



Inventário dos jogos e brincadeiras: a manifestação da cultura lúdica infantil

Inventory of games and play: the manifestation of children's playful culture

Claudiene Cordeiro Leandro Bispo¹; Laudenice Barbosa Bispo²;
Leopoldo Oscar Briones Salazar³

⁽¹⁾Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable - UDS; Assunção, Paraguai; claudienecondeiro@hotmail.com.

⁽²⁾Mestra em Educação para a Saúde pela Escola Superior de Saúde de Viseu, Portugal.

⁽³⁾Doutor em Ciências da Educação pela Pontificia Universidade Católica de Chile – PUCC; Chile; Diretor do Programa Pós-graduação na Universidad de Desarrollo Sustentable - UDS; Assunção, Paraguai; leopoldobriones@gmail.com

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Recebido em: 30 de novembro de 2019; Aceito em: 05 de janeiro de 2020; publicado em 10 de 01 de 2020. Copyright© Autor, 2020.

RESUMO: Este artigo consiste em um estudo sobre a atividade preferida das crianças na terceira infância, baseado nas ideias de Vygotsky, Alexander, Luria, Leontieva e Elkonin (autores filiados à Psicologia Histórico-cultural). Apresenta como objetivo geral conhecer os jogos e brincadeiras preferidas das crianças de 6 a 11 anos, buscando compreender a relação dessas atividades com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A metodologia que deu suporte a esta investigação tem como enfoque epistemológico a pesquisa descritiva, com dados empíricos, métodos científicos de coleta e análise de dados, apresentados com embasamento teórico. Quanto à abordagem, esta é uma pesquisa mista, com aspectos qualitativos e quantitativos. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a análise bibliográfica e a entrevista. A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Antonio Bispo de Oliveira, localizada no Distrito Massapê, Feira Grande - Alagoas, Brasil. Os sujeitos envolvidos nesse estudo foram 36 crianças de ambos os sexos, com idade de 6 a 11 anos, que estudavam do 1º ao 5º ano. Os resultados apontam que brincar é atividade preferida das crianças em qualquer ambiente que elas estejam e que os jogos com regras explícitas são as brincadeiras preferidas das crianças nessa faixa etária.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Cultura lúdica. Desenvolvimento infantil. Jogos com regras.

ABSTRACT: This article is a study of the preferred activity of children in early childhood, based on the ideas of Vygotsky, Alexander, Luria, Leontieva and Elkonin (authors affiliated with Historical-Cultural Psychology). Its general objective is to know the favorite games and games of children from 6 to 11 years old, seeking to understand the relationship of these activities with the learning and development process of children. The methodology that supported this investigation has as epistemological focus the descriptive research, with empirical data, scientific methods of collection and analysis of data presented with theoretical basis. As for the approach, this is a mixed research with qualitative and quantitative aspects. The data collection techniques used were bibliographic analysis and interview. The field research was conducted at Antonio Bispo de Oliveira Municipal School, located in the Massapê District, Feira Grande, Alagoas, Brazil. The subjects involved in the research were 36 children of both sexes, aged from 6 to 11 years old, who studied from 1st to 5th grade. The results indicate that playing is the favorite activity of children in any environment they are in and that games with explicit rules are the favorite games of children in this age group.

KEYWORDS: Child. Playful cultural. Child development. Rule games.

INTRODUÇÃO

A infância tem um aspecto muito marcante caracterizado pelo brincar. Porém, a ação de brincar é um procedimento histórico e construído pela sociedade. Isto é, os outros membros da sociedade ensinam as crianças a brincar e essas brincadeiras são repassadas, culturalmente, repletas de hábitos, valores e conhecimentos de seu grupo (BISPO, 2018).

Desse modo, pesquisar a Cultura Lúdica Infantil deve-se à importância do tema e por considerar que a aprendizagem não é meramente decorar conceitos e que serão esquecidos posteriormente ou aprender a ler mecanicamente, sem ter a compreensão de que está estudando. Sabe-se que o ser humano é capaz de adquirir e construir o saber, brincando. Brincando aprende-se a conviver, a ganhar ou perder, a esperar a sua vez e a lidar melhor com possíveis frustrações.

Assim sendo, percebe-se que os trabalhos de Vygotsky (1991), Tessaro e Jordão (2007), Pimentel (2008), Fortuna (2012) e García Sánchez (2004) confirmam que o jogo crucial para o aprendizado e que há uma necessidade da escola introduzi-los em suas propostas pedagógicas.

Apesar disso, o que se constata é que a grande maioria das escolas que atendem a clientela dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não respeita esse direito da criança, como bem relata Ferreira e Tacca (2014):

[...] a brincadeira fica em casa quando chega a hora de ir à escola. Lá, o negócio é sério. A fantasia, o riso e a alegria nem sempre chegam à sala de aula. Dessa forma, não é estranho escutar “eu não gosto da escola”, “eu preciso mesmo ir?” ou “a minha escola é chata”, visto que nas séries iniciais, em algumas escolas, a educação formal não demonstra estar atrelada à vivência ou convivência entre crianças. (FERREIRA e TACCA, 2014, p. 34).

Destarte, a escola é vista como o lugar para promover o saber sistematizado, culturalmente construído, e nesse ambiente não há nem tempo e nem espaço para jogos e brincadeiras, mesmo ciente de essas atividades são essenciais para o desenvolvimento da criança. Para implantar uma proposta voltada para o lúdico a escola precisa conhecer a cultura lúdica da criança e diante disso, esse estudo questiona: Quais as brincadeiras preferidas das crianças na faixa etária de 6 ao 11 anos? e Quais as contribuições dessas brincadeiras para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança?

Visando responder esses questionamentos esse artigo tem como objetivo geral conhecer os jogos e brincadeiras preferidas das crianças de 6 a 11 anos, buscando

compreender a relação dessas atividades com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

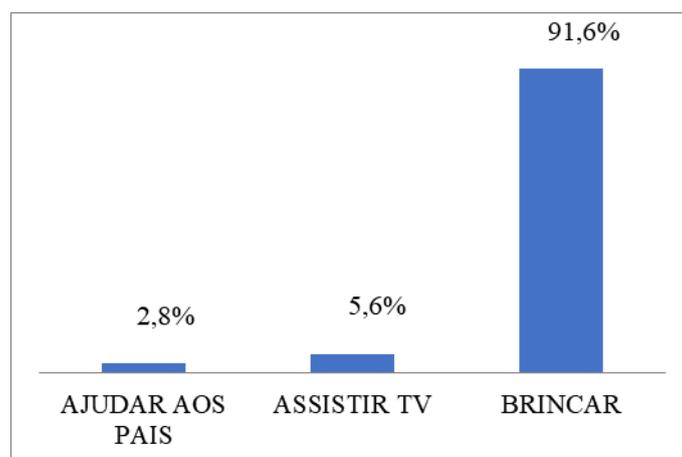
Para alcançar os objetivos, foi realizado uma entrevista semiestruturada com as crianças. Participaram dessa entrevista 36 crianças dos 6 aos 11 anos. O inventário da cultura lúdica infantil foi realizado por meio de conversas informais e entrevistas com as crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Bispo de Oliveira, justamente para levantar informações acerca das brincadeiras preferidas, seja por vivenciá-las ou simplesmente conhecê-las. Por essa razão o inventário da cultura lúdica infantil envolvendo as crianças de 6 a 11 anos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Bispo de Oliveira, localizada no Distrito Massapê, Feira Grande, AL, Brasil, foi realizado por meio de entrevista informal, entrevista semiestruturada e observação sistemática dos momentos livres das crianças do 1º ao 5º ano, no período de março a agosto de 2018. As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora e ocorreram nos compartimentos da escola durante o horário de aula. Os participantes foram entrevistados individualmente, em salas com bom isolamento acústico.

Para registrar os dados obtidos através das entrevistas informais e das observações foram realizadas anotações imediatamente após cada ação, enquanto que as entrevistas estruturadas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. Como na gravação de áudio se registra apenas as expressões orais, foi utilizado também o registro de notas durante a entrevista para poder fazer as anotações de expressões faciais, de gestos, de mudanças de postura entre outras atitudes que não podem ser captada pelo gravador de voz.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O gráfico 1 apresenta as atividades mais apreciadas pelas crianças na faixa etária de 6 a 11 anos quando estão em suas casas. Vale ressaltar que esta foi uma pergunta aberta, sem opções de múltipla escolha, ou seja, as crianças tiveram a liberdade de informar qualquer atividade que fosse do seu interesse. Conforme mostra o gráfico 1, as atividades apontadas pelas crianças foram ajudar os pais, assistir tv e brincar.

Gráfico 1 - Atividade preferida das crianças de 6 a 11 anos quando estão em casa



Fonte: os autores, 2019.

Embora ajudar os pais em tarefas domésticas tenha se constituído um pano de fundo de muitas discussões ao longo dos anos, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, em âmbito nacional e internacional (DRUMOND, 2014), o gráfico acima mostra que 2,8% das crianças entrevistadas indicaram como sendo a atividade favorita quando estão em suas casas. É um percentual ínfimo se comparado às outras atividades, mas que deve ser considerado, visto que foi apontada como significativa pelas crianças. As discussões acerca dessa atividade giram em torno de dois enfoques principais: enquanto uns acreditam que ter algumas responsabilidades faz bem para o desenvolvimento dos pequenos, outros defendem que as crianças precisam mesmo é de tempo e liberdade para aproveitar a infância se divertindo. Segundo Drumond (2014):

Os pesquisadores vêm buscando compreender como a participação nas tarefas domésticas afeta o desenvolvimento da criança e do adolescente, o porque e como a participação acontece, bem como a dimensão cultural que permeia a aprendizagem das tarefas domésticas pelas crianças e adolescentes. As repercussões da participação das crianças nas tarefas domésticas para a formação delas é uma inferência frequentemente discutida nos estudos. (DRUMMOND, 2014, p. 18).

A referida autora cita DUNN et al. (2009b) e afirma que “O ambiente doméstico provoca uma gama de desafios e oportunidades para que a criança possa trabalhar sua independência e inclusão social, visto que a aprendizagem das tarefas domésticas envolve objetivação, tomada de decisões e resolução de problemas”. Fundamentada em Orlin et al., 2010; Galvin et al., 2010; Blair, 1992; Goodnow & Delaney, 1989; Goodnow, 1989; White & Brinkerhoff, 1981, Drummond (2014) destaca ainda que as tarefas domésticas

favorecem o desenvolvimento do senso de cooperação, independência e cuidado com o outro em decorrência da participação da criança e do adolescente nas tarefas domésticas.

Nesse sentido, para Montessori (1965) as crianças devem praticar atividades relacionadas ao cotidiano, denominado por ela de “exercícios de vida prática”, por serem exercícios feitos a cada dia no contexto de uma “tarefa” verdadeira, e não meros passatempos. Segundo Montessori (1957a), esses exercícios ajudam a criança a compreender e usar o próprio corpo, desenvolvendo sua coordenação motora e a mente, despertando interesse e ampliando a atenção pela atividade que está realizando, o que, conseqüentemente, de maneira remota, vai ajudar a criança no desenvolvimento de suas capacidades mentais para leitura, escrita e aritmética.

No entanto, “Esse processo somente pode ser bem sucedido se desenvolvido na liberdade, a qual entende-se, anda junto com a disciplina e a responsabilidade” (RÖHRS, 2010, p. 20). Por essa razão não deve ser confundido com trabalho infantil doméstico. Segundo o Tribunal Superior do Trabalho – TST, o trabalho rouba das crianças a sua infância, impossibilita o acesso à escola, às brincadeiras com os símeis, além da privação de liberdade e dignidade. De acordo com o Decreto Nacional 6481/2008, o trabalho doméstico infantil apresenta sérios riscos ocupacionais e repercussões à saúde das crianças. O oposto do que promove os exercícios de vida prática proposto por Montessori. Segundo a autora os exercícios de vida prática “não tem relação com a fadiga, porque, pelo contrário, uma característica da criança é a de sair dessa atividade completamente refeita e cheia de energia” (p. 231), ou seja, é uma atividade que causa satisfação a criança em realizá-la, como foi o caso de 2,8% das crianças apresentadas no gráfico 1. Nesse contexto:

Os pais não são os construtores da criança, mas seus guardiões. Devem protegê-la e cuidá-la num sentido deveras profundo, como uma missão sagrada que supera os interesses e conceitos da vida exterior. Os pais são guardiães sobrenaturais, como os anjos da guarda de que fala a religião, subordinados única e diretamente ao céu, mais fortes que qualquer autoridade humana e unidos à criança por laços indissolúveis, se bem que invisíveis. Para o cumprimento de tal missão, os pais devem purificar o amor que a natureza lhes depositou no coração e compreender que esse amor é a parte consciente de um sentimento mais profundo, que não deve ser contaminado pelo egoísmo ou pela inércia. Os pais devem entender e abraçar a questão social que hoje em dia se impõe: a luta para que o mundo reconheça os direitos da criança. (MONTESSORI, s/d, p. 246).

Outra atividade citada como favorita por 5,6% das crianças quando estão em casa foi assistir televisão. Lemish (2013) afirma que assistir tv é uma atividade habitual na vida de crianças, com múltiplos desdobres em seus comportamentos, concepções de

munho, nos seus aspectos cognitivos e emocionais, e nas suas relações social, cultural e educacional.

Quando questionadas sobre que tipos de programas elas mais gostavam de assistir, foram unânimes: “assistir desenhos”. A Dra Eléa (2017, p. 8) baseada em Feilitzen (2013) explica que “Crianças podem decerto desenvolver conceitos e sentimentos a partir do que assistem, porém, estes vem acompanhado de outros conceitos, normas, valores e sentimentos que já foram adquiridos ou estão sendo adquiridos no contexto de suas vidas”. Compreende-se que os conteúdos que as crianças assistem na tv não influenciam de forma direta e única em suas ações. Segundo Eléa (2017):

Isto significa que não foram comprovados efeitos imediatos, no sentido em que, ao assistir violência na televisão, crianças se tornariam automaticamente mais violentas. Há diversos fatores que influenciam significados que crianças – e adultos – dão ao mundo, assim como suas atitudes. Ainda assim, é importante reconhecer que a televisão ensina fatos, comportamentos, valores, normas, visões de mundo, percepções sobre si e sobre grupos, percepção sobre minorias, desejos de consumo, auto-imagem corporal, e sobre o que é considerado normal ou desvio. (ELÉA, 2017, p. 9).

Portanto, isso significa dizer que a tv não enfatiza apenas dimensões problemáticas, pelo contrário, as crianças também aprendem através de programas audiovisuais. Conforme Kolucki e Lemish, (2011) é necessário que crianças tenham acesso a outras culturas para poder entrar em contato com contextos diferentes do seu próprio e a televisão proporciona esse contato. No entanto, é fundamental que os pais reflitam e selecionem a programação infantil da televisão para seus filhos protegendo-as de conteúdos considerados potencialmente prejudiciais. Além disso, necessário se faz (re)pensar “a formação de professores e a estrutura dos currículos escolares de modo em que estes incluam os usos cotidianos que crianças e jovens fazem das mídias rumo a atividades que enfatizem análises e produção de conteúdo para as mídias de uma maneira crítica, ética e criativa” (Eléa, 2017, p. 9).

O gráfico 1 põe em evidência que a atividade predileta da criança quando está em casa é brincar. É o que afirmam 91,7% das 36 crianças entrevistadas.

Observou-se, durante a realização da entrevista com as crianças, através das suas respostas e dos seus relatos sobre o assunto, que elas brincam com irmãos, com vizinhos, com primos de faixa etária semelhante, mas que não há a participação dos pais em suas brincadeiras, e que elas gostariam destes momentos com a família.

Vale ressaltar que brincar promove o desenvolvimento integral da criança e que favorecer esse desenvolvimento não é apenas função da escola, mas como afirma o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 é também dever da família. Por essa razão, mediante a informação do gráfico 1 e a bibliografia apresentada nesta pesquisa, cabe à família (re)pensar seu papel na relação da criança com o brincar.

Para Szymanski (2001, p.48) "Tudo o que ocorre numa família tem um significado. Nossas ações refletem nossos modos de pensar nossos sentimentos, nossas ambiguidades, nossas possibilidades no momento nossas limitações."

Em se tratando da relação familiar com o desempenho escolar das crianças, segundo o Portal Educação crianças cujo contexto familiar é negligente apresentam, na maioria das vezes, dificuldades de aprendizagem, assim como, o referido portal revela também que o aumento de habilidades e competências dos infantes está relacionado com os estímulos ambientais que recebe, principalmente na valorização da afetividade familiar. Conforme declara Szymanski (2001): As crianças que não recebem essa atenção em casa ficam, porém, prejudicadas. Nesse sentido, a família pode e deve oferecer a sua contribuição para a mudança deste quadro, provendo além dos cuidados assistencialistas, momentos de brincadeiras, considerando que esta não é intrínseca nas crianças, ou seja, elas não nascem sabendo brincar, e por essa razão precisam aprender os jogos e as brincadeiras que fazem parte de sua cultura. A família tem um papel essencial na construção dessa prática habitual tão salutar e tão apreciada pelas crianças quando estão em suas casas, como mostra o gráfico 1. "Aspectos da dinâmica familiar podem ser muito poderosos na vida da criança, visto ser no lar que, em geral, ela desenvolve quase todos os repertórios básicos de seu comportamento, bem como já os tem como funcionais na ocasião em que tem acesso à escola." (ZAMBERLAN & BIASOLI-ALVES, 1997, p. 41)

Nesse sentido, o consultor da Unicef e da Unesco Vital Didonet apud Franco (2016) reforça a importância da participação da família nos momentos de brincadeira. Segundo Franco (2016) Didonet defende a ideia de que é papel dos pais também, tomar a iniciativa de brincar com os filhos. Ele explica que apesar do cansaço e do estresse provocados pela rotina de trabalho é preciso que os pais entendam a necessidade de brincar da criança e reservem um pouco do seu tempo para dedicar-se aos filhos. Segundo ele, se brincarem genuinamente, por 15 minutos, já estarão contribuindo imensamente para o desenvolvimento das crianças. De acordo com Priscila Cruz, especialista em ensino e uma das fundadoras da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP Todos pela Educação, a ação de brincar é essencial para desenvolver habilidades intelectuais e emocionais da criança. Ela explica que os pais não

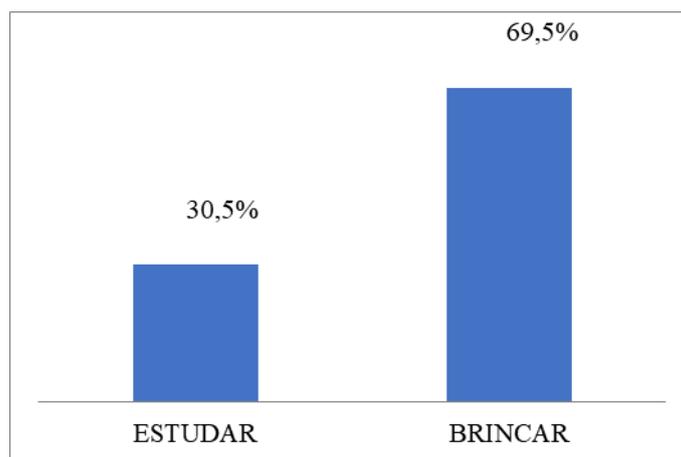
devem proteger os filhos do resultado do jogo, pois o erro é imensamente importante para a criança aprender. De acordo com Vygotsky (1991) a interação e a mediação é o pivô para o desenvolvimento da criança. O referido autor explica:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1991, p.75).

O excerto mostra a necessidade de haver interação e mediação para promover o desenvolvimento integral da criança. Segundo Padovan (2017) outra vantagem da brincadeira coletiva é favorecer alguns princípios fundamentais, como compartilhar, cooperar, liderar, competir e obedecer às regras. Por essa razão, segundo a autora, os pais devem estar presentes nas brincadeiras e atividades dos filhos, pois são justamente esses momentos que permitem aos pais conhecer melhor o comportamento dos filhos e compreender os medos e anseios da criança. Além disso, a experiência de brincar com os pais faz a criança perceber o suporte que terão durante a vida, ou seja, esses momentos fortalecem o vínculo familiar. Nesse sentido, a Dra. Deborah Moss, Neuropsicóloga especialista em comportamento e desenvolvimento infantil e mestre em psicologia do desenvolvimento pela Universidade de São Paulo (USP) faz um alerta aos pais “A infância é a fase mais curta da vida. Aproveite enquanto o seu filho quer brincar com você e ainda faz questão de ficar junto. Logo, partem para a vida e o que fica para sempre são os laços afetivos.” (MOSS, 2017, n/p).

O próximo gráfico apresenta as opiniões das crianças sobre a atividade mais apreciada por elas quando estão no ambiente escolar. Os dados revelam que mesmo não fazendo mais parte do contexto da Educação Infantil (etapa escolar cujos eixos norteadores são as interações e brincadeiras) a atividade favorita das crianças do Ensino Fundamental quando estão na escola é brincar.

Gráfico 2 – a atividade preferida das crianças de 6 a 11 anos quando estão na escola



Fonte: os autores, 2019.

No gráfico 2, observa-se que 69,5%, mais que o dobro do percentual das crianças entrevistadas gostam de ir à escola para brincar. Os dados permitem concluir ainda que o fato de estar cursando o Ensino Fundamental não tira o gosto nem a preferência pelas brincadeiras. Esse favoritismo também foi constatado através das observações diretas nos momentos livres das crianças na escola, bem como por meio do referencial bibliográfico adotado que indicam que as crianças em idade escolar apresentam forte motivação para a brincadeira, Vygotsky, Piaget.

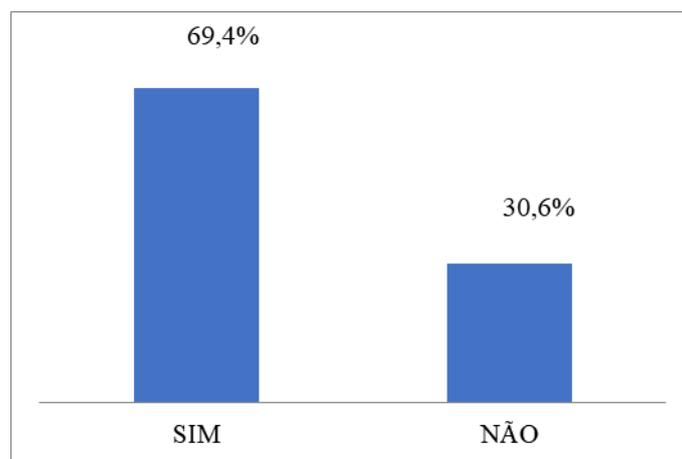
Desse modo, acredita-se que tal motivação precisa ser fruída pela escola considerando que o brincar proporciona o desenvolvimento integral da criança (Vygotsky, 1991; Kishimoto; Piaget;), e que o espaço escolar, além da tônica educativa, é um exímio ambiente onde a criança se encontra com uma grande quantidade de congêneres e com eles interage da maneira mais espontânea que possuem: através do brincar. Entretanto, devido às demandas sociais e exigências escolares, as vezes esses momentos de interação livre sem a interferência direta dos adultos são reduzidos.

Na escola onde foi realizada a pesquisa com as crianças tem áreas com grandes espaços para brincar livremente, como o pátio coberto, a quadra descoberta e o campo de futebol, mas o tempo ainda é um pouco restrito. O horário em que mais acontece os jogos e brincadeiras livres é, durante o recreio, sob os cuidados da equipe gestora da escola e, às vezes, nas aulas de Educação Física, sob o olhar atento das professoras. Nestes momentos os jogos e brincadeiras são sempre de muita movimentação e os mais observados foram: boto, polícia e ladrão, pegou-gelou, futebol e queimada.

Os dados do gráfico 2 evidenciam outra informação notável em relação à escola que as crianças entrevistadas frequentam: que essa instituição promove tempo e espaço

para as crianças do ensino fundamental brincar, isso porque se as crianças responderam que sua atividade preferida na escola é brincar é porque vivenciam essa atividade na escola, caso contrário elas não teriam mencionado essa informação, visto que essa foi uma pergunta aberta. As observações in loco também ratificaram essa informação que pode ser constatada através dos dados apresentados pelas crianças quando foram questionadas se os professores realizavam jogos e brincadeiras, conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 - cultura lúdica na escola



Fonte: os autores, 2019.

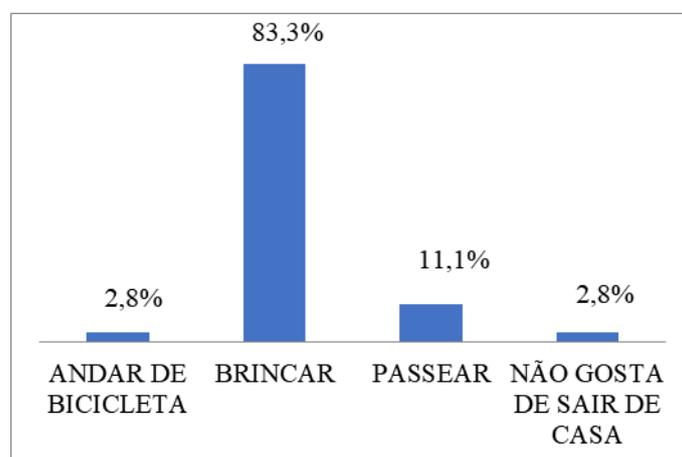
Como podemos verificar através das respostas das crianças, os jogos e brincadeiras também são promovidos pelos professores da EMEF Antônio Bispo de Oliveira. É o que afirmam 69,4% das crianças entrevistadas. Através da observação sistemática foi notou-se que das atividades lúdicas proporcionadas pelos docentes todas foram dirigidas, a maioria foram realizadas na sala de aula e todas eram voltadas à introdução ou aprofundamento de conteúdos. Também foi observada a realização de jogos e brincadeiras culturais, principalmente em datas comemorativas e eventos promovidos pela escola. Vale ressaltar que em todos os momentos os professores respeitaram os critérios de “liberdade e voluntariedade do jogador” como explica GARCEZ, (2014), além de terem conciliado “as características intrínsecas do jogo com a busca dos resultados no processo de ensino e aprendizagem” o que despertou nas crianças o senso de que estavam realmente jogando e brincando e não que estavam participando de mais uma tarefa escolar na qual tinham a obrigação de fazer.

Queiroz e Cols (2006) versam sobre a necessidade de os profissionais da educação proporcionarem tempo e espaço para o brincar, visto que a brincadeira persuade

favoravelmente no desenvolvimento e permite o compartilhamento dos significados da cultura social. Ao proporcionar para as crianças períodos de brincadeiras livres, os educadores, estão reconhecendo a importância do brincar e usufruindo estes momentos como um recurso para granjear os escopos definidos em seus planejamentos, pois conforme Vygotsky (1991, p. 67) “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Na busca de definir a cultura infantil das crianças de 6 a 11 anos da EMEF Antônio Bispo de Oliveira, também foi feita a sondagem para saber o elas mais gostam de fazer quando estão na rua. Os dados obtidos serão apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Atividade preferida da criança de 6 a 11 anos quando estão na rua



Fonte: os autores, 2019.

De acordo com o gráfico, um percentual ínfimo de 2,8% afirma que gosta de andar de bicicleta, 2,8% não gosta de sair de casa e 11,1% prefere passear enquanto que 83,3% tem o brincar como atividade favorita quando está na rua. Pela expressividade apresentada do fenômeno brincar nas respostas das crianças e com base em Pontes e Magalhães (2003) e Silva et al. (2012) é possível afirmar que a brincadeira de rua é um espetáculo do desenvolvimento infantil, um fenômeno arquétipo deste processo. De acordo com os autores a rua é um ponto de encontro, de convivência social, de aprendizagens, de interação e de provação de conhecimentos e habilidades de diversas faixas etárias e de ambos os gêneros.

Segundo Alves (1998) a rua é um espaço de riscos para o desenvolvimento devido as limitações de espaços apropriados para o brincar, à violência, o trânsito e até pela própria arquitetura de algumas cidades. No entanto, de acordo com Pontes e Magalhães

(2003) a conjuntura da rua apresenta-se também como provedora de aspectos de proteção para a criança que utiliza esse espaço para brincar. Essa conjuntura é propícia para a criança pôr em prática sua capacidade de apropriação e transmissão de práticas culturais. Além disso, a rua oportuniza a criança vivenciar experimentações, em situação protegida, e testar os seus limites, bem como os limites dos seus companheiros (CARVALHO; PONTES, 2003).

Ciente de que em muitos lugares do Brasil esse fenômeno de brincar na rua não se constitui uma realidade (ALVES, 1998), na localidade onde foi realizado essa pesquisa, ainda possível encontrar pequenos grupos de crianças brincando nas ruas, especialmente na rua principal onde existe duas pracinhas, indicando, conforme Carvalho e Pontes (2003), a função da rua como um espaço de socialização, onde o próprio desenvolvimento se aprimora.

O fato de morar na mesma localidade onde foi realizado o estudo permite a pesquisadora ver diariamente as crianças brincando na rua principal. E através dessa experiência é possível afirmar que a rua é um palco no qual os jogos e brincadeiras são as atividades mais compartilhadas pelos participantes. Essas percepções veem ao encontro da concepção de Pontes e Magalhães (2003), ao afirmarem que na rua é possível identificar categorias distintas de comportamentos, porém as mais constantes são as brincadeiras, que integram um fenômeno paradigmático do estudo da organização social e da cultura infantil.

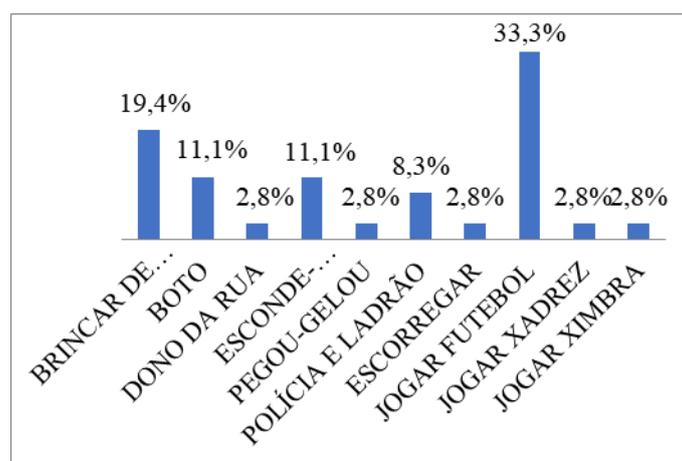
Diante disso, Bruce (2006) faz um alerta:

As sociedades que negligenciam suas infra-estruturas são sociedades que provavelmente desmoronarão. O brincar de fluxo livre é parte da infraestrutura de qualquer civilização. Atalhos que atravessam a infância e corroem o brincar de fluxo livre não levam a um bom futuro. As sociedades que tomam atalhos e não possuem uma boa visão do futuro tem vida curta. As crianças, em todas as partes do mundo, precisam de oportunidades para o brincar de fluxo livre. (BRUCE, 2006, p. 227).

Desse modo, nota-se que um aspecto marcante das atividades lúdicas infantis é que a cultura a qual a criança faz parte, influencia e é influenciada pelos jogos e pelas brincadeiras elas praticam, conforme afirma Bruce (2006, p. 225): “O brincar tem a ver com mergulhar no que foi vivenciado e tentar dominar e controlar essas vivências. Tem a ver com a aplicação do que se sabe, com a utilização da habilidade e da competência desenvolvidas”. Portanto, a criança vai construindo sua própria cultura tendo como base a cultura em que vive e as oportunidades para expressão desta.

Considerando os dados apresentados até aqui observa-se que dos 6 até os 11 anos brincar é o eixo central nas atividades infantis em qualquer ambiente que a criança se encontre em casa, na escola, na rua. Se brincar constitui a atividade mais significativa para as crianças, durante a entrevista também foi indagado às crianças o nome do jogo ou da brincadeira que elas mais gostavam e são esses dados que serão apresentados no gráfico 5.

Gráfico 5 - os jogos e as brincadeiras preferidas das crianças de 6 a 11 anos



Fonte: os autores, 2019.

Chama a atenção nesses dados que apesar de nascidas e estando inseridas em um universo digital, as crianças do Distrito Massapê, colocam o brincar em atividades recreativas ao ar livre à frente dos famosos videogames, pois nenhum tipo de jogo eletrônico foi citado pelas crianças.

Esse resultado vai ao encontro do estudo realizado pela Universidade de Brasília (UnB)¹ que desmente a crença popular de que crianças só estão interessadas em games, computadores e outros eletrônicos. A pesquisa com 145 crianças de escolas públicas, entre 6 e 12 anos mostra que apenas 11,4% delas indicaram que os games são as brincadeiras favoritas. Mais de 70% escolheram brincadeiras tradicionais e esportivas como as preferidas. Segundo o G1 DF e TV Globo. O resultado surpreendeu até os pesquisadores.

Outro dado observado é que as crianças, não fizeram a indicação de nenhuma brincadeira ou jogo didático. Acredita-se que isto ocorre porque enquanto os jogos e brincadeiras didáticas têm como propósito maior o aprendizado de conteúdos dos

¹Fonte: G1 DF e TV Globo 05/01/2018

componentes curriculares os demais jogos e brincadeiras primam pela satisfação do brincar, e, por essa razão as crianças não consideram os didáticos como brincadeira, mas sim como uma atividade escolar.

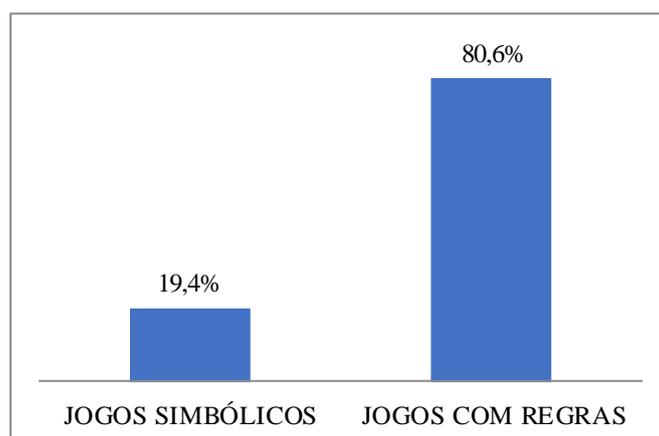
Dos jogos e brincadeiras apresentadas no gráfico 5 observa-se que o maior número de brincadeiras citadas pertence à categoria dos jogos com regras a exemplo do jogo de futebol 33,3%. A segunda categoria de brincadeiras mais apontada foi a simbólica, em razão da alta citação de uma brincadeira em específico: brincar de boneca.

Nota-se que das 10 brincadeiras citadas pelas crianças e apresentadas no gráfico acima, 9 pertencem a categoria dos jogos de regras. Esse alto índice de brincadeiras com regras se deve, em parte, ao fato da faixa etária determinada (6 a 11 anos), conforme indica o referencial teórico da área, aspecto que será discutido com mais detalhes no próximo gráfico.

Os dados de preferências apresentados no gráfico 5 são condizentes com as observações realizadas, onde a supremacia das brincadeiras eram os jogos com regras. Por outro lado, percebeu-se que as crianças 10 a 11 anos brincavam com menos frequência durante o horário de intervalos das aulas, porém brincavam intensamente durante as sessões de brincadeiras livres realizadas pela pesquisadora.

O gráfico seguinte apresenta um comparativo entre os jogos simbólicos e os jogos com regras.

Gráfico – 6 a preferência das crianças de 6 a 11 anos por jogos com regras e jogo simbólico



Fonte: Bispo e Salazar, 2019.

Considerando que, de todas as brincadeiras citadas pelas crianças, somente o brincar de boneca é um jogo simbólico, os dados do gráfico 6 confirmam a preferência

das crianças de 6 a 11 anos pelos jogos com regras. Conforme afirma Vigotski (1991, p. 63) “Sabemos que o desenvolvimento do jogar com regras começa no fim da idade pré-escolar e desenvolve-se (sic) durante a idade escolar”. Portanto, é nessa faixa etária que surge a preferência por esse tipo de brincadeira.

Não é objetivo desse estudo analisar os jogos e as brincadeiras a partir das diferenças de gênero, todavia, nesse gráfico das preferências, essa diferença é fortemente assinalada, tornando-se cogente, ainda que forma lacônica, tecer alguns comentários. As diferenças de gênero que se apresentam vigorosamente através de aspectos sociais e culturais, embora tendo sua origem em diferenças biológicas (SILVA et al., 2006), manifestam-se em uma caracterização bastante inerente. A partir dos dados encontrados, é possível verificar que a brincadeira simbólica foi exclusivamente citada por meninas, enquanto que os jogos com regras foram expressivamente apontados pelos meninos.

É pertinente ressaltar as vantagens que os jogos com regras propiciam para as crianças. Segundo Fermino et al. (2011, p. 3) de um modo geral os jogos com regras proporcionam:

[...] aprendizagem concreta de instruções por meio das regras dos jogos, comunicação, apropriação de vocabulário oral e escrito, cooperação com os colegas, competição com os adversários, estimulação da criatividade, percepção do ponto de vista do outro (a criança procura identificar as estratégias do adversário e começa a perceber o seu ponto de vista) e respeito ao próximo. (FERMINO et al., 2011, p. 3).

Destarte é possível afirmar que as regras existentes nesse tipo de jogo estabelecem as normas de padronização das relações, sinalizando, como enfatizam Cordazzo e Vieira (2007), uma faceta de apreensão, de maneira concreta, das normas sociais. Além disso,

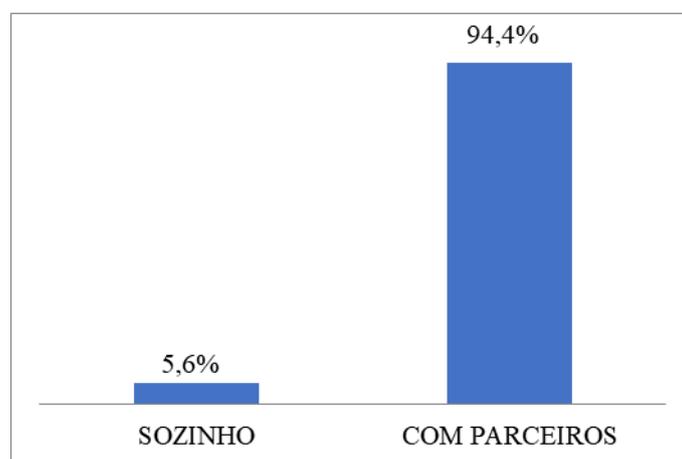
Os jogos com regras apresentam desafios e são uma forma de aprender e reaprender: numa próxima partida a criança poderá aproveitar-se da experiência anterior e testar os limites do adversário. Além da competição eles estimulam, também, a cooperação quando são em duplas ou times. (BOMTEMPO, 2002, p. 144).

Assim sendo, o uso dos jogos com regras na escola contribui não apenas para o processo de aprendizagem infantil, mas também para o aprimoramento da autorregulação comportamental da criança. De acordo com Pontes e Magalhães (2003) a finalidade das regras do jogo é regular as condutas das crianças criando estratégias para execução da brincadeira. Desse modo, os jogos

com regras também ensinam a criança a seguir regras na sociedade, proporcionando-a um ensaio para a vida adulta (Pontes & Magalhães, 2003).

Os dados alcançados mostram que o pivô das brincadeiras é o outro, o parceiro; isso pode ser verificado pelo elevado índice de brincadeiras exercidas coletivamente – todas, exceto brincar com bonecas, necessitam de, pelo menos, um parceiro para acontecer –, e pela presença constante de grupos participando de jogos e brincadeiras tanto nos intervalos das aulas quanto nas sessões de brincadeiras livres realizadas pela pesquisadora. Apesar do modo de vida do grupo infantil investigado não está distante do mundo tecnológico, industrializado e individualizado do brincar as crianças demonstram preferência por jogos coletivos é o que ratifica o gráfico a seguir.

Gráfico – 7 a preferência por jogos e brincadeiras coletivas ou individuais



Fonte: os autores, 2019.

De acordo com os dados do gráfico acima, 94,4% das crianças entrevistadas afirmaram preferir brincar com parceiros. Essa afirmação tem uma forte ligação com a predileção delas pelos jogos com regras, pois como afirma Silva (2013) “o jogo de regras implica a existência de um conjunto de normas (as regras) e **parceiros** o que implica um **caráter eminentemente social**. Este jogo aparece quando a criança abandona a fase egocêntrica possibilitando desenvolver os relacionamentos afetivo-sociais”. Grifo nosso.

Observou-se também que apenas 5,6% das crianças entrevistadas disseram que tinham preferência por brincar individualmente. No entanto, essa informação não foi constatada através da observação sistemática, pois não foi visto nenhum dos participantes da pesquisa brincando de forma individualizada, nem durante os intervalos das aulas e nem durante as sessões de brincadeiras livres realizadas pela pesquisadora.

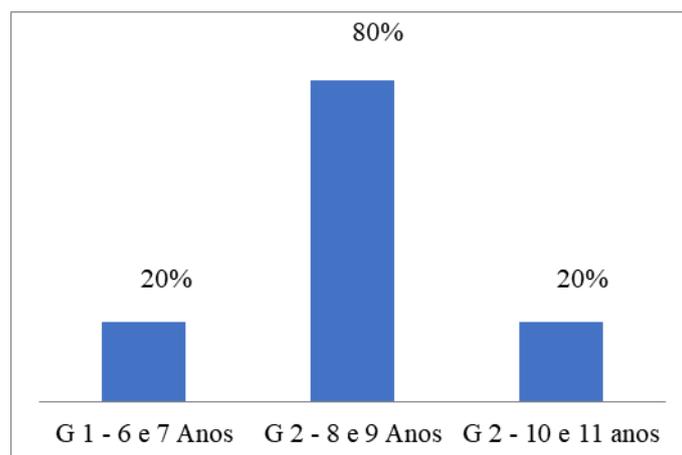
Esses dados comprovam a predileção que a criança de 6 a 11 anos sente por brincar com parceiros.

Assim como Vygotsky (1991), Borba (2006) é antagônico ao pensamento de que a brincadeira é uma ação inata ao ser humano. O referido autor defende que brincar se aprende nas relações existentes entre os outros e a cultura. Desse modo, é necessário permitir que as crianças brinquem juntas, sigam, modifiquem e criem as ordens, imaginem, se relacione com o outro e dessa forma se constituam no mundo e construam seus conhecimentos.

Em relação à interação social, a primazia demonstrada pelas crianças para atividades lúdicas em grupos se mostra muito favorável, pois pode proporcionar os contatos sociais, a aprendizagem de condutas, limites e sanções para os comportamentos considerados inapropriados para uma determinada sociedade. Ou seja, o grupo brincante pode mediar os processos de ensino aprendizagem das regras sociais e cognitivas de uma cultura (Carvalho & Pedrosa, 2002; Pedrosa & Carvalho, 1995 Silva & cols., 2006). Além disso, Pontes e Magalhães (2003), garantem que será muito difícil um grupo ser composto por indivíduos com o mesmo nível de habilidades. Deste modo, as crianças ao observarem seus parceiros, além da oportunidade de exercitarem suas habilidades, também poderão aprender com eles novas estratégias e táticas que auxiliarão tanto nas atividades iminentes quanto nas longínquas (Bobato, 2002; Kishimoto, 1998; Moraes, Otta & Scala, 2001; Pellegrini & Smith, 1998).

A formação do grupo foi outro aspecto observado, e que se mostra proeminente, tendo em vista que os membros que compõem o grupo influenciam e são influenciados nas escolhas e conteúdos das brincadeiras e conduta. Considerando os episódios selecionados para descrição nesta pesquisa, os resultados encontrados sobre a formação de grupos para participar das brincadeiras e os modos de interações sociais das crianças permite levantar hipóteses acerca do fenômeno da segregação sexual conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico – 8 Segregação sexual nas interações lúdicas das crianças



Fonte: os autores, 2019.

Além de notar que as crianças têm preferências por brincar de forma grupal, também foi possível perceber que as crianças do G1 e G3 apresentaram um número ínfimo na forma de segregação sexual, pois observou-se que meninos e meninas brincavam juntos quase que o tempo todo, enquanto que no G2 esse fenômeno foi apresentado mais veementemente pelas crianças. Vale ressaltar que o quantitativo de meninas e meninos não pode ser usado como um indicador da segregação sexual mais elevada no G2, tanto por parte dos meninos quanto por parte das meninas, pois os três grupos eram compostos pela mesma quantidade de meninas e meninos e passaram pelo mesmo processo de formação. Contudo, os dados de forte segregação pelos sexos, observados no G2, vêm ao encontro dos dados obtidos através da pesquisa *A Segregação Sexual na Interação de Crianças de 8 e 9* realizada por Souza e Rodrigues (2002) que teve como objetivo identificar a ocorrência de comportamentos indicativos de segregação sexual e as possíveis variáveis envolvidas na determinação de tais comportamentos a partir da investigação das interações sociais espontâneas de crianças de 8 e 9 anos. O referido estudo constatou que:

[...] que os principais determinantes da segregação sexual constituíram-se nos diferentes padrões de interação que as crianças demonstraram em suas atividades lúdicas. De maneira geral, meninos e meninas mantiveram-se afastados uns dos outros porque elas mostraram-se mais calmas e envolvidas em conversas enquanto eles exibiram um padrão mais irrequieto e turbulento. Obviamente, esses padrões de interação, como pôde ser observado nos resultados obtidos, não se constituíram em exclusividade de nenhum dos sexos. (SOUZA E RODRIGUES, 2002, p.495).

Nesse sentido, Cordazzo e Vieira (2008) também realizaram um estudo acerca da segregação sexual e ao entrevistarem crianças em idade escolar também verificaram que

a segregação pelos sexos é mais forte entre os meninos e quase nula entre as meninas. Da mesma forma, Souza e Rodrigues (2002) observaram que as brincadeiras livres das crianças em idade escolar, na maioria das vezes, se apresentavam de forma mais segregada por parte dos meninos. O jogo com regras implica a existência de um conjunto de normas (as regras) e parceiros o que implica um caráter eminentemente social. Este jogo aparece quando a criança abandona a fase egocêntrica possibilitando desenvolver os relacionamentos afetivo-sociais. Ao organizar atividades espontâneas é preciso considerar também a preferência e disposição dos alunos, uma vez que:

A liberdade e voluntariedade do jogador são aspectos primordiais. Se o aluno é obrigado a participar da atividade, o jogo deixa de ser lúdico e assim, deixa de ser jogo. Ao se propor um jogo para uma turma, o professor deve considerar durante a sua aplicação conciliar as características intrínsecas do jogo com a busca dos resultados no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, ao se levar um jogo e uma atividade lúdica a sala de aula, o docente deve ter como princípio que nenhum aluno é obrigado a participar (GARCEZ, 2014, p. 47).

Assim sendo, o ideal é que diversos objetos, estruturados ou não, inclusive jogos e brinquedos que podem ser confeccionados por eles próprios em oficinas e os chamados jogos pedagógicos, sejam disponibilizados dentro do tempo e do espaço disponível, dando a liberdade de a criança escolher do que, como e com quem quer brincar. Caso alguma criança não queira participar (o que dificilmente ocorrerá) deve ter a liberdade de observar e envolver-se somente quando se sentir a vontade para tal. Desse modo, será preservada a voluntariedade da criança em participar, assim como sua liberdade de interagir com outro, com os objetos, de jogar, de brincar e de se divertir, pois se for forçada a integrar-se em alguma ação proposta, não será mais um jogo livre, e sim, mais uma atividade de ensino, tendo em vista que a ludicidade associada a esta atividade se perdeu na imposição.

CONCLUSÕES

Considerando os dados apresentados é possível desenhar a cultura lúdica das crianças do 1º ao 5º ano da EMEFABO afirmando que o brincar constitui a atividade mais apreciada por elas em qualquer ambiente que estejam: em casa, na escola ou na rua. Essa atividade, ainda tão significativa à criança de 6 a 11 anos, se manifesta principalmente através dos jogos com regras. Por meio dos jogos com regras, é possível identificar os valores atribuídos e os paradigmas relacionais vividos pelas crianças como

ensaio inconsciente para a vida adulta e, por essa razão, são indispensáveis para o desenvolvimento pleno da criança.

No aspecto social, pretende-se com essa pesquisa beneficiar a sociedade no que se refere aos pais, as crianças, aos pesquisadores e aos professores. No que se refere aos pais, mostrando as preferências das brincadeiras de seus filhos na faixa etária de 6 a 11 anos, além de outras informações que podem auxiliar nos relacionamentos e compreensão dos filhos durante esta fase do desenvolvimento humano. Quanto às crianças, beneficiando-as com melhores condições para o seu desenvolvimento a partir do momento em que pais e professores puderem compreender melhor as necessidades infantis e a importância da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e psicomotor. E aos pesquisadores e professores, a quem destinasse diretamente essa pesquisa, auxiliando na elaboração de propostas curriculares mais adequadas e atraentes para as crianças na faixa etária de 6 a 11 anos e desse modo contribuirá para aprimorar a qualidade da educação, sobre tudo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

1. ALVES, P. B. O brinquedo e as atividades de crianças em situação de rua. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
2. BISPO; C. C. L. Faz de Conta: Brincando e Aprendendo. Goiânia, GO: Editora Phillos, 2018.
3. BOBATO, S. T. Análise estrutural e funcional das interações sociais e do comportamento agressivo de crianças pré-escolares. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
4. BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.) O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
5. BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J. (org). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
6. BRASIL, Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6481-12-junho-2008-576432-publicacaooriginal-99613-pe.html>>. Acesso em: 12 set. 2019.
7. BRUCE, T. O brincar, o universo e tudo! In: MOYLES, J. R. (Org.). A Excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.
8. CARVALHO, A. M. A., & PEDROSA, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. Estudos de Psicologia, vol. 7, n. 1, 181-188.

9. CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et al. Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. v. 1, p. 15-32.
10. CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 7, p. 89-101, 2007.
11. CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. Psicologia: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 21, p. 365-373, 2008.
12. DRUMOND, A. F. Participação de crianças e de adolescentes nas tarefas domésticas. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
13. DUNN, L. et al. Factors associated with participation of children with and without ADHD in household tasks. Phys Occup Ther Pediatr., v. 29, n. 3, p. 274-294, 2009b. Feilitzen 2013.
14. ELEÁ, I. Televisão para crianças: uma questão de ética, regulamentação e educação. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 8-24, Jan./Abril, 2017.
15. FERMINO, C. A. C. et al. A importância do brincar no 2º ano do ensino fundamental. III Encontro Científico e Simpósio de Educação - UNISALESIANO. Educação e Pesquisa: a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores, 2011.
16. FERREIRA, A. T. R. J; TACCA, M. C. V. R. O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem. Revista Profissão Docente Uberaba, v. 14, n.31, p. 33-46, Jul.-Dez, 2014.
17. FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.
18. FRANCO, M. Brincar com os filhos por 15 minutos ao dia ajuda no desenvolvimento cerebral das crianças. R7, 2016. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/saude/brincar-com-os-filhos-por-15-minutos-ao-dia-ajuda-no-desenvolvimento-cerebral-das-criancas-13042016>>. Acesso em: 12 set. 2019.
19. G1 DF e TV Globo. Crianças preferem brincadeiras 'ao ar livre' a games, mostra estudo da UnB. G1, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/criancas-preferem-brincadeiras-ao-ar-livre-a-games-mostra-estudo-da-unb.ghtml>>. Acesso em: 13 set. 2019.
20. GARCEZ, E. S. C. O Lúdico em Ensino de Química: um estudo do estado da arte. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2014.
21. GARCÍA SÁNCHEZ, J. Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2004.
22. KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.
23. KOLUCKI, B.; LEMISH, D. Communicating with children: principles and practices to nurture, inspire, excite, educate and heal. UNICEF. 2011. Disponível em: <[https://www.unicef.org/cwc/files/CwC_Web\(2\).pdf](https://www.unicef.org/cwc/files/CwC_Web(2).pdf)> Acesso em: 11 set. 2019.
24. LEMISH, D. (Ed.). The routledge international handbook of children, adolescents and media. New York: Routledge, 2013, p. 232 – 385

25. MONTESSORI, M. Ideas generales sobre mi método. Buenos Aires: Losada, 1957a.
26. MONTESSORI, M. Pedagogia científica. São Paulo: Flamboyant, 1965.
27. MORAIS, M. L. S., OTTA, E., & SCALA, C. T. (2001) Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: Um estudo de competência social em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.14, n.1, pp. 119-131.
28. MOSS, Deborah. Os pais devem brincar o tempo todo com os filhos? Ana Maria, 2017. Disponível em: <<https://anamaria.uol.com.br/noticias/familiafilhos/os-pais-devem-brincar-o-tempo-todo-com-os-filhos.phtml>>. Acesso em: 15 set. 2019.
29. PADOVAN, Marília. Incentivar brincadeiras antigas pode ajudar no desenvolvimento das crianças. *Correio Brasileiro Revista*, 2017. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/revista/2017/11/12/interna_revista_correio,640206/incentivar-brincadeiras-antigas-pode-ajudar-no-desenvolvimento-das-cri.shtml>. Acesso em: 13 set. 2019.
30. PEDROSA, M. I., & CARVALHO, A. M. A. A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, v. 93, 60-65, 1995.
31. PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, v. 68, p. 577-598, 1998.
32. PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
33. PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem históricocultural. In: *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 26, jan./jun., p. 109-133, 2008.
34. PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003.
35. QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento in- fantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. SILVA, L. I. C. et al. Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeiras na rua: a hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 19, p. 114-121, 2006.
36. ROHRS, Hermann. Maria Montessori. Organização e tradução Danilo Di Manno de Almeida Maria Leila Alves. Recife. Ed. Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2019.
37. SILVA, Sarah Danielle Baia. et al. Brincadeiras de rua em Belém-PA: uma análise de gênero e idade. *Psicologia: teoria e prática*, v. 14, n. 2, p. 28-42, 2012.
38. SOUZA, F. RODRIGUES, M. M. P. A Segregação Sexual na Interação de Crianças de 8 e 9 Anos. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, vol. 15, n. 3, pp. 489-496. Universidade Federal do Espírito Santo.
39. SZYMANSK, Heloísa. A relação família escola: desafios e perspectivas. Brasília: Plano Editora, 2001.
40. TESSARO, J. P.; JORDÃO, A. P. M. Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula. *Psicologia.com.pt*, 2007. Disponível

em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0356.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2019.

41. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
42. ZAMBERLAN, M. A. T, & BIASOLI-ALVES, A. M. M. (1997). Interações familiares – teoria, pesquisa e subsídios à intervenção. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.