

APRENDIZAGENS DA/NA CULTURA LÚDICA: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DO JOGO NOS CONTEXTOS INFORMAIS

Débora Jaqueline Farias Fabiani¹

Universidade Estadual de Campinas

Alcides José Scaglia²

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

Este ensaio teórico teve como objetivo refletir sobre elementos que afetam a co-construção da cultura lúdica nos contextos informais e engendram possibilidades e potencialidades do jogo nessas situações de aprendizagem. Para tanto, discorremos sobre as aprendizagens da/na cultura lúdica, a partir da teoria da aprendizagem situada, que estabelece que a própria participação na vida cotidiana configura aprendizagens, pois suscita encontros e atividades potencializadoras de mudanças no conjunto de conhecimentos dos indivíduos. Refletimos sobre a possibilidade dos contextos informais tornarem-se ambientes de jogo, à medida que possibilitem às crianças liberdade para se expressar, decidir, se aventurar e se relacionar a partir dos seus próprios desejos e interesses. Entretanto, para engendrar aprendizagens é fundamental, também, que haja mediação semiótica, a partir das relações estabelecidas no e por meio de jogos solitários, jogos entre pares e jogos com adultos. Por fim, ressaltamos a necessidade de assegurar às crianças espaços, tempos e relações para que possam vivenciar as possibilidades dos jogos e engendrar potencialidades nesse processo de co-construção da cultura lúdica.

Palavras-chave: Brincar, Criança, Interação, Mediação semiótica.

Learning from/in the ludic culture: possibilities and potentialities of play in informal contexts

Abstract

This theoretical essay aimed to reflect on elements that affect the co-construction of the ludic culture in informal contexts and engender possibilities and potentialities of play in these learning situations. To do so, we discuss the learning of/in the ludic culture, based on the theory of situated learning, which establishes that the very participation in daily life configures learning, as it gives rise to encounters and activities that potentiate changes in the knowledge of individuals. We reflected on the possibility of informal contexts becoming play environments, as they allow children freedom to express themselves, decide, venture and relate based on their own desires and interests. However, to engender learning it is also fundamental that there is semiotic mediation, from the relations established in and through solitary games, games among peers, and games with adults. Finally, we emphasize the need to ensure spaces, times, and relationships for children to experience the possibilities of games and to engender potentialities in this process of co-construction of the ludic culture.

Keywords: Play, Children, Interaction, Semiotic mediation.

Aprendizaje de/en la cultura lúdica: posibilidades y potencialidades del juego en contextos informales

Resumen

Este ensayo teórico tuvo como objetivo reflexionar sobre los elementos que afectan a la co-construcción de la cultura lúdica en contextos informales y engendran posibilidades y potencialidades de juego en estas situaciones de

¹ Doutoranda em Educação Física (UNICAMP). Professora de Educação Física (DEdIC/UNICAMP), Campinas, SP, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Érico Veríssimo, 701, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Barão Geraldo, Campinas-SP, Brasil, CEP: 13083-851. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4550-9428>. E-mail: de_fabiani@hotmail.com

² Livre Docente em Pedagogia do Esporte e Pedagogia do Jogo (UNICAMP). Docente no curso de Ciências do Esporte (FCA/UNICAMP), Limeira, SP, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Pedro Zaccaria, 1300, Jd. Santa Luzia, Limeira, SP, Brasil, CEP: 13484-350. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-1783>. E-mail: alcides.scaglia@gmail.com

aprendizaje. Para ello, discutimos el aprendizaje de/en la cultura lúdica, basándonos en la teoría del aprendizaje situado, que establece que la propia participación en la vida cotidiana configura el aprendizaje, ya que da lugar a encuentros y actividades que potencian los cambios en el cuerpo de conocimientos de los individuos. Reflexionamos sobre la posibilidad de que los contextos informales se conviertan en entornos de juego, ya que permiten a los niños la libertad de expresarse, decidir, aventurarse y relacionarse desde sus propios deseos e intereses. Sin embargo, para engendrar el aprendizaje también es fundamental que exista una mediación semiótica, a partir de las relaciones que se establecen en y a través de los juegos solitarios, los juegos entre pares y los juegos con adultos. Por último, destacamos la necesidad de asegurar espacios, tiempos y relaciones para que los niños experimenten las posibilidades de los juegos y engendren potencialidades en este proceso de co-construcción de la cultura lúdica.

Palabras clave: Jugar, Niño, Interacción, Mediación semiótica.

INTRODUÇÃO

Anne Lamott (1995), no livro “Bird by bird”, sugere aos seus estudantes que iniciem um projeto de escrita relatando sobre as memórias da infância, da forma mais verdadeira possível, iniciando pelas lembranças das experiências escolares, passando por momentos felizes e tristes, comemorações, aventuras e realizações - envolvidos por relações com personagens que suscitam muitos afetos. A autora afirma também que essa atividade - mergulhar nas reminiscências de um período tão marcante - evidencia que todos têm uma história para contar e, portanto, descrever essas memórias, ainda que não sejam compartilhadas, pode auxiliar na difícil tarefa da escrita, em diversos contextos.

Assim, enquanto autores engajados no processo de escrita deste texto, ao rememorarmos nossas distintas infâncias, dentre tantas dimensões e afetos possíveis de serem evocados, um dos mais marcantes foi o jogo³, materializado nas experiências brincantes, no arsenal e na criação de brincadeiras e brinquedos e nas relações potencializadoras de criações, estabelecidas com companheiros, lugares e tempos. Carneiro (2017, p. 123) afirma que “Rememorar é, portanto, ligar-se ao fio de continuidade da existência, [...] da trama de relações interpessoais e sociais que compuseram a própria individuação.”, portanto, nossas vivências, produções e vínculos, que denominaremos nesse texto de ‘memórias lúdico-afetivas’, reverberam o entrelaçamento entre jogo, cultura lúdica e aprendizagem - conceitos e atividades socioculturais que são constituídos e constituintes dos indivíduos, especialmente as crianças, em diferentes dimensões da existência (BROUGÈRE, 1998; 2010; CARNEIRO, 2017).

Em que pese nossas diferenças geracionais e de gênero, as brincadeiras, imagens e afetos rememorados dispõem de algumas características comuns, como liberdade de expressão - que designa o lúdico - engendrada na co-construção das culturas lúdicas; apropriação e ressignificação de ruas, campos e demais espaços públicos, como ambientes de jogo; constituição de comunidades de crianças ou microssociedades (BORBA, 2008; DELALANDE, 2012; 2020), que não estavam atreladas a organizações e comandos de adultos, uma vez que possuíam suas próprias normas, especificidades e finalidades; bem como amplo tempo disponível para brincar e vivenciar possibilidades lúdicas, pois não sofremos, à época, escassez de tempo livre e institucionalização das infâncias - frequentes na sociedade contemporânea (ROCHA, 2016).

A cultura lúdica configura uma estrutura dinâmica, complexa e intrinsecamente relacionada à cultura geral, como afirma Brougère (2010; 2016), logo, o conjunto de regras, significações, temas e objetos que tornam os jogos possíveis, assim como os processos de co-construção das brincadeiras, também são influenciados pelo contexto social, pelos interesses, motivações, idade e

³ Considerado como um fenômeno maior, que se manifesta nas diversas práticas socioculturais, como brincadeiras e esportes (FREIRE; SCAGLIA, 2010).

gênero das crianças (BROUGÈRE, 2010; 2016; FABIANI; SCAGLIA, 2018; CARNEIRO et al., 2018). Essa compreensão fundamenta algumas diferenças encontradas nas nossas lembranças lúdicas, especialmente concernentes a cultura material, expressa nos tipos de brinquedos construídos e utilizados por cada brincante, e no inventário de brincadeiras, que muitas vezes mantém algumas características, mas modificam-se nomes, algumas regras e temas, evidenciando a ressignificação dos jogos no decorrer histórico (SCAGLIA; FABIANI; GODOY, 2020).

Evocar memórias lúdico-afetivas enseja, também, refletir sobre contextos de criação, apropriação e desenvolvimento da cultura lúdica, uma vez que o jogo, como parte fulcral da vida, desenvolve-se em diversos ambientes e situações informais, engendrando aprendizagens. Portanto, Brougère (2012a, p. 136), afirma que “Pode-se então ver no jogo um modo original de aprender com a vida cotidiana, reproduzindo-a, fazendo dela uma representação, imitando-as e deformando-a.” Porém, as aprendizagens decorrentes da vida cotidiana não costumam ser valorizadas nos diversos âmbitos sociais, pois ainda impera a concepção de que os conhecimentos devem ser adquiridos, sobretudo, em instituições formais, destinadas à transmissão sistemática dos saberes socialmente reconhecidos como propícios e indispensáveis para cada grupo (BROUGÈRE; ULMANN, 2012).

As aprendizagens resultantes das inter-relações nos ambientes e situações informais, “Se não completamente negadas como saberes, também não são verdadeiramente reconhecidas como tais.” (BROUGÈRE, ULMANN, 2012, p. 2), isto é, não adquirem o *status* de conhecimentos que podem ser generalizáveis e transferíveis, portanto, ficam à margem dos sistemas educativos, mesmo que ocorram nesses contextos. Tomemos como exemplo as vivências desenvolvidas no recreio - situações informais desenvolvidas em um espaço formal de ensino-aprendizagem - que se configuram como momentos de aprendizagens e engendramento de jogos e atividades lúdicas, com significações particulares e universais, como evidenciado nos estudos de Delalande (2012; 2020) e Spolaor et al. (2019), porém, ainda concebidas como momentos de descanso para a realização de atividades ditas sérias e importantes.

Nesse sentido, sob o prisma da teoria da aprendizagem situada, a própria participação na vida cotidiana - compreendida como processo sociocultural e histórico - configura aprendizagem, uma vez que pressupõe encontros e atividades situadas, potencializadoras de mudanças no conjunto de conhecimentos e ações dos indivíduos (LAVE; WENGER, 1991; LAVE, 2013; WENGER, 2013). Em linha semelhante, Rogoff et al. (2008) afirmam que as práticas culturais, interligadas a seus contextos, estimulam determinados tipos de engajamento nas atividades e, assim, como um conjunto de saberes essencialmente socioculturais, a cultura lúdica requer processos de significação e aprendizagem social, além de engendrar, apesar da incerteza e orientação à subjetividade - características do jogo - possibilidades de aprendizagem (BROUGÈRE, 1998; 2010; FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2005; CAILLOIS, 2017).

No movimento de co-construção das brincadeiras pelas crianças, entre pares, e/ou com adultos, são evidenciadas possibilidades e potencialidades⁴ de ampliação de experiências, invenções, formas de expressão, apropriação e ressignificação de elementos culturais, que estão atreladas aos contextos socioculturais, aos elementos materiais, às relações interpessoais estabelecidas no e por meio do jogo, e às formas de participação das crianças nessas atividades (BROUGÈRE, 1998; 2010; 2016; VIGOTSKI, 2018b; 2021). Diante do exposto, emergem algumas

⁴ Possibilidades são os conteúdos evidentes, oferecidos pelas características da própria atividade, como as regras do jogo. Potencialidades são os conteúdos latentes, isto é, o imbricamento entre as possibilidades do jogo e a vivência do jogador, que ao transformar o jogo, também se transforma (SCAGLIA et al., 2021).

questões problematizadoras: Quais elementos impulsionam a co-construção da cultura lúdica pelas crianças? De que maneira os ambientes e situações informais de aprendizagem afetam a cultura lúdica? Como se aprende a brincar? O que se aprende ao brincar?

Para responder a tais questionamentos faz-se necessário voltarmos os olhares para contextos⁵ informais de aprendizagem, que impulsionam o desenvolvimento de ambientes de jogo - materializados a partir do desejo dos jogadores de se engajar e solucionar a lógica dos jogos (SCAGLIA et al., 2015) - e, conseqüentemente, impactam na aprendizagem da/na cultura lúdica. Além disso, é fundamental compreender e refletir sobre as possibilidades e potencialidades do jogo, engendradas no processo de aprendizagens não intencionais, decorrentes da vida cotidiana - saberes que são socialmente constituídos e comportam tradições e inovações, como aponta Brougère (2012a). Portanto, o objetivo deste ensaio é refletir sobre elementos que afetam a co-construção da cultura lúdica nos contextos informais e engendram possibilidades e potencialidades de jogo nessas situações de aprendizagem.

Contextos informais como ambientes de jogo

As memórias lúdico-afetivas - a exemplo desse relato: “O Menino e sua turma se preparam para mais uma pelada de rua, com golzinhos feitos de pedaços de tijolos quebrados, “emprestados” da rua de cima” (SCAGLIA, 2020, p. 52) - estão sempre interligadas a pessoas, materiais e lugares, potencializadores de afetos, jogos e saberes, que são constituintes da cultura lúdica (CARNEIRO, 2017). Se as reminiscências sempre evocam e engendram determinadas imagens, aspectos, afetos, ambientes e relações pessoais, é porque somos indivíduos sócio-históricos, que se desenvolvem em meio a contextos e grupos sociais, portanto, produzidos e produtores de elementos/atividades culturais, dentre eles o jogo (VIGOTSKI, 2018b; 2021).

É certo que o meio exerce grande influência na constituição da criança, entretanto, é a relação entre a criança e o meio, evidenciada pela vivência, que permite compreender a influência do ambiente no desenvolvimento infantil. À medida que a criança se transforma, com o avançar da idade, suas formas de compreensão e significação sobre as atividades, relações e ações, são afetadas. Conseqüentemente, sua relação com o meio, bem como o papel e significado deste, também se alteram, impactando assim, nas formas como a criança reagirá diante de determinado acontecimento (VIGOTSKI, 2018b). Portanto, Vigotski (2018b, p. 78) estabelece que “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso.”

O entendimento da inter-relação entre o meio e a criança, que enfatiza as particularidades destes indivíduos - ativos no processo de desenvolvimento, pois vivenciam e se afetam pelas situações que lhe são apresentadas - nos faz refletir sobre as possibilidades e potencialidades de aprendizagem da/na cultura lúdica em contextos informais, nos quais o jogo, enquanto prática cultural, desenvolve-se, de forma não intencional, predominantemente via oral. É necessário, então, que tenhamos um novo olhar sobre o que pressupomos como banal/ordinário - o cotidiano - enquanto dimensão da vida social, que gera saberes, que são situados e inter-relacionados aos indivíduos, portanto, não são transmitidos, no sentido escolar, mas apropriados por meio da

⁵ Consideramos neste texto que os contextos informais são uma categoria maior, que abrange ambientes e situações informais. Os ambientes informais são os espaços físicos como ruas, parques, praças e casas; as situações informais são acontecimentos não sistematizados que podem engendrar aprendizagens e ocorrer em diferentes ambientes: formais, não formais ou informais.

participação e do engajamento nas próprias práticas culturais (BROUGÈRE, 2012b, LAVE, 2013; 2015).

Nesse sentido, Lave (2015, p. 41), salienta que “[...] a cultura produz aprendizagem, mas aprender também produz cultura.”, evidenciando que a relação entre práticas culturais e aprendizagem é dialética e diversa, o que possibilita inferir que se aprende a prática e com a prática, reforçando, portanto, que o jogo, enquanto atividade sociocultural, necessita e engendra aprendizagem (BROUGÈRE, 1998; 2010; VIGOTSKI, 2021). Como refletido anteriormente, o meio exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, o que pode ser evidenciado a partir da vivência, isto é, a forma pela qual as crianças se afetam, se apropriam e ressignificam os acontecimentos, práticas e relações. Portanto, o meio, compreendido como todo o contexto sociocultural no qual as crianças desenvolvem-se, é o ambiente de aprendizagem da/na cultura lúdica.

Sendo o ambiente um dos elementos que afetam o desenvolvimento das práticas culturais, é possível afirmar que existem características dos contextos que potencializam a co-construção da cultura lúdica? Quando evocamos nossas memórias lúdicas, os lugares - quartos, ruas, campos, quadras, rios, entre outros - que foram palco das experiências brincantes, sempre se fazem presentes, como uma espécie de materialização dos afetos e das relações que estabelecemos com os espaços, que muitas vezes, não eram nossos, do ponto de vista da propriedade material, mas que nos faziam sentir pertencimento e um íntimo vínculo que perdura e se faz reviver a cada nova lembrança ou mesmo novo encontro. Complementando o exposto, Tuan (2013) apresenta uma diferenciação entre espaço e lugar, ao estabelecer que o espaço físico pode tornar-se lugar, à medida que sejam suscitados afetos, pertencimento, significações e relações.

Muitas vezes esses lugares, inicialmente considerados como espaços, que potencializaram a criação de ambientes de jogo, a partir do momento que engendraram e sustentaram características como imprevisibilidade, representação, regras e desequilíbrio - imprescindíveis para o engajamento e o arrebatamento das crianças nos jogos vivenciados (SCAGLIA et. al., 2015) - não possuem o mesmo significado para todas as pessoas que os utilizaram. Ao encontro do exposto, Campos e Moreira (2017), ao revisitar suas memórias lúdico-afetivas, também refletem sobre o ambiente, salientando a circunstância como impulsionadora e transformadora dos significados de cada lugar e o impacto disso nas relações intra e interindividuais, desenvolvidas durante a co-construção da cultura lúdica. Logo, para um mesmo grupo de crianças, que estejam brincando juntas, o contexto da brincadeira pode provocar significados particulares e, conseqüentemente, distintas memórias lúdico-afetivas.

Desse modo, os lugares terão significados distintos, em consonância com os sentidos e afetos lá suscitados, os quais estão intimamente interligados a relações estabelecidas com e por meio dos jogos. Isso nos leva a inferir que a vivência é o que vai evidenciar a potência do ambiente para instigar engajamento e arrebatamento da criança no jogo, uma vez que somente características isoladas, como o tempo de duração da atividade ou mesmo a configuração estrutural do espaço e da cultura material, não asseguram a concretização de um ambiente de jogo. Portanto, qualquer lugar pode tornar-se ambiente de jogo, desde que haja um entrelaçamento entre as características subjetivas dos jogadores, no caso, as crianças, e as condições externas, objetivas, permeado pelo lúdico - liberdade para se expressar, criar, se apropriar e ressignificar os jogos (SCAGLIA; FABIANI, 2017).

Ao encontro do exposto, a pesquisa de Fabiani (2016), que investigou a configuração do horário livre (contexto informal) em uma instituição pública de educação não formal, ao entrevistar as crianças participantes (entre seis e 10 anos), verificou que a maioria ressalta a instituição como o melhor lugar para brincar, bem como o lugar que mais brinca, mesmo que permaneçam nesse espaço por apenas duas horas diárias. As respostas evidenciam que a estruturação do horário livre, engendrada pelos educadores e pelo grupo de crianças, possibilita que ele seja considerado como um ambiente de jogo, pois permite encontros, liberdade de expressão e vivência dos jogos, a partir dos desejos, motivações e interesses das crianças.

Outrossim, Faria (2018) investigou elementos envolvidos na aprendizagem do futebol, buscando compreender de que maneira os jovens de uma periferia de Belo Horizonte-MG constituem suas habilidades futebolísticas - gestos engendrados nas relações entre jogador, bola, outros jogadores e ambiente. A partir de uma incursão etnográfica, a pesquisadora verificou que os jovens envolvem-se em diversos contextos de aprendizagem, denominados de ensaios futebolísticos 'solo' (relação do jogador com a bola) e 'guiado' (jogadores desenvolvendo habilidades em conjunto), os quais impulsionam formas de participação, experimentações e relações de partilha entre praticantes iniciantes e experientes.

Além disso, Faria (2018, p. 141) salienta que: “[...] a aprendizagem se dava de forma intensa e, ao mesmo tempo, opaca, porque, fora das situações de ensino, a aprendizagem ganhava pouca visibilidade.”, evidenciando, assim, a falta de reconhecimento das formas cotidianas de aprendizagens, desenvolvidas em contextos informais (recreio, entrada e saída da escola, campos de várzea, praças esportivas, terrenos baldios, ruas, becos, etc.), em consonância com o defendido por Brougère e Ulmann (2012). Portanto, ressalta-se a importância da participação e do engajamento, enquanto processos individuais e sociais, nas práticas culturais para a aprendizagem destas atividades - constituídas pelos seus códigos, regras, modos de comportamento, gestos e formas de comunicação - bem como para a constituição dos próprios participantes nessas práticas situadas (LAVE, WENGER, 1991; SILVA, 2008; FARIA, 2018).

Por sua vez, Rocha (2016), ao investigar a participação das crianças e as oportunidades de brincar de forma espontânea nos tempos livres nos jardins de infância de Portugal, aponta que o adultocentrismo permeia as relações, uma vez que as brincadeiras, atividades e o tempo de recreio, são determinados pelos adultos, impossibilitando a agência das crianças e o desenvolvimento de jogos espontâneos, co-produzidos a partir da cultura de pares e da decisão das crianças. Podemos inferir, assim, que existem características dos contextos que podem contribuir para potencializar ou prejudicar a co-construção da cultura lúdica, sendo que estas especificidades estão atreladas a relações sociais estabelecidas entre crianças e adultos, conforme evidenciado também nos estudos de Tchoske et al. (2012), Delalande (2012; 2020) e Spolaor et al. (2019).

Portanto, reforçamos que um contexto informal - caracterizado por estruturas menos rígidas, atividades não diretivas e por aprendizagens não intencionais - por si só, não necessariamente configurará um ambiente de jogo, pois para isso é necessário que haja representação desafio, desequilíbrio, regras, imprevisibilidade, incerteza dos resultados, caráter voluntário, liberdade de expressão, de escolha e de decisão, e efetiva participação das crianças, por meio da vivência (BROUGÈRE, 1998; 2010; 2016; SCAGLIA et al., 2015; CAILLOIS, 2017; HUIZINGA, 2019; VIGOTSKI, 2021), bem como o estabelecimento de relações entre pares e entre crianças e adultos, que será abordado no próximo tópico.

Relações sociais e(m) jogo nos contextos informais

Como apontado no tópico anterior, o brincar desenvolvido em alguns ambientes informais, como a casa, por exemplo, ainda é tido como natural ou não valorizado enquanto um conhecimento, especialmente se considerarmos as primeiras brincadeiras da criança, que são apresentadas, via transmissão oral, pelos adultos mais próximos ou até mesmo por outras crianças, como irmãos e primos. A partir do momento que essas brincadeiras são apresentadas e vivenciadas pelas crianças, passam a figurar como possibilidades de expressão, comunicação e participação das crianças nas práticas socioculturais no seu contexto - a exemplo das brincadeiras de 'esconder e achar', comumente apresentada aos bebês, que se configuram como uma forma elementar do jogo 'esconde-esconde' (BROUGÈRE, 2010).

Assim, a criança aprende a brincar de uma variedade de jogos, passando a compreender essas atividades específicas como brincadeiras - práticas que engendram determinados comportamentos, relações e significações - e progressivamente vai ampliando as possibilidades de entendimento e ação nas brincadeiras, contribuindo, assim, para a ressignificação das próprias atividades, de modo específico, e da cultura lúdica, de maneira ampla. Portanto, os saberes da própria brincadeira, como as regras, os modos de comportamento e as formas de comunicação específicas - constituintes da cultura lúdica, configuram aprendizagens não intencionais, co-produzidas via participação das crianças nos jogos, de modo ativo ou passivo (e.g. observador).

Vigotski (2021) estabelece que a relação das crianças com o meio, e suas práticas culturais, não é direta, mas mediada por signos e instrumentos, isto é, pressupõe sempre relações interindividuais, que podem ser compreendidas, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, como mediação semiótica (GRILLO, 2018). Fica evidente, desse modo, que a aprendizagem das brincadeiras e, conseqüentemente, da cultura lúdica, carece - além de um ambiente propício - de relações sociais potencializadoras, que podem configurar-se de distintas maneiras, seja na apresentação e proposição de jogos, na organização e sistematização da cultura material - brinquedos e outros objetos - na parceria enquanto brincante, na co-construção de jogos ou mesmo na observação atenta e sensível. Portanto, podemos estabelecer três tipos de relações, engendradas nos e pelos jogos, no processo de aprendizagem da/cultura lúdica nos contextos informais, a saber: (i) jogos solitários; (ii) jogos entre pares e (iii) jogos com adultos.

Nos jogos solitários há uma vivência com elementos do meio, como signos e instrumentos que possuem significados atrelados a determinados contextos socioculturais, portanto, configuram práticas culturais. Isso significa dizer que mesmo que aparentemente a criança esteja brincando sozinha, ela está se apropriando e ressignificando práticas e contextos, que foram e são constituídos por outras pessoas. Desse modo, a depender do jogo desenvolvido e dos materiais utilizados - brinquedos e/ou aparelhos eletrônicos (*tablet*, celular, videogame) - as crianças estabelecerão distintas relações com essas produções sociais.

Brincar com brinquedos ou outros objetos que podem ser manipulados, estimula determinado tipo de ação, mesmo que a função simbólica se sobreponha às características e especificidades do brinquedo - um bloco de montar evoca ações diferentes do que um carrinho ou uma boneca, por exemplo (BENJAMIN, 2009; BROUGÈRE, 2010). Nos jogos com aparelhos eletrônicos, além da própria relação com o jogo em si e, conseqüentemente, com todo o contexto social de produção deste, pode haver relações com outros praticantes, de forma direta - jogando junto ou contra - ou de forma mediada, a partir de tutoriais ou mesmo conversas em fóruns e comunidades.

Acreditamos que os jogos solitários, cada vez mais frequentes na sociedade contemporânea, especialmente no atual contexto da pandemia de Coronavírus, que engendrou novas formas de relacionamento e práticas culturais, podem impulsionar situações de aprendizagem da/na cultura lúdica, à medida que possibilitam emergir características como a frivolidade, a liberdade de expressão e decisão da criança para iniciar e suspender o jogo a qualquer momento, escolher seus personagens, temas, narrativas e formas de comunicação.

Ainda nesse tipo de jogo, podem ser potencializados dois importantes processos para o desenvolvimento das crianças: a imaginação e a imitação, concebidas por Vigotski (2018a) como atividades criadoras de imagens, ações e práticas culturais. Durante as brincadeiras, as crianças imaginam e criam elementos e histórias, sempre baseados nas suas experiências anteriores, e, portanto, “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.” (VIGOTSKI, 2018a, p. 18). Quanto à imitação, a criança não é passiva e simplesmente reproduz o personagem ou situação imitada, mas ressignifica e reelabora características e contextos, além do que, há uma relação de afeto importante nessa atividade, pois as crianças costumam imitar, de forma prestigiosa, suas referências, pessoas próximas ou personagens midiáticos, que de alguma maneira tiveram impacto nas suas vivências (MAUSS, 2003).

Com relação aos jogos entre pares, estes são co-construídos entre as crianças, por meio de diferentes ações e formas de participação, uma vez que engendram um conjunto de saberes, como regras, formas de comportamento, comunicação e significações específicas - elementos constituintes da cultura lúdica. As produções co-criadas pelas crianças são denominadas ‘culturas da infância’ e possuem características próprias, mesmo que mantenham relações com a cultura geral (SARMENTO, 2004), portanto, “[...] as decisões constroem um universo lúdico partilhado ou partilhável.” (BROUGÈRE, 1998, p. 191) e, assim, as crianças, ao constituir suas práticas, também constituem suas identidades individuais e coletivas.

Desse modo, conforme apontado nos estudos de Fernandes (2004), Cotrim et al. (2009), Sartori, Alves e Sommerhalder (2015), Fabiani e Scaglia (2018) e Dutra (2020), em contextos informais de aprendizagem, durante a produção das brincadeiras e outras atividades, as crianças se agrupam de acordo com gênero, idade, interesses e motivações, criando, assim, microsociedades ou comunidades de crianças - conceitos estabelecidos, respectivamente, por Delalande (2012) e Borba (2008), e também representados em produções literárias e cinematográficas, como ‘O menino no espelho’, ‘Guerra dos Botões’ e ‘Ponte para Terabítia’, nas quais as crianças criavam seus próprios grupos para realizar experimentações, desenvolver jogos, criar elementos identitários e constituir, assim, suas culturas infantis.

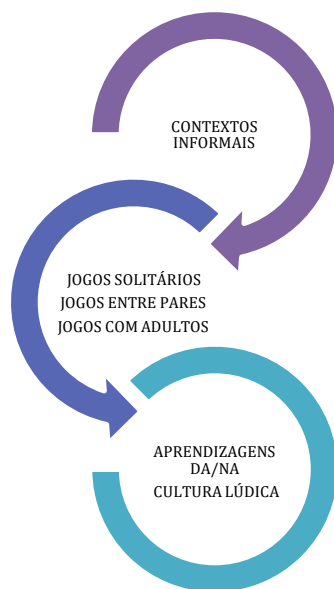
Nos jogos com adultos, estes personagens podem desempenhar diferentes papéis, seja na condição de quem vai apresentar novas brincadeiras e brinquedos, observar de forma atenta e sensível, para saber em que momentos devem ou não intervir, bem como organizar o ambiente. Desse modo, mesmo que de forma indireta, os adultos sempre participam das situações de aprendizagem da/na cultura lúdica, especialmente no âmbito doméstico, pois são eles quem escolhem e compram brinquedos e materiais que servirão de suporte para atividades e brincadeiras. O adulto pode ser uma referência brincante, inspirando as crianças a jogar, criar narrativas e imitar e imaginar ações e práticas ou, como já relatado no tópico anterior, dificultar o desenvolvimento das brincadeiras, a partir do momento em que restringe tempo e espaço para o brincar espontâneo ou mesmo atribuem funções pedagógicas para essa prática cultural.

Por fim, é importante ressaltar que, independente do tipo de jogo, nos contextos informais, as relações devem ser estabelecidas a partir da co-participação e co-produção de práticas culturais, portanto, uma relação horizontal, mesmo que haja diferenças etárias. Isso não significa dizer que não haverá diferenças entre os participantes, uma vez que nos grupos têm pessoas iniciantes e avançadas em determinada prática, e, inclusive, é por meio dessa partilha entre as pessoas que possuem distintos domínios de conhecimento e/ou tempo de prática, que serão ampliadas as possibilidades de engendrar situações de aprendizagem, como preconizado por Lave e Wenger (1991).

Possibilidades e potencialidades dos jogos nos contextos informais

Conforme a figura abaixo, que resume as reflexões desenvolvidas até o momento, os contextos informais - a exemplo de casas, ruas, praças e recreios - podem ser considerados como ambientes de jogo, desde que contemplem características atinentes ao jogo, como liberdade de expressão e de decisão, imprevisibilidade e representação. Assim, enquanto ambiente potencializador do jogo, esses contextos informais engendram relações sociais, fundamentais para a vivência, apropriação e ressignificação das práticas culturais pelas crianças, que podem ser desenvolvidas por meio de três tipos de jogos (jogos solitários, jogos entre pares e jogos com adultos). Por fim, esses jogos, com suas especificidades próprias, serão os potencializadores das aprendizagens da/na cultura lúdica.

Figura 1. Processo de aprendizagem da/na cultura lúdica



Fonte: Elaborado pelos autores.

Grillo, Rodrigues e Navarro (2019) estabelecem que os saberes da cultura lúdica são produzidos por meio da mediação semiótica de pessoas, crianças ou adultos, mídias/meios tecnológicos, que compartilham signos e elementos materiais socioculturais, os quais serão vivenciados e ressignificados pelas crianças. Assim, no processo de aprendizagem da/na cultura lúdica, que envolve a co-construção de regras, formas de comunicação, signos e elementos

materiais, a partir da convivência, encontro, troca e provocação entre os brincantes e seus parceiros, evidenciam-se as possibilidades e potencialidades do jogo, enquanto fenômeno sociocultural que se manifesta nas brincadeiras e outras práticas culturais.

Logo, consideramos que as possibilidades são constituídas pelas próprias regras do jogo, que oferecem contingências para que se possa solucionar sua lógica interna, e que as potencialidades compreendem as possibilidades, acrescidas do engajamento do jogador, que movido por seu desejo de jogar, amplia as formas de resolver os problemas engendrados no jogo, contribuindo, assim, para aprimorá-lo (SCAGLIA et al., 2021). Desse modo, cada tipo de jogo apresentará possibilidades e potencialidades, de acordo com suas próprias especificidades, atreladas às vivências das crianças.

Os jogos solitários engendram formas muito particulares de engajamento, a partir da imaginação e das relações estabelecidas, muitas vezes, de forma virtual. Os jogos entre pares impulsionam a criação das culturas da infância, formas próprias de as crianças se expressarem, escolherem, vivenciarem e co-construírem suas brincadeiras, essenciais no processo de constituição de identidades individuais e coletivas. Por fim, os jogos com adultos, que reforçam o papel destes personagens como essenciais para a apropriação e ressignificação da cultura lúdica, pois são eles que iniciam as crianças no universo dos jogos, escolhem, num primeiro momento, os brinquedos e objetos que serão utilizados nas brincadeiras, e, em alguns casos, servem como referências brincantes.

De maneira geral, os contextos informais reforçam o empenho das crianças em superar os desafios que são apresentados pelo próprio jogo, pelos seus pares, pelos adultos, pelo objetos e elementos ou até pelas próprias crianças, a partir do momento que se aventuram em brincadeiras, que fomentam narrativas, encontros, imprevistos e significações. Nesse sentido, como práticas que são desenvolvidas no cotidiano, em momentos não destinados ao processo de ensino formal, as crianças não necessariamente compreenderão essas situações como aprendizagens, porém, à medida que se apropriam e ressignificam esses jogos, contribuem para aprimorar a cultura lúdica.

Justamente por não estarem focadas em motivações externas, as crianças, movidas pelos seus desejos de jogar, se relacionar, experimentar e criar, vivenciam as possibilidades oferecidas pelo jogo e engendram potencialidades que contribuirão, a princípio, para aperfeiçoar o jogo, mas também, para sua própria formação, visto ser o jogo uma prática cultural, portanto, em intrínseca relação com o desenvolvimento das crianças (KISHIMOTO, 2011; VIGOTSKI, 2021). Entretanto, apesar do caráter subjetivo do jogo, e, por consequência, dessas situações de aprendizagem, a relação com o meio/realidade, seus elementos e signos, são imprescindíveis para a vivência, a co-construção e a materialização da cultura lúdica (CARNEIRO; SILVA; REIS, 2020).

Assim, outros aspectos afetam as possibilidades e potencialidades dos jogos, tais como: a disponibilidade de elementos da cultura material, como brinquedos ou outros objetos que instiguem atividades lúdicas; características estruturais dos espaços físicos, como ausência ou presença de brinquedos, dimensões e composições, entre outros; relações com a natureza - estações do ano, presença de rios, fases da lua, etc. (KISHIMOTO, 2014). Além disso, o próprio inventário de jogos dos grupos que convivem e partilham de memórias lúdicas-afetivas com as crianças, nas quais “[...] residem os ancoradouros da cultura lúdica, bem como a principal forma de preservação de expressões [...]” (CARNEIRO, 2017, p. 121), demarca algumas brincadeiras que serão desenvolvidas pelas crianças em cada contexto.

Nesse sentido, para que os contextos informais potencializam os processos de apropriação e ressignificação da cultura lúdica, impulsionando possibilidades e potencialidades de jogos, é essencial que sejam criados ambientes de jogo, que assegurem o desenvolvimento das características do jogo, imbricadas às vivências das crianças. Portanto, as situações de aprendizagens devem permitir que as crianças tenham liberdade para escolher suas brincadeiras, parceiros, brinquedos, narrativas, temáticas e demais elementos que constituem a cultura lúdica, sempre de forma colaborativa e mediada pelos signos, instrumentos, pares e adultos, engendrando, assim, aprendizagens da/na cultura lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas reminiscências brincantes sempre são evocados lugares nos quais vivenciamos nossas aventuras lúdicas - campos, ruas, quartos, pátios da escola, entre tantas outras possibilidades - que nos marcaram a tal ponto, que se fecharmos os olhos, conseguimos nos transportar para esses espaços e reviver certos momentos. Afinal, o que nos faz lembrar de alguns ambientes de forma tão intensa e vívida? De que maneira os ambientes informais afetam a co-construção da cultura lúdica e conseqüentemente, as possibilidades e potencialidades dos jogos?

Essas foram algumas perguntas que intentamos responder ao longo deste ensaio que objetivou refletir sobre elementos que afetam a co-construção da cultura lúdica nos contextos informais e engendram possibilidades e potencialidades de jogo nessas situações. Assim, embasados por autores da Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação e Educação Física, que estudam o jogo, a cultura lúdica e a aprendizagem, a partir de uma perspectiva sociocultural, refletimos sobre os contextos informais como potencializadores das aprendizagens da/na cultura lúdica.

Ao longo do texto apresentamos proposições teóricas que reforçam a compreensão de que as aprendizagens em situações informais - cotidianas - ainda são relegadas em função de processos de ensino-aprendizagem sistematizados em contextos formais. Sob o prisma da teoria da aprendizagem situada, diferentes formas de participação nas práticas culturais acarretam aprendizagens, portanto, o jogo e seus saberes, enquanto constituintes da cultura lúdica, engendram aprendizagens ao mesmo tempo que suscitam processos de apropriação e ressignificação, permeados por relações socioculturais.

Desse modo, para que os contextos informais efetivamente fomentem aprendizagens da/na cultura lúdica, é necessário que se tornem ambientes de jogo, isto é, permitam que as crianças tenham liberdade para se expressar, decidir, se aventurar e se relacionar a partir dos seus próprios desejos de se entregar ao jogo, solucionar sua lógica e suspender-se da realidade momentaneamente, em parceria com outras crianças (jogos entre pares), com adultos (jogos com adultos) e com interações virtuais, com brinquedos ou somente a imaginação (jogos solitários).

É imprescindível, portanto, que sejam ofertados tempos e espaços (ressignificados em lugares) para que as crianças, a partir das possibilidades ofertadas pelos jogos, possam vivenciar essas práticas e estimular potencialidades, que só vão ser manifestadas, se houver arrebatamento, encontros e experimentações com base em mediações semióticas, que possibilitem que as crianças reelaborem os elementos materiais e as significações próprias da cultura lúdica, modificando estas, ao mesmo tempo em que criam identidades individuais e coletivas.

Posto isso, especialmente na sociedade contemporânea, marcada pela crescente institucionalização das crianças e conseqüente diminuição dos tempos livres para criar, fruir, descansar e brincar, é urgente que sejam empreendidos estudos que busquem compreender a configuração da cultura lúdica em contextos informais, e, assim, possam servir de base para a constituição de ações individuais e coletivas, institucionais ou não, que fomentem contextos para o desenvolvimento das brincadeiras, os quais mantenham as características dessa atividade sociocultural potencializadora de afetos, relações e aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento - Diálogos Em Educação**, n.18, v.1, p. 35–50, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

BROUGÈRE, Gilles. Lazer e aprendizagem. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012a, pp. 127-140.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagem. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012b, pp.11-23.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. Sair das sombras: as aprendizagens cotidianas. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012, pp. 01-07.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. 11 reimpr. da 1 ed. de 1998. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CAMPOS, Marcus Vinícius Simões de; MOREIRA, Wagner Wey. Jogo/esporte no corpo/corporeidade: corpo/corporeidade no jogo/esporte. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Ser professor (a) universitário (a): o sensível, o inteligível e a motricidade**. Natal: IFRN, 2017, pp. 228-253.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. Curitiba: Appris, 2017.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Liames contextuais e epistemológicos entre o jogo e a educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 71-81, mai./ ago., 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10802>. Acesso em: 02 ago. 2021.

CARNEIRO, Kleber Tuxen et al. A Presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 815-838, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3755>. Acesso em: 04 ago. 2021.

COTRIM, Gabriela Souza et al. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). **Psicologia: Teoria e Prática**, v.11, n.1, p. 50-61, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872009000100005. Acesso em: 02 ago. 2021.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de cultura infantis. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino Martins; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. Entre canções, bocas-de-forno e petecas: vivências e registros de cultura infantil maranhense. **Kiri-kerê: Pesquisa em ensino**, n. 9, dez. 2020. DOI: 10.47456/krkr.v1i9.30086

FABIANI, Débora Jaqueline Farias. **O jogo no horário livre: a Educação Física na Educação Não Formal**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre. **Lúdicamente**, Buenos Aires, v. 7, n. 14, jun.-out. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328021182_O_INVENTARIO_DA_CULTURA_LUDICA. Acesso em: 30 jul. 2021.

FARIA, Eliene Lopes. Aprendizagens do e no futebol: sobre os ensaios e a constituição da habilidade. **Motrivivência**, v. 30, n. 53, p. 134-151, maio/2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n53p134>

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. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 30 jul. 2021.

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

FREIRE, João. Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

GRILLO, Rogério de Mello. **Mediação Semiótica e Jogo na Perspectiva Histórico-Cultural em Educação Física escolar**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

GRILLO, Rogério de Mello; RODRIGUES, Gilson Santos; NAVARRO, Eloisa Rosotti. Cultura Lúdica: uma revisão conceitual à luz das ideias dos intelectuais dos estudos de jogo, cultura de jogo e cultura do lúdico. **Arquivos em movimento**, v. 15, n. 2, pp. 174-193, jul.-dez., 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/27838>. Acesso em: 06 ago. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 7. reimpr. da 1 ed. de 1994. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco**. Revista de Educación, n. 24, p. 81-105, jun., 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539806007>. Acesso em: 02 ago. 2021.

LAMOTT, Anne. **Bird by bird**. New York: Anchor Books, 1995.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, Jean. A prática da aprendizagem. In ILLERIS, Knud (Org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 235-245.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 44, p. 37-47, jul./dez., 2015 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

ROCHA, Maria de Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança? In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Org.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (Pesquisas em Educação)**. São Paulo: Cortez, 2016, pp. 151-172.

ROGOFF, Barbara et al. Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In: BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Repenser l'éducation des jeunes enfants**. 2 ed. Bruxelles, P.I.E: Peter Lang, 2008.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância na encruzilhada da segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (Org.) **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições Asa, 2004, pp. 9-35.

SARTORI, Gabriela Dias; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. A cultura lúdica infantil em parques públicos: Qual o espaço e tempo para brincar? **Educação Unisinos**, n.19, v. 3, p. 401-408, setembro/dezembro, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.193.6903>

SCAGLIA, Alcides José. Jogo: um sistema complexo. In: FREIRE, João Batista; VENÂNCIO, Silvana (Org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005, pp. 37-69.

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

SCAGLIA, Alcides José; FABIANI, Débora Jaqueline Farias Fabiani. Do jogo à pedagogia do jogo: o processo de constituição da docência. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Ser professor (a) universitário (a): o sensível, o inteligível e a motricidade**. Natal: IFRN, 2017, pp. 254-279.

SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia, futebol... e rua**. Goiânia: Talu Esporte Educacional, 2020.

SCAGLIA, Alcides José; FABIANI, Débora Jaqueline Farias; GODOY, Luís Bruno de. Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura lúdica. *Corpoconsciência*, v. 24, n. 2, p. 187-207, mai./ ago., 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10780>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SCAGLIA, Alcides José et al. Possibilidades e potencialidades técnico-táticas em diferentes tradicionais jogos/brincadeiras de bola com os pés. *Retos*, v. 39, p. 312-317, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7595364>. Acesso em: 09 ago. 2021.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição et al. Diferenças de Gêneros nos Grupos de Brincadeira na Rua: A Hipótese de Aproximação Unilateral. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, v. 19, n. 1, p. 114-121. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000100016>

SILVA, Rogério Correia da. As crianças Xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática. *Anais...31ª reunião anual da Anped*, 2008, pp. 1-16. <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/criancas-xacriaba-suas-formas-de-sociabilidade-e-o-aprendizado-nas-comunidades-de>. Acesso em: 04 ago. 2021.

SPOLAOR, Gabriel da Costa et al. "Prô, quando vamos brincar?" o recreio na escola de tempo integral". *Lúdicamente*, v. 8, n. 15, nov., 2018/ abr., 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333672263_Pro_quando_vamos_brincar_o_recreio_n_a_escola_de_tempo_integral. Acesso em: 01 ago. 2021.

TUAN, Yiu-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013.

TSCHOKE, Aline et al. Espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam os professores e o que vivem os alunos. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-284, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.12109>

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: e-papers, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WENGER, Etienne. Uma teoria social da aprendizagem. In ILLERIS, Knud (Org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 246-257.

Submetido em: ago. 2021.

Aprovado em: set. 2021.

Publicado em: set. 2021.