregulem suas ações, exercitem a tomada de decisão e socializem por meio de suas próprias brincadeiras e criações. Disso decorre a importância de garantir esses momentos diários, para que as crianças e adolescentes estejam livres para decidir o que fazer e para organizar sua ocupação com a mínima interferência dos educadores.

Desse modo, a educação não formal é um tipo de educação paralela à escola formal (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001), a qual pode ocorrer em diferentes instituições e contextos; esse processo de aprendizagem e formação pessoal está preocupado com a transformação social (AFONSO, 2001) e não está vinculado à obtenção de diplomas educativos oficiais, apesar de a certificação ser possível. Ademais, a educação não formal tem como princípio a valorização da cultura dos educandos e considera os desejos, as motivações e as necessidades da comunidade atendida (GARCIA, 2001), possibilitando aos sujeitos o prazer na apropriação dos saberes bem como a sensação de pertencimento a um ambiente de acolhimento e autonomia (FERNANDES; PARK; SOUZA, 2001).

Destarte, Miranda (2010, p. 1), no prefácio do livro “Quer jogar?”, escrito por Klisys e Stella, ensina que a educação não formal é caracterizada “[...] por relações simétricas entre os participantes, sem hierarquização de saberes e considerando-os protagonistas de um processo maior de constituição humana”. A educação não formal oportuniza experiências significativas, devido ao seu potencial de construir os processos de ensino, vivência e aprendizagem de forma integrada entre educandos e educadores.

Nesse sentido, a educação não formal se mostra como um espaço e um tempo privilegiado para o desenvolvimento do jogo, entendido como forma de expressão da criança, de sua comunicação com o mundo e do estabelecimento de interações sociais (VIGOTSKI, 2007; 2009; ELKONIN, 2009; VIGOTSKII, 2014).

Diante do exposto, lançamos os seguintes questionamentos: como se dá o processo de desenvolvimento da cultura lúdica? Há protagonismo da criança no processo educativo, considerando o jogo como forma de expressão de sua subjetividade e também de representação do saber coletivo? Como as crianças e os educadores conceituam o jogo? Porque as crianças jogam? Quais jogos desenvolvem? Com quem jogam? Como ocorrem os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo? Qual o papel do educador no horário livre?

Para responder tais perguntas, é necessário, primeiramente, conhecer o objeto de estudo em questão, qual seja o jogo. Desse modo, é importante ressaltar que o jogo é um direito das crianças, assegurado por normas nacionais e internacionais, dentre elas o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação brasileira instituída em 1990, a qual tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente; o Marco Legal da Primeira Infância, recente lei sancionada em 2016, a qual visa assegurar os direitos das crianças, em especial nos primeiros anos de vida e A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral nas Nações Unidas em 1989, que no seu Artigo 31 ressalta:

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

Portanto, compreender o desenvolvimento desse direito das crianças nas instituições educativas, ambientes de interação social e cultural, possibilita conhecer o lugar social das crianças e do jogo, essa “[...] linguagem universal das crianças, talvez atemporal, germe de todas as atividades culturais dos adultos” (MACHADO, 1998, p. 18).

Destarte, o jogo foi objeto de pesquisa de vários autores de campos distintos do conhecimento. Assim sendo, Carneiro (2015) e Scaglia (2003) apresentaram em suas teses a “Teoria do Jogo”, um conjunto de estudos de pesquisadores de diversas áreas, os quais buscaram compreender os conceitos, os significados e as aplicações do jogo nos diferentes ambientes de manifestação desse fenômeno. Por conseguinte, os autores ressaltam que o jogo foi estudado por diversas áreas do conhecimento, dentre elas: Psicologia, Filosofia, História, Sociologia, Pedagogia e Educação Física.

Nesse sentido, o jogo é conceituado e significado de formas distintas, e por vezes

complementares, pelos autores, os quais se aventuraram a estudá-lo. Dessa diversidade de conceituações apresentamos, de forma breve, alguns referenciais que nortearam a presente pesquisa.

Freire e Scaglia (2003, p. 33), autores do campo da Educação Física, na obra intitulada “Educação como prática corporal”, defendem que “[...] o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam”. Os referidos autores fundamentam-se na perspectiva sistêmica e compreendem, dessa maneira, que o jogo é um fenômeno complexo e que o ambiente estabelece se uma atividade é jogo ou não.

Huizinga (1999), na clássica obra “*Homo Ludens*”, defende o jogo como um fenômeno que é anterior à cultura, uma construção social, uma atividade voluntária, de caráter desinteressado, sem função moral, com limites espaciais e temporais, uma evasão da vida real para um ambiente com características próprias, além de ser desenvolvido pelos jogadores de forma séria. Dessa forma, o referido estudioso conceitua o jogo como

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana' (HUIZINGA, 1999, p. 33).

Numa perspectiva semelhante, Caillois (1990), em seu livro: “Os jogos e os homens”, compreende o jogo como livre, improdutivo⁴, incerto, desinteressado, regulamentado e fictício. O autor afirma, ainda, que é possível compreender a sociedade a partir de seus jogos e que essas atividades introduzem as crianças na vida adulta. Caillois (1990) apresenta dois polos para compreensão do jogo, quais sejam *Paideia* e *Ludus*, sendo o primeiro compreendido como o “jogo da criança”, pois envolve algazarra, agitação, diversão e a manifestação da fantasia e o segundo como o “jogo do adulto”, pois consiste em atividades nas quais a vivacidade é disciplinada e há uma necessidade do subordinação a regras sociais. Para completar sua teoria, o autor apresenta uma classificação dos jogos em: *Agôn* – jogos de competição, nos quais há ênfase no esforço pessoal; *Alea* – jogos de azar, definidos pela sorte de cada jogador; *Mimicry* – jogos de imitação e ilusionismo e *Ilinx* – jogos que visam a vertigem como meio de diversão.

⁴ “[...] porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida” (CAILLOIS, 1990, p. 29).

No ambiente do jogo a realidade é suspensa, pois esse fenômeno se manifesta a partir do campo da imaginação e da fantasia. Desse modo, Eugen Fink (1995), filósofo alemão, na obra: “Fenómenos fundamentales de la existencia humana”, defende que existem cinco elementos fundamentais da existência humana, sendo eles: morte, trabalho, domínio, amor e jogo. O autor afirma que o jogo é colocado como quinto elemento, mas isso não quer dizer que tenha menor significado que os demais, o jogo é um fenômeno que tem a irrealidade como ambiente de desenvolvimento e que essa manifestação auxilia na compreensão do ser humano.

Impera y gobierna de punta a cabo la entera vida humana y determina esencialmente su modo de ser y también el modo del comprender humano del ser. Atraviesa los otros fenómenos fundamentales de la existencia [Existenz] humana y está con ellos indisolublemente trabado y entrelazado (FINK, 1995, p. 221).⁵

Ordem e desordem, resolução de problemas da realidade que se materializam no imaginário compartilhado. Nessa perspectiva, Hans Gadamer (1999), filósofo alemão, ao discorrer sobre o jogo, na obra: “Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica”, afirma que esse fenômeno é uma atividade sem finalidade e que no momento no qual o jogador se entrega a tarefa, coloca-se em jogo e que a tarefa do jogo é a representação. O autor ensina que o jogador sabe que a atividade que está desenvolvendo é um jogo e que, portanto, há uma seriedade em seus objetivos, no jogo há liberdade de decisão e ao mesmo tempo restrição desta, pois o jogo “[...] se assenhora do jogador” (GADAMER, 1999, p. 181). Nesse sentido, Gadamer (1999, p. 176) afirma que “O sujeito do jogo não são os jogadores, porém o jogo através dos que jogam, simplesmente ganha representações” e dessa forma, jogar é ser jogado pelo jogo; nessa lógica, os jogadores sempre necessitam do outro, no caso, do próprio jogo, como uma espécie de diálogo.

Na teoria histórico-cultural, a qual tem como principais expoentes Vigotski, Elkonin e Leontiev, o jogo é concebido como uma construção social, uma atividade histórica e cultural, desenvolvida e ressignificada pelos grupos sociais em seu percurso. Nesse sentido, Vigotski (2007), no clássico livro: “A formação social da mente”, se refere ao brincar como uma atividade social, um processo de ressignificação dos bens simbólicos e materiais da cultura, uma forma de a criança se apropriar dos significados dos papéis sociais e das diversas

⁵Tradução livre:

“Reina e governa de ponta a cabo toda a vida humana e determina essencialmente seu modo de ser e também o modo de compreender o ser humano. Atravessa os outros fenômenos fundamentais da existência [Existenz] e está com eles inextricavelmente interligado”.

relações estabelecidas no seu contexto e também como um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Logo, as necessidades, as motivações e os desejos das crianças têm que ser considerados, pois o brinquedo⁶ surge quando as crianças começam a ter desejos não realizáveis. Vigotski defende, portanto, que o jogo possui duas características definidoras, quais sejam a situação imaginária e as regras sociais.

Elkonin (2009), no livro: “Psicologia do jogo”, reconhece o jogo como uma atividade humana que teve sua gênese histórica ligada à divisão institucional do trabalho, a qual separou as crianças do processo de produção. Em razão disso, o jogo não é um fenômeno dado, mas uma construção dos sujeitos históricos, não existe jogo que não se fundamenta na realidade. “A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade (ELKONIN, 2009, pp. 36-37)”.

Leontiev (2014), na obra: “Os princípios psicológicos da Brincadeira Pré-escolar”, defende que os motivos que levam a criança a brincar estão no processo e que o jogo é uma atividade humana e, portanto, os objetos do mundo real determinarão os conteúdos das atividades lúdicas. O referido autor ensina que as crianças brincam devido ao fato de, em determinada fase de seu desenvolvimento, manifestarem desejo por operar os objetos do mundo adulto, os quais elas ainda não podem acessar, devido a restrições físicas e normas sociais. Dessa maneira, o jogo “É o caminho da tomada de consciência da atitude humana em face dos objetos, isto é, das ações humanas realizadas com eles” (LEONTIEV, 2014, p. 120).

Em linha semelhante e tendo como concepção o jogo como encontro e diálogo, Zimmermann (2014), no texto denominado “O jogo: sobre encontro e tradições”, defende o jogo como uma experiência compartilhada, a qual acolhe e provoca sentimentos, possibilita a criação e a expressão da potência e que jogar é permitir-se entrar em diálogo com o próprio jogo. Dessa maneira,

Jogar é sempre “jogar com”. O gesto do outro ou o desafio do jogo, se apresenta como um convite, uma sugestão. Um gesto a espera de uma resposta desconhecida que se torna pergunta à espera de outro gesto, uma dialética sem síntese em um campo de movimento que é compartilhado. O jogo assim nos permite reconhecer a presença do outro em nossa existência (ZIMMERMANN, 2014, p. 155).

Assente no panorama apresentado, compreendemos o jogo como uma manifestação ímpar, “Sua força criadora e transcendente faz dele um fenômeno complexo e inebriante” (CARNEIRO, 2015, p. 22) e, portanto, se mostra necessário compreender o jogo

⁶ Para Vigotski (2007) o conceito brinquedo é sinônimo de jogo.

nos diversos contextos nos quais este se manifesta. Ademais, na sociedade contemporânea, a maioria das crianças e, conseqüentemente, suas manifestações, dentre elas o jogo, encontra-se institucionalizada (TCHOSKE *et al.*, 2012) e conforme atenta Hertel (2015, pp. 119-120)

Restam poucos espaços para a livre expressão e o desenvolvimento de adolescentes e crianças, razão pela qual é urgente que a brincadeira seja colocada no centro de preocupações de todos os que se propõem a lidar com o desenvolvimento integral deles.

Nesse sentido, pesquisadores como Borba (2005), Noronha (2008), Barros (2009), Navarro (2012), Reverdito (2011), Glenn *et al.* (2012) e Oliveira (2013) se aventuraram a investigar o jogo nos ambientes escolares formais, contudo, são escassas as pesquisas que procuraram conhecer a cultura lúdica em espaços não formais e informais de educação, dentre as quais destacamos as de Peter e Iona Opie, um casal de folcloristas, o qual estudou as manifestações do jogo e a cultura das crianças nas ruas européias na década de 50; Florestan Fernandes (1979), o qual estudou o folclore infantil, as brincadeiras e as relações das crianças nas ruas de São Paulo na década de 40; Renata Fernandes (1998), a qual estudou as relações entre o lúdico e o imaginário em uma instituição pública de educação não formal do interior de São Paulo na década de 90; Angélica Seixas, Bianca Becker e Ilka Bichara (2012), as quais estudaram as relações entre brincadeira e cultura nas ruas da Ilha de Frades-BA e Nascimento (2004), a qual buscou compreender as relações entre as crianças e os adultos e as redes de significados produzidas em torno da infância em uma praça pública do Rio de Janeiro.

Desse modo, defendemos que pesquisar o jogo em um espaço público de educação não formal, tendo as crianças como interlocutoras privilegiadas da pesquisa, utilizando métodos específicos, os quais contemplem as singularidades desse grupo social, contribuirá para a compreensão da cultura lúdica, em um contexto particular, e também possibilitará um olhar mais sensível para o lugar social ocupado pelas crianças na sociedade contemporânea e para as potencialidades desses sujeitos históricos.

Posto isso, apresentado o contexto norteador da pesquisa, enfatizamos nosso intuito de conhecer e refletir sobre o jogo manifesto em um ambiente no qual as crianças são protagonistas de suas ações. Em razão disso, nos aventuramos a investigar as crianças em sua expressão legítima e potência máxima, tendo como fundamento o jogo como fenômeno complexo, dinâmico, mediado por símbolos, materiais e parceiros bem como uma atividade, a qual possibilita a interação das crianças e a apropriação da cultura. Nesse seguimento, descrevemos a estrutura da dissertação, a qual foi dividida em cinco capítulos, além da introdução, sendo que

os capítulos III, IV e V consistem em estudos decorrentes das análises e discussões das informações da pesquisa de campo atreladas ao referencial teórico.

QUADRO 1 – Estrutura da dissertação

INTRODUÇÃO
Apresenta o tema, o referencial teórico e a estrutura da dissertação
TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS
Problemas da pesquisa; objetivos geral e específicos; local da pesquisa; participantes; instrumentos metodológicos e análise das informações
ANÁLISES E RESULTADOS
Rotinas das crianças; análises inferenciais individuais e coletivas das entrevistas, do diário de campo e do painel
ESTUDO 1
Os conceitos e os significados do jogo na educação não formal
ESTUDO 2
A cultura lúdica na educação não formal
ESTUDO 3
Os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo na educação não formal
CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo, denominado **Trajetórias metodológicas**, contextualizamos a pesquisa, apresentando os problemas norteadores, o objetivo geral: conhecer a configuração do jogo no horário livre em uma instituição pública de educação não formal e os objetivos específicos: identificar os conceitos e os significados atribuídos ao jogo pelas crianças e pelos educadores; inventariar a cultura lúdica – os espaços, os tempos, os materiais e as manifestações do jogo, as quais se desenvolvem no espaço educativo e descrever os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo.

Apresentamos, ainda, o local da pesquisa, os participantes da pesquisa – crianças, educadores e pais – os instrumentos metodológicos utilizados com os adultos: entrevistas semiestruturadas e questionários, as ferramentas utilizadas com as crianças: entrevistas-conversa e painel, o método de observação do horário livre e, por fim, as formas de análise das informações, quais sejam a Análise de Conteúdo e a Triangulação de Dados.

No segundo capítulo, intitulado **Análises e resultados**, apresentamos os resultados das análises, as quais foram subdivididas em: apresentação das rotinas das crianças e as análises inferenciais individuais e coletivas das entrevistas-conversa, das entrevistas semiestruturadas e dos diários de campo. Ademais, apresentamos o painel, as imagens e as

análises de suas quatro divisões: Do que brinco? Com quem brinco? Onde brinco? Com quem aprendo?

No terceiro capítulo, intitulado **Os conceitos e os significados do jogo na educação não formal**, apresentamos o estudo (um), o qual evidencia os conceitos e os significados do jogo atribuídos pelos educadores e pelas crianças da instituição pública de educação não formal bem como a compreensão do horário livre como ambiente de jogo.

No quarto capítulo, intitulado **A cultura lúdica na educação não formal**, apresentamos o estudo (dois), o qual retrata a cultura lúdica na instituição de educação não formal – os espaços, os tempos, os materiais e o inventário dos jogos desenvolvidos no horário livre.

No quinto capítulo, intitulado **Os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo na educação não formal**, apresentamos o estudo (três), o qual explicita os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo no horário livre na instituição pública de educação não formal.

Por fim, manifestamos nossas considerações finais, retomando os resultados encontrados na pesquisa e apontando nossas impressões sobre o percurso trilhado. Destarte, esperamos com esse estudo, contribuir com as pesquisas sobre o jogo e sobre a cultura lúdica nos diversos ambientes nos quais estes se manifestam, em particular na educação não formal. Temos a expectativa, ainda, de oferecer subsídios para se pensar sobre o protagonismo das crianças “desconhecidas e sujas que brincam à nossa porta”⁷ nos processos de aprendizagem e nas pesquisas, nas quais esses sujeitos sócio-históricos são objeto de estudo.

⁷ Poema de Alberto Caeiro, epígrafe do presente estudo.

CAPÍTULO I TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

“Só uma pergunta pode apontar o caminho para frente”.

Jostein Garder

Uma pesquisa tem o intuito de investigar determinado tema relevante para a sociedade e de interesse do pesquisador, partindo de pressupostos teóricos e problemas de ordem prática, os quais determinam os objetivos e conseqüentemente os caminhos metodológicos para o desenvolvimento do processo investigatório.

Desse modo, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir do método de natureza qualitativa, pois esse tem como objetivos: observar, descrever, compreender, explicar e significar os fenômenos os quais são objetos de estudo, com o intuito de conhecer a dinâmica dos pesquisados em seu local de atuação e de que forma os elementos do ambiente se combinam para configurar uma complexa rede de relações (THOMAS; NELSON, 2002).

Bogdan e Biklen (1994) apontam as características das investigações qualitativas, quais sejam, a fonte de dados é o ambiente natural dos investigados, o investigador é o instrumento principal da coleta de dados, observador participante e condutor das entrevistas, a pesquisa é descritiva, fundamentada nas notas de campo, há um interesse, por parte do investigador, no processo – observação, elaboração das notas de campo e entrevistas – e não apenas no produto final do estudo e, por fim, há grande importância atribuída ao significado dos comportamentos e das relações dos sujeitos investigados.

Os referidos autores afirmam, ainda, que os objetivos da investigação qualitativa são: desenvolver conceitos sensíveis, descrever realidades múltiplas, desenvolver a compreensão dos fenômenos e uma teoria fundamentada, isto é, elaborada após o recolhimento dos dados. Para isso, os investigadores qualitativos “Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Nessa direção, Thomas e Nelson (2002, p. 322) ensinam que

A pesquisa qualitativa tem como foco a “essência” do fenômeno. [...] Os objetivos são primeiramente a descrição, a compreensão e o significado. O pesquisador não manipula as variáveis por meio de tratamentos experimentais, mas se interessa mais pelo processo do que pelo produto. O pesquisador observa e coleta os dados no campo, isto é, no ambiente natural.

De acordo com Gil (2002), a presente pesquisa é do tipo descritivo-exploratória, pois a investigação terá como objetivo “[...] levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população [...]” (GIL, 2002, p. 42), procurando descrever as características e especificidades do fenômeno estudado e dos participantes da pesquisa. Além disso, esse mesmo autor afirma que as pesquisas do tipo descritiva e exploratória estão preocupadas com a atuação prática, o que se reflete nos objetivos e nas técnicas utilizadas na investigação.

1.1 Problemas

As observações do mundo da necessidade (GAMBOA, 2013), contextos do espaço educativo, fizeram emergir os problemas da pesquisa, perguntas norteadoras fundamentais para o desenvolvimento da investigação: como se configura o jogo no âmbito de uma instituição pública de educação não formal? Quais as concepções e os sentidos atribuídos ao jogo pelos educadores e pelas crianças? Como se desenvolve a cultura lúdica? Quais os espaços, os tempos e os jogos desenvolvidos no espaço educativo? Como acontecem os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo no espaço educativo? Qual o papel dos educadores no contexto do horário livre?

Tais questionamentos surgiram da necessidade de conhecer os jogos desenvolvidos pelas crianças, as formas de organização e de escolha dos parceiros, dos espaços e dos materiais, além de compreender as relações estabelecidas entre as crianças e os educadores e a existência ou não de atividades deliberadas no horário livre.

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral

- CONHECER a configuração do jogo no horário livre em uma instituição pública de educação não formal.

1.2.2 Específicos

- IDENTIFICAR os conceitos e os sentidos atribuídos ao jogo pelas crianças e pelos educadores;

- INVENTARIAR a cultura lúdica – os espaços, os tempos, os materiais e as manifestações do jogo desenvolvidas no espaço educativo;

- DESCREVER os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo.

1.3 Método

O desejo de pesquisar o jogo, conhecimento complexo e apaixonante, se baseia nas observações cotidianas assistemáticas no desenvolver do trabalho da pesquisadora, a qual é Professora de Educação Física na instituição de educação não formal e, portanto, decidiu pesquisar aquilo que faz parte de sua prática, mas que ao mesmo tempo se mostra misterioso e, por isso, desafiador. Nas palavras de Fernandes (1998, p. 151), “Olhar para o que é familiar é procurar estranhar o que faz parte do nosso cotidiano e com o qual se está envolvido fortemente, tentando buscar novas possibilidades de compreendê-lo e atribuir-lhe significado”.

Assim, a primeira etapa da pesquisa foi a exploração preliminar (GIL, 2002), pois o tema, apesar de fazer parte do cotidiano da pesquisadora, precisava ser estudado sob novas perspectivas e ser compreendido e explorado com o intuito de fundamentar a fase de campo. Dessa maneira, houve um levantamento do referencial teórico, contemplando os temas jogo e educação não formal e uma pesquisa inicial e livre (observação assistemática) no campo com o intuito de conhecer os fatores que influenciam e se relacionam com o objeto da pesquisa bem como definir as ferramentas metodológicas para obtenção das informações e os eixos da investigação. Ao encontro do exposto, Gil (2002, p.131) afirma que

Uma vez identificados os contornos aproximados da situação-problema, o pesquisador pode definir com mais precisão os objetivos da pesquisa e determinar as técnicas de coletas de dados a serem adotadas para o estudo total, decisões que requerem considerações sobre as descobertas obtidas na exploração preliminar.

Nesse sentido, um dos instrumentos metodológicos para a obtenção das informações foi a Observação Participante de Forma Natural (MARCONI; LAKATOS, 2008), pois a pesquisadora faz parte da instituição e conseqüentemente é familiar aos sujeitos os quais convivem no espaço educativo. Marconi e Lakatos (2003, p. 190) afirmam que essa técnica “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Os pontos elencados (roteiro) para a observação foram baseados no referencial teórico e nas ações e comportamentos referentes ao jogo no horário livre.

QUADRO 1 – Roteiro de observação – Diário de Campo

- Características do grupo observado: gênero, faixa etária, comportamentos e ações das crianças e dos educadores;
- Jogos e temas desenvolvidos;
- Espaços e materiais utilizados para o desenvolvimento dos jogos;
- Relações sociais desenvolvidas.

Sendo o jogo o objeto dessa pesquisa, a investigação levou em consideração as relações e os comportamentos das crianças e dos educadores no contexto do horário livre, momento no qual as crianças escolhem as atividades que desejam desenvolver, dentro de limites espaciais e temporais estabelecidos pelos educadores e gestores da instituição, em conjunto com as crianças. Foram realizadas oito sessões de observação, entre os meses de maio e junho de 2015, com duração de cinquenta minutos cada.

Nessa direção, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as notas de campo são “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Os autores sugerem que o diário de campo tenha um cabeçalho de identificação, um título e no corpo do texto uma parte descritiva e uma reflexiva, sendo essa última indicada no texto com a sigla C.O. – comentários da observadora – conforme o exemplo que segue:

QUADRO 2 – Exemplo de anotação do Diário de Campo

21/05/2015 – Quinta-feira – Dia ensolarado!

12h40 - 13h30

Parque/Quadra/Basquetinho

Diário de Campo

SOBRE CULTURA!

[...] na quadra ao lado, algumas crianças estavam brincando, de longe achei que fosse “Pato-ganso”, pois estavam em roda, mas ao me aproximar percebi que era o “Nunca 3”. O educador estava brincando com as crianças (estava descalço e de calça jeans, as crianças estavam com tênis).

C.O.: O educador era um brincante, se empolgava, gritava, vibrava, mas ao mesmo tempo não se desvinculava de seu papel social [...] Qual o papel do educador no horário livre?

Durante as observações, muitos acontecimentos e comportamentos, os quais parecem não ter importância a observadores externos, foram considerados essenciais para uma melhor análise da realidade e consequente qualidade da pesquisa, compreensão das ações e dos significados partilhados pelo grupo observado. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) ensinam que

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem um potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

Em virtude disso, com relação às crianças foram observadas quais brincadeiras estas desenvolvem, como as escolhem, com quem brincam, de que maneira escolhem os parceiros e quais os espaços e materiais utilizados nas brincadeiras; quanto aos educadores foram observados qual o papel desses no horário livre, quais as relações estabelecidas com as crianças e com outros educadores, de que maneira os educadores se relacionam com o jogo e a existência ou não de atividades deliberadas.

Ademais, foi observado o espaço físico, a disposição de materiais e os tempos destinados ao jogo, considerando que todo espaço é educativo dentro de significações próprias de cada grupo e contexto.

Destarte, conhecer a configuração do jogo na instituição de educação não formal bem como as diversas interações das crianças com esse ambiente e com os pares, possibilita

uma compreensão dos tempos, dos espaços e dos significados reservados à infância em contextos sociais específicos.

Importante ressaltar que para o desenvolvimento da fase de campo foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da UNICAMP um projeto de pesquisa, explicitando os objetivos, o método, os aspectos éticos e a autorização da diretora da instituição; após análise do referido comitê o projeto foi aprovado sob o número CAAE 39683814.6.0000.5404. Nesse projeto foram desenvolvidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os educadores e para os pais das crianças (Anexos A e B) e o Termo de Assentimento para as crianças (Anexo C).

O termo de assentimento teve a finalidade de obter diretamente com as crianças a autorização para participar da pesquisa, considerando esses sujeitos como atores sociais com direitos e que podem expressar suas opiniões e desejos. Dessa maneira, as crianças as quais demonstraram interesse em participar da pesquisa, assinaram o referido termo, consentindo sua plena participação. Contudo, o Termo de Assentimento não dispensou o TCLE, o qual os pais das crianças também assinaram, pois, em consonância com as diretrizes do CEP, esse documento é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

1.4 Local da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no PRODECAD, instituição de educação não formal, a qual atende cerca de 350 crianças entre 5 e 14 anos, dependentes de estudantes e trabalhadores da UNICAMP (UNICAMP, 2015). A escolha do referido local para a pesquisa se deu pelo critério de viabilidade, uma vez que a pesquisadora trabalha na instituição, o que facilita a aproximação com a coordenação e a direção da instituição bem como a apresentação e o desenvolvimento da pesquisa com as famílias, com os educadores e com as crianças.

Com relação ao processo histórico da instituição, de acordo com o descrito no “Dossiê PRODECAD”, documento referente à instituição, o qual foi elaborado em 2001, o PRODECAD foi fundado em 1987, funcionando, inicialmente, em um prédio fora da UNICAMP; a partir de 1991, o espaço educativo passou a exercer suas atividades dentro do campus da Universidade. O documento aponta, ainda, que no início dos atendimentos às crianças, a instituição tinha como objetivos os cuidados básicos, além de funcionar como um reforço escolar. No entanto, no percurso dos acontecimentos e por meio de reflexões da equipe dos profissionais, o PRODECAD compreendeu seu importante papel de atuação como um espaço legítimo para o desenvolvimento de diversas linguagens e conhecimentos, os quais

não são opostos à escola formal, mas se mostram como outras possibilidades educativas (UNICAMP-PRODECAD, 2001).

Por conseguinte, atualmente, o PRODECAD é uma instituição de educação não formal frequentada pelas crianças no contraturno da escola formal, mantida pela Secretaria Estadual de Educação. Quanto ao funcionamento, existem quatro períodos de atendimento: manhã; intermediário; tarde e noite, para atender a especificidade do turno de trabalho das famílias. Dessa maneira, a organização das crianças é feita por turmas, as quais são compostas por aproximadamente 25 crianças; cada turma tem como responsável um educador formado em pedagogia e além destes pedagogos existem educadores formados em Educação Física, os quais participam dos trabalhos pedagógicos, oferecendo oficinas em horários específicos e outras atividades no horário livre em alguns períodos.

Cada período tem uma organização específica, porém, todos têm como base a concepção da criança como um sujeito de direitos e, portanto, o estímulo a autonomia e a livre escolha fundamentam as ações pedagógicas. Dessa maneira, a sistematização da rotina de atividades inclui oficinas pedagógicas, tais como: Esporte; Artes; Culinária; Jogos; Contação de História; Musicalização; Trabalhos manuais, dentre outras. As referidas oficinas são oferecidas pelos educadores, os quais propõem vivências em consonância com suas experiências com determinados campos do conhecimento e com os desejos e as motivações das crianças.

O espaço físico do PRODECAD é amplo e consiste em salas para acolhimento das crianças e desenvolvimento das oficinas, tais como Ateliê, Sala de Leitura, Sala de Jogos e Sala de Trabalhos Manuais. Além desses espaços, existe uma quadra descoberta, dois pátios descobertos, um pátio coberto, um espaço aberto com uma árvore grande, denominado Quadrado da Árvore, um parque com brinquedos de madeira, chão de terra e árvores, bem como um refeitório e banheiros.

1.5 Participantes da pesquisa

As crianças participantes da pesquisa são do período denominado intermediário, e, diferentemente de outras crianças do PRODECAD, permanecem apenas duas horas no espaço educativo. Essas crianças foram escolhidas, pois os problemas da pesquisa surgiram a partir de observações da sua rotina e também pelo contexto do espaço educativo, pois o horário livre desse período coincide com o horário de almoço da pesquisadora e, portanto, fazer a pesquisa de campo não alterou a rotina do trabalho na instituição.

O período que as crianças permanecem no PRODECAD segue uma rotina de atividades, quais sejam: acolhimento – roda de conversa na sala da turma; almoço; escovação (em dias específicos, acompanhada pela dentista) e horário livre, o qual dura, aproximadamente, 50 minutos. Além disso, em determinados dias da semana, cada turma tem oficinas específicas de Educação Física e Contação de história e Musicalização.

Com relação à amostra da pesquisa, os critérios para a escolha dos educadores participantes foram: a atuação como educador no período intermediário, além da disponibilidade e aceite em participar das fases de campo da pesquisa. Desse modo, foram entrevistados três educadores.

Quanto às crianças participantes da fase das entrevistas, os critérios para a escolha foram: frequentar o período intermediário, ter disponibilidade, aceitar participar das fases de campo da pesquisa e ter autorização dos pais para plena participação. Dessa maneira, do total de 53 crianças, 15 demonstraram interesse em participar das entrevistas⁸.

Antes de iniciar as observações sistematizadas e as entrevistas, a pesquisadora conversou com os educadores e com as crianças, e explicou, em linguagem acessível, o que era uma dissertação de mestrado, a importância desse estudo para as crianças, para os educadores e para a sociedade, os objetivos do estudo, o método e suas fases de desenvolvimento bem como sobre os aspectos éticos da pesquisa.

As dúvidas, as quais surgiram, foram respondidas e foram entregues às crianças que escolheram participar da pesquisa o Termo de Assentimento e aos educadores o TCLE. Após essa fase, houve uma conversa com os pais das crianças que optaram por ser participantes, para que esses tomassem ciência de todos os aspectos referentes à pesquisa, bem como autorizassem a participação da criança por meio da assinatura do TCLE.

Dessa maneira, a pesquisa contou com uma população de 53 crianças e uma amostra de 15 crianças, 14 pais⁹ e 3 educadores.

1.5.1 Crianças

A amostra compôs-se por 15 crianças. A faixa etária dos participantes variou entre seis e dez anos e a média de idade foi de 8,66 anos, sendo 40% com nove anos, seguido de 26,66% com dez anos, 20% com oito anos e 13,33% com seis anos.

⁸ Um número expressivo de crianças demonstrou interesse em participar da pesquisa. Contudo, quando foi informado que a entrevista seria realizada durante o horário livre, muitas crianças desistiram.

⁹ Uma mãe é responsável por duas crianças participantes da pesquisa.

O tempo que as crianças frequentam o PRODECAD variou entre seis meses a quatro anos, sendo a média de um ano e seis meses. Neste caso, houve um número maior de crianças que frequentam o PRODECAD há dois anos, isto é, já passaram por um grande período de experiências na educação não formal. Esses dados terão grande importância no momento da análise qualitativa e no desenvolvimento dos capítulos subsequentes.

Com relação ao gênero, verificou-se que 53% das crianças participantes são meninas e 47% meninos. A porcentagem de meninas foi superior a de meninos, entretanto, como a participação nas entrevistas foi de livre escolha, essa característica da amostra não foi intencional.

Quanto à moradia, constatamos que 73,33% das crianças moram em casa fora de condomínio (na rua), 13,33% moram em apartamento e 13,33% em casa (condomínio fechado). Esses dados nos ajudaram na análise das rotinas das crianças, informadas pelos pais e no próprio discurso das crianças com relação aos ambientes de jogo.

1.5.2 Educadores

QUADRO 3 – Perfil dos educadores

GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO - EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
Masculino	37	Pedagogia	4 anos
Masculino	43	Pedagogia (cursando)	1 ano
Feminino	34	Magistério, Pedagogia e Psicopedagogia	4 anos

1.6 A escuta dos adultos: as entrevistas semiestruturadas e o questionário

Nos espaços educativos, sejam eles formais ou não formais, os educadores assumem um protagonismo característico do lugar social que ocupam. Nesse sentido, os educadores medeiam as relações e o conhecimento, planejam e sistematizam as atividades e preparam os espaços e os tempos destinados a práticas deliberadas ou espontâneas.

Dessa maneira, para compreender o papel e os significados do jogo, é necessário ouvir os personagens que interagem cotidianamente com as crianças no espaço educativo. Desse modo, como proceder para ter uma escuta sensível? Qual método utilizar para compreender o que os educadores pensam acerca do jogo?

A observação participante possibilitou a compreensão das relações, a criação de um panorama da realidade e a atribuição de significações específicas para ações e personagens, porém, na pesquisa qualitativa há muita subjetividade nas interpretações que o investigador faz acerca do objeto investigado. Acerca dessa premissa, Nascimento (2004, p. 15) analisa que

Uma das grandes contribuições da pesquisa qualitativa está no reconhecimento da subjetividade, tanto dos sujeitos da pesquisa, como do próprio pesquisador. A pesquisa nas ciências sociais é uma investigação sobre o homem feita pelo homem. Desse modo, podemos afirmar que não há pesquisa isenta e distanciada; ela é um olhar parcial sobre a realidade. Um olhar que é fruto da experiência de todos os envolvidos. Assim, cabe ao pesquisador a consciência de que a formulação ou a seleção de questões por ele realizadas influenciam, diretamente, os resultados obtidos. O pesquisador não é um elemento neutro.

Nesse sentido, mostrou-se necessário aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados, por meio da apresentação dos pontos de vista dos próprios pesquisados, no caso os educadores, deixando que estes discorressem sobre suas relações com o objeto da pesquisa. Ao encontro do explanado e corroborando as ferramentas utilizadas no método qualitativo, para a obtenção das informações foi utilizada a entrevista semiestruturada, entendendo que esse instrumento metodológico, de acordo com Triviños (1987, p. 146),

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida em que se recebem as respostas do informante.

Esse mesmo autor ensina que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Confirmando o exposto e legitimando esse método no campo da pesquisa social, Boni e Quaresma (2005, p. 75) ensinam que a entrevista semiestruturada possibilita

[...] uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais

afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

Assim, as entrevistas tiveram um roteiro previamente elaborado, baseado nas questões norteadoras da pesquisa, sendo que as particularidades de cada situação de entrevista suscitaram novos questionamentos e direcionamentos, porém, sem fugir do tema principal. Dessa maneira, segue o roteiro elaborado para o desenvolvimento das entrevistas com os educadores.

QUADRO 4 – Roteiro – Entrevista com os educadores

1. O que é brincar?
2. Qual o papel e os significados da brincadeira na Educação Não Formal?
3. Quais as brincadeiras que as crianças mais desenvolvem neste espaço educativo?
4. Como as crianças aprendem a brincar?
5. As crianças aprendem quando brincam?
6. Qual o papel do educador no desenvolvimento das brincadeiras?

É importante ressaltar que antes de realizar as entrevistas com os participantes selecionados foi feito um pré-teste, em local e horários combinados, com uma educadora de outra instituição, isto é, uma entrevista semiestruturada com o mesmo roteiro da pesquisa, com o intuito de testar o instrumento metodológico selecionado. Essa fase possibilitou analisar o roteiro proposto, as formas de abordagem dos entrevistados, os materiais para coleta do áudio, procurando possíveis inadequações aos objetivos e métodos propostos. O pré-teste é preconizado por alguns autores do campo da metodologia da pesquisa como Gil (2002, p. 132), o qual ensina que

Torna-se necessário, portanto, pré-testar cada instrumento antes de sua utilização, com vista em: (a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir. É necessário que o pré-teste dos instrumentos seja feito com população tão similar

quanto possível à que será estudada. Não se requer, todavia, uma amostra rigorosamente representativa dessa população.

As entrevistas consideradas para a pesquisa foram realizadas em local e horário combinado com os educadores participantes, os quais foram novamente informados sobre todos os objetivos e sobre os métodos da pesquisa e assinaram o TCLE, documento no qual constam os benefícios, os riscos e as garantias dos participantes. O áudio das entrevistas, gravado por meio do aplicativo “Easy Voice Recorder”, foi transcrito de forma literal e analisado de acordo com o método específico.

A entrevista foi escolhida devido a ser um método por meio do qual a escuta do investigado pode ser feita de maneira efetiva. Nessa direção, Bogdan e Biklen (1994, p. 34) ensinam que a “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Além das entrevistas com os educadores foi aplicado para os pais das crianças um questionário com uma pergunta aberta (MARCONI; LAKATOS, 2003), qual seja: Como é a rotina do seu filho durante a semana e aos finais de semana? A referida pergunta teve o intuito de conhecer o contexto das crianças fora da instituição. Importante ressaltar que esse método foi escolhido uma vez que o tempo de contato com os pais na instituição é curto o que impossibilitou a realização de entrevista e pela característica desse instrumento, o qual possibilita ao participante responder em tempo e espaço de livre escolha e sem a presença do pesquisador (GIL, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003).

1.7 A escuta das crianças: as entrevistas-conversa e o painel

A infância é considerada uma categoria social, histórica e dinâmica, com características específicas, constituída por sujeitos que produzem cultura, expressam seus desejos em seus contextos socioculturais e ocupam um lugar social com significações distintas, em consonância com o pensamento da sociedade da qual faz parte (SARAMAGO, 2001; KRAMER; LEITE 2007; TEBET; OLIVEIRA, 2010; MELLO *et al.*, 2015). Nesse sentido, as crianças atribuem sentido aos bens simbólicos e (i)materiais da cultura, refletindo o pensamento do seu contexto histórico-cultural e criando um sistema de significados próprios (VIGOTSKI, 2007).

Como uma categoria dinâmica, o lugar social ocupado pela infância é historicamente construído e, assim, conforme afirma Cruz (2008), a presença das crianças em pesquisas é um fenômeno que figurou, inicialmente, no campo da psicologia do desenvolvimento, no qual as investigações foram feitas **sobre** as crianças com o intuito de conhecer suas fases de desenvolvimento, as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem e os efeitos de determinado método de ensino. Em outros campos do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia e a Educação Física (MELLO *et al.*, 2015), por exemplo, algumas pesquisas procuram investigar **com** as crianças, isto é, reconhecem a criança como um indivíduo sócio-histórico, sujeito de direitos e com capacidade de tomar decisões relativas a todas as fases da pesquisa e não somente com uma fonte de informações (NASCIMENTO, 2004; ABRAMOWICZ, 2015).

Dessa maneira, como investigar o protagonismo da criança nos processos educativos, considerando o jogo como forma de expressão de sua subjetividade e também de representação do saber coletivo? De que forma conhecer o jogo e a cultura lúdica na educação não formal? Para responder a essas perguntas, além das observações sistemáticas das brincadeiras, dos comportamentos e das relações estabelecidas no horário livre, utilizamos também de outros dois instrumentos metodológicos, fundamentados na escuta (CAMPOS, 2008) e nas múltiplas linguagens das crianças, quais sejam: a entrevista-conversa e o painel.

Corroborando o exposto, Rocha (2008, p. 49) afirma que

Essa perspectiva de investigação, mesmo que exija maior permanência no campo e o cruzamento de procedimentos que capturem as diferentes expressões infantis, contrariando a lógica comunicacional adultocentrada, possibilita a construção de uma relação mais comunicativa, num desafiador processo no sentido de aproximação com os diferentes grupos infantis.

Nesse sentido, a escuta das crianças é uma prática cotidiana da pesquisadora na sua atuação como educadora no espaço educativo, porém, essa escuta se desenvolve com objetivos diferentes dos relacionados à pesquisa. Com relação à escuta das crianças, Rocha (2008, p. 46) considera que

[...] a ênfase na *escuta* justifica-se pelo reconhecimento das crianças como *agentes sociais*, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação.

Dessa forma, para ouvir as crianças foi utilizado o método denominado entrevista-conversa do tipo singular, proposto por Saramago (2001), pesquisadora do campo da sociologia da infância, da Universidade de Lisboa – Portugal. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador elabora um conjunto de núcleos temáticos, os quais devem estar relacionados ao que se pretende investigar; assim, devem ser constituídos um bloco temático central, objeto da pesquisa, um bloco temático inicial e um bloco de temas adjacentes (SARAMAGO, 2001), com o intuito de conseguir a atenção das crianças e conseqüentemente as informações esperadas.

Os blocos inicial e adjacente podem versar sobre outros aspectos da vida e cultura da criança, como amigos, família e escola, tornando a conversa mais significativa e contextualizada (SARAMAGO, 2001).

Destarte, as entrevistas-conversa com as crianças foram realizadas durante o horário livre. Essa abordagem teve o intuito de aproveitar a efervescência das brincadeiras e a espontaneidade das respostas; contudo, é importante ressaltar que a entrevista-conversa (bloco inicial) começava no local onde a criança estava brincando, mas com o intuito de melhor aproveitar esse momento de escuta, a pesquisadora convidava a criança a ir até um local mais tranquilo (normalmente a sala da turma), no qual a conversa seguia até o final (bloco adjacente).

Com o intuito de respeitar as identidades das crianças, seguindo os preceitos éticos da pesquisa, no momento das entrevistas-conversa as crianças puderam escolher nomes fictícios, as meninas escolheram: Pérola, Melissa, Amanda, Alice, Estefi, Kate, Barbie e Mariana, os meninos escolheram: Junior, Iter, Pedro, Fi2, Mateus, Roberto e Lucas. A escolha dos nomes baseou-se em homenagens aos parentes ou em personagens da mídia: desenhos, jogos e música. O processo de escolha dos nomes possibilitou uma maior aproximação entre a pesquisadora e as crianças, contribuindo para o desenvolvimento das entrevistas-conversa.

Nessa direção, é importante ressaltar que antes de realizar as entrevistas a pesquisadora conversou com as crianças sobre a gravação, como seria feita e por quais motivos; as crianças demonstraram bastante interesse e quiseram testar e ouvir suas vozes algumas vezes, diminuindo, dessa forma, o receio do gravador, demonstrado inicialmente, e estreitou as relações entre a pesquisadora e as crianças, facilitando a conversa e a obtenção das informações. Corroborando o exposto, Saramago (2001, p. 16) afirma que

Esta atitude de explicação perante a utilização do gravador não apenas secundariza a sua presença como atribui uma importância especial à conversa no contexto da qual a criança tende a sentir-se gratificada pelo facto de naquele momento a pessoa com

quem está a interagir estar francamente interessada em tudo aquilo que a criança possa querer dizer.

Para a realização das entrevistas-conversa foi utilizado um roteiro como base, composto por perguntas consoantes com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico fundamental. Ademais, é importante ressaltar as entrevistas foram transcritas de forma literal.

QUADRO 5 – Roteiro – Entrevista-conversa com as crianças

Bloco temático inicial: conversa sobre a brincadeira que a criança estava desenvolvendo.

Bloco principal:

O que você acha que é brincar?

Por que você brinca?

Do que você brinca no horário livre?

Como/Onde/Com quem você aprende as brincadeiras?

Você acha que aprende enquanto brinca? O que você aprende?

O que os professores fazem no horário livre?

Qual o lugar que você mais brinca?

Qual o melhor lugar de todos pra brincar? Por quê?

Bloco adjacente: temas que surgirem durante a entrevista-conversa.

Com relação ao painel, esse teve o intuito de possibilitar às crianças se expressar por meio de outras linguagens. O painel foi dividido em quatro partes: Do que brinco? Com que brinco? Onde brinco? Com quem aprendo? Em cada parte as crianças puderam se expressar, sobre o brincar dentro e fora do PRODECAD, de acordo com sua preferência, por meio de desenhos ou de escrita.

QUADRO 6 – Painel

DO QUE BRINCO?	COM QUEM BRINCO?	ONDE BRINCO?	COM QUEM APRENDO?

O painel ficou afixado no parque, um dos locais das observações e grande ponto de circulação e encontro das crianças durante o horário livre; ao final das observações diárias o painel era retirado, sendo recolocado no dia seguinte. As crianças ficaram livres para escrever ou desenhar no painel e o convite foi feito pelo próprio objeto (painel), pelos amigos que já haviam escrito e/ou desenhado e pela pesquisadora; as crianças passavam curiosas, algumas perguntavam o que era aquele papel, outras somente observavam e nada faziam e outras já entendiam a proposta e escreviam e/ou desenhavam.

Posto isso, os instrumentos metodológicos utilizados possibilitaram que as crianças fossem consideradas atores sociais, os quais se apropriam e ressignificam a cultura, sendo, portanto, informantes privilegiados para a pesquisa, pois suas experiências, atuações e comportamentos durante o jogo contribuem para a significação das manifestações da cultura lúdica e dos espaços reservados à infância em contextos educativos específicos (SARAMAGO, 2001; MELLO *et al.*, 2015).

1.8 Análise de Conteúdo

Gil (2002, p. 133) ensina que a análise das informações da pesquisa consiste em “[...] uma seqüência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Nesse sentido, após a realização da fase de campo, as entrevistas com os educadores e as entrevistas-conversa com as crianças foram transcritas integralmente e os diários de campo foram sistematizados; com todos os dados transcritos, de forma literal, e organizados, a próxima fase foi a análise destes, realizada por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011), a qual consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48) (grifo do autor).

Essa técnica de análise de informações tem como objetivos: explicitar, sistematizar e expressar os conteúdos dos discursos dos participantes por meio de deduções lógicas, considerando o contexto dos participantes (emissores) e do diálogo estabelecido com o pesquisador; esse procedimento se desenvolve em três etapas, sendo elas:

- Pré-análise: consiste na organização e sistematização do material – entrevistas e diários de campo – delimitação dos eixos de análise, elaboração das hipóteses e dos objetivos;
- Descrição analítica: consiste na redução dos dados, no estudo aprofundado embasado no referencial teórico e nos processos de codificação, classificação e categorização;
- Interpretação inferencial: consiste em interpretar os conteúdos manifesto e latente nas entrevistas dos participantes e nos registros dos diários de campo e na elaboração textual das categorias.

Nas entrevistas e nos diários de campo, as perguntas e os pontos de observação geraram um conjunto de temáticas próprias, advindas dos conteúdos latentes e manifestos encontrados nos discursos dos participantes. Após as análises e determinação das categorias e temáticas específicas, foram realizadas as inferências individuais e coletivas, a interpretação das temáticas enunciadas nos agrupamentos das respostas e dos pontos de observação do diário de campo e a consequente atribuição de sentido aos discursos dos participantes.

1.8.1 Triangulação de dados

No momento da discussão das categorias, estudos, utilizamos o método de triangulação, conceituado por Flick (2009, p. 154) como uma “Combinação de diferentes métodos, teorias, dados e/ou pesquisadores no estudo de um tema”. O referido método, o qual consiste numa combinação dos múltiplos pontos de vistas dos participantes da pesquisa, possibilitou um diálogo entre as diversas fontes de informação, as quais compreenderam o referencial teórico, as entrevistas, os diários de campo, o painel e os questionários, fato que contribuiu para enriquecer as discussões das temáticas da pesquisa com base em todas as informações geradas na fase de campo em conjunto com a teoria basilar.

Corroborando o exposto, Marcondes e Brisola (2014, p. 201) ressaltam que “[...] a Análise por Triangulação de Métodos reforça a importância do diálogo entre os dados empíricos, autores que tratam da temática estudada e análise de conjuntura, num contínuo movimento dialético”.

1.9 Resumo dos instrumentos metodológicos

Com o objetivo de ilustrar e resumir os instrumentos metodológicos utilizados com cada grupo de participante, apresentamos o quadro que segue:

QUADRO 7 – Instrumentos metodológicos

INSTRUMENTO	PARTICIPANTE
Observação participante	Crianças e educadores no horário livre
Entrevista semiestruturada	Educadores
Questionário aberto	Pais
Entrevista-conversa	Crianças
Painel	Crianças

1.10 Resumo das trajetórias metodológicas

Com o objetivo de ilustrar e resumir as trajetórias metodológicas utilizadas, apresentamos a figura que segue:

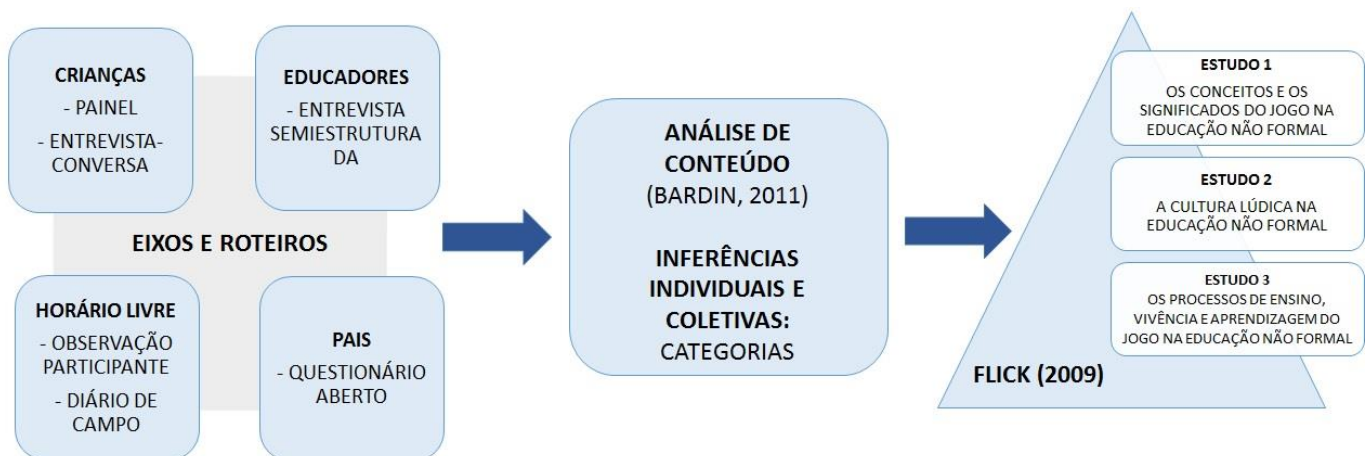


Figura 1: Quadro metodológico

REFÊRENCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A criança, a infância e a sociologia da infância. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo, Ed. SESC, 2015.

AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. *Em tese*, vol. 2, n. 1 (3), jan.-jul., 2005, p. 68-80.

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>

Acesso em: 21 nov. 2014.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. de Educ.**, n. 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso: 20 out. 2015.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. 2005. 298 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2005.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm>

Acesso em: 11 mar. 2016.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo:** a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. 2015. 260 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2015.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós o sol:** um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginários e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não escolar, na cidade de Paulínia - SP. 1998. 171f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1998.

FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini; SOUZA, Nilza Alves de. Caminhos entre a prática e a reflexão: da angústia do pensar. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). **Educação não-formal:** cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

FINK, Eugen. **Fenómenos fundamentais de la existencia humana (extracto).** Alemanha: Editora Karl Alber, 1995.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREIRE, João Batista. **O jogo:** entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, João Batista, SCAGLIA Alcides José. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1976.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó, SC: Argos, 2013.

GARCIA, Valéria Aroeira. A Educação Não-Formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal:** cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GLENN, Nicole M. *et al.* Meanings of play among children. **Childhood**, v. 20, n. 2, p. 185-199, Aug., 2012. Disponível em: <<http://chd.sagepub.com/content/20/2/185.refs>> Acesso em: 26 nov. 2015.

HERTEL, Ilona. Silêncio! Crianças brincando. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo, Ed. SESC, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

LEONTIEV, Alexei N. Os princípios psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul.2014. Disponível em: <<http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>> Acesso em: 05 mar. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, André da Silva *et al.* Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28-43, set. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2015v27n45p28/30193>> Acesso em: 10 nov. 2015.

MIRANDA, Danilo dos Santos. Prefácio. In: KLISYS, Adriana; STELLA, Carlos Dala. **Quer jogar?** São Paulo: Edições Sesc SP, 2010.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Infância e Cidade: crianças e adultos em uma pracinha do Rio de Janeiro**. 2004. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, vol.34, n.3, p. 633-648, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 15 nov. 2015.

NORONHA, Fernanda Silva. **Pulando muros: jogos de rua e jogos de escola.** 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OIENO, Maria Alice; FERREIRA, Henrique Barcelos. Curumim: reflexões coletivas sobre o mesmo programa. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações.** São Paulo, Ed. SESC, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

OLIVEIRA, Luciana Dias de. **Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar.** 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

REVERDITO, Riller Silva. **Jogo e desenvolvimento: estudo com crianças de 05 a 06 anos em uma escola privada de Hortolândia-SP.** 2011. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SARAMAGO, Silvia Sara Sousa. **Metodologias de pesquisa empírica com crianças.** *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.35, 2001, pp. 9-29. Instituto Universitário de Lisboa, Portugal. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n35/n35a01.pdf>> Acesso em: 21 nov. 2014.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes.** 2003. 164f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2003.

SEIXAS, Angélica Amanda Campos; BECKER, Bianca; BICHARA, Ilka Dias. **Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA.** *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, pp. 541-551, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10260>> Acesso em: 10 nov. 2015.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

THOMAS, Jack K.; NELSON, Jerry R. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 3 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

TSCHOKE, Aline *et al.* Espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam os professores e o que vivem os alunos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-284, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/12109/11199>> Acesso em: 12 dez. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICAMP. Diretoria Geral de Recursos Humanos. Departamento de Educação Infantil Complementar. **Portal DEdIC**. Disponível em: <<http://www.dgrh.unicamp.br/dedic>> Acesso em: 11 out. 2015.

UNICAMP-PRODECAD. **Dossiê Prodecad: perspectivas artístico-educacionais (2001-2004)**. Campinas: UNICAMP, 2001.

UNICEF. **A convenção sobre os direitos da criança**. Portugal, 21 de setembro de 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm> Acesso em: 10 ago. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico : livro para professores**. Apresentação de Ana Luiza Bustamante Smolka; Tradução de Zoia Prestes. São Paulo, SP: Ática, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2014.

ZIMMERMANN, Ana Cristina. O jogo: sobre encontro e tradições. In: ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. (Orgs.). **Jogos tradicionais**. São Paulo, SP: Pirata, 2014.

CAPÍTULO II

ANÁLISES E RESULTADOS

“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.”

(Marcel Proust)

As análises dos diários de campo, das entrevistas com os educadores, do painel e das entrevistas-conversa com as crianças e dos questionários com os pais culminaram em categorias, as quais serão incorporadas aos três eixos de análises: Os conceitos e os significados do jogo na educação não formal; A cultura lúdica na educação não formal e Os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo na educação não formal. Portanto, neste capítulo de resultados das análises, apresentamos a contextualização das rotinas das crianças, advindas dos questionários aplicados aos pais; as inferências individuais e coletivas das entrevistas com as crianças e com os educadores, dos diários de campo e do painel, deixando as discussões dos resultados para os capítulos subsequentes: estudos um, dois e três.

2.1 Questionários dos pais – Rotinas das crianças

Com o intuito de compreender o papel do jogo, defendemos ser de fundamental importância conhecer a rotina das crianças fora das instituições educativas. Dessa maneira, ao analisar as respostas dos pais tomamos conhecimento de que as crianças permanecem na escola formal durante quatro horas, frequentam o PRODECAD durante duas horas e depois vão para suas casas ou para outras atividades/instituições. Em razão disso, na rotina das crianças, as instituições ocupam um grande tempo, a lição de casa ou tarefa, relacionada à escola formal, também faz parte dessa rotina de maneira significativa, pois apareceu como uma atividade diária em quase todas as respostas. Seguindo dessas atividades apareceram com ênfase as brincadeiras, sendo que algumas foram especificadas: corda, correr no quintal, patinete e bicicleta. Com relação à TV e outros eletrônicos como tablet, computador e videogame, estes demonstraram ocupar grande tempo do dia das crianças, contudo, em algumas respostas dos pais, verificamos que essas atividades tem horário restrito e controlado.

As atividades esportivas sistematizadas também fazem parte da rotina das crianças, uma ou duas vezes por semana, com horário regulamentado, sendo as mais citadas: Ginástica, Karatê, Futebol, Natação e Biccicross. A igreja também apareceu como uma

atividade da rotina durante a semana. Foram citadas, ainda, outras atividades como coral, música, desenho e pintura, leitura e contato com animais. As relações com amigos, vó e bisavó foram citadas em algumas respostas como parte da rotina da criança durante a semana.

Em suma, a rotina das crianças fora do PRODECAD e da escola formal parece ter uma organização baseada em horários para cada tipo de atividade, incluindo as tarefas/lições de casa, as brincadeiras, a TV e outros eletrônicos, os esportes, outras atividades culturais como coral, a higiene e a alimentação. As tarefas da escola, as brincadeiras, os eletrônicos e os esportes sistematizados apareceram como principais atividades do tempo das crianças fora das instituições educativas. Ademais, o tempo livre e o descanso foram pouco enfatizados pelas famílias de maneira geral.

Com relação ao final de semana, na rotina das crianças estão incluídos com maior frequência os passeios, as visitas aos parentes e as brincadeiras com os amigos. Seguido dessas atividades apareceram a TV e outros eletrônicos como tablet, computador e videogame. As atividades esportivas sistematizadas e outras atividades culturais também apareceram como parte da rotina do final de semana, com destaque para o Bicicross e para o Lobinho (escoteiro). As atividades religiosas como catequese e ir à igreja apareceram como atividades do final de semana. Atividades como aulas de inglês e ajuda nas tarefas domésticas também figuraram como parte da rotina do final de semana e o descanso teve frequência maior comparado com a rotina durante a semana.

Posto isso, inferimos que o jogo desempenha um papel de destaque nas rotinas das crianças, tanto durante a semana quanto no final de semana, porém, devido aos limites da pesquisa e da característica do instrumento metodológico utilizado (questionário), não conhecemos a quantidade e a qualidade do desenvolvimento das brincadeiras fora do PRODECAD. Assim, esse panorama do contexto da criança servirá para embasar as discussões das categorias temáticas e auxiliar na compreensão do papel do jogo na educação não formal.

2.2 Entrevistas-conversa – Crianças

É interessante ressaltar que nas análises das entrevistas-conversa foram realizadas apenas inferências coletivas, análises de agrupamentos de respostas, pois as respostas das crianças foram muito curtas para serem analisadas de forma isolada.

2.2.1 Inferências coletivas

1. O QUE É BRINCAR?
Temáticas enunciadas: CONCEITOS; SENTIDOS.

STEFI: *Brincar é tipo quando tem um amigo pra brincar com você aí fica mais legal.*

MATHEUS: *Uma coisa legal que você aprende muita coisa.*

BARBIE: *Muito legal é se divertir.*

THI: *Coisa bem legal.*

ALICE: *É estar com os amigos fazendo algum tipo de movimento, alguma coisa divertida.*

MARIANA: *Brincar é pra gente se divertir, correr, pular.*

ITER: *Me divertir, saber um pouquinho da vida dos outros.*

AMANDA: *Diversão.*

PÉROLA: *Se divertir.*

FI2: *Uma coisa que a gente inventa.*

MELISSA: *Se expressar de um modo legal, se expressar, mostrar o que você gosta o que não gosta de outra maneira, sem falar.*

PEDRO: *Não sei.*

ROBERTO: *Se divertir.*

JUNIOR: *Brincar é legal, porque a gente se diverti, ri, chora, briga e tudo.*

KATE: *É se divertir, fazer um monte de coisa, brincar e se divertir com seus amigos, fazer coisa em grupo.*

Análise inferencial dos temas enunciados
<p>Conceitos: As crianças adjetivam o brincar como legal. Utilizam verbos como: divertir, correr, pular, brigar, rir, expressar, o que demonstra uma visão de brincar ligada ao movimento e a expressão. Além disso, enfatizam o brincar como uma manifestação relacional.</p> <p>Sentidos: Para as crianças brincar aparece como forma de expressão, de conhecimento, momento de estar com os amigos, de se comunicar com o mundo, de aprender e, principalmente, de se divertir.</p>

2. POR QUE VOCÊ BRINCA?

Temáticas enunciadas: SENTIDOS.

STEFI: *Porque é legal.*

MATHEUS: *Porque eu gosto. Sempre sonhei em ser jogador de futebol.*

BARBIE: *Porque é legal.*

THI: *Porque eu quero me divertir.*

ALICE: *Pra eu ficar feliz! É legal brincar, eu brinco pra me divertir e pra também que estimula a criatividade, né? A gente cria brincadeiras.*

MARIANA: *Pra me divertir, ficar alegre, porque é chato ficar parada.*

ITER: *Porque é legal.*

AMANDA: *Porque é divertido.*

PÉROLA: *Porque é legal e divertido.*

FI2: *Porque é legal.*

MELISSA: *Porque é legal.*

PEDRO: *Porque acho divertido.*

ROBERTO: *Porque eu gosto.*

JUNIOR: *Porque eu gosto.*

KATE: *Porque eu gosto, acho legal.*

Análise inferencial dos temas enunciados

Sentidos: Para a maioria das crianças, brincar está relacionado à diversão e aos desejos e vontades.

3. DO QUE VOCÊ BRINCA NO HORÁRIO LIVRE?

Temáticas enunciadas: JOGOS DESENVOLVIDOS.

STEFI: *Cadela e mulher; Pular corda; Pega-pegas.*

MATHEUS: *Jogar bola; Beira rio; Esconde-esconde.*

BARBIE: *Beira rio; Monstro bobão.*

THI: *Avião de papel; Dona e cachorro; Dona e Tigre; Amarelinha; Jogar bola; Pega-pegas; Esconde-esconde.*

ALICE: *Massinha; Bola de gude; Pega-pega; Três cortes.*

MARIANA: *Massinha; Pega-pega; Balanço; Futebol.*

ITER: *Polícia e ladrão; Canibal.*

AMANDA: *Massinha; Pega-pega; Castelinho; Esconde-esconde.*

PÉROLA: *Pular corda; Rummikub; Pega-pega bruxa.*

FI2: *Futebol.*

MELISSA: *Rummikub; Basquete.*

PEDRO: *Basquete.*

ROBERTO: *Pega-pega.*

JUNIOR: *Futebol.*

KATE: *Bets; Castelinho; Basquete.*

Análise inferencial dos temas enunciados

A partir das respostas das crianças foi possível categorizar os jogos que se desenvolvem no horário livre:

JOGOS DE CORRER, PEGAR E ESCONDER: Cadela e mulher; Pega-pega; Beira rio; Esconde-esconde; Dona e cachorro; Dona e Tigre; Polícia e ladrão; Canibal; Castelinho; Pega-pega bruxa.

JOGOS COM BOLA: Basquete; Futebol; Três cortes; Jogar bola.

JOGOS DE IMITAR E IMAGINAR: Monstro bobão.

JOGOS COM MATERIAIS/DE CONSTRUÇÃO: Pular corda; Avião de papel; Amarelinha; Massinha; Bola de gude; Balanço; Bets.

JOGOS DE TABULEIRO: Rummikub.

4. QUAL O MELHOR LUGAR PARA BRINCAR? POR QUÊ?

Temáticas enunciadas: AMBIENTE DE JOGO.

STEFI: *No PRODECAD e no shopping do Pedro eu também gosto muito. Porque tem mais espaço e mais areia e na minha casa não e no parque do Pedro não.*

MATHEUS: *PRODECAD. Porque tem futebol que eu adoro!*

BARBIE: *O parque do PRODECAD. Por causa que ele é bem espaçoso e a gente consegue correr na areia e é muito legal.*

THI: *Na minha rua. Porque tem espaço para brincar.*

ALICE: *No pista de patinação perto da minha casa e no PRODECAD. Porque eu ganhei um patins e lá tem uma pista, tem muitas rampas e aí é legal subir a rampa e descer com o patins. No PRODECAD é mais legal por causa que tem amigos.*

MARIANA: *No parque e na quadra do PRODECAD e no quintal da casa, se tiver. Porque tem mais espaço e são ao ar livre.*

ITER: *No PRODECAD, na minha rua e em parques. Porque tem mais espaço.*

AMANDA: *No PRODECAD. Porque tem meus amigos pra brincar comigo.*

PÉROLA: *No parque do PRODECAD. Por causa que tem mais espaço e pode brincar, porque lá em casa tem que fazer lição, lição e um montão de coisa.*

FI2: *A quadra do PRODECAD. Porque tem futebol.*

MELISSA: *O parque do PRODECAD. Porque tem brinquedo.*

PEDRO: *Parques e praças. Porque tem brinquedos.*

ROBERTO: *No PRODECAD. Porque eu posso brincar.*

JUNIOR: *No pasto perto da minha casa. Porque é muito grande.*

KATE: *No parque do PRODECAD. Porque tem areia, dá pra fazer castelinho, dá pra correr, dá pra brincar de mamãe e filhinha.*

Análise inferencial dos temas enunciados

Ambiente de jogo: A maioria das crianças, aproximadamente 70%, aponta o PRODECAD como melhor lugar para brincar, devido a alguns fatores como: espaço físico, brinquedos e areia do parque, possibilidade de brincar com os amigos, ter futebol (dois meninos) e pela possibilidade de poder brincar, diferente de outros lugares.

As crianças, as quais apontaram outros lugares como: shopping (espaços de recreação), ruas, parques e praças e pasto, enfatizam sua escolha devido principalmente ao fator espaço amplo e aos brinquedos disponíveis.

5. QUAL O LUGAR QUE VOCÊ MAIS BRINCA?

Temáticas enunciadas: AMBIENTE DE JOGO.

STEFI: *No parque do PRODECAD e no quintal da minha casa.*

MATHEUS: *PRODECAD.*

BARBIE: *PRODECAD.*

THI: *PRODECAD.*

ALICE: *Na pista de patinação perto da minha casa, no PRODECAD e na rua.*

MARIANA: *No PRODECAD.*

ITER: *No PRODECAD e na minha rua.*

AMANDA: *No PRODECAD.*

PÉROLA: *No PRODECAD.*

FI2: *Na quadra do PRODECAD.*

MELISSA: *No parque do PRODECAD.*

PEDRO: *No PRODECAD, na rua da minha casa e na casa dos meus amigos.*

ROBERTO: *No PRODECAD.*

JUNIOR: *No pasto perto da minha casa.*

KATE: *No PRODECAD.*

Análise inferencial dos temas enunciados
--

Ambiente de jogo: A maioria das crianças, aproximadamente 70%, aponta o PRODECAD como o lugar que mais brinca, apesar de passar apenas duas horas do seu dia na instituição.

6. COM QUEM VOCÊ APRENDE AS BRINCADEIRAS?

Temáticas enunciadas: PEDAGOGIA DO JOGO.

STEFI: *Amigos; professora de ginástica.*

MATHEUS: *Minha mãe; Tia; Primo; Professores de Educação Física.*

BARBIE: *Amigos.*

THI: *Pais; Avós; Professores; Amigos.*

ALICE: *Amigos; Pais; Professores de Educação Física.*

MARIANA: *Professora de Educação Física; Mãe.*

ITER: *Vó; Tio; Professores de Educação Física; Amigos.*

AMANDA: *Professor de Educação Física; Mãe.*

PÉROLA: *Criança.*

FI2: *TV; Amigos.*

MELISSA: *Amigos; Tia.*

PEDRO: *Sozinho; Youtube; Mãe; Amigos.*

ROBERTO: *Irmão; Professores de Educação Motora.*

JUNIOR: *Vizinho; Pais; Amigos; Tios; Colegas.*

KATE: *Professores de Educação Física; Professor da turma; Prima.*

Análise inferencial dos temas enunciados

<p>Pedagogia do jogo: As crianças afirmam que aprendem a brincar, por ordem de ocorrência nas respostas, com os parentes (pais, avós, tios, irmãos e primos), com os amigos, com os professores, sendo a maioria da Educação Física, e com a mídia (TV e computador – youtube).</p>
--

7. VOCÊ ACHA QUE APRENDE ENQUANTO BRINCA? O QUE?

Temáticas enunciadas: SABERES COMPARTILHADOS NO JOGO.
--

STEFI: *Sim. Acho que aprendo várias coisas que ainda não sei.*

MATHEUS: *Aprendo a jogar melhor, fazer gol, um monte de coisa.*

BARBIE: *Sim. Prestar atenção e correr muito.*

THI: *Eu aprendo a brincar.*

ALICE: *Não.*

MARIANA: *Sim. A brincar da brincadeira que eu nunca soube.*

ITER: *Sim, Pensar que essa é a minha vida e como deve ser a dos outros. A minha é de um jeito a dos outros é de outro.*

AMANDA: *Acho. Fica melhor pra correr e pra tudo de Educação Física.*

PÉROLA: *Sim. Se divertir e respeitar.*

FI2: *Sim. O cara faz um olé e eu faço a mesma coisa.*

MELISSA: *Sim, às vezes. A me organizar mais (quebra-cabeça), fazer mais conta (Rummikub), a memorizar as coisas e passar a bola e dividir as coisas (queimada).*

PEDRO: *Os golpes, como se joga.*

ROBERTO: *Sim. A saber como é a brincadeira.*

JUNIOR: *Um pouco. Manhas, tipo código.*

KATE: *Sim. Se divertir e quando crescer passar pra minha filha.*

Análise inferencial dos temas enunciados

<p>Saberes compartilhados no jogo: A maioria das crianças afirma que aprende quando brinca e exemplifica os saberes: a própria brincadeira, jogar melhor, técnicas e táticas e correr (competências necessárias para se manter em jogo), divertir, respeitar, imitar, se</p>

organizar, fazer conta, memorizar, dividir as coisas, respeito e alteridade (aprendizagens decorrentes do jogo).

8. O QUE OS PROFESSORES FAZEM NO HORÁRIO LIVRE?

Temáticas enunciadas: PAPEL DOS EDUCADORES.

STEFI: *Eles deixa a gente brincar.*

MATHEUS: *Ele fica vendo você, se você cair ele te ajudam.*

BARBIE: *Eles ficam olhando a gente brincando e às vezes eles querem brincar com a gente e a gente deixa.*

THI: *Olha e fala o que tá fazendo.*

ALICE: *Eles ficam junto com as crianças participando das brincadeiras, estimulando as crianças a brincarem de brincadeiras diferentes. Eles ficam até brincando ali, fica lá no desenho. Eles participam das brincadeiras e também nos olham, né?*

MARIANA: *Eles ficam vigiando a gente ou conversando ou brincando com a gente.*

ITER: *Fica olhando e às vezes brinca.*

AMANDA: *Olham a gente, leva de cavalinho na enfermagem.*

PÉROLA: *Eles orientam e ensinam a brincadeira.*

FI2: *Eles ajudam a brincar.*

MELISSA: *Olhando as crianças.*

PEDRO: *Trabalham.*

ROBERTO: *Eles ficam fazendo coisas e ficam cuidando das crianças pra ver se tem alguma briga.*

JUNIOR: *Separaram brigas no futebol.*

KATE: *Desenha, faz móveis, joga futebol, joga bets e brinca de lobo.*

Análise inferencial dos temas enunciados

Papel dos educadores: As crianças demonstram em suas respostas uma visão do educador como mediador, aquele que, primordialmente, observa as brincadeiras, ajuda nos conflitos e também, com menor frequência, aquele que ensina as brincadeiras e que brinca junto com as crianças.

2.2.2 Inferências coletivas agrupadas por eixos

Inferência coletiva – Eixo 1: Os conceitos e os significados do jogo na educação não formal.

Conceitos: As crianças adjetivam o brincar como legal. Utilizam verbos como: divertir, correr, pular, brigar, rir, expressar, o que demonstra uma visão de brincar ligada ao movimento e a expressão. Além disso, enfatizam o brincar como uma manifestação relacional.

Sentidos: Para as crianças o brincar aparece como forma de expressão, de conhecimento, momento de estar com os amigos, de se colocar no mundo, de aprender e, principalmente, de se divertir. Para a maioria das crianças brincar está relacionado à diversão e aos desejos e vontades.

Ambiente de jogo: A maioria das crianças, aproximadamente 70%, aponta o PRODECAD como o lugar que mais brinca, apesar de passar apenas duas horas do seu dia na instituição. A maioria das crianças, aproximadamente 70%, aponta o PRODECAD como melhor lugar para brincar, devido a alguns fatores como: espaço físico, brinquedos e areia do parque, possibilidade de brincar com os amigos, ter futebol e pela possibilidade de brincar, diferente de outros lugares. As crianças as quais apontaram outros lugares como: shopping (espaços de recreação), ruas, parques e praças e pasto, enfatizam sua escolha devido principalmente ao fator espaço amplo e aos brinquedos disponíveis.

Inferência coletiva – Eixo 2: A cultura lúdica na educação não formal.

Jogos desenvolvidos:

JOGOS DE CORRER, PEGAR E ESCONDER;

JOGOS COM BOLA;

JOGOS DE IMITAR E IMAGINAR;

JOGOS COM MATERIAIS/CONSTRUÇÃO;

JOGOS DE TABULEIRO.

Inferência coletiva – Eixo 3: Os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo.

Pedagogia do jogo: As crianças afirmam que aprendem a brincar, por ordem de ocorrência nas respostas, com os parentes (pais, avós, tios, irmãos e primos), com os amigos, com os professores, sendo a maioria da Educação Física, e com a mídia (TV e computador –

youtube).

Saberes compartilhados no jogo: A maioria das crianças afirma que aprende quando brinca e exemplifica os saberes: a própria brincadeira, jogar melhor, técnicas e táticas e correr (competências necessárias para se manter em jogo), divertir, respeitar, imitar, se organizar, fazer conta, memorizar, dividir as coisas, respeito e alteridade (aprendizagens decorrentes do jogo).

Papel dos educadores: As crianças demonstram em suas respostas uma visão do educador como mediador, aquele que, primordialmente, observa as brincadeiras, ajuda nos conflitos e também, com menor frequência, aquele que ensina as brincadeiras e que brinca junto com as crianças.

2.3 Entrevistas – Educadores

2.3.1 Inferências individuais

Nas análises das entrevistas semiestruturadas, realizamos as inferências individuais, a análise da resposta de cada educador para determinada pergunta, e depois as inferências coletivas, as análises dos agrupamentos de respostas dos educadores para cada categoria temática. É importante ressaltar que as entrevistas foram transcritas literalmente.

1. O QUE É BRINCAR?

Temáticas enunciadas: CONCEITOS; GRUPOS DE INTERESSE; CICLOS DAS BRINCADEIRAS.

EDUCADOR I

Brincar é tudo, né? Brincar é a melhor parte, é onde eu consigo extravasar, onde eu consigo interagir com meu amigo, né? Por que muitas vezes eu vejo lá eles lá, eles já combinando entre eles, com o outro, a outra turminha, as meninas, vamos brincar disso, daquilo, eles gostam de brincar muito de casinha, a B. ama brincar de casinha e ela tem força pra brincar até de bola, mas ela quer brincar de casinha, ela, a H. e os meninos, né? que é bola. Eles ficam se conversando entre eles, fazendo a turminha, tão brincando, brincar é tudo.

Análise inferencial dos temas enunciados
--

<p>Conceitos: Para o educador, brincar é a melhor parte da vida, uma forma de extravasar, de interação entre os amigos; é uma manifestação por meio da qual as crianças criam seus grupos de interesse e escolhem suas atividades preferidas em conjunto com outras crianças.</p>
--

<p>Grupos de interesse: As crianças escolhem suas brincadeiras e os parceiros para desenvolvê-las de acordo com suas preferências, por livre escolha, sem interferência do adulto.</p>

EDUCADOR II

Eu acho que pra mim tá muito atrelado à diversão, é acho que é isso, se divertir e também acho que tem uma participação é... importante no fator de desenvolvimento das crianças, acho que é uma linguagem e uma forma de expressão delas, i... acho que é isso.

Análise inferencial dos temas enunciados
--

<p>Conceitos: Para o educador, brincar é uma linguagem e forma de expressão, está relacionado com a diversão, além de ter um importante papel no desenvolvimento das crianças.</p>

EDUCADOR III

Acho que todo mundo brinca, eu brinco, meus amigos em casa vão me chamar pra brincar às vezes, o senhor brinca, a senhora brinca, é, às vezes tem um monte de gente em casa a gente fica no maior bate papo e eu cheguei a conclusão que essa é a forma adulta de se brincar, né? Eu às vezes vou tenho minhas coisas que eu faço fora daqui, né?, meus amigos, a gente vive se encontrando e toda vez que a gente se encontra a gente brinca. Eu acho que brincar é uma coisa da essência humana, todo mundo brinca, criança brinca, velho brinca, né? Agora, existe um conceito que vem junto com o conceito de brincar que é o conceito de cultura, no caso das crianças nas culturas infantis, né? A brincadeira entra no, no, entra, entraria junto como uma coisa pertencente a esse conceito de culturas infantis, né? Que existe mais lá fora esse conceito, antigamente as crianças brincavam e muitas das brincadeiras que se brincam hoje em dia as crianças brincavam antigamente então faz parte da cultura da brincadeira, da cultura da infância, brincar daquelas brincadeiras, né? No entanto, tem uma coisa que me chama a atenção que é importante pensar pra acontecer a brincadeira, porque assim, a brincadeira, acima de tudo é essência nossa, é quando você se entrega a fazer alguma coisa, por exemplo assim, eu me recordo quando eu era criança, na minha rua, a gente se juntava

por grupo de interesses, então a gente pensava assim, vamo jogar bola então a gente, tinha alguns que estudavam na mesma escola outros eram vizinhos, aí a gente juntava e olha vamo brincar de futebol e aí a brincadeira naquele momento era futebol, então era meio que um consenso, um acordo de todos que todos aceitavam e que era aceito pelo grupo que era o futebol que ia acontecer e aí ficava o futebol durante um tempo, depois de um tempo de futebol era uma coisa meio que mágica, às vezes alguém propunha, a gente não sabe muito bem da onde vinha, se tinha alguém, algum amigo mais velho, ou alguém que apresentava e de repente do futebol virava o bets aí era a época do bets, aí era bets, bets, bets, então eu acho assim, eu to dizendo isso, que era pra gente brincar, necessariamente a gente tinha que estar em conjunto, né? i.. uma coisa da cultura que a gente construía a partir dessa relação que se estabelecia lá entra as crianças, que era uma cultura da infância. Uma cultura que se envolvia entre os parceiros crianças que aconteciam.

Análise inferencial dos temas enunciados

Conceitos: Para o educador, brincar é se entregar a fazer alguma coisa, é uma manifestação da essência humana, não é somente a criança que brinca, todo mundo brinca. Contudo, o brincar da criança está atrelado ao conceito de cultura infantil/da infância e de cultura da brincadeira, construção, desenvolvimento e compartilhamento das brincadeiras dentro do grupo de crianças.

Grupos de interesse: As crianças se juntam e decidem juntas as brincadeiras, há acordo coletivo, pois sem o consenso entre os participantes não dá para brincar; para as brincadeiras acontecerem é necessário estar em conjunto, estabelecer relações entre as próprias crianças.

Ciclos das brincadeiras: As brincadeiras apresentam ciclos, tem uma duração e logo são “trocadas”; enfatiza que não sabe o que influencia esse movimento.

2. QUAL O PAPEL E OS SIGNIFICADOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL?

Temáticas enunciadas: SENTIDOS; HORÁRIO LIVRE; CONDIÇÕES DO AMBIENTE.

EDUCADOR I

Pra mim é eu acho que é a ensinar a criança a aprender, é mostrar valores, é disciplina também, pra mim, no PRODECAD, o hábito do brincar é a base, é a base, por que é uma janela bem grande pra se trabalhar, dá pra trabalhar muito com isso, principalmente se as

condições, ter uma quadra melhor, né? [...] Tem que ter o brincar livre também, o direcionado tem que ser com intenção e trabalhar certa situação e deixar ele livre, se tá lá o professor observando e ter o livre pra eles, por que é onde eles vão aprender, vão socializar com o colega. Esse horário livre, esse parque é o momento onde vão estar se conhecendo, vão aprender um com outro, vocês vão tá fazendo e se enturmando com o restante.

Análise inferencial dos temas enunciados

Sentidos: Para o educador, brincar no PRODECAD está relacionado com a aprendizagem, com ensino de valores, com a disciplina. Afirma que na educação não formal o jogo é a base e que essa manifestação tem que ser desenvolvida de forma livre pelas crianças e quando direcionada pelos educadores tem que ter uma intenção.

Horário livre: O horário livre é o momento da socialização das crianças, de aprendizagem e de troca com os amigos.

Condições do ambiente: Relata que as condições estruturais e materiais influenciam na qualidade do brincar.

EDUCADOR II

Eu acho que, deixa eu pensar, não sei, acho que ele é tão, acho que ele é nosso objetivo maior aqui, acho que se não tivesse o brincar talvez eu não saberia pensar a atuação no PRODECAD. É.. acho que ele é o conteúdo principal, graças a Deus.

Análise inferencial dos temas enunciados

Sentidos: Para o educador, brincar no PRODECAD é objetivo da instituição e a principal ação das crianças. Afirma, ainda, que o brincar é a base de sua atuação como educador.

EDUCADOR III

É fundamental, tem que brincar, meu, é o papel da Educação Não Formal de formar sujeitos mais vivos, sujeitos felizes que não vai patologizar a criança, né? Criança que não brinca muito tá achando que tá doente e tá tomando remédio. Aqui o brincar tem sido a ação.

Análise inferencial dos temas enunciados

Sentidos: Para o educador, o brincar no PRODECAD é fundamental e tem sido a ação dos

educadores na instituição, com o intuito de formar sujeitos felizes e possibilitar um espaço para o brincar. Chama atenção para a patologização das crianças.

3. QUAIS AS BRINCADEIRAS QUE AS CRIANÇAS DESENVOLVEM NO HORÁRIO LIVRE?

Temáticas enunciadas: JOGOS DESENVOLVIDOS; FUTEBOL; HORÁRIO LIVRE.

EDUCADOR I

O que eu vejo, como eu vejo? Olha, tem a turma que é quase que sempre é a bola, uma turma que é efetiva pra bola, é raro, raro eles saírem da bola, são casos que nós temos três na sala.

Bola é futebol?

É, porque nesse horário só tem o futebol, tipo, não, tem sim, as vezes um basquete aqui e tem uma turma que brinca de pega pega, polícia e ladrão, lobo, lobo mau, nunca é o lobo bom, sempre é o lobo mau e casinha, né? Fazer muita é, cozinhar, caça ao tesouro, ontem o L. ele queria brincar, aí ele não quis mais brincar de bola, aí ele foi procurar tesouro, aí ele tava procurando uma caixa com um monte de pedra.

A brincadeira partiu dele?

Partiu dele, a turma tava brincando de cozinha, fazer comidinha, só que a procura do tesouro foi ele, ele chegou me chamou, falou, aí eu fui lá, nós vimos uma pedra, aí ele começou a cavucar, aí ele falei pra ele, mas peraí, se nós cavucarmos mais fundo não vamos achar mais? Ele achou ali, pegou uma pazinha tirou a terra, aí ele achou um monte, ele encheu uma panela cheia de pedra, aí ele veio pra mim, com a panela, olha quanto ouro, é pesado, né? Aí ele fez assim, aí ele caiu, nossa, tá muito pesado. E muita cozinha, eles cozinham bastante, tem o F., ele gosta muito de participar com as meninas na cozinha, ele é o papai, ele que experimenta a comida pra ver se tá boa, elas pegam e levam pros professores.

Análise inferencial dos temas enunciados

O inventário dos jogos: O educador relata algumas brincadeiras que as crianças desenvolvem no PRODECAD como: futebol; basquete; pega-pega; polícia e ladrão; cozinha; casinha e caça ao tesouro.

Horário livre: O educador apresenta uma situação, na qual atuou como mediador da proposta apresentada explicitamente por uma criança.

EDUCADOR II

Jogos, futebol, né? que precisou de uma certa intromissão maior da nossa parte, é..., as brincadeiras espontâneas também, é... brincadeiras simples, esconde esconde, pega pega, acho que é isso.

Análise inferencial dos temas enunciados

O inventário dos jogos: O educador relata que os jogos desenvolvidos pelas crianças são: jogos, futebol, brincadeiras espontâneas e brincadeiras simples, tais como: esconde-esconde e pega-pega.

Futebol: O educador relata a dificuldade com o futebol, afirmando que foi necessária uma intromissão dos educadores nessa atividade.

EDUCADOR III

Ó, o que eles mais fazem no horário livre é, olha, eu não sei, porque varia de coisas, tem por que essa que é a questão, eu tive a oportunidade, no começo do ano, por fruto do que já acontecia aqui, de pensar nesse horário livre o qual seria minha proposta enquanto professor pro horário livre, seria essa mais legal, porque o que eles fazem no horário livre tem um pouco a ver com o que com essa defesa que eu faço, que é uma proposta meio anti-proposta, porque assim, eu vejo assim, que as crianças, a criança de hoje em dia ela sofre, ela sofre de uma opressão que cai sobre elas, da mesma forma que existe uma opressão sobre as mulheres que é o machismo, existe opressão contra os negros, o racismo, que existe, sobre as crianças cai sobre as costas dele o peso adulto, isso e muito sério, é uma questão que eu vejo muito pouco discutida entre os professores no seguinte aspecto, a criança desde o momento que acorda em casa ela é acordada pelo adulto que leva, vem pra escola trazida pelo adulto e quando chega na escola os pais dela, os adultos que encaminham ela até a escola, seus responsáveis, passam a o peso adulto que eles estão exercendo sobre as crianças para o professor e para a escola e para os outros adultos da escola, inspetor de alunos, diretora, e a criança continua refém dentro daquilo que ela desejaria pro seu dia da ordem que já é estabelecida pelo adulto, né?

Aí o que eu vejo, eu vejo assim, quando as crianças chegam aqui no PRODECAD muita da ansiedade delas, da dificuldade que elas tem em escutar, aquele comportamento que seria o

comportamento adequado pro momento, principalmente no almoço, eles vem trazendo muito esse sintoma de crianças que não tiveram ainda possibilidade de se fazer como ser humano presente, enquanto criança, por que a todo momento ficou atendendo a um desejo e uma intencionalidade própria adulta, entende? Aí o que recai sobre mim pensar o horário livre deles enquanto uma atividade proposta pelo professor adulto ou seja que seria mais necessário eu atuar, permitir com que eles tenham essas opções que ainda não tiveram durante o dia e acreditando no potencial das crianças em se organizar e ter a calma e a consciência de saber procurar aquilo que eles querem, pois a partir do momento em que eu proponho pra eles assim, olha, no horário livre, eles perguntam assim, hoje vai ter bola? Hoje vai ter futebol? Eu joga a resposta: não sei, vai ter futebol? Eu joga pra eles, né?

Eu sinto dificuldade aqui no PRODECAD eu percebo que os materiais pedagógicos que existem aqui, desde materiais de jogos até os materiais de produção da educação artística, cola, tinta, eles têm muita dificuldade no acesso disso, o que dificulta a produção das culturas da infância. Eu queria lembrar com você um dia que foi demais, você deu uma atividade que foi bacana pra caramba, eu acho que as atividades que vocês dão são demais que foi a atividade de rolar a caixa de papel que você deixou lá a caixa, aí as crianças vendo aquela caixa lá quiseram brincar e reproduzir a brincadeira, elas quiseram colar, aí eu pergunto será que se elas tivessem ali um ateliê de arte, com materiais que ela sabe que ela tem acesso, elas não levariam esse objeto, a caixa de papelão, pra transformar em outras coisas pra levar e reproduzir e reconstruir aquela coisa, fazendo então a cultura da infância, por que assim, a infância dentro da escola vive uma cultura, só que a infância que vive na escola é uma cultura da infância que resiste que luta bravamente perante a cultura escolar, por que a escola ao colocar a centralidade no professor ao controlar os tempos das crianças, ao obrigar elas a sentarem, isso tudo transforma a cultura da infância em uma cultura escolarizada, numa cultura escolar, eu enxergo dessa forma. E aqui no PRODECAD seria o momento então de eu colaborando com eles a partir do que observo possibilidades cada vez maiores de eles se enxergarem como produtores de cultura e produzirem a própria cultura deles, entendeu?

Análise inferencial dos temas enunciados

O inventário dos jogos: O educador faz uma digressão da pergunta e não especifica as brincadeiras que as crianças desenvolvem, mas diz que estas se agrupam por interesses comuns.

Horário livre: O educador propõe que as crianças se organizem e escolham as atividades que desejam desenvolver, que produzam suas culturas. Fala da importância de ampliar os espaços e os materiais, bem como a liberdade para utilizá-los. Afirma que por ser um momento que as crianças podem se expressar e escolher seus grupos de interesse que o papel do educador é observar e perceber as potencialidades das crianças e fazer com que elas se enxerguem como produtoras de cultura.

4. COMO AS CRIANÇAS APRENDEM AS BRINCADEIRAS?

Temáticas enunciadas: PEDAGOGIA DO JOGO.

EDUCADOR I

Ah! eles são muito rápidos pra aprender, eles aprendem, alguns os pais já brincou, outras eles aprendem aqui com os professores, a gente comenta na sala, com os livros que leem na biblioteca, os jornais que assistem em casa, eles ouvem falar de colegas, colegas de outras salas falando. Dessa forma que eu acredito que eles estão aprendendo.

Análise inferencial dos temas enunciados

Pedagogia do jogo: O educador afirma que as crianças aprendem com os professores de Educação Física, com os professores da turma, com os livros, com a mídia, com os colegas; relata que as crianças são rápidas pra aprender e que o professor precisa estar atento ao brincar das crianças, suas manifestações e desejos.

EDUCADOR II

Não sei se aprendem, eu acho que é uma coisa meio natural assim, inato delas, i.. eu acho que na verdade eu aprendo mais do que elas, na minha atuação eu acho que eu aprendo mais com elas do que elas comigo, uma coisa delas que elas acabam contaminando a gente, a gente acaba se perdendo no nosso crescimento e acho que elas vem pra nos lembrar.

Análise inferencial dos temas enunciados

Pedagogia do jogo: O educador acredita que o brincar é inato e que na relação criança-educador o educador aprende mais do que as crianças.

EDUCADOR III

Ai..., eles aprendem através dos adultos, mas assim, as culturas da infância são produzidas entre eles, tem sempre uns cabeças, semana passada o E. com a bolinha de gude foi fantástico, não sei onde viu a bolinha de gude, não sei se foi com você ou com o R. que ensinaram ou se ele viu alguém brincando em outro lugar, ele trouxe, mas o mais interessante foi que ele me chamou, mas eu fiquei super triste, por que com um monte de amiguinho pra chamar ele chama o professor, que eu fiz, eu fui, mas chamei uns quatro ou cinco, mas sabiamente eu brinco um pouco e vou embora, por que eu quero que eles brinquem entre eles, mas é muito difícil pros professores aceitarem, por que quando eles brincam entre eles tem uma coisa que acontece que é a competitividade, e a competitividade também leva eles a ter muita rixa entre eles o que eu acho assim, no começo aqui do PRODECAD.

Quando eu voltei como professor eu senti muito essa coisa das contradições entre eles por que eu falava a, não, vai começar a brigar, poxa, no dia seguinte, na semana seguinte, eu fui falando assim, essas coisas aí são as melhores coisas que acontecem por que eu sentia muita falta de ter o que falar pra eles na roda, quando você deixa eles produzirem dessa forma o que não falta é coisa pra falar no dia seguinte por que a própria reação deles trazem as necessidades que eles pedem pra se resolver, pra se construir, aí eu acho que o adulto e o professor tem uma função importante pra tentar direcionar um caminho bacana pra resolver essas questões.

Análise inferencial dos temas enunciados

Pedagogia do jogo: O educador afirma que as crianças aprendem por meio dos adultos, mas que produzem suas culturas, que tem sempre umas crianças que lideram/propõem algumas brincadeiras; o professor tem a função de mediar as brincadeiras e os conflitos. Afirma, ainda, que no brincar surge a competitividade e as crianças entram em conflito, mas que a seu ver, isso é muito produtivo na hora na roda, pois gera assuntos para serem debatidos com o grupo.

5. AS CRIANÇAS APRENDEM QUANDO BRINCAM?

Temáticas enunciadas: OS SABERES COMPARTILHADOS NO JOGO.

EDUCADOR I

Aprendem, o convívio com o colega, que o colega é diferente dela que ela é diferente do colega.

Análise inferencial dos temas enunciados

Aprendizagens do brincar: O educador afirma que as crianças, durante o brincar, aprendem a conviver e a compreender as diferenças.

EDUCADOR II

Acho que é uma consequência, acho que aprendem coisas é., a..., coisas como solidariedade, cooperação, além do desenvolvimento motor que tá envolvido, criatividade, imaginação, tá tudo muito atrelado.

Análise inferencial dos temas enunciados

Aprendizagens do brincar: O educador afirma que as crianças quando brincam aprendem e desenvolvem: solidariedade e cooperação, habilidades motoras, criatividade e imaginação.

EDUCADOR III

O..., não é que elas aprendem, por que o aprender vem de apreender eu apreendo, elas não só aprendem, elas apreendem, elaboram, reconstroem, constroem, fazem de novo, negócio complexo, né? por isso que as vezes dentro dessa relação que é complexo o importante é simplificar, deixa o simples, por que fazendo o simples o complexo vem junto, é simples, no entanto complexo.

Análise inferencial dos temas enunciados

Aprendizagens do brincar: O educador não fala especificamente sobre as aprendizagens, mas diz que as crianças apreendem, aprendem, elaboram, reconstroem, constroem, fazem de novo, é um processo complexo.
--

6. QUAL O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO DAS BRINCADEIRAS?

Temáticas enunciadas: MEDIAÇÃO; CONDIÇÕES DO AMBIENTE; BRINCAR JUNTO.
--

EDUCADOR I

É tá junto, é tá junto, é participar com eles, é, além de tá sempre em observação, uma coisa que eu to aprendendo é observar e tá junto, você tem que estar junto. Nós professores nos preocupamos com eles, por que é grande o lugar, por que o professor tem que tá observando.

Você brinca com eles?

Brinco, a delícia minha é correr, estar descalço com eles lá, por que ai não fica só pra eles, eles vê que tem alguém junto participando com eles, dando risada, eu, bom, tem uns lá que ficam empanados, eu ainda não fiz isso, por que eu vou fazer ainda, eu quero por boniteza, é pra participar com eles, por que talvez tenha alguma criança esperando isso pra poder quebrar alguma coisa e ele pegar e mergulhar na brincadeira.

Você brinca com eles em qual situação? Quando eles convidam ou você se convida?

As duas, eles me pedem, convidam, eu invento brincadeiras, eles se convidam, aí eu saio da brincadeira pra observar. Com a observação você aprende sobre eles.

Como você lida com o fato de brincar e ao mesmo tempo ser o educador?

É um papel que precisa ter amor e, como posso te dizer? Eu atuo com isso daí, eu gosto de brincar, eu entro pra brincar também, entro pra vou brincar mesmo, eu quero brincar mesmo, por que ele percebe quando você tá ali só pra enrolar ele ou só pra poder fazer o seu picar cartão, eles sabem disso [...], mas temos que ter amor pelo que tá fazendo e ali, na hora da brincadeira eu brinco mesmo, se alguém me pegar eu vou lá e pego uma criança e vejo que ela tá eu to vendo que uma criança não consegue pegar ninguém ela não consegue participar ativamente da brincadeira, eu to olhando como quem quer ajudar ela, eu tenho que trazer ela pra dentro da brincadeira pra que ela seja uma criança que ela pegou, ela ganhou e ela quem vai pegar, eu to brincando, mas também to pensando, tendo essa visão aí, o professor tem que ter um olhar de 360 graus, ele tem que ver isso, por que se não sem querer ele exclui e a criança ela percebe, por isso que eu falo, o professor tem que trabalhar com tudo intencionalmente.

Análise inferencial dos temas enunciados
Mediação: O educador afirma que a partir da observação das crianças percebe as dificuldades no desenvolvimento das brincadeiras e que intervém nesses momentos. Fala

sobre a importância da observação para poder compreender as necessidades das crianças e poder ajudá-las e que o educador tem que ter intencionalidade na sua prática.

Condições do ambiente: Demonstra preocupação com as crianças, devido, principalmente, ao espaço físico, pois o PRODECAD é grande.

Brincar junto: Relata que gosta de brincar com as crianças e sempre o faz, seja por convite das crianças ou por iniciativa própria, quando inventa brincadeiras. Afirma que o educador precisa estar participando de forma verdadeira com as crianças nos momentos de brincar.

EDUCADOR II

Eu acho que é o de incentivador, que eu acho que é uma coisa natural, que eu já falei, né? que não precisa de muita participação, de muita intromissão. Eu gosto bastante de ficar mais como espectadora, gosto mais de participar também, acho que me envolve, mas acho que não tem, não sou um elemento fundamental, acho que a brincadeira acontece independente de mim.

O que você acha que elas esperam do educador nesse momento das brincadeiras?

Acho que eles gostam da minha participação, que percebo que fica mais animado, é.. mútuo assim, eu fico mais animada quando to participando e eles se mostram mais motivados quando eu participo, me disponho.

Análise inferencial dos temas enunciados

Mediação: O educador afirma que seu papel é o de incentivador e de espectador.

Brincar junto: Afirma que brinca junto com as crianças em alguns momentos e que a motivação de ambos aumenta, mas que o educador, apesar de se envolver e animar o ambiente, não é fundamental no jogo.

EDUCADOR III

Eu procuro fazer eu fico como aquela música do, do, do, do, O Rappa, não tem aquela música, sou pescador de ilusões, eu sou a mesma coisa, eu fico pescando ilusões, tentando fazer com que as ilusões virem realidade, o que quero dizer com isso, eu fico procurando observar pra ver qual é o momento aonde que a partir das relações deles nascem e se modificam é é, atividades onde eles são protagonistas e onde eu posso chegar como aquele cara do teatro como um diretor de teatro que não fala pro ator dele como deve agir, mas ele dá uns pitacos, não dá? Faz dessa forma, usa esse figurino, bota essa luz dessa forma, eu

procuro fazer isso, apesar de sentir muita dificuldade, pois a quantidade de crianças que a gente tem e os espaços longínquos que a gente tem e as faltas de materiais eles ficam cada um num canto e eu fico tentando ver o que eles estão produzindo, aí eu tenho dificuldade disso, sabe?

Como você acha que a criança enxerga seu papel?

Eu acho que ela acha que eu tenho que ser professor, elas enxergam um professor como centralizador, como um professor que tem uma relação de hierarquia, o poder de determinar o que eles fazem, e as vezes no começo do ano eles ficavam perdido nessa vida, era todo dia, o que eu posso fazer? E eu jogava a pergunta: não, mas o que você vai fazer? Tentando permitir com que eles conseguiram viver uma outra educação diferente. Eu sou um crítico das escolas formais, mas eu não acredito que essa relação não seja interessante, eu só acho que essa relação durante todo o tempo educacional das crianças não é necessária; eu acho que é necessário sim, não deixa de ter sua importância o adulto corrigir as crianças quando tem que corrigir, propor brincadeiras pras crianças, como as atividades que você e o R. fazem, por que vocês realmente procurar ouvir as crianças, vocês pesquisam o que as crianças fazem, pra trazer o universo das crianças pra dentro do PRODECAD. No entanto eu acho que as coisas não podem ser só de uma mão, ela tem que ter essa via, que a gente chama de horário livre que eu acho que o nosso tempo aqui do intermediário é suficiente, é legal, mas pra permitir com que eles também possam experimentar talvez propor eles mesmos essas brincadeiras.

Você brinca com as crianças no horário livre?

Olha, eu brinco, não todo dia, tem dia que eu não to a fim de brincar, tem uma brincadeira que eu gosto muito que é o morceguinho morcegão, as vezes eu brinco, o problema é o seguinte, a responsabilidade e a dificuldade que me imbuem a função de adulto que na hora do almoço é tão tensa devido a dificuldade, a esse fervor que eles tem de brincar, esse fervor reprimido na escola e quando eles chegam aqui eles querem extravasar isso e eu sou obrigado, até pra que eles almocem com tranquilidade e depois façam a escovação e a nossa rotina, eu sou obrigado a me impor como adulto de uma maneira como eu não gostaria de me impor e isso me abala um pouco e me atrapalha às vezes na função de me sentir é tranquilo pra brincar com eles e aí demora um pouco até que essa minha ansiedade, essa minha, essa coisa que fica quando a gente fica quando tem que levar eles, controlar o impulso deles que é muito grande, são 15 crianças, eles correm de um lado pro outro e precisa manter uma

organização mínima e necessária ali e isso já é muito difícil, e quando eu chego no horário livre eu sinto dificuldade de sair dessa posição e me infiltrar com qualidade pra conseguir realmente brincar com eles, às vezes eu consigo, às vezes não.

Você brinca quando é convidado ou se oferece?

Tem de tudo um pouco, já fui convidado e já falei que hoje eu não to a fim de brincar, mas eles ficam chatados, ah que puxa.

Você acha que eles entendem seu papel como educador?

Eu acho que não, principalmente por que aqueles que convidam são os que mais colaboram quando a gente precisa deles. Eu sofro muito, por que eu gostaria muito de me entregar, eu tenho dificuldade e outra, as vezes eu prefiro também que quando eu percebo que uma coisa tá fluindo, assim, e se dando entre eles que eles vivam essa experiência de conquista do brincar entre eles que eu chegar e falar assim, eu sou bom na brincadeira e aí, acaba sendo legal, sim, acaba sendo prazeroso, mas eu acabo perdendo essa possibilidade de eles perceberem que também são pessoas que constroem e fazem coisas.

Análise inferencial dos temas enunciados

Mediação: O educador afirma que busca observar os desejos e as necessidades das crianças e transformá-los em realidade. Faz referência à atuação dos professores de Educação Física, enfatizando que estes procuram ouvir as crianças e trazer o universo delas para o PRODECAD.

Brincar junto: O educador relata que gosta de brincar com as crianças, mas que não o faz sempre, devido, principalmente, a dificuldade de se entregar nas brincadeiras, pois antes do horário livre, na rotina diária com as crianças, necessita agir de forma mais austera e reprimir algumas manifestações das crianças, o que influencia no seu estado emocional. Além disso, às vezes tem receio de entrar na brincadeira e de alguma maneira atrapalhar as crianças e o seu protagonismo no brincar. Demonstra insatisfação em recusar o convite para brincar feito pelas crianças que sempre colaboram com os combinados da turma e do PRODECAD.

Condições do ambiente: O educador relata sobre a dificuldade com relação ao espaço, pelo fato de ser grande e as crianças se espalharem, o educador não consegue acompanhar todas as brincadeiras e auxiliar todas as crianças, e com relação a falta de materiais

2.3.2 Inferências coletivas agrupadas por eixos

Inferência coletiva – Eixo 1: Os conceitos e os significados do jogo na educação não formal.

Conceitos: Os educadores compreendem o brincar como uma linguagem da essência humana, a qual possibilita a expressão, a interação, a diversão e contribui para o desenvolvimento das crianças e da cultura da infância.

Grupos de interesse: As crianças escolhem seus parceiros livremente e, juntas, elencam as brincadeiras que desejam e para desenvolvê-las fazem um acordo coletivo que diz respeito, principalmente, às regras da brincadeira e de comportamento.

Significados: Os educadores compreendem o brincar como o fundamento das ações no PRODECAD, e que essa manifestação tem que ser desenvolvida pelas crianças com a mediação dos educadores.

Inferência coletiva – Eixo 2: A cultura lúdica na educação não formal.

O inventário dos jogos: Os educadores relatam algumas brincadeiras que as crianças desenvolvem no PRODECAD: futebol; basquete; pega-pega; polícia e ladrão; cozinha; casinha e caça ao tesouro; jogos; brincadeiras espontâneas e esconde-esconde.

Futebol: Os educadores relatam dificuldade com o futebol, pois algumas crianças só querem jogar bola todos os dias e existe muito conflito entre elas, e afirmam que foi necessária uma mediação intensa e uma reorganização dessa atividade.

Horário livre: Os educadores relatam como as crianças se organizam e as atividades que se desenvolvem nesse tempo, falam sobre a atuação como mediador das propostas apresentadas explícita ou implicitamente pelas crianças. Os educadores defendem que as crianças devem se organizar e escolher os parceiros e as atividades que desejam desenvolver, que produzam suas culturas. Contudo, apontam que é necessário ampliar os espaços, os materiais e a liberdade para utilizá-los, além do número de educadores. Afirmam que por ser um momento, no qual as crianças podem se expressar e escolher seus grupos de interesse que o papel do educador é observar e perceber as potencialidades e os desejos das crianças e também de brincar com elas, se oferecendo ou sendo convidado.

Ciclos dos jogos: As brincadeiras apresentam ciclos, tem uma duração e logo são “trocadas”; enfatizam não saber exatamente o que influencia esse movimento.

Inferência coletiva – Eixo 3: Os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo na educação não formal.

Pedagogia do jogo: Os educadores afirmam que as crianças aprendem com os professores de Educação Física, com os professores da turma, com os livros, com a mídia, com os colegas. Contudo, apontam que as crianças produzem suas culturas, que tem sempre umas crianças que lideram e propõem algumas brincadeiras e que o professor tem a função de mediar as brincadeiras e os conflitos, estar atento às crianças, compreendendo que nessa relação o educador aprende mais do que ensina.

Saberes compartilhados no jogo: Os educadores defendem que as crianças aprendem, elaboram, reconstruem e constroem saberes como: conviver, compreender as diferenças, solidariedade e cooperação e habilidades motoras.

Mediação: Os educadores afirmam que a partir da observação das crianças percebem as dificuldades no desenvolvimento das brincadeiras e que intervêm nesses momentos, buscando transformar as necessidades e os desejos das crianças em realidade. Agem como mediadores, incentivadores e espectadores.

Brincar junto: Relatam que gostam de brincar com as crianças em alguns momentos, seja por convite das crianças ou por iniciativa própria, quando inventam brincadeiras. Afirma que a motivação das crianças e dos educadores aumenta quando brincam juntos, mas que o educador precisa estar participando de forma verdadeira com as crianças nos momentos de brincar e que apesar de se envolver e animar o ambiente, o educador não é fundamental nessas atividades. Além disso, falam acerca da dificuldade, em alguns momentos, de se entregar nas brincadeiras devido ao estado emocional e do receio de entrar na brincadeira e de alguma maneira atrapalhar as crianças e o seu potencial protagonismo no brincar.

Condições do ambiente: Relatam sobre a dificuldade com relação ao espaço, pelo fato de ser grande e as crianças se espalharem, os educadores não conseguem acompanhar todas as brincadeiras e auxiliar todas as crianças; apontam a falta de materiais como uma condição que influencia no brincar de qualidade.

2.4 Diários de campo

É interessante ressaltar que nas análises dos diários de campo, assim como nas entrevistas-conversa, foram realizadas apenas inferências coletivas, análises dos agrupamentos dos pontos de observação.

2.4.1 Inferências coletivas

1. COMPORTAMENTOS E AÇÕES DAS CRIANÇAS
Temáticas enunciadas: GRUPOS DE INTERESSE; CICLOS DAS BRINCADEIRAS; RELAÇÕES.

DIÁRIO 1: As crianças se manifestam sempre para permanecer mais um tempo no espaço, parecem não querer ir embora. Organizaram os times de forma autônoma, se agrupam por interesses comuns, escolhem as brincadeiras e as formas de brincar e convidam os educadores para brincar.

DIÁRIO 2: As crianças se agrupam por interesses comuns, escolhem as brincadeiras e as formas de brincar; recepção do brinquedo que o educador levou; faz de conta (realidade/imaginação), explicação antecipada sobre alguns atos (mexer com as formigas); conflitos no futebol e para decidir se o lobo era bom ou mau.

DIÁRIO 3: Crianças escolheram times europeus para nomear seus times no futebol; busca pelas formigas pelo mesmo grupo de crianças.

DIÁRIO 4: Chegam em polvorosa, eufóricas, libertas; reproduzem o mundo adulto no brincar (imaginação e realidade); quando acaba o futebol e tem um ou dois eles procuram outra atividade, normalmente esportiva; V. quis brincar com os meninos debaixo da casinha: "Tudo bem, mas tem que obedecer", "Filha" pede para a "mãe" para nadar no mar.

DIÁRIO 5: Invenção de produtos para fazer bolos.

DIÁRIO 6: Duas crianças chegam com a trilha e começam a jogar; outro grupo joga burquinha; A. leva brinquedos de casa, mas logo os deixa de lado e brinca com as crianças de outras coisas; as crianças colocam os educadores na brincadeira (às vezes eles nem sabem); as crianças convidam umas as outras pra brincar e escolhem as brincadeiras; existem líderes nas brincadeiras; algumas brincadeiras duram todo o horário livre, mas acabam quando alguém "fundamental" vai embora; futebol com burquinha; G. chega pra jogar burquinha, nem pergunta as regras e já começa a jogar; conflitos no balanço (só tem um); A. pede para fazer bolos, os meninos aceitam.

DIÁRIO 7: E. convidou duas crianças para jogar burquinha e ensinou as regras que o educador tinha ensinado no dia anterior; V. ficou lendo; O. saiu do jogo quando o educador sugeriu as mudanças nas regras; as crianças pararam de jogar quando um amigo

desrespeitou; MD. pediu pra entrar no jogo, as crianças explicaram as novas regras e ela jogou normalmente, mas houve conflito; mudam de time por sugestão de outra criança.

DIÁRIO 8: As crianças me chamaram (pesquisadora) para brincar de monstro; me oferecem bolos que estavam fazendo; H. e B. correm pelo espaço, caem e se machucam (passo o pozinho mágico); meninas brincando de rainha com cajado (galho), machucam as mãos (passo o pozinho); crianças jogando bets com o educador.

Análise inferencial dos temas enunciados

Grupos de interesse: As crianças chegam no horário livre eufóricas, algumas já combinaram as brincadeiras em momentos anteriores, outras chegam aos espaços e começam a escolher seus parceiros e brincadeiras. As crianças se agrupam por grupos de interesse e escolhem as brincadeiras, os espaços e os materiais que vão brincar; convidam crianças e educadores para brincar e, normalmente, aceitam que outras crianças entrem na brincadeira já em desenvolvimento, explicando as regras desta para os novos participantes.

Ciclos das brincadeiras: Algumas crianças brincam da mesma brincadeira durante todo o horário livre ou até mesmo durante vários dias. As brincadeiras parecem surgir espontaneamente, duram algum tempo e depois são trocadas. As crianças mais novas inventam muitas brincadeiras e exploram mais os ambientes; as crianças maiores desenvolvem brincadeiras como: futebol, basquete e bets e utilizam os ambientes destinados às práticas esportivas.

Relações: Durante as brincadeiras, principalmente no futebol, as crianças entram em conflitos, por discordância das regras, disputa de materiais e provocações anteriores às brincadeiras. Nestes casos, algumas crianças resolvem sozinhas e outras chamam os educadores para auxiliá-las.

2. JOGOS E TEMAS DESENVOLVIDOS

Temáticas enunciadas: O INVENTÁRIO DOS JOGOS.

DIÁRIO 1: Futebol; pega bruxa; brinquedos do parque; desenhos na areia (Olaf e índio); pega pega; Combate (tabuleiro); desenho com materiais diversos; vôlei em duplas.

DIÁRIO 2: Cavar e procurar formigas para pesquisa; pega-lobo; móveis; futebol.

DIÁRIO 3: Campeonato; pesquisa de formigas.

DIÁRIO 4: Desenhando; escrevendo cartazes; vôlei em duplas; pegar formigas; barco em alto mar (mãe e filhas); basquete.

DIÁRIO 5: Bolo para o educador; pulando a poça.

DIÁRIO 6: Trilha; burquinha; nunca 3; escondendo bolinha de gude; pega-pega alto; mamãe e filhinha; balanço; bolos.

DIÁRIO 7: Futebol; burquinha; basquete; caixa de papelão.

DIÁRIO 8: Faz de conta: monstro e rainha; fazer comidinha – bolo.

Análise inferencial dos temas enunciados

O inventário dos jogos:

JOGOS DE CORRER, PEGAR E ESCONDER: Pega-bruxa; Pega-pega; Pega-lobo; Pulando a poça; Nunca 3; Pega-pega alto.

JOGOS COM BOLA: Futebol; Vôlei (duplas); Basquete.

JOGOS DE IMITAR E IMAGINAR: Procurar formigas para pesquisa; Barco em alto mar (mãe e filhas); Fazer bolo; Mamãe e filhinha; Monstro e rainha.

JOGOS COM MATERIAIS/CONSTRUÇÃO: Móviles; Mata-mata – Bolinha de gude; Desenhar; Caixa de papelão.

JOGOS DE TABULEIRO/VIRTUAIS: Combate; Trilha.

3. REGRAS DOS JOGOS

Temáticas enunciadas: REGRAS.

DIÁRIO 1: Futebol: sem coletes e nem roupas adequadas para a prática esportiva (descalços, calças jeans), sem horário definido para a partida, acaba quando a última criança vai embora.

DIÁRIO 2: O lobo sempre é mau; futebol com colete, times com número igual, início demarcado, porém, término quando a última criança foi embora.

DIÁRIO 3: Times divididos igualmente, sem coletes e roupas adequadas, tempo cronometrado pela educadora.

DIÁRIO 4: Vôlei: na areia, delimitação feita com o pé, muitos conflitos sobre regras, o jogo terminou quando F. saiu (cirurgia); futebol: acabou quando o último foi embora; basquete: times, algumas regras oficiais e outras inventadas, estilo "porquinho gordinho" (jogo computador).

DIÁRIO 5: Na brincadeira de cozinha (fazer bolos) as crianças alternam momentos: se utilizam das regras sociais da função de cozinheiro ao mesmo tempo em que fazem de conta ao cozinhar “cocô de cavalo”.

DIÁRIO 6: Trilha: uma criança ensina a outra, sem adultos, regras não oficiais; mãe e filha: uma mãe, uma filha e dois gatos (um menino e uma menina).

DIÁRIO 7: Basquete: novas regras sugeridas pelo educador; as crianças gritam gol quando fazem cesta.

DIÁRIO 8: Nas brincadeiras de cozinha (fazer bolos) as crianças utilizam das regras sociais da função de cozinheiro. Na brincadeira de faz de conta (monstro), as crianças alternam entre o real e o imaginário, ora fogem do monstro, ora dizem que é de mentirinha.

Análise inferencial dos temas enunciados

Regras: Nas brincadeiras com bola, como futebol, basquete e vôlei, as crianças demonstram conhecer algumas regras básicas, porém, fazem adaptações com relação à vestimenta, espaço, número de jogadores e regras de conduta. É um momento de autonomia e transgressão, pois quando estão nas oficinas de Educação Física tem que seguir as regras estabelecidas, principalmente com relação à segurança, o que não fazem no horário livre. Algumas vezes as crianças brincam de forma como se estivessem na rua: organizam os times à medida que as crianças vão se agrupando, se alguma chega depois pode entrar no jogo, a partida tem hora para começar, mas termina quando a última criança vai embora. Outras vezes utilizam coletes, no caso do futebol, mas os tempos da brincadeira não são cronometrados e as paradas para água são sempre lembradas pelo educador; exceção feita ao Campeonato de Futebol, o qual ocorre uma vez por semana, tem dois tempos e é cronometrado pelo educador. Mesmo nessas brincadeiras ligadas ao esporte, as quais pressupõem regras mais estabelecidas, as crianças sempre transgridem, reinventam, criam estilos de jogadas, misturam esporte, gritam gol ao fazer cesta; misturam *games* com as brincadeiras na quadra/basquetinho.

Com relação às brincadeiras de faz de conta, as crianças parecem alternar entre o real e o imaginário, ora se utilizam das funções sociais dos papéis desempenhados, ora transgridem essas “regras” e inventam novos papéis, regras e funções para os objetos.

4. ESPAÇOS E MATERIAIS

Temáticas enunciadas: ESPAÇOS; MATERIAIS.

DIÁRIO 1: Espaços: quadra e parque.

Materiais: bola de vôlei e futebol; jogo de tabuleiro – combate; lápis, canetinha, giz de cera e fita adesiva.

DIÁRIO 2: Espaços: quadra e parque.

Materiais: bola de futebol; máscara de lobo.

DIÁRIO 3: Espaços: quadra, parque e barranco.

Materiais: bola de futebol; brinquedos de areia e de cozinha.

DIÁRIO 4: Espaços: quadra, parque e barranco.

Materiais: bola de futebol; brinquedos de areia e de cozinha.

DIÁRIO 5: Espaços: parque, quadra e basquetinho.

Materiais: Panelinhas e brinquedos de parque; bolas.

DIÁRIO 6: Espaços: quadra, parque e barranco.

Materiais: brinquedos de areia e de cozinha; trilha e bolinhas de gude.

DIÁRIO 7: Espaços: quadra, parque barranco , basquetinho.

Materiais: brinquedos de areia e de cozinha; trilha e bolinhas de gude.

DIÁRIO 8: Espaços: quadra, parque e hidrante.

Materiais: bola de futebol e taco.

Análise inferencial dos temas enunciados

Espaços: Com relação aos espaços de brincar, as crianças mais novas se agrupam, predominantemente, no parque; a quadra também é ocupada todos os dias, principalmente para brincadeiras com bola, as crianças mais velhas utilizam mais. O hidrante (ao lado da quadra) é um espaço pouco usado, o bets e as brincadeiras com as caixas de papelão ocorreram lá. O basquetinho é utilizado muitas vezes na semana, mas como fica mais afastado do parque e da quadra é sempre necessária a presença de um educador no espaço. As crianças utilizam, ainda, a biblioteca, em dias específicos, onde, normalmente, leem, desenham e produzem histórias.

Materiais: Quanto aos materiais, as crianças não utilizam uma diversidade grande. A predominância, nas brincadeiras, são as bolas, principalmente de futebol, e os brinquedos de areia/cozinha disponíveis no parque. São utilizados também materiais de arte para desenho (giz, canetinha e folhas), bolinhas de gude, tacos, jogos de tabuleiro e elementos da natureza (areia, galhos e folhas).

5. COMPORTAMENTOS E AÇÕES DOS EDUCADORES

Temáticas enunciadas: MEDIAÇÃO; BRINCAR JUNTO.

DIÁRIO 1: J. brincou de pega-pega; C. ajudando a montar o combate; S. observando e mediando os conflitos no futebol.

DIÁRIO 2: J. brincou de lobo e incentivou as famílias a brincarem com as crianças; S. observando e mediando conflitos.

DIÁRIO 3: Criação do Campeonato (atenção às necessidades das crianças).

DIÁRIO 4: S. se prontificou a organizar o futebol no hidrante (reforma da quadra).

DIÁRIO 5: J. entra na brincadeira do “bolo de cocô”.

DIÁRIO 6: C. estava brincando de Nunca 3 com as crianças (calça jeans e descalço), mediava os conflitos; J. recusou o convite para brincar de pega alto (não podia), depois jogou trilha; S. ensina uma maneira de jogar burquinha (Burquinha na biroasca).

DIÁRIO 7: C. observando o futebol; S. chega no basquete pergunta sobre jogadores, sugere alterações nas regras.

DIÁRIO 8: S. jogando Bets; J. comendo bolo.

Análise inferencial dos temas enunciados

Mediação: Os educadores auxiliam as crianças a montar e compreender as regras de um jogo novo; atuam nas mediações dos conflitos, os quais são mais constantes nas brincadeiras com bolas; sugerem novas brincadeiras ou novas regras para as brincadeiras, o que às vezes é bem aceito pelas crianças e outras parece mudar muito a forma de jogar das crianças e fazer com estas desistam de jogar (caso do basquete); estão sempre observando os espaços e as brincadeiras, fazem sugestões, se prontificam a ajudar as crianças.

Brincar junto: Os educadores, sempre que possível, são brincantes, mas demonstram certa preocupação em “entrar na brincadeira”, pois tem que observar as demais crianças (reduzido número de educadores).

2.4.2 Inferências coletivas agrupadas por eixos

Inferência coletiva – Eixo 1: Os conceitos e os significados do jogo na educação não formal.

Grupos de interesse: As crianças chegam no horário livre eufóricas, algumas já combinaram as brincadeiras em momentos anteriores, outras chegam aos espaços e começam a escolher seus parceiros e brincadeiras. As crianças se agrupam por grupos de interesse e escolhem as brincadeiras, os espaços e os materiais que vão brincar; convidam crianças e educadores para brincar e, normalmente, aceitam que outras crianças entrem na brincadeira já em desenvolvimento, explicando as regras desta para os novos participantes.

Inferência coletiva – Eixo 2: A cultura lúdica na educação não formal.

Relações: Durante as brincadeiras, principalmente no futebol, as crianças entram em conflitos, por discordância das regras, disputa de materiais e provocações anteriores às brincadeiras. Nestes casos, algumas crianças resolvem sozinhas e outras chamam os educadores para auxiliá-las.

O inventário dos jogos:

JOGOS DE CORRER, PEGAR E ESCONDER: Pega-bruxa; Pega-pega; Pega-lobo; Pulando a poça; Nunca 3; Pega-pega alto.

JOGOS COM BOLA: Futebol; Vôlei (duplas); Basquete.

JOGOS DE IMITAR E IMAGINAR: Procurar formigas para pesquisa; Barco em alto mar (mãe e filhas); Fazer bolo; Mamãe e filhinha; Monstro e rainha.

JOGOS COM MATERIAIS/CONSTRUÇÃO: Móviles; Mata-mata – Bolinha de gude; Desenhar; Caixa de papelão.

Espaços: Com relação aos espaços de brincar, as crianças mais novas se agrupam, predominantemente, no parque; a quadra também é ocupada todos os dias, principalmente para jogos com bola, as crianças mais velhas utilizam mais. O hidrante (ao lado da quadra) é um espaço pouco usado, o bets e os jogos com as caixas de papelão ocorreram lá. O basquetinho é utilizado muitas vezes na semana, mas como fica mais afastado do parque e da quadra é sempre necessária a presença de um educador. As crianças utilizam, ainda, a biblioteca, em dias específicos, onde, normalmente, leem, desenham e produzem histórias.

Materiais: Quanto aos materiais, as crianças não utilizam uma diversidade grande. A predominância, nos jogos, são as bolas, principalmente de futebol, e os brinquedos de areia/cozinha disponíveis no parque. São utilizados também materiais de arte para desenho (giz, canetinha, folhas etc.), bolinhas de gude, tacos e jogos de tabuleiro.

Regras: Nos jogos com bola, como futebol, basquete e vôlei, as crianças demonstram conhecer algumas regras básicas, porém, fazem adaptações com relação à vestimenta, espaço, número de jogadores e às regras de conduta. É um momento de autonomia e transgressão. Algumas vezes as crianças brincam de forma como se estivessem na rua: organizam os times à medida que as crianças vão se agrupando, se alguma chega depois pode entrar no jogo, a partida tem hora para começar, mas termina quando a última criança vai embora. Outras vezes utilizam coletes, no caso do futebol, mas os tempos da brincadeira não são cronometrados e as paradas para água são sempre lembradas pelo educador; exceção feita ao Campeonato de Futebol, o qual ocorre uma vez por semana, tem dois tempos e é cronometrado pelo educador. Mesmo nesses jogos ligados ao esporte, os quais pressupõem regras mais estabelecidas, as crianças sempre reinventam, criam estilos de jogadas, misturam esporte, gritam gol ao fazer cesta; misturam *games* com as brincadeiras na quadra/basquetinho. Com relação aos jogos de faz de conta, as crianças parecem alternar entre o real e o imaginário, ora se utilizam das funções sociais dos papéis desempenhados, ora transgridem essas “regras” e inventam novos papéis, regras e funções para os objetos.

Ciclos dos jogos: Algumas crianças brincam da mesma brincadeira durante todo o horário livre ou até mesmo durante vários dias. As brincadeiras parecem surgir espontaneamente, duram algum tempo e depois são trocadas. As crianças mais novas inventam muitas brincadeiras e exploram mais os ambientes; as crianças maiores desenvolvem brincadeiras como: futebol, basquete e bets e utilizam os ambientes destinados às práticas esportivas.

Inferência coletiva – Eixo 3: Os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo na educação não formal.

Mediação: Os educadores auxiliam as crianças a montar e compreender as regras de um jogo novo; atuam nas mediações dos conflitos, os quais são mais constantes nos jogos com bolas; sugerem novos jogos ou novas regras, o que às vezes é bem aceito pelas crianças e outras parece mudar muito a forma de jogar das crianças e fazer com estas desistam de jogar (caso do basquete); estão sempre observando os espaços e os jogos, fazem sugestões, se prontificam a ajudar as crianças.

Brincar junto: Os educadores, sempre que possível, são brincantes, mas demonstram certa preocupação em “entrar na brincadeira”, pois tem que observar as demais crianças (são poucos educadores).

2.5 Painel

O painel foi dividido em quatro partes: Do que brinco? e Onde brinco? As quais estão relacionadas ao eixo 2: A cultura lúdica na educação não formal e as partes: Com quem brinco? e Com que aprendo? As quais estão relacionadas ao eixo 3: Os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo na educação não formal. É importante ressaltar que as crianças puderem se expressar livremente.

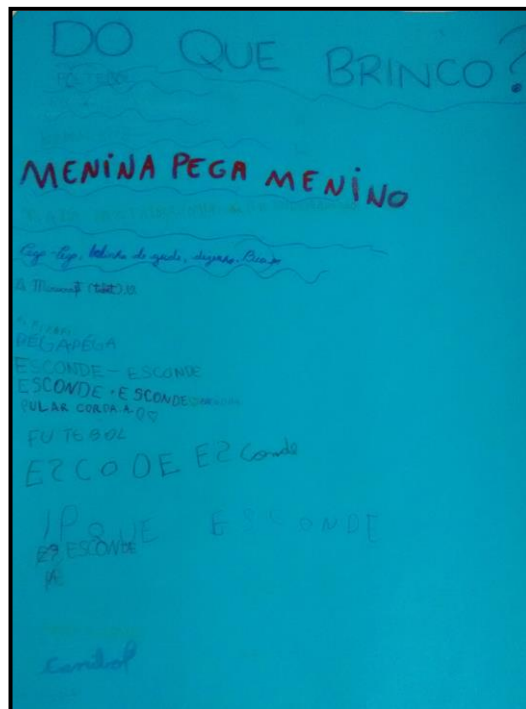


Figura 1 – Do que brinco?

Com relação aos jogos elencados pelas crianças, os que tiveram maior ocorrência foram esconde-esconde e pega-pega. Para categorizar os jogos utilizamos a mesma classificação obtida nas análises das entrevistas-conversa e nos diários de campo.

JOGOS DE CORRER, PEGAR E ESCONDER: Pega-pega; Menina pega menino; Esconde-esconde; Canibal.

JOGOS COM BOLA: Futebol.

JOGOS DE IMITAR E IMAGINAR: Pifi Pafi.

JOGOS COM MATERIAIS/DE CONSTRUÇÃO: Pular corda; Mata-mata – Bolinha de gude; Desenho.

JOGOS DE TABULEIRO/VIRTUAIS: Rummikub; Minecraft.

Com relação aos ambientes de jogo, as crianças elencaram com maior frequência o PRODECAD, mais especificamente o parque, seguido da casa e da rua. Apontaram, ainda, que também brincam na escola formal e no tablet.

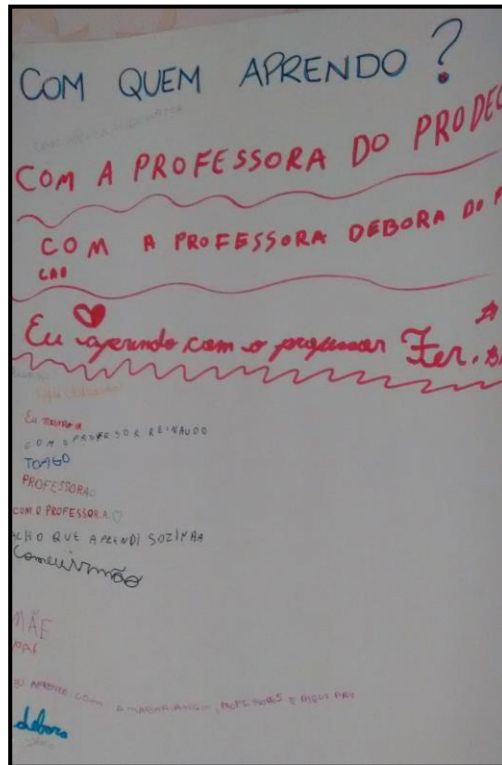


Figura 4 – Com quem aprendo?

Com relação à pedagogia do jogo, as crianças elencaram, com maior frequência, que aprendem as brincadeiras com os professores de Educação Física e com os pedagogos; em segundo lugar aparecem os pais, amigos e aprender sozinho. Além disso, uma criança aponta que aprende com o irmão.

2.6 Resumo das análises

Os resultados apresentados, categorias, as quais surgiram das análises, foram agrupados nos eixos definidos no método, quais sejam:

- **Eixo 1: Os conceitos e os significados do jogo na educação não formal:** Conceitos; Sentidos; Grupos de interesse; Horário livre e Ambiente de jogo.
- **Eixo 2: A cultura lúdica na educação não formal:** O inventário dos jogos; Futebol; Relações sociais; Espaços; Materiais; Regras e Ciclo dos jogos.

- **Eixo 3: Os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo na educação não formal:** Pedagogia do jogo; Saberes compartilhados no jogo; Papel dos educadores; Mediação; Brincar junto e Condições do ambiente.

CAPÍTULO III

ESTUDO 1 – OS CONCEITOS E OS SIGNIFICADOS DO JOGO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

RESUMO

O jogo é uma atividade sociocultural complexa com características peculiares, a qual possibilita ao ser humano expressar sua dimensão lúdica. Nesse sentido, para compreender o jogo é necessário penetrar nos ambientes nos quais esse fenômeno se manifesta, legitimando as concepções dos seres do jogo, as crianças, e dos mediadores dessa experiência, os educadores. Desse modo, o objetivo do presente estudo é identificar os conceitos e os significados atribuídos ao jogo pelas crianças e pelos educadores de uma instituição pública de educação não formal. Assim, participaram da pesquisa de campo 15 crianças, entre 6 10 anos, 3 educadores (pedagogos) e 14 pais/responsáveis pelas crianças. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida por meio de oito sessões de observação participante, entrevistas-conversa e painel com as crianças, entrevistas semiestruturadas com os educadores e questionários com os pais/responsáveis. As informações foram analisadas pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin e pela triangulação de dados. Os resultados apontam que o horário livre é um ambiente de jogo, pois é imprevisível, desafiador, motivador e possibilita o desequilíbrio, além de oportunizar às crianças se expressar, escolher seus parceiros, as brincadeiras e os materiais. Com relação aos conceitos, as crianças ressaltaram que brincar está atrelado a diversão, a expressão e ao movimento; os educadores, por sua vez, defenderam que o jogo é uma linguagem, a qual possibilita a expressão, a interação, a diversão e contribui para o desenvolvimento das crianças e da cultura da infância. Ademais, inferiu-se que na educação não formal o jogo é o fundamento das ações pedagógicas, forma de expressão, de conhecimento, momento de estar com os amigos, de se colocar no mundo, de aprender e, principalmente, de se divertir.

Palavras-chave: Jogo; Conceitos; Significados; Horário livre.

Introdução

As transformações sofridas pela sociedade e as contemporâneas formas de organização e desenvolvimento desta têm implicado em novas configurações familiares e consequente institucionalização das crianças (OLIVEIRA; TEBET, 2010), fato atrelado também à diminuição dos espaços públicos de lazer como praças e parques. Nesse sentido, Tschoke *et al.* (2012, p. 277) ressaltam que “Essa nova configuração das cidades gerou para crianças e jovens uma limitação do tempo/espaço de lazer público e aberto para a vivência do lúdico”.

Destarte, o jogo¹⁰ e o tempo livre das crianças tiveram seus espaços reduzidos, extintos ou outorgados a instituições educativas. Complementando o conteúdo evidenciado, Reverdito (2011, p. 26) ressalta que

Considerando as conseqüências do processo de transformação percebido no início do século XXI, somados a fatores configuradores desse período (comunicação, locomoção, cotidiano, dentre outros), é possível afirmar que o espaço e tempo para os jogos das crianças têm sido ‘roubado’ sob diferentes argumentos: a educação formal e especializada tem de começar cada vez mais cedo (TEVES, 2001), necessidades de locais nos quais as crianças possam ser vigiadas enquanto os pais desenvolvem suas atividades profissionais, surgimento de atividades institucionalizadas e atividades extra-escolares para ocupar o tempo ocioso.

Diante disso, qual o papel do jogo na vida das crianças? Qual a relevância de compreender essa atividade histórica e cultural em seus ambientes de manifestação? Inúmeros são os estudiosos, das diversas áreas do conhecimento, os quais se comprometeram a conhecer o jogo e suas implicações sociais, psicológicas, motoras e pedagógicas (SCAGLIA, 2005; SCAGLIA, 2011; CARNEIRO, 2015; CARNEIRO; ASSIS; BRONZATTO, 2015). Na presente pesquisa, considera-se o jogo um sistema complexo (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2005; SCAGLIA, 2011), uma categoria maior, a qual engloba demais manifestações como esporte, ginástica, luta e o brincar (FREIRE; SCAGLIA, 2003). Confirmando a referida afirmação, Freire e Goda (2008, p. 114) sustentam que

Em certas circunstâncias, o jogo manifesta-se como brincadeira (em crianças, adolescentes ou adultos). Trata-se de um jogo menos regado socialmente, mais circunscrito a pequenos grupos. Noutras circunstâncias, o jogo manifesta-se como esporte, quando as regras são suficientes para integrar um grupo populacional grande, chegando a ser universal. Há os casos em que o jogo manifesta-se como lutas, como danças, como festas, e até como conversas desinteressadas entre pessoas ou simples jogos de imaginação individual.

¹⁰ Nessa pesquisa os conceitos jogo e brincar são considerados como sinônimos, igualmente defenderam Freire (2002), Freire; Scaglia (2003); Carneiro (2015) e Carneiro; Assis; Bronzatto (2015).

Por conseguinte, o jogo é uma atividade cultural voluntária, desinteressada, improdutiva, incerta, regulamentada, séria, com delimitação espacial e temporal (CAILLOIS, 1990; MAURIRAS-BOUSQUET, 1991; MACHADO, 1998; GADAMER, 1999; HUIZINGA, 1999; FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2011), a qual possibilita ao ser humano manifestar sua dimensão lúdica (FREIRE; GODA, 2008). O jogo é um fenômeno que se expressa de maneira acentuada na infância (VIGOTSKI, 2007; LEONTIEV, 2014), possibilitando a crianças a autonomia para agir intencionalmente com o ambiente (VIGOTSKI, 2007; REVERDITO, 2011), além de ser um fator de grande importância no desenvolvimento infantil (WAJSKOP, 1995; VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKII, 2014; LEONTIEV, 2014).

Nesse sentido, é necessário compreender o jogo nos diferentes ambientes reservados ao cuidado e a educação das crianças, sejam eles informais, formais e não formais. Assim sendo, como se configura o jogo numa instituição pública de educação não formal? Quais os conceitos e os significados do jogo atribuídos pelos educadores e pelas crianças que se apropriam das práticas educativas não formais? As respectivas perguntas norteadoras surgiram das observações do horário livre de uma instituição pública de educação não formal, na qual as crianças permanecem durante 2 horas no contraturno da escola formal.

Na mesma perspectiva, os estudiosos Fernandes (2004), Nascimento (2004), Freire; Santana (2007), Barros (2009), Reverdito (2011), Tchoske *et al.* (2012) e Glenn *et al.* (2012) investigaram o jogo nos diversos ambientes nos quais este fenômeno se manifesta, tais como a escola formal, a praça e a rua, buscando, por meio de métodos diversos, observar e escutar os sujeitos envolvidos. Entretanto, poucas são as pesquisas que buscaram compreender o jogo no âmbito da educação não formal (FERNANDES, 1998).

Em razão disso, pretende-se com essa pesquisa, contribuir com o conhecimento sobre o jogo na educação não formal, proporcionar a ampliação do debate sobre o protagonismo das crianças nas suas manifestações legítimas e possibilitar a valorização do campo das pesquisas com crianças, compreendidas como sujeitos históricos, de direito e interlocutoras de sua própria subjetividade e das suas condições sociais.

Assim sendo, compreender o jogo, conceitos e significados, nos ambientes que este se manifesta, legitimando as concepções dos seres do jogo (FREIRE, 2002; FREIRE; SCAGLIA 2003; SCAGLIA, 2011), as crianças, e dos mediadores dessa experiência, os educadores, é essencial para elaborar teorias fundamentadas que possibilitarão a ressignificação dos sentidos, do lugar social do jogo, das possibilidades de investigação desse

fenômeno cultural (SCAGLIA, 2005) bem como pensar em novas formas de organização e manifestação dessa atividade na sociedade atual (CAILLOIS, 1990; REVERDITO, 2011).

Outrossim, há uma lacuna nas pesquisas sobre o jogo no tocante a consideração da visão das crianças sobre essa atividade (BRUHNS, 1996; GLENN, *et al.*, 2012), implicando, dessa maneira, na necessidade de conhecer as concepções das crianças e cotejá-las a concepções dos adultos. Freire e Santana (2007, p. 249) reforçam a importância de considerar a criança como interlocutora de suas ações no mundo.

Toda criança é uma protagonista que tenta descobrir nas suas relações sociais, conexões e respostas, elaborando suas próprias hipóteses e envolvendo outras crianças em suas investigações. O tempo todo, as crianças nos revelam a sua maneira de ver o mundo e a sua capacidade de interagir com o outro.

No cerne das discussões, os objetivos da pesquisa são: conhecer a configuração do jogo em uma instituição pública de educação não formal e conhecer os conceitos e os significados do jogo atribuídos pelos educadores e pelas crianças, por meio de observações do horário livre e de entrevistas realizadas com as crianças e com os educadores.

Método

O presente estudo, de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; THOMAS; NELSON, 2002), do tipo descritivo exploratório (GIL, 2002), foi realizado em uma instituição pública de educação não formal do estado de São Paulo. Importante ressaltar que houve autorização da direção da instituição para o desenvolvimento da pesquisa bem como a aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, sob o número CAAE: 39683814.6.0000.5404. Ressalta-se que a escolha da instituição se deu pelo critério de viabilidade, devido ao fato de a pesquisadora ser educadora na instituição.

A referida instituição de educação não formal atende cerca de 350 crianças entre cinco e quatorze anos no contraturno da escola formal. As ações pedagógicas ocorrem por meio do horário livre e das oficinas fundamentadas nas diversas linguagens, tais como: Esporte; Artes; Culinária; Jogos; Contação de História; Musicalização; Trabalhos manuais.

É fundamental salientar que no presente estudo, as crianças foram consideradas como sujeitos histórico-culturais (KRAMER; LEITE, 2007), as quais são ativas na elaboração de suas subjetividades e de seus contextos sociais (VIGOTSKI, 2007). Portanto, a pesquisa

foi realizada *com* crianças (CRUZ, 2008) e utilizou um método específico para escutar esses atores sociais, qual seja, as entrevistas-conversa (SARAMAGO, 2001).

Participantes

- 15 crianças, entre 6 e 10 anos, com uma média de 8,66 anos, sendo 47% do gênero masculino e 53% do gênero feminino. O tempo que as crianças frequentam a instituição variou entre seis meses a quatro anos, sendo a média de um ano e seis meses. A maioria das crianças, 73,3% mora em casa fora de condomínio.
- 14 pais/responsáveis pelas crianças.
- 3 educadores, sendo que dois são formados em pedagogia e um está em formação, ademais, um educador possui pós-graduação em psicopedagogia. O tempo de atuação na educação não formal variou de 1 a 10 anos, sendo uma média de três anos.

Materiais e instrumentos

Para realização da pesquisa foram utilizados quatro instrumentos metodológicos, quais sejam:

- Observação participante de forma natural (MARCONI; LAKATOS, 2003):
Oito sessões, com duração aproximada de 50 minutos, realizadas de abril a maio de 2015, as quais seguiram um roteiro e foram sistematizadas em diários de campo.
- Entrevista semiestruturada com os educadores:
 - O que é brincar?
 - Qual o papel e os significados da brincadeira na educação não formal?
- Entrevista-conversa com as crianças (SARAMAGO, 2001):

Bloco temático inicial: conversa sobre a brincadeira que a criança estava desenvolvendo.

Bloco principal:

1. O que você acha que é brincar?
2. Por que você brinca?
3. Qual o lugar que você mais brinca?

4. Qual o melhor lugar de todos para brincar? Por quê?

Bloco adjacente: temas que surgiram durante a entrevista-conversa.

- Painel com as crianças:

No painel estava a seguinte pergunta: Onde brinco? Para responder ao questionamento as crianças puderam se expressar sobre o brincar dentro e fora da instituição de acordo com sua preferência, por meio de desenhos ou de escrita.

- Questionário com os pais/responsáveis pelas crianças:

1. Como é a rotina do seu filho durante a semana e aos finais de semana?

Faz-se necessário evidenciar que os participantes foram informados sobre todas as fases da pesquisa; os educadores e os pais/responsáveis pelas crianças assinaram o TCLE e as crianças assinaram o Termo de Assentimento, mantendo a confidencialidade quanto à identidade dos participantes, os quais foram identificados na pesquisa por meio de nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos.

Ademais, as entrevistas foram transcritas de forma literal e todas as informações advindas da pesquisa de campo, por meio dos diferentes instrumentos metodológicos, foram analisadas pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001) e pela triangulação dos dados (FLICK, 2009), gerando categorias, quais sejam: os conceitos do jogo; os significados do jogo e o horário livre como ambiente de jogo.

Resultados e discussões

Os conceitos do jogo

O jogo é uma manifestação polissêmica (BROUGÈRE, 1998; HUIZINGA, 1999; REVERDITO, 2011; SCAGLIA, 2011) e, portanto, conhecer os conceitos e os significados atribuídos pelos sujeitos em contextos específicos contribui para a compreensão do lugar social e da importância relegada a essa atividade histórica e cultural (FREIRE, 2002; VIGOTSKI, 2007; ELKONIN, 2009; SCAGLIA, 2011; LEONTIEV, 2014; VIGOTSKII, 2014). Os conceitos revelam as visões e os valores expressos pelos sujeitos sobre determinada

manifestação e possibilitam aos próprios sujeitos, no caso os educadores e as crianças, significar e refletir sobre seu agir no mundo.

Gohn (2006, p. 32) estabelece que na educação não formal, independente dos métodos utilizados, conhecer o papel e as visões dos educadores é de fundamental importância, pois esses agentes “[...] são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados [...]”. Logo, as concepções dos educadores sobre determinadas práticas possibilitam a compreensão dos processos de aprendizagem, os valores desenvolvidos e a valorização de conhecimentos específicos no projeto de educação não formal.

Nessa direção, os educadores, em suas respostas, apresentaram o jogo como uma linguagem, forma de expressão, de interação, de diversão e uma atividade que contribui para o desenvolvimento das crianças.

Brincar é tudo, né? Brincar é a melhor parte, é onde eu consigo extravassar, onde eu consigo interagir com meu amigo, né? Por que muitas vezes eu vejo lá eles lá, eles já combinando entre eles, com o outro, a outra turminha, as meninas, vamo brincar disso, daquilo [...] (Educador I).

Eu acho que pra mim tá muito atrelado à diversão, é acho que é isso, se divertir e também acho que tem uma participação é... importante no fator de desenvolvimento das crianças, acho que é uma linguagem e uma forma de expressão delas, é... acho que é isso (Educador II).

Depreende-se das falas dos educadores que estes, ao elaborar seus conceitos sobre o jogo, se ancoraram na experiência na educação de crianças, deixando de referenciar suas concepções, isto é, apresentar uma visão de jogo embasada em teorias que norteiam as práticas pedagógicas. A ausência de referencial teórico nas respostas revela uma lacuna na formação acadêmica dos educadores e a necessidade de conhecimento da configuração do curso universitário que concluíram (CARNEIRO; ASSIS; BRONZATTO, 2015), ação que não foi realizada devido aos limites da pesquisa. Ademais, conforme apresentado na caracterização da amostra, o tempo de atuação na educação não formal variou de 1 a 10 anos, o que coaduna com os resultados encontrados por Carneiro, Assis e Bronzatto (2015, p. 123), os quais salientam que o tempo de carreira dos educadores “[...] poderá modificar substancialmente seu olhar e comportamento frente ao entendimento do brincar”.

As concepções dos educadores sobre o brincar se afirmam na sua prática cotidiana com as crianças, a qual tem o jogo como destaque, manifesto, principalmente, no horário de livre escolha. Desse modo, os educadores também ressaltaram a importância do jogo no

desenvolvimento das crianças, em consonância com outras pesquisas e teorias (WAJSKOP, 1995; FREIRE; SCAGLIA, 2003; VIGOTSKI, 2007; ELKONIN, 2009; VIGOTSKII, 2014; CARNEIRO; ASSIS; BRONZATTO, 2015). Corroborando o exposto, Bruhns (1996, pp. 28-29) argumenta que é fundamental “[...] procurar a essência do jogo e tentar redimensionar o fenômeno muito além do simples fato de diversão e entretenimento. E tentar descobrir sua dimensão humana sem nunca perder de vista a integração do homem dentro do seu meio”.

Igualmente, um educador ressaltou que o jogo é uma manifestação da essência humana, não circunscrita ao mundo infantil, contudo, no caso das crianças o jogo está atrelado ao conceito de cultura infantil.

Eu acho que brincar é uma coisa da essência humana, todo mundo brinca, criança brinca, velho brinca, né? Agora, existe um conceito que vem junto com o conceito de brincar que é o conceito de cultura, no caso das crianças nas culturas infantis, né? [...] é quando você se entrega a fazer alguma coisa (Educador III).

Desse modo, Quinteiro (2000, p. 26) ensina que a cultura infantil “[...] é uma rede de significados gestados no interior das relações entre as crianças, e se consolida mediante a resignificação, a reprodução e a produção de vivências sócio-culturais.” Isto é, as crianças ressignificam suas experiências, criam regras de comportamento nas brincadeiras compartilhadas, se relacionando de modo próprio, diferente da maneira como interagem com os adultos. “Esse conjunto de práticas, denominadas culturas das infâncias, é um elemento essencial para o desenvolvimento integral do ser humano ao longo de toda a sua vida” (CORRÊA; SILVA, 2014, p. 45).

Consequentemente, conhecer as visões das crianças sobre o jogo é condição imprescindível para a compreensão da forma como os brincantes exprimem sua manifestação legítima (GLENN *et al.*, 2012). Outrossim,

No caso de considerar a criança como produtora de sua cultura e como sujeito de seu brincar, desloca-se esse interlocutor-criança da condição de objeto de uma reflexão, ou receptora da ação pedagógica, para a condição de sujeito de seu próprio aprendizado, fornecendo ela mesma as bases para as reflexões da pesquisa (SAURA, 2014, p. 164).

Destarte, as crianças corroboraram alguns conceitos dos educadores e quando perguntadas sobre o que é brincar, afirmaram que essa atividade é legal e está intimamente ligada a diversão, ao movimento e a expressão, além de ser uma manifestação relacional, em conformidade com o pensamento de Zimmermann e Morgan (2011). As crianças possuem concepções próprias do jogo (GLENN *et al.*, 2012) e estabelecem as necessidades e os

desejos de se engajar em atividades divertidas e que possibilitem o movimento e a interação com outras crianças.

Brincar é tipo quando tem um amigo pra brincar com você aí fica mais legal (Stefi, 6 anos).

Uma coisa legal que você aprende muita coisa (Matheus, 8 anos).

Muito legal é se divertir (Barbie, 9 anos).

É estar com os amigos fazendo algum tipo de movimento, alguma coisa divertida (Alice, 10 anos).

Brincar é pra gente se divertir, correr, pular (Mariana, 9 anos).

Me divertir, saber um pouquinho da vida dos outros (Iter, 8 anos).

Uma coisa que a gente inventa (Fi2, 9 anos).

Se expressar de um modo legal, se expressar, mostrar o que você gosta o que não gosta de outra maneira, sem falar (Melissa, 10 anos).

Brincar é legal, porque a gente se diverti, ri, chora, briga e tudo (Junior, 9 anos).

É se divertir, fazer um monte de coisa, brincar e se divertir com seus amigos, fazer coisa em grupo (Kate, 10 anos).

As concepções das crianças coadunam com os resultados da pesquisa, realizada por Glenn *et al.* (2012), referente às visões das crianças sobre o jogo; nesse estudo, os brincantes afirmaram que brincar é uma atividade que tem que ser divertida. Contudo, apesar de a diversão ser um fator essencial do jogo, Vigotski (2007) defende que “Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto [...]”, pois outras atividades podem proporcionar mais prazer à criança, além de que determinadas brincadeiras ou momentos durante o jogo podem ser desagradáveis ou desinteressantes para a criança, principalmente se seus desejos e vontades não forem contemplados.

Os significados do jogo

A educação não formal não tem a obrigação de seguir conteúdos disciplinares pré-estabelecidos por normas governamentais, sendo assim, os conhecimentos compartilhados em um projeto educacional não formal consideram os sujeitos participantes, suas trajetórias, seus contextos socioculturais e seus desejos e vontades. Desse modo,

[...] a educação não-formal poderia ser exemplificada por práticas em que o compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo é

considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento desse trabalho; esse compromisso torna-se mais importante do que qualquer outro conteúdo preestabelecido por pessoas ou instituições (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 10).

Corroborando o exposto, quando perguntados sobre o papel do jogo na educação não formal, os educadores afirmaram que o jogo é o fundamento das ações educativas no PRODECAD, e que essa manifestação cultural contribui para formar crianças mais vivas e felizes, além de possibilitar o aprendizado de valores e ser um mediador das crianças com o conhecimento.

Pra mim é eu acho que é a ensinar a criança a aprender, é mostrar valores, é disciplina também, pra mim, no PRODECAD, o hábito do brincar é a base [...] (Educador I).

[...] acho que ele é nosso objetivo maior aqui, acho que se não tivesse o brincar talvez eu não saberia pensar a atuação no PRODECAD. É.. acho que ele é o conteúdo principal, graças a Deus (Educador II).

É fundamental, tem que brincar, meu, é o papel da Educação Não Formal de formar sujeitos mais vivos, sujeitos felizes que não vai patologizar a criança, né? (Educador III).

Garcia (2001) ressalta que na educação não formal a participação dos educadores, o envolvimento do coletivo e a valorização da cultura e dos contextos dos sujeitos é fundamental para o desenvolvimento das ações educativas. Ademais, a proposta da educação não formal “[...] considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos [...]” (GARCIA, 2001, p. 11). Portanto, conceber uma práxis educativa para crianças entre seis e dez anos, a qual tenha o jogo como fundamento das ações vai ao encontro do conjecturado para a educação não formal, além de ser uma garantia do direito da criança ao brincar, assegurado por legislações e normas (UNICEF, 1989; BRASIL, 1990; 2016), bem como uma preocupação com o desenvolvimento infantil e os desejos e necessidades das crianças.

As atividades de educação não-formal precisam ser vivenciadas com prazer em local agradável, que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências, de formação de grupos (de proximidade, de brincadeiras e de jogos, no caso das crianças e jovens), de contato e mistura de diferentes idades e gerações (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 10).

Ademais, é interessante ressaltar que foi observado que os educadores não definem a priori os jogos e as atividades que as crianças desenvolvem, mas preocupam-se em observar os desejos dos brincantes, intervindo, quando necessário ou solicitado pelas próprias

crianças, sugerem materiais e ações, sem, no entanto, tirar a autonomia e a liberdade de escolha das crianças no momento de suas manifestações lúdicas.

Com relação às crianças, o brincar é considerado como forma de expressão, de conhecimento, momento de estar com os amigos, de se colocar no mundo, de aprender e, principalmente, de se divertir. Para a maioria das crianças o brincar está relacionado à diversão e aos desejos e vontades.

Porque é legal (Stefi, 6 anos).

Porque eu gosto. Sempre sonhei em ser jogador de futebol (Matheus, 8 anos).

Pra eu ficar feliz! É legal brincar, eu brinco pra me divertir e pra também que estimula a criatividade, “né”? A gente cria brincadeira (Alice, 10 anos).

Pra me divertir, ficar alegre, porque é chato ficar parada (Mariana, 9 anos).

Nesse sentido, Vigotski (2007, p. 122) defende que “A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar” e que é necessário considerar as motivações das crianças, isto é, os desejos e as tendências que as possibilitam se engajar no jogo. Outrossim, “A ação de jogar, carregada de intencionalidade, desejo e tendo por meta elucidar a lógica do jogo, ratifica o ambiente de jogo, gerando o estado de jogo” (SCAGLIA *et al.*, 2013, p. 230) e, portanto, além de conhecer os conceitos e os significados do jogo, é imprescindível compreender os ambientes de manifestação desse fenômeno, isto é, os espaços que possibilitam a ocorrência plena do jogo.

O horário livre como ambiente de jogo

O horário livre é um momento da rotina da instituição no qual a criança pode escolher os espaços e as atividades as quais deseja desenvolver, inclusive não fazer atividade alguma, podendo permanecer no local escolhido ou se aventurar por outras propostas e espaços da instituição, durante o tempo de uma hora, aproximadamente, terminando apenas quando a última criança vai embora. Nesse tempo, os educadores participam ativamente, organizando as propostas sugeridas pelas crianças e mediando as relações e os conflitos surgidos.

Aos poucos as crianças vão embora e as brincadeiras terminam sem necessariamente haver uma demarcação temporal ou gestual para isso, simplesmente terminam quando as crianças vão embora. Os educadores participam ativamente de todos os

momentos, por vezes diretamente com as crianças, em outros momentos observando e mediando os conflitos e as ações e dialogando com os pais quando estes chegam (Diário de Campo 1, 23/04/2015).

O referido tempo pedagógico ocorre em espaços específicos como o parque, local amplo, com chão de terra, com brinquedos grandes de madeira e plástico: casinhas, escorregadores, balanços, ponte e um tanque de areia; ocorre também na quadra (descoberta) e em uma sala que possui materiais como jogos, papéis de diferentes tipos, canetas, lápis e giz de cera. Os educadores se dividem pelos espaços, de forma definida previamente em reuniões, com o intuito de ser um suporte para as atividades desenvolvidas pelas crianças.

Nas observações do horário livre buscou-se conhecer a maneira como as crianças se organizam e as atividades desenvolvidas. As análises alvejam que as turmas de crianças interagem e não há divisão de espaços ou atividades de acordo com as faixas etárias; as crianças mais novas, 6 a 8 anos, inventam muitas brincadeiras e exploram mais os materiais, permanecendo principalmente no parque, enquanto as crianças mais velhas, 9 e 10 anos, desenvolvem jogos que se aproximam dos esportes, como futebol, basquete e bets e utilizam os ambientes destinados a práticas esportivas, como a quadra e a tabela de basquete. Os resultados apresentados coadunam com a pesquisa realizada por Fernandes (2001), sobre o brincar em uma instituição pública de educação não formal.

As crianças mais novas que frequentaram o Sol, através do uso de táticas de resistência e fuga às tentativas de impregnação e incorporação de padrões adultos, e fazendo uso maior da imaginação, construíram repertórios de jogos e brincadeiras com o cotidiano e com o universo simbólico. Isso se deu diferentemente das crianças mais velhas que se mostraram mais permeadas pela lógica do adulto, tendo comportamentos mais comprometidos e submetidos às regras (FERNANDES, 2001, p. 118).

Na mesma direção, Vigotski (2007, p. 112) discorre sobre as diferenças do jogo em decorrência da faixa etária das crianças e defende que “O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo nas crianças”.

As entrevistas com os educadores revelaram que estes ressaltam a importância do horário livre, afirmando que nesse tempo as crianças podem se agrupar por interesses comuns e escolher os parceiros, as atividades, os materiais e os espaços que desejam e, assim, produzir suas culturas.

Tem que ter o brincar livre também [...] por que é onde eles vão aprender, vão socializar com o colega. Esse horário livre, esse parque é o momento onde vão

estar se conhecendo, vão aprender um com outro, vão tá fazendo e se enturmado com o restante (Educador I).

Nesse seguimento, Oieno e Ferreira (2015) enfatizam que o tempo livre destinado às crianças nas instituições de educação não formal possibilitam o jogo e a convivência entre as crianças e entre essas e os educadores. Os autores ressaltam que no horário livre as crianças podem tomar suas próprias decisões, elaborar regras coletivas e criar jogos, tendo, portanto, autonomia para ressignificar sua subjetividade e os contextos culturais.

Tschoke *et al.* (2012) defendem que os tempos de livre escolha nas instituições educativas são de fundamental importância para a ressignificação dos lugares, os quais, devido aos contextos histórico-culturais, tem suas funções consolidadas. Nesse sentido, existem tempos e ambientes específicos de jogo, sendo que, historicamente, os espaços educativos formais não são considerados como ambiente de jogo, devido ao fato desse fenômeno cultural ser compreendido, pela escola tradicional, como supérfluo e sem importância para o desenvolvimento dos educandos (CARNEIRO; ASSIS; BRONZATTO, 2015).

Desse modo, as crianças subvertem a lógica dominante e buscam espaços e tempos para jogar, sua manifestação legítima, movimento que se mostra como forma de resistência às condições sociais e culturais impostas (BRUHNS, 1996). Por conseguinte, na instituição estudada há uma quebra paradigmática, os espaços e os tempos, mesmo institucionalizados, se tornam, por excelência, ambientes de jogo. Com relação ao ambiente de jogo, Scaglia *et al.* (2015, p. 6) ensinam que

É preciso entender que quando nos referimos a ambiente de jogo, estamos afirmando que existe todo um ambiente ecológico que emana do e no jogo, gerando um envolvimento peculiar nos jogadores, provocado pelo engajamento (estado de jogo), com foco total na solução do problema engendrado pelo jogo.

Por conseguinte, visto que o jogo é um fenômeno cultural voluntário, incerto, delimitado e improdutivo (CAILLOIS, 1990; GADAMER, 1999; HUIZINGA, 1999; FREIRE, 2002), dependente de um contexto para se manifestar (FREIRE, 2002), defende-se o horário livre, tempo delimitado, incerto, desafiador e improdutivo, como ambiente de jogo, pois esse contexto lúdico é desafiador, acolhedor, imprevisível e convidativo ao jogo. Corroborando a afirmação, Scaglia *et al.* (2015, p. 6) pontificam que o ambiente de jogo “[...] apresenta quatro pressupostos, inspirados e adaptados dos tipos de jogos propostos por Caillois (1990), são eles: o desafio, o desequilíbrio, a imprevisibilidade e a representação (motivação intrínseca).

Uma vez que “[...] o jogo é ambientado, devido à subjetividade – interna – predominante, a qual influencia e é influenciada pela objetividade – externa –, criando, assim, um ambiente próprio, específico, de jogo.” (SCAGLIA, 2003, p. 53), os jogadores deverão manifestar quais espaços são considerados ambientes de jogo. Dessa maneira, 73% das crianças, quando perguntadas sobre qual o melhor lugar para brincar, afirmaram ser o PRODECAD, devido a alguns fatores como: espaço físico, brinquedos e areia do parque, possibilidade de brincar com os amigos, de jogar futebol e algumas crianças enfatizaram que no PRODECAD podem realmente brincar, diferente de outros lugares, como a casa, por exemplo.

PRODECAD. Porque tem futebol que eu adoro (Matheus, 8 anos).

O parque do PRODECAD. Por causa que ele é bem espaçoso e a gente consegue correr na areia e é muito legal (Barbie, 9 anos).

No PRODECAD. Porque tem meus amigos pra brincar comigo (Amanda, 10 anos).

No parque do PRODECAD. Por causa que tem mais espaço e pode brincar, porque lá em casa tem que fazer lição, lição e um montão de coisa (Pérola, 9 anos).

No PRODECAD. Porque eu posso brincar (Roberto, 8 anos).

Algumas crianças apontaram outros lugares como shopping (espaços específicos de recreação), ruas, parques, praças e pasto; os brincantes enfatizam sua escolha devido, principalmente, ao espaço amplo e aos brinquedos disponíveis.

Na minha rua. Porque tem espaço para brincar (Thi, 6 anos).

Parques e praças. Porque tem brinquedos (Pedro, 9 anos).

No pasto perto da minha casa. Porque é muito grande (Junior, 9 anos).

Nas respostas das crianças percebe-se que o fator relevante para um espaço ser considerado ambiente de jogo é ser um ambiente externo, ao ar livre, fato que coaduna com os resultados encontrados por Fernandes (1998) quando investigou as relações entre o imaginário e o lúdico em uma instituição de educação não formal; na pesquisa divulgada as crianças retrataram o brincar nos registros imagéticos (desenhos e fotografias) em sua maioria ao ar livre. Glenn *et al.* (2012) analisando as perspectivas das crianças sobre o brincar descobriram que os brincantes preferem brincar em ambientes externos devido a amplitude de espaço para realizar variadas atividades.

Tchoske *et al.* (2012, p. 277) afirmam que “[...] a criança influencia o espaço, fazendo que ele se torne significativo, ao mesmo tempo em que esse espaço influencia a criança, muitas vezes determinando suas ações”. Nesse sentido, 70% das crianças, quando indagadas sobre o lugar que mais brincam, apontaram o PRODECAD, apesar de alguns pontos relevantes, tais como: as crianças passam apenas duas horas do dia na instituição, a maioria dos brincantes mora em casa fora de condomínio e as respostas dos pais sinalizarem que o brincar ocupa lugar de destaque nas rotinas das crianças, tanto durante a semana quanto no final de semana.

Os dados apresentados estão em consonância com a pesquisa realizada por Tchoske *et al.* (2012) a qual teve como objetivo conhecer quais espaços situados fora dos muros da escola as crianças têm para brincar e encontrou que um dos principais espaços destinados ao jogo é a educação não formal (contraturno escolar).

Dessa maneira, o horário livre, enquanto ambiente de jogo, possibilita às crianças espaços e tempos para a livre expressão e o conforto necessário para manifestar seus desejos, vontades, criações e relações. A criança se entrega ao jogo apenas se sentir suficiente segurança para tal (REVERDITO, 2011) e esse acolhimento é realizado pelos educadores, os quais apontaram em suas respostas que seu papel é observar e perceber as potencialidades e os desejos das crianças, atuando como mediadores das propostas manifestas ou latentes apresentadas pelos brincantes bem como brincar com as crianças, se oferecendo para determinada atividade ou esperando ser convidado. Ao encontro do exposto, Fernandes e Garcia (2006, p. 10) reiteram que

Os grupos de brincadeiras formam-se nos lugares onde as crianças mais se encontram, que lhes proporciona segurança e liberdade para brincar e jogar e, através desses grupos e das ações de brincar, os meninos e meninas são introduzidos nas experiências socioculturais e imaginárias dos outros, assimilando, apropriando-se e recriando conhecimentos e significados do contexto social em que vivem.

Portanto, os educadores se mostram atentos às potencialidades e aos desejos das crianças, fato que as motiva para a ação de jogar (VIGOTSKI, 2007) e ampliam as experiências dos brincantes, possibilitando que estes explorem os ambientes e as inúmeras relações que podem ser estabelecidas no contexto. No ambiente de jogo, os educadores se empenham em compreender, escutar e ver o universo das crianças, buscando “[...] descobrir as narrativas culturais produzidas pela infância, sejam elas orais, visuais, gestuais e não simplesmente ficar à espera de respostas em cumprimentos às nossas solicitações e regras” (FERNANDES; PARK; SOUZA, 2001, p. 179).

Por conseguinte, Saura, Meirelles e Eckschmidt (2015, p. 19) asseguram que “Com a confiança de um adulto, meninos e meninas encaram desafios corporais com segurança e precaução”. Outrossim, o educador que incentiva e cria possibilidades para as crianças brincarem está exercendo a ética do brincar (MACHADO, 1998), isto é, contribuindo para o desenvolvimento efetivo de um direito das crianças, tornando possíveis suas experiências (MACHADO, 2001).

Considerações finais

Para compreender o jogo é necessário penetrar nos ambientes nos quais este se manifesta (FREIRE, 2002). Desse modo, ao adentrar nos tempos e espaços reservados ao jogo numa instituição de educação não formal, escutar os educadores, os pais e as crianças, os seres do jogo (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2005; SCAGLIA, 2011), além de observar os brincantes no desenvolvimento de sua manifestação subjetiva e lúdica, o jogo foi compreendido em seu ambiente de ocorrência plena.

No contexto apresentado, o jogo foi conceituado de diferentes maneiras pelos atores da pesquisa. Para as crianças, brincar está atrelado a diversão, a expressão e ao movimento. As crianças enfatizam, ainda, o caráter relacional do jogo, jogar é sempre com alguém, um encontro de ideias, sentimentos e saberes. Com relação à idade, as crianças mais velhas, 10 anos, apresentaram respostas mais elaboradas, enquanto que uma criança de 8 anos relacionou o jogo a aprendizagem.

Os educadores compreendem o jogo como uma linguagem, a qual possibilita a expressão, a interação, a diversão e contribui para o desenvolvimento das crianças e da cultura da infância. Contudo, em suas respostas, os educadores não demonstraram, claramente, basearem-se em referenciais teóricos sobre o jogo, se ancoram na experiência e não na formação acadêmica.

Quanto aos sentidos atribuídos ao jogo, para as crianças o brincar aparece como forma de expressão, de conhecimento, momento de estar com os amigos, de se colocar no mundo, de aprender e, principalmente, de se divertir. A maioria das crianças salienta que o brincar está relacionado a diversão e aos desejos e vontades. Os educadores compreendem o brincar como o fundamento das ações no PRODECAD, e que essa manifestação tem que ser desenvolvida pelas crianças com a mediação dos educadores, os quais, a partir de seu olhar e escuta sensíveis, tornam-se parte da experiência dos brincantes (ZIMMERMAN; MORGAN, 2011).

Desse modo, no PRODECAD as crianças não são divididas por intervalo de idade, têm a liberdade de brincar com quem quiser e não apenas com as crianças da sua turma, a interferência do adulto é no sentido da mediação, durante o jogo as relações interpessoais são estimuladas e não há necessidade de uma autoridade para mudar as regras, o que pressupõe um nível de igualdade na tomada de decisões (BRUNHS, 1996). Em razão disso, o jogo, no contexto da educação não formal, representa uma possibilidade de construção e ressignificação sócio-cultural, um encontro de culturas, sendo compreendido como uma manifestação legítima das crianças e uma forma de resistência perante a lógica dominante do contexto cultural.

Observou-se que na instituição de educação não formal o jogo se configura de maneira específica, tendo no horário livre sua maior possibilidade de manifestação. No referido tempo, as crianças das três turmas se encontram e parecem eufóricas, algumas já combinaram as brincadeiras em momentos anteriores, outras chegam aos espaços e escolhem livremente seus parceiros, se agrupam por interesse comum, elencam os espaços e os materiais que desejam, dentre os disponíveis, e para desenvolver as brincadeiras fazem um acordo coletivo que diz respeito, principalmente, às regras de comportamento. As crianças convidam seus amigos e os educadores para brincar e, normalmente, aceitam que outras crianças entrem na brincadeira já em desenvolvimento, explicando as regras desta para os novos participantes.

Inferiu-se a partir das observações e das falas dos educadores e das crianças que o horário livre é um ambiente de jogo, pois é imprevisível, desafiador e possibilita o desequilíbrio e a representação (Scaglia *et al.*, 2015), além de permitir às crianças se expressar, escolher seus parceiros, as brincadeiras e os materiais. Nesse sentido, no contexto analisado, o jogo ocupa lugar de destaque, pois o tempo de permanência das crianças é quase totalmente dedicado ao jogo, com exceção dos momentos destinados à higiene e à alimentação.

Ademais, 70% das crianças apontam o PRODECAD como o lugar que mais brincam, apesar de passar apenas duas horas do dia na instituição, e 73% das crianças destacam o PRODECAD como melhor lugar para brincar, devido a alguns fatores como: espaço físico, brinquedos e areia do parque, possibilidade de brincar com os amigos, ter futebol e pela possibilidade de brincar, diferente de outros lugares, nos quais há muita restrição para o jogo.

Posto isso, mesmo que o tempo e o espaço para brincar estejam institucionalizados (TCHOSKE *et al.*, 2012), o ambiente de jogo se afirma quando os

jogadores, no caso as crianças, sentem-se seguras, desafiadas e motivadas a brincar, encontrando nos lugares formas de potencializar suas experiências lúdicas, contando sempre com a mediação dos educadores, os quais precisam estar em constante atenção e disposição para compartilhar e incentivar o engajamento das crianças no jogo.

Por fim, os resultados da pesquisa outorgam novas possibilidades de compreender o jogo na educação não formal, campo pouco explorado e apresentam a necessidade de ampliar os estudos acerca da temática, contribuindo com subsídios que favoreçam a formulação de políticas públicas para o desenvolvimento do jogo em contextos educativos não formais bem como para o entendimento do brincar como um direito das crianças, sua manifestação legítima e forma de comunicação com o mundo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm>
Acesso em: 11 mar. 2016.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 1998.

BRUHNS, Heloisa Turini. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Motrivivência**, n. v., p. 28-43. Florianópolis, 1996. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5654>> Acesso em: 15 dez. 2015.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; ASSIS, Eliasf Rodrigues; BRONZATTO, Maurício. **O jogo na educação infantil:** desafios e benefícios a partir do olhar docente. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2015.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo:** a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. 2015. 260 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2015.

CORRÊA, Cris Mara; SILVA, Uiran Gebara da. (Org.). **Brincadeiras de muitos tempos e lugares:** em busca das memórias dos profissionais da educação da creche central e da escola de aplicação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Ed. do Autor, 2014.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**. v. 15, n.1 (43), p. 229-250, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós o sol**: um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginários e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não escolar, na cidade de Paulínia - SP. 1998. 171f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1998.

FERNANDES, Renata Sieiro. Em cena o Sol: pesquisando o projeto Sol – Paulínia (SP). In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini; SOUZA, Nilza Alves de. Caminhos entre a prática e a reflexão: da angústia do pensar. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

FERNANDES, Renata Sieiro; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não-formal: campo de/em formação. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.5, n. 13, p. 14- 28, jan/set. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/284>> Acesso em: 10 dez. 2015.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREIRE, João Batista. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, João Batista, SCAGLIA Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista; SANTANA, Geisa Mara Laguna. Relações sociais no desenvolvimento da imaginação por meio de jogos. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.4, p.249-258, out/dez. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/877/1172>> Acesso em: 10 dez. 2015.

FREIRE, João Batista; GODA, Ciro. Fabrincando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 111-134, janeiro/abril de 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufgrs.br/index.php/Movimento/article/view/3762/2127>> Acesso em: 10 dez. 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GARCIA, Valéria Aroeira. A Educação Não-Formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GLENN, Nicole M. *et al.* Meanings of play among children. **Childhood**, v. 20, n. 2, p. 185-199, Aug., 2012. Disponível em: <<http://chd.sagepub.com/content/20/2/185.refs>> Acesso em: 26 nov. 2015.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

LEONTIEV, Alexei N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança: A importância do brincar, Atividades e Materiais**. 4 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Infância e Cidade: crianças e adultos em uma praça do Rio de Janeiro**. 2004. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

OIENO, Maria Alice; FERREIRA, Henrique Barcelos. Curumim: reflexões coletivas sobre o mesmo programa. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo, Ed. SESC, 2015.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 208 f. 2000. Tese (Doutorado e Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2000. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000205851>> Acesso em: 10 jan. 2016.

REVERDITO, Riller Silva. **Jogo e desenvolvimento: estudo com crianças de 05 a 06 anos em uma escola privada de Hortolândia-SP**. 2011. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

SARAMAGO, Silvia Sara Sousa. **Metodologias de pesquisa empírica com crianças**. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.35, 2001, pp. 9-29. Instituto Universitário de Lisboa, Portugal. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n35/n35a01.pdf>>

Acesso em: 21 nov. 2014.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, n. 28, v. 1, p. 163-75, Jan-Mar, 2014.

SAURA, Soraia Chung; MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra. Educação Física Escolar: sentir, pensar e agir. Considerações para um possível caminho do brincar espontâneo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. Brazilian Journal of Physical Education and Sport**. São Paulo, v. 29, Suplemento n. 9, dez. de 2015.

Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/RBEFE/anais-do-xiii-seminrio-de-educacao-fsica-escolar-rbefe-suplemento-v-29-n-9-2015-ahead-of-print>> Acesso em: 01 fev. 2016.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCAGLIA, Alcides José. Jogo: um sistema complexo. In: FREIRE, João Batista, VENÂNCIO, Silvana **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés**. São Paulo: Phorte, 2011.

SCAGLIA, Alcides José *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, out/dez de 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/37893/27534>> Acesso em: 10 dez. 2015.

SCAGLIA, Alcides José *et al.* Processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual. In: LEMOS, Kátia Lucia Moreira; GRECO, Pablo Juan; MORALES, Juan Carlos Pérez. (Orgs.) **5. Congresso Internacional dos Jogos Desportivos**. Belo Horizonte: EEFETO/UFMG, 2015.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

THOMAS, Jack K.; NELSON, Jerry R. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

TSCHOKE, Aline *et al.* Espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam os professores e o que vivem os alunos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-284, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/12109/11199>> Acesso em: 12 dez. 2015.

UNICEF. **A convenção sobre os direitos da criança**. Portugal, 21 de setembro de 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm> Acesso em: 10 ago. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2014.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; MORGAN, John. The possibilities and consequences of understanding play as dialogue. **Sport, Ethics and Philosophy**, Vol. 5, No. 1, February, 2011. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1080/17511321.2010.511250>> Acesso em: 22 fev. 2016.

CAPÍTULO IV

ESTUDO 2 – A CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

RESUMO

A cultura lúdica é complexa e dinâmica, é produzida pelos sujeitos sociais e tem o jogo como seu ambiente de surgimento e enriquecimento. Nesse sentido, as crianças, protagonistas na constituição de sua subjetividade, de suas relações com o contexto social e produtoras das culturas infantis, devem ser compreendidas como co-construtoras das brincadeiras, as quais são manifestações simbólicas que se apropriam e ordenam as relações e ações histórico-culturais. Por conseguinte, o presente estudo objetivou inventariar a cultura lúdica – os espaços, os tempos, os materiais e os jogos desenvolvidos no horário livre numa instituição pública de educação não formal. Participaram da pesquisa 15 crianças entre 6 e 10 anos; 14 pais/responsáveis pelas crianças e 3 educadores formados em pedagogia. A pesquisa foi de natureza qualitativa, do tipo descritivo-exploratória, e os procedimentos de obtenção das informações foram a observação participante de forma natural, as entrevistas-conversa e o painel com as crianças e as entrevistas semiestruturadas com os educadores. Os dados foram analisados pela técnica de Análise de Conteúdo, a partir da qual surgiram categorias; ademais, nas discussões, as informações obtidas pelos diferentes instrumentos metodológicos foram trianguladas. Os resultados retratam que no horário livre as crianças se agrupam, de forma estável ou efêmera, devido a interesses comuns, experiência, idade e gênero e que no desenvolvimento dos jogos os brincantes entram em conflitos, os quais resolvem de forma autônoma ou com auxílio dos educadores. Quanto aos espaços, as crianças mais novas (seis a oito anos) preferem o parque e as mais velhas (nove a dez anos) preferem as quadras; as crianças utilizam pouca diversidade de materiais nas suas brincadeiras, sendo que a ênfase está nas bolas e nos brinquedos do parque. Com relação às regras dos jogos, as crianças transgrediram, reinventaram e criaram novos regulamentos, tanto para os jogos de faz de conta quanto para os jogos manifestos no esporte. Posto isso, na comunidade das crianças do espaço educativo pesquisado, os brincantes são considerados agentes no contexto social e produtores de sua manifestação ímpar, o jogo, contando com a mediação dos educadores, do ambiente e dos materiais disponíveis.

Palavras-chave: Jogo; Cultura Lúdica; Cultura Infantil; Criança.

Introdução

A infância é uma construção social (ÀRIES, 2006), uma categoria cultural e geracional própria (SARMENTO, 2005; OLIVEIRA; TEBET, 2010), permeada de consensos e dissensos e, dessa forma, os conceitos de crianças e de infância sofreram modificações no decorrer histórico (COHN, 2005). Atualmente, as crianças são consideradas como sujeitos socio-históricos, com direitos previstos em legislações nacionais e internacionais (UNICEF, 1990; BRASIL, 1990; 2016) e também como produtoras de cultura, atores de sua própria subjetividade e de suas relações com o ambiente (SARAMAGO, 2001; FILHO, 2004; KRAMER, 2007; OLIVEIRA; TEBET, 2010). Corroborando as afirmações, Cohn apresenta a criança como ativa na apropriação dos bens simbólicos e materiais da cultura, enfatizando que

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-la é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (COHN, 2005, pp. 27-28)

Nesse sentido, as crianças formam suas comunidades (BORBA, 2005) para desenvolver atividades diversas, dentre elas, o jogo, fenômeno que contribui de forma ímpar para desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2007; ELKONIN, 2009; VIGOTSKII, 2014; LEONTIEV, 2014) e para produzir as culturas das infâncias (FERNANDES, 2004; BORBA, 2005).

A criança é o ator social, o ser concreto que ocupa o espaço social denominado infância e que produz culturas específicas para a significação, sentido e entendimento de sua realidade, diferentemente do adulto. Essas “culturas infantis”, lembrando que o termo deve ser utilizado no plural, a partir do momento que consideramos a diversidade de contextos nos quais as crianças estão inseridas da mesma forma que o conceito de “infâncias”, devem ser valorizadas e entendidas como uma inflexão singular realizada pela criança na sua relação com as coisas e com o mundo (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 52).

Dessa maneira, a infância é compreendida como tempo da experiência, do acontecimento e da criação (ABRAMOWICZ, 2015), contudo, conforme afirma Florestan Fernandes, em seu estudo sobre os agrupamentos infantis (“trocinhas”) e as produções culturais destes, “[...] a “trocinha” apesar de sua existência independente, como grupo que é, ainda se liga à vontade do adulto” (FERNANDES, 2004, p. 235). Por conseguinte, as crianças se agrupam devido à localização de sua residência, aos lugares que sua família frequenta e às

instituições, as quais são responsáveis pela sua educação e cuidado, isto é, as crianças escolhem seus grupos de interesse condicionadas à vontade dos seus responsáveis, pois estes escolhem a escola formal, as instituições e as atividades de educação não formal que as crianças participam.

Destarte, é importante ressaltar que as crianças se apoiam nas produções e ações dos adultos para se apropriar das relações e construir seus contextos de significados (VIGOTSKI, 2007; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2014), isto significa dizer que apesar de as crianças produzirem suas culturas, estas não devem ser compreendidas como separadas do mundo adulto (COHN, 2005), pois as crianças “[...] produzem culturas a partir da sua singularidade e na relação com o adulto, e com aquilo que podemos chamar de “o fora” (entendido como aquilo que está fora da criança, o exterior)” (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 39).

Nessa direção, as crianças produzem, por meio da apropriação e da resignificação das relações e bens do ambiente circundante, a cultura lúdica, a qual é autônoma, porém interdependente com a cultura geral, suporte de representações e integradora de ações e produções do contexto social. De acordo com Brougère (2010, pp. 53-54), a cultura lúdica consiste em

[...] uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (essa lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica).

Com base no exposto, e tendo como premissa que a educação não formal é um espaço educativo, o qual possibilita o compartilhamento de experiências e a valorização da cultura dos educandos (GOHN, 2006; FERNANDES; GARCIA, 2006; SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001), como se desenvolve a cultura lúdica numa instituição pública de educação não formal? Quais os espaços, os tempos, os materiais e as manifestações do jogo que se desenvolvem nesse espaço educativo? As perguntas elencadas surgiram das observações do horário livre de uma instituição pública de educação não formal, na qual as crianças permanecem durante 2 horas no contraturno da escola formal.

Igualmente, Fernandes (2004), Nascimento (2004), Borba (2005), Noronha (2008), Peters (2009), Seixas, Becker e Bichara (2012) desenvolveram pesquisas referentes à cultura lúdica nos diversos ambientes nos quais esta se manifesta, tais como a escola formal, a brinquedoteca, a praça e a rua, buscando, por meio de métodos diversos, observar, escutar e consequentemente compreender as crianças, suas produções e ações. Não obstante, poucas

são as pesquisas que buscaram compreender o jogo e, portanto, a cultura lúdica no âmbito da educação não formal (FERNANDES, 1998).

Diante disso, pretende-se com essa pesquisa contribuir com o conhecimento sobre a cultura lúdica na educação não formal, as relações sociais, os espaços e os materiais utilizados nos jogos; possibilitar a compreensão das comunidades das crianças (BORBA, 2005), os grupos de interesse os quais se formam para realizar diferentes atividades, dentre elas o jogo; permitir o entendimento da configuração da agência e da produção cultural das crianças em um contexto social específico (COHN, 2005) bem como favorecer a valorização da criança como protagonista das investigações sobre suas subjetividades, relações e criações dos artefatos e fragmentos de seus repertórios lúdicos.

Outrossim, para pesquisar o jogo é importante ressaltar algumas características desse fenômeno, tais como, este ser uma atividade voluntária, improdutiva, incerta e interdependente, além de que o engajamento nessa atividade cultural e social depende, dentre outros fatores, da motivação interna e das situações concretas do ambiente (KISHIMOTO, 1994). Em consonância com o destacado, Kishimoto (1994, p. 5) afirma que

Nem sempre, a conduta observada por um pesquisador é jogo, uma vez que se pode manifestar um comportamento que, externamente, tem a semelhança de jogo, mas não está presente a motivação interna para o lúdico. É preciso, também, estar em perfeita simbiose com o jogador para identificar, em sua atitude, o envolvimento no jogo.

Posto isso, o objetivo da pesquisa é inventariar a cultura lúdica – os espaços, os tempos, os materiais e as manifestações do jogo que se desenvolvem no espaço público de educação não formal, por meio de observações das crianças no contexto do horário livre e da realização de entrevistas-conversa com as crianças e de entrevistas semiestruturadas com os educadores.

Caminhos metodológicos

O presente estudo, de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; THOMAS; NELSON, 2002), do tipo descritivo exploratório (GIL, 2002), foi realizado em uma instituição pública de educação não formal do estado de São Paulo. Importante ressaltar que houve autorização da direção da instituição para o desenvolvimento da pesquisa bem como a aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, sob o número CAAE: 39683814.6.0000.5404. Sendo que a escolha da

instituição se deu pelo critério de viabilidade, devido ao fato de a pesquisadora ser educadora na instituição.

A referida instituição de educação não formal atende cerca de 350 crianças entre cinco e quatorze anos no contraturno da escola formal. As ações pedagógicas ocorrem por meio do horário livre e das oficinas fundamentadas nas diversas linguagens, tais como: Esporte; Artes; Culinária; Jogos; Contação de História; Musicalização; Trabalhos manuais.

É fundamental salientar que no estudo as crianças foram consideradas como sujeitos histórico-culturais (KRAMER; LEITE, 2007), as quais são ativas na elaboração de suas subjetividades e de seus contextos sociais (VIGOTSKI, 2007). Portanto, a pesquisa foi realizada *com* crianças (CRUZ, 2008) e utilizou um método específico para escutar esses atores sociais, qual seja, as entrevistas-conversa (SARAMAGO, 2001).

Participantes

- 15 crianças, entre 6 e 10 anos, com uma média de 8,66 anos, sendo 47% do gênero masculino e 53% do gênero feminino. O tempo que as crianças frequentam a instituição variou entre seis meses a quatro anos, sendo a média de um ano e seis meses. Foram contempladas crianças das três turmas.

- 3 educadores, sendo que dois são formados em pedagogia e um está em formação, ademais, um educador possui pós-graduação em psicopedagogia. O tempo de atuação na educação não formal variou de 1 a 10 anos, sendo uma média de três anos.

Materiais e instrumentos

Para realização da pesquisa foram utilizados quatro instrumentos metodológicos, quai sejam:

- Observação participante de forma natural (MARCONI; LAKATOS, 2003):
Foram realizadas oito sessões, com duração aproximada de 50 minutos, entre abril e maio de 2015, as quais seguiram um roteiro e foram sistematizadas em diários de campo.

- Entrevista semiestruturada com os educadores:

1. Quais as brincadeiras que as crianças mais desenvolvem neste espaço educativo?

- Entrevista-conversa com as crianças (SARAMAGO, 2001):

Bloco temático inicial: conversa sobre a brincadeira a qual a criança estava desenvolvendo.

Bloco principal:

1. Do que você brinca no horário livre?

Bloco adjacente: temas que surgiram durante a entrevista-conversa.

- Painel com as crianças:

No painel foi realizada a pergunta: Do que brinco? As crianças puderam se expressar, sobre o brincar dentro e fora da instituição, de acordo com sua preferência, por meio de desenhos ou de escrita.

Faz-se necessário evidenciar que os participantes foram informados sobre todas as fases da pesquisa; os educadores e os pais/responsáveis pelas crianças assinaram o TCLE e as crianças assinaram o Termo de Assentimento, mantendo a confidencialidade quanto à identidade dos participantes, os quais foram identificados na pesquisa por meio de nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos.

Ademais, as entrevistas foram transcritas de forma literal e todas as informações advindas da pesquisa de campo, por meio dos diferentes instrumentos metodológicos, foram analisadas pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001) e pela triangulação dos dados (FLICK, 2009), gerando categorias, quais sejam: as relações sociais no desenvolvimento da cultura lúdica, o inventário dos jogos, os espaços e os materiais, os ciclos dos jogos e as regras dos jogos.

Resultados e discussões

As relações sociais no desenvolvimento da cultura lúdica

As crianças têm formas próprias de agir no mundo (BENJAMIN, 2002) e, assim, constituir as culturas infantis, conjunto de ações e produções contextualizadas, por meio das quais se identificam enquanto grupo social (COHN, 2005; BORBA, 2005). Dessa maneira, existem conhecimentos que são compartilhados entre as crianças, os quais dizem respeito,

entre outras coisas, a sua manifestação máxima, qual seja o jogo (SAURA; MEIRELLES; ECKSCHIMIDT, 2015). Assim sendo, as crianças se agrupam por interesses comuns para brincar e fazer outras atividades juntas, tendo como base as normas estabelecidas nas relações de pares. Em linha semelhante, Borba (2005, p. 255) afirma que

O brincar, por sua vez, também foi compreendido, desde o início, não como a síntese ou sinônimo das culturas infantis ou da vida social das crianças – imagem emblemática do que significa ser criança - mas como uma ação social também contextualizada, parte central de suas vidas, e experiência concreta pela qual, e na qual, agem sobre a realidade e a constroem, interagindo e desenvolvendo ações comuns com outras crianças, afirmando diferenças e comunalidades, cooperando, divergindo e negociando, reproduzindo, criando e partilhando significados, conhecimentos e regras e, sobretudo, se reconhecendo como membros de um grupo de pares.

Desse modo, verificou-se que no horário livre as crianças se agrupavam de acordo com os interesses comuns para desenvolver os jogos, os quais eram decididos na hora ou combinados em momentos anteriores, como na roda de conversa, no almoço, na escovação ou até mesmo na escola formal; os agrupamentos possibilitavam, também, a elaboração de regras de convivência e de organização das brincadeiras, em consonância com as informações levantadas por Freire e Santana (2007).

Ao chegarem ao parque rapidamente se ocuparam e se distribuíram em atividades; alguns meninos foram para o futebol e algumas meninas brincaram de “pega bruxa”, subiram nos brinquedos de madeira e desenharam no chão (Diário de Campo 1, 23/04/2015).

Ao chegar ao parque as crianças se distribuíram pelos espaços, T. e G., dois meninos de 7 anos, foram para baixo da casinha de madeira e começaram a cavar, quando questionei o que estavam fazendo, disseram que estavam procurando por formigas para fazerem pesquisas, mas que iam observá-las no buraco e, portanto, não iriam machucá-las (Diário de Campo 2, 14/05/2015).

No horário livre as três turmas podiam interagir, nos diferentes espaços disponíveis, entretanto, a comunidade das crianças (BORBA, 2005) não era homogênea (FILHO, 2004), não havia uma identidade que caracterizasse o grupo como um todo. Desse modo, durante as observações foram identificados grupos de crianças, os quais tinham atividades específicas como sua categoria identitária (FERNANDES, 2004). Por conseguinte, verificou-se a constituição de um grupo de crianças, entre 6 e 8 anos, o qual brincava com os insetos do parque, de casinha e de pega-pega; um grupo composto por meninos, entre 8 e 10 anos, que somente jogava futebol e um grupo de crianças, em sua maioria constituído por meninos, o qual jogava basquete; além desses, tinham poucas crianças, com idades variadas,

as quais demonstravam preferir atividades como: ler, desenhar e jogar jogos de tabuleiro. Semelhantemente, Oliveira e Tebet (2010, p. 50) defendem que

Nessas práticas culturais de brincadeiras podemos perceber que existe uma construção da ordem social nos grupos de pares, assim como é passível de análise a maneira como os grupos se organizam para brincar, o acesso às brincadeiras, as formas de ações conjuntas, as funções do líder, o conflito nas relações entre as crianças, a inversão da ordem, as estratégias de entrada e resistência das crianças nos grupos.

É importante ressaltar que os grupos de interesse não são rígidos (FERNANDES, 2004; SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012), são tendências que foram observadas durante o horário livre e nas falas das crianças quando perguntadas sobre quais brincadeiras desenvolvem no PRODECAD, além de que os referidos grupos parecem se formar não apenas pelo interesse comum em jogos específicos, mas também devido aos fatores experiência, idade e gênero (PONTES; MAGALHÃES, 2002; FERNANDES, 2004), sendo que a divisão pelo gênero se manifestou com maior frequência no grupo das crianças mais velhas. Em consonância com os dados apresentados, Florestan Fernandes, em sua pesquisa sobre as culturas infantis nas ruas de São Paulo, concluiu que

Até o fim da primeira infância e às vezes também durante parte da segunda infância, não se verificam círculos fechados entre as crianças do grupo infantil, participando dos folguedos tanto os meninos como as meninas. No início da puberdade, entretanto, a separação torna-se visível; aí, podemos distinguir os grupos infantis femininos e os grupos infantis masculinos, os quais são totalmente fechados a indivíduos de sexo diferente (FERNANDES, 2004, p. 236).

Nesse sentido, em consonância com as observações realizadas por Borba (2005), referentes ao desejo das crianças em brincarem juntas, dentro dos grupos de brincadeiras, no horário livre notou-se a existência de crianças que eram consideradas pelos pares como muito importantes para o desenvolvimento dos jogos elencados, sendo que, em alguns casos observados, quando as crianças específicas foram embora com suas famílias, o jogo foi abandonado pelos demais brincantes. Na sequência, dois trechos extraídos dos diários de campo confirmam os elementos apresentados.

O jogo terminou quando o educador do grupo questionou ao F. se ele poderia estar jogando, pois tinha feito uma cirurgia recentemente, F. disse que não e, portanto, parou de jogar, na sequência, os demais brincantes abandonaram o jogo (Diário de Campo 4, 18/05/2015).

Os meninos que estavam jogando burquinha, desde o começo do horário livre, por volta das 12h50, ainda estavam jogando, por volta das 13h15, mas percebi que

começaram a guardar as bolinhas no pote e perguntei por que tinham parado de brincar, disseram que devido ao fato de o V. ter ido embora e ser “sem graça” brincar sem ele (Diário de Campo 6, 20/05/2015).

Nessa direção, ressaltam-se, também, as formas de entrada e saída dos jogos, isto é, quando uma criança evidenciava interesse em se juntar a determinado grupo de brincadeira, notou-se que existiam formas específicas de o desejo do brincante que chegava virar realidade no desenrolar dos jogos do grupo já constituído. Assim, observou-se que a maioria das crianças pedia para entrar no grupo e aguardava a resposta dos membros ou do líder, manifesto ou subentendido, conforme os casos que seguem.

Por volta das 13h, a turma das Crianças chegou ao parque, os meninos T., G. e F. (6-7 anos) correram e entraram em baixo da casinha de madeira (assim como nos dias anteriores), pegaram uma panela e começaram a enchê-la com areia, utilizando pás. Logo chegou o V., que pediu para brincar, os meninos disseram que tudo bem, mas que ele teria que obedecer para poder brincar (Diário de Campo 4, 18/05/2015).

[...] em determinado momento, chegou a A.L., ela subiu com alguns baldinhos e pás na mão e perguntou se podia brincar de fazer bolo, os meninos prontamente aceitaram e continuaram a brincadeira até as famílias chegarem (Diário de Campo 6, 20/05/2015).

Após um tempo de jogo chegou o G. e pediu para brincar, V. e H. deixaram e pediram que ele pegasse as burquinhas, G. pegou 4 e já começou a jogar, sem perguntar nenhuma regra, disse já conhecer a brincadeira e ter aprendido na instituição (Diário de Campo 6, 20/05/2015).

Relevante se faz constatar que, nos casos descritos acima, as crianças que entraram nos jogos já em desenvolvimento incorporaram-se as ações e aos papéis das brincadeiras, sem, no entanto, questionar sobre as regras, parece haver uma convenção tácita entre os brincantes (FERNANDES, 2004), isto é, as crianças partilham de uma cultura lúdica, “[...] um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (BROUGÈRE, 1998, p. 24). Ademais, notou-se, também, a existência de formas de seleção para a escolha de papéis e de posições nos jogos; essas seleções ocorreram por meio de outros jogos, como *jokenpô*, “17-21”, “pitoco” e par e ímpar. Sobre esse assunto, Fernandes (2004, pp. 243-244) relatou que

Esses processos de seleção existem, de fato, na cultura dos grupos infantis e podem ser agrupados sob o nome de formas de seleção. A sua função, nos grupos infantis, é importantíssima, pois possibilita o acordo justamente quando a disputa parece inevitável. Expliquemo-nos. As crianças podem escolher o folguedo de que vão brincar; todavia, a maneira de executá-lo, as palavras e os gestos com que deverão ilustrar seus atos, já estão previamente determinados. O indivíduo apenas executa. Ora, a criança tem preferência por certas posições lúdicas, pretendendo desempenhar

as atividades correspondentes, como as de chefe de jogo, por exemplo, do mesmo modo que há outras evitadas, como a de ser o "pegador".

Quanto às relações sociais estabelecidas pelas crianças durante os jogos, notou-se que em diversos momentos e atividades as crianças entraram em conflito, por disputa de materiais, não concordância na elaboração de regras, não aceitação quando da infração das regras acordadas, além de respostas a provocações diversas, por vezes anteriores ao jogo. Quando as situações de conflitos aconteceram, as crianças reagiram de maneiras distintas, algumas procuraram resolver entre si, outras choraram ou se isolaram do grupo, sendo que a maioria procurou a ajuda de um educador. Nesse sentido, o trecho abaixo apresenta a visão de um dos educadores a respeito dos desentendimentos entre as crianças.

[...] eu senti muito essa coisa das contradições entre eles por que eu falava a, não, vai começar a brigar, poxa, no dia seguinte, na semana seguinte, eu fui falando assim, essas coisas aí são as melhores coisas que acontecem por que eu sentia muita falta de ter o que falar pra eles na roda, quando você deixa eles produzirem dessa forma o que não falta é coisa pra falar no dia seguinte por que a própria reação deles trazem as necessidades que eles pedem pra se resolver, pra se construir, aí eu acho que o adulto e o professor tem uma função importante pra tentar direcionar um caminho bacana pra resolver essas questões (Educador III).

Defende-se, desse modo, que os conflitos são ações importantes para o desenvolvimento do jogo e das relações sociais entre as crianças, pois são agentes catalisadores de desequilíbrios, e que os desentendimentos acontecem devido ao fato de ser possibilitado às crianças espaços e tempos para manifestar suas expressões e compartilhar experiências com outras crianças, sem a atuação direta do educador no sentido de direcionar as atividades e as interações. Na mesma direção, Oieno e Ferreira (2015, pp. 33-34) afirmam que “A brincadeira e a convivência espontânea, sem a mediação direta do educador, é uma oportunidade preciosa para que as crianças autoregulem suas ações, exercitem a tomada de decisão e socializem por meio de suas próprias brincadeiras e criações”. Destarte, a desordem provocada pelo jogo, isto é, os problemas surgidos nas relações, impulsionam o jogador a jogar e também ser jogado pelo jogo (GADAMER, 1999; FREIRE, 2002).

Assim sendo, no caso que segue, houve um conflito com um grupo de crianças mais novas, entre 6 e 7 anos, no momento no qual procuravam insetos para suas brincadeiras; contudo, observou-se que as crianças mais novas resolviam seus conflitos com maior facilidade, devido, principalmente, ao fato de desviar sua atenção para outras ações que ocorriam no ambiente.

De repente, começaram a discutir devido a classificação do inseto, V. dizia que era uma maria fedida e G. dizia que era uma joaninha, mas rapidamente pararam de

brigar quando G. viu dois insetos grudados e disse: “Eles tão casando”(Diário de Campo 4, 18/05/2015).

Nesse seguimento, os conflitos os quais envolveram as crianças mais velhas, entre 9 e 10 anos, ocorreram em situações de jogos com bola, isto é, foram referentes a regras explícitas, as quais ou deixavam de ser acordadas inicialmente ou não eram cumpridas por determinadas crianças. Dessa maneira, seguem dois casos que servem para exemplificar o relatado.

Ao lado da mesa estavam VR., F. (meninos), MD. e G. (meninas) jogando vôlei, eles fizeram uma delimitação na areia para dividir o campo e estavam jogando em duplas; fui convidada pelas meninas para jogar, mas recusei, pois disse que estava fazendo a pesquisa. Sentei-me em um brinquedo para observar o jogo e ver como esse se desenvolvia, o que vi foram muitos conflitos, devido a faltas de regras claras, sobre a delimitação do campo, quais são os critérios para pontos etc. Nesses momentos as crianças recorriam à mim, não sei se pelo fato de eu ser professora de E.F. ou por ser a adulta mais próxima no momento (Diário de Campo 4, 18/05/2015)

No basquete, em determinado momento, percebi que os meninos pararam de jogar e se sentaram, perguntei o que havia acontecido e o educador, o qual estava junto com eles, respondeu que havia uma contradição, um problema com relação às regras, V.R. não queria aceitar que a bola tinha saído da quadra, as crianças, em manifestação à falta de respeito do amigo, pararam de jogar, mas o educador conversou com elas, pediu que voltassem a jogar e que se tivessem mais problemas que o procurassem, as crianças voltaram a jogar.

Questionei diretamente as crianças sobre o que tinha acontecido, A. respondeu: “A gente aumentou o campo e a bola saiu pra fora! Aí ele falou, ah, mano, como assim? Não saiu pra fora não!” “Ah, cêis não aguentam, vou até sair daqui por que não foi fora.” As crianças me mostraram as delimitações e como aconteceu o problema, estavam muito chateadas com a atitude do amigo, V.R. saiu do jogo e após um tempo chegou a M.D., pediu para jogar, entrou no time que a convidou e começou a jogar, percebi que não houve problema com relação à entrada dela e nem com relação às novas regras, pois assim que entrou A. Já começou a explicar como funcionaria aquele jogo (Diário de Campo 4, 18/05/2015).

Com relação ao futebol, este demonstrou ser um caso que necessitou de maior suporte dos educadores, os quais relataram grande dificuldade no desenvolvimento dos jogos, pois um grupo de crianças somente queria jogar futebol todos os dias e existiam muitos conflitos entre elas. Dessa maneira, os educadores afirmam que foi necessária uma mediação intensa e uma reorganização desta atividade, o que culminou no desenvolvimento do “Campeonato das Crianças com Ideias Ensolaradas”, cuja organização e descrição segue abaixo.

Fui até a quadra conferir o “Campeonato das Crianças com Ideias Ensolaradas”, esse campeonato foi organizado pelos educadores das três turmas, pois as crianças jogavam futebol todos os dias, de forma livre, porém, estavam surgindo muitos conflitos, muitas crianças jogando ao mesmo tempo, além de que aquele grupo de crianças que jogava futebol não participava de outras atividades durante o horário

livre. Os educadores ajudaram as crianças na organização do campeonato, como na divisão dos times e na programação dos jogos. Quando cheguei na quadra o jogo já estava se desenvolvendo, notei que as crianças não usavam coletes, mas os times estavam divididos igualmente e de acordo com a educadora os jogos tinham duração de 20 minutos, com pausa para água aos 10 minutos. São dois jogos por dia, com exceção de quarta-feira, dia no qual não há o campeonato (Diário de Campo 2, 14/05/2015).

A cultura lúdica está intrinsecamente relacionada à cultura geral (BROUGÈRE, 1998; 2010) e dessa maneira, ao olhar a tabela do campeonato percebe-se forte influência da mídia nas escolhas das crianças, os nomes escolhidos para os quatro times são todos europeus – Chelsea, Real Madrid, Barcelona e PSG.

Posto isso, no horário livre, apesar dos conflitos surgidos, as crianças desenvolveram seus jogos com seriedade, se organizaram de forma autônoma e procuraram trabalhar em um grupo, compreendendo o jogo como encontro e diálogo (ZIMMERMANN; MORGAN, 2001). Em linha semelhante, Freire e Santana (2007), ao pesquisar os jogos de crianças na educação infantil constataram atitudes de desacordos, lideranças, desinteresse e organização entre as crianças, tendo como princípio as parcerias e a colaboração. “Interagindo com o outro em diversas formas de relação, as crianças acabam por levar a bom termo a atividade que, tão cheia de conflitos, parecia fadada ao fracasso (FREIRE; SANTANA, 2007, p. 250)”.

O inventário dos jogos

O jogo é uma atividade complexa (FREIRE, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003), a qual, no contexto pesquisado, se mostrou como uma manifestação simbólica que se apropria das relações e ações sociais contextualizadas bem como auxilia a criança a ordenar o real (NORONHA, 2008). Dessa maneira, para compreender a cultura lúdica no horário livre, além das observações participantes, realizaram-se entrevistas-conversa com as crianças, os seres do jogo (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2003), pois, “Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que tem dessa atividade” (BROUGÈRE, 1998, p. 22), isto é, uma atividade somente pode ser considerada jogo se os brincantes a considerarem como tal, demonstrando motivação e engajamento na prática (KISHIMOTO, 1994; CARNEIRO, 2015).

Logo, existe uma infinidade de jogos, de acordo com contextos sociais específicos, pois o jogo é um fenômeno cultural (CAILLOIS, 1990; BROUGÈRE, 1998; HUIZINGA, 1999; VIGOTSKI, 2007; 2009; VIGOTSKII, 2014) o qual se manifesta em

atividades com características comuns que podem ser agrupadas em famílias. Nessa direção, Kishimoto (1994) defende que para compreender o jogo é necessário identificar as possíveis classificações e agrupamentos, os quais dão origem a famílias dos jogos. Em linha semelhante, Scaglia (2005, pp. 40-41) conceitua a família do jogo como “[...] a instância aglutinadora, que se concretizaria na existência de seus membros, ou seja, nas mais diferentes manifestações de jogo que poderiam ser agrupadas pelas suas semelhanças além de levar em consideração suas diferenças”

Desse modo, a partir das observações do horário livre e das entrevistas com as crianças e com os educadores sistematizou-se o inventário dos jogos, o qual possibilitou maior conhecimento da cultura lúdica dos brincantes do referido contexto, uma vez que as crianças têm preferências por determinados jogos, consoantes com o meio social, os interesses e as motivações, a idade e o gênero (BROUGÈRE, 1998).

Quadro 1 – O inventário dos jogos

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS	EXEMPLOS DOS JOGOS
DE CORRER, PEGAR E ESCONDER	PEGA-PEGA; MENINA PEGA MENINO; HOMEM PEGA MULHER; PEGA ZUMBI; PEGA BRUXA; PEGA ALTO; ESCONDE-ESCONDE; CANIBAL; POLÍCIA E LADRÃO; NUNCA TRÊS.
COM BOLA	FUTEBOL; VÔLEI (DUPLAS); BASQUETE.
DE IMITAR E IMAGINAR	PIFI PAFI; PROCURAR FORMIGAS PARA PESQUISA; BARCO EM ALTO MAR (MÃE E FILHAS); BOLO; MAMÃE E FILHINHA; MONSTRO E RAINHA; COZINHA; CASINHA; CADELA E MULHER; DONA E CACHORRO; CAÇA AO TESOURO.
COM MATERIAIS/CONSTRUÇÃO	PULAR CORDA; MATA-MATA – BOLINHA DE GUDE; DESENHO; MÓBILES; BETS; DESENHAR; CAIXA DE PAPELÃO.
DE TABULEIRO/VIRTUAIS	DESENHO; COMBATE; TRILHA; <i>MINECRAFT</i> .

Quanto à classificação dos jogos, é importante ressaltar que essa não é rígida, mas puramente didática e conforme explicado anteriormente, o inventário possibilita melhor entendimento das formas de constituição e desenvolvimento da cultura lúdica no contexto estudado (KISHIMOTO, 1994). Com base no quadro acima, é possível conhecer os temas desenvolvidos, os papéis desempenhados bem como a influência da cultura geral na cultura lúdica, por meio dos ambientes, materiais, restrições, possibilidades e experiências (BROUGÈRE, 1998). Nesse seguimento, “[...] o jogo produz a cultura que ele mesmo requer para existir” (BROUGÈRE, 1998, p. 30).

Em consonância com o exposto, os jogos observados no horário livre bem como os que foram apontados pelas crianças e pelos educadores nas suas respostas e no painel, foram classificados em cinco “famílias”: os jogos de correr, pegar e esconder são atividades as quais envolvem movimento e se desenvolvem em grandes espaços, de preferência ao ar livre, além de utilizar nenhuma ou pouca quantidade e diversidade de materiais; os jogos com bola se aproximam do esporte formal, dentre os quais se destacam o basquete, o vôlei e o futebol, com ênfase no último; os jogos de imitar e imaginar têm como características fundamentais a presença de um enredo, de personagens e de regras sociais implícitas; os jogos com materiais/de construção são atividades, as quais têm como característica a utilização de materiais como mediadores das relações entre as crianças e entre a criança e o meio e, por fim, os jogos de tabuleiro/virtuais, os quais são produções para as crianças, isto é, jogos prontos, com regras pré-estabelecidas que não possibilitam grandes ressignificações pelos brincantes.

Assente nas observações e nas respostas dos participantes, inferiu-se que as crianças mais novas, entre seis e oito anos, se interessaram, criaram e desenvolveram com maior intensidade e frequência os jogos de correr, pegar e esconder e os jogos de imitar e imaginar; essas crianças brincaram com os elementos da natureza e os temas de seus jogos referiram-se, em sua maioria, às relações domésticas.

Depois disso os meninos correram pra baixo da casinha de madeira e eu fui ver as meninas G., M. e H. (6-7 anos), as quais estavam brincando na outra casinha de madeira, elas estavam pescando e usando a casinha como um barco, estavam em alto mar, uma das 3 meninas era a mãe e a outras 2 as filhas, elas pescavam tubarões e enquanto conversavam, G. perguntou à “mãe”: “Posso nadar no mar?” A mãe disse que sim e as 3 desceram e nadaram no mar (areia), fazendo movimentos com os braços (Diário de Campo 4, 18/05/2015).

Com relação às crianças mais velhas, entre nove e dez anos, estas se dedicaram mais aos jogos com bola, os quais se aproximam do esporte formal e aos jogos com materiais/ de construção, conforme trecho do diário de campo que segue.

Saí do parque e fui até o hidrante, os meninos F., E., M., V. e O. (9-10 anos) não estavam mais jogando futebol, mas havia alguns meninos jogando basquete (a tabela de basquete fica num espaço pequeno e está a uma altura de 3m), estavam divididos em times, eles jogavam com algumas regras do basquete e outras que inventaram (Diário de Campo 4, 18/05/2015).

As preferências e o agrupamento consoante com a faixa etária não implicam numa divisão de idades entre as crianças e na impossibilidade de uma criança transitar entre os grupos constituídos ou criar novos grupos específicos, pois uma característica da educação não formal é a não marcação das crianças por intervalos etários (GOHN, 2006), contudo, existem outros fatores, além da idade, os quais influenciam nas escolhas dos jogos, conforme salienta Borba (2005, p. 124)

As observações apontaram que as escolhas das brincadeiras no grupo estudado são decorrentes de um complexo processo de negociação entre as crianças, no qual entram em jogo: (i) as características do contexto onde a brincadeira ocorre: espaço físico, objetos disponíveis, quem são os participantes, número de participantes etc.; (ii) as relações sociais entre os participantes – marcadas, como veremos mais adiante, por hierarquias existentes no grupo, relações de gênero, além de valores como a amizade e o desejo de brincar com outros; (iii) os conhecimentos e experiências que os participantes trazem para a cena interativa; (iv) e os estilos pessoais de brincadeira.

Depreende-se, portanto, que as crianças são co-construtoras de sua cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998), apoiam-se nas relações sociais dos diversos ambientes que frequentam e no caso do horário livre, apesar de haver grupos de interesse, os quais se organizam para realizar determinados jogos, todas as crianças compartilham de experiências comuns, como participantes ou expectadores de determinado jogo, por meio da manipulação de objetos e também da ressignificação dos espaços (TCHOSKE *et al.*, 2012).

Os espaços e os materiais

A cultura lúdica é integrante da cultura geral (BROUGÈRE, 1998) e está atrelada aos contextos sociais; dessa maneira, o ambiente e as condições materiais influenciam sobremaneira no desenvolvimento dos jogos e, assim, Tchoske *et al.* (2012, p. 275) afirmam que “Acreditamos ser possível perceber as relações sociais diante da constituição do espaço,

suas formas de apropriação, suas transformações, os sentidos e significados a ele atribuídos”. Nesse sentido, os espaços e os materiais reservados às crianças para desenvolverem seus jogos no horário livre influenciam, mas não determinam os tipos de brincadeiras escolhidos e as formas de desenvolvimento destas (NASCIMENTO, 2004; BROUGÈRE, 2010).

O parque é um local amplo, com chão de terra, têm alguns brinquedos de madeira: duas casinhas com escorregador, uma delas tem também barras para trepar e um jacaré. Tem uma mesa de madeira com dois bancos e mais três bancos de madeira junto a uma árvore. Além disso, tem uma sequência de pneus cortados, os quais as crianças usam, principalmente, para pular e passar por baixo. A quadra é descoberta, tem duas traves sem rede e uma pequena arquibancada acoplada (Diário de Campo 1, 23/04/2015).

Desse modo, com relação aos espaços utilizados no horário livre para o desenvolvimento dos jogos, observou-se que há uma diferenciação com relação aos grupos de interesse, ou seja, as crianças mais novas, entre seis e oito anos, se agrupavam, predominantemente, no parque, utilizando os brinquedos fixos ou somente o chão de areia. A maioria das crianças mais velhas, entre nove e dez anos, utilizou, com maior frequência, a quadra, principalmente para desenvolver jogos com bola. O hidrante (ao lado da quadra) foi um espaço pouco usado, o bets e as brincadeiras com as caixas de papelão ocorreram lá. A quadra de basquete foi utilizada muitas vezes na semana, porém, como fica mais afastada do parque e da quadra e existem poucos educadores no referido horário, as crianças antes de ocupar esse espaço, solicitavam o acompanhamento de um educador. Um grupo específico de crianças utilizava a biblioteca, em dias pré-determinados pelas educadoras responsáveis.

Quanto aos materiais, as crianças não utilizaram grande diversidade, notou-se que a predominância, nas brincadeiras, foram as bolas, principalmente de futebol, fato que enfatiza a influência da cultura geral na cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998), e os brinquedos de areia/cozinha disponíveis no parque; foram utilizados, também, materiais de arte para desenho (giz, canetinha, folhas etc.), bolinhas de gude, tacos, cordas e os jogos de tabuleiro. Ademais, as crianças mais novas, seis a oito anos, utilizavam, em seus jogos, elementos da natureza, tais como: folhas, galhos, areia e insetos.

Por conseguinte, considerando o jogo como processo de apropriação e reelaboração da cultura (VIGOTSKI, 2007; 2009; ELKONIN, 2009; VIGOTSKII, 2014), é importante salientar que essa atividade não deve ser controlada pelo educador, mas este deve atuar como mediador dos elementos para criar o ambiente de jogo (SCAGLIA *et al.*, 2015). Nesse sentido, no contexto observado, os educadores organizavam o ambiente, materiais e espaços, em consonância com os desejos e as motivações manifestas pelas crianças, criando

um contexto favorável para o engajamento das crianças nos jogos; essas informações vão ao encontro das constatações de Peters (2009, p. 244), referentes ao engajamento das crianças nos jogos e o papel do educador nesse processo.

Constatamos que este engajamento dependia não somente do caráter livre ou dirigido da atividade, ou da obrigatoriedade ou não da participação, mas também forma pela qual os adultos olhavam, acolhiam e lidavam com os diferentes interesses manifestados pelas crianças [...]

Os ciclos dos jogos

Abaixei-me para falar com T., V. e G. (6-7 anos) os quais estavam em baixo da casinha de madeira, com alguns utensílios de cozinha e com areia, perguntei o que estavam fazendo e o T. disse: “Procurando formiga de novo pra pesquisar!” pois no dia anterior também os encontrei no mesmo lugar procurando por formigas [...] (Diário de Campo 2, 14/05/2015).

O trecho descrito acima faz parte do diário de campo e sinaliza para um interessante elemento encontrado por meio das observações do horário livre, qual seja o ciclo das brincadeiras. Notou-se que algumas crianças brincavam da mesma brincadeira durante todo o horário livre ou até mesmo durante vários dias, fato encontrado também nas pesquisas de Noronha (2008) e Pontes; Magalhães (2002).

Ademais, os jogos desenvolvidos pelas crianças pareciam surgir “espontaneamente”, isto é, não eram deliberadas pelos educadores, apareciam como sugestão de alguma criança, a qual replicava para os grupos de pares. As atividades duravam algum tempo e depois eram trocadas por outras, deduzindo que os jogos das crianças têm relação direta com seus desejos e motivações (BORBA, 2005; PETERS, 2009) e que é necessário haver um consenso entre os brincantes para que determinado jogo possa acontecer (BROUGÈRE, 1998; 2010; FERNANDES, 2004; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009).

O ciclo de brincadeiras parece ser um processo, o qual ocorre em ambientes de jogo e no interior dos grupos de brincadeiras. Corroborando o exposto, no momento da entrevista, um educador relatou que

[...] eu me recordo quando eu era criança, na minha rua, a gente se juntava é por grupo de interesses, então a gente pensava assim, ah vamos jogar bola então a gente , tinha alguns que estudavam na mesma escola outros eram vizinhos, aí a gente juntava e olha vamos brincar de futebol e aí a brincadeira naquele momento era futebol, então era meio que um consenso, um acordo de todos que todos aceitavam e que era aceito pelo grupo que era o futebol que ia acontecer e aí ficava o futebol

durante um tempo; depois de um tempo de futebol era uma coisa meio que mágica, as vezes alguém propunha, a gente não sabe muito bem da onde vinha, se tinha alguém, algum amigo mais velho, ou alguém que apresentava e de repente do futebol virava o bets aí era a época do bets, aí era bets, bets, bets[...] (Educador III).

Nessa direção, Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009, p. 237) afirmam que “[...] o jogo visa às repetições de condutas (ações) que visam a superação do que está sendo colocado em jogo no momento, e também a busca de autosuperação que o próprio jogador se impõe”.

As regras dos jogos

O jogo é uma atividade social e cultural, delimitada por limites espaciais e temporais (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1999; FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2003), na qual é necessário haver uma convenção tácita entre os brincantes (FERNANDES, 2004), isto é, as escolhas e as decisões devem ser propostas e aceitas por todos os participantes “[...] a regra não preexiste ao brincar e tem que ser aceita por todos os brincantes (BROUGÈRE, 1998; 2010)”. Na mesma direção, Gadamer (1999, pp. 42-43) afirma que

Além dos limites temporais e espaciais, todo jogo é organizado com base em regras que possibilitam o aparecimento da ordem em meio à desordem harmônica. Essas regras podem ser explícitas, implícitas, flexíveis ou rígidas, porém, são fixas, obrigatórias e respeitadas por todos os jogadores, sendo dificilmente burladas por desmancha-prazeres.

Dessa maneira, nos jogos com bola, como futebol, basquete e vôlei, as crianças demonstraram conhecer algumas regras básicas, porém, fizeram adaptações com relação à vestimenta, ao espaço, ao número de jogadores e às regras de conduta. Verificou-se que as crianças brincavam como se estivessem na rua: organizavam os times à medida que iam se agrupando, se alguma criança chegasse durante o jogo podia entrar nesse, a partida tinha hora para começar, mas terminava somente quando a última criança ia embora. No caso do futebol, em algumas situações, como no campeonato, as crianças utilizaram coletes, mas cotidianamente não demonstravam interesse em utilizar as vestimentas adequadas e os equipamentos de segurança; os jogos não eram cronometrados e as paradas para água eram sempre lembradas pelos educadores, exceção feita ao Campeonato de Futebol, o qual ocorreu uma vez por semana, com tempos delimitados e cronometrados pelos educadores.

A quadra, que fica ao lado do parque, também é utilizada no horário livre e hoje estava ocupada por meninos, os quais estavam jogando futebol. Havia uns 15 meninos (8-10 anos) que organizaram os times de forma autônoma, eles não usavam coletes, nem uniformes, alguns jogavam descalços, outros com tênis. O professor apenas observava e mediava alguns conflitos que surgiram (Diário de Campo 1, 23/04/2015).

Com relação às brincadeiras de faz de conta, as crianças pareciam alternar entre o real e o imaginário, ora se utilizam das funções sociais dos papéis desempenhados, ora transgrediam essas regras e inventavam novos papéis, regras e funções para os objetos.

Neste mesmo dia, algumas horas antes, eu e o professor de Educação Física tínhamos brincado com a turma das crianças com duas máscaras de lobo; as máscaras foram levadas ao parque e suscitaram diversas brincadeiras e diálogos. Um grupo de meninas (7-8 anos) colocava as máscaras e brincava de fugir do lobo, quando me aproximei, ouvi a B. dizendo: “Não se preocupem, eu tenho um antídoto protetedor de lobo” e ameaçou jogar areia no “lobo”, a G., que estava com a máscara, gritou, “Não joga areia “ni mim” ao que a B. respondeu: “Não vou jogar de verdade, é só de mentirinha!” (Diário de Campo 2, 14/05/2015).

Em outra situação, ainda na mesma brincadeira, no tanque de areia, as meninas cavaram um buraco bem fundo onde a L. se escondeu; neste momento a S. era o lobo e houve uma discussão entre as meninas, pois as meninas queriam fazer uma brincadeira na qual o lobo fosse mal e todas tivessem que fugir dele, porém, a S. e a L. estavam brincando de forma que o lobo quando passou perto do buraco ganhou um carinho da menina e também a última maçã que ela tinha no buraco, então eles ficaram felizes e o lobo se tornou mãe da L., que continuou sendo ser humano (Diário de Campo 2, 14/05/2015).

Por conseguinte, Vigotski (2007) ensina que existem duas características essenciais ao jogo de faz-de-conta, quais sejam, a criação de situações imaginárias e as regras específicas, desse modo, a situação imaginária está totalmente atrelada a regras sociais, e, assim, a criança se esforça ao representar um personagem ou prática, pois necessita utilizar dos significados culturais impregnados nos papéis sociais, podendo, contudo, re(criar) essas funções por meio da imaginação. Além de que os jogos com regras explícitas, manifestos no esporte (FREIRE; SCAGLIA, 2003), também possuem uma situação imaginária (VIGOTSKI, 2007; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2014; VIGOTSKII, 2014).

Outro ponto interessante a ser ressaltado é com relação às crianças, as quais não cumprem as regras estabelecidas entre os pares, as denominada “desmancha-prazer” (GADAMER, 1999, p. 175), pois o jogo é uma atividade séria que se apoia em regras sociais e de conduta para se desenvolver (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1999; VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKII, 2014). Com relação à infração das regras, uma situação ocorrida no horário livre merece destaque e segue descrita no trecho abaixo:

Em determinado momento uma criança que era fugitiva ao invés de sentar atrás de algum amigo ficava correndo sem parar e as crianças gritavam: “Meu, qual é!” “Vai, senta logo!” “Não tem graça!” “Vou ficar aqui o dia inteiro!” para que ele sentasse, algumas faziam uma “cara” de insatisfação, desmotivação, começaram a querer sair da brincadeira; a educadora (sem sair de sua posição) pediu para que ele sentasse, dizendo: “Assim a brincadeira fica bem monótona, se não cumprir as regras!” (Diário de Campo 6, 20/05/2015).

Portanto, o jogo possibilita que a criança se aproprie dos bens simbólicos e materiais da cultura, satisfaça seus desejos e motivações, trabalhe com a percepção e o significado dos objetos, das práticas e das relações, aprenda a lidar com o real e com imaginário, fazendo uma distinção entre os dois e agindo nesses campos de acordo com suas vontades e com o ambiente, vivencie situações imaginárias e regras sociais específicas, por meio de um intenso embate entre a liberdade e o controle, o qual possibilitará um avanço em seu desenvolvimento (GADAMER, 1999; VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKII, 2014).

Considerações finais

Conhecer o desenvolvimento da cultura lúdica na instituição de educação não formal possibilitou a compreensão da configuração do jogo, da maneira como as crianças se organizam para brincar, como escolhem as brincadeiras, os espaços e os materiais, quais os jogos e as regras destes e os comportamentos e as relações interpessoais que se desenrolam no horário livre. Assim sendo, a cultura lúdica na instituição de educação não formal se manifestou com maior intensidade durante o horário livre, apesar de existirem outros momentos disponíveis, ou subvertidos pelas crianças, para o jogo.

Nessa direção, observou-se que as crianças se organizam por grupos de interesse, têm liberdade para escolher as brincadeiras, os espaços e os materiais, dentre os disponíveis. A escolha da brincadeira acontece no momento do horário livre ou em situações anteriores, na roda de conversa, no almoço e na escovação ou até mesmo na escola formal, como relatado pelas crianças.

Durante os jogos, principalmente no futebol, as crianças entraram em conflitos, por discordância das regras, disputa de materiais e provocações anteriores às brincadeiras. Em certos momentos de desentendimento, as crianças conseguiram resolver seus problemas de forma independente e em outras situações recorreram aos educadores para auxiliá-las. Entretanto, ressalta-se a importância dos conflitos para a produção do jogo e,

consequentemente, da cultura lúdica, como também sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

A cultura lúdica está integrada a cultura geral (BROUGÈRE, 1998) e, portanto, as manifestações das crianças possuem relações com seus contextos socioculturais. Nesse sentido, as observações e as respostas dos educadores sinalizaram a dificuldade encontrada no horário livre no tocante ao futebol; um grupo específico de crianças queria, somente, jogar futebol todos os dias e a referida prática, da forma como estava se desenvolvendo, era motivo para inúmeros conflitos, com dificuldade de resolução, entre as crianças. Desse modo, foi necessária uma mediação intensa dos educadores e uma reorganização do futebol, o que culminou na criação de um campeonato com nome, tabelas e organização de equipes, o qual se mostrou uma forma positiva de solucionar o problema e auxiliar as crianças na resolução dos seus conflitos.

Com relação aos espaços no qual as brincadeiras são desenvolvidas, as crianças mais novas, seis a oito anos, se agrupam, predominantemente, no parque. A quadra foi ocupada todos os dias, principalmente pelas crianças mais velhas, nove e dez anos, para desenvolver jogos com bola. A quadrinha de basquete foi utilizada pelas crianças sempre que possível, isto é, quando um educador tinha disponibilidade para permanecer nesse espaço, fazendo jus à regra de que as crianças só podem brincar nos espaços nos quais têm educadores. As crianças utilizam, ainda, uma sala com materiais de arte, a biblioteca, em dias específicos, onde, normalmente, leem, desenham, ouvem e produzem histórias e o hidrante, o qual foi utilizado para jogos como bets e com as caixas de papelão.

Quanto aos materiais, inferiu-se que as crianças não utilizaram grande diversidade destes. A predominância, nas brincadeiras, foram as bolas, principalmente de futebol, e os brinquedos de areia/cozinha disponíveis no parque. Foram utilizados também materiais de arte e desenho (giz, canetinha e folhas), bolinhas de gude, tacos, cordas e jogos de tabuleiro, além dos elementos da natureza: folhas, galhos, areia e insetos.

A regra é característica definidora do jogo (VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKII, 2014) e, assim, observou-se que nos jogos com bola, como futebol, basquete e vôlei, as crianças demonstraram conhecer algumas regras oficiais, porém, fizeram adaptações com relação à vestimenta, ao espaço, ao número de jogadores e às normas de conduta. Verificou-se que as crianças brincavam como se estivessem na rua: organizavam os times à medida que iam se agrupando, se alguma criança chegasse durante o jogo podia entrar nesse, a partida tinha hora para começar, mas terminava somente quando a última criança ia embora. No caso do futebol, em algumas situações, como no campeonato, as crianças utilizaram coletes, mas

cotidianamente não demonstravam interesse em utilizar as vestimentas adequadas e os equipamentos de segurança; os jogos não eram cronometrados e as paradas para água eram sempre lembradas pelos educadores, exceção feita ao Campeonato de Futebol, o qual ocorreu uma vez por semana, com tempos delimitados e cronometrados pelos educadores.

Mesmo nos jogos manifestos no esporte (FREIRE SCAGLIA, 2003), os quais pressupõem regras mais estabelecidas, as crianças transgrediram, reinventaram, criaram estilos de jogadas, misturaram alguns esportes, gritando gol ao fazer cesta, e aproximaram os *games*¹¹ aos jogos, utilizando linguagens específicas do primeiro em situações e gestos do segundo. Com relação às brincadeiras de faz de conta, as crianças pareceram alternar entre o real e o imaginário, ora se utilizaram das funções sociais estabelecidas para os papéis desempenhados, ora transgrediram essas regras e inventaram novos papéis, regras e funções para os objetos utilizados.

O inventário dos jogos, constituído a partir das respostas das crianças, dos educadores e das observações do horário livre, possibilitou ratificar o jogo como um fenômeno complexo (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2003; SCAGLIA, 2005), porém, que pode ser organizado para compreensão de suas partes componentes, as quais estão interligadas, além de permitir maior conhecimento da cultura lúdica, uma vez que as crianças têm preferências por determinados jogos, consoantes com interesses e motivações, idade e gênero. Assente nas observações e nas respostas dos participantes, inferiu-se que as crianças mais novas, entre seis e oito anos se interessam, criam e desenvolvem com maior intensidade e frequência os jogos de correr, pegar e esconder e os jogos de imitar e imaginar, já as crianças mais velhas, entre nove e dez anos, se dedicaram mais aos jogos com bola, os quais se aproximam do esporte formal.

As manifestações lúdicas são dinâmicas e, assim, constatou-se que existe um ciclo de brincadeiras, algumas crianças brincam da mesma brincadeira durante todo o horário livre ou até mesmo durante vários dias, repetindo os companheiros, os materiais e o enredo dos jogos. Os diferentes jogos pareciam surgir espontaneamente, duravam algum tempo e depois eram trocados. Esse movimento cíclico também foi relatado por um dos educadores, o qual afirmou que na sua infância as brincadeiras também possuíam ciclos, os quais não tinham início e final delimitado, tampouco eram deliberadas pelos adultos.

Posto isso, os resultados da pesquisa possibilitam a compreensão da educação não formal como mais um espaço para o desenvolvimento das culturas infantis, manifestas na

¹¹Jogos virtuais desenvolvidos em computadores ou videogames.

cultura lúdica. Ademais, compreender as formas de organização, a escolha dos grupos, dos materiais e dos espaços, as formas de apropriação e utilização das regras e dos comportamentos sociais bem como o conhecimento do inventário dos jogos desenvolvidos, propicia o entendimento da configuração das comunidades das crianças (BORBA, 2005), em contextos educativos específicos, sujeitos ativos nos seus processos de desenvolvimento social e cultural (COHN, 2005; VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKII, 2014).

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. A criança, a infância e a sociologia da infância. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo, Ed. SESC, 2015.
- ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo, SP: Editora 34, 2002.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. 2005. 298 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2005.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 10 ago. 2015.
- BRASIL Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm> Acesso em: 11 mar. 2016.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. 2015. 260 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2015.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009.
- FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**. v. 15, n.1 (43), p. 229-250, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós o sol:** um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginários e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não escolar, na cidade de Paulínia - SP. 1998. 171f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1998.

FERNANDES, Renata Sieiro; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não-formal: campo de/em formação. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.5, n. 13, p. 14-28, jan/set. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/284>> Acesso em: 05 fev. 2016.

FILHO, Altino José Martins. Refletindo sobre as produções culturais das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis. v. 5, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1217>> Acesso em: 12 jan. 2016.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREIRE, João Batista. **O jogo:** entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, João Batista, SCAGLIA Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista; SANTANA, Geisa Mara Laguna. Relações sociais no desenvolvimento da imaginação por meio de jogos. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.4, p.249-258, out/dez. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/877/1172>> Acesso em: 10 dez. 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GLENN, Nicole M. *et al.* Meanings of play among children. **Childhood**, v. 20, n. 2, p. 185-199, Aug., 2012. Disponível em: <<http://chd.sagepub.com/content/20/2/185.refs>> Acesso em: 26 nov. 2015.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.2 p.236-246, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2177/2285>> Acesso em: 25 fev. 2016.

LEONTIEV, Alexei N. Os princípios psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Infância e Cidade:** crianças e adultos em uma praça do Rio de Janeiro. 2004. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

NORONHA, Fernanda Silva. **Pulando muros:** jogos de rua e jogos de escola. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OIENO, Maria Alice; FERREIRA, Henrique Barcelos. Curumim: reflexões coletivas sobre o mesmo programa. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Programa Curumim:** memórias, cotidiano e representações. São Paulo, Ed. SESC, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PETERS, Leila Lira. **Brincar para quê? Escolar é lugar de aprender!** Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. 282 f. (Tese em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A Estrutura da Brincadeira e a Regulação das Relações. **Psic: Teor. e Pesq.** Brasília. Vol. 18 n. 2, pp. 213-219. Mai-Ago, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000200011> Acesso em: 15 jan. 2016.

SARAMAGO, Silvia Sara Sousa. **Metodologias de pesquisa empírica com crianças**. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.35, pp. 9-29. 2001. Instituto Universitário de Lisboa, Portugal. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n35/n35a01.pdf> > Acesso em: 10 jan. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

SAURA, Soraia Chung; MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra. Educação Física Escolar: sentir, pensar e agir. Considerações para um possível caminho do brincar espontâneo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. Brazilian Journal of Physical Education and Sport**. São Paulo, v. 29, Suplemento n. 9, dez. de 2015.

Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/RBEFE/anais-do-xiii-seminario-de-educacao-fsica-escolar-rbefe-suplemento-v-29-n-9-2015-ahead-of-print>> Acesso em: 01 fev. 2016.

SCAGLIA, Alcides José. Jogo: um sistema complexo. In: FREIRE, João Batista, VENÂNCIO, Silvana **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés**. São Paulo: Phorte, 2011.

SEIXAS, Angélica Amanda Campos; BECKER, Bianca; BICHARA, Ilka Dias. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, pp. 541-551, out./dez. 2012.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10260>> Acesso em: 05 fev. 2016.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

THOMAS, Jack K.; NELSON, Jerry R. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

TSCHOKE, Aline *et al.* Espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam os professores e o que vivem os alunos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-284, abr./jun. 2012.

Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/pef/article/view/12109/11199>> Acesso em: 12 dez. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** : livro para professores. Apresentação de Ana Luiza Bustamante Smolka; Tradução de Zoia Prestes. São Paulo, SP: Ática, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2014.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; MORGAN, John. The possibilities and consequences of understanding play as dialogue. **Sport, Ethics and Philosophy**, Vol. 5, No. 1, February, 2011. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1080/17511321.2010.511250>> Acesso em: 22 fev. 2016.

CAPÍTULO V

ESTUDO 3 – OS PROCESSOS DE ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM DO JOGO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

RESUMO

O jogo é uma atividade social, co-construída pelos sujeitos, a qual se manifesta em ambientes diversos. Nesse sentido, as crianças se apropriam das relações sociais e das atividades culturais por meio dos processos de mediação e internalização. Desse modo, o objetivo do presente estudo é descrever os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo no horário livre em uma instituição pública de educação não formal. Na pesquisa de campo participaram 15 crianças, entre 6 e 10 anos, e 3 educadores (pedagogos). O estudo é de natureza qualitativa, do tipo descritivo-exploratório, e foi desenvolvido por meio de oito sessões de observação participante, entrevistas-conversa e painel com as crianças e entrevistas semiestruturadas com os educadores; as informações foram analisadas pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin e pela triangulação de dados. Os resultados sinalizam que os jogos são co-construídos pelas crianças em conjunto com seus pares e, assim, os companheiros de brincadeiras das crianças são os amigos e os educadores (pedagogos). Com relação à pedagogia do jogo, as crianças afirmam que aprendem a brincar com os familiares, com os amigos, com os professores de Educação Física e com a mídia. Quanto ao papel dos educadores, no contexto apresentado, estes são mediadores das brincadeiras e das relações, além de brincarem com as crianças sempre que possível. Ademais, os saberes compartilhados no jogo se constituem das aprendizagens decorrentes da atividade e das competências necessárias para manter os brincantes em estado de jogo.

Palavras-chave: Jogo; Mediação; Relações; Aprendizagem.

Introdução

As crianças, sujeitos histórico-culturais (KRAMER, 2007), se apropriam das relações sociais e dos bens simbólicos e materiais da cultura por meio do processo de internalização (VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKII, 2014). A respeito do exposto, Vigotski (2007, pp. 57-58) defende que

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (grifo do autor).

Logo, as crianças interagem ativamente com o mundo (COHN, 2005), ressignificando práticas sociais e, conseqüentemente, a cultura em suas dimensões diversas. Nesse transcurso, Vigotski (2007) defende que os processos de mediação são fundamentais e, assim, a criança se desenvolve por meio da interação com seus pares, familiares e educadores (mediação social), por meio da representação mental e ressignificação dos sistemas simbólicos (mediação simbólica) e por meio da utilização e reconstrução de objetos diversos (mediação instrumental).

Nesse sentido, o jogo, atividade cultural e social, desinteressada, improdutiva, livre e com regras implícitas ou explícitas (CAILLOIS, 1990; GADAMER, 1999; HUIZINGA, 1999; FREIRE, 2002; VIGOTSKI, 2007; 2009; SCAGLIA, 2011; VIGOTSKII, 2014; CARNEIRO, 2015), é produtor de significados, valores e gestos os quais são apropriados pelas crianças em consonância com os contextos nos quais estas se desenvolvem. Confirmando o apresentado, Elkonin (2009, p. 109) argumenta que “[...] o jogo é comportamento e, portanto, uma atitude determinada em face do meio e das condições objetivas da existência”.

O jogo é, portanto, um dos caminhos, os quais oportunizam a crianças conquistar novas possibilidades de organização de seu comportamento e de suas relações com o meio social do qual se apropriam e ressignificam (ELKONIN, 2009). Nesse sentido, o jogo acompanha as complexas transformações da sociedade e conseqüente condições de vida dos brincantes, isto significa que “A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la” (BROUGÈRE, 1998, p. 25).

Em razão disso, o jogo é um fenômeno social, o qual se concretiza nas relações de pares, e, dessa forma, considera-se que essa atividade é aprendida e não uma manifestação

natural da criança (BROUGÈRE, 1998; 2010). Assim sendo, o jogo possibilita a crianças a participação no processo de recriação das diversas manifestações culturais, atribuindo sentido consoante com os contextos sociais dos quais são integrantes. Por conseguinte, as crianças são co-criadoras de suas vivências e aprendizagens, encontrando suporte social, (i)material e simbólico nos processos de mediação.

Além de ser aprendido socialmente, o jogo possui saberes os quais são compartilhados entre os brincantes. Os conhecimentos compartilhados durante as brincadeiras referem-se tanto às aprendizagens decorrentes destas quanto às competências necessárias para que as crianças, os jogadores, se mantenham no jogo (SCAGLIA *et al.*, 2013).

Destarte, é importante ressaltar que as crianças estão imersas em um mundo social repleto de significados e relações (VIGOTSKI, 2007; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2014) e, portanto, os processos de aprendizado e desenvolvimento acompanham os brincantes em toda a sua trajetória e não somente quando as crianças têm contato com os saberes escolares sistematizados (VIGOTSKII, 2014). Entretanto, o aprendizado e os educadores têm fundamental importância nas ressignificações e apropriações dos bens simbólicos e materiais da cultura e nas maneiras pelas quais as crianças ordenam e operam com a realidade na qual estão inseridas (VIGOTSKI, 2007).

Vigotski (2007) concebe que na teoria histórico-cultural o educador é um personagem imprescindível nas relações entre as crianças e o ambiente, pois este possibilita, por meio da mediação e da atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal¹², que as crianças experimentem suas habilidades reais, as quais realizam de forma independente, bem como desenvolvam suas competências potenciais, habilidades as quais necessitam do auxílio dos pares, dos familiares e dos educadores.

Desse modo, defende-se que o horário livre não é descanso para o educador, mas sim um tempo pedagógico fundamental para a criança desenvolver suas habilidades potenciais com o suporte do educador, o qual, por meio dos gestos, da organização dos materiais e dos espaços e do entendimento de seu papel como mediador dos conhecimentos culturais e das relações das crianças com o mundo, poderá criar e controlar ambientes de aprendizagem, os quais possibilitarão às crianças a expressão de suas manifestações lúdicas de forma

¹² [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

independente ou com auxílio de seus parceiros, além da interação com o ambiente de jogo e, por consequência, o estado de jogo (SCAGLIA *et al.*, 2015).

Assente nas informações apresentadas e tendo como premissa que “[...] a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GOHN, 2006, p. 28), importante se faz conhecer os companheiros de jogo das crianças, os processos de aprendizagem e os saberes compartilhados no jogo.

Outrossim, alguns estudiosos se preocuparam em pesquisar as interações sociais e os processos de vivência e aprendizagem do jogo. Dessa maneira, Nascimento (2004), considerando as crianças como atores sociais e os espaços como mediadores das interações, buscou compreender as relações entre as crianças e os adultos numa praça pública do Rio de Janeiro; Peters (2009) teve como objetivo compreender a constituição e a significação do brincar bem como analisar as experiências e as aprendizagens vivenciadas e suas influências na formação das crianças numa brinquedoteca escolar. Não obstante, não foram encontradas pesquisas que buscaram compreender os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo e o papel do educador no âmbito da educação não formal.

Diante disso, o objetivo do estudo é descrever os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo os quais se desenvolvem na instituição pública de educação não formal, por meio de observações das crianças no contexto do horário livre, registradas nos diários de campo, da realização de entrevistas-conversa e painel com as crianças e de entrevistas semiestruturadas com os educadores.

Trajetórias metodológicas

O presente estudo, de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; THOMAS; NELSON, 2002), do tipo descritivo exploratório (GIL, 2002), foi realizado em uma instituição pública de educação não formal do estado de São Paulo. Importante ressaltar que houve autorização da direção da instituição para o desenvolvimento da pesquisa bem como a aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, sob o número CAAE: 39683814.6.0000.5404. Sendo que a escolha da instituição se deu pelo critério de viabilidade, devido ao fato de a pesquisadora ser educadora na instituição.

A referida instituição de educação não formal atende cerca de 350 crianças entre cinco e quatorze anos no contraturno da escola formal. As ações pedagógicas ocorrem por

meio do horário livre e das oficinas fundamentadas nas diversas linguagens, tais como: Esporte; Artes; Culinária; Jogos; Contação de História; Musicalização; Trabalhos manuais.

É fundamental salientar que no estudo as crianças foram consideradas como sujeitos histórico-culturais (KRAMER; LEITE, 2007), as quais são ativas na elaboração de suas subjetividades e de seus contextos sociais (VIGOTSKI, 2007). Portanto, a pesquisa foi realizada *com* crianças (CRUZ, 2008) e utilizou um método específico para escutar esses atores sociais, qual seja, as entrevistas-conversa (SARAMAGO, 2001).

Participantes

- 15 crianças, entre 6 e 10 anos, com uma média de 8,66 anos, sendo 47% do gênero masculino e 53% do gênero feminino. O tempo que as crianças frequentam a instituição variou entre seis meses a quatro anos, sendo a média de um ano e seis meses.
- 3 educadores, sendo que dois são formados em pedagogia e um está em formação, ademais, um educador possui pós-graduação em psicopedagogia. O tempo de atuação na educação não formal variou de 1 a 10 anos, sendo uma média de três anos.

Materiais e instrumentos

Para realização da pesquisa foram utilizados quatro instrumentos metodológicos:

- Observação participante de forma natural (MARCONI; LAKATOS, 2003):
8 sessões, com duração aproximada de 50 minutos, realizadas de abril a maio de 2015, as quais seguiram um roteiro e foram sistematizadas em diários de campo, fundamentais para a descrição e reflexão sobre a realidade observada.
- Entrevista semiestruturada com os educadores:
 1. Como as crianças aprendem a brincar?
 2. As crianças aprendem quando brincam?
 3. Qual o papel do educador no desenvolvimento das brincadeiras?
- Entrevista-conversa com as crianças (SARAMAGO, 2001):

Bloco temático inicial: conversa sobre a brincadeira a qual a criança estava desenvolvendo.

Bloco principal:

1. Como/Onde/Com quem você aprende as brincadeiras?
2. Você acha que aprende enquanto brinca? O que você aprende?
3. O que os professores fazem no horário livre?

Bloco adjacente: temas que surgiram durante a entrevista-conversa.

- Painel com as crianças:

O painel foi dividido em três partes: Com que brinco? Onde brinco? Com quem aprendo? Em cada parte as crianças puderam se expressar, sobre o brincar dentro e fora da instituição, de acordo com sua preferência, por meio de desenhos ou de escrita.

Faz-se necessário evidenciar que os participantes foram informados sobre todas as fases da pesquisa; os educadores e os pais/responsáveis pelas crianças assinaram o TCLE e as crianças assinaram o Termo de Assentimento, mantendo a confidencialidade quanto à identidade dos participantes, os quais foram identificados na pesquisa por meio de nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos.

Ademais, as entrevistas foram transcritas de forma literal e todas as informações advindas da pesquisa de campo, por meio dos diferentes instrumentos metodológicos, foram analisadas pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001) e pela triangulação dos dados (FLICK, 2009), gerando categorias, quais sejam: a pedagogia do jogo; o papel dos educadores; brincar junto e os saberes compartilhados no jogo.

Resultados e discussões

A pedagogia do jogo

As crianças se apropriam dos bens simbólicos e materiais da cultura por intermédio das relações sociais (VIGOTSKI, 2007; 2009; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2014), dessa maneira, o jogo, como uma atividade sociocultural, é aprendido pelas crianças nas convivências com os pares e nas experiências com o ambiente (BROUGÈRE, 1998; 2010).

Nesse sentido, as crianças se manifestaram, por meio do painel, respondendo a pergunta: “Com quem brinco?” e especificaram que brincam com os amigos, com os

educadores (pedagogos), sozinhos, com os irmãos e com os amigos por meio de computadores (*skype*). Com relação à pedagogia do jogo, as crianças responderam a pergunta “Com quem aprendo?” e elencaram, com maior frequência, que aprendem as brincadeiras com os professores de Educação Física e com os pedagogos; em segundo lugar aparecem os pais, amigos e aprender sozinho. Além disso, uma criança apontou que aprende a brincar com o irmão.

Nas entrevistas-conversa (SARAMAGO, 2001), as crianças relataram que aprendem a brincar, por ordem de ocorrência nas respostas, com os parentes (pais, avós, tios, irmãos e primos), com os amigos, com os professores, sendo a maioria da Educação Física, e com a mídia, como TV, celular/tablet e computador (*youtube*).

Algumas eu já sei, é... as brincadeiras que eu brinco as vezes é na Educação Física, algumas é com o professor da turma. O esconde-esconde eu não lembro, o pique também não, só que o béis eu aprendi com a minha prima, que é adulta, na rua da casa dela. O vôlei aprendi com meu primo, com a minha prima e com meu irmão, que são adolescentes (Kate, 9 anos).

Com meu irmão, na minha casa só tem ele que me ensina. Aprendo com os professores de educação motora (Roberto, 8 anos).

Amigos, vizinhos, colegas, com tio, pai e mãe (Junior, 10 anos).

Todas que eu sei foi a minha vó que me ensinou. Ah, eu aprendi com meu tio. É, as vezes é cá minha professora de Educação Física. E as vezes a gente aprende com outros amigos (Iter, 8 anos).

A maioria com meus amigos. Com a D., com o F., com o resto da turma e com os professores de Educação Física (Melissa, 10 anos).

Com a professora de Educação Física e com a minha mãe também (Amanda, 10 anos).

Com a professora de Educação Física (Mariana, 9 anos).

Pode ser com os pais, com os professores de Educação Física ou um amigo falar, né. Pega pega eu não sei, mas três cortes eu aprendi com os alunos do quinto ano do ano passado (Alice, 10 anos).

Com a TV, com os amigos e com os professores (Fi2, 9 anos).

Quando eu baixo um jogo novo eu vou no youtube pesquiso sobre o jogo aí eu vejo como é que se joga depois eu jogo o jogo [...] aprendo com minha mãe e com meus amigos também (Pedro, 9 anos).

Acho que a maioria das vezes eu aprendo sozinha, eu baixo e aprendo. Uma vez uma menina da loja de roupa que me ensinou, aí ela me falou sobre o Pou, aí eu baixei e aprendi (Alice, 10 anos).

Os trechos destacados possibilitam a compreensão de que as crianças se desenvolvem por meio das relações com seus pares, familiares e educadores (mediação social)

e que as complexas interações entre os brincantes e o ambiente possibilitam a internalização e a ressignificação da cultura, processos essenciais para uma compreensão das transformações da sociedade e de suas complexas organizações (VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKII, 2014). Ademais, Brougère (1998, p. 30) defende que o jogo

[...] longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança. É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo.

É importante ressaltar que as transformações sociais influenciam os jogos e os repertórios de atividades das crianças. Por conseguinte, as mídias são, atualmente, elementos mediadores das relações entre os sujeitos e o mundo, e as crianças, como seres ativos nos processos de apropriação cultural também se utilizam desses meios de comunicação. Corroborando as afirmações, Navarro e Prodócimo (2012, p. 636) salientam que “A multiplicação dos brinquedos eletrônicos e o surgimento dos videogames mudaram a experiência lúdica de muitas crianças”.

No tocante aos processos de aprendizagem, os educadores afirmaram, nas entrevistas, que as crianças aprendem com os professores de Educação Física, com os professores da turma, com os livros, com a mídia e com os colegas. Entretanto, os educadores reconhecem a potência das crianças (SAURA; MEIRELLES; ECKSCHIMIDT, 2015) e defendem que estas produzem suas culturas e que nesse processo de ressignificação social e cultural existem crianças que lideram as relações de pares.

Ai, eles aprendem através dos adultos, mas assim, as culturas da infância são produzidas entre eles, tem sempre uns cabeças [...] (Educador III)

Ah eles são muito rápidos pra aprender, eles aprendem alguns os pais já brincou, outras eles aprendem aqui com os professores R., D. e R. e com os professores, a gente comenta na sala, com os livros que leem na biblioteca, os jornais que assistem em casa, eles ouvem falar de colegas, colegas de outras salas falando (Educador I).

Nessa direção, um dos educadores salientou o jogo como uma manifestação inata e uma expressão subjetiva e natural das crianças e que durante os jogos, na relação criança-educador, o educador aprende mais do que as crianças.

Não sei se aprendem, eu acho que é uma coisa meio natural assim, inato delas, i.. eu acho que na verdade eu aprendo mais do que elas, na minha atuação eu acho que eu aprendo mais com elas do que elas comigo, uma coisa delas que elas

acabam contaminando a gente, a gente acaba se perdendo no nosso crescimento e acho que elas vem pra nos lembrar (Educador II).

Em linha contrária, Elkonin (2009) defende que o jogo não é uma atividade instintiva, mas eminentemente social e Brougère (1998) sustenta que o jogo é fruto das interações sociais e, portanto, dependente de um contexto cultural para se desenvolver. Desse modo, “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem (BROUGÈRE, 1998, p. 20)”.

O papel dos educadores

Os educadores evidenciaram sua atuação no horário livre como mediadores, incentivadores e espectadores dos jogos. Afirmaram, ainda, que a partir da observação das crianças, percebem as dificuldades no desenvolvimento das brincadeiras e que intervêm nesses momentos, buscando transformar as necessidades e os desejos dos brincantes em realidade (VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKII, 2014).

É tá junto, é tá junto, é participar com eles, é, além de tá sempre em observação, uma coisa que eu to aprendendo é observar e tá junto [...] Nós professores nos preocupamos com eles, por que é grande o lugar, por que o professor tem que tá observando [...] (Educador I).

Eu acho que é o de incentivador, que eu acho que é uma coisa natural, que eu já falei, né? que não precisa de muita participação, de muita intromissão, eu gosto bastante de ficar mais como espectadora, gosto mais de participar também, acho que me envolve, mas acho que não tem, não sou um elemento fundamental, acho que a brincadeira acontece independente de mim (Educador II).

[...] eu fico procurando observar pra ver qual é o momento aonde que a partir das relações deles nascem e se modificam é, atividades onde eles são protagonistas e onde eu posso chegar como aquele cara do teatro como um diretor de teatro que não fala pro ator dele como deve agir, mas ele dá uns pitacos, não dá? Faz dessa forma, usa esse figurino, bota essa luz dessa forma, eu procuro fazer isso, apesar de sentir muita dificuldade, pois a quantidade de crianças que a gente tem e os espaços longínquos que a gente tem e as faltas de materiais eles ficam cada um num canto e eu fico tentando ver o que eles estão produzindo, aí eu tenho dificuldade disso, sabe? (Educador III).

É evidente na fala dos educadores que estes têm grande preocupação quanto a duas funções distintas e complementares inerentes à educação de crianças, quais sejam, cuidar e educar. Por conseguinte, nota-se a dificuldade relativamente às condições do ambiente, pois devido ao fato de a instituição possuir grande espaço externo e as crianças gostarem de explorar os diversos ambientes, os educadores não conseguem acompanhar todas as

brincadeiras e auxiliar todas as crianças. Desse modo, os educadores reconhecem que a falta de materiais também é uma condição que influencia no brincar de qualidade e que faz-se necessário, além de ampliar o número de educadores para suprir as necessidades das crianças de se aventurar por outros espaços, aumentar a quantidade de materiais, além de torná-los mais disponíveis às crianças.

Destarte, apesar de os professores de Educação Física não participarem do horário livre das turmas participantes da pesquisa, a atuação desses profissionais foi ressaltada, tanto nas respostas das crianças, quanto nas afirmações dos educadores. Desse modo, o educador III ressalta que os profissionais citados acima

[...] realmente procurar ouvir as crianças, [...] pesquisam o que as crianças fazem, pra trazer o universo das crianças pra dentro do PRODECAD (Educador III).

No que concerne às concepções e as relações estabelecidas entre os educadores e as crianças, quando perguntado sobre a visão dos brincantes sobre o papel dos educadores no horário livre, o educador III afirma que

Eu acho que ela acha que eu tenho que ser professor, elas enxergam um professor como centralizador, como um professor que tem uma relação de hierarquia, o poder de determinar o que eles fazem, e as vezes no começo do ano eles ficavam perdido nessa vida, era todo dia, o que eu posso fazer? E eu jogava a pergunta: não, mas o que você vai fazer? Tentando permitir com que eles conseguiram viver uma outra educação diferente da escola formal (Educador III).

Essa visão do educador como detentor do conhecimento e dos tempos da experiência é um fenômeno, o qual está cristalizado como lógica dominante da escola tradicional, e, desse modo, quando as crianças experimentam uma nova possibilidade educativa, apresentam, por vezes, dificuldade de romper com o estabelecido. Nesse sentido, Gohn (2006) defende que na educação não formal os conhecimentos não são pré-estabelecidos, mas co-construídos com os educando em consonância com seus desejos e necessidades.

Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo (GOHN, 2006, pp. 31-32).

Contudo, as concepções e os atos das crianças são contraditórios, uma vez que apesar de em determinados momentos os brincantes apresentarem a visão do educador como centralizador e demonstrarem relativa dependência no desenvolvimento de suas manifestações lúdicas, as crianças exprimiram, em suas respostas, uma noção do educador como mediador, aquele que, primordialmente, observa as brincadeiras, ajuda nos conflitos, cuida das crianças e também, com menor frequência, aquele que ensina as brincadeiras e que brinca junto com as crianças.

Eles deixa a gente brincar (Stefi, 6 anos)

Eles ficam junto com as crianças participando das brincadeiras, e... como é mesmo o nome? E também estimulando as crianças a brincarem de brincadeiras diferentes. Eles ficam até brincando[...]Aí eles participam das brincadeiras, aí eles também nos olham, né? Ah, acho que é isso (Alice, 10 anos).

Eles ficam fazendo coisas e olhando se tem briga (Roberto, 8 anos).

Ele fica vendo você, se você cair eles te ajudam (Matheus, 7 anos).

Só olha, olha e fala o que que tá fazendo. Porque se um se machucar e chorar se ele não tiver vendo vai ter que levar pro médico e vai ficar lá chorando (Thi, 6 anos).

Eles orientam e ensinam a brincadeira (Pérola, 9 anos).

O F. desenha, faz móveis, joga futebol, você no H.L. ou tá almoçando ou as vezes brinca com a gente, a M. joga bets com a gente, o W. brinca com as crianças de lobo, que ele é o lobo e as crianças tem que correr (Kate, 9 anos).

Eles ajudam a brincar (Fi2, 9 anos).

*Olham a gente, leva de cavalinho na enfermagem (Amanda, 10 anos)
De vez em quando eles ficam vigiando a gente ou fica conversando ou brinca "cá" gente (Mariana, 9 anos).*

Os dados apresentados são consoantes com a pesquisa realizada por Nascimento (2004), referente às relações entre as crianças e os adultos em uma praça pública e o espaço da infância e do brincar na sociedade contemporânea, pois o referido estudo apontou que os adultos são incentivadores das brincadeiras, aproveitando, também, o encontro promovido pelo jogo (ZIMMERMANN, 2014) para estar com as crianças, desfrutando de um tempo de qualidade.

Desse modo, nas observações do horário livre, notou-se que os educadores auxiliaram as crianças a montar e compreender as regras de alguns jogos, mediaram os conflitos surgidos entre os brincantes, os quais foram mais constantes nos jogos com bolas, observaram os espaços e os jogos e a partir disso fizeram sugestões e se prontificaram a ajudar as crianças. Corroborando o exposto, seguem trechos dos diários de campo:

Na mesa de madeira tinham cinco crianças e um educador, duas crianças estavam, juntamente com o educador, montando um tabuleiro do jogo “combate”, um jogo novo que acabara de chegar à sala da turma. O educador leu as regras e as crianças foram montando o jogo e se organizando para jogar. As outras duas crianças que compartilhavam a mesa desenhavam livremente utilizando diversos materiais de artes, lápis, canetinha, giz de cera e fita adesiva (Diário de campo 1, 23/04/2015).

Havia uns 15 meninos, entre 8 e 10 anos, os quais organizaram os times de forma autônoma, eles não usavam coletes, nem uniformes, alguns jogavam descalços, outros com tênis. O professor apenas observava e mediava alguns conflitos que surgiram (Diário de campo 1, 23/04/2015).

Nesse seguimento, o papel dos educadores como mediadores dos jogos nos espaços educativos é fundamental para incentivar o engajamento das crianças nas brincadeiras, sendo que as formas de atuação do educador acontecem não apenas na intervenção direta em determinada atividade, mas se efetivam também quando este organiza os espaços e os tempos e se mostra disponível para os brincantes. Ao encontro do evidenciado, Navarro e Prodócimo (2012, p. 638). defendem que

[...] a mediação não acontece apenas quando o professor interfere diretamente numa atividade, mas a sua presença, a organização do espaço, dos objetos e dos horários são também exemplos de mediação [...] Um professor mediador constrói um ambiente também mediador do brincar.

Em consonância com as falas das crianças, o trecho abaixo descreve uma situação ocorrida no horário livre, na qual o educador mostrou-se atento às interações e às atividades das crianças, intervindo quando necessário e ensinando o jogo o qual as crianças manifestaram desejo de brincar, porém não lembravam as regras e as formas de desenvolvimento.

O E. (9 anos) convidou o T. (6 anos), o qual é seu irmão, e o G. (8 anos) para brincar, pois o G. disse que sabia brincar; mas na hora de organizar a brincadeira G. disse que não se lembrava mais, o E. disse que sabia jogar, mas que tinha esquecido algumas regras. Nesse momento, o educador, o qual estava atento a conversa das crianças, se propôs a ensinar uma maneira de jogar as bolinhas, a qual ele denominou “Burquinha na Biroasca” e disse que aprendeu no PRODECAD com as crianças de outros períodos [...] (Diário de campo 6, 20/05/2015).

Dentre as funções do educador, está a apresentação, para as crianças, das regras de utilização dos espaços, as quais, por vezes, limitam as experiências dos brincantes e fazem refletir sobre o paradoxo entre a liberdade e o controle possibilitado pelo jogo, pois as crianças são ilusoriamente livres no jogo, tendo que se sujeitar às regras sociais implícitas ou

explícitas (VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKII, 2014). Corroborando o exposto, segue um relato ocorrido no horário livre:

Quando voltei ao parque os meninos das formigas tinham estavam próximos à mesa, questionei porque não estavam mais pegando as formigas, eles disseram que o professor não tinha deixado, porque ir ao barranco é proibido. Então, as crianças retornaram cabisbaixas ao espaço no qual estavam brincando (Diário de campo 3, 15/05/2015).

O jogo é ordem em meio a desordem (GADAMER, 1999; SCAGLIA, 2011), além disso, possui uma lógica interna partilhada pelos brincantes, a qual muitas vezes não é compreendida pelos espectadores. Dessa maneira, em determinados momentos os educadores, a partir das observações das crianças, sugeriram novas regras ou formas de jogar, o que por vezes foi bem aceito pelas crianças e em outras contribuiu para mudar substancialmente a forma de jogar das crianças ou até mesmo fazê-las desistir do jogo. O trecho abaixo corrobora as afirmações apresentadas.

No basquetinho tinham seis meninos entre 9 e 10 anos, eles estavam divididos em dois times e jogavam com as “regras” deles. Em determinado momento chegou o educador e perguntou para as crianças qual jogador de basquete eles gostam, as crianças, por sua vez, disseram que não conhecem nenhum jogador e que não assistem jogos de basquete, o educador falou sobre o Michael Jordan e pediu para as crianças pesquisarem sobre ele e outros jogadores. O educador disse às crianças que iria buscar um giz e que faria umas marcações na quadra, então, ele desenhou um garrafão, as linhas de três pontos (“Fez a cesta aqui, é a mais valiosa delas”) explicou para as crianças algumas regras e para que serviam aquelas marcações, algumas crianças reclamaram, O. disse: “Vai complicar tudo!”, mas ao perguntar para as crianças o que tinham achado das “novas regras” A. Disse que tinha ajudado bastante a resolver alguns problemas, principalmente no momento em que algumas pessoas ficavam embaixo da cesta arremessando sem parar. O. decidiu sair do jogo e ficou sentado ao lado da quadra observando (Diário de campo 7).

Complementando o exposto, Bruhns (1996, p. 29) adverte que “Quando o adulto intervém pretendendo "organizar" o que entende como "confuso e anárquico", a quebra da espontaneidade é nítida [...]”

Brincar junto

Uma das formas de atuação do educador mediador, constatada na pesquisa, é brincar junto com as crianças e, dessa maneira, nas entrevistas, os educadores relataram que gostam de brincar com as crianças em alguns momentos, seja por convite destas ou por iniciativa própria, quando inventam brincadeiras. Os educadores afirmaram que a motivação

das crianças e dos educadores aumenta quando brincam juntos, mas que o educador precisa estar participando de forma verdadeira com as crianças nos momentos de brincar e que apesar de se envolver e animar o ambiente, ele não é fundamental nessas atividades.

Brinco, a delícia minha é correr, estar descalço com eles lá, por que ai não fica só pra eles, eles ve que tem alguém junto participando com eles, dando risada, eu, bom, tem uns lá que ficam empanados, eu ainda não fiz isso, por que eu vou fazer ainda, eu quero por boniteza, é pra participar com eles, por que talvez tenha alguma criança esperando isso pra poder quebrar alguma coisa e ele pegar e mergulhar na brincadeira (Educador I).

Ademais, um dos educadores ressaltou a dificuldade, em determinados momentos, de se entregar nas brincadeiras, devido ao estado emocional decorrente da necessidade de organização das crianças em atividades como almoço e escovação, e do receio de entrar no jogo e de alguma maneira atrapalhar as crianças e o seu protagonismo.

Olha, eu brinco, não todo dia, tem dia que eu não to a fim de brincar, tem uma brincadeira que eu gosto muito que é o morceguinho morcegão, as vezes eu brinco, o problema é o seguinte, a responsabilidade e a dificuldade que me imbuete a função de adulto que na hora do almoço é tão tensa devido a dificuldade, a esse fervor que eles tem de brincar, esse fervor reprimido na escola e quando eles chegam aqui eles querem extravasar isso e eu sou obrigado, até pra que eles almochem com tranquilidade e depois façam a escovação e a nossa rotina, eu sou obrigado a me impor como adulto de uma maneira como eu não gostaria de me impor e isso me abala um pouco e me atrapalha as vezes na função de me sentir é tranquilo pra brincar com eles e aí demora um pouco até que essa minha ansiedade, essa minha, essa coisa que fica quando a gente fica quando tem que levar eles, controlar o impulso deles que é muito grande, são 15 crianças, eles correm de um lado pro outro e precisa manter uma organização mínima e necessária ali e isso já é muito difícil, e quando eu chego no horário livre eu sinto dificuldade de sair dessa posição e me infiltrar com qualidade pra conseguir realmente brincar com eles, as vezes eu consigo, as vezes não.

Em conformidade com os dados apresentados anteriormente, os educadores reconhecem a potência das crianças (SAURA; MEIRELLES; ECKSCHIMIDT, 2015) para se apropriar e ressignificar as relações e os jogos. Assim, os educadores, apesar de lamentarem em alguns momentos por não poderem brincar com as crianças, ressaltam também a importância de deixar as crianças serem protagonistas de suas práticas (NASCIMENTO, 2004; PETERS, 2009), fato comprovado nos trechos das entrevistas e dos diários de campo, os quais seguem.

Eu sofro muito, por que eu gostaria muito de me entregar, eu tenho dificuldade e outra, às vezes eu prefiro também que quando eu percebo que uma coisa tá fluindo, assim, e se dando entre eles que eles vivam essa experiência de conquista do brincar entre eles que eu chegar e falar assim, eu sou bom na brincadeira e aí,

acaba sendo legal, sim, acaba sendo prazeroso, mas eu acabo perdendo essa possibilidade de eles perceberem que também são pessoas que constroem e fazem coisas (Educador III).

O educador estava passando pelos espaços, viu a quadra de basquete e disse aos meninos: “Joga pra mim!”, depois, disse a si mesmo que eles estavam brincando e que não pode “atrapalhar” (Diário de campo 7).

Quando questionados sobre a participação nas brincadeiras, se esta se dá por vontade própria ou via convite das crianças, os educadores afirmaram que no horário livre ocorrem as duas situações e enfatizaram que as crianças gostam da interação com os educadores durante os jogos e que ficam chateadas quando estes encontros não acontecem.

As duas, eles me pedem, convidam, eu invento brincadeiras, eles se convidam, aí eu saio da brincadeira pra observar. Com a observação você aprende sobre eles (Educador I).

Acho que eles gostam da minha participação, eu percebo que fica mais animado, é.. mútuo assim, eu fico mais animada quando to participando e eles se mostram mais motivados quando eu participo, me disponho (Educador II).

Tem de tudo um pouco, já fui convidado e já falei que hoje eu não to a fim de brincar, mas eles ficam chatedos, ah que puxa (Educador III).

Diferentemente dos educadores, uma criança demonstrou compreender o fato de os educadores não poderem brincar, em determinados momentos, atribuindo tal ação como decorrente da função do educador como mediador e observador das relações e dos conflitos surgidos no horário livre.

Porque eles têm que olhar todo mundo, porque no futebol, principalmente, todo mundo briga (Melissa, 10 anos).

Ademais, uma criança demonstrou que a construção da cultura lúdica acontece principalmente entre as crianças (FERNANDES, 2004), mas que estas demonstram interesse em compartilhar suas experiências e jogos com os educadores.

Eles ficam olhando a gente brincando e as vezes eles querem brincar com a gente e a gente deixa (Barbie, 8 anos).

Nesse seguimento, foi observado no horário livre que os educadores, sempre que possível, são brincantes, mas demonstram certa preocupação em se entregar à brincadeira de determinado grupo e deixar de observar as demais crianças. Assim, em uma situação específica, qual seja, um educador com um grupo de crianças na quadra brincando de “Nunca

três”, foi observado que o educador era um brincante, se empolgava, gritava, vibrava, mas ao mesmo tempo não se desvinculava de seu papel, pois observava ao redor os outros grupos de crianças, dava dicas e relembrava as regras aos jogadores.

Ademais, reconhecer o papel dos educadores e as condições do ambiente as quais influenciam no brincar de qualidade, contribui para compreensão do jogo como uma atividade eminentemente social e cultural (CAILLOIS, 1990; BROUGÈRE, 1998; 2006), fenômeno que se manifesta em contextos específicos (FREIRE, 2002) e depende, essencialmente, das relações estabelecidas entre os brincantes e os mediadores simbólicos, instrumentais e sociais (VIGOTSKI, 2007; 2009; ELKONIN, 2009; VIGOTSKII, 2014).

Os saberes compartilhados no jogo

No que concerne aos saberes compartilhados no jogo, os educadores defendem que as crianças aprendem, elaboram, reconstruem e constroem conhecimentos, aprendem a conviver, compreender as diferenças, solidariedade e cooperação, habilidades motoras, contato com a natureza, saber fazer, conhecer por meio do outro, da criatividade e da imaginação os conceitos e os significados das coisas e dos animais. Além disso, os educadores compreendem a complexidade dos processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo.

Acho que é uma consequência, acho que aprendem coisas é..., a..., coisas como solidariedade, cooperação, além do desenvolvimento motor que tá envolvido, criatividade, imaginação, tá tudo muito atrelado (Educador II).

Aprendem o convívio com o colega, que o colega é diferente dela que ela é diferente do colega [...] (Educador II).

O..., não é que elas aprendem, por que o aprender vem de apreender eu apreendo, elas não só aprendem, elas apreendem, elaboram, reconstruem, constroem, fazem de novo, negócio complexo, né? por isso que as vezes dentro dessa relação que é complexo o importante é simplificar, deixa o simples, por que fazendo o simples o complexo vem junto, é simples, no entanto complexo (Educador III).

Com base nisso, Kishimoto (1994, p.23) defende que “[...] todo o jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa”. Em linha semelhante, Navarro e Prodócimo (2012, p. 638) ressaltam que “A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia”. Contudo, devido ao jogo ser incerto (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1999; FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2011), Brougère

(2010) adverte sobre a impossibilidade de assegurar que o jogo implica necessariamente em aprendizagem.

Quanto às crianças, a maioria afirma que aprende quando brinca e exemplifica as aprendizagens do brincar como: a própria brincadeira, jogar melhor, técnicas e táticas, correr, divertir, respeitar, imitar, se organizar, fazer conta, memorizar, dividir as coisas, respeito e alteridade.

Eu aprendo a brincar de pega pega zumbi e homem pega mulher. Você já brincou de homem pega mulher? (Thi, 6 anos)

Acho que aprendo várias coisas que eu não sei ainda. A B. inventou uma brincadeira que eu não sabia e aí ela me ensinou (Stefi, 6 anos).

Aprendo a jogar melhor, fazer gol, um monte de coisa (Matheus, 8 anos).

Aprendo a se divertir e aprendo a respeitar (Pérola, 9 anos).

Tipo é, eu to jogando, o cara pega a bola, faz um olé e eu faço a mesma coisa (Fi2, 9 anos).

Por que, vamos supor, que eu to brincando de quebra cabeça, eu aprendo a me organizar mais. Quando eu to brincando de rummikub eu aprendo a fazer mais conta, a memorizar mais as coisas. E quando eu jogo, vamos supor, queimada você aprende a passar a bola, dividir as coisas (Melissa, 10 anos).

Aprendo os golpes, como que se joga e se alguém perguntar como que se que joga esse jogo eu vou saber ensinar (Pedro, 9 anos).

Sim, aprende a saber como é a brincadeira (Roberto, 8 anos).

Ah, eu aprendo mais coisas, manhas, tipo código. Tipo cê aprende mais quando cê sabe um pouco cê vai jogando e aprende mais (Junior, 10 anos).

Sim! A., a pensar que tipo essa é minha vida e como deve ser a dos outros, aprendendo que a minha é de um jeito, a dos outros é de outro, i..., é muito legal se a gente podia, é, quer dizer, é..., passar um dia conhecendo, brincando com eles pá sabê um pouquinho mais. Um exemplo, quando eu brinco de pega pega com meus amigos, que tem mais lá na minha rua, é, quando eu tô escondido com mais algum do lado, as vezes a gente fica conversando baixinho sobre a vida do outro, então eu gosto de fazer isso. A obedecer as regras e a respeitar os outros (Iter, 8 anos).

Na fala de uma criança pode-se compreender a função social do jogo e conseqüentemente a cultura lúdica como um bem (i)material, uma riqueza a ser compartilhada entre as gerações.

Aprendo a se divertir e depois quando eu crescer se eu tiver filho passar pra minha filha (Kate, 9 anos).

Corroborando as afirmações, Carneiro (2015, p. 3) defende que

[...] a cultura lúdica se caracteriza como um patrimônio cultural, ou seja, conjuntos de conhecimentos e realizações de uma sociedade. Esses conjuntos são acumulados ao longo da história de uma dada sociedade e conferem traços de singularidade em relação a outras sociedades. Portanto, ao adotarmos essa forma de concebê-la, reconhecemos também a importância de preservar e transmitir, de geração em geração, seu conteúdo, reconhecidamente um tesouro, às vezes escondido, que se esculpiu ao longo da história.

Posto isso, defende-se que no jogo são compartilhados saberes como as aprendizagens decorrentes da atividade e também as competências necessárias para manter os brincantes em estado de jogo (FREIRE, 2002; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; SCAGLIA, 2011; SCAGLIA *et al.*, 2013). Destarte, o jogo é uma atividade social dotada de saberes os quais são construídos nas relações de pares em contextos específicos (FREIRE, 2002; VIGOTSKI, 2007; 2009, ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2014). Nessa perspectiva, o jogo não é natural na criança, mas sim aprendido, isto é, as experiências com o ambiente, com os materiais e com as pessoas possibilitam que as crianças aprendam o jogo em todas as suas dimensões (BROUGÈRE, 1998; 2006).

Considerações finais

Na pesquisa realizada constatou-se com relação à pedagogia do jogo, isto é, os processos de ensino e aprendizagem das manifestações da cultura lúdica, que as crianças afirmam que aprendem a brincar, por ordem de ocorrência nas respostas, com a família (pais, avós, tios, irmãos e primos), com os amigos, com os professores, sendo a maioria da área de Educação Física, e com a mídia – TV e computador, principalmente *Youtube*.

Com efeito, as crianças elencaram no painel os companheiros de jogo, assim, figuraram, com maior frequência, os amigos, seguido dos professores (pedagogos); algumas crianças apontaram que brincam sozinhas, com os irmãos e com amigos por meio de computadores (*skype*).

Em linha semelhante, os educadores ressaltam nas suas respostas que as crianças aprendem com os professores de Educação Física, com os professores da turma (pedagogos), com os livros, com a mídia e com os colegas. Entretanto, os educadores evidenciam que as crianças produzem suas culturas e que nesse processo existem crianças que lideram e propõem algumas brincadeiras, tendo o educador a função de mediar os jogos e os conflitos, além de valer-se da premissa de que nessa relação, o educador aprende mais do que ensina.

Por conseguinte, nas respostas das entrevistas, a maioria das crianças afirma que aprende quando brinca e exemplifica as aprendizagens do brincar como: a própria brincadeira, jogar melhor, técnicas e táticas, correr, divertir, respeitar, imitar, se organizar, fazer de conta, memorizar, dividir as coisas, respeito e alteridade. Os educadores defendem que durante o desenvolvimento dos jogos as crianças aprendem, elaboram, reconstróem e constroem conteúdos, além de aprender a conviver, compreender as diferenças, solidariedade e cooperação, habilidades motoras, contato com a natureza, saber fazer, conhecer por meio do outro, da criatividade e da imaginação os conceitos e os significados das coisas e dos animais.

Na teoria histórico-cultural de Vigotski (2007; 2009) a mediação é um conceito fundamental para se entender a apropriação das manifestações culturais e o educador é um personagem imprescindível nesse processo de construção e ressignificação dos saberes, gestos e valores. Nessa direção, as crianças demonstram em suas respostas uma visão do educador como mediador, aquele que, primordialmente, observa as brincadeiras, ajuda nos conflitos e também, com menor frequência, aquele que ensina as brincadeiras e que brinca junto com as crianças.

Com relação à atuação no horário livre, os educadores afirmam que a partir da observação das crianças percebem as dificuldades no desenvolvimento das brincadeiras e que intervêm nesses momentos, buscando transformar as necessidades e os desejos das crianças em realidade; agem como mediadores, incentivadores e espectadores. Durante as observações foi constatado que os educadores estão sempre observando os espaços e os jogos, fazem sugestões, se prontificam a ajudar as crianças, auxiliam os brincantes a montar e compreender as regras de um jogo novo, atuam nas mediações dos conflitos, os quais são mais constantes nos jogos com bolas e sugerem novos jogos ou novas regras, o que por vezes é bem aceito pelas crianças e em outras situações implica na mudança de postura dos brincantes, levando até mesmo a desistência do jogo.

Dentre as ações dos educadores, estes relatam que gostam de brincar com as crianças, seja por convite destas ou por iniciativa própria, quando inventam ou sugerem brincadeiras. Os educadores afirmam que a motivação das crianças e dos educadores aumenta quando estes interagem no jogo, mas que o educador precisa estar participando de forma verdadeira com as crianças nos momentos de brincar e que, apesar de se envolver e animar o ambiente, seu papel não é fundamental no desenvolvimento dos jogos. Ademais, os educadores apontam a dificuldade de se entregar durante as brincadeiras, devido ao estado emocional e ao receio de entrar no jogo e, de alguma maneira, atrapalhar as crianças, o seu potencial e o seu protagonismo no brincar.

Verificou-se durante as observações do horário livre que os educadores, sempre que possível, são brincantes, mas demonstram certa preocupação em “entrar na brincadeira”, pois estão em número reduzido e têm que observar as demais crianças nos diversos ambientes disponíveis. Um fato relatado pelos educadores nas entrevistas, o qual dificulta o brincar junto, é a condição do ambiente, isto é, os espaços da instituição são grandes, o que facilita que as crianças se espalhem e dificulta o trabalho dos três educadores, pois estes não conseguem acompanhar todas as brincadeiras e auxiliar todas as crianças.

Entretanto, os educadores afirmam que gostariam de ampliar os espaços e os materiais disponíveis para o jogo, atendendo também a uma demanda das próprias crianças, mas isso somente seria possível com o aumento no número de educadores e na aquisição e disponibilidade de materiais para as crianças, elementos que influenciam sobremaneira no brincar de qualidade.

Posto isso, os resultados da pesquisa possibilitam o entendimento dos processos de ensino, vivência a aprendizagem do jogo na educação não formal e também fora dos muros desta. Nesse sentido, o estudo ressaltou as relações que se estabelecem no desenvolvimento dos jogos bem como identificou os saberes compartilhados durante as manifestações dos brincantes.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRUHNS, Heloisa Turini. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Motrivivência**, n. v., p. 28-43. Florianópolis, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5654>> Acesso em: 15 dez. 2015.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. 2015. 260 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2015.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009.
- FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**. v. 15, n.1 (43), p. 229-250, jan./abr. 2004.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2016.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura* 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.2 p.236-246, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2177/2285>> Acesso em: 25 fev. 2016.

LEONTIEV, Alexei N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Infância e Cidade: crianças e adultos em uma pracinha do Rio de Janeiro**. 2004. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, vol.34, n.3, pp. 633-648, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 15 nov. 2015.

PETERS, Leila Lira. **Brincar para quê? Escolar é lugar de aprender!** Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. 282 f. (Tese em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SARAMAGO, Silvia Sara Sousa. **Metodologias de pesquisa empírica com crianças**. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.35, pp. 9-29. 2001. Instituto Universitário de Lisboa, Portugal. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n35/n35a01.pdf> > Acesso em: 10 jan. 2016.

SAURA, Soraia Chung; MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra. Educação Física Escolar: sentir, pensar e agir. Considerações para um possível caminho do brincar espontâneo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. Brazilian Journal of Physical Education and Sport**. São Paulo, v. 29, Suplemento n. 9, dez. de 2015. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/RBEFE/anais-do-xiii-seminrio-de-educacao-fsica-escolar-rbefe-suplemento-v-29-n-9-2015-ahead-of-print>> Acesso em: 01 fev. 2016.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés**. São Paulo: Phorte, 2011.

SCAGLIA, Alcides José *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, out/dez de 2013. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/37893/27534>> Acesso em: 10 dez. 2015.

SCAGLIA, Alcides José *et al.* Processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual. In: LEMOS, Kátia Lucia Moreira; GRECO, Pablo Juan; MORALES, Juan Carlos Pérez. (Orgs.) **5. Congresso Internacional dos Jogos Desportivos**. Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG, 2015.

THOMAS, Jack K.; NELSON, Jerry R. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** : livro para professores. Apresentação de Ana Luiza Bustamante Smolka; Tradução de Zoia Prestes. São Paulo, SP: Ática, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2014.

ZIMMERMANN, Ana Cristina. O jogo: sobre encontro e tradições. In: ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. (Orgs.). **Jogos tradicionais**. São Paulo, SP: Pirata, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Brincar é o último reduto de espontaneidade da humanidade” (Lydia Hortélio).

O jogo é uma atividade histórico-cultural complexa, dinâmica, aprendida socialmente e intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento das crianças (BROUGÈRE, 1998; 2010; FREIRE, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003; VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKII, 2014). Destarte, o jogo possibilita tomada de decisões, expressão de sentimentos e valores, autoconhecimento, compreensão do mundo, participação da vida social e apropriação da cultura. Nesse sentido, para compreender esse fenômeno é necessário adentrar nos diversos ambientes nos quais este se manifesta (FREIRE, 2002); em razão disso, na presente pesquisa, nos empenhamos em conhecer a configuração do jogo no horário livre em uma instituição pública de educação não formal.

Inicialmente, fizemos uma incursão pelo referencial teórico basilar da pesquisa, apresentando concepções e significados do jogo e da cultura lúdica, bem como um entendimento do campo da educação não formal. Apresentamos, ainda, os caminhos metodológicos da pesquisa, desde as perguntas, as quais suscitaram os objetivos, passando pelos métodos utilizados, quais sejam: observação participante do horário livre, a qual foi sistematizada em diários de campo; entrevista semiestruturada com os educadores; questionário para os pais/responsáveis pelas crianças; com destaque para os métodos de pesquisa com crianças: o painel e as entrevistas-conversa, visto que esse tipo de adequação metodológica possibilita compreender as crianças em suas múltiplas linguagens, diversidade de manifestações e expressões, as quais permitem ao investigador conhecer os contextos, o lugar social, as motivações e os desejos desses sujeitos histórico-culturais (SARAMAGO, 2001; KRAMER; LEITE, 2007).

Por conseguinte, as análises possibilitaram compreender a configuração do jogo na educação não formal, palco sagrado do brincar, um espaço educativo que não marca a criança por intervalo de idade e que oportuniza, por meio das relações interpessoais e do protagonismo dos brincantes na constituição dos significados do ambiente, que o jogo seja um encontro de culturas, forma de diálogo, convivência, compreensão do outro e uma linguagem do e com o mundo.

Outrossim, o jogo é autotélico, entretanto, os brincantes se apropriam das aprendizagens decorrentes e nas comunidades das crianças, esses processos de compartilhamento dos artefatos e produções do jogo, se desenvolvem na interdependência

entre os pares e o ambiente que os circunda e, assim, ressignificar a cultura lúdica é encontrar no outro uma possibilidade de parceria na busca pelo conhecimento, na superação de limites, na exploração de novas formas de se expressar e de compreender as manifestações culturais, sendo que esse movimento se torna possível devido ao horário livre oportunizar às crianças escolher suas brincadeiras, os materiais, os espaços e os parceiros, tendo o adulto como um mediador dos desejos e das formas infantis de se colocar no mundo.

Desse modo, identificamos na pesquisa, que as crianças conclamam por espaço e tempo para brincar e que o jogo está institucionalizado, entretanto, o horário livre se mostrou como um ambiente de jogo, pois este se afirma quando as crianças sentem-se seguras, desafiadas e motivadas a brincar, encontrando nos contextos (i)materiais e simbólicos, formas de potencializar suas experiências de forma lúdica, contando com a mediação dos educadores, os quais estão em constante atenção e disposição para compartilhar e incentivar o engajamento das crianças no jogo. Ademais, cada criança é considerada em sua singularidade, ou seja, “O modo como esta criança está suja é diferente do modo como as outras estão sujas”¹³.

Nesse sentido, as instituições, pautadas nos sentidos compartilhados e nos conceitos de sociedade e cultura vigentes, atuam na formação de concepções sobre as crianças, sobre a infância, bem como na significação das manifestações legítimas desses sujeitos sócio-históricos. Consequentemente, ressaltamos que a instituição de educação não formal, por meio do horário livre, preserva e enaltece a função social do jogo, a partir do momento em que possibilita às crianças expressar e construir sua cultura lúdica com o suporte dos mediadores simbólicos, materiais e sociais, bem como oportuniza a liberdade de expressão (lúdico) e consequentemente o potencial criativo dos brincantes.

Não obstante, existem limites da referida pesquisa, tais como: a quantidade de sessões de observação realizadas e o desenvolvimento da pesquisa com um único período da instituição, o que implica na dificuldade de generalização da entidade.

Posto isso, pretendemos, com esse trabalho, contribuir com as pesquisas sobre a cultura lúdica e sobre o jogo em ambientes de educação não formal, proporcionar a ampliação do debate sobre o protagonismo das crianças nos processos de aprendizagem e, principalmente, possibilitar a ampliação do campo das pesquisas *com* crianças, compreendidas como sujeitos históricos, de direito e interlocutoras de sua própria subjetividade e das suas condições sociais.

¹³ Poema de Alberto Caiero, epígrafe do presente estudo.

ANEXO A – TCLE Educadores

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Pesquisadora responsável: Débora Jaqueline Farias Fabiani

Orientador: Prof. Dr. Alcides José Scaglia

Número do CAAE: 39683814.6.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa sobre o brincar na Educação Não Formal. Este documento, denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora responsável.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assinar o documento, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O brincar é uma atividade histórico-cultural, dinâmica, aprendida socialmente e intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da criança; é uma ação com finalidades diversas, como tomada de decisões, expressão de sentimentos e valores, autoconhecimento, compreensão do mundo, participação da vida social e apropriação da cultura.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivos compreender a configuração do brincar, papel e significados, no contexto da Educação Não formal; conhecer os conceitos dos educadores e das crianças sobre brincar e relacioná-los; compreender como se dá o processo de ensino, vivência e aprendizagem das brincadeiras e identificar possíveis relações entre a aprendizagem e o brincar.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: ser entrevistado pela pesquisadora no horário livre, na instituição PRODECAD – DEdIC – UNICAMP.

Observações:

- A entrevista será realizada uma única vez e será gravada através de aparelhos eletrônicos: gravador, tablet e/ou celular;
- Devido ao fato de ser uma entrevista semiestruturada, com roteiro pré-estabelecido, porém, que pode ser alterado no decorrer da entrevista, não há previsão de duração desta parte da pesquisa.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se não se sentir confortável em conceder uma entrevista que será gravada através de um aparelho eletrônico. É importante ressaltar que **não** há risco previsível direto à saúde física e psicológica dos participantes durante o desenvolvimento da pesquisa.

Benefícios:

Não há benefício direto devido a participação como voluntário da pesquisa.

Acompanhamento e assistência:

Durante o desenvolvimento de uma parte da pesquisa de campo, qual seja a realização das entrevistas, a pesquisadora acompanhará os participantes, dando assistência às necessidades relacionadas à pesquisa. Caso, durante a entrevista, você sinta algum desconforto físico e necessite de auxílio médico, a participante acionará o serviço de emergência disponível. Após o término da pesquisa de campo, a pesquisadora estará disponível, por meio dos contatos apresentados, para esclarecer qualquer dúvida ou retirar a sua participação bem como apresentar os resultados ao término da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo seu nome não será citado. Os dados coletados, áudio das entrevistas, serão descartados após a defesa pública da dissertação. Não serão utilizadas imagens como fontes de informação e publicação de resultados.

Ressarcimento:

Nenhum participante receberá ganhos financeiros com a pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Débora Jaqueline Farias Fabiani e Alcides José Scaglia na Faculdade de Educação Física (FEF-UNICAMP): Avenida Érico Veríssimo, 701, CEP:13083-851, Campinas – SP; telefones (19) 98201 4521e (19) 3701-6685; e-mail: de_fabiani@hotmail.com e alcides.scaglia@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, CEP 13083-887, Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

Data: ____/____/____

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.

ANEXO B – TCLE Crianças (responsáveis legais)

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Pesquisadora responsável: Débora Jaqueline Farias Fabiani

Orientador: Prof. Dr. Alcides José Scaglia

Número do CAAE: 39683814.6.0000.5404

Seu filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário(a) de uma pesquisa sobre o brincar na Educação Não Formal. Este documento, denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos dele(a) como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com o responsável legal pela criança e outra com a pesquisadora responsável.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assinar o documento, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de permitir a participação da criança na pesquisa. Se você não quiser permitir a participação da criança ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O brincar é uma atividade histórico-cultural, dinâmica, aprendida socialmente e intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da criança; é uma ação com finalidades diversas, como tomada de decisões, expressão de sentimentos e valores, autoconhecimento, compreensão do mundo, participação da vida social e apropriação da cultura.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivos compreender a configuração do brincar, papel e significados, no contexto da Educação Não formal; conhecer os conceitos dos educadores e das crianças sobre brincar e relacioná-los; compreender como se dá o processo de ensino, vivência e aprendizagem das brincadeiras e identificar possíveis relações entre a aprendizagem e o brincar.

Procedimentos:

Participando do estudo a criança está sendo convidado a: ser entrevistada pela pesquisadora no horário livre, na instituição PRODECAD – DEDIC – UNICAMP.

Observações:

- A entrevista será realizada uma única vez e será gravada através de aparelhos eletrônicos: gravador, tablet e/ou celular;
- Devido ao fato de ser uma entrevista semiestruturada, com roteiro pré-estabelecido, porém, que pode ser alterado no decorrer da entrevista, não há previsão de duração desta parte da pesquisa.

Desconfortos e riscos:

A criança **não** deve participar deste estudo se não se sentir confortável em conceder uma entrevista que será gravada através de um aparelho eletrônico. É importante ressaltar que **não** há risco previsível direto à saúde física e psicológica dos participantes durante o desenvolvimento da pesquisa.

Benefícios:

Não há benefício direto devido a participação como voluntário da pesquisa.

Acompanhamento e assistência:

Durante o desenvolvimento de uma parte da pesquisa de campo, qual seja a realização das entrevistas, a pesquisadora acompanhará os participantes, dando assistência às necessidades relacionadas à pesquisa. Caso, durante a entrevista, a criança sinta algum desconforto físico e necessite de auxílio médico, a participante acionará o serviço de emergência disponível. Após o término da pesquisa de campo, a pesquisadora estará disponível, por meio dos contatos apresentados, para esclarecer qualquer dúvida ou retirar a sua participação bem como apresentar os resultados ao término da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

A criança tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo o nome da criança não será citado. Os dados coletados, áudio das entrevistas, serão descartados após a defesa pública da dissertação. Não serão utilizadas imagens como fontes de informação e publicação de resultados.

Ressarcimento:

Nenhum participante receberá ganhos financeiros com a pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Débora Jaqueline Farias Fabiani e Alcides José Scaglia na Faculdade de Educação Física (FEF-UNICAMP): Avenida Érico Veríssimo, 701, CEP:13083-851, Campinas – SP; telefones (19) 98201 4521e (19) 3701-6685; e-mail: de_fabiani@hotmail.com e alcides.scaglia@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, CEP 13083-887, Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação do meu filho(a) _____.

Nome do(a) responsável

legal: _____ Data: ____/____/____

(Assinatura do responsável LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.

ANEXO C – Termo de Assentimento

Você está sendo convidado para participar da pesquisa O BRINCAR NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, que será realizada pela pesquisadora Débora J. F. Fabiani.

A pesquisadora já conversou com seus pais, explicou sobre a pesquisa e eles autorizaram a sua participação, caso você queira ser voluntário. Além de você, outras crianças da sua turma também participarão desta pesquisa.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Objetivos

Esta pesquisa quer saber o que você pensa sobre brincar e quais brincadeiras gosta de fazer.

Métodos

Para saber o que você pensa sobre brincar, a pesquisadora irá entrevistar você, utilizando algum aparelho gravador, como celular ou tablet. A entrevista será feita no PRODECAD, no horário livre.

Benefícios

Você não ganhará nada ao aceitar participar da pesquisa.

Riscos

A pesquisadora prevê que não há risco em participar da pesquisa, mas caso você não se sinta bem em dar uma entrevista, pode se recusar a participar.

Se você passar mal durante a entrevista, a pesquisadora chamará a emergência.

Caso aconteça algo ou você precise falar com a pesquisadora você pode telefonar para: (19) 98201-4521 ou mandar um e-mail para: de_fabiani@hotmail.com

É importante ressaltar que o seu nome e sua voz não serão divulgados, apenas a pesquisadora terá acesso a esses dados. As suas falas serão registradas, mas não serão identificadas. Nesta pesquisa não usaremos imagens de nenhuma das crianças.

Quando a pesquisa terminar, os resultados serão publicados e você e sua família terão acesso ao texto escrito.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Estarei sempre à disposição.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa O
BRINCAR NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que não haverá nenhum problema com isso.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Campinas, ____ de _____ de 2015.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora

ANEXO D – Parecer consubstanciado do CEP

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O BRINCAR NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Pesquisador: Débora Jaqueline Farias Fabiani

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 39683814.6.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 962.654

Data da Relatoria: 15/02/2015

Apresentação do Projeto:

A brincadeira é uma criação humana, a qual possui características específicas em cada contexto e grupo social, sendo, portanto, produto da cultura e determinada por fatores históricos e sociais. Esse fenômeno sociocultural figura como uma das atividades mais desenvolvidas pelas crianças e devido ao seu caráter complexo e instigante é o foco de muitas pesquisas em diversos âmbitos do conhecimento: Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, Educação Física, entre outros. (CERISARA, 1998). Em consonância com o exposto, o documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) enfatiza que o brincar [...] é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive. (BRASIL, 2012, p. 11) Nesse sentido, muitos estudiosos se debruçaram a pesquisar sobre o brincar, sob diferentes óticas e com diversas perspectivas, Huizinga (1999), Brougère (1998), Vigotski (2007), Piaget (2005), Elkonin (2009), Kishimoto (1998), Freire (2010) etc. procuraram compreender a brincadeira, seus papéis e significados na sociedade, em diferentes culturas bem como as influências dessa prática social no desenvolvimento infantil. Dessa forma, cientes da relevância social das pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos apresentados acima, enfatizamos a escolha do referencial teórico fundamental nesta pesquisa, qual seja os diversos estudos de Vigotski e de Brougère. Vigotski (2007) se refere ao brincar como

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 962.654

uma atividade social, um processo de ressignificação dos bens simbólicos e materiais da cultura, uma forma de a criança se apropriar dos significados dos papéis sociais e das diversas relações estabelecidas ao seu redor e também como um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Para esse estudioso, o brincar é, necessariamente, composto por uma situação imaginária, pela imitação e por regras específicas. Corroborando com o exposto, Cerisara (1998, p. 130) afirma que as situações imaginárias criadas pela criança quando ela brinca estão interligadas com a capacidade de imitação, além de trazerem consigo regras de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente constituídas de os homens se relacionarem e com as quais as crianças convivem. Brougère (1998) estuda o brincar a partir da ótica socioantropológica e defende a ideia de que a criança possui uma cultura lúdica e que esta é necessária para o desenvolvimento das brincadeiras, pois a partir desse conjunto de informações a criança consegue distinguir o que é jogo e o que é realidade, ressignificando, por meio da brincadeira, os aspectos da vida cotidiana. A cultura lúdica é dinâmica, individual e também social, pois origina-se das interações sociais, além disso, "A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la." (BROUGÈRE, 1998, p. 25). O panorama apresentado nos faz refletir sobre o papel do brincar na sociedade, os espaços e tempos que esse fenômeno ocupa e como é compreendido pelos personagens sociais nas diferentes culturas, instituições e grupos sociais. Pois "Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender." (BRASIL, 2012, p. 11) Nesse sentido, os autores apresentados anteriormente apontam que o brincar é potencializador do desenvolvimento das crianças em diversos aspectos, cognitivo, social, afetivo etc. Porém, pesquisas como a de Romera et al. (2007) mostram que ainda há grande dificuldade, por parte de alguns adultos, em valorizar e considerar a cultura infantil, principalmente no contexto escolar, como fenômeno sociocultural que influencia na ressignificação das práticas sociais, ou seja, [...] o brincar das crianças não é o que existe de mais importante no elenco de preocupações que os adultos têm com relação a elas, ou de expectativas que criam acerca de suas vivências escolares. (ROMERA et al., 2007, p.136). Ainda que pareça contraditório, pois se espera que os espaços educativos sejam lugares, por excelência, nos quais as expressões da cultura infantil sejam compreendidas como possibilidades ímpares para o desenvolvimento da criança de maneira integral, Freire (2010, p. 10) aponta que Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, de fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até o 5º ano, a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar. E no âmbito da Educação Não Formal, como se configura o brincar? Num espaço,

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 962.654

o qual, segundo Miranda (apud KLISYS e STELLA, 2010, p. 1), é caracterizado “[...] por relações simétricas entre os participantes, sem hierarquização de saberes e considerando-os protagonistas de um processo maior de constituição humana.” Como se dá o processo de desenvolvimento da cultura lúdica? Qual o protagonismo da criança no processo educativo, considerando o brincar como forma de expressão de sua subjetividade e também de representação do saber coletivo? Com relação a

Educação Não Formal, Esteves e Montemór (2011, p. 109) conceituam essa forma educativa como [...] um conjunto de ações e processos específicos que acontecem em espaços próprios, que tem como função a formação ou instrução de indivíduos sem a vinculação à obtenção de certificados próprios do sistema educativo formal, este regido e supervisionado pelas políticas educacionais oficiais. Nesse sentido, a Educação Não Formal se mostra como um espaço e tempo privilegiado para o desenvolvimento do brincar, entendido como forma de expressão da criança, de sua comunicação com o mundo e do estabelecimento de interações sociais. Corroborando com o exposto, Paulo Freire, o qual difundiu a Educação Não Formal no Brasil na década de 60, a partir do conceito de educação popular, ensina que “A educação, qualquer que seja o nível que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais se estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade.” (FREIRE, 1976, p. 24). As discussões realizadas ao longo do texto apresentaram um panorama do mundo da necessidade e a partir deste emergiram os problemas da pesquisa, perguntas norteadoras do projeto e base para o desenvolvimento do estudo que será realizado: Como se configura o brincar no âmbito da Educação Não Formal? Qual a concepção que os educadores e as crianças têm sobre o brincar? Qual o papel do brincar na Educação Não Formal? Quais as relações entre brincar e o processo de aprendizagem? Como se dá o processo de ensino, vivência e aprendizagem das

brincadeiras? Como se desenvolve a cultura lúdica? Responder a essas perguntas e produzir conhecimentos é uma maneira de possibilitar a outros educadores e estudiosos do campo da Educação e da Educação Física uma compreensão das relações entre as concepções dos educadores e das crianças referentes a brincadeira, fenômeno complexo e instigante. Além disso, esse estudo se faz necessário na medida em que possibilita a constituição de reflexões que poderão subsidiar a prática pedagógica dos educadores envolvidos na Educação Não Formal, contribuindo ainda para a reflexão crítica do processo de formação das crianças e dos educadores e da valorização da cultura infantil no contexto educativo não formal. Posto isto, traçar e percorrer os caminhos para a construção de um debate que enfatize o brincar e as potencialidades das crianças no ambiente educativo não formal é uma forma de contribuir para a compreensão do

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 962.654

conhecimento como constantemente produzido e ressignificado pelos diversos personagens sociais que se desenvolvem no seio da cultura.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a configuração do brincar, papel e significados, no contexto da Educação Não Formal.

Objetivo Secundário:

Conhecer os conceitos dos educadores e das crianças sobre brincar e relacioná-los; Compreender como se dá o processo de ensino, vivência e aprendizagem das brincadeiras; Identificar as possíveis relações entre a aprendizagem e o brincar; Compreender como se desenvolve a cultura lúdica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos previsíveis diretos à saúde física e psicológica dos participantes.

Benefícios:

Para os educadores este estudo contribui no sentido de proporcionar uma reflexão de sua prática pedagógica, sobre os conceitos e os referenciais que permeiam sua práxis, além de conhecerem os conceitos das crianças sobre o brincar e sobre as relações deste fenômeno com diversas esferas sociais e culturais. Para as crianças este estudo contribui no sentido de dar voz a estas, considerando suas ideias e conhecimentos, além de ser uma possibilidade de reflexões e de mudanças nas práticas que interferem diretamente no seu cotidiano. É importante ressaltar que nenhum participante receberá ganhos financeiros com a pesquisa. Compreender a configuração do brincar na Educação Não Formal, as relações entre aprendizagem e brincadeiras bem como o desenvolvimento da cultura lúdica, a partir de pontos de vista distintos, educadores e crianças, contribuirá com o campo de conhecimentos em Educação Física, Educação Não Formal e Educação, de maneira geral, pois possibilitará uma ampliação do entendimento sobre um fenômeno social complexo, o qual necessita de constantes ressignificações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram apresentados:

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 962.654

- Folha de rosto
- Projeto detalhado contemplando os Aspectos éticos da pesquisa.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos profissionais e aos representantes legais dos menores.
- Termo de Assentimento
- Orçamento do estudo, com previsão de financiamento próprio.
- Roteiros de entrevistas
- cronograma

Apresenta anuência do local de pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os participantes da pesquisa serão informados sobre os objetivos, a metodologia e os aspectos éticos que regem o estudo e receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual será assinado pelo próprio educador e no caso da criança, por seu pai/responsável. O TCLE será entregue aos educadores e aos responsáveis legais pelas crianças e as entrevistas somente serão desenvolvidas a partir do momento que este documento for assinado. O TCLE será assinado tanto pelos participantes quanto pela pesquisadora, além disso, os educadores, as crianças e os responsáveis por elas serão informados sobre o respeito ao sigilo dos dados, tendo plena liberdade de abandonar a pesquisa, a qualquer momento, se assim o desejarem, sem penalização ou prejuízo decorrente de tal ato. Ademais, em nenhum momento da pesquisa será divulgado o nome dos participantes, resguardando o sigilo dos dados. É importante ressaltar que será garantido aos participantes da pesquisa todo e qualquer esclarecimento com relação aos objetivos, a metodologia e as formas de divulgação dos dados, respeitando os valores éticos, morais, culturais e religiosos vigentes na sociedade atual.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Esta versão é resposta às pendências não resolvidas na versão anterior.

1- Nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido a informação referente aos Benefícios estão em discordância com a descrita nas Informações Básicas do Projeto.

Resposta: Benefícios descritos nas informações básicas e no TCLE estão em concordância: "Não há benefício direto devido a participação como voluntário da pesquisa."

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 962.654

Análise: Pendência atendida

2- Deve-se apresentar o Termo de Assentimento para os menores de 18 anos.

Resposta: A pesquisadora anexou o termo de assentimento

Análise: Pendência atendida

3- TCLE garante sigilo da identidade dos participantes citando que nomes não serão utilizados, mas e quanto as imagens? Deixar claro se serão utilizadas ou não para publicação e apresentação do resultado. Se sim, não é possível garantir sigilo e privacidade. Adequar

Resposta: A pesquisadora inseriu a seguinte informação no TCLE: "Os dados coletados, áudio das entrevistas, serão descartados após a defesa pública da dissertação. Não serão utilizadas imagens como fontes de informação e publicação de resultados."

Análise: Pendência atendida

Projeto aprovado com recomendações de notificar ao CEP a data correta em que a pesquisa será iniciada. Lembramos ao pesquisador que o estudo só pode ser iniciado após a aprovação pelo CEP, conforme compromisso assumido pelo mesmo com o cumprimento da resolução 466/2012, item IX.1 letra a.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

- O sujeito de pesquisa deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 962.654

aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

CAMPINAS, 25 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

ANEXO E – Carta de autorização da instituição para coleta de dados

Autorização para Coleta de Dados

Eu, Kátia Regina Di Federico, diretora responsável pela unidade Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente – PRODECAD da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim, autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado “O brincar na Educação não formal”, sob responsabilidade da pesquisadora Débora Jaqueline Farias Fabiani, após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Unicamp (CEP – UNICAMP).

Assinatura e carimbo
 KÁTIA REGINA DI FEDERICO
 Diretora do Programa de Desenvolvimento
 da Criança e do Adolescente - PRODECAD
 DEDIC/DGRH/UNICAMP

Data: 28/11/2014
Matricula: 285882