



PEDAGOGIA DO JOGO: ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

PEDAGOGY OF GAME: TEACHING, LIVING AND LEARNING TO PLAY IN NON-FORMAL EDUCATION

PEDAGOGÍA DEL JUEGO: ENSEÑANZA, VIVENCIA Y APRENDIZAJE DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Débora Jaqueline Farias Fabiani

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: de_fabiani@hotmail.com

Alcides José Scaglia

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: alcides.scaglia@gmail.com

RESUMO

O artigo objetiva descrever a pedagogia do jogo, a partir dos processos de ensino, vivência e aprendizagem do brincar das crianças no contexto da educação não formal. Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva-exploratória, composta por observação participante do horário livre, entrevistas-conversa e painel com as crianças e entrevistas semiestruturadas com os educadores. As informações foram analisadas pela Análise de Conteúdo e pela triangulação de dados. Os resultados sinalizam que os jogos são co-construídos pelas crianças, as quais aprendem a brincar com os familiares, com os amigos, com os professores de Educação Física e com a mídia. Ademais, os saberes compartilhados no jogo constituem-se das aprendizagens decorrentes da atividade e das competências necessárias para manter o estado de jogo. Conclui-se que a pedagogia do jogo está atrelada à criação de ambientes organizados e aos mediadores atentos às necessidades e interesses dos jogadores.

Palavras-chave: Aprendizagem; Criança; Jogo; Mediação; Pedagogia.

ABSTRACT

The article aims to describe the pedagogy of game, from the processes of teaching, living and learning of children's play in the context of non-formal education. Thus, a qualitative, descriptive-exploratory research was carried out, composed of participant observation of the free time, interviews-conversation and panel with the children and semi-structured interviews with the educators. The information was analysed by Content Analysis and data triangulation. The results signal that the games are co-constructed by the children, who learn to play with relatives, friends, Physical Education teachers and the media. In addition, the knowledge shared in the game consists of the learning arising from the activity and the skills needed to maintain the game state. It can be concluded that the pedagogy of the game is linked to the creation of organized environments and mediators attentive to the needs and interests of the players.

Keywords: Learning; Children; Game; Mediation; Pedagogy.

RESUMEN

El artículo tiene por objetivo describir la pedagogía del juego, a partir de los procesos de enseñanza, vivencia y aprendizaje del juego infantil en el contexto de la educación no formal. Así, se llevó a cabo una investigación cualitativa, descriptiva-exploratoria, compuesta por observación participante del tiempo libre, entrevistas-conversación y panel con los niños y entrevistas semiestruturadas con los educadores. La



información se analizó mediante el análisis de contenido y la triangulación de datos. Los resultados indican que los juegos son co-construidos por los niños, que aprenden a jugar con sus familiares, amigos, profesores de educación física y los medios de comunicación. Además, los conocimientos compartidos en el juego consisten en el aprendizaje que surge de la actividad y las habilidades necesarias para mantener el estado de juego. Se puede concluir que la pedagogía del juego está vinculada a la creación de entornos organizados y mediadores atentos a las necesidades e intereses de los jugadores.

Palabras clave: Aprendizaje; Niño; Juego; Mediación; Pedagogía.

INTRODUÇÃO

As crianças apropriam-se de forma ativa, por meio do processo de internalização, dos comportamentos e relações sociais e dos acervos materiais e simbólicos dos contextos socioculturais (VIGOTSKI, 2007; 2014). Nesse sentido, Vigotski (2007) e Elkonin (2009) estabelecem que as práticas de mediação são fundamentais para a aprendizagem, uma vez que as crianças aprendem e se desenvolvem a partir da interação com seus pares, familiares e educadores e da manipulação e ressignificação de objetos e elementos semióticos.

Desse modo, o jogo é uma atividade cultural, produtora de significados, valores e gestos, que são apreendidos pelas crianças em consonância com a conjuntura na qual se constituem (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1999; FREIRE, 2002; VIGOTSKI, 2007; 2009; 2014; SCAGLIA, 2011; CARNEIRO, 2015). 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”.

Ao encontro do exposto, Carneiro (2015, pp. 226-227) reconhece que “[...] o jogo é um fenômeno abstrato que se manifesta por meio de inúmeras revelações que são construídas historicamente”. Portanto, ao se concretizar nas relações, o jogo oportuniza aos jogadores conquistar novas possibilidades de organização das suas condutas e interações com o meio social. Em razão disso, as crianças são co-criadoras de suas vivências e aprendizagens, ressignificando as diversas práticas lúdicas, por meio da atribuição de sentidos consoantes com seus contextos e experiências (BROUGÈRE, 1998).

Os saberes compartilhados no jogo referem-se tanto às aprendizagens decorrentes da brincadeira quanto às competências necessárias para que as crianças, os jogadores, se mantenham em estado de jogo (SCAGLIA, 2011; SCAGLIA et al., 2013), configurando assim, a cultura lúdica, a qual consiste em um “[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. (BROUGÈRE, 1998, p. 23). Corroborando o exposto, Scaglia e Fabiani (2017, p. 262) afirmam que: “O jogo é o ambiente de construção da cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998), sendo que esse processo de criação é compartilhado entre os jogadores, de forma que cada um contribui com os saberes estabelecidos, tecendo, em conjunto, novos conhecimentos”.

Portanto, os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo, constituintes da pedagogia do jogo, desenvolvem-se no imbricamento do ambiente de jogo – engajamento decorrente do ato de jogar e da ludicidade –, com o ambiente de aprendizagem – competências e conhecimentos engendrados no jogo de maneira intencional ou, no nosso caso, em particular, incidental a partir das relações (SCAGLIA et al., 2015; SCAGLIA, 2017; SCAGLIA; FABIANI, 2017). Desse modo, a pedagogia do jogo “[...] tem o jogo como objeto de conhecimento e como metodologia de ensino”. (SCAGLIA; FABIANI, 2017, p. 269).

Assente nas informações apresentadas e nas observações de um grupo de crianças no horário livre em um espaço de educação não formal, questiona-se: Com quem as crianças aprendem a brincar? O que aprendem ao brincar? Quais os saberes compartilhados nas brincadeiras? Qual o papel do educador nas brincadeiras? Desse modo, considerando 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), é importante conhecer a pedagogia do jogo, a partir dos processos de aprendizagem, e os saberes compartilhados no jogo pelas crianças no espaço educativo não formal.

Nesse sentido, Nascimento (2004), Peters (2009), Fernandes e colaboradores (2016), Spolaor e colaboradores (2019) e Zaim-de-Melo e Golin (2019) pesquisaram o jogo em em diversos contextos educativos, como os ambientes formais (escolas) ou informais (praça pública e recreio da escola), almejando compreender os processos de vivência e aprendizagem do jogo, as relações estabelecidas nas brincadeiras e o inventário de jogos das crianças de diferentes idades. Não obstante, há uma escassez nas pesquisas sobre os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo e o papel do educador no âmbito da educação não formal.

Diante do exposto, o objetivo do presente artigo é descrever a pedagogia do jogo a partir dos processos de ensino, vivência e aprendizagem do brincar no horário livre de uma instituição pública de educação não formal (IPENF), sob a ótica das crianças e dos educadores do referido contexto.

METODOLOGIA

Participantes e local da pesquisa

A presente pesquisa, qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e do tipo descritiva exploratória (GIL, 2002), foi realizada em uma IPENF do estado de São Paulo, Brasil. É importante ressaltar que houve autorização da direção da instituição, bem como a aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP (CAAE: 39683814.6.0000.5404, parecer 962.654).

Na referida IPENF, o contexto da pesquisa de campo foi o horário livre, o qual tinha duração aproximada de 50 minutos e as crianças podiam escolher os materiais, as atividades e os espaços,

dentro de combinados definidos constantemente pelos educadores em conjunto com as turmas de crianças. Desse modo, estavam disponíveis a quadra, o parque e o pátio (locais onde as observações foram realizadas); em alguns dias também havia a possibilidade de utilizar as salas e o ateliê, especialmente quando chovia ou quando havia demanda das crianças ou proposta dos educadores.

Participaram da pesquisa 15 crianças, entre 6 e 10 anos, com uma média de idade de oito anos, sendo oito meninas e sete meninos. O tempo que as crianças frequentavam a instituição variou entre seis meses a quatro anos, sendo a média de um ano e seis meses. Além dessas, participaram também três educadores, sendo dois graduados e um graduando em pedagogia; 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.

Todos os participantes se inscreveram espontaneamente, após a explicação (adequada a cada público participante) dos objetivos e da metodologia da pesquisa e, assim, os educadores e os pais/responsáveis pelas crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as crianças assinaram o Termo de Assentimento. Além disso, foi mantida a confidencialidade da identidade dos participantes, os quais foram identificados por meio de nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos e, no caso dos educadores, por números romanos.

Procedimentos

Para realização da pesquisa foram utilizados quatro instrumentos metodológicos, os quais possibilitaram abranger as especificidades dos diferentes participantes da pesquisa e também atingir os objetivos propostos.

Desse modo, inicialmente foram realizadas oito sessões de observação participante de forma natural (MARCONI; LAKATOS, 2003), pois a pesquisadora já conhecia o grupo de crianças pesquisado e também podia interagir com os pesquisados caso necessitasse esclarecer algum ponto observado. As sessões ocorreram durante o horário livre do grupo de crianças, tiveram duração aproximada de 50 minutos e 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. As informações advindas desse instrumento foram sistematizadas em diários de campo (DC), fundamentais para a descrição e a reflexão sobre a realidade observada.

Logo após essa primeira fase foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os educadores (BONI; QUARESMA, 2005), tendo como base as seguintes perguntas: Como as crianças aprendem a brincar? As crianças aprendem quando brincam? Qual o papel do educador no desenvolvimento das brincadeiras?

As entrevistas foram realizadas na própria IPENF e foram gravadas por meio de um tablet.

É fundamental salientar que no estudo as crianças foram consideradas como sujeitos histórico-culturais, as quais são ativas na elaboração de suas subjetividades e de seus contextos sociais (VIGOTSKI, 2007; KRAMER; LEITE, 2007). Portanto, a pesquisa foi realizada com crianças (CRUZ, 2008) e utilizou métodos específicos para escutar esses atores sociais, considerando as diferentes linguagens (oral e escrita).

Assim, foram realizadas entrevistas-conversa com as crianças (SARAMAGO, 2001), seguindo o seguinte roteiro: Bloco temático inicial: conversa sobre a brincadeira que a criança estava desenvolvendo; Bloco principal: Com quem você aprende as brincadeiras? Você acha que aprende enquanto brinca? O que você aprende? O que os professores fazem no horário livre? e Bloco adjacente: temas que surgiram durante a entrevista-conversa. As entrevistas-conversa com as crianças foram desenvolvidas na própria IPENF, durante o horário livre, isto é, a pesquisadora iniciava a conversa com a criança sobre a brincadeira que estava desenvolvendo naquele momento, posteriormente, a pesquisadora e a criança encaminhavam-se a uma sala, para evitar a interferência das demais crianças, e a entrevista prosseguia, sendo gravada por um *tablet*. Após a finalização da entrevista, a criança ouvia a gravação.

Concomitante com as observações foi desenvolvido um painel com as crianças. O painel consistiu em cartolinas que ficaram afixadas no parque da IPENF durante oito dias, nas quais as crianças puderam se expressar, por meio da linguagem escrita, sobre as seguintes questões: Com quem brinco? Com quem aprendo?

Além disso, todas as entrevistas foram transcritas de forma literal e as informações advindas dos diários de campo e do painel foram sistematizadas. As informações, conteúdos latentes e manifestos, foram analisadas pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001) e pela triangulação dos dados (FLICK, 2009), gerando um conjunto de temáticas próprias. Por fim, após as análises e a determinação das categorias e temáticas específicas, foram realizadas as inferências individuais e coletivas, a interpretação das temáticas enunciadas nos agrupamentos das respostas, dos pontos de observação do diário de campo e do painel, e a consequente atribuição de sentido aos discursos e às ações dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados, que serão apresentados e discutidos nos tópicos seguintes, foram classificados em quatro categorias: a pedagogia do jogo; o papel dos educadores; brincar junto e os saberes compartilhados no jogo.

A pedagogia do jogo

Nessa categoria são retratados os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo no horário livre, evidenciando a pedagogia do jogo. Com base nas informações da pesquisa de campo, inferimos que as crianças aprendem o jogo na convivência com os pares e nas experiências com o ambiente, em consonância com o defendido por 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 outras pessoas 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. É importante ressaltar que na escrita do painel, algumas crianças se referiram a brincadeiras que também realizam fora da IPENF, em contextos diversos.

Nas entrevistas-conversa, 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 educadores, sendo a maioria da área da Educação Física, e com a mídia, como TV, celular/*tablet* e computador (*Youtube*). Seguem alguns trechos que confirmam o apresentado:

Algumas eu já sei, é... as brincadeiras que eu brinco às 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 “bets” 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. [...] eu aprendi com meu tio. É, às vezes é “cá” minha professora de Educação Física. E às 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 (Alice, 10 anos).

Os trechos destacados possibilitam a compreensão de que as crianças aprendem o jogo e se desenvolvem por meio das relações com seus pares, familiares e educadores (mediação social) e que as interações entre os brincantes e o ambiente possibilitam a internalização e a resignificação da cultura, processos essenciais para a compreensão de diversos elementos da sociedade (VIGOTSKI, 2007; 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, conforme apontado nas respostas. 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 do jogo, os educadores afirmaram nas entrevistas que as crianças aprendem a brincar 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 reconhecem a potência das crianças e defendem que essas também produzem suas culturas, conforme trechos que seguem:

[...] eles aprendem através dos adultos, mas assim, as culturas da infância são produzidas entre eles, tem sempre “uns cabeças” [...] (Educador III).

[...] eles são muito rápidos para aprender, eles aprendem, alguns “os pais já brincou”, outras eles aprendem aqui com os professores R., D. e R. e com os outros 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 espontânea 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, [...] 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 vêm pra nos lembrar (Educador II).

Em linha contrária, Brougère (1998) e

Elkonin (2009) defendem que o jogo não é uma atividade inerente às crianças, mas eminentemente social 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)”. Entretanto, é importante ressaltar a dimensão subjetiva do jogo, visto ser uma atitude do jogador em função dos seus desejos e vontades, conforme elucidado por Freire (2002), Scaglia (2011; 2017) e Carneiro (2015).

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. Os trechos abaixo enfatizam o papel dos educadores durante os jogos:

[...], 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 têm 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 relativamente à segurança das crianças e às condições do ambiente, pois devido ao fato de a instituição possuir grande espaço externo e as crianças gostarem de explorar os diversos ambientes, por vezes os desejos dos brincantes não são contemplados em sua totalidade.

Desse modo, os educadores reconhecem que a falta de materiais também influencia no brincar de qualidade e que se faz necessário aumentar a quantidade e a qualidade dos materiais, além de torná-los mais disponíveis às crianças. Ademais, apontam como urgente ampliar o número de educadores para suprir as necessidades das crianças de se aventurar por outros espaços e propostas.

No que concerne às concepções e as relações estabelecidas entre os educadores e as crianças, quando perguntado sobre a visão dos brincantes sobre o seu papel no horário livre, o educador III afirmou 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 consigam 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 que está cristalizado como lógica dominante na escola tradicional; 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 educandos em consonância com seus desejos e necessidades.

Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem 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, p. 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, nas entrevistas as crianças exprimiram uma noção 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, conforme os trechos abaixo:

Eles “deixa” a gente brincar (Stefi, 6 anos).

Eles ficam junto com as crianças participando das brincadeiras [...] também estimulando as crianças a brincarem de brincadeiras diferentes. Eles ficam até brincando[...]“Aí” eles participam das brincadeiras, “aí” eles também nos olham, “né”? A, 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, 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 consonantes 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, uma vez que no contexto estudado 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 compreender as regras de alguns jogos, mediar 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 (DC 1).

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 surgiam (DC 1).

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 na organização dos espaços e tempos e na disponibilidade 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 o exposto, o trecho abaixo descreve uma situação ocorrida no horário livre, na qual o educador mostrou-se atento às interações e às atividades dos educandos, intervindo quando necessário e ensinando o jogo, o qual as crianças manifestaram desejo de brincar, porém não lembravam as regras:

O E. (9 anos) convidou o T. (6 anos) e o G. (8 anos) para brincar, pois o G. disse que sabia brincar; porém, 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 de gude”, a qual ele denominou “Burquinha na Biroasca” e disse que aprendeu na IPENF com as crianças de outros períodos [...] (DC 6).

Dentre as funções do educador, está a apresentação das regras de utilização dos espaços, as quais, por vezes, modificam as experiências dos brincantes e fazem emergir o paradoxo entre a liberdade e o controle possibilitado pelo jogo, uma vez que, conforme apontado por Vigotski (2007; 2014), as crianças são ilusoriamente livres nas brincadeiras, tendo que se sujeitar às regras sociais implícitas ou explícitas. Corroborando o exposto, segue um relato ocorrido no horário livre:

Quando voltei ao parque os “meninos das formigas” 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 tristes ao espaço no qual estavam brincando (DC 3).

Ademais, o jogo possui uma lógica interna partilhada pelos brincantes, a qual muitas vezes não é compreendida pelos espectadores (KISHIMOTO, 1994; SCAGLIA, 2011). Dessa maneira, em alguns momentos, os educadores, a partir das observações das brincadeiras, sugeriram novas regras ou formas de brincar, o que por vezes foi bem aceito pelas crianças e em outras contribuiu para mudar substancialmente a forma de jogar ou até mesmo fazê-las desistir do jogo, em conformidade com o preconizado por Bruhns (1996).

Brincar junto

Uma das formas de atuação do educador, constatada na pesquisa, é brincar junto com as crianças. Nessa direção, 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 e que apesar de se envolver e animar o ambiente, ele não é fundamental nestas atividades.

Assim, quando questionados sobre a participação nas brincadeiras, se esta se dá por vontade própria ou por meio do 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, “ai” 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 chateados [...] (Educador III).

Ademais, um dos educadores ressaltou a dificuldade, em determinados momentos, de se entregar nas brincadeiras, devido a necessidade de organização das crianças em atividades da rotina, como almoço e escovação, e do receio de entrar no jogo e de alguma maneira atrapalhar as crianças e o seu protagonismo.

Diferentemente dos educadores, uma criança demonstrou compreender o fato de os educadores não poderem brincar em determinados momentos, atribuindo tal ação como decorrente das funções 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).

Em conformidade com os dados apresentados anteriormente, os educadores identificam as crianças como ativas nos processos de apropriação e ressignificação das relações e dos jogos. Desse modo, os educadores, apesar de lamentarem por não poderem brincar com as crianças em alguns momentos, ressaltam também a importância de deixar as crianças



serem protagonistas de suas práticas, conforme 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 “ai”, 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” (DC 7).

Em linha semelhante, uma criança demonstrou que a construção da cultura lúdica acontece principalmente entre as crianças, como constatado por 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, brincam com as crianças, mas demonstram certa preocupação em se entregar à brincadeira de determinado grupo e deixar de observar as demais crianças. Assim, em uma situação específica, em que um educador estava 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.

Posto isso, reconhecer o papel dos educadores e as condições do ambiente as quais influenciam as brincadeiras, contribui para compreensão do jogo como uma atividade eminentemente social e cultural (CAILLOIS,

1990; BROUGÈRE, 1998), 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; 2014; ELKONIN, 2009).

Os saberes compartilhados no jogo

Concernente aos saberes compartilhados no jogo, os educadores apontam que as crianças apreendem, elaboram e reconstróem conhecimentos, aprendem a conviver, compreender as diferenças, solidariedade e cooperação, habilidades motoras, contato com a natureza, saber fazer e conhecer por meio do outro, da criatividade e da imaginação, os conceitos e os significados dos diversos elementos. Além disso, os educadores compreendem a complexidade dos processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo, conforme trechos que seguem:

Acho que é uma consequência, acho que aprendem 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).

[...] não é que elas aprendem, por que o aprender vem de apreender eu apreendo, elas não só aprendem, elas apreendem, elaboram, reconstróem, 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 no apresentado, 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 inevitavelmente o jogo resultará 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 “ai” 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 joga esse jogo eu vou saber ensinar (Pedro, 9 anos).

Sim, aprende a saber como é a brincadeira (Roberto, 8 anos).

[...] 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 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, [...] é muito legal se a gente podia, é, quer dizer, é [...] passar um dia conhecendo, brincando com eles “pá” saber 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, às 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).

Nessa fala sobre o que se aprende nas brincadeiras: “*Aprende a se divertir e depois quando eu crescer se eu tiver filho passar pra minha filha* (Kate, 9 anos)”, 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, em conformidade com o sustentado por Carneiro (2015).

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; SCAGLIA, 2011). Destarte, o jogo é uma atividade social repleta de saberes, os quais são construídos nas relações em diferentes contextos. Nessa perspectiva, a despeito de sua dimensão subjetiva (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2011), o jogo é aprendido, isto é, as experiências com o ambiente, com os materiais e com as pessoas possibilitam que as crianças apropriem-se do jogo em todas as suas dimensões (BROUGÈRE, 1998; FREIRE, 2002; VIGOTSKI, 2007; 2009, ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2014).

CONCLUSÕES

Em face do objetivo estabelecido para a investigação, foi possível conhecer e descrever a pedagogia do jogo, a partir dos processos de



ensino, vivência e aprendizagem do brincar de um grupo de crianças no contexto da educação não formal. Os resultados apontaram a aprendizagem do jogo, o papel dos educadores nesse contexto e os saberes compartilhados durante as brincadeiras, ressaltando as relações que se estabelecem no desenvolvimento das manifestações dos brincantes durante o horário livre.

Quanto à pedagogia do jogo, evidencia-se nos discursos das crianças que estas aprendem a brincar com a família, com os amigos, com os professores, sendo a maioria da área da Educação Física, e com a mídia (como TV e *Youtube*). Com efeito, as crianças elencaram os companheiros de jogo, quais sejam os amigos, seguidos dos professores (pedagogos); algumas crianças apontaram que brincam sozinhas, com os irmãos e com amigos por meio de computadores (*Skype*).

Em linha semelhante, a maioria dos educadores ressaltou que as crianças aprendem a brincar com os professores (de Educação Física e pedagogos), com os livros, com a mídia e com os colegas. Entretanto, os educadores evidenciaram que as crianças produzem suas culturas e que nesse processo existem crianças que lideram e propõem algumas brincadeiras, tendo o educador, nesse contexto, a função de mediar os jogos e os conflitos. Ademais, os saberes compartilhados no jogo são constituídos das aprendizagens decorrentes da atividade, como memorizar, dividir as coisas, respeito e alteridade, habilidades motoras, conviver e compreender as diferenças e das competências necessárias para as crianças jogarem e se manterem em estado de jogo.

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, auxiliam os brincantes a compreenderem 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 à desistência do jogo.

Dentre as ações dos educadores, esses 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 aumenta quando interagem no jogo, mas que apesar de incentivar 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 às características da rotina, à preocupação com a segurança das crianças e ao receio de entrar no jogo e, de alguma maneira, atrapalhar as crianças, o seu potencial e protagonismo no brincar.

Diante disso, é possível construir um panorama da pedagogia do jogo na educação não formal, compreendendo como acontecem os processos de ensino, vivência e aprendizagem do brincar das crianças no horário livre. Por conseguinte, conclui-se que os jogos, no aludido contexto, são co-construídos pelos brincantes, juntamente com seus pares e com os educadores, os quais figuram como protagonistas no processo de aprendizagem das brincadeiras e dos saberes decorrentes do desenvolvimento dessas atividades. Ademais, para que a apropriação e a resignificação do jogo sejam efetivas e de qualidade é necessário ter disponibilidade de materiais, organização de ambientes estruturados, bem como a atuação de mediadores específicos, atentos e sensíveis às necessidades e aos interesses dos brincantes.

Entretanto, é importante ressaltar que a despeito dos resultados apresentados e discutidos possibilitarem o conhecimento da pedagogia do jogo, este estudo é descritivo de um contexto específico e, assim, não encerra a reflexão e a discussão da relevante temática. Portanto, se faz necessário realizar pesquisas em outros contextos formais, não formais e informais, como escolas, clubes e praças, e que escutem os diferentes atores (educandos, atletas, educadores e



treinadores) com o intuito de aprofundar o conhecimento dos processos de apropriação do jogo e de construir teorias fundamentadas, as

quais possibilitem o desenvolvimento desse importante campo de atuação da Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

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

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

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

_____. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRUHNS, Heloisa Turini. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Motrivivência**, n. 9, p. 28-43, dez., 1996.

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

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2015.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: 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, p. 229-250, jan./ abr., 2004.

FERNANDES, Benecta Patrícia Fernandes e colaboradores. Entre o tradicional e o eletrônico: significados do brincar para crianças de uma escola pública de Piracicaba-SP. **Revista brasileira de estudos do lazer**, v. 3, n. 2, p. 74-96, mai./ ago., 2016.

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

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

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: avaliação e políticas públicas em educação**, 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.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

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, p. 119-142.

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 pracinha do Rio de Janeiro**. 2004. 108f. Dissertação (Mestrado em 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, SC, vol.34, n.3, p. 633-648, 2012.

PETERS, Leila Lira. **Brincar para quê? Escolar é lugar de aprender!** Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. 282f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 35, p. 9-29. 2001.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 1, n. 28, p. 163-75, jan./ mar., 2014.

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 e colaboradores. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, out./ dez., 2013.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. 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.). **5º Congresso Internacional dos Jogos Desportivos**. Belo Horizonte, MG: EEEFTO; UFMG, 2015.

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, S1A, p. 27-38. 2017.



SCAGLIA, Alcides José; FABIANI, Débora Jaqueline Farias Fabiani. Do jogo à pedagogia do jogo: o processo de constituição da docência. In: NOBREGA, Terezinha Petrucia da; MOREIRA, Wagner Wey (Orgs.). **Ser professor (a) universitário (a): o sensível, o inteligível e a motricidade**. Natal, RN: IFRN, 2017.

SPOLAOR, Gabriel da Costa e colaboradores. "Prô, quando vamos brincar?" o recreio na escola de tempo integral". **Lúdicamente**, v. 8, n. 15, nov., 2018/ abr., 2019, 2019.

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

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; GOLIN, Carlo Henrique. Entre o tradicional e o eletrônico: os jogos e brincadeiras de estudantes em Corumbá-MS. In: LINHARES, Wendell Luiz (Org.). **Ciências do esporte e educação física**: uma nova agenda para a emancipação. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; MORGAN, John. The possibilities and consequences of understanding play as dialogue. **Sport, ethics and philosophy**, v. 5, n. 1, fev., 2011.

Dados do autor:

Email: de_fabiani@hotmail.com

Endereço: Av. Érico Veríssimo, 701, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Barão Geraldo, Campinas, SP, CEP: 13083-851, Brasil.

Recebido em: 28/04/2020

Aprovado em: 02/07/2020

Como citar este artigo:

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: ensino, vivência e aprendizagem do brincar na educação não formal. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 103-117, mai./ ago., 2020.