

O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre¹

Débora Jaqueline Farias Fabiani

Mestra em Educação Física, FEF/UNICAMP, Brasil.
Professora de Educação Física, DEDIC/UNICAMP.
Membro do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte – LEPE (FCA/UNICAMP).
Correo: de_fabiani@hotmail.com

Alcides José Scaglia

Doutor em Pedagogia do Movimento, FEF/UNICAMP, Brasil.
Docente na FCA/UNICAMP.
Coordenador do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte – LEPE (FCA/UNICAMP).
Correo: alcides.scaglia@gmail.com

Cita: Farias Fabiani, D.J y Scaglia, Alcides José " O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre " en Revista *Lúdicamente*, Vol. 7, N°14, Año 2018, Junio - Octubre 2018, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 01 de Abril de 2018 y aceptado para su publicación el 01 Agosto de 2018.

¹ As informações do artigo são oriundas da dissertação de Mestrado "O jogo no horário livre: a Educação Física na Educação não formal", defendida por Débora J. F. Fabiani e orientada pelo Prof. Dr. Alcides José Scaglia, na Faculdade de Educação Física da UNICAMP em 2016.

RESUMEN: La cultura lúdica es compleja y dinámica, producto de los grupos sociales, teniendo el juego como su ambiente de surgimiento y enriquecimiento. De ese modo, la investigación, cualitativa y descriptiva-exploratoria, objetivó inventariar la cultura lúdica – los espacios, los materiales y los juegos desarrollados en el horario libre de una institución pública de educación no formal. Se realizaron sesiones de observación participante del horario libre y entrevistas con 15 niños y con 3 educadores. Las informaciones pasaron por la Análisis de Contenido y la Triangulación. Los resultados retratan que los niños se agrupan, de forma estable o efímera, debido a intereses comunes, edad y género, utilizan espacios y materiales específicos, siguen y reinventan reglas, entran en conflictos y desarrollan juegos, resignificando la cultura lúdica con la mediación de los educadores y del ambiente.

Palabras-clave: Juego; Niño; Cultura lúdica; Educación no formal.

ABSTRACT:

The ludic culture is complex and dynamic, product of the social groups, having the game as its environment of emergence and enrichment. Thus, qualitative and descriptive-exploratory research aimed at inventorying the ludic culture – the spaces, materials and games developed during the free time of a public institution of non-formal education. Participant observation sessions were held in the free time and interviews with 15 children and 3 educators. The information passed through Content Analysis and Triangulation. The results shows that children group together in a stable or ephemeral way due to common interests, age and gender, use specific spaces and materials, follow and reinvent rules, enter into conflicts and develop games, resignifying the play culture through mediation of educators and the environment.

Keywords: Game; Children; Ludic Culture; Non-formal education.

Introdução

A infância é uma construção social (Aries 2006), uma categoria geracional própria (Sarmiento 2005; Oliveira; Tebet 2010), permeada de consensos e dissensos e, assim, os conceitos de crianças e de infância sofreram modificações no decorrer histórico (Cohn 2005). Atualmente, as crianças são consideradas como sujeitos sócio históricos, com direitos assegurados por legislações nacionais e internacionais (Unicef 1990; Brasil 1990, 2016) e também como produtoras de cultura, atoras de sua subjetividade e de suas relações com o ambiente (Saramago 2001; Filho 2004; Kramer 2007; Oliveira; Tebet 2010).

Nesse sentido, a infância é o tempo da experiência, do acontecimento e da criação (Abramowicz 2015) e as crianças formam suas comunidades (Borba 2005) para produzir as culturas das infâncias (Fernandes 2004; Borba 2005) e desenvolver atividades diversas, como o jogo, fenômeno fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento infantil (Vigotski 2007; 2014; Elkonin 2009; Leontiev 2014).

Com efeito, 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 ímpar, o jogo (Saura; Meirelles; Eckschimidt 2015).

Por conseguinte, as crianças produzem, por meio da apropriação e da resignificação das relações e bens do ambiente, a cultura lúdica, a qual é autônoma, porém intrinsecamente ligada à cultura geral, suporte de representações e integradora de

ações e produções do contexto social. Brougère (2010:53-54) afirma que 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).

Desse modo, Fernandes (2004), Nascimento (2004), Borba (2005), Noronha (2008), Peters (2009), Seixas, Becker e Bichara (2012) desenvolveram pesquisas referentes à cultura lúdica nos diversos ambientes em que esta se manifesta, tais como a escola formal, a brinquedoteca, a praça e a rua, buscando, por meio de métodos diversos, observar, escutar e conseqüentemente compreender as crianças, suas produções e ações. Não obstante, poucas são as pesquisas que buscaram compreender o jogo e a cultura lúdica no âmbito da educação não formal (Fernandes 1998).

Com base no exposto, e tendo como premissa que a educação não formal é um acontecimento educativo que possibilita o compartilhamento de experiências e a valorização da cultura dos educandos (Gohn 2006; Fernandes; Garcia 2006; Simson; Park; Fernandes 2001), manifestam-se os seguintes questionamentos: como se desenvolve a cultura lúdica numa instituição pública de educação não formal (IPENF)? Quais os espaços, os tempos, os materiais e os jogos desenvolvidos? As perguntas elencadas surgiram das observações do tempo livre de uma IPENF.

Posto isso, com o intuito de responder as questões levantadas, o objetivo do presente artigo, de natureza qualitativa (Bogdan; Biklen 1994; Thomas; Nelson 2002) e do tipo descritivo exploratório (Gil 2002), é apresentar o inventário da cultura lúdica – os espaços, os tempos, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças de 6 a 10 anos em um espaço público de educação não formal.

Métodos e instrumentos

A pesquisa foi realizada em uma IPENF do estado de São Paulo com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 39683814.6.0000.5404, parecer 962.654), a autorização da direção da instituição, bem como o consentimento de todos os participantes: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os educadores e Termo de Assentimento para as crianças. Ademais, com o intuito de manter a confidencialidade da identidade dos participantes, estes foram identificados por meio das iniciais dos seus nomes ou por números romanos.



Participaram da pesquisa 15 crianças, oito meninas e sete meninos, com idade média de $8,66 \pm 1,29$ anos, e três educadores, um do gênero feminino e dois do gênero masculino, com idade média de $38 \pm 4,58$ anos, sendo todos pedagogos, com uma média de três anos de atuação na educação não formal. Todos os participantes se inscreveram espontaneamente, após a explicação dos objetivos e da metodologia da pesquisa.

Quanto aos instrumentos, primeiramente foram realizadas oito sessões de observação participante de forma natural (Marconi; Lakatos 2003) do horário livre, com duração aproximada de 50 minutos, as quais seguiram um roteiro (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 e relações sociais desenvolvidas) e foram sistematizadas em diários de campo (DC).

Posteriormente, todos os participantes foram entrevistados, as crianças por meio de entrevistas-conversa (Saramago 2001) e os educadores de entrevistas semiestruturadas (Triviños 1987; Boni; Quaresma 2005), sendo que as entrevistas tiveram um roteiro pré-estabelecido (jogos desenvolvidos, escolhas de parceiros, entre outros), porém flexível, e foram transcritas de forma literal.

Por fim, todas as informações da pesquisa de campo (diários de campo e entrevistas) foram analisadas pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin 2011) e pela Triangulação dos dados (Flick 2009), originando as seguintes categorias: as relações sociais no desenvolvimento da cultura lúdica, os espaços e os materiais, as regras, os ciclos e o inventários dos jogos.

As relações sociais no desenvolvimento da cultura lúdica

Com base nas observações verificou-se que no horário livre as crianças se agrupavam, de forma estável ou efêmera, 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 e na escovação; os agrupamentos possibilitavam, também, a elaboração de regras de convivência e de organização das brincadeiras, em consonância com as informações levantadas na pesquisa de Freire e Santana (2007).

Observou-se também que as crianças tinham liberdade para interagir nos diferentes espaços disponíveis e que a comunidade das crianças não era homogênea (Filho 2004; Borba 2005), uma vez que foram identificados alguns grupos de crianças que estabeleciam atividades específicas como sua categoria identitária (Fernandes 2004).

Por conseguinte, verificou-se a constituição de um grupo de crianças, meninos e meninas, 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, poucas crianças, com idades variadas, demonstravam preferir atividades como: ler, desenhar e jogar jogos de tabuleiro.

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 (DC 1).

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 (DC 2).

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 na IPENF, 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, semelhantemente ao encontrado por Fernandes (2004:236), o qual enfatiza que “No início da puberdade, entretanto, a separação torna-se visível; aí, podemos distinguir os grupos infantis femininos e os grupos infantis masculinos [...]”.

Nesse sentido, em consonância com as observações realizadas por Borba (2005), referentes ao desejo das crianças de brincarem juntas, notou-se a existência de crianças que eram consideradas pelos pares como essenciais para o desenvolvimento dos jogos, sendo que, em alguns casos observados, quando essas crianças iam embora, o jogo era 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 (DC 4).

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 (DC 6).



Nessa direção, ressaltam-se, também, as formas de entrada e saída dos jogos, isto é, quando uma criança evidenciava interesse em se juntar a determinada brincadeira, existiam formas específicas de entrar nos grupos já constituídos. 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 (DC 4).

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 quatro e já começou a jogar, sem perguntar nenhuma regra, disse já conhecer a brincadeira e ter aprendido na instituição (DC 6).

Constatou-se que as crianças que entraram nos jogos já em desenvolvimento incorporaram as ações e os papéis das brincadeiras, sem, no entanto, questionar sobre as regras. Parece haver um acordo tácito 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 1998:24). Ademais, notou-se 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 ou ímpar. Sobre esse assunto, Fernandes (2004:243-244) 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 folgado 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, em diversos momentos e atividades as crianças entraram em conflito, por disputa de materiais, discordância 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).

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 2007:250)”.

Desse modo, os conflitos mostram-se como ações importantes para o desenvolvimento do jogo e das relações sociais entre as crianças, pois são catalisadores de desequilíbrios e conseqüente aprendizagem, sendo que os desentendimentos somente acontecem quando são possibilitados às crianças espaços e tempos para se expressar e compartilhar experiências com seus pares. Na mesma direção, Oieno e Ferreira (2015: 33-34) afirmam 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”. 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, no momento no qual procuravam insetos para suas brincadeiras; contudo, observou-se que estas crianças resolviam seus conflitos com maior facilidade, devido,



principalmente, ao fato de desviar rapidamente a 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”(DC 4).

Nesse seguimento, os conflitos os quais envolveram as crianças mais velhas, 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 para exemplificar o relatado.

Ao lado da mesa estavam V.R., 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. Observei 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 mim, não sei se pelo fato de eu ser professora de Educação Física ou por ser a adulta mais próxima no momento (DC 4).

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 (DC 4).

Os educadores relataram nas entrevistas e nas observações que os jogos de futebol suscitavam muitos conflitos e, portanto, necessitaram de maior suporte dos educadores. Dessa maneira, os educadores afirmaram que foi necessária uma mediação e uma reorganização a referida atividade, o que culminou no desenvolvimento do “Campeonato das Crianças com Ideias Ensolaradas”, somente

para os meninos, uma vez que nenhuma menina se interessou pela atividade, mesmo com o convite dos educadores.

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 (DC 2).

Com base no relato e na observação da tabela do campeonato, é possível perceber como a cultura lúdica está intrinsecamente relacionada à cultura geral (Brougère 1998; 2010), uma vez que as crianças escolheram os nomes dos clubes europeus para seus times. Ademais, o uso de materiais e espaços também é fundamental para compreender a constituição e a ressignificação da cultura lúdica.

Os espaços e os materiais

A cultura lúdica é integrante da cultura geral (Brougère 1998) e está atrelada aos contextos sociais, sendo que o ambiente e as condições materiais influenciam sobremaneira no desenvolvimento dos jogos e, assim, Tchoske et al. (2012:275) 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 tempo 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 (DC 1).

Desse modo, com relação aos espaços utilizados para o desenvolvimento dos jogos, observou-se que há uma diferenciação com relação aos grupos de interesse, ou seja, as crianças mais novas se agrupavam, predominantemente, no parque, utilizando os brinquedos fixos ou somente o chão de areia. A maioria das crianças mais velhas utilizou, com maior frequência, a quadra, principalmente para desenvolver jogos com bola. O pátio (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. Além disso, 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 e folhas), bolinhas de gude/burquinhas, tacos, cordas e os jogos de tabuleiro. Ademais, as crianças mais novas utilizavam, em seus jogos, elementos da natureza, tais como: folhas, galhos, areia e insetos.

Assim sendo, considerando o jogo como processo de apropriação e reelaboração da cultura (Vigotski 2007; 2009; 2014; Elkonin 2009), é importante salientar que nessa atividade o educador 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 (2009:244), 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 [...]”.

As regras dos jogos



O jogo é uma atividade social e cultural, com limites espaciais e temporais (Caillois 1990; Huizinga 1999; Freire 2002; Freire; Scaglia 2003), dependente de 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 (1999:42-43) 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 organizavam os times à medida que iam se agrupando, se alguma criança chegasse durante o jogo podia entrar, a partida tinha hora para começar e 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. Tinham uns 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 (DC1).

Com relação aos jogos 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!” (DC 2).

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 (DC 2).

Em vista disso, Vigotski (2007) evidencia que no jogo existem duas características basilares, a criação de situações imaginárias e as regras sociais, isto é, a situação imaginária está sempre atrelada a regras sociais, compelindo a criança a se empenhar para imitar determinados papéis ou prática sociais, uma vez que para jogar utiliza os significados pré-estabelecidos, mas também transgride os sentidos e conceitos por meio da imaginação.

Outro ponto relevante a ser ressaltado são as crianças que não cumprem as regras estabelecidas entre os pares, denominadas “desmancha-prazer” (Gadamer 1999:175), uma vez que o jogo é uma atividade séria que se apoia em regras sociais e de conduta para se desenvolver (Caillois 1990; Huizinga 1999; Vigotski 2007; 2014). Com relação ao não cumprimento 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!” (DC 6).



Portanto, foi observado o papel do jogo na apropriação dos bens simbólicos e materiais da cultura, na satisfação dos desejos e das motivações das crianças, uma vez que essa atividade cultural possibilita que os brincantes trabalhem com a percepção e o significado dos objetos, das práticas e das relações, aprendendo a lidar com o real e com imaginário, distinguindo os dois campos e agindo de acordo com suas vontades e com o ambiente, por meio de vivências de situações imaginárias e de regras sociais específicas, as quais evidenciam o encontro da liberdade e da sujeição, possibilitando um avanço no desenvolvimento das crianças (Gadamer 1999; Vigotski 2007; 2014).

Os ciclos dos jogos

Abaixei-me para falar com T., V. e G. (6-7 anos) os quais estavam embaixo 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 [...] (DC 2).

O trecho descrito acima sinaliza para um interessante elemento encontrado por meio das observações do tempo livre, qual seja o ciclo das brincadeiras. Notou-se que algumas crianças brincavam da mesma brincadeira durante todo o tempo livre ou até mesmo durante vários dias, fato encontrado também nas pesquisas de Noronha (2008) e Pontes e Magalhães (2002).

Ademais, os jogos desenvolvidos pelas crianças não eram deliberados pelos educadores, mas surgiam como sugestão de alguma criança, a qual compartilhava com os grupos de pares. As atividades duravam algum tempo e depois eram trocadas por outras, isto é, os jogos das crianças têm relação direta com seus desejos e motivações (Borba 2005; Vigotski 2007; Peters 2009), sendo 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 nos ambientes de jogo, no interior dos grupos de brincadeiras. Nesse sentido, no momento da entrevista, um educador relatou que o ciclo dos jogos acontece em outros espaços e tempos de brincar, como na rua.

[...] eu me lembro quando eu era criança, na minha rua, a gente se juntava é por grupo de interesses, então a gente pensava assim, vamos 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, 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).

Corroborando o exposto, Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009:237) 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 auto superação que o próprio jogador se impõe”, isto é, o brincante repete suas condutas com o intuito de experimentar novamente as situações do jogo, sendo esse movimento a base da atividade lúdica (Benjamin, 2002).

O inventário dos jogos

Com base nas observações do horário livre e nas 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). É importante ressaltar que essa classificação não é rígida, mas puramente didática, uma vez que o inventário possibilita melhor entendimento das formas de constituição e desenvolvimento da cultura lúdica no contexto observado (Kishimoto 1994).



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; “CARRO MALUCO”.
DE TABULEIRO/VIRTUAIS	DESENHO; COMBATE; TRILHA; <i>MINECRAFT</i> .

Quadro 1 – O inventário dos jogos

Há uma infinidade de jogos que se desenvolvem em contextos sociais específicos, pois o jogo é um fenômeno cultural (Caillois 1990; Brougère 1998; Huizinga 1999; Vigotski 2007; 2009; 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 (2005:40-41) 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”



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, foram classificados em cinco “famílias”: os “jogos de correr, pegar e esconder” são atividades as quais envolvem maior 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; 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 essas 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 possibilitam poucas alterações pelos brincantes.

Assente nas observações e nas respostas dos participantes, inferiu-se que as crianças mais novas 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 três meninas era a mãe e a outras duas as filhas, elas pescavam tubarões e enquanto conversavam, G. perguntou à “mãe”: “Posso nadar no mar?” A mãe disse que sim e as três desceram e nadaram no mar (areia), fazendo movimentos com os braços (DC 4).

Com relação às crianças mais velhas, 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 (DC 4).



É necessário salientar que as preferências e os agrupamentos consoantes com a faixa etária não implicam numa divisão rígida de idades entre as crianças ou mesmo na impossibilidade de uma criança transitar entre os grupos constituídos ou criar novos grupos específicos, uma vez que uma característica da educação não formal é a não marcação das crianças por intervalos etários (Gohn 2006) e a ampliação das experiências com base na diversidade de saberes.

Considerações finais

Conhecer o desenvolvimento da cultura lúdica na instituição de educação não formal possibilitou compreender a maneira como as crianças se organizam para jogar, como escolhem os jogos, 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, observou-se que a cultura lúdica na IPENF se manifesta com maior intensidade durante o horário livre, a despeito de existirem outros momentos disponíveis, ou subvertidos pelas crianças, para o jogo.

Sendo o jogo uma atividade complexa (Freire 2002; Freire; Scaglia 2003), uma manifestação simbólica que permite que as crianças se apropriem e ressignifiquem as relações e ações sociais contextualizadas (Noronha 2008), para compreender a cultura lúdica no horário livre, além das observações participantes, fez-se necessário ouvir as crianças, os seres do jogo (Freire 2002; Scaglia 2003), uma vez que “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 1998:22), isto é, uma atividade somente pode ser considerada jogo se os brincantes a considerarem como tal, demonstrando motivação e engajamento na prática (Kishimoto 1994).

Posto isso, os resultados da pesquisa possibilitam a compreensão da educação não formal como um espaço legítimo para o desenvolvimento da 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 aprendizado e desenvolvimento social e cultural (Cohn 2005; Vigotski 2007; 2014).

Os resultados retratam que as crianças se agrupam, de forma estável ou efêmera, devido a interesses comuns, idade e gênero e que no desenvolvimento dos jogos entram em conflitos, os quais resolvem de forma autônoma ou com auxílio dos educadores. Quanto aos espaços e aos materiais, as crianças mais novas utilizam o parque e as mais velhas preferem a quadra; utilizam pouca diversidade de materiais



nas suas brincadeiras, com ênfase para as bolas, os brinquedos do parque e os elementos da natureza (galhos, folhas e insetos). Com relação às regras dos jogos, as crianças transgridem e reinventam, tanto nos jogos de faz de conta quanto nos jogos manifestos no esporte.

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 2010:39) e no horário livre ficou evidente a mediação dos educadores, os quais enfatizam a agência dos brincantes, porém, sem deixar de lado seu papel com suporte no desenvolvimento das atividades lúdicas.

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 vivência das relações, da manipulação de objetos e da resignificação dos espaços (Tchoske et al. 2012).

Diante do exposto, a pesquisa oportunizou o conhecimento sobre a cultura lúdica na educação não formal; a compreensão das comunidades das crianças (Borba 2005), os grupos de interesse que se formam para realizar diferentes atividades, como o jogo; o entendimento da configuração da agência e da produção cultural das crianças em um contexto social específico, bem como a valorização da criança como protagonista das investigações sobre suas subjetividades, relações e criações.

Referências

- Abramowicz, A. (2015). A criança, a infância e a sociologia da infância. In: Park, M. B.; Fernandes, R. S. Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações (pp.73-93). São Paulo, Ed. SESC.
- Àries, P. (2006). História social da criança e da família. (2. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Benjamin, W. (2002). Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo, SP: Editora 34.



Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed.

Boni, V., Quaresma, S. J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Em tese, 2 (1), 68-80. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>> Acesso em: 21 fev. 2018.

Borba, A. M. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Planalto.

Brasil. (2016). Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Brasília: Planalto.

Brougère, G. (1998). *A criança e a cultura lúdica*. In: Kishimoto, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo: Cengage Learning.

Brougère, G. (2010). *Brinquedo e Cultura*. (8 ed.). São Paulo: Cortez.

Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. (2. ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.

Fernandes, F. (2004). *As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis*. *Pro-Posições*, 15 (1), 229-250.

Fernandes, R. S., Garcia, V. A. *Educação não-formal: campo de/em formação*. *Revista Profissão Docente*, 5 (13), 14-28. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/284>> Acesso em: 10 fev. 2018.

Filho, A. J. M. (2004). *Refletindo sobre as produções culturais das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil*. *Revista Linhas*, 5 (2), 1-11. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1217>> Acesso em: 12 fev. 2018.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Freire, J. B. (2002). *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados.

Freire, J. B., Santana, G. M. L. (2007). *Relações sociais no desenvolvimento da imaginação por meio de jogos*. *Motriz*, 13 (4), 249-258. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/877/1172>> Acesso em: 10 fev. 2018.

Freire, J. B., Scaglia, A. J. (2003). Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione.

Gadamer, H-G. (1999). Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes.

Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. (4. ed.). São Paulo: Atlas.

Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 14 (50), 27-38. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2018.

Huizinga, J. (1999). Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. (4 ed.). São Paulo: Perspectiva.

Kishimoto, T. M. (1994). O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira.

Kramer, S., Leite, M. I. (2007). Infância: fios e desafios da pesquisa. (9. ed.). São Paulo: Papirus.

Leonardo, L., Scaglia, A. J., e Reverdito, R. S. (2009). O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. Motriz, 15 (2), 236-246. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2177/2285>> Acesso em: 25 fev. 2018.

Leontiev, A. N. (2014). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, L. S., Luria, A. R. e Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (13 ed.) (pp. 119-142). São Paulo: Ícone.

Marconi, M. de A., Lakatos, E. M. (2003). Fundamentos de metodologia científica. (5 ed.). São Paulo: Atlas.

Nascimento, A. M. do. (2004). Infância e Cidade: crianças e adultos em uma pracinha do Rio de Janeiro. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Noronha, F. S. (2008). Pulando muros: jogos de rua e jogos de escola. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Oieno, M. A., Ferreira, H. B. (2015). Curumim: reflexões coletivas sobre o mesmo programa. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações (pp.23-43). São Paulo, Ed. SESC.

Oliveira, F. de, Tebet, G. G. de C. (2010). Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: Abramowicz, Anete, Moruzzi, A. B. O plural da infância (pp. 39-54). São Carlos: EdUFSCar.

Peters, L. L. (2009). Brincar para quê? Escolar é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Pontes, F. A. R., Magalhães, C. M. C. (2002). A Estrutura da Brincadeira e a Regulação das Relações. *Psic: Teor. e Pesq*, 18 (2), 213-219. Disponível em:

Saramago, S. S. S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, 9-29. Disponível em:

<<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n35/n35a01.pdf> > Acesso em: 10 fev. 2018.

Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 361-378. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2018.

Saura, S. C., Meirelles, R., e Eckschmidt, S. (2015). Educação Física Escolar: sentir, pensar e agir. Considerações para um possível caminho do brincar espontâneo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 29 (9). Disponível em:

<<https://pt.slideshare.net/RBEFE/anais-do-xiii-seminrio-de-educacao-fsica-escolar-rbefe-suplemento-v-29-n-9-2015>> Acesso em: 01 mar. 2018.

Scaglia, A. J. (2005). Jogo: Um sistema complexo. In: Freire, J. B., Venâncio, S. O jogo dentro e fora da escola (pp. 37-69). Campinas: Autores Associados.

Scaglia, A. J., Reverdito, R. S., Santos, M. V. R., e Galatti, L. R. (2015). Processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual (pp. 43-61). In: Lemos, K. L. M., Greco, P. J., e Morales, J. C. P. (Orgs.) 5. Congresso Internacional dos Jogos Desportivos. Belo Horizonte: EEFETO/UFMG.

Seixas, A. A. C., Becker, B., e Bichara, I. D. (2012). Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. *PSICO*, 43 (4), 541-551. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10260>> Acesso em: 05 mar. 2018.

Simson, O. R. de M. von, Park, M. B., e Fernandes, R. S. (2001). (Orgs.). Educação não-formal: cenários da criação. Campinas: Editora da Unicamp.

Thomas, Jack K., Nelson, Jerry R. (2002). Métodos de pesquisa em atividade física. (3 ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.

Triviños, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Tschoke, A, Rechia, S., Assis, T. S., Tardivo., T. G., Maranhão, M. C., Ramos P. V. B, e Moro, L. (2012). Espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam os professores e o que vivem os alunos. *Pensar a Prática*, 15 (2), 272-284. Disponível em:



<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/feef/article/view/12109/11199>> Acesso em: 12 mar. 2018.

Unicef. (1990). 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 fev. 2018.

Vigotski, L. S. (2009). Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico. São Paulo: Ática.

Vigotski, L. S. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski, L. S, Luria, A. R., e Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (13. ed.) (pp. 103-117). São Paulo: Ícone.

Viotski, L. S. (2007). A formação social da mente. (7. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

