

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

RILLER SILVA REVERDITO

**JOGO E DESENVOLVIMENTO: ESTUDO COM
CRIANÇAS DE 05 E 06 ANOS EM UMA ESCOLA
PRIVADA NA CIDADE DE HORTOLÂNDIA/SP**

**PIRACICABA – SP
2011**

RILLER SILVA REVERDITO

**JOGO E DESENVOLVIMENTO: ESTUDO COM
CRIANÇAS DE 05 E 06 ANOS EM UMA ESCOLA
PRIVADA NA CIDADE DE HORTOLÂNDIA/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba – FACIS/UNIMEP, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de concentração Movimento Humano, Lazer e Educação, sob orientação a Prof^ª. Dr^ª. Rute Estanislava Tolocka.

PIRACICABA – SP

2011

Reverdito, Riller Silva.

Jogo e desenvolvimento: estudo com crianças de 05 a 06 anos em uma escola privada de Hortolândia-SP / Riller Silva Reverdito – Piracicaba, 2011.

215 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Saúde – Programa de Pós-Graduação em Educação Física / Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador(a): Profa. Dra. Rute Estanislava Tolocka

1. Jogo - Criança. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Educação física.
4. Modelo bioecológico. I. Tolocka, Rute Estanislava. II. Título.

CDU: 796.11

Riller Silva Reverdito. Jogo e Desenvolvimento: estudo com crianças de 05 e 06 anos em uma escola privada na cidade de Hortolândia-SP; Dissertação (Mestrado); Programa de Pós-Graduação em Educação Física; Universidade Metodista de Piracicaba; Área de concentração Movimento Humano, Lazer e Educação; Data de Aprovação: 28/02/2011.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rute Estanislava Tolocka – Orientadora
FACIS/UNIMEP

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes
FEF/UNICAMP

Prof. Dr. Guanis de Barros Vilela Junior
FACIS/UNIMEP

*'Todas as pessoas grandes foram um dia crianças
– mas poucas se lembram disso'
(ANTOINE DE SAINT-EXEPÉRY, 1943).*

*'Jogar é a mais elevada forma de pesquisa'
(ALBERT EINSTEIN).*

Dedicatória

Ao meu pai River e minha mãe Lucia, por me ensinar os quatro princípios de vida que me orientou até aqui: amor a Deus (acima de todas as coisas); dedicação (conquista só vem com muito trabalho e persistência); estética (por mais simples que seja a tarefa, merece ser bem feita); honestidade (dizer a verdade é sempre o melhor) – por toda a vida, são os meus heróis.

Agradecimentos

Escrever agradecimentos é sempre muito difícil, pois sempre ficamos com a sensação que estamos esquecendo alguém. Ao mesmo tempo, pensar em deixar de escrever é ainda pior. Correndo o risco de ser traído pela minha memória, começo dizendo que esse trabalho é fruto de uma experiência existencial (amores, tristezas, alegrias, conquistas, perdas, vitórias, derrotas, saudades, despedidas, encontros e desencontros...) de alguém que viveu até aqui (eu) intensamente. Participaram desses momentos, e por isso agradeço:

À Deus pela vida.

A minha amada irmã, Rilane, e seu esposo, Derly, obrigado pelas orações e apoio nessa jornada. E a minha linda sobrinha, Amanda, como um criança é capaz de colorir o mundo com apenas um sorriso.

Aos amigos e seus familiares: Vanessa, Cristian (Zé), Edir, Marcio (PO), Odair (Ruck), Ueliton (Beiby), Vitor, Claudemir, Claudiana, Anderson (Bufão) e Wanderson (Bufãozinho), Marcos (Marcão), Tatiane Spoladore, Aluizio, Veruska, Eder, Juliana Fidelis, Wellington, Regiane, Elizane, Lara, Alexsandra. Não existe em minhas lembranças de infância e adolescência um único momento especial em que vocês não estiveram presentes.

Aos amigos Fernando e Ádila, Lauro e Lu, Ledimar e Alyne, Deca e Ricardo, Evelyn e Dalberson, Tércio (Téo), Tiago Alves, Rafael Vasconcellos, Maira, Magda, Camila Braga, Paolo e família, Ângela, Talita Pombal, Carol Andrade, Nábia, Deborah, Rafael Neto e Juliana, obrigado pelo carinho e apoio. Vocês são simplesmente incríveis. É um privilégio ter a amizade de vocês.

As pessoas que acreditaram no meu trabalho e me deram oportunidades riquíssimas de aprendizagem, Prof. Milton, Profa. Everly, Profa. Cristina Barbosa, Prof^a. Talita Garcia, Prof. Humberto Cesar, Prof. Ricardo Bertelli, Prof^a. Erli, Prof^a. Rita Órsi, Prof^a. Cássia e Prof^a. Beatriz (Bia).

Aos alunos membro do LEPEEF/UNASP-IASP e colaboradores, Silvana, Marcela, Ademar, Ester, Yara, Simone, Allan Simões, Allan Neves, Felipe (Rick), Heloisa, Sandro, Thiaguinho, Adamo, Rosana Mascena e Ellen (Ellenzinha), agradeço pela paciência, tempo e energia dedicados a esse projeto. A dedicação e apoio de vocês foi fundamental para realização desse projeto.

Alcides (Cidão), Helena (Heleninha) e Paulo Araújo (Paulinho), não existem palavras capazes de expressar o quanto vocês foram e são importantes pra mim. Agradeço pelo privilégio de aprender a ver o mundo a partir dos olhos de vocês. Sem vocês o caminho até aqui seria muito mais difícil; ou mesmo impossível de ser percorrido. Obrigado pela amizade e por sempre acreditarem em minhas utopias.

A Faculdade Adventista de Hortolândia/UNASP, representada pelo Prof. Alacy Barbosa (Diretor Geral), Prof. Ilson Tércio (Diretor Acadêmico), Prof. Moisés Sanches (Coordenador de Pesquisa) e Prof. Admilson Almeida (Coordenador do Curso de Educação Física), pela confiança, apoio e recursos outorgado no desenvolvimento desse trabalho. Estendo também

aos colegas professores do Curso de Educação Física o privilégio da amizade e companheirismo.

Aos alunos e ex-alunos do Curso de Educação Física da Faculdade Adventista de Hortolândia/IASP, obrigado pelo carinho e inquietações acadêmicas. A energia de vocês nos renova dia-a-dia.

Ao Prof. Márcio Rocha, Diretor da Escola de Ensino Infantil do Instituto Adventista São Paulo e equipe pedagógica, pela autorização e apoio ao longo do período em que estive na escola.

Aos professores do Programa de Mestrado da UNIMEP, especialmente as Professoras Rozangela, Liana, Fúlvia e Cinthia e aos Professores Guanis e Marcellino. Foi um privilégio aprender com vocês, ainda mais, pelo privilégio de hoje em tê-los como amigos. Sentirei saudades dos nossos cafés. Muito obrigado!

Agradeço a Rosana e Angelise (atendimento integrado da Pós-graduação), Cristiane e Luiz (Secretaria de Mestrado em Educação Física), Marcia e Carla (Comitê de Ética em Pesquisa) e Marcão (apoio docente/NUPEM), pela disposição em nos atender de forma sempre atenciosa e gentil.

Aos colegas do curso, Gustavo (Tambaú), Fabio, Camila P., Camila B., Marina, Ricardo, Luciano, Rejane, Priscila F., Túlio, Antonio, Mayara, Alice, Daniela, Lia, Rosana, Lu e Nathália. Foi um privilégio conhecê-los nessa profícua jornada e compartilhar de tantos momentos de alegria e aprendizagem.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino (*Exame de Qualificação*), Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes e Prof. Dr. Guanis de Barros Vilela Junior, pela rica contribuição ao trabalho e incomensurável oportunidade de aprendizagem.

À professora Dr^a. Rute Estanislava Tolocka que me orientou nessa jornada. Obrigado por compartilhar seu conhecimento e pela paciência desmedida. Meu desejo e oração para que Deus continue iluminando seu caminho.

Por fim, gostaria de homenagear a todos os professores, que por meio dos seus olhos aprendi a ver o mundo agradecendo a minha querida professora da primeira série (ensino fundamental), Solange. Essa jornada começou com você!

Muito obrigado.

“Confia ao Senhor as tuas obras e os teus planos serão estabelecidos”. (Pv. 16-3).

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

RESUMO

O fenômeno jogo é observado de forma particular na infância, marcando características específicas de mudanças e continuidades no processo de desenvolvimento. É um dos fenômenos mais significativos para a criança ao realizar sua experiência existencial no mundo das ações humanas. Todavia, o espaço e o tempo disponíveis para o jogo, na perspectiva do desenvolvimento humano acontecendo em um sistema aninhado, têm sido suprimidos, principalmente aqueles que têm na motricidade humana sua forma mais eloqüente de manifestação. Sendo uma estrutura para ação, a supressão expressiva do espaço e tempo disponíveis para o jogo poderá estar provocando prejuízos ao desenvolvimento e bem estar da criança. **Objetivo:** Estudar a interação da criança com o ambiente no ato de jogar, verificando seu desenvolvimento. **Materiais e Métodos:** Pesquisa do tipo qualitativo exploratório-descritivo, pautada nos pressupostos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, por meio do método de inserção ecológica. Participaram do estudo 50 crianças de ambos os sexos, sendo 25 delas residentes na cidade de Hortolândia, com idades entre 5 e 6 anos, matriculados em duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola privada. Os instrumentos utilizados foram: diários de campo para registro das observações *in locu* e filmagem; questionários semi-estruturado e estruturado, para obter dados do cotidiano das crianças no microsistema secundário (casa) e do macrosistema (cidade de Hortolândia). As observações *in locu* das crianças aconteceram em circunstâncias de jogos em 20 sessões semanais. Os critérios para escolha da cidade e turma foram acessibilidade e representatividade. **Resultados e Discussão:** Na escola (microsistema principal) observamos que as circunstâncias dos jogos foram marcadas pelo equilíbrio entre as disposições geradoras e os recursos, orientado para o êxito da ação. Houve predomínio de estruturas interpessoais de participação conjunta. A participação em jogos locomotores foi significativa para a maioria das crianças, bem como nos jogos objeto-direcionados, social e de fantasia. A alegria foi a emoção predominante. Observamos ampliação na estrutura das relações interpessoais e engajamento em atividades de participação conjunta, maior controle da emoção e aquisição de capacidades e habilidades observadas na exploração e sustentação das formas de jogos. Os pais disseram que em casa (microsistema secundário) as crianças apresentavam disposição para jogos de exploração, de objeto-direcionados e de fantasia; a residência foi apontada como principal espaço para a criança jogar e os pais disseram ter pouco tempo para participar de jogos com os seus filhos (as). Na cidade de Hortolândia (macrosistema) apesar de haver espaços para o lazer, estes em sua maioria não estão disponíveis para as crianças, tendo em vista o risco físico e social e a restrição de mobilidade. Na análise da inter-relação entre os níveis do sistema, constatamos elementos do macrosistema e mesossistema exercendo força sobre o ato de jogar da criança, assim como as interações estabelecidas no ambiente de jogo agindo sobre o sistema, sustentando formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente. **Considerações Finais:** O jogo enquanto uma estrutura para ação de caráter relacional, influencia e é influenciado por diferentes níveis do sistema e é detentor de características próprias do ambiente em que acontece, as quais são capazes de colocar em movimento os recursos da pessoa. A natureza do jogo (ato de jogar) é orientada para o êxito da ação, desse modo exige o máximo dos atributos da pessoa para responder a demanda do jogo, ou seja, satisfazer o impulso para o jogo. Todavia, observamos que diferentes níveis do sistema estão suprimindo o espaço e tempo disponíveis para o jogo, por conseguinte, podendo afetar o status do desenvolvimento da criança. Tornar o espaço e tempo disponíveis para o jogo perpassa por ações que alcancem diferentes níveis do sistema, desde os microsistemas em que a criança participa diretamente às Políticas Públicas no macrosistema.

Palavras chaves: Jogo; Criança; Desenvolvimento Infantil; Educação Física; Modelo Bioecológico.

ABSTRACT

The play phenomenon is particularly observed during childhood, when it emphasizes specific features of changes and continuities in the development process. It is one of the most significant phenomenon to children when realizing their existential experience in the world of human actions. However, space and time available for play, from the perspective of human development happening in a nested system, are being restrained, especially those that are focused on the human movement as its most eloquent form of manifestation. Being a framework for action, the expressive suppression of space and time available for play may causing harm to the development and wellness of the child. **Objective:** To study the interaction between children and the environment during playing, evaluating their development. **Materials and Methods:** Qualitative exploratory-descriptive research, based on the assumptions of Bio-ecological Human Development Model, through ecological insertion method. The study included 50 children of both sexes, with 25 of them living in the city of Hortolândia, aged between 5 and 6 years enrolled in two classes of the first years of elementary education at a private school. The instruments used were: field journals to record observations and filming in locus; semi-structured and structured questionnaires to obtain data from the daily lives of children in secondary microsystem (household) and macrosystem (Hortolândia city). The observations in locus of children took place in circumstances of play in 20 weekly sessions. The criteria for selection of the city and class were accessibility and representativeness. **Results and Discussion:** At school (main micro system), it was observed that the circumstances of the play were marked by a balance between the key drivers and the resources, geared towards successful action. There was predominance of interpersonal structures of joint participation. The participation in locomotion play was significant for most children, as well as in object-directed, social and fantasy play. Joy was the predominant emotion. It was observed expansion in the structure of interpersonal relationships and engagement in activities of joint participation, more emotion control and acquisition of skills and abilities observed in the exploration and maintenance of the forms of play. The parents said that at home (micro system secondary) children were willing to exploration, object-oriented and fantasy play; the residence was identified as the main play area for children, and parents said they had little time to play with their children. In the city of Hortolândia (macrosystem), despite the existence of spaces for recreation, mostly of them are not available to children, given the physical and social risk and restricting mobility. In the analysis of the interrelation between the levels of the system, we find elements of macro and mesosystem exerting force on the children's playing act, as well as the interactions established in the play environment acting on the system, claiming specific forms of interaction between the organism and the environment. **Conclusion:** The play as a framework for relational character action, influences and is influenced by different levels of the system and holds specific characteristics of the environment where it happens, which are capable of setting in motion the resources of the person. The nature of the play (the act of playing) is oriented towards the success of the action, therefore requiring the most of someone's skills in order to answer the demand of the play, that is, to satisfy the urge to play. However, we found that different levels of the system are limiting the space and time available for the play, which consequently may affect the status of child development. Making space and time available for play runs through actions that achieve different levels of the system, from the microsystems in which children participate directly, to the Public Policy macrosystem.

Keywords: Play; Children; Child Development; Physical Education; Bioecological Model.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estrutura relacional e elementos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposto por Urie Bronfenbrenner	72
Figura 2. Croqui com a posição das câmeras em relação ao espaço disponível para os jogos	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Total de disposições geradoras observadas por crianças nas 20 sessões na turma-A	107
Gráfico 2. Total de disposições geradoras observadas por criança nas 20 sessões na turma-B	108
Gráfico 3. Formas de jogos observados por sessão na turma-A	198
Gráfico 4. Formas de jogos observados por criança ao longo das 20 sessões na turma-A.....	199
Gráfico 5. Formas de jogos observados por sessão na turma-B.....	200
Gráfico 6. Formas de jogos observados por criança ao longo das 20 sessões na turma-B.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sessão, local, horário de início e duração do registro no diário de campo e na filmagem na turma-A.....	87
Quadro 2. Sessão, local, horário de início e duração do registro no diário de campo e na filmagem na turma-B.....	87
Quadro 3. Sinopse dos níveis de análise, objetivo, métodos e instrumentos e procedimentos	90
Quadro 4. Participantes diretos do estudo.....	94
Quadro 5. Papéis sociais explorados pelas crianças engajadas no jogo	121
Quadro 6. Formas de jogos de fantasia explorados na turma-A.....	125
Quadro 7. Formas de jogos de fantasia explorados na turma-B.....	125
Quadro 8. Formas de jogos de objeto-direcionados na turma-A.....	128
Quadro 9. Formas de jogos de objeto-direcionados na turma-B.....	128
Quadro 10. Formas de jogos locomotores explorados na turma-A.....	130
Quadro 11. Formas de jogos locomotores explorados na turma-B.....	131
Quadro 12. Formas de jogos sociais explorados na turma-A.....	134
Quadro 13. Formas de jogos sociais explorados na turma-B	134
Quadro 14. Pais que disseram existir em seu bairro espaço para a prática de atividade física ou lazer com seu filho na turma-A/turma-B.....	146

Quadro 15. Espaço, dimensões, horário da observação, característica dos equipamentos e uso dos espaços não-urbanizados	149
Quadro 16. Espaço, dimensões, horário da observação, característica dos equipamentos e uso dos espaços urbanizados	151
Quadro 17. Jogos observados e registrados nas 20 sessões na turma-A	202
Quadro 18. Jogos observados e registrados nas 20 sessões na turma-B.....	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estruturas das relações interpessoais significativas na turma-A	113
Tabela 2. Estruturas das relações interpessoais significativas na turma-B	114
Tabela 3. Disposição para engajamento em jogos observados pelos pais	139
Tabela 4. Espaço disponível no microsistema casa para a criança jogar	140
Tabela 5. Número de crianças que engajaram em situações de jogos registradas na sessão de observação em caderno de campo e filmagem na turma-A	194
Tabela 6. Número de crianças que engajaram em situações de jogos registradas na sessão de observação em caderno de campo e filmagem na turma-B	195
Tabela 7. Análise das díades na turma-A	196
Tabela 8. Análise das díades na turma-B	197
Tabela 9. Disposições disruptivas, emoções, faltas e situações em que a criança foi impedida de jogar na turma-A	204
Tabela 10. Disposições disruptivas, emoções, faltas e situações em que a criança foi impedida de jogar na turma-B	205

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
I – CAPÍTULO	
1 Estudo do desenvolvimento humano e o ato de a criança jogar	21
1.1 Espaço e tempo do jogo	25
1.2 O papel do jogo no Desenvolvimento Humano	35
II – CAPÍTULO	
2 Ato de a criança jogar	44
2.1 Circunstância do jogo: estrutura para ação e <i>ser-jogado</i>	51
2.2 O estudo do ato de jogar	55
III – CAPÍTULO	
3 Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano	61
3.1 Processo	63
3.2 Pessoa	65
3.3 Contexto	67
3.4 Tempo	70
3.5 Estudos aplicados na perspectiva do Modelo Bioecológico na Educação Física	72
IV – CAPÍTULO	
4 Materiais e Métodos	80
4.1 Delineamento do estudo	80
4.2 Participantes e fases do estudo	80
4.3 Procedimentos da pesquisa e instrumentos para coleta de dados	82
4.4 Análise dos dados	88
4.5 Aspectos éticos da pesquisa	91
V – CAPÍTULO	
5 Resultados e discussão	93
5.1 Descrição das crianças	93
5.2 Microssistema principal – escola	94
5.2.1 Descrição das observações realizadas no microssistema principal - escola	95
A1 – Disposições, recursos e demandas	96
A2 – Estruturas interpessoais	109
A3 – Papéis sociais	120
A4 – Atividades realizadas: estruturas de jogos observados	123

A5 – Emoções manifestas pelas crianças	137
5.3 Mesossistema	138
5.4 Macrossistema: cidade de Hortolândia	142
5.4.1 Sistema de Lazer: espaços e equipamentos indicados pelos pais	143
5.4.2 Sistema de Lazer do Município de Hortolândia: espaço e equipamentos orientados para a prática de atividade física ou lazer e jogos	149
5.5 A circunstância do jogo na inter-relação entre os níveis do sistema: micro, meso e macrossistema	154
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
 REFERÊNCIAS	164
 APÊNDICE	
Apêndice – A: Autorização da instituição de ensino para realização do estudo	176
Apêndice – B: Termo de consentimento livre e esclarecido	178
Apêndice – C: Questionário semi-estruturado	179
Apêndice – D: Questionário estruturado	186
Apêndice – E: Caderno de Campo – codificação do fenômeno/análise	188
Apêndice – F: Tabela com o número de crianças que engajaram em situações de jogos na turma-A/turma-B.....	194
Apêndice – G: Tabela com análise das díades na turma-A/turma-B	196
Apêndice – H: Gráfico com as formas de jogos observadas por criança ao longo das 20 sessões na turma-A/turma-B	198
Apêndice – I: Quadro de jogos observados e registrados nas 20 sessões na turma-A/turma-B	202
Apêndice – J: Tabela com as disposições disruptivas, emoções, faltas e situações em que a criança foi impedida de jogar na turma-A/turma-B	204
Apêndice – K: Ficha roteiro para observação dos espaços e equipamentos de lazer – Hortolândia	206
Apêndice – L: Descrição do espaço, equipamento e estado de conservação	208
 ANEXO	214
Anexo A – Certificado comitê de Ética em Pesquisa	

INTRODUÇÃO

A infância é um período muito específico para os seres humanos, o qual se encontra particularmente aberto à influência e dinâmica do contexto em que está inserido. A relação entre a criança e o contexto ocorre de forma ativa – influência do ambiente interfere no processo, bem como os atributos da pessoa determinam significativamente a força dessa interação e os efeitos sobre o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009).

Em relação ao contexto, o século XX e a primeira década do século XXI, foram marcadas pela materialização de mudanças significativas sobre a estrutura sócio-cultural, decorrentes de forças centrífugas que perpassaram inúmeras gerações, como: modo de subsistência, estrutura familiar, comunicação, forma de locomoção, conhecimento, dentre outros que poderiam ser citados. Nesse cenário de mudanças, a criança foi diretamente afetada, principalmente no que se refere ao espaço e tempo disponível para o jogo¹, dentre os quais é um dos fenômenos mais significativos e característicos da infância. É possível afirmar que está cada vez mais difícil ser criança.

O jogo é um comportamento observado de forma muito característica na infância, sendo a primeira estrutura para realização de sua intencionalidade na interação com o ambiente. Esse fato torna o jogo objeto de estudo em diversas linhas de investigação e em diferentes áreas do conhecimento, como: Filosofia (GADAMER, 2007), Sociologia (CAILLOIS, 1990), Linguística (ECO, 1989), História (ARIÈS, 1978), Psicologia do Desenvolvimento (PIAGET, 1990; VIGOTSKY, 1988; ELKONIN, 1998; PELLEGRINI, 2009), Psicanálise (WINNICOTT, 1975), motricidade humana (MARCELLINO, 1989; FREIRE, 2002; FERREIRA NETO, 2007; GUEDES, 2007), Educação (BROGÈRE, 1998; KSHIMOTO, 1997, 1998) dentre outros, os quais destacam o papel do jogo para a criança em desenvolvimento.

Todavia, na mesma medida em que o papel do jogo para o Desenvolvimento Humano tem sido documentado, principalmente para a criança, estudos também estão documentando a supressão dos espaços e tempo disponível para os jogos (McARBLE, 2001; VEITCH et al.,

¹Aqui adotamos o termo ‘jogo’ da tradução para o inglês ‘play’ de acordo com Oxford Dictionaries (2010) enquanto uma ação que se caracteriza pela diversão e lazer, ao invés de uma prática de propósito sério, evidencia-se um caráter de inutilidade aparente e de pretensão imaginativa. Também, não fazemos diferenciação na semântica do termo jogo em relação a brincar ou brincadeira, entendendo que todos os termos (jogo, brincar e brincadeira) possuem em sua natureza a mesma estrutura de significado.

2006; GINSBURG, 2007; LANCY, 2007; HOLT et al., 2008), os quais passaram a ser controlados ou orientados para objetivos exteriores ao jogo, por exemplo, em função de atividades acadêmicas. Também, sobre com quem jogar, considerando a atual estrutura familiar e capacidade de mobilidade (autonomia) da criança, a maior parte do tempo a criança joga sozinha, tendo em vista a existência de problemas como violência urbana, tráfego de veículos, dentre outros. Ou mesmo, de didatização do jogo, onde a criança deixa de criar, limitando-se apenas a exploração de objetos/equipamentos/brinquedos industrializados, por exemplos, os playgrounds infantis.

Contudo, sendo o jogo um comportamento inseparável da condição biológico-cultural, apesar dos desafios colocados no atual contexto em que estão inseridas, as crianças não deixaram de jogar, ao contrário, buscaram outras formas de resolver ou realizar seu impulso para o jogo (CAILLOIS, 1990).

Assim, sendo o jogo primordial (significante) para a criança em desenvolvimento e as novas formas de realizar o seu impulso para o jogo, em que medida as características da pessoa e a interação com o ambiente estão sendo afetados na circunstância do jogo? E como ambas as características da pessoa e do ambiente estão sendo afetadas? Desse modo, atentamos para as características da pessoa na interação com o ambiente na circunstância do seu engajamento no ato de jogar.

Logo, na circunstância de engajamento no jogo, quais as ações e características da criança que predominam? Em que medida a oportunidade para jogar, onde e quem participa dos seus jogos no cotidiano está interferindo na capacidade da criança responder e manter-se engajada em uma ação de jogo?

Assim, o objetivo geral deste estudo foi estudar a interação da criança com o ambiente no ato de jogar, verificando seu desenvolvimento. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a. Descrever as atividades realizadas, as relações interpessoais e os papéis sociais no contexto imediato em que a criança esteve engajada no ato de jogar na escola, em horário destinado para atividades livres;
- b. Verificar características pessoais ocorridas durante o ato de jogar da criança e analisar sua relação com as oportunidades para jogo no cotidiano;
- c. Analisar as possibilidades de jogar disponíveis no cotidiano bem como as atividades realizadas pela criança no seu dia a dia;

- d. Observar possíveis pessoas que participam dos jogos no cotidiano da criança e analisar sua relação com o ato da criança jogar no contexto imediato;
- e. Analisar a exploração do espaço, dos objetos e símbolos (significados) presentes no ambiente imediato do jogo e os espaços e equipamentos para a prática de atividade física ou lazer e jogos na cidade de Hortolândia;

O foco desse estudo está sobre a interação entre o sujeito e o ambiente, bem como as relações com as pessoas, objetos e significados presentes do contexto imediato, na circunstância de engajamento em situação de jogo. O ato de a criança jogar será observado como um fenômeno detentor de propriedades estruturais de caráter relacional (BATESON, 1986; SCAGLIA, 2003; PELLEGRINI, 2009), de uma ação que se realiza enquanto um processo constituído por atributos da pessoa, pela dimensão de contexto e tempo.

Para tanto, sendo um estudo da criança em interação com o ambiente engajada em uma situação de jogo sob a ótica do Desenvolvimento Humano, pautamos no Modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 1999; BRONFENBRENNER, 2001; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006) as bases para fundamentar os pressupostos teóricos e metodológicos para o estudo. A escolha do Modelo Bioecológico aconteceu pelo seu potencial para o estudo de fenômenos que se caracterizam por propriedades estruturais de caráter relacional.

No primeiro capítulo realizamos uma contextualização do fenômeno observado partindo do constructo científico emergente para o estudo do desenvolvimento humano (LERNER, 2001a; LERNER, 2001b; BERTALANFFY, 2008), para então analisar as restrições no espaço e tempo (FERREIRA NETO, 1999; TEVES, 2001; VEITCH et al., 2006; GINSBURG, 2007; HOLT et al., 2008) sobre as oportunidades para jogar frente as transformações ocorridas na estrutura sociocultural (ELIAS, 1994; CASTELLS, 1999) e o papel do jogo para o desenvolvimento humano.

Já, no segundo capítulo definimos jogo de um ponto de vista multidimensional, a partir dos elementos característicos de sua natureza formal (HUIZINGA, 1999), maneira de jogar e no que satisfaz ao jogador (CAILLOIS, 1990) e suas formas (PELLEGRINI, 2009). O esforço inicial para definição de jogo constituiu as bases para delimitarmos as circunstâncias do jogo (ato de a criança jogar) enquanto uma estrutura para a ação (BATESON, 1986;

GADAMER, 2007). Apresentamos em seguida, os desafios para o estudo da criança no ato de jogar no âmbito da ciência considerando sua ecologia complexa.

O terceiro capítulo apresenta o Modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006) para o Desenvolvimento Humano, analisando os quatro elementos que o compõem, considerando a natureza sinérgica que caracteriza o modelo. Sendo um estudo realizado no seio da Educação Física, analisamos estudos desenvolvidos na área, com a finalidade de sustentar a exequibilidade do modelo teórico quando aplicado na Educação Física.

Para o quarto capítulo reservamos a apresentação dos procedimentos metodológicos aplicados no desenvolvimento do estudo, destacando o caráter da pesquisa, os participantes e fases do estudo, os instrumentos, análise dos dados e os aspectos éticos da pesquisa.

No quinto capítulo apresentamos os resultados e discussão do estudo, com a descrição das crianças e das características da escola (microsistema principal), ressaltando as disposições, recursos e demandas (características da pessoa), estruturas interpessoais, papéis sociais, atividades realizadas e emoções observadas na circunstância de jogos. Depois foram apresentados os resultados acerca do tipo de residência, das formas de jogos em que a criança se engaja no cotidiano, local disponível para jogos, quem participa e a disponibilidade dos pais/responsáveis para participar dos jogos da criança (microsistema secundário – casa) e analisamos a criança na interação destes dois ambientes (mesossistema). A discussão foi realizada sobre a inter-relação entre o cotidiano da criança e o contexto imediato sobre as disposições, recursos e demandas, estruturas interpessoais, atividades realizadas e papéis sociais e o jogo realizado.

Por fim, nas considerações finais evidenciamos as características da criança na interação com o ambiente no ato de jogar na ótica do paradigma sistêmico-ecológico, destacando o papel do jogo no desenvolvimento. No estudo verificamos propriedades específicas que emanam da interação da criança com o ambiente na circunstância do jogo. A necessidade de sustentar o ambiente de jogo, o qual é orientado para o êxito da ação, exige do jogador o máximo dos seus recursos, por conseguinte, garantindo mecanismos primários capazes de mobilizar os recursos pessoais.

De tal modo, sendo o estudo do desenvolvimento humano um desafio em face aos inúmeros elementos que coadunam em um mundo de símbolos e significados, além das propriedades próprias que emanam de interações estabelecidas entre a pessoa e o ambiente na circunstância do jogo, nossos resultados e discussão não esgotaram a totalidade do fenômeno

observado e tampouco foi a pretensão. Assim sendo, esperamos ser capazes de suscitar outros estudos acerca do ato de a criança jogar e seu papel no desenvolvimento.

I - CAPÍTULO

1 Estudo do desenvolvimento humano e o ato de a criança jogar

O ser humano em sua natureza é complexo (MORIN, 2005). Estudar o ser humano é um desafio, já que se trata do estudo de vidas reais constituídas na inter-relação e interdependência essencial de fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais em um mundo de símbolos e significados (CAPRA, 2006; BERTALANFFY, 2008).

Os primeiros estudos do desenvolvimento humano como disciplina científica datam do século XVIII e XIX – psicologia do desenvolvimento (COLE; COLE, 2003), dedicados especialmente às crianças. Ainda que a mudança (processo desenvolvimental) tenha sido objeto de atenção ao longo da história da humanidade, por exemplo, Heráclito (século VI a. C.) afirmando que *‘nada é permanente, exceto a mudança’* (PAPALIA; OLDS, 2006), como estudo científico formal (as mudanças ao longo da vida) é relativamente novo.

Estudos em desenvolvimento humano podem ser feitos dentro do positivismo lógico, proposto por Descartes, no qual nele se “propunha definir parâmetros ou padrões normativos que pudessem explicar *o que, como e por que* as mudanças ocorrem na infância e na adolescência, além dos possíveis desvios que poderiam ocorrer nessa trajetória” (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005, p. 20).

Essa perspectiva pautava-se nos pressupostos das dimensões da simplicidade (atitude de análise e relações causais lineares), estabilidade (determinação/previsibilidade, reversibilidade/controlabilidade dos fenômenos) e objetividade (critério da cientificidade e negação da subjetividade do observador) no estudo do desenvolvimento, fragmentado em campos de conhecimento e compreendido de forma linear (VASCONCELLOS, 2002).

Outra possibilidade de estudo se encontra na visão organicista sobre o desenvolvimento, o qual é visto como um processo interno e tem caráter universal – indivíduos ativos capazes de conduzir o próprio desenvolvimento, orientados para as mudanças qualitativas (LERNER, 2001a; LERNER, 2001b; ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005).

Outras teorias científicas foram introduzidas no estudo do desenvolvimento humano, a partir da concepção de mundo como organização – todo auto-regulador. Nelas os seres humanos são sujeitos abertos ao mundo. Todavia, isso não significa que o “homem seja um receptor passivo de estímulos provenientes do mundo exterior” (BERTALANFFY, 2008, p. 247). Segundo esse autor, em um sentido muito concreto, o homem cria o seu universo e é

recriado por este. Ao passo que o mundo exterior influencia as atividades humanas, o homem, sujeito condicionante dessa ação concreta e significativa, é agente ativo na construção do seu mundo, buscando nas propriedades da totalidade, que emerge na inter-relação e interdependência de fenômenos da pessoa-ambiente, garantir a manutenção dos desequilíbrios.

Desse modo, é possível assumir que a ciência do desenvolvimento humano é uma área que comporta inúmeras questões devido às incertezas em torno da própria ciência e da complexidade do ser humano, a começar por ser considerada uma área de conhecimento recente, e por isso abarca inúmeros desafios frente aos múltiplos pontos de vista teóricos e diferentes bases epistemológicas (FERREIRA NETO, 2004; TOLOCKA; DE MARCO; KURKA, 2004; LERNER, 2001a), dificuldades em estabelecer relações lógicas entre os efeitos da natureza (predisposições biológicas herdadas) e educação (experiência), compreensão das modificações e transformações (estrutura e significado, contexto social e cultural) que ocorrem ao longo da vida (COLE; COLE, 2003; FERREIRA NETO, 2004).

A trama complexa entre as transformações socioculturais, da revolução das estruturas científicas e da complexidade do ser humano, todavia, contribuíram para que os estudos em desenvolvimento humano assumissem um caráter sistêmico-ecológico, recorrendo a uma ampla gama de disciplinas, métodos e instrumentos para dar conta dos diversos aspectos do desenvolvimento (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005). Especificamente, a ciência do desenvolvimento humano estuda os processos de mudanças e regularidades, qualitativa e quantitativamente, do indivíduo em interação com o meio ao longo do ciclo da vida, incluindo a descrição, explicação, previsão e modificação do comportamento (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009).

Lerner (2001a, 2005) aponta que o estudo do desenvolvimento humano contemporâneo se caracteriza pelo compromisso em compreender a relação dinâmica do desenvolvimento individual (organismo) integrado aos vários níveis da ecologia do desenvolvimento humano, enfatizando a integração sistêmica de níveis de organização que vão do biológico, do sociocultural à dimensão histórica. Nessa perspectiva o sujeito é observado como fonte ativa de seu próprio desenvolvimento.

Os estudos em desenvolvimento humano trouxeram contribuições significativas no processo de reestruturação sociocultural, inicialmente respondendo as preocupações sociais e posteriormente identificando os efeitos do ambiente sobre o desenvolvimento, posteriormente

elevando o debate acerca de estudos sistemáticos para garantir um maior entendimento da natureza humana e o seu potencial desenvolvente (COLE; COLE, 2003).

No que tange ao estudo do jogo a partir do desenvolvimento humano, o principal impulso foi tomado somente na metade do século XX, tendo como principais representantes Vigotsky (1988, 1991, 1998) e Piaget (1990), orientados sobre o papel do jogo para desenvolvimento da criança. Assim, é possível afirmar que a preocupação acerca do papel do jogo para o desenvolvimento da criança se constituiu como linha de investigação recentemente.

A partir da consolidação do estudo do jogo como linha de investigação, influenciado pelos avanços na compreensão da relação dinâmica no desenvolvimento individual integrado e os vários níveis da ecologia do desenvolvimento humano, esse tomou status de mobilização social a partir da segunda metade do século XX. O principal reconhecimento no âmbito das ações públicas apareceu na declaração dos direitos da criança promulgado pela Assembléia das Nações Unidas.

O direito ao jogo² apareceu reconhecido em 1959 na Declaração dos Direitos da Criança na Assembléia das Nações Unidas (GUEDES, 2007). Em 20 de novembro de 1989 foi adotado pela Assembléia Geral das Nações Unidas o artigo 31, em que os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e tempo livre, direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística (UNICEF, 1990).

O espaço e tempo para o jogo passou a ser tratado como direito de toda a criança e adolescente, o qual deverá ser garantido pela Sociedade, Estado e pela Família. A declaração dos direitos da criança (UNICEF, 1990) aponta que o jogo é um constructo fundamental para a criança desempenhar plenamente sua existência – válida e legítima em si mesma e por si mesma.

Ao Estado, nas três diferentes instâncias (Federal, Estadual e Municipal), é recomendado que as crianças de até seis anos sejam prioridade nas ações de políticas públicas. Toda a criança precisa jogar e, enquanto direito, é de responsabilidade dos municípios oferecerem instalações de espaços sociais e equipamentos apropriados (GIRADE; DIDONET, 2005).

² Na tradução do documento feita para o Português é utilizado o termo 'brincar'. Porém, aqui adotamos o termo 'jogo' da tradução para o inglês 'play' de acordo com Oxford Dictionaries (2010).

Na legislação brasileira, o jogo é um direito que deverá ser garantido a toda criança e adolescente (ECA)³. É anunciado na declaração dos direitos das crianças (UNICEF, 1990), no plano de ação defendido pela IPA (Internacional Play Association) e no relatório das Nações Unidas sobre as metas do milênio para a criança (ONU, 2002) enquanto ação de Políticas Públicas orientadas para as crianças, considerando o jogo como uma necessidade básica para o seu desenvolvimento.

Mas, os municípios estão realmente priorizando a criança em suas políticas públicas no direito ao jogo? A considerar estudos que tiveram enquanto objetivo investigar os espaços e equipamentos de lazer (VEITCH et al., 2006; MARCELLINO; BARBOSA; MARIANO, 2008; MARIANO; MARCELLINO, 2008; HOLT et al., 2008; ROTTA; PIRES, 2010) é possível argumentar que as políticas públicas não estão atendendo a criança em seu direito, principalmente quando tomamos a estrutura urbana como um espaço para o jogo.

As políticas públicas às quais nos referimos aqui referem-se a uma ação de desígnio coletivo. Nesse caso, enquanto atividade orientada para assegurar e coordenar ações de desígnio coletivo (MARCELLINO, 2008c), o direito da criança ao jogo também é de responsabilidade da administração pública.

As ações com desígnio para atender a criança em seu direito perpassam por compreender o jogo enquanto uma ação no âmbito da esfera humana, por conseguinte, que também deverá ser tratado como uma questão de cidadania. O maior desafio que cerca as ações de Políticas Públicas atualmente é democratizar o espaço e o tempo disponível para a criança envolver-se em jogos no seu cotidiano.

A legislação é clara no que tange ao direito da criança ao jogo, assim como as pesquisas em desenvolvimento humano possuem elementos suficientes para reconhecer o papel fundamental do jogo no processo de desenvolvimento (WINNICOTT, 1977; VIGOTSKY, 1991; SPINKA; NEWEBERRY; BEKOFF, 2001; PELLEGRINI, 2009). Logo, cabe indagar sobre os motivos pelos quais as crianças não estão sendo contempladas nas ações de Políticas Públicas.

Os motivos para que os espaços disponíveis para o jogo não estão sendo contemplados nas ações de Políticas Públicas inicialmente recaem sobre a barreira que atinge diretamente a criança em duas dimensões, considerando a estrutural sociocultural: faixa etária e jogo. Na faixa etária a criança faz parte de um 'ser' que ainda será, e, portanto, ainda não é legítima em si mesma (MATURNA; VERDEN-ZÖLLER, 2004), pelo fato de não ser considerada

³ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, capítulo II – artigo 16 – parágrafo IV.

produtiva, mas se tratar apenas de uma etapa de preparação para o futuro, e, portanto, não é prioridade. O jogo é visto como algo desprovido de seriedade e por isso deve ser inibido. Em relação aos fins do trabalho, o jogo não é considerado uma atividade produtiva. Logo, é preciso envolver em atividades que sejam sérias e orientadas para a produtividade.

De tal modo, a construção de qualquer argumentação sobre os motivos pelos quais as crianças não estão sendo contempladas nas ações de Políticas Públicas, no que tange ao seu direito ao espaço e tempo disponível para o jogo, perpassa pela compreensão das forças configuradoras que estão agindo sobre a estrutura da sociedade. Já que se trata da relação do sujeito com o mundo e por um processo de mudança provocado por ele, sujeito, no mundo. Compreender esse processo, as forças que as provocaram, bem como sua manifestação no passado, são fundamentais para garantir a existência no presente e projetar o futuro, enquanto ações de Política Pública no âmbito da esfera humana e uma questão de cidadania legítima para a criança.

1.1 Espaço e tempo do jogo

O homem tem a capacidade de adaptar e criar os ambientes em que vive e cresce. Conseguiu exercer a investigação científica e tem sido capaz de alterar a natureza do mundo no qual habita. A natureza humana é pluralista e multicultural, tornando-a capaz de remodelar a realidade de acordo com suas necessidades e aspirações.

Essa condição torna a relação do sujeito com o mundo e do mundo para com o sujeito particularmente específico. Porém, o resultado do processo de mudança provocado pelo homem sobre o mundo no qual habita não é controlado (ELIAS, 1994) e seus efeitos perpassam por inúmeras gerações. O exemplo de transformações mais evidentes ocorridas nos últimos séculos na estrutura da sociedade aparece nas formas de comunicação, trabalho, modo de subsistência, de locomoção e percepção de espaço e tempo (CASTELLS, 1999; BAUMAN; MAY, 2010).

As transformações ocorridas na estrutura sociocultural, que caracteriza a sociedade ocidental nessa primeira década do século XXI, são resultantes de mudanças na estrutura do comportamento (influência e modelação do comportamento), da emoção (autocontrole), aspirações (poder) e moralidade (autodisciplina) que aconteceram nos últimos quatro séculos,

tendo enquanto pilares o desenvolvimento científico, as relações sociais e o conhecimento (ELIAS, 1990, 1994).

O processo de transformação na estrutura da sociedade ocidental tem sido objeto de preocupação de estudiosos em diferentes áreas de conhecimento. Particularmente a área de conhecimento do Desenvolvimento Humano, tem dedicado atenção sobre como essas mudanças afetam a criança, considerando a natureza das forças ambientais que estão exercendo influência direta sobre o processo de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

Em se tratando do espaço e tempo disponível para a criança, os últimos cinco séculos foram marcados por transformações significativas, sustentadas na mudança sobre o sentimento de infância e o papel da criança na família, educação e percepção da necessidade de proteção e controle sobre a criança. E ainda, culminando com o êxodo das famílias para grandes centros urbanos e alterações no modo de subsistência.

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

O cotidiano da criança por um lado passou a ser visto como um espaço e tempo que deverá ser preenchido com atividades produtivas (sérias), e por outro, momento em que deverá ser vigiada, ou, preferencialmente com ambas as opções sendo atendidas no mesmo instante. De tal modo, garantir um fazer sério de forma vigiada.

Outro aspecto refere-se à redução das possibilidades de jogos realizados de forma ativa e em espaços abertos. Os jogos que se caracterizavam pela experiência de *se-movimentar*⁴, agora estão reduzidos ao interior da residência e por atividades em que prevalece a imobilidade.

⁴ Se-movimentar é compreendido no nível existencial (SÉRGIO, 2003; SILVA, 2006) de um sujeito sensível e inteligível detentor de uma intencionalidade operante que “age de acordo com suas intenções” (FREIRE, 1991, p. 62). Entendemos que “o homem é um ser carente, que caminha intencionalmente na direção de sua transcendência” (MOREIRA, 1992, p. 207), onde todo o ser e o fazer tomam vida, realiza e se manifesta pela motricidade.

Influenciados pelo modelo de educação eclesiástica (moralidade) e modo de subsistência entre o século XV e XIX (ARIÈS, 1978), os jogos passaram a ser observados como uma atividade improdutiva que deveria ser combatida. A influência da educação eclesiástica, sustentada sobre os pilares de práticas normativas e moralidade, denunciava o jogo como uma prática imoral e comportamento vergonhoso. O homem não deveria se ocupar com atividades que se opunham ao estudo e a prática espiritual.

A margem da clandestinidade na sociedade moderna as escolas/colégios passaram a aceitar os jogos, classificando-os bons ou ruins. Posteriormente o jogo passou a ser aceito como educativo, principalmente em escolas Jesuítas, sendo utilizados nos tratados de ginástica com o objetivo de promover a higiene corporal e a educação do físico (ARIÈS, 1978).

Em relação ao modo de subsistência, houve um significativo aumento na preocupação com o trabalho, seja a criança participando diretamente com seu esforço ou dedicando-se as atividades educacionais, como preparação para no futuro ser um homem produtivo (ARIÈS, 1978). O tempo não poderia ser gasto com atividades não-sérias, ou seja, que não fosse capaz de garantir o modo de subsistência.

O jogo diretamente ligado às atividades do adulto no cotidiano na sociedade moderna passou a ser controlado, sendo admitido com reservas somente após as tarefas do cotidiano. Também, o jogo, transmitido culturalmente, enquanto produto da experiência e identidade de um constructo social passou a ser sistematizado (conforme o código moral em jogos bons e ruins) e ensinado, orientado por objetivos exteriores a natureza do próprio jogo (uso funcional).

Enquanto marca desse processo de transformação na sociedade moderna, a aprendizagem em seu sentido mais amplo que acontecia tecida ao cotidiano, passou a acontecer na instituição escolar. A aprendizagem orientava-se como um prolongamento da racionalização industrial (PELLEGRINI; DUPUIS; SMITH, 2007), na qual tinha por objetivo a formação da mão de obra qualificada para atuar na frente de trabalho. A valoração e fim para garantir o modo de subsistência passaram para a oferta de mão-de-obra, produtividade e consumo. Então, “o trabalho, de acordo com a tradição, classifica-se a um nível superior, como um dever moral e um fim em si mesmo (...)”, de acordo com Elias e Dunning (1992, p. 106).

De acordo com a tradição do trabalho, o jogo passa a ser percebido como uma atividade residual do comportamento adulto, na qual deveria ser abandonada o quanto antes e

aceito apenas quando orientado por objetivos exteriores a sua natureza. No seio de uma estrutura sociocultural que se transforma abruptamente e culminando com o êxodo populacional para os grandes centros urbanos, as crianças tiveram de encontrar outros espaços para os seus jogos, mesmo porque “(...) mudou a sua função social, mas não a sua natureza” (CAILLOIS, 1990, p. 81), ou seja, as crianças não deixaram de jogar.

Os jogos que aconteciam no contexto do cotidiano da vida no campo ou pequenas vilas (ainda encontrados hoje em algumas comunidades isoladas), na sociedade contemporânea passaram a acontecer em centros urbanos. Após o período escolar e dos afazeres domésticos, os jogos ocupavam grande parte do dia das crianças. As ruas eram tomadas por crianças, como muito bem representado nas obras de Candido Portinari⁵ sobre a cultura brasileira de jogos do início do século XX e no mural de John Maxwell⁶ sobre a cultura de jogos de crianças escocesas.

Alves e Gnoato (2003) e Rabinovich e Bernardes (2005) documentaram em seus estudos a rua como o principal espaço para a manifestação da cultura de jogos da criança⁷ os centros urbanos do início do século XX. Ao investigar a memória de pessoas com idades mais avançadas (avós) acerca dos espaços para os jogos na infância, as cidades são destacadas como tranqüilas, garantindo um sentimento de liberdade e com ampla oportunidade para movimentar-se e jogar livremente. Os jogos eram realizados nas ruas, rios, casas abandonadas etc.

Nos estudos de Alves e Gnoato (2003) e Rabinovich e Bernardes (2005) a rua foi apontada como um importante espaço de convívio social com outras crianças. Todavia, a partir das últimas décadas do século XX encontramos inúmeros estudos apontando para a supressão da rua como espaço para jogos, além do tempo disponível.

Segundo Ginsburg (2007) alguns fatores mudaram a rotina das crianças, especialmente em relação à estrutura familiar e suas atividades; principalmente os jogos que tem na motricidade sua forma mais eloqüente de expressão. Os espaços disponíveis, as oportunidades

⁵ Candido Portinari (1903-1962) é um dos pintores brasileiros que mais representou em sua obra os jogos e brinquedos da cultura brasileira, dentre algumas: atirando com estilingue, brincando de cabra-cega, diabolô, balanço, pipa, bola, pião, amarelinha etc.

⁶ A obra *Children at Play* (Jogos de Crianças) representava a ambiciosa visão para a época (entre 1920 e 1930) acerca de um ambiente de qualidade para o desenvolvimento das crianças, representando-as envolvidas em jogos de pula-corda, soltando pipa, dentre outros.

⁷ Cultura ‘da criança’ significa dizer que ela é sujeito ativo no processo de construção cultural, situado historicamente, assumindo papel de agente crítico, criador e criativo, capaz de apropriar-se daquilo que foi produzido por outros, bem como deixar sua contribuição. Desse modo opondo-se a perspectiva de uma cultura para a criança, onde ela passa a ser apenas agente consumidor da cultura produzida para ela.

e a qualidade para expressão da motricidade da criança têm sido refreadas e desvalorizadas, sobretudo aquela em que o espaço para a expressão acontece no mundo do jogo.

O jogo é visto como algo desprovido de seriedade e por isso deve ser inibido; causa desordem e por isso deverá ser estabelecida a ordem; proporciona um ambiente carregado de ócio, portanto deverá ser ocupado com atividades consideradas sérias; apresenta desorganização (aparente), então precisa ser organizado (MARCELLINO, 1989; TEVES, 2001; FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2004).

Segundo Ferreira Neto (1995, 2007) as oportunidades para jogar livremente estão cada vez mais limitadas. Para o autor ocorre um controle e direção segundo atitudes e valores considerados socialmente adequados, além do estilo de vida da família e gestão do tempo da criança é cada vez mais padronizado. Em contrapartida, ocorre o aumento de espaços em que o jogo é dirigido.

Alves e Gnato (2003), Rabinovich (2003) e Bernardes (2005) documentaram alguns dos problemas que determinaram a supressão dos espaços para a manifestação da cultura de jogos. Alves e Gnoato (2003) apontam a influência do surgimento da televisão sobre a cultura de jogos. Rabinovich (2003) e Bernardes (2005) encontram na memória dos entrevistados relatos dizendo que o rápido processo de industrialização e urbanização da cidade acabou limitando os espaços livres para jogos com o aumento do tráfego de veículos e violência urbana.

Rabinovich (2003) também encontrou em seu estudo elementos sobre o controle parental do tempo para jogar, determinando o horário disponível para jogar. Outra referência sobre o controle do tempo está relacionada ao trabalho doméstico ou fora de casa, contribuindo diretamente ou indiretamente com a renda familiar.

Por fim, o espaço e o tempo do jogo tornaram-se negócio ou economia de entretenimento (GOMES; MELO, 2003). Nesse caso, o espaço disponível é aquele em que a envergadura financeira alcança e o seu conteúdo é orientado enquanto bem de consumo. Um exemplo é a expansão dos parques temáticos (ASHTAN, 1999), playgrounds dirigidos, brinquedotecas em shopping, salas de jogos, dentre outros. Ou mesmo, espaços que eram disponíveis, ao serem percebidos potencialmente lucrativos, acabaram se tornando negócio.

As forças que colaborando para reduzir as oportunidades de muitas crianças se beneficiarem com o jogo são múltiplas (GNSBURG, 2007). Gnsburg (2007) destaca de um lado o trabalho infantil e as práticas de exploração e violência urbana, como um conjunto de forças agindo sobre o espaço e tempo disponível para o jogo. De outro lado existe a redução

dos períodos de recessos (tempo livre), estilo de vida apressado e pressionado, focando principalmente na preparação acadêmica.

Com ascensão da classe média a preparação acadêmica dos filhos é observada pelos pais como uma forma de garantir uma possibilidade para se manter ou uma possibilidade de ascensão de classe. Em consequência existe um grande controle dos adultos sobre as atividades das crianças, ofertando brinquedos funcionais, programas educativos para computador e atividades acadêmicas extraclasse (GINSBURG, 2007; CHIA, 2009).

Em geral, na cultura ocidental, estamos centrados na valorização da intencionalidade, produtividade e controle. Nessa perspectiva, o jogo serve apenas em uma dimensão funcional, ou seja, enquanto significativo para alcançar um objetivo previamente determinado e orientado pelo adulto. Voltamos nossa atenção para os resultados daquilo que fazemos e raramente conseguimos viver o nosso fazer como um ato no presente (MATURNA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Não descansamos simplesmente; nós o fazemos com o propósito de recuperar energias; não comemos simplesmente, ingerimos alimentos nutritivos; não brincamos simplesmente com nossas crianças, nós as preparamos para o futuro (MATURNA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 143).

Ginsburg (2007) destaca que a participação dos pais em casa ficou cada vez mais distante, sendo a figura do adulto substituída pela de um cuidador, além do equilíbrio entre trabalho e repouso, reduzido em oferecer às crianças as melhores oportunidades para o uso do tempo livre, uma vez que não participam mais diretamente desse espaço.

Apontando para a importância dos pais jogarem com os seus filhos, Lancy (2007) diz que raramente se vê na atualidade um adulto engajado com as crianças em uma situação de jogo. O jogo assumiu uma função marginalizada (McARDLE, 2001), que só é útil se estiver a serviço de procedimentos pedagógicos (educação formal), exploração comercial (produto), como incômodo (bagunça) ou atividade não-séria (fazer nada).

Em função do aumento do risco social e físico ao qual a criança ficou exposta, principalmente quando se fala da possibilidade de jogar na rua, esse espaço diminuiu de forma significativa em diversas cidades do mundo (FERREIRA NETO, 1999; TEVES, 2001), isso devido a fatores como aumento do tráfego de veículos, violência urbana, insegurança. O resultado tem sido a troca de atividades ativas por atividades cada vez mais passivas.

Esses fatores e consequências também foram encontrados nos estudos de Holt et al. (2008) e Veitch et al. (2006). Os autores afirmam que a (in)segurança no ambiente físico e

social é um dos fatores inibidores das oportunidades de espaços livres para a criança jogar. Essas, logo que ficam dependentes da disponibilidade de tempo e da motivação dos pais para freqüentarem esses espaços vêm-se cerceadas de maiores oportunidades de participação. Outro fator agravante que corrobora para esse estado de coisas é a inadequação dos equipamentos disponíveis.

Holt et al. (2008) observaram a relação entre o nível de atividade física e o desenho urbano. Partiram do pressuposto que os sistemas sociais exercem influência significativa sobre o desenvolvimento das crianças, a partir da percepção de crianças entre seis e doze anos de idade com relação aos locais que utilizavam para jogar e praticar atividades consideradas fisicamente ativas em diferentes bairros de um centro urbano. Os autores constataram que o bairro e a idade determinaram significativamente os resultados, na maioria das vezes essas variáveis suprimiram significativamente a oportunidade de a criança jogar, na medida em que além da violência, os espaços estavam distantes da residência da criança, limitando sua autonomia para freqüentar sozinha esses ambientes. Conseqüentemente, como apontaram Veitch et al. (2006), ficando aquelas na dependência dos pais.

Outro espaço que tem sido documento de severas restrições ao jogo é a escola (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005; TOLOCKA et al., 2009; FARIA et al., 2010; TOLOCKA; BROLLO, 2010). As instituições têm se restringido às manifestações de jogos em função de exercícios repetidos de discriminação visual, motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos e músicas, valorizando atividades de cunho pedagógico.

Carvalho, Alves e Gomes (2005) apontam também para a dicotomia entre o jogo e a prática profissional. A documentação presente nas Instituições educativas (projetos pedagógicos, planejamento pedagógica, planos de aulas, livros didáticos) pesquisadas, apontam que praticamente inexistente jogo, sendo esse substituído freqüentemente pela palavra atividade. Os professores privilegiam o jogo apenas quando atrelado a um objetivo, com o intuito de passar um determinado conteúdo, como treino de coordenação motora fina, aprendizagem do alfabeto, numerais e outras habilidades.

Tolocka et al. (2009), Tolocka e Brolo (2010) e Faria et al. (2010) denunciam as restrições ao jogo nas Instituições de Ensino Infantil em relação à oportunidade para experiências motoras ao investigar o cotidiano de crianças. Nos estudos ficou constatado que o espaço e tempo da criança nessas Instituições são marcados por padrões de rotina que privilegiam atividades fisicamente passivas. Os autores constataram na rotina das crianças

apenas 40min dedicados ao jogo no parque de em um período de aproximadamente 10 horas de permanência na Instituição.

Deste modo, existem inúmeras pressões sobre as oportunidades para a criança experienciar jogos (GINSBURG, 2007), nas quais partem de uma dimensão do macrosistema ao contexto imediato onde está inserida; do imaginário social acerca da criança à atitude da criança em relação ao espaço e tempo; das ações de políticas públicas ao exercício dos seus direitos enquanto pessoa real, “(...) como uma entidade biológica completa, cuja existência é válida e legítima em si mesma e por si mesma e não em referência a outra coisa” (MATURNA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 144).

Em consenso com o ponto de vista do desenvolvimento humano como um processo bidirecional, em que as pessoas são capazes de mudar o seu mundo (sujeitos ativos) ao mesmo tempo em que o mundo (ambiente) também as transforma (WONG, 2001; LERNER, 2005; SWICK; WILLIANS, 2006), percebemos que as forças centrífugas propulsoras da transformação na estrutura social (ELIAS, 1990, 1994) modificaram a forma, o conteúdo e a atitude das crianças em relação ao jogo.

Porém, os efeitos dessa mudança em uma perspectiva bidirecional sobre o ato de a criança jogar, ainda tem recebido pouca atenção dos pesquisadores. As conclusões estão concentradas nas conseqüências, observadas de forma exterior a estrutura para a ação do jogo. Ou seja, se conhece as conseqüências, porém não se observa a força dessa conseqüência sobre a criança no ato de jogar.

Ao fazer uma comparação histórico-evolutiva do jogo no desenvolvimento Bjorklund e Pellegrini (2005) fazem essa indagação apontando para o fato de que é perceptivo que a criança atualmente tem um ambiente seguro e menos exigente que os ambientes antigos. Porém, o estilo de vida modificou a quantidade e qualidade dos jogos experienciados, de modo que têm provocado sutis efeitos sobre o desenvolvimento.

Partindo de uma conjectura do Desenvolvimento Humano, considerando o papel do jogo para o desenvolvimento da criança e os problemas que cercam o espaço e tempo disponível, o que se pergunta é: em que medida as oportunidades para experienciar jogos no cotidiano estarão interferindo na capacidade de a criança responder aos níveis de complexidade que cercam as situações de jogos livres? Assim como, em que medida estará interferindo no ato de a criança jogar, o local e quem participa no seu cotidiano?

Alguns estudos nos dão algumas pistas acerca da influência dessas mudanças sobre a capacidade de responder à complexidade dos jogos (RAMALHO, 1996; GROSSO; OTTA,

2003; GROSSO; MORAIS; OTTA, 2006; GROSSO; MORAIS; OTTA, 2007; FLANDERS et al. 2009; CARDON et al., 2009). Ramalho (1996) ao observar crianças em situações de jogos livres e os brinquedos disponíveis no contexto do recreio pré-escolar (*playground*), verificou que o fato dos brinquedos se tratarem de estruturas fixas e bastante conhecida pelas crianças, não apresentavam possibilidades de vivências criativas capazes de serem transportadas da realidade do cotidiano infantil para a fantasia das atividades lúdicas.

Ramalho (1996) conclui dizendo que a pequena variedade de complexidade estrutural das atividades poderá trazer como conseqüência para a criança a diminuição das possibilidades de progredir em seu status de desenvolvimento. Por conseguinte, o fato das experiências de jogos realizados nesse contexto não permitir à criança vivenciar níveis de complexidade mais elevados, é possível concluir que, em uma dimensão de tempo histórico, o contexto poderá afetar a capacidade da criança em responder à complexidade progressiva inerente a característica de jogo (RAMALHO, 1996).

Com base em Ramalho (1996), de imediato, a solução parece estar em mudar os equipamentos fixos (objetos) para manipuláveis ou móveis. Porém, o estudo de Cardon et al. (2009) sustenta que a solução no entorno de experiências de jogos mais complexos (desafiadores) não poderá ser tão simples.

Por conta dessa visão Cardon et al. (2009) propuseram intervenção no recreio de uma pré-escola. Os autores queriam avaliar o quanto o fornecimento de equipamentos de jogos, marcações e pintura seria eficaz para aumentar o nível de atividade fisicamente ativa das crianças no recreio. Os autores chegaram a conclusão que nenhuma intervenção trouxe resultado significativo, concluindo que somente equipamentos não são suficientes para aumentar o engajamento de crianças em atividades fisicamente ativas.

O resultado do estudo de Ramalho (1996) nos permite inferir que a qualidade e quantidade de experiências de jogos interferem na capacidade de responder a complexidade que cerca a atividade, conseqüentemente podendo trazer prejuízos para o seu desenvolvimento. Cardon et al. (2009) apontam ainda para uma mudança de atitude da criança em relação as preferências de jogos.

Embora os estudos de Ramalho (1996) e Cardon et al. (2009) tenham sido realizados há mais de uma década de diferença, além de terem sido feitos em dois continentes diferentes (Brasil, América do Sul e Bélgica, Europa), ambos permitiram chegar a um ponto em comum: um ambiente pobre em relação às possibilidades de experiência pode interferir na capacidade de ampliação ou regulação dos níveis de complexidade do jogo.

Flanders et al. (2009) chegaram a um resultado próximo a essas questões. Os autores associaram a manifestação de comportamento violento entre pré-escolares à incapacidade de auto-regulação de suas emoções em situações de jogos. Ou seja, os jogos de lutas (jogos vigorosos) entre as crianças se transformavam em violência.

Eles associaram o comportamento violento à qualidade da participação do pai como um participante moderador do jogo no cotidiano. A participação do pai como moderador foi associada ao desenvolvimento da competência social da criança com os seus pares, ajudando-as aprender a controlar melhor suas emoções através de confrontos controlados. Desse modo, o fato de as crianças não conseguirem auto-regular suas emoções está associado ao local e quem participa dos seus jogos no cotidiano – interferindo diretamente sobre o ato de jogar.

A interferência sobre o ato de jogar relacionado ao local e quem participa dos jogos do cotidiano da criança também é destacada no estudo Grosso, Morais e Otta (2006, 2007). As autoras investigaram a manifestação de jogos em culturas diferentes. O objetivo foi verificar a apropriação de objetos nas transformações simbólicas realizadas no contexto de jogos de fantasia (faz-de-conta). Em um grupo de classe alta de um grande centro urbano, as autoras destacam o fato dos meninos jogarem com utensílios domésticos tanto quanto as meninas. As conclusões sobre a preferência por jogos usando utensílios domésticos entre os meninos é devido à grande quantidade de utensílios domésticos e ao fato de a maioria das crianças serem moradoras de condomínios fechados e os pais passarem grande parte do dia fora de casa. Deste modo, ocorre a falta de referência de modelos de identificação de trabalhos aceitos como tipicamente masculinos.

A partir dos resultados apontados nos estudos (RAMALHO, 1996; GROSSO; MORAIS; OTTA, 2006; GROSSO; MORAIS; OTTA, 2007; FLANDERS et al. 2009; CARDON et al. 2009), é possível sustentar a existência de fatores ambientais interferindo no ato de a criança jogar. Porém, os estudos tratam esses fatores apenas sobre as conseqüências periféricas, ainda que o ato de a criança jogar apareça como primordial ou significativo para a realização de observações do comportamento e promover intervenções no contexto imediato da pesquisa. No entanto, os fatores que o tornam efetivamente relevante são muitas vezes desconsiderados (GUEDES, 2007).

Logo, o que se pergunta é como esses fatores estarão interferindo no desenvolvimento da criança? Partindo da concepção de Caillois (1990, p. 86) numa perspectiva sociológica a partir dos jogos, onde esse “é consubstancial à cultura”, a natureza do jogo (atividade livre, delimitada, regulamentada, incerta, improdutiva e fictícia) não mudou. Porém a circunstâncias

dos jogos das crianças, inventados por ela criadora, trazem propriedades que estão imbricadas em uma dimensão de macrossistema, essa exercendo força sobre a estrutura para ação (jogo e criação do jogo).

As propriedades imbricadas nos diferentes níveis do sistema estão exercendo força sobre a estrutura para ação e criação do jogo. Logo, marcando um período muito próprio e característico que corresponde à infância, tanto em humanos como em não-humanos, o jogo, nesse período é particularmente associado a predicados relacionados ao processo desenvolvente. Assim, verificar e compreender as forças que estão interferindo no processo desenvolvente em relação ao espaço e tempo do jogo nutre indagação quanto ao papel do jogo para o desenvolvimento humano.

1.2 O papel do jogo no Desenvolvimento Humano

O jogo é observado na maioria dos mamíferos de forma mais particular no período juvenil (PELLEGRINI, 2002; PELLEGRINI; SMITH, 2005), marcado por características específicas de continuidades e mudanças no processo de desenvolvimento. Por exemplo, entre os seres humanos os jogos locomotores são característicos nos primeiros anos da criança na forma de jogos rítmicos estereotipados, alcançando seu pico no período pré-escolar como jogos de exercícios, enquanto resultante de um processo controlado pela maturação neuromuscular e aquisição de maior autonomia para agir no ambiente a sua volta (BATESON, 2005).

A principal diferença entre os seres humanos e outros animais, é que os seres humanos dão uma especial atenção ao jogo, tanto no âmbito da qualidade e quantidade de jogos, como do tempo dedicado a essa atividade (PEREIRA; CARVALHO, 2003). Em parte isso ocorre devido ao maior período de imaturidade (infantil) dos seres humanos, tendo que aprender muito mais para garantir sua sobrevivência, realizando trocas constantes entre benefícios imediatos e aqueles que serão preteridos até a idade adulta. E também, porque os seres humanos possuem maiores recursos e proteção para se envolver em atividades de jogo, considerando a relação entre custo-benefício (BATESON, 2005; PELLEGRINI, 2009).

Outro aspecto particular em relação ao jogo entre os seres humanos é sua propriedade sociocultural. O jogo também é produtor e produto do conjunto das ações humanas (VIGOTSKI, 1991; ELKONIN, 1998; MARTINS, 2009), das quais são transmitidas de

geração em geração para garantir a identidade de seus membros (CARVALHO; PONTES, 2003), adquirindo sentido no contexto das interações simbólicas (BROUGÈRE, 1998) enquanto agentes ativos de seu fazer no mundo.

Porém, a questão que tem intrigado os cientistas é: por que as crianças jogam? Jogar para quê? Ninguém dúvida da motivação para o jogo. No entanto, não conseguem responder a sua origem e a dimensão do seu significado ou função no desenvolvimento humano (YAMAMOTO; CARVALHO, 2002; BATESON, 2005). Ao certo não conseguiremos responder plenamente a essas questões e suas controvérsias. Contudo, a considerar o número de teorias e estudos (LEONTIEV, 1988; VIGOTSKY, 1991; ELKONIN, 1998; COOPER, 2000; DARWISH et al., 2001; ELIAS; BERK, 2002; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004; BUCHINDER, 2008; VIEIRA; CARVALHO; MARTINS, 2009), é possível apontar importantes contribuições do jogo para o desenvolvimento.

Para Vigotsky (1991), principal representante da teoria histórico-cultural (sociocultural) do desenvolvimento humano, a primeira função do jogo é resolver a tensão gerada entre as situações irrealizáveis do mundo real e o mundo ilusório. No mundo ilusório os desejos podem ser realizados. A criança, por meio da ação, passa a provocar as funções da consciência para criar uma situação imaginária capaz de realizar seus desejos.

Ao provocar as funções da consciência no jogo a criança aprende a agir na esfera cognitiva, dirigindo “seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VIGOTSKY, 1991, p. 110). A criação de situações imaginárias é a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais.

Vigotsky (1991) também aponta com função do jogo no desenvolvimento suas propriedades autoreguladoras. No jogo a criança não pode agir de forma impulsiva, mesmo porque o ato de jogar acontece em uma relação entre símbolos e significados do mundo real e do imaginário; na situação de jogo a criança tem que agir contra os impulsos imediatos para atingir o prazer máximo gerado pelas regras, ou seja, submeter às regras do jogo – autocontrole (VIGOTSKY, 1991).

No jogo a criança tem a oportunidade de experimentar o domínio sobre si e do seu ambiente (COOPER, 2000; BUCHINDER, 2008). Mas para isso ela terá de ser capaz de estabelecer uma regulação consciente de sua conduta (DARWISH et al., 2001; ELIAS; BERK, 2002).

No estudo com crianças do sexo oposto em situação de jogo livre Fabes, Martin e Hanish (2003) perceberam padrões modulares de comportamento acontecendo no jogo. Ao observar a interação entre pré-escolares em situações de jogo livre perceberam que meninos e meninas preferem jogos diferentes quando comparados aos seus pares do mesmo sexo e em relação ao nível de atividade. Entre meninos pré-escolares prevaleceu jogos com característica ativa (perseguição, luta) e entre as meninas prevaleceu jogos com característica passiva (social, fantasia). Todavia, quando observaram o comportamento de meninas jogando em um grupo predominante de meninos, verificaram que estas demonstraram comportamento de jogo mais ativos, assim como os meninos, quando jogando em um grupo de meninas, tendem a participar de atividades com características mais passivas.

Os autores sugeriram que o potencial de modelar padrões de jogo é uma qualidade que decorre da necessidade de na interação garantir o sucesso do jogo para ambos os grupos. Nessa situação, a regra obedecida pela criança no jogo não é externa ou determinada por coerção. A regra obedecida emanou intrinsecamente como autocontenção e autodeterminação. Desse modo, ensinando-a a desejar, relacionando seus desejos a um 'eu' fictício ao seu papel no jogo e a suas regras. Para Vigotsky (1991), essas aquisições constituem o nível básico para a ação real e de moralidade.

A habilidade de auto-regulação é potencializada em decorrência dos limites estabelecidos entre o êxtase e a frivolidade característico da natureza do jogo (HUIZINGA, 1999). Para tirar o máximo prazer gerado pelo jogo é necessário submeter as suas regras – agir na esfera cognitiva (VIGOTSKY, 1991), para controlar emoções que sejam de caráter impulsivo (êxtase) ou demasiadamente apático (frivolidade), logo que uma ou a outra poderá acabar com o jogo.

No jogo é possível a criança agir não somente em relação ao mundo dos objetos que estão diretamente acessíveis a ela, mas ser capaz de alcançar o mundo mais amplo dos adultos. Para fazer isso a criança busca no mundo da subjetividade caminhos para deformar (modificar) a realidade, e assim, ser capaz de alcançar a realização de sua intencionalidade. O mundo da subjetividade acontece com elementos do mundo objetivo, o que permite à criança compreender o mundo em que vive – as ações humanas (LEONTIEV, 1988), tornando-se uma atividade prioritária para o desenvolvimento da habilidade de auto-regulação (VIEILLEVOYE; NADER-GROSBOIS, 2008).

Na psicanálise a capacidade para jogar é observada como uma das características do humano (VENÂNCIO; COSTA, 2005). Na vertente do jogo aproximado das realizações

cultuais, Winnicott (1975, 1977) disse que o jogo é uma parcela importante da vida da criança, especialmente para a aquisição de experiências internas e externas. Em uma situação de jogo a criança é capaz de dominar suas angústias ao estabelecer relação entre as idéias e função corporal (COOPER, 2000; BUCHINDER, 2008; VIEIRA; CARVALHO; MARTINS, 2009), de modo a resolver a problemática entre o que é percebido e o que é concebido.

O jogo acontece em uma área intermediária entre a realidade interna e externa, conservada na experimentação imaginativa e criadora no espaço relacional entre o indivíduo e o meio ambiente (WINNICOTT, 1975, 1977). De tal modo, o jogo tem papel importante enquanto forma especializada de comunicação com o eu e com os outros, fornecendo a organização para o início de relações emocionais, de modo a garantir e sustentar o desenvolvimento de contatos sociais.

A contribuição do jogo para o desenvolvimento emocional e social é destacado também por Maturana e Verden-Zöller (2004), partindo do entrelaçamento entre linguagem e biologia. A começar pela relação mãe-filho, os autores defendem que deverá ser privilegiada em situações de jogo livre, afirmando que todo o viver humano acontece em redes de conversação entrelaçada entre o emocional e a linguagem, potencializada na circunstância do jogo enquanto redes de conversação.

As redes de conversação são definidas como “redes de coordenações de coordenações comportamentais consensuais entrelaçadas com o emocionar” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 31). Ou seja, segundo os autores, encontramos na linguagem, sustentada pela emoção, coordenações de coordenações (ações e emoções) de conversações e redes de conversações que garante a prática de nossa convivência no cotidiano.

Para Maturana e Verden-Zöller (2004), ao afirmar que a vida humana é cultural, a qual ocorre como rede de conversações que emanam do entrelaçamento entre a linguagem e a emoção, o jogo enquanto ato do presente válido em si mesmo (ação) e desempenhado de modo emocional (emoção) e sem nenhum propósito exterior, é o primeiro espaço relacional (conversações) da criança, fundamental para a constituição de sua identidade individual e consciência social.

Winnicott (1975) vai destacar como a descoberta do eu (*self*), a qual acontece no espaço potencial entre a criança e a mãe na experiência do jogo que se desenvolve como uma forma especializada de comunicação consigo mesmo e com os outros. Desse modo, “a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais” (WINNICOTT, 1977, p. 163).

O jogo permite à criança operar no presente, suprimindo a intencionalidade e propositividade de objetivos externos, ou seja, qualquer preocupação com os resultados do fazer para viver um comportamento que é válido em si mesmo. Outro aspecto destacado por Maturana e Verden-Zöllner (2004) na relação entre mãe-criança, é o jogo um espaço relacional próprio para que a mãe confirme seu filho como criança, garantindo nessa fase a aquisição de coordenações emocionais próprias daquela família e da cultura na qual está inserida. Flanders et al. (2009) documentaram esta relação em seus estudos.

Flanders et al. (2009) investigaram os jogos de lutas (ásperos) entre pais e filhos em relação à capacidade de a criança regular comportamentos de agressão física. Os autores constataram que a qualidade da participação do pai como um participante ativo no jogo está relacionado diretamente sobre o desenvolvimento de competência social da criança com os seus pares.

Para Venâncio e Costa (2005), pautadas na psicanálise de Winnicott, o jogo é o espaço potencial para a criança resolver a tensão gerada pelo paradoxo de um ser isolado que necessita da presença dos outros, na medida em que reveste o mundo com significados próprios (rede de significações simbólicas), criando e apreciando os símbolos da sua cultura.

Outro aspecto destacado enquanto contribuição do jogo para o desenvolvimento destacado por Maturana e Verden-Zöllner (2004) é em relação a tomada de consciência corporal e conhecimento do próprio corpo. No jogo a criança, quando permitida, pode vivenciar sua motricidade (atividade motora) de forma espontânea, experimentando diversas formas rítmicas, espaços sociais, equilíbrio corporal e relações espaciais.

Spinka, Newberry e Bekoff (2001) apontam como contribuição do jogo para o desenvolvimento humano a função de permitir aos jogadores desenvolver respostas flexíveis para situações decorrentes da experiência de acontecimentos inesperados que possam levar a uma súbita perda de controle – de treinamento para o inesperado. De acordo com os autores, no jogo é possível a criança criar ativamente eventos inesperados, deliberadamente relaxando o controle sobre seus movimentos ou controle emocional, e se colocando em situação de desvantagem. Os autores remetem essa característica ao valor adaptativo que o jogo possui.

O valor adaptativo do jogo (BATESON, 2005) permite ao jogador familiarizar-se com a topografia do ambiente, aprender com os erros (mas com segurança), encontrar a melhor resposta de acordo com as demandas do ambiente, além de mecanismos cognitivos específicos, eficazes para facilitar a inovação e incentivar a criatividade.

Segundo Bateson (2005) quando essas experiências são adquiridas fora do ambiente de jogo tornam o processo significativamente mais difícil, ou mesmo, impossível de acontecer. No jogo é possível envolver-se em situações novas e adquirir experiências, habilidades e competências para fins mais sérios (função superior) de forma ativa, sem ter de se preocupar se elas terão de ser justificadas por um retorno específico, potencializando padrões comportamentais capazes de resolver problemas complexos.

De tal modo, para que as crianças jogam, alcança múltiplas dimensões do status do desenvolvimento, considerando os aspectos analisados pelos autores por ora aludidos. No que diferem, surge apenas no âmbito das suas concepções teóricas. Naquilo em que existe consenso entre as diferentes concepções, o papel do jogo aparece inerente ao desenvolvimento de competências e habilidades para sustentar a relação da pessoa com o ambiente no qual está inserido.

O motivo para o jogo aparecer inerente ao desenvolvimento de competências, é justificado sobre dois aspectos. O primeiro emana da relação entre custos e benefícios ao organismo (COOPER, 2000; BUCHINDER, 2008; SHMIDT et al., 2008; LEE et al., 2009; ILGAZ; AKSU-KOÇ, 2005; GMTROVA; PODHAJECKÁ; GMTROV, 2009). O papel do jogo no desenvolvimento de competências e habilidades se acentua na medida em que os custos são mínimos e os benefícios são máximos e aproveitados imediatamente (PELLEGRINI, 2009).

O segundo, conforme Vigotsky (1991), enquanto produto do conjunto das ações humanas em relação à aprendizagem e desenvolvimento de competência no processo desenvolvvente, o jogo detém propriedades desenvolvimentistas condensadas (zona de desenvolvimento proximal). A criança age para além do seu comportamento habitual, tendo que utilizar suas idéias para guiar seu comportamento em conformidade com as regras sociais. No jogo a criança cria uma relação estreita entre o campo do significado e da percepção visual, de forma a sustentar o processo de compreensão do mundo em que vive e as ações humanas nele realizadas.

Contudo, o jogar por si só provoca apenas mudanças e sustenta continuidades, porém não é capaz de determinar a direção do processo desenvolvvente, tendo em vista a influência do ambiente, dos atributos da pessoa e a variação dos efeitos em função da duração e frequência do tempo de contato, podendo potencializar ou inibir o desenvolvimento. A contribuição do jogo no processo desenvolvvente acontece ajustada em função do contexto específico, da plasticidade do organismo e da natureza variável em que o sujeito está inserido

(PELLEGRINI; DUPUIS; SMITH, 2007; PELLEGRINI, 2009). Nessa perspectiva, a contribuição do jogo para desenvolvimento possui um enfoque sistêmico.

O enfoque sistêmico pressupõe observar o papel do jogo no desenvolvimento a partir de uma orientação holística, enquanto um “conjunto de elementos em inter-relação mútua e com o meio ambiente” (BERTALANFFY, 2008, p. 315). Nesse caso, enquanto função para o organismo, o jogo não ocorre sobre um sistema passivo, mas em um sistema intrinsecamente ativo, estabelecendo troca constante com o meio ambiente (contexto).

Do ponto de vista do desenvolvimento acontecendo numa via bidirecional, onde as ações do sujeito e do ambiente atuam mutuamente sobre o processo desenvolvente, a questão que se levanta é como a criança está realizando sua existência consigo mesmo e com o mundo na circunstância do jogo, considerando as forças ambientais que modificaram o espaço e tempo do jogo?

Em específico à criança, é possível afirmar que ela joga para realizar sua relação consigo mesmo e com o mundo, de modo a garantir a aprendizagem e desenvolvimento de competências para responder as emergências que emanam das relações com um ecossistema com múltiplas conexões. O jogo é de grande expressão na infância e associado a uma ação (ato) que estimula a atenção, exploração, manipulação e imaginação.

Partindo de um ponto de vista holístico-ecológico, por conseguinte, de um conjunto de elementos que agem mutuamente e com o meio ambiente, a questão levantada surge na circunstância da percepção e experiências que ocorrem na dimensão de um mundo físico, social e cultural – o ato de jogar. Nesse caso, do papel do jogo no processo desenvolvente para responder as emergências que emanam das relações com um ecossistema com múltiplas conexões

O ato de jogar é uma ação detentora de características particulares e de caráter inter-relacional que emana da experiência de um jogador que se encontra em estado de arrebatamento (HUIZINGA, 1999) a uma realidade que o sobrepuja – estar no jogo enquanto realização de um *ser-jogado* (GADAMER, 2007). Portanto, significa que para verificar a relação entre as características da criança e do ambiente, é necessário compreender em que consiste o ato de a criança jogar.

Desse modo, considerando a necessidade de engendrar ao desafio de compreender o ato de a criança jogar e a dimensão do fenômeno, a começar pelos inúmeros sentidos atribuídos ao vocábulo jogo, torna-se imperativo a abertura de um novo capítulo. Em um primeiro momento nos atentamos para a caracterização do jogo a partir de suas estruturas

formais (natureza da atividade), em relação ao comportamento dos jogadores (naquilo que satisfaz ao jogador e à maneira de jogar) e formas de jogo (domínios estruturais, funcionais e de causalidade). Por fim, abordamos a circunstância do engajamento no jogo (ambiente de jogo) e o desafio de estudar o ato de jogar sob uma concepção de ecológica.

II – CAPÍTULO

2 Ato de a criança jogar

O jogo é um tema interessante de ser abordado no âmbito da ciência, ainda aberto a uma riqueza de teorias e métodos, aparece incrivelmente difícil de ser definido. Porém, na dimensão da percepção de uma criança acerca do jogar é facilmente identificado. Essa contradição tem alimentado inúmeras questões em diferentes áreas das ciências sobre o que é jogo e não-jogo.

Huizinga, na década de 1930 foi um dos autores pioneiros a tentar delimitar o que é jogo e não-jogo. O autor partiu da concepção de jogo como um fenômeno cultural, analisando suas manifestações sociais e a sua característica como atividade; destacando o seu caráter de ocupação voluntária (livre), no qual ocorre em uma esfera temporária própria de evasão da vida real, limitado pelo espaço (lugar) e tempo (duração), criador de ordem ao mesmo tempo em que é a ordem e, orientado pela tensão gerada pela incerteza ou acaso.

A delimitação de jogo a partir de suas características formais foi objeto das principais críticas a sua obra. Eco (1989) acusa Huizinga de ter estudado o jogo como um ritual externo, reduzindo sua perspectiva a uma teoria do comportamento lúdico. Para este autor Huizinga estudou o hábito de jogar (jogo jogado) ao invés de estudar o jogo jogante – jogo que nos joga. Essa crítica também é feita por Caillois (1988, 1990) ao dizer que Huizinga estudou mais as estruturas externas do jogo do que as necessidades que o próprio jogo satisfaz.

O fato é que ainda não possuímos uma teoria ampla, ao mesmo tempo profunda, capaz de responder o que é jogo em toda a multidimensionalidade que o caracteriza (PELEGRINI, 2009). Então o que nos resta por ora, tendo em vista o fato de que o objetivo não é sustentar uma nova teoria ou provocar uma discussão epistemológica, é fazer um corte sobre aquilo que entendemos por jogo.

O primeiro corte sobre o que reconhecemos como jogo realizamos sobre as características de sua natureza como atividade, partindo daquilo que é consenso entre diferentes linhas de pensamento. O segundo, sobre em que o jogo satisfaz ao jogador e da maneira de jogar, segundo Caillois (1990). E, por fim, no domínio do Desenvolvimento Humano, definimos jogo a partir de suas características estruturais (BJORKLUND; PELLEGRINI, 2005; PELLEGRINI, 2009).

Naquilo que é consensual acerca da natureza do jogo como atividade (ALVES, 1987; CHATEAU, 1987; MARCELLINO, 1989; EIGEN; WINKLER, 1989; FREIRE, 2002;

SCAGLIA, 2003; GADAMER, 2007) destaca-se as características de uma atividade livre, delimitada, regulamentada, incerta, improdutiva e fictícia (CAILLOIS, 1988, 1990).

É uma atividade livre, pois o jogador detém a liberdade para dizer quando quer jogar e joga, assim como quando não quer mais jogar e então decide parar e não aceita coesão exterior ao próprio jogo. O jogador entra no mundo do jogo para entregar-se a sua tarefa enquanto jogo a fim de realizar-se enquanto êxito (ALVES, 1987; MARCELLINO, 1989; SCAGLIA, 2003; GADAMER, 2007).

O jogo é delimitado por um espaço e tempo autêntico ou próprio. De ocupação diferente do restante da existência da vida corrente, onde o espaço e tempo são delimitados (CAILLOIS, 1990), é regido por convenções especiais e os atos só têm sentido de acordo com elas. No entanto, a realidade é apenas sobrepujada, não é eliminada. O jogador joga com elementos da vida corrente dentro de uma estrutura fechada em si mesma. Ou seja, o jogador sabe que jogo é jogo e por isso joga.

Outro aspecto é o fato do jogo só poder ser jogado com possibilidades sérias (CHATEAU, 1987; GADAMER, 2007). Se o jogador não adentrar ao jogo de forma séria é considerado um desmancha-prazer ou ‘batoteiro’ (EIGEN; WINKLER, 1989; SCAGLIA, 2003), ou quando a euforia é demasiada, sempre ameaça acabar com o jogo.

“O jogo, cuja finalidade não é ‘séria’, comporta a sua própria seriedade no respeito às regras, na aplicação, na concentração e na estratégia” (MORIN, 2005, p. 130). O jogo não tem sentido senão enquanto jogo e para ser jogo constitui-se carregado de regras. As regras são precisas, arbitrárias, irrecusáveis e que têm de ser aceitas como tais. Se elas não forem completamente admitidas o jogo é destruído ou modificado para que então tenha sentido de jogo novamente.

Portanto, para participar do jogo, o jogador terá de se submeter às regras vigentes (EIGEN; WINKLER, 1989; CAILLOIS, 1990). A seriedade própria do jogo chega ao ponto das regras parecerem sagradas, “que se respeitam apenas pelo fato de serem regras” (CAILLOIS, 1988, p. 156).

No jogo, a incerteza acerca do resultado deve permanecer até o fim. Segundo Gadamer (2007) é justamente o risco do incerto, fruto da liberdade de decisão do jogador, que torna o jogo atrativo e igualmente, a liberdade, provoca no jogador a necessidade de inventar (CAILLOIS, 1990).

Outra característica do jogo é sua improdutividade, tendo em vista que não gera nada exterior aos seus próprios êxitos da ação. Por fim, o jogo é fictício. Ou seja, ele percorre a um

mundo que é uma realidade outra, diferente da vida corrente. Contudo, o fictício está carregado de elementos da vida corrente, de modo a não deixar que o jogador se esqueça de que está apenas jogando (ALVES, 1987). Nesse caso, acontece apenas que a vida real é suspensa para dar lugar ao mundo do jogo (CAILLOIS, 1990).

Porém, segundo Caillois (1990) a caracterização do jogo até o momento traz essencialmente sua definição como atividade a partir de qualidades que são puramente de ordem formal. Corroborando com o autor, o estudo, nessa perspectiva, limita-se a inventariar jogos, sem conseguir chegar ao conteúdo. O resultado é uma infinidade de classificações sustentada em critérios concorrentes de ordem formal (instrumento do jogo, número de jogadores, local onde é realizada a atividade, com quem se joga, dentre outras).

A partir dos pressupostos de um processo inter-relacional, frente ao desafio de superar a fronteira da inventariação e chegar ao conteúdo do jogo, Caillois (1990) propõe observar o comportamento dos jogadores naquilo em que o jogo o satisfaz e a maneira de jogar que predominou. Ao observar o comportamento do jogador naquilo em que o jogo o satisfaz, o autor chegou a quatro categorias fundamentais de jogos: *agôn* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (simulacro) e *ilinx* (vertigem).

Cada categoria de jogos (semelhantes) é dominada por um princípio original. No *agôn* ocorre o predomínio⁸ da competição. São atividades que estão baseadas na qualidade (excelência) e sobre elementos de valor (esforço, vontade de vencer, mérito), predominando situações em que são criadas artificialmente igualdade de oportunidades e valorização incontestável ao triunfo do vencedor.

Na *alea* a decisão não depende do jogador, mas da sorte ou do azar. O jogar é uma entrega ao destino, tendo por conseqüência a graça absoluta ou a desgraça total. O jogador é inteiramente passivo. Não faz uso de suas habilidades, inteligência ou qualidades para enfrentar o destino. O interesse do jogo está na arbitrariedade do acaso (arriscar, expectativa e aceitar a imposição da sorte).

No *mimicry* predomina a ilusão. Criação de um mundo para a encarnação de um personagem ilusório – fazer um personagem. O interesse no jogo é a dissimulação da realidade e a simulação de outra realidade nela presente. Já no *ilinx* prevalece a busca da vertigem – do êxtase. Consiste na experiência de um instante de instabilidade provocada

⁸ Ao cunhar o termo ‘predomínio’ Caillois (1990) destaca o fato de muitos jogos combinarem elementos característicos de categorias diferentes. Desse modo, em uma perspectiva transversal, um jogador (uma criança) poderá estar envolvido em um jogo de super-herói (*mimicry*) e tentar saltar de uma altura considerável (*ilinx*) capaz de gerar um instante de instabilidade.

capaz de levar o jogador a um estado de transe ou espasmo. O interesse do jogo reside na busca momentânea do distúrbio – instabilidade (CAILLOIS, 1990).

Ainda que tenham sido apresentados dessa forma, as categorias não estão isoladas. A categoria de jogo se mantém justamente na existência do predomínio de princípios gerais tecidos juntos, alimentados na dinâmica de atitudes opostas e simétricas. *Agon* (competição) e *Alea* (sorte) apresentam características predominantemente opostas em seus princípios gerais. Porém, principalmente no esporte, encontramos jogadores afirmando que ganharam o jogo porque tiveram sorte sobre alguma situação em que não permitiu a equipe adversária marcar o ponto. Isso também acontece em uma via contrária, de *Alea* para *Agon*. Na *Alea* deverão ser garantidas chances iguais. Quando as chances não são garantidas, deixa de ser jogo.

Já entre *Alea* e *Mimicry*, a relação é oposta. A *Mimicry* caracteriza-se pela adoção de um comportamento ilusório, o que não é aceito no *Alea*, pois assim seria fingir, ou seja, fazer acreditar no que não é de verdade.

No entanto, a designação dos jogos agrupados a partir das características que predominam na atividade, ainda não é capaz de revelar todo o universo do jogo. Segundo Caillois (1990), são transversais as categorias fundamentais, escalonadas em uma progressão análoga e hierarquizadas em dois pólos antagônicos, existe a maneira de jogar, designada de *paidia* e *ludus*.

Paidia e *Ludu*, segundo Caillois (1990, p. 74), não são categorias de jogos, “mas maneiras de jogar” que se constituem na existência do seu imutável contraste. No pólo da *paidia* (turbulência) prevalecem os princípios de diversão, improviso, agitação imediata, excessiva – liberdade, marcada por impulso para dificuldades gratuitas e necessidade de agitação. A *paidia* decorre enquanto instinto na forma de impulso para o jogo. Já no *ludus* (regras) prevalece a subordinação às regras e convenções – intenção civilizadora, marcada por valores morais e intelectuais. Sua principal função é absorver ou disciplinar a *paidia*.

A maneira de jogar evolui da *paidia* em direção ao *ludus* – da turbulência à regra. As primeiras manifestações de *paidia* possíveis de serem diferenciadas⁹ surgem na forma de impulso para tocar, pegar, jogar e quebrar objetos, rasgar, fazer caretas etc. – manifestações espontâneas. Trata-se de uma alegria primitiva, ainda sem uma existência institucional ou organizada. A forma impulsiva evolui (absorve ou disciplinada) para jogos com intenção

⁹ O termo ‘diferenciada’ aqui é utilizado para designar que estamos falando do jogo enquanto comportamento observável a partir da nossa capacidade de denominação ou conceituação. Porém, isso não quer dizer que o jogo não exista antes, conforme sugerido por Caillois (1990, p. 29) “as primeiras manifestações da *paidia* não têm nome, nem poderiam ter, uma vez que permanecem aquém de toda a estabilidade, de toda a marca distintiva, que permitiria ao vocabulário consagrá-las como autônomas através de uma denominação específica”.

civilizadora, orientado pelo gosto de criar e submeter às regras e às dificuldades gratuitas – *ludus*, destacando a presença de valores morais e intelectuais (CAILLOIS, 1990).

Em uma dimensão de verticalidade em relação a classificação dos jogos, a *paidia* é decrescente e o *ludus* crescente. Porém, isso não significa que a *paidia* é eliminada em relação ao *ludus*. Justamente a permanência da *paidia* que garante a liberdade primeira (repouso, distração, fantasia), origem e a existência do jogo na forma mais complexa e organizada, ou seja, enquanto *ludus*. As categorias de jogos passam a ser diferenciada ou classificada no surgimento do gosto por atividades que se caracterizam por dificuldades gratuitas.

A primeira forma de jogo possível de ser diferenciada ou classificada como *agôn* (competição) acontece de maneira não regulamentada orientada no entorno da questão de ‘quem pode mais?’. Essa questão vai sendo absorvida ou disciplinada como atividade regulamentada ao passo que chega as formas mais institucionalizadas, como o esporte de alto nível.

Já *alea* (sorte) vai surgir na forma mais estruturada de *ludus*, pelo fato do jogo para a criança ser literalmente agir, e não aceitar se entregar ao destino. Os primeiros jogos desse tipo surgem na forma de cara-e-coroa, par ou impar, dois-ou-um etc.

O *mimicry* (simulacro), na maneira de jogar em que prevalece a *paidia*, começa na forma de comportamentos ilusórios ou de imitações, geralmente associado ao uso de brinquedos, imitação de adultos, animais etc. No *ludus* prevalece os jogos teatrais ou espetáculo de representação artística.

Por fim, a *ilinx* (vertigem), que se caracteriza por situações de perda momentânea da estabilidade, na maneira de *paidia* começa a ser identificada na forma de piruetas, girando no em torno do próprio eixo, balanços, saltos de estruturas desafiadoras etc. Enquanto *ludus* assume a forma de esportes de aventura ou radicais.

Desse modo, temos o jogo enquanto comportamento observável a partir das suas características como atividade, naquilo que satisfaz ao jogador e à maneira de jogar. O que já torna possível observar o que é jogo e não-jogo. A partir da dinâmica inter-relacional desses elementos, observados enquanto manifestação do comportamento será possível chegar às características estruturais de inúmeras formas de jogos.

Todavia, as formas de jogos não foram uma preocupação de Caillois (1990), já que sua crítica estava justamente sobre o fato da excessiva preocupação sobre as definições sustentadas sobre inventários de jogos. Porém, do ponto de vista do desenvolvimento humano, é importante ter critérios claros sobre as formas de jogos pelo fato de estarem

diretamente relacionado ao status do desenvolvimento e ao nível de experiência no contexto em que o sujeito está inserido, principalmente quando se pretende fazer inferências funcionais sobre o papel do jogo para o desenvolvimento.

Do ponto de vista do desenvolvimento, Bjorklund e Pellegrini (2005) e Pellegrini (2009), partindo do atributo de inutilidade aparente, propõem que os critérios para a delimitação das formas de jogos sejam estabelecidos a partir de um constructo multidimensional, simultaneamente sobre os domínios estruturais, funcionais e de causalidade¹⁰. A estrutura refere-se ao conjunto de características que se destacam quando observadas de fora e que garantem a identidade da forma. A função também se refere à característica, porém agora da funcionalidade de jogo, ou seja, das ações e comportamentos que se sobressaem na dinâmica interna do jogo. A causalidade remete ao agente motivador ou ensejo para o jogo.

Dessa forma, os jogos são caracterizados na forma de jogo social, locomotor, objeto-direcionados e fantasia. O **jogo social** acontece entre adultos-crianças e crianças-crianças e tem como característica a manifestação de comportamento de reciprocidade nas formas de relações e participação no grupo, sustentado por elevados laços positivos de afetividade e/ou apego. Outra característica dos jogos sociais é a coesão grupal, na condição de indivíduos semelhantes (sexo/idade/nível de habilidade) e familiares. Entre crianças pré-escolares os temas de jogos envolvem representações sociais (BJORKLUND; PELLEGRINI, 2005; PELLEGRINI, 2009).

O **jogo locomotor** tem como característica estrutural básica movimentos exagerados sem função aparente. Porém, da mesma forma que os movimentos são exagerados ou fisicamente fortes, são suaves e reconhecidos como não-agressivos. Outra característica dos jogos é em relação a sua densidade espacial, ocupando grandes espaços. Entre crianças pré-escolares as formas mais identificadas são os jogos de lutas, perseguição e escalada (BJORKLUND; PELLEGRINI, 2005; PELLEGRINI, 2009).

O jogo de **objeto-direcionados** tem como característica uma ação alterada orientada para a manipulação de objetos (BJORKLUND; PELLEGRINI, 2005; PELLEGRINI, 2009), seja na forma de exploração, construção, execução e no uso como ferramenta, individual ou em grupo. Sua função é uma ação abreviada de imitação de um significado adulto, geralmente associado ao uso de um objeto relacionado com outro. Entre crianças pré-escolares é observado no uso de brinquedos (desmontar e montar um carrinho), construção de utensílios

¹⁰ Ver quadro dimensão estrutural, funcional e causal do jogo social, locomotor, objeto e fantasia em Pellegrini (2009, p. 20).

(fabricação de roupinhas de boneca) e desenvolvimento de ferramentas (objeto para fazer um buraco, transportar areia etc.).

Os **jogos de fantasia (ou fingir)** têm como característica principal o caráter representacional explícito de ações retiradas do contexto funcional (comportamento descontextualizado), ou seja, da promulgação de papéis não-funcionais, na transformação da identidade de uma ação, objeto ou pessoas. Os jogos de fantasia ou fingir são observados na forma de comportamento descontextualizado e da transformação da identidade de um objeto individual ou em pares (social). Entre crianças pré-escolares é um comportamento observado em jogos de casinha, por exemplo, ao fingir que está dando banho na boneca ainda que não se tenha água necessariamente envolvida na ação (BJORKLUND; PELLEGRINI, 2005; PELLEGRINI, 2009).

Enquanto um constructo com múltiplas dimensões as formas de jogos não estão isoladas por fronteiras definidoras. As suas características aparecem umas nas outras. A definição ocorre a partir de critérios de ordem formal daquilo que predomina no ato de jogar. Por exemplo, nos jogos locomotores, característico pela existência de movimentos exagerados, que se manifestam na forma de jogos de perseguição ou lutas, também possuem elementos ou propriedades do jogo social. No entanto, a principal característica que se manifestou no comportamento foi de expressividade locomotora (BJORKLUND; PELLEGRINI, 2005; PELLEGRINI, 2009).

O jogo é um comportamento observável bastante particular, começando pelo fato de ser possível delimitá-lo sobre diferentes aspectos e pelas características detentoras de propriedades definidoras. Em se tratando de um estudo no qual se busca observar a criança na circunstância do jogo (ato de jogar), e levando em conta a limitação da capacidade de conceituação, complexidade do fenômeno e de uma teoria suficientemente ampla capaz de delimitá-lo em todas as suas dimensões, o demarcamos, nesse estudo, enquanto um constructo multidimensional.

A caracterização da natureza do jogo nos permite identificar e delimitar o comportamento a ser observado sobre um foco mais amplo. Naquilo que satisfaz ao jogador e a maneira de jogar tornam possíveis focalizar o jogador – quem joga, observando aspectos específicos da relação consigo mesmo e com o mundo. Já, sobre as características estruturais do jogo, é possível identificar as formas de jogos em que os jogadores estiveram envolvidos.

Desse modo, enquanto um construto multidimensional, o jogo possui uma estrutura formal que nos permite observá-lo a partir da natureza enquanto atividade, naquilo em que

satisfaz ao jogador, a maneira de jogar e suas formas, orientado pela sua inutilidade aparente. Porém, as dimensões definidoras do jogo, observadas isoladamente, irão garantir apenas a inventariação de formas jogadas.

O jogo, sua circunstância, emana justamente do caráter inter-relacional das dimensões definidoras, capaz de sustentar uma estrutura, de forma que a natureza do jogo se manifesta logo que é capaz de ser revelada na maneira em que satisfaz ao jogador. Assim como, as formas de jogos acontecem no seio de uma atividade de natureza que se caracteriza como jogo.

2.1 Circunstância do Jogo: estrutura para ação e *ser-jogado*

A circunstância do engajamento em uma situação de jogo é cercada por ações e características do jogador que a torna particularmente específica de uma estrutura que difere de outras atividades desenvolvidas pelos seres humanos, precedida na inter-relação com objetos, símbolos, significados e pessoas presentes no ambiente.

Além da diferença evidente enquanto estrutura, que difere de outras atividades evidenciadas na inter-relação com objetos, símbolos, significados e pessoas, o jogo acontece quando o ambiente oferece à criança certo sentimento de segurança. A criança adentra ao jogo somente se ela se sente suficientemente segura para tal ação. Nesse sentido, a exploração tem a função de dar informações imediatas do ambiente, de modo que a permita analisar os riscos inerentes à atividade. Ao conhecer o ambiente a criança tem a base para o jogo (BJORKLUND; PELLEGRINI, 2005).

A criança, ao estar certa da segurança do ambiente para o jogo, a circunstância que se desenrola é o ato de jogar, o qual é possível de ser identificado pela natureza da atividade, naquilo que satisfaz aos jogadores, maneira de jogar e das suas características estruturais. Porém, como a criança chegou ao ato de jogar? Qual a circunstância do engajamento no jogo?

Essas questões estão imbricadas na congruência de um impulso lúdico (CAILLOIS, 1990) com uma matriz abstrata (ECO, 1989), envolta por um sistema complexo de símbolos e significados de um ser que joga e ao mesmo tempo é jogado (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2003), nos remetendo à configuração do processo relacional de uma estrutura para ação (BATESON, 2000).

Ao fazer referência à estrutura para a ação, nos remetemos a um conjunto de propriedades com interações particulares que somente acontecem no contexto de jogar o jogo – o ato de jogar (estado de jogo). que emerge da inter-relação e interdependência entre a condição humana (atributos da pessoa) e os fatores ambientais (contexto), nos quais sustentam a estrutura para ação em uma dimensão de temporalidade (tempo histórico).

Para sustentar a concepção de jogo a partir de uma estrutura para ação, recorreremos inicialmente a Gadamer (2007), no qual destacamos três aspectos importantes para a compreensão do jogo: a) entende o jogo como um comportamento que se distingue de outras condutas de natureza diferentes das do jogo; b) assume que o jogo não pode ser percebido apenas como uma atividade; c) o jogo humano exige um espaço próprio.

Para Gadamer (2007, p. 179) o jogo transcende a figuração enquanto atividade, logo “que seu verdadeiro ser não é separável de sua representação e que na representação surge a unidade e identidade de sua configuração”. O jogo ganha representação somente através daqueles que jogam. Portanto, não poderá ser caracterizado apenas de forma exterior ou enquanto a percepção do comportamento como uma atividade de jogo (GADAMER, 2007). Assim sendo, a pessoa poderá estar no jogo, mas poderá não estar jogando.

De tal modo, afirmar que tudo aquilo que achamos que é jogo, pode não sê-lo. De forma consciente ou inconsciente, Freire (2002) e Scaglia (2003) corroboram de certa forma com essa afirmação quando dizem que jogo é tudo aquilo que *achamos* que é jogo, uma vez que afirmam que jogo, em sua ontologia, é algo dotado de significação no conjunto das ações humanas. Conforme os autores, o jogo se trata da imagem que o sujeito tem acerca de um comportamento delimitado por um sistema de designação e interpretação. Portanto, nem tudo pode ser considerado jogo.

A mesma conjectura pode ser encontrada em Pellegrini (2009) ao dizer que o jogo é como a arte; nós conseguimos reconhecer, mas não conseguimos definir em sua totalidade. O ato de jogar transcende sua figuração enquanto atividade. O seu verdadeiro ser e sua representação emanam da unidade e identidade de sua configuração como jogo feita pelo sujeito que joga.

A configuração de jogo feita a partir do sujeito que joga, segundo Bateson (2000), surge no reconhecer e delimitar o sinal como um sinal que este é jogo no conjunto das ações humanas, ou seja, unidades definidoras de um comportamento observável.

A primeira unidade definidora apontada por Bateson (2000) trata-se da capacidade dos organismos de estabelecer trocas de sinais. Segundo o autor jogo só pode acontecer em

organismos capazes de estabelecer troca de sinais que irão levar a mensagem que ‘este é jogo’. Um exemplo disso é encontrado nos jogos vigorosos (combate ou luta), que se manifestam principalmente em crianças e adolescentes (PELEGRINI, 2009). Ainda que o comportamento denotasse uma manifestação semelhante a uma luta real, a ação da unidade não é a mesma de combate (luta) no curso objetivo da vida real.

Outra unidade definidora corresponde a inseparabilidade¹¹ entre jogo e criação. Para Bateson (1986, p. 145) “o jogo e a criação do jogo devem ser encarados como um único fenômeno, e de fato é subjetivamente plausível dizer que a seqüência é realmente criatividade e inesperada”.

Observe-se que o *jogo*, como um rótulo, não limita ou define as ações que formam o jogo. O *jogo* é aplicável somente a determinadas premissas amplas de intercâmbio. No linguajar corriqueiro, ‘jogo’ não é o nome de um ato ou ação; é o nome de uma *estrutura* para a ação (BATESON, 1986, p. 147).

Ao observar uma criança convidando outra criança ou adulto para jogar ‘vamos jogar!’ percebemos as inter-relações e interdependências que ocorrem em sua estrutura. Antes mesmo de o jogo acontecer em si mesmo (ato de jogar), ocorre a disposição da criança para o engajamento na atividade, orientada pelo conjunto das ações humanas, a existência de uma ação própria da circunstância de jogo, a qual vai do reconhecimento dos símbolos, significados e pessoas presentes no ambiente à percepção de segurança capaz de garantir a ação. Portanto, mesmo antes do jogo se tornar uma ação (jogo) ele já existia enquanto disposição para tornar a ação possível (criação).

A criação do jogo é um acontecimento que parte de uma intencionalidade que acontece em uma realidade imaginativa. O jogar enquanto ato, ou seja, o ato de jogar que revela o jogo (FREIRE, 2002; GADAMER, 2007), acontece em uma rede complexa (inter-relação e interdependência), a qual coabitam elementos do ambiente (macro e micro) e do organismo (sujeito) que joga.

A intencionalidade a qual nos referimos aqui não se trata de uma consciência sobre aquilo que está em jogo. Mas na aceitação do desejo de ao jogo se entregar (OLIVEIRA, 2008). A intencionalidade acontece no nível da ação e não de sua conceituação, agindo como auto-reguladora para sustentar as inter-relações estabelecidas entre o organismo (*ser-jogado*) e

¹¹ O termo inseparabilidade é aplicado aqui para indicar que se trata de um fenômeno que foi tecido junto para sustentar a estrutura de uma ação – um processo recorrente (generativo e fenomenal) (MORIN, 2003).

do ambiente. Sendo a criação do jogo produzida na existência de uma intenção, dar-se-ia então o motivo para a realização da ação (ato de jogar).

O *ser-jogado* busca no ambiente os símbolos e significados – conteúdos, para se entregar ao jogo com aquilo que possui. E, no nível existencial, enquanto entidade biológica, o jogador dá forma ao jogo utilizando os recursos (competências) de que dispõe e de acordo com a demanda ambiental, interferindo diretamente ou indiretamente no ambiente, logo que no jogo a subjetividade permite ao jogador modificar o mundo objetivo.

Desse modo, para definição de jogo a afirmação de Gadamer (2007, p. 112) é importante: “todo o jogar é um *ser-jogado*”. Assim, definimos jogo como uma estrutura para ação (BATENSON, 1986, 2000) de caráter relacional, o qual acontece enquanto experiência existencial de um *ser-jogado*, abrangendo formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente em uma dimensão de tempo histórico. De tal modo, jogo é um sistema complexo, “(...) envolto pela organização sistêmica de suas estruturas padrões, definida pelo seu ambiente (contexto)” que determinará o que é jogo e não jogo (SCAGLIA, 2005, p. 49), na predominância da subjetividade em detrimento da objetividade, caracterizando o estado de jogo – jogar plenamente, evidenciando um caráter paradoxal de entrega e inutilidade aparente.

Enquanto uma estrutura para a ação, o jogo não existe nem antes e nem depois. A imanência da sua existência está na ação – ato (movimento) de criação. Na congruência do impulso lúdico (desejo de se entregar ao jogo) com uma matriz abstrata, o jogo é uma ação que está a realizar-se (intenção) na dimensão de uma experiência existencial do *ser-jogado*.

O sentido do jogo está na realização da ação (êxito), no qual o fim está em si mesmo, sendo delimitado pela sua natureza jogo e naquilo que satisfaz ao jogador, irá garantir uma experiência de estado de jogo – jogar plenamente. A circunstância do jogo irá afirmar a relação do jogador com o mundo e consigo mesmo, orientado pela realização da sua existência em um ecossistema com possibilidades de trocas infinitas, no qual influencia e é influenciado ativamente.

De tal modo, partindo das características observáveis como próprias da natureza do jogo, da inseparabilidade de jogo e criação do jogo (estrutura para ação), sobretudo para reconhecer sinais que este é jogo e não-jogo, nos engendramos ao desafio de compreender o estudo do ato de jogar orientados pelo conceito de validade ecológica.

2.2 O estudo do ato de jogar

O ato de jogar é um fenômeno facilmente identificado, do mesmo modo que seu estudo traz propriedades extremamente difíceis de serem observadas no âmbito da ciência. Primeiro, devido à natureza do jogo (atividade), às propriedades que sustentam o seu ambiente (contexto) e ao sujeito que joga, considerando as fronteiras das suas teorias, materiais e métodos aceitos nos pressupostos científicos. Segundo, ainda que seja observado entre não-humanos, somente entre os seres humanos o jogo transcende ao condicionante funcional, na medida em que é capaz de se reconhecer jogando – intencionalidade.

Na ciência, a começar pela amplitude de sentidos atribuídos ao jogo em nossa língua (KISHIMOTO, 1997), há o circundar de inúmeros pontos de vistas teóricos em múltiplas abordagens e linhas de investigação (SMITH; PELLEGRINI, 2005; FERREIRA NETO, 2007), culminando com o fato da falta de uma teoria explícita do jogo (PELLEGRINI, 2009).

Por conseguinte, gera-se um problema de ordem conceitual e metodológica, onde questões como o que vai ser observado, como será sistematizado ou classificado, métodos, confiabilidade no (s) observador (es), ou mesmo se a presença do observador não estaria alterando o comportamento de jogo observado, cercam os estudos do jogo (SMITH, 1995), como apontado por Elkonin (1998), Bateson (2005).

Para Elkonin (1998) um primeiro problema que surge em relação ao estudo do jogo é que qualquer intervenção, por mínima que seja no momento que o fenômeno está ocorrendo, poderá acabar com o jogo. No ambiente do jogo prevalece a subjetividade sobre a objetividade do mundo real. Porém, o trânsito do mundo subjetivo para o objetivo é particularmente sensível às interferências exteriores ao próprio jogo. Esse fato acaba tornando-se um problema para estudos que buscam padrões de regularidade, seja em um âmbito transversal ou longitudinal.

Bateson (2005) pontua que o jogo é marcado por características específicas de continuidades e mudanças internas (organismos) no processo desenvolvente, que incidem sobre o comportamento, assumindo formas diferentes de acordo com o processo maturacional. Para o autor, ao observar o jogo, considerando a individualidade de dois sujeitos que jogam, ainda que imperceptível ao olhar do pesquisador, eles poderão estar jogando o mesmo jogo de forma diferente (ROBINSON et al., 2009). Fica mais evidente ao observar o comportamento

de crianças jogando em diferentes idades em relação ao tipo, estrutura, quantidade e a qualidade de jogos (CORDAZZO; VIEIRA, 2008).

O constructo sociocultural e a carga subjetiva que permeia o jogo são outros aspectos complexos no estudo do ato de jogar. Ainda que o jogo seja um comportamento universal em todas as culturas, ele é produto e processo da intencionalidade do sujeito ao agir no mundo. Ou seja, o contexto exerce força sobre as situações e conteúdo de jogos, como encontrados em estudos transculturais (GROSSO; OTTA, 2003; GROSSO; MORAIS; OTTA, 2006, 2007), tanto sobre a análise no macrosistema (cultura, ideologia, crenças, valores) como ao nível do microsistema (papéis sociais, atividades e relações interpessoais).

O jogo depende de estruturas internas (matriz abstrata) para conferir significação ao comportamento (ato de jogar) e sustentar a ação (ECO, 1989). Esse fato torna-o um fenômeno particularmente imbricado de subjetividade (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2003), sendo possível dizer que jogo é tudo aquilo que nossa sensibilidade disser que é jogo. Se jogo é tudo aquilo que nossa sensibilidade disser que é jogo, convém reconhecer que uma mesma atividade pode ser jogo ou não.

Esses fatores, no âmbito daquilo que é aceito cientificamente, fragilizam os procedimentos metodológicos, comprometendo a observação do fenômeno na ótica do positivismo lógico. O que talvez explique o esforço daqueles que estudam o jogo em defini-lo, ainda que tenha sido submetido a uma enorme variedade de teorias e métodos. Porém, parece que sempre escapa algum elemento. Acaba que o jogo passa a ser observado mais como aquilo que ele não é, ao invés daquilo que ele realmente é (BJORKLUND; PELLEGRINI, 2005).

Aquilo que parece sempre escapar às definições de jogo, ocorre pelo fato de no nicho ecológico do jogo surgirem emergências no processo de interação entre as pessoas, os objetos e símbolos que se revelam apenas no ato de jogar, no qual também é determinado pelo ambiente (contexto) em que a criança participa diretamente ou indiretamente, como verificamos nos estudos de Chen, Kimelman e Micco (2009) e Grosso, Morais e Otta (2006, 2007).

Chen, Kimelman e Micco (2009) investigaram o tom habitual de voz em crianças pré-escolares em situações de jogo livre e em situação estruturada de investigação. O objetivo era comparar o tom habitual de voz em fala coletadas durante o jogo livre e aqueles coletados durante as atividades estruturadas. Os autores constataram diferenças significativas do tom habitual de voz no jogo livre e nas atividades estruturadas. Concluíram que em situações de

jogo livre as crianças faziam um esforço maior do tom de voz do que nas atividades estruturadas.

Em relação ao nível de engajamento em atividades de jogos, o fato da alteração no timbre de voz ocorre devido a relação com a manifestação de jogos em um ambiente familiar, de modo que as características do ambiente podem inibir ou facilitar a manifestação de determinados tipos de jogos (SMITH, 1995; PELLEGRINI, 2009).

Já Grosso, Morais e Otta (2006, 2007) investigaram a manifestação de jogos em cinco grupos culturais diferentes (comunidade praiana – Ubatuba/SP, aldeia indígena – Paranowaona e três grupos de um grande centro urbano pertencentes a níveis socioeconômicos diferentes – São Paulo/SP). O objetivo era verificar a apropriação de objetos nas transformações simbólicas realizadas no contexto de jogos de fantasia (faz-de-conta). Dentre os resultados obtidos as autoras destacaram o fato de os meninos de uma classe alta jogar com utensílios domésticos tanto quanto as meninas.

A primeira constatação feita pelas autoras é o fato de existir uma grande quantidade de brinquedos de utensílios domésticos para jogar. A segunda é que as crianças, em sua maioria sendo moradoras de condomínios fechados e os pais passarem grande parte do dia fora de casa, ocorre a falta de referência de modelos de identificação de trabalhos aceitos como tipicamente masculinos.

Outra constatação feita pelas autoras foi que as crianças indígenas demonstraram poucas situações de jogos de fantasia (faz-de-conta) em relação aos outros quatro grupos. A conclusão das autoras é que esse grupo possui formas simples de códigos de comunicação e estão mais preocupadas com a garantia de sua sobrevivência material (problemas da vida diária) ao invés de reforçar o pensamento simbólico e abstrato (GROSSO; OTTA, 2003).

Ainda em Grosso, Morais e Otta (2006, 2007) encontramos também as propriedades de uma inter-relação entre as propriedades da pessoa e as demandas ambientais. Na tribo indígena as crianças envolvem em atividades que fazem parte do cotidiano da tribo e estão preocupadas com os problemas da vida diária (GROSSO; OTTA, 2003) diminuindo significativamente as atividades de jogos de fantasia.

A partir dos estudos de Chen, Kimelman e Micco (2009) e Grosso, Morais e Otta (2006, 2007) não é possível desconsiderar seu caráter sistêmico-complexo no estudo da criança que joga, tendo em vista que emergem propriedades que se configuram apenas no “próprio movimento do jogo” (GADAMER, 2007, p. 161). Por conseguinte, o jogo como um sistema complexo, constituído enquanto uma estrutura para ação de caráter relacional a partir

de um ponto de vista ecológico-holístico, apontam que as perspectivas para o estudo do jogo devem avançar sobre as fronteiras disciplinares, buscando por métodos, procedimentos e instrumentos capazes de sustentar a ecologia do jogo.

A validade ecológica para o estudo da criança na circunstância em que está engajada no jogo pressupõe garantir ao nível da experiência, comportamentos que sejam observados como característico da natureza da atividade (BRONFENBRENNER, 1996), sustentando as propriedades significativas que satisfazem o jogador e a maneira de jogar, bem como as formas estruturais de jogos.

Assim, além do que vai ser observado, sistematizado ou classificado, o desafio é garantir que o método (instrumentos e materiais) e a participação do pesquisador não venham deturpar o ambiente de modo a alterar o comportamento da criança engajada no jogo – estado de jogo, interferindo o mínimo possível. Do mesmo modo, atentar para características específicas de continuidade e mudanças do sujeito, constructo sociocultural e significação conferida ao comportamento.

Particularmente, em estudos que envolvem a observação de crianças no contexto, o jogo tem sido tomado como uma atividade significativa. Em se tratando do estudo da criança em desenvolvimento, no ato de jogar, é possível observar a criança vivendo o presente (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004), estabelecendo interações significativas com pessoas, objetos e símbolos no ambiente, considerando o contexto e seus atributos pessoais, frente às demandas e recursos requeridos no nível da experiência em um mundo (ambiente) que predomina a subjetividade em detrimento da objetividade. Portanto, o estudo da experiência daquele que entra no jogo, no qual abandonou a si mesmo para ser-jogado.

Nesse sentido, para o estudo do jogo na Educação Física, considerando o caráter relacional da estrutura do fenômeno, Guedes (2007) e Neto (2007) propõem observar o ato de a criança jogar sob uma concepção ecológica, capaz de favorecer “uma descrição e interpretação simultaneamente ampla (macroscópica) e restrita (microscópica), mas que não negligencie a precisão e o rigor, implícitos em toda a investigação científica” (GUEDES, 2007, p. 72).

Tendo em vista o caráter sistêmico do desenvolvimento humano e o jogo como uma estrutura para ação de caráter relacional, que ocorre na percepção e experiência da pessoa em um mundo físico, social e cultural, o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano traz conjecturas conceituais (teóricas) e procedimentais (método e análise) exequíveis para observação da criança engajada na circunstância de jogo.

Para tanto, considerando o pressuposto teórico e os elementos que compõem o Modelo Bioecológico, além de sua aplicação no âmbito do estudo na área de Educação Física, justifica-se a necessidade de um próximo capítulo. Em um primeiro momento serão apresentados os elementos que compõem o modelo e o nível de análise. Num segundo momento serão apresentados estudos no âmbito da Educação Física que se pautaram no escopo do Modelo Bioecológico.

A justificativa para realização do estudo à luz dos pressupostos do Modelo Bioecológico ocorre na possibilidade de observar o fenômeno da criança engajada em uma situação de jogo (GUEDES, 2007; FERREIRA NETO, 2007; KREBS, 2007) a partir da circunstância das percepções e experiências no mundo físico, social e cultural de um sujeito aberto às interações com o ecossistema, detentor de competência e habilidade para entender e explorar informações, que o tornam capaz de transcender os limites da dependência que lhe é imposta.

III – CAPÍTULO

3 Modelo bioecológico do desenvolvimento humano

O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, tendo como principal representante Urie Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 1999; BRONFENBRENNER, 2001; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006), surgiu enquanto crítica aos modelos que privilegiavam o estudo do desenvolvimento, ora polarizados sobre aspectos hereditários em outra sobre o ambiente. Para Bronfenbrenner o desenvolvimento de um organismo biológico acontece dentro de um contexto, no qual poderá potencializar o processo desenvolvente ou sufocá-lo. Desse modo, se queremos compreender o desenvolvimento humano, precisamos entender a sua ecologia – as ações das pessoas, suas percepções, atividades e formas particulares de interações com o seu mundo.

O desenvolvimento é definido como um fenômeno de continuidade e mudança nas características biopsicossociais do ser humano, tanto como indivíduos como grupos (BRONFENBRENNER, 2001; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Esse desenvolvimento “consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma função das formas que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles” (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 57).

O constructo começou a ser delineado no bojo do ativismo social e científico que marcou os anos 60. Bronfenbrenner (1996) criticava o fato dos estudos em desenvolvimento humano se reduzirem a procedimentos laboratoriais, descaracterizando o contexto e interações particulares que aconteciam nele.

O desenvolvimento do modelo aconteceu ao longo das últimas quatro décadas, tendo como fundo os avanços na Psicologia Ecológica (Ambiental). A Psicologia Ecológica avançou rumo a compreensão da relação entre pessoa/ambiente, recorrendo a análises teóricas e empíricas para compreender o papel do ambiente físico no comportamento humano, a experiência humana e ação dentro de contextos, capaz de refletir a natureza contextual dessa relação (WINKEL; SAEGERT; EVANS, 2009).

O foco principal de investigação proposto no modelo, pautado em uma concepção de ciência de descoberta, é o desenvolvimento de ferramentas capazes de melhorar nossa compreensão acerca das condições e processos que modelam o desenvolvimento humano,

principalmente sobre as forças que estão funcionando hoje e influenciando o que os seres humanos poderão se tornar amanhã (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Bronfenbrenner e Evans (2000, p. 118) dizem que o modelo bioecológico está situado na ciência do desenvolvimento para o estudo científico sistemático do ser humano em desenvolvimento, assim definido:

A ciência do desenvolvimento é o estudo sistemático das condições e processo de produção de continuidade e mudanças ao longo do tempo das características biopsicológicas dos seres humanos – seja ao longo da vida, a posteriori através de sucessivas gerações no tempo histórico, ou prospectivamente, em termos de implicações para o curso do desenvolvimento humano no futuro.

A Teoria Bioecológica para o Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner e seus colaboradores, fruto de um exercício constante de autocrítica (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006), viveu um período prolongado de reformulação e reestruturação, primeiro colocando em causa as aceções anteriores, para depois recombinar com novos elementos, propor uma estrutura mais complexa e dinâmica do modelo.

Ao observar as mudanças que ocorrem no modelo é possível fazer um corte em dois períodos: a) nas primeiras formulações da teoria o foco principal estava sobre o papel do ambiente no desenvolvimento. A crítica feita por Bronfenbrenner e Morris (2006) a essa primeira formulação se deu pelo fato que estudos, ao privilegiarem o ambiente, acabavam desconsiderando o processo desenvolvimental; b) o processo recebe um papel central. O foco de estudo passa a ser as formas particulares de interação entre o organismo (características da pessoa em desenvolvimento) e o ambiente sobre uma base regular de período de tempo.

O Modelo Bioecológico estabeleceu bases fundamentais para o estudo do desenvolvimento humano, ao instituir por parte do pesquisador, atentando para o contexto sociocultural (aspectos de gênero, raça/etnia e nível socioeconômico), sensibilidade a diversidade e pluralidade, articulação entre vários níveis de análise, integração entre ciência teórica e empírica, observação naturalista, valorização da experiência significativa realizada no cotidiano e integração aos aspectos políticos do processo de pesquisa (LIMA, 2003; NARVAZ; KOLLER, 2004).

Ao integrar aspectos políticos ao processo de pesquisa é possível implementar projetos mais abrangentes. Bronfenbrenner e Morris (2006) destacam como perfil específico do

modelo bioecológico sua interdisciplinaridade e interesse explícito na implementação de políticas e programas pertinentes para o desenvolvimento humano.

A concepção basal do Modelo Bioecológico é de natureza sistêmica (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006) e ocorre na perspectiva de desenvolver estudos capazes de atentar para as relações de trocas entre o organismo e o ambiente, ambos em desenvolvimento, englobando aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos (WINKEL; SAEGERT; EVANS, 2009). Também, nessa concepção o sujeito é percebido como um ser ativo, inserido em um conjunto de sistemas, no qual sofre influência e ao mesmo tempo determina mudanças.

A interação é progressivamente mais complexa e constante, entre aspectos na natureza (hereditário) e ambiente (pessoas, objetos e símbolos), de um ser ativo no ambiente imediato e sobre uma base regular de tempo (BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

O modelo proposto por Bronfenbrenner sustenta um conjunto de hipóteses e proposições que enfatizam o inter-jogo indissociável entre os aspectos biológicos, psicológicos e ambientais da pessoa em desenvolvimento, composto pela interação sinérgica e multidimensional de quatro componentes inter-relacionados: processo, pessoa, contexto e tempo (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

3.1 Processo

O processo constitui o centro do modelo. Trata-se de um conceito de interface (LIMA, 2003), que exprime uma relação funcional de formas particulares de interação recíproca entre o organismo e o ambiente (pessoas, objetos e símbolos) progressivamente mais complexo ao longo do tempo. Essas formas particulares de interação são denominadas de *processo proximais*. Proposição I:

(...) o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexa entre um organismo humano biopsicológico ativo e em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base

consideravelmente regular, através de longos períodos de tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 797).

Os processos proximais envolvem um fluxo contínuo de transferência de energia recíproca entre o indivíduo em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. A troca de energia é bidirecional, partindo tanto da pessoa em desenvolvimento em direção ao microsistema como do próprio ambiente para a pessoa, ou em ambas as direções simultaneamente (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Os processos proximais são considerados mecanismos primários produtores do desenvolvimento, responsáveis pelo desenvolvimento do potencial genético, possibilitando que os recursos da pessoa sejam estimulados – mobilizados; porém, é incapaz de auto-regular sozinho o processo. A capacidade dos processos proximais de operar depende da inter-relação entre os quatro elementos da proposição II.

A forma, poder, conteúdo e direção dos processos proximais que afetam o desenvolvimento variam sistematicamente em função das características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento, do ambiente – tanto imediato e mais distante – onde os processos ocorrem; da natureza dos resultados desenvolvimentais considerados e da continuidade ou mudança social que ocorre ao longo da vida da pessoa e do período histórico em que o indivíduo viveu (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 798).

A eficácia dos processos proximais presume o desenvolvimento de determinados potenciais que resultam em respostas diferenciadas de percepção e ação, para dirigir e controlar o próprio comportamento, enfrentar situações estressantes com sucesso, na aquisição de conhecimento e competências, em estabelecer e manter interações recíprocas mutuamente gratificantes, na construção e modificação do próprio ambiente físico, social e simbólico (BRONFENBRENNER; CECI, 1994).

Os processos proximais são definidos em cinco aspectos característicos (BRONFENBRENNER, 1999): a) para que o desenvolvimento ocorra a pessoa deve estar engajada em uma atividade; b) para ser efetiva, a atividade/interação deve ocorrer em uma base regular, através de períodos prolongados de tempo; c) as atividades devem ser progressivamente mais complexas; d) deve ocorrer reciprocidade nas relações interpessoais; e) para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

A formulação da Proposição II implica também que os processos proximais poderão permanecer relativamente irrealizados ou produzir efeitos capazes de conduzir a diferentes tipos de resultados, que Bronfenbrenner e Evans (2000) e Bronfenbrenner e Morris (2006) definiram como efeitos de *competência* e *disfunção*.

O efeito de *competência* corresponde a demonstração da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades – seja intelectual, física, sócio-emocional, motivacional, artística ou a combinação delas – para conduzir e direcionar seu próprio comportamento através de situações e domínios de desenvolvimento. O efeito de *disfunção* se refere a manifestação recorrente de dificuldades por parte da pessoa em desenvolvimento em manter o controle e integração do comportamento através de situações e diferentes domínios de desenvolvimento.

Outro aspecto apontado em relação aos efeitos de competência e disfunção se refere a exposição aos processos proximais em que a pessoa em desenvolvimento se submete. A exposição varia ao longo das seguintes dimensões: duração (período de exposição), frequência (quantas vezes ocorreram), interrupção (base de exposição), *timing* de interação (resposta/reciprocidade) e intensidade (força da exposição).

O mesmo ambiente não será percebido de igual forma por duas pessoas. A qualidade dos processos proximais varia como uma função das características da pessoa em desenvolvimento, do contexto (ambiente) e período de tempo de exposição, de forma que as experienciais individuais internalizadas decorrem substancialmente de características subjetivas.

3.2 Pessoa

As características da pessoa no Modelo Bioecológico são produtoras e produto de desenvolvimento, podendo afetar a direção e poder dos processos proximais no curso de vida (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). As propriedades desse elemento no modelo emanam de características da pessoa (determinada biopsicologicamente) e das características dos processos proximais (interação). A pessoa é vista como um agente ativo no seu próprio desenvolvimento. De tal modo, as características da pessoa são analisadas enquanto potencial

para provocar respostas, alterar ou recriar o ambiente nos domínios cognitivos, do temperamento e da personalidade

As características da pessoa são analisadas em três dimensões, denominados de força, recursos e demandas. Essas características qualificam tanto a pessoa como outros indivíduos no microsistema (ambiente imediato), em interação numa base regular e por períodos prolongados de tempo (LIMA, 2003).

A **disposição** descreve elementos capazes de influenciar e colocar os processos proximais em movimento e sustentar sua ação (geradoras), ou pelo contrário, é capaz de interferir ativamente, para retardar ou mesmo impedir a sua ocorrência (disruptivas). No primeiro caso, *disposição geradora*, envolve orientações ativas, como: curiosidade, disposição para engajar-se em atividades individuais ou compartilhadas, capacidade de resposta a iniciativa de outros e senso de auto-eficácia (disponibilidade para adiar a gratificação imediata em vista de objetivos em longo prazo). No segundo caso, *disposição disruptiva* (desorganizadoras), envolvem dificuldades em manter o controle sobre o seu comportamento e emoções em dois pólos: passivo – apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva; ativo – impulsividade, irresponsabilidade, tendência a comportamentos explosivos.

Os **recursos biopsicológicos** envolvem habilidades, experiência e conhecimento, negativos ou positivos, necessários para o funcionamento dos processos proximais. O primeiro, negativo (disfunção), se trata das condições passivas que perturbam a integridade funcional do organismo: física, mental, genética, baixo peso, doença grave e persistente, danos ao cérebro decorrente de acidentes ou processo degenerativos. O segundo, positivo (competências), são condições ativas que, na medida em que evoluem ao longo do curso de vida, alargam os domínios nos quais os processos proximais realizam sua função construtiva: habilidade, conhecimento e experiência.

A **demanda** envolve um potencial para convidar (atração) ou desencorajar (rejeição) reações de pessoas no ambiente em que ela se encontra, podendo fomentar ou romper processos de crescimento. Os aspectos que estimulam (atração) ou desencorajam (rejeição) as reações podem ocorrer também em função da aparência física atrativa *versus* não-atrativa ou passiva *versus* hiperatividade, comportamentos ativos *versus* passivos, agitação *versus* feliz e características demográficas (idade, gênero e etnia).

3.3 Contexto

Os processos proximais diferem dependendo da qualidade do ambiente em que o sujeito esta inserido. Nesse elemento, importa analisar o impacto das características e efeitos do ambiente aos processos proximais, como uma função conjunta da qualidade do ambiente e da natureza dos resultados, de um lado em termos de recursos disponíveis e por outro de competência *versus* disfunção (BRONFENBRENNER, 1999).

O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, concebida da seguinte forma: microsistema, mesosistema, exossistema e macrosistema. Essas estruturas são concêntricas e estão dispostas como um conjunto de sistemas aninhados que vão do micro ao macrosistema (BRONFENBRENNER, 1996).

O **microsistema** é definido em relação aos padrões de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciadas pelo sujeito em desenvolvimento. A experiência é feita em um determinado contexto face - à - face com características físicas, sociais e simbólicas, das quais poderão provocar, facilitar ou inibir o engajamento da pessoa em interações progressivamente mais complexas e em atividades no ambiente imediato (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Segundo Bronfenbrenner (1999) o domínio de desenvolvimento das forças que agem em qualquer nível depende da natureza das estruturas ambientais existentes em todos os níveis superiores do sistema. Porém, as forças que agem na interação entre o contexto e as características da pessoa não operam na mesma direção, por exemplo, estar em um ambiente desfavorável para a realização dos processos proximais, não significa que haverá efeito negativo. Ou seja, uma pessoa ainda que em um ambiente desfavorável (desorganizador), pode desenvolver mecanismo que irão agir contra as influências perturbadoras. Por isso é enfatizado o termo *experienciado* “para indicar a maneira como a pessoa percebe e dá significado ao que vivencia no ambiente, o que vai além das características objetivas do meio” (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 61).

Para Bronfenbrenner (1996) o ambiente percebido é um aspecto significativo a ser considerado. A realidade que conhecemos não é apenas aquela objetiva, mas é conforme percebida pelos seres humanos – mundo da imaginação, fantasia e irrealidade –, onde objetos, atividades e outras pessoas emitem linhas de forças que irão operar a direção dos processos proximais.

Além das interações no microsistema que ocorrem em relação aos aspectos físicos, sociais e simbólicos, ocorre a interação com outras pessoas que são significativas para a pessoa em desenvolvimento, podendo funcionar, dependendo da dinâmica de seu conteúdo (elementos ativadores e mantenedores das relações de reciprocidade). A interação estabelecida no contexto imediato experienciado está permeada das características de força, de recursos e demandas das pessoas envolvidas.

Os padrões de atividades são definidos como molares e moleculares. As atividades molares (relevância), são produzidas enquanto existência de uma intenção, seja para fazer aquilo que a pessoa está fazendo por si mesmo ou como meio para atingir um fim. A atividade em que a pessoa está engajada envolve níveis de interação progressivamente mais complexos (instigadoras) em um momento próprio, capaz de possibilitar a persistência ao longo do tempo e a resistência à interrupção, de forma a garantir que a atividade seja completada. A presença da intenção cria um motivo para o fechamento, que por sua vez conduz à perseverança e resistência à interrupção (BRONFENBRENNER, 1996).

As relações interpessoais são percebidas quando uma pessoa observa com atenção às atividades de outra pessoa, ou delas participa, estabelecendo uma relação de reciprocidade no desenvolvimento de uma atividade. A relação estabelecida em ambas as direções (reciprocidade) entre duas pessoas é definidora da existência de uma díade (BRONFENBRENNER, 1996).

As díades são apresentadas em três formas funcionais (BRONFENBRENNER, 1996):

-Díade de Observação – é percebida quando uma pessoa está observando de forma cuidadosa e continuada a atividade do outro, que, por sua vez, pelo menos reconhece o interesse que está sendo demonstrado. Uma díade de observação fica caracterizada em uma situação de jogo onde cada uma desenvolve sua atividade de forma independente observando um ao outro sem participar diretamente do jogo um do outro. Essa fase é caracterizada na criança na fase egocêntrica e o início das primeiras relações sociais fora do contexto familiar – joga-se próximo e no mesmo ambiente que outras crianças, porém não joga junto. Presume-se que a díade de observação deverá evoluir para uma díade de participação conjunta.

-Díade de Atividade Conjunta – é percebida quando dois participantes se percebem fazendo alguma coisa juntos. A díade conjunta se destaca em relação às outras pelo fato de possuir propriedades capazes de maximizar os processos proximais: reciprocidade – coordenação de atividades conjuntas; equilíbrio de poder – capacidade para conceituar e gerir

relações de poder; relação afetiva – aumento de sentimentos mais pronunciados em relação ao outro.

-Díade Primária – é percebida quando continua a existir mesmo quando ambos os participantes não estão juntos. Essa situação pode ficar caracterizada quando uma criança envolvida numa situação de jogo na escola de Instituição de Ensino Infantil destaca a ausência de um colega que poderia estar envolvido em sua atividade ou ainda, mesmo na sua ausência, atribui ao colega algum papel ou função significativa para o desenvolvimento do jogo.

As díades são um qualificador importante no processo desenvolvimental, pois garantem a criação e manutenção de padrões de interação progressivamente mais complexos e vínculos emocionais significativos sobre a disponibilidade e participação ativa em atividades conjuntas.

A aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa em desenvolvimento em padrões progressivamente mais complexos de atividades recíprocas com alguém a quem a pessoa desenvolveu um apego emocional sólido e duradouro, e quando o equilíbrio do poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996, p. 49).

Os papéis sociais são definidos como uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa em função da posição ocupada na sociedade e de outros em relação àquela pessoa. Os papéis são diferenciados em função da idade, sexo, relação de parentescos, ocupação ou status social e etnia ou religião. As expectativas de papel são postas em função de como se espera que a pessoa naquela posição deva agir, assim como os outros deverão agir em relação a ela (BRONFENBRENNER, 1996).

O **mesossistema** é definido como inter-relações que ocorrem entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (BRONFENBRENNER, 1996). Especificamente, se trata de um sistema ou conjunto de microsistemas, influenciando-se mutuamente, por exemplo, em um estudo com pré-escolares, a relação estabelecida entre a escola e a casa, sendo os dois ambientes em que a criança participa ativamente. O **exossistema** envolve ligações e processos em ambientes que a pessoa não participa ativamente, mas que é afetada pelos eventos que ocorrem nele no ambiente em que participa ativamente. Nesse caso, é possível fazer uma relação com o ambiente de trabalho dos pais. Ainda que a criança não participe diretamente do ambiente de trabalho, aquilo que os pais vivenciam nesse ambiente afeta a criança. O **macrossistema**

implica a cultura e a sub-cultura em que a pessoa está inserida, ou seja, suas ideologias, valores e crenças, religiões e formas de governo (BRONFENBRENNER, 1996).

3.4 Tempo

O tempo é a última propriedade definidora do modelo bioecológico. Seu papel é avaliar o grau de estabilidade *versus* instabilidade em cada nível do sistema ecológico, em relação às características do processo, pessoa e contexto ao longo do ciclo de vida. A dimensão de temporalidade no modelo está pautada em uma visão ampla e contínua sobre o fenômeno do desenvolvimento, expandindo seu foco para além do contexto imediato em que o sujeito está inserido (NEIVA-SILVA; ALVES; KOLLER, 2004).

Na dinâmica do desenvolvimento humano a estabilidade, consistência e previsibilidade temporal são fundamentais para o funcionamento eficaz do sistema. Porém, a desorganização ou rigidez na sua estrutura de funcionamento representa perigo. Desse modo, Bronfenbrenner e Morris (2006) dizem que o ideal para o desenvolvimento está em um grau intermediário de flexibilidade no sistema.

A dinâmica do desenvolvimento humano abrange a existência de acontecimentos históricos, processo evolutivo ou em desenvolvimento de cada pessoa (organismo), características de constância e mudança no decorrer do ciclo vital, o que segundo Neiva-Silva, Alves e Koller (2004), permite dizer que o tempo pode ser apresentado como um núcleo de análise de particularidades que envolvem processos cognitivos, neuropsicológicos e socioemocionais. Justamente a análise e explicação dos efeitos, permeada pela existência da temporalidade humana permitirá refletir o desenvolvimento em si de forma contextualizada da interação que se estabelece com o Processo, Pessoa e Contexto.

O tempo é analisado em três níveis no modelo: microtempo, mesotempo e macrotempo. O *microtempo* refere-se à continuidade e a descontinuidade, observadas dentro de pequenos episódios dos processos proximais. O *mesotempo* é a periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos maiores de tempo como dias e semanas. No *macrotempo* a ênfase está sobre as expectativas de mudanças e acontecimentos na sociedade mais ampla, dentro e através das gerações, bem como eles afetam e são afetados pelos

processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo da vida (BRONFENBRENER; MORRIS, 2006).

No Modelo Bioecológico a conceituação de tempo é feita a partir da intrínseca relação entre pessoa-ambiente – tempo histórico, o qual emana da associação entre as formas de ritmar o tempo através de acontecimentos originalmente marcantes e os períodos particulares de cada pessoa focalizada, expressa no curso de vida e nas relações interpessoais. Os períodos de desenvolvimento particulares, ou ciclo vital, correspondem às experiências e sucessivas transições que ocorreram nas relações pessoa-ambiente, as quais são carregadas de influências sociais e históricas (NEIVA-SILVA; ALVES; KOLLER, 2004).

Segundo Narvaz e Koller (2004) as principais transições que influenciam os resultados do desenvolvimento humano são de caráter biológico e social, os quais também estão diretamente associados a aspectos culturalmente aceitos no sistema de valoração dos membros interdependentes daquele contexto (micro-meso-exo-macrossistema). As transições são do tipo: normativa – expectativa de continuidade e mudanças, como a entrada na escola, puberdade, início da atividade ocupacional, casamento etc.; não-normativa – mudanças e rupturas súbitas, como: doença grave, morte na família, perda do emprego, ganhar na loteria.

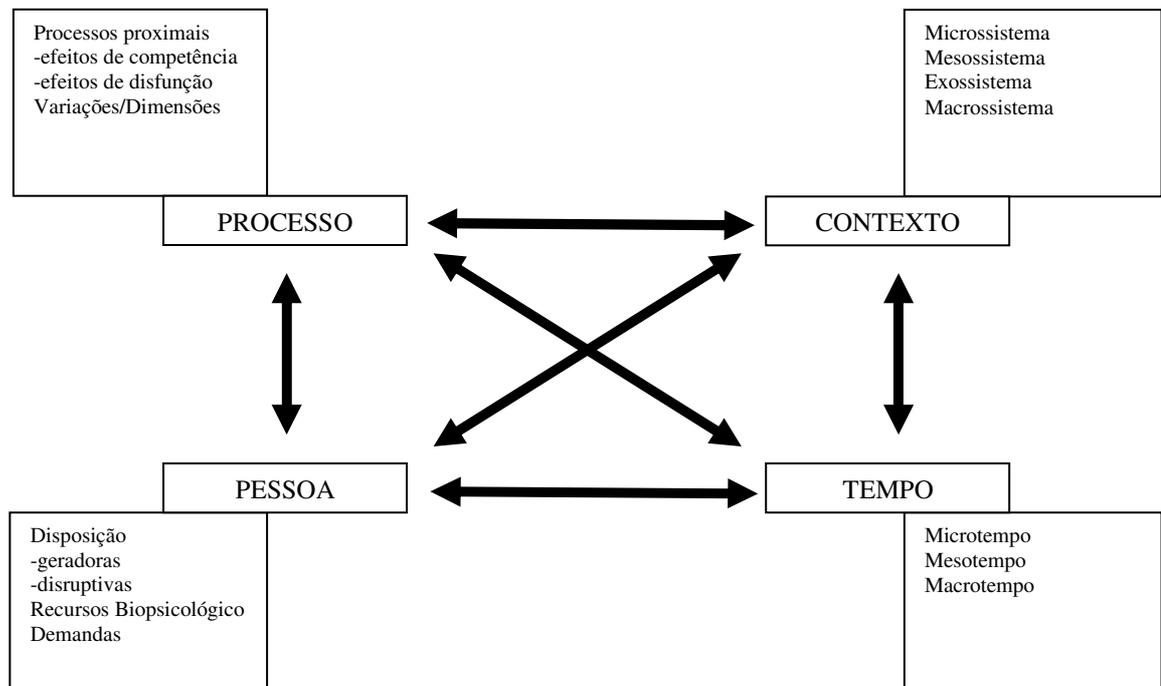
Bronfenbrenner e Morris (2006) sustentam cinco princípios que deverão ser observados na dimensão temporal do Modelo Bioecológico: a) o curso de vida da pessoa é moldado por tempos e acontecimentos históricos experienciados durante seu tempo de vida; b) o impacto sobre o desenvolvimento de uma sucessão de eventos ou transições de vida depende de quando ocorreram na vida do indivíduo; c) a vida é vivida de forma interdependente com outros sujeitos (social), portanto, as influências históricas são expressas na forma de rede de relações compartilhadas; d) o curso da vida é construído a partir de escolhas e ações realizadas dentro das possibilidades e limitações da história e das circunstâncias sociais; e) as mudanças ao longo do tempo são produto e processo da mudança histórica.

O Modelo Bioecológico é uma teoria ainda em desenvolvimento, a sugerir pelo seu processo de edificação, como assumido por Bronfenbrenner e Morris (2006), pelos avanços no âmbito da Psicologia Ecológica (LERNER, 2005; WINKEL; SAEGERT; EVANS, 2009) e dos estudos realizados sobre seus pressupostos teóricos, metodológicos e de análise do fenômeno observado, dos quais poderão trazer novas contribuições ao seu escopo científico.

Ao conceber uma pesquisa de caráter sistêmico-ecológica, de imediato alguns desafios fazem face ao pesquisador. O primeiro é a validade ecológica, na qual deverá ser engendrada

sobre um organismo humano ativo em um ambiente dinâmico, ao mesmo tempo interdependente e indissociável, em interação sinérgica e multidimensional, sustentada no seio de uma estrutura de sistemas. O segundo refere-se aos materiais e métodos capazes de obter os dados em conformidade com a validade ecológica e a análise do fenômeno, que se constitui como o próximo desafio. A análise, terceiro desafio, é dar conta das interações estabelecidas na estrutura. O resultado válido no paradigma ecológico surge das inter-relações estabelecidas entre os componentes da estrutura de sistema. Portanto, um caminho poderá levar a resultados diferentes, do mesmo modo, um caminho percorrido duas vezes jamais será o mesmo, por conseguinte, o resultado e o caminho são únicos e irreduzíveis.

Figura 1. Estrutura relacional e elementos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposto por Urie Bronfenbrenner.



Fonte: Figura adaptada de Scaglia (2003) e Milidoni (2008) baseada na concepção de Tetragrama proposto por Morin (2003).

3.5 Estudos aplicados na perspectiva do Modelo Bioecológico em Educação Física

Na Educação Física os estudos realizados utilizando o Modelo Bioecológico são ainda incipientes no Brasil em relação ao número de pesquisas total desenvolvido, concentradas apenas em alguns centros de pesquisa. Todavia, os estudos realizados sobre sua base teórica

nesses centros têm demonstrado potencial no que se refere a um modelo teórico para um modo de ciência de descoberta, como proposto por Bronfenbrenner (1996) e Bronfenbrenner e Morris (2006).

Ramalho (1996), Sia e De Marco (2008), Tolocka et al. (2009), Spessato et al. (2009), Tolocka e Brolo (2010) e Faria et al. (2010) são exemplos de estudos na Educação Física realizados na linha de pesquisa do desenvolvimento humano sustentados no escopo teórico do Modelo Bioecológico.

Ramalho (1996) levantou como tema principal de estudo a existência de relação entre fatores biológicos, sócio-culturais e as atividades espontâneas realizadas durante o recreio pré-escolar de crianças com idades entre 5 e 6 anos. O estudo foi estabelecido em três núcleos principais: perfil biológico das crianças (atributos pessoais); contexto sócio-cultural relevante (família); criança em desenvolvimento e os brinquedos disponíveis no contexto do recreio pré-escolar.

O perfil biológico foi traçado a partir das variáveis de idade, estatura e peso (massa corporal) da criança e estatura dos pais, com o objetivo de avaliar a maturação biológica, construir e avaliar o canal genético, analisar e classificar de acordo com o estado nutricional, e avaliar a maturação neurológica da criança. O contexto sócio-cultural foi estudado a partir das variáveis de status social da família (escolaridade dos pais, jornada de trabalho e renda mensal), envolvimento dos membros da família (pais, irmãos e amigos) com a criança, identificar as atividades realizadas, bem como os objetos, materiais, brinquedos e pessoas acompanhantes. A criança em desenvolvimento e os brinquedos disponíveis no contexto do recreio pré-escolar foram considerados como variáveis das atividades molares, estruturas interpessoais e papéis sociais.

Atentando-se para a pergunta principal, se existe relação entre os fatores biológicos, sócio-culturais e as atividades espontâneas de crianças durante o recreio escolar, em conformidade com o Modelo Bioecológico, Ramalho (1996) partiu das características da pessoa (atributos pessoais), tendo em vista sua influência sobre as outras dimensões observadas. Essa dimensão foi analisada, considerando a vulnerabilidade e necessidades da criança em desenvolvimento, a partir da hipótese da influência do ambiente (contexto sócio-cultural) sobre a atividade da criança (recreio), do mesmo modo, dos atributos pessoais agindo sobre esse ambiente.

Os resultados encontrados em relação aos atributos pessoais não apresentaram alteração. Porém, em uma relação multidimensional desses fatores, Ramalho (1996) constatou

que o contexto sócio-cultural, o contexto primordial da pesquisa (playground) e a inter-relação entre eles, apresentaram aspectos limitadores sobre o status de desenvolvimento, tais como: relações interpessoais empobrecidas, tanto na família como no playground; acomodação da criança em relação ao ambiente, ao invés de um engajamento progressivo em relação a qualidade e a quantidade de atividades, capaz de reestruturar o ambiente; inadequação dos espaços, considerando o tipo de material disponível no playground e as características das atividades valorizadas pelas crianças; inexistindo envolvimento ou inter-relação entre o contexto da pré-escola e a família.

Tolocka et al. (2009), Tolocka e Brolo (2010) e Faria et al. (2010), atentando para o cotidiano da criança institucionalizada no ensino infantil, investigaram o papel das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança. O tema central que norteou os estudos foi o cotidiano da criança, no âmbito da estrutura social e das práticas pedagógicas, e as conseqüências da supressão do tempo para atividades lúdicas ativas. Nos três estudos os autores constataram que na Instituição de Ensino infantil prevaleciam atividades de baixo gasto energético (assistir TV e higiene), longas horas de sono, falta de espaço físico adequado para atividades motoras, além da dificuldade das Instituições em reconhecer o papel do professor de Educação Física.

Tolocka et al. (2009) promoveram intervenção nas aulas de educação física, utilizando como estratégia e conteúdo os diferentes formas de jogos, permitindo a vivência de diferentes possibilidades de movimentos e interações sociais, além de uma ampla exploração de materiais. Participaram do estudo crianças com idades entre 2 e 6 anos. As variáveis observadas foram as atividades realizadas, desempenho de papéis sociais, inter-relações pessoais, disposições, demandas e recurso pessoal (estado nutricional). O contexto primordial observado foi a aula de Educação Física, além da instituição infantil e cotidiano no âmbito familiar. As intervenções resultaram positivamente sobre as relações interpessoais, ampliação dos papéis sociais e do repertório de jogos.

Tolocka e Brolo (2010) observaram crianças de ambos os sexos, com idades entre 4 e 6 anos, em uma instituição de ensino, nas aulas de Educação Física em um programa de jogos em um evento realizado com outras crianças. Foram analisadas as atividades, papéis sociais, relações interpessoais, emoções e características pessoais. As autoras destacaram que o programa de jogos permitiu às crianças vivenciar atividades primordiais (molares), culminando com a evolução das relações interpessoais de atividades de observação para

participação conjunta, aquisição de controle emocional, aceitação de regras, além de ser uma atividade em que a emoção que predominou foi a alegria.

Faria et al. (2010) constataram que a maior parte do tempo no cotidiano, a criança está envolvida em atividades passivas e que na instituição de ensino infantil grande parte do período era gasto com sono, alimentação e higiene. A partir de intervenção feita nas aulas de Educação Física, em relação ao desenvolvimento das crianças houve uma mudança significativa na interação dessas com o meio ambiente em que estavam inseridas, como: fortalecimento de relações interpessoais, as quais evoluíram de atividades de observação e participação conjunta realizadas em díades e tríades; manifestações de disposições geradoras (curiosidade, iniciativa e empenho para engajar-se em atividades), demandas positivas (receber atenção e afeto) e competência positiva (habilidade para liderança); experimentaram papéis sociais e demonstraram capacidade para modificar o espaço em função da brincadeira.

Pautados na observação das características do cotidiano das Instituições de Ensino e na significância dos resultados das intervenções realizadas nas aulas de Educação Física a partir dos programas de jogos, Tolocka et al. (2009), Tolocka e Brolo, (2010) e Faria et al. (2010) destacaram a necessidade de mudanças significativas no cotidiano da criança, especificamente, aumentar a qualidade e a quantidade de oportunidades para realização de jogos e brincadeiras ativas – vivências lúdicas.

Spessato et al. (2009) investigaram os fatores ambientais que interferem no desenvolvimento de bebês institucionalizados, da relação entre o microsistema (creche) enriquecido por meio de uma intervenção motora e o macrosistema (legislação e políticas públicas). A questão central levantada pelos autores, por um lado foi, o quanto uma intervenção baseada em um programa de atividades motoras poderia beneficiar crianças em berçários, e por outro, o quanto a legislação e políticas públicas teriam sido negligentes com o desenvolvendo de bebês institucionalizados.

Na primeira análise do microsistema estes autores constataram que as crianças permaneciam a maior parte do dia no berço, tendo em vista que a inadequada quantidade de atendentes em relação ao número de crianças e as atividades do cotidiano, não havia tempo para aquelas brincarem com as crianças, reduzindo-se a função de educadoras a atividades assistenciais. Outra constatação ocorreu em relação ao desenvolvimento motor, com as crianças apresentando atraso substancial. No macrosistema ficou destacado que o número de profissionais era insuficiente e não dispunha de qualificação profissional, havia escassez de

material pedagógico, o espaço era restrito e a estrutura era assistencialista, não havendo um programa educacional.

Após dois meses de intervenção com atividades que privilegiavam a perseguição visual, a exploração sensório-motora e deslocamento, o estudo demonstrou que todas as crianças apresentaram ganhos nas interações sociais e na habilidade de manipulação. Este estudo mostrou também aprimoramento do repertório motor e controle postural, desse modo apontando que um programa de atividade motora traz contribuições significativas para o desenvolvimento da criança. Porém, a atual estrutura dessas Instituições, da ordem física-estrutural à qualificação dos profissionais, está muito distante daquilo que se espera ser garantido para a criança em desenvolvimento, exigindo práticas educacionais e políticas públicas capazes de atender às necessidades básicas para o público infantil.

A partir dos pressupostos do Modelo Bioecológico, sendo a atividade de construir brinquedos, considerada um meio facilitador para o desenvolvimento da criança, Sia e De Marco (2008) buscaram analisar as relações interpessoais que são estabelecidas pelas crianças na construção e interação com os brinquedos em dois contextos, sendo as aulas de construção de brinquedos e no ambiente doméstico da criança. Participaram do estudo 17 crianças com idades entre 4 e 5 anos, tendo como contexto primordial a aula de construção de brinquedos realizada em uma Instituição de Ensino infantil. Foram desenvolvidas seis aulas, sendo três de construção e três de exploração dos brinquedos. Foram analisados os atributos da pessoa (disposição, recursos e demandas) e os parâmetros do contexto.

Sia e De Marco (2008) consideram que as atividades foram molares, tendo em vista que todas as crianças conseguiram construir os brinquedos e utilizaram em outro contexto, dando ao brinquedo nova estrutura e significado. As relações interpessoais que prevaleceram nas atividades de construção e exploração dos brinquedos foram de participação conjunta, além de permitir a interação com terceiros na exploração dos brinquedos. Também, foram documentadas situações em que as crianças auxiliavam umas as outras na construção dos brinquedos. Ainda, a construção de brinquedos foi documentada como algo prazeroso para as crianças.

Os estudos de Ramalho (1996), Sia e De Marco (2008), Tolocka et al. (2009), Spessato et al. (2009), Tolocka e Brolo (2010) e Faria et al. (2010) realizados sobre os pressupostos do Modelo Bioecológico para o Desenvolvimento Humano caracterizaram-se pela sua natureza sistêmica, focalizados nas relações de trocas entre o organismo em desenvolvimento e o seu ambiente também em desenvolvimento, sobre os aspectos

biológicos, sociais, culturais e históricos. Por conseguinte, a concepção teórica de sistemas implica uma ‘reorientação’ do pensamento científico.

Essa reorientação do pensamento, talvez tenha sido o principal desafio enfrentado por Ramalho (1996), Sia e De Marco (2008), Tolocka et al. (2009), Spessato et al. (2009), Tolocka e Brolo (2010) e Faria et al. (2010), a começar pelo esforço para sustentar a sua validade ecológica (PRATI et al., 2008).

Do ponto de vista do Modelo Bioecológico “a validade ecológica de qualquer esforço científico é questionada sempre que existe uma discrepância entre a percepção que o sujeito tem da situação de pesquisa e as condições ambientais pretendidas ou supostas pelo investigador” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23). Além do ambiente, portanto, a validade ecológica é presumida a partir da percepção do pesquisador em relação às interações estabelecidas com o contexto (objetos, símbolos, significados e pessoas).

Para sustentar a validade ecológica Ramalho (1996), Sia e De Marco (2008), Tolocka et al. (2009), Tolocka e Brolo (2010) e Faria et al. (2010), tendo em comum o ambiente escolar e sujeitos com idade entre 2 e 6 anos, destacaram os procedimentos adotados para a inserção do pesquisador no ambiente escolar, onde o mesmo torna-se sujeito da pesquisa também em desenvolvimento, rompendo com a lógica laboratorial de um sujeito pesquisador, e outro, o sujeito a ser pesquisado. Outro aspecto a ser destacado, é a observação do sujeito engajado em uma atividade primordial (significante) sobre uma base regular de tempo.

A partir dos objetivos delineadores da pesquisa, Ramalho (1996) julga que o recreio é o local em que a criança estabelece interações particulares com o mundo, contendo relações interpessoais e papéis sociais. A autora participou desse contexto sem intervir (não participante) na atividade das crianças. Para Sia e De Marco (2008), Tolocka et al. (2009), Tolocka e Brolo (2010) e Faria et al. (2010) na realização dos estudos julgavam a intervenção junto às crianças, logo que o objetivo principal era analisar o papel das atividades lúdicas motoras para o desenvolvimento da criança pautadas em um programa de jogos e construção/exploração de brinquedos.

Na observação do recreio (RAMALHO, 1996) e na intervenção (SIA; DE MARCO, 2008; TOLOCKA et al., 2009; SPESSATO et al., 2009; TOLOCKA; BROLO, 2010; FARIA et al., 2010) realizada a partir de um programa de jogos, os pesquisadores encontraram nesses uma atividade primordial (significante), detentora de formas particulares de interação com o mundo, capazes de garantir um processo de interação recíproca entre o organismo e as pessoas, objetos e símbolos no ambiente sobre uma base regular de tempo – **processos**

proximais, considerando os atributos da **pessoa** enquanto uma agente ativo no processo desenvolvente, as características particulares do **contexto** nos seus diferentes níveis e o **tempo**.

No âmbito dos recursos metodológicos e da análise, os estudos (RAMALHO, 1996; SIA; DE MARCO, 2008; TOLOCKA et al., 2009; SPESSATO et al., 2009; TOLOCKA; BROLO, 2010; FARIA et al., 2010) destacaram os atributos das pessoas agindo de forma ativa sobre seu próprio desenvolvimento e sobre o ambiente em que está inseridas. Do mesmo modo, os resultados apresentaram diferentes dimensões do contexto agindo ao nível de conjunto de estruturas, diretamente ou indiretamente sobre a pessoa no contexto em que está inserida diretamente, bem como o tempo, tendo em vista o efeito em relação a duração (continuidade e descontinuidade) do período de contato e frequência.

Portanto, em conformidade com os pressupostos do Modelo Bioecológico, é possível considerar seu potencial em estudos no âmbito da Educação Física, tomando por referência os estudos supracitados, além de outros pesquisadores (VIEIRA; VIERIA; KREBS, 2003; KREBS et al., 2008; COELHO; TOLOCKA, 2010) e áreas de conhecimento (ALVES, 2002; MACHADO et al., 2007), os quais tem se proposto a realizar estudos sob uma concepção sistêmico-ecológico.

IV – CAPÍTULO

4 Materiais e métodos

4.1 Delineamento do estudo

A pesquisa foi do tipo qualitativo exploratório-descritivo, utilizando diferentes instrumentos para observação e registro, assim como para analisar e correlacionar o fenômeno (VASCONCELOS, 2007), pautada nos pressupostos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (BONFENBRENNER, 1996) por meio do método de inserção ecológica (PRATI et al., 2008). Os critérios para escolha da cidade e turma foram por acessibilidade e representatividade, tomando enquanto referenciais para a cidade de Hortolândia as características sócio-demográficas e a pirâmide etária. Esta cidade está localizada em uma Região Metropolitana (RCM) e possui uma elevada taxa de ocupação demográfica (2.798.477 habitantes); toda a sua população está dentro do perímetro urbano, com pirâmide estaria apontando para uma maioria populacional composta por crianças e jovens de 0 a 19 anos (IBGE, 2010a).

4.2 Participantes e fases do estudo

Realizamos o estudo com crianças pré-escolares com idades entre 5 e 6 anos, procedentes do Instituto Adventista São Paulo, localizado na Rua Pastor Hugo Gegembauer, 265 - cidade de Hortolândia/SP, devidamente matriculadas em uma turma de ensino infantil. A escolha das turmas a serem observadas foi realizada em conformidade com as orientações dada pela direção da Instituição representada pelo seu Diretor. Assim, foram selecionadas duas classes, que compuseram respectivamente a turma-A, inicialmente com 27 crianças e a turma-B com 28, sendo que a turma-A e a B terminaram consecutivamente com 25 crianças, pois algumas crianças foram transferidas de escola. Foi obtida autorização dos responsáveis para o estudo bem como autorização da Instituição de Ensino.

A escolha do Instituto Adventista São Paulo (IASP) como cenário para realização desse estudo aconteceu pela conveniência do pesquisador ser professor na Instituição (Ensino

Médio e Curso de Educação Física) e pelos procedimentos metodológicos necessários na coleta de dados do fenômeno investigado em conformidade com o referencial teórico adotado, de forma a minimizar o impacto possível no ambiente imediato (microssistema) para registrar as crianças em situações de jogos. Para tanto, foi realizado um período de inserção ecológica.

A inserção ecológica aconteceu ao longo de duas semanas do mês de Abril, respectivamente as duas primeiras sessões registradas após consentimento da Instituição para realização do estudo, com o pesquisador participando das atividades do cotidiano das crianças dentro e fora da sala de aula. A finalidade desse período foi minimizar o estranhamento que a presença do pesquisador poderia causar as crianças.

Desenvolvemos a pesquisa de acordo com os seguintes passos:

- a) Contatamos a instituição a fim de apresentar o projeto e obter autorização para realização da pesquisa; isto ocorreu logo após aprovação junto ao COEP (Comitê de Ética em Pesquisa). Apresentamos os objetivos, justificativa e os aspectos éticos da pesquisa a direção da escola para obtermos autorização para realização da pesquisa junto a esta Instituição de Ensino.
- b) Engajamo-nos nas atividades regulares da escola (atividades, horários, espaço físico): iniciamos na primeira semana do mês de Abril. Nesse primeiro momento o objetivo foi conhecer o cotidiano da Instituição de forma que o estranhamento ou importunação que a presença do pesquisador causasse pudesse ser minimizado. As observações foram realizadas em duas turmas cursando o primeiro ano do ensino fundamental-I, matriculadas no período vespertino, em momentos que estavam engajadas em jogos nas dependências da própria escola, tendo enquanto característica aqueles momentos destinados a atividades livres fora do ambiente de sala de aula (livre). O horário, a duração e o local das atividades foram determinados pelos professores da turma.
- c) Contatamos as famílias a fim de obter consentimento livre e esclarecido para participação de seus dependentes na pesquisa e utilização dos dados junto à comunidade científica: termos de consentimento livre e esclarecido foram enviados aos pais ou responsáveis através da agenda das crianças.
- d) Fizemos observações *in locu*, das crianças engajadas em situações de jogos. Além disto, verificamos o macrossistema – município de Hortolândia: a) os espaços e equipamentos do Sistema de Lazer; b) jogos observados nos espaços do Sistema de Lazer. Aplicamos também aos pais/responsáveis um questionário auto-administrado, construído para esta pesquisa, para coleta de dados sobre o mesossistema.

4.3 Procedimentos da Pesquisa e Instrumentos para Coleta de Dados

Para a coleta de dados participaram do estudo, além dos pesquisadores, cinco (5) alunos voluntários¹² do Curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) da Faculdade Adventista de Hortolândia/UNASP (Universidade Adventista de São Paulo – Campus Hortolândia), treinados e orientados pelos pesquisadores.

O treinamento dos pesquisadores voluntários aconteceu nas dependências da Faculdade Adventista de Hortolândia/UNASP, no Laboratório de Estudos Aplicados Pedagogia do Esporte e Educação Física Escolar (LEPEEF) com uma carga horária de 5 horas, distribuídas em dois encontros de 2h30 minutos nos dias 20 e 27 de abril. No treinamento foi apresentada toda a estrutura da pesquisa, as fases e os resultados esperados, além de como iria acontecer a participação dos voluntários.

Os pesquisadores voluntários participaram das seguintes tarefas: manuseio de equipamentos de gravação e registro de imagens em contexto; observação *in locu* dos espaços e equipamentos do Sistema de Lazer na cidade de Hortolândia, treinamento para preenchimento de diário de registro pré-estruturado.

A observação das atividades realizadas pelas crianças na escola, com o preenchimento de diário de campo, bem como a análise dos diários de campo e a análise da filmagem coube somente ao pesquisador principal.

Utilizamos diferentes instrumentos para coleta de dados: questionários e observação *in locu*. Para se obter informações socioeconômicas das famílias utilizamos o questionário de classificação sócio-econômica da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), que utiliza como critério a classificação econômica do Brasil, valendo-se da escolaridade do chefe da família e a posse de bens de consumo (ABEP, 2008).

Aplicamos um questionário, elaborado para esta pesquisa, semi-estruturado, aos pais com o objetivo de obter informações em cinco domínios: (i) configuração familiar; (ii) caracterização do domicílio; (iii) percepção dos pais ou responsáveis sobre o cotidiano da

¹² O aluno voluntário nesse estudo é entendido como “atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade” (LEI N° 9.608, 18/02/1998).

criança; (iv) ambiente social. As questões na página inicial do instrumento tiveram enquanto objetivo identificar o responsável e a respectiva criança, nível de parentesco e endereço (rua/avenida, bairro e cidade). As questões referiam-se a espaços para a prática de atividade física ou lazer e jogos na cidade de Hortolândia-SP.

Desenvolvemos o questionário semi-estruturado conforme as orientações de Richardson (1999) e Sampieri, Collado e Lucio (2006) para a construção, redação e ordem das perguntas. Para a construção do questionário consideramos o tempo necessário para responder e o tipo de análise que seria realizada com os dados obtidos. Para a redação das perguntas consideramos os seguintes itens: pertinência, vocabulário e a estrutura das questões. Nas orientações para a ordem das perguntas privilegiamos a seguinte: dados sociodemográficos, dados do domicílio (residência) e o seu entorno, mudanças ocorridas no ambiente social e a percepção do responsável (pai, mãe ou representante legal) sobre as atividades do cotidiano da criança. O questionário foi aplicado de maneira auto-administrada.

Os questionários (estruturado previamente e semi-estruturado) foram enviados aos pais e responsáveis por meio da agenda de atividades das respectivas crianças, acompanhada de uma carta com informações iniciais acerca do conteúdo e orientações para preenchimento e devolução. Após a identificação dos sujeitos da pesquisa a folha de rosto e os questionários receberam numeração semelhante a fim de garantir consultas posteriores. As informações da folha de rosto foram armazenadas no 'Núcleo de Pesquisas e Estudos em Pedagogia do Movimento' juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em local que apenas o pesquisador responsável e o orientador deste estudo terão acesso, mediante ficha de controle de acesso aos dados.

Coletamos os dados correspondentes ao ato de a criança jogar no contexto tendo como referencial teórico o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER; CECI, 1994), considerando quatro aspectos:

- 1- Pessoa (atributos pessoais): disposições geradoras e disposições disruptivas, b) recursos ativos e passivos e c) demandas geradoras e disruptivas.
- 2- Processo: interação da criança com o meio ambiente.
- 3- Contexto:
 - a) microssistema escola: a1- estruturas interpessoais (díades, tríades, e outras de observação, de atividades conjuntas e primárias); a2- atividades realizadas (molares e moleculares); a3 – papéis sociais;

- b) mesossistema: inter-relação entre o microssistema escola e microssistema casa (configuração familiar, caracterização do domicílio e cotidiano da criança);
 - c) macrossistema: espaços e equipamentos para a prática de atividade física ou lazer e jogos na cidade de Hortolândia; dados socioeconômicos;
- 4- Tempo: a) macrotempo 20 sessões (aproximadamente cinco meses) - e b) microtempo (cada sessão observada);

Coletamos dados sobre o microssistema principal (escola) através de observações *in locu*, conforme proposto por Gil (1999) e Vasconcelos (2007), utilizando como instrumento para registro o diário de campo (MINAYO, 1996) e equipamento de filmagem.

Realizamos o registro do diário de campo utilizando equipamento de gravação de voz Dynacom (MP-V4G6). Os dados coletados através da gravação de respostas sobre os itens a serem observados previstos neste diário foram transcritos literalmente para a ficha roteiro.

Para o registro com imagens foram utilizadas quatro câmeras, duas do tipo Panasonic SD Card/Hard Disk Vídeo e duas Vivitar DVR 850 W. As câmeras foram sustentadas pelos pesquisadores voluntários sem o uso de tripé. Também, não houve o manuseio de zoom. Os sons e imagens capturados foram transferidos para um computador Dell Vostro 1320 (Sistema Operacional Windows 7 Profissional de 32 Bits e Processador Intel Core2Duo – 4,00 GB memória) e convertidos em arquivos de áudio/vídeo do tipo .AVI.

Os arquivos das imagens gravadas em arquivos do tipo .AVI. foram editados usando o software Sony Vegas Pro 9.0., inicialmente colocando em quadro as quatro câmeras de forma a permitir uma análise do contexto geral do registro realizado. A fase de preparação para transcrição dos dados inicialmente passou por assistir o registro feito por cada câmera sem pausas.

As imagens de cada câmera foram tratadas: empregamos como critério para a seleção das imagens a nitidez em relação atividade desenvolvida e dos sujeitos participantes da ação. Estas imagens foram gravadas em arquivos do tipo .AVI, codificados de acordo com o dia da gravação, número da câmera (Pc.1 – Pc.2 – Pc.3 – Pc.4).

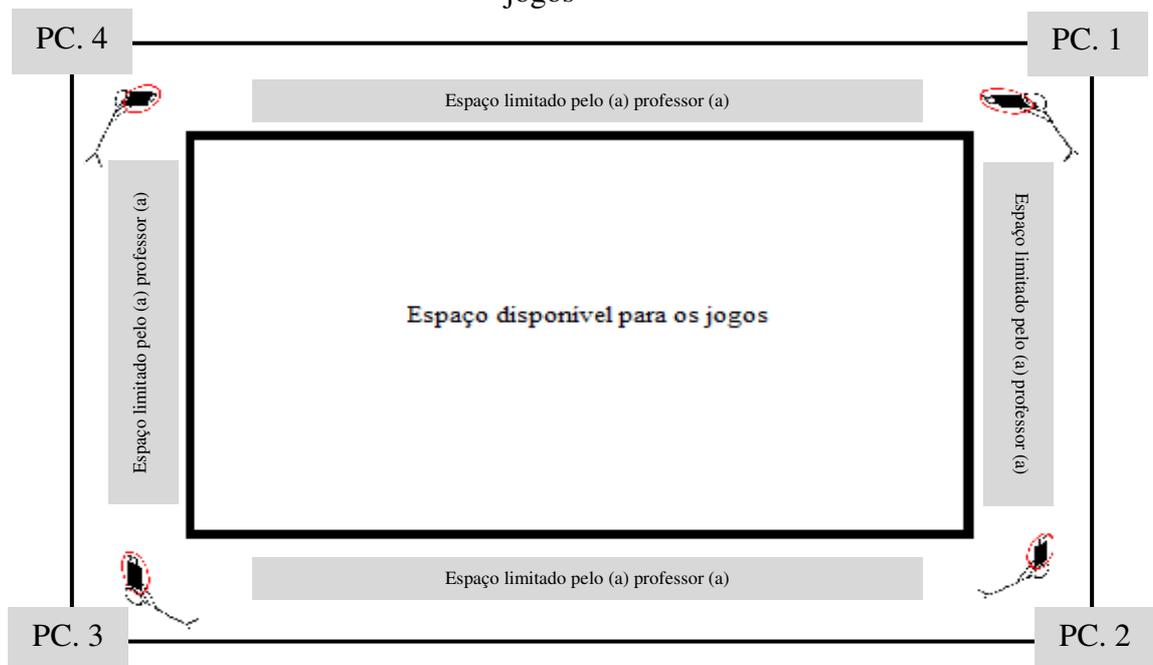
O registro usando o equipamento de filmagem aconteceu na **turma-A** nas respectivas sessões: sétima – 01/06/10 – área de bosque; nona – 18/06/10 – área de bosque; décima – 23/06/10 – área de playground (parque infantil); décima segunda – 15/09/10 – área de bosque; vigésima – 24/11/10 – área de bosque. Na **turma-B** o uso de equipamento de filmagem aconteceu nas respectivas sessões: quinta – 28/05/10 – área de bosque; sétima – 18/06/10 –

área de bosque; oitava – 23/06/10 – área de playground (parque infantil); décima – 20/09/10 – área de bosque; vigésima – 06/12/10. A diferença entre as sessões em que aconteceu o uso do equipamento de filmagem adveio do programa da turma.

Foram realizadas quinze sessões de observação registradas em caderno de campo (Quadro 1 e 2) e cinco usando equipamento de filmagem na turma-A e turma-B.

As câmeras foram posicionadas (Figura 1) de forma a garantir primariamente o espaço livre para o jogo das crianças bem como sua segurança, minimizando a interferência destes equipamentos no ambiente a ser estudado. O registro (observação) da atividade ocorreu no local disponibilizado pela escola para atividades livres e critério de escolha do (a) professor (a) responsável pela turma, conforme quadro 1 e 2.

Figura 2. Croqui com a posição das câmeras em relação ao espaço disponível para os jogos



Legenda: PC.1 – posição câmera 1; PC.2 – posição câmera 2; PC.3 – posição câmera 3; PC.4 – posição câmera 4.

A observação do cotidiano em casa (microsistema secundário) deu-se através de questionários com perguntas feitas aos pais ou responsáveis pela criança, especificamente as questões do domínio (questões 1, 2) configuração familiar, domínio (questões 4, 5) características do domicílio e domínio (questões 9, 10, 11, 12) percepção do responsável sobre o cotidiano da criança, conforme apêndice C. A observação do mesossistema se deu a partir da comparação entre os dados (estruturas interpessoais, papéis sociais, atividades

realizadas, atributos pessoais) de uma mesma criança em diferentes microssistemas. Os dados sobre o exossistema (espaços em que a criança não participa diretamente, mas que indiretamente está agindo sobre ela) não foram obtidos.

A observação do macrossistema incluiu dados socioeconômicos (obtidos por meio de questionário estruturado, apêndice D) e dos espaços para a prática de atividade física e lazer (questionário semi-estruturado) para conhecer os espaços e equipamentos na cidade, bem como outros lugares indicados pelos pais que poderiam ser utilizados pelas crianças. Os dados dos espaços e equipamentos indicados pelos pais (questão 6, no apêndice C) para a prática de atividade física ou lazer e jogos na cidade de Hortolândia serão obtidos por meio de observação *in locu* registrado em um diário de campo pré-elaborado. No diário de campo foi realizado a descrição do espaço (característica, equipamentos, estado de conservação e do seu entorno), limpeza (sólidos, orgânicos e odores), segurança (vigia ou guarda e proteção contra acidentes) e utilização do espaço (grupo, atividade e equipamentos utilizados).

O horário e dia para observação foram determinados de acordo com conveniência para o pesquisador voluntário, considerando os seguintes critérios: deverá ser realizado entre as 8h – 11h30 e 13h – 18h30; alternar os dias para realização da observação em pelo menos três dias semanais.

Também obtivemos dados a cerca do Sistema de Lazer da cidade de Hortolândia para compor o macrossistema. Para observação dos espaços físicos da cidade fizemos um levantamento dos espaços existentes junto à Secretária de Planejamento Urbano e Secretária de Esporte e Lazer do Município, identificados a partir do ‘Mapa de ocupação do solo 2009-2012’ do município.

Foram identificados 248 espaços destinados ao uso público para a prática de atividade física e lazer/recreação, entre praças, parques e jardins, áreas verdes e praças esportivas. Dos 248 espaços foram sorteados 30 (12, 97%) para observações *in locu* e identificados conforme numeração no mapa de ocupação do solo. O motivo para corte em 30 espaços foi a exequibilidade do estudo. Os espaços foram identificados (numerados) de acordo com código identificador que consta no mapa de ocupação do solo.

As observações *in locu* foram realizadas no período que corresponde às férias escolares do mês de julho. O horário e dia para observação foram determinados de acordo com conveniência para o pesquisador voluntário, considerando os seguintes critérios: deveria ser realizado entre as 8h – 11h30 e 13h – 18h30; alternar os dias para realização da observação em pelo menos três dias semanais.

Quadro 1. Sessão, local, horário de início e duração do registro no diário de campo e na filmagem na turma-A

Sessão	Espaço e objetos de intermediação	Início	Duração
1	Bosque	16h19	0h28'
2	Bosque	16h21	0h48'
3	Bosque	16h40	0h32'
4	Bosque	16h06	0h31'
5	Bosque	15h50	0h39'
6	Bosque	16h19	0h19'
7	Bosque*	17h00	0h20'
8	Bosque	16h34	0h26'
9	Bosque*	15h43	0h25'
10	Playground*	13h30	0h19'
11	Bosque	16h20	0h32'
12	Bosque*	16h40	0h33'
13	Bosque	16h16	0h35'
14	Bosque	16h40	0h19'
15	Área no Playground	15h43	0h27'
16	Bosque	16h37	0h30'
17	Playground	13h58	0h23'
18	Bosque	16h29	0h29'
19	Playground	13h47	0h42'
20	Bosque*	16h19	0h25'
Total			582'
Total em Horas da Observação e Filmagem			9h70'

Legenda: *Filmagem

Quadro 2. Sessão, local, horário de início e duração do registro no diário de campo e filmagem na turma-B

Sessão	Espaço e objetos de intermediação	Início	Duração
1	Bosque	14h00	0h40'
2	Bosque	14h27	0h21'
3	Bosque	13h40	0h32'
4	Bosque	14h00	0h14'
5	Bosque*	14h25	0h28'
6	Playground	14h14	0h22'
7	Bosque*	14h06	0h21'
8	Playground*	14h09	0h29'
9	Bosque	16h26	0h29'
10	Bosque*	16h25	0h24'
11	Bosque	16h22	0h40'
12	Bosque	16h31	0h32'
13	Bosque	16h21	0h24'
14	Bosque	16h17	0h29'
15	Playground	14h22	0h22'
16	Ginásio poliesportivo	16h24	0h33'
17	Bosque	16h07	0h29'
18	Bosque	13h35	0h28'
19	Bosque	16h15	0h32'
20	Bosque *	16h22	0h29'
Total			558''
Total em Horas de Observação e Filmagem			09h30'

Legenda: *Filmagem

Para o registro dos dados foi utilizado também um diário de campo pré-elaborado, onde fizemos a descrição do espaço (característica, equipamentos, estado de conservação e do seu entorno), limpeza (sólidos, orgânicos e odores), segurança (vigia ou guarda e proteção contra acidentes) e utilização do espaço (grupo, atividade e equipamentos utilizados).

4.4 Análise dos dados

Cada um dos quatro aspectos propostos por Bronfenbrenner e Ceci, (1994) foi analisado a luz deste referencial teórico, nos diferentes níveis do sistema, conforme descrito anteriormente e proposto no quadro 3 em duas dimensões: a) em um primeiro momento os dados foram analisados dentro de cada nível (micro, meso e macrosistema); b) em uma segunda ocasião a análise aconteceu sobre a interação entre os diferentes níveis do sistema.

Em um primeiro momento, partindo do referencial teórico do jogo e desenvolvimento humano, nos concentramos em observar e analisar o fenômeno nos limites de cada nível do sistema, especificamente sobre a interação estabelecida entre a pessoa e o ambiente, bem como a dimensão e a força exercida sobre a circunstância do jogo. Em seguida, nos concentramos na interação estabelecida entre os diferentes níveis do sistema, orientados pela dimensão e a força exercida entre os sistemas sobre a circunstância do engajamento da criança no jogo.

Após o registro e categorização das informações, foi feita uma análise da distribuição dos dados quantitativos. No microsistema imediato (escola), após registro das observações, o conteúdo foi transcrito na íntegra. Fizemos a distribuição dos dados quantitativos considerando o número de disposições, interações sociais, papéis vivenciados, emoções, jogos e objetos observados. No microsistema secundário (casa), foram quantificados dados acerca da percepção dos pais ou responsáveis do cotidiano da criança e sobre a condição socioeconômica. No macrosistema Hortolândia-SP, a distribuição dos dados quantitativos foi realizada sobre o número de espaços, equipamentos e o uso dos espaços.

Também, importante destacar que, considerando o referencial teórico adotado para esse estudo, não foram realizadas análises de caráter comparativos entre as turmas. As turma-A e turma-B são tomadas enquanto um único grupo participante do estudo. Em situações que

foram apontadas diferenças entre as turmas, a análise foi realizada orientada sobre o fenômeno observado e não sobre o caráter descritivo-comparativo entre grupos.

Quadro 3. Sinopse dos Níveis de Análise, Objetivo, Métodos e Instrumentos e Procedimentos

Níveis de Análise	Objetivo	Métodos e Instrumentos	Procedimentos
Microssistema -Turma de Ensino Infantil; -Escola; -Casa	Descrever atividades realizadas, estruturas interpessoais, papéis sociais, e atributos pessoais observados no contexto imediato em que a criança esteve engajada no ato de jogar (ação lúdica). Verificar que estruturas interpessoais, atributos pessoais e papéis sociais que estão diretamente relacionadas com o engajamento da criança no jogo e analisar sua relação com as oportunidades para jogar no cotidiano;	Caderno de campo com roteiro pré-definido; equipamento de áudio e imagem Questionário Semi-estruturado: -configuração familiar; -caracterização do domicílio;	A inserção ecológica na Instituição de Ensino Infantil; Inserção ecológica na turma de educação infantil;
Mesosistema -Instituição de Ensino Infantil; -Casa; -Cotidiano da Criança	Conhecer onde e quem são as pessoas que participam dos jogos/brincadeiras no cotidiano e analisar sua relação com o ato da criança jogar (ação lúdica) no contexto imediato;	Caderno de campo. Questionário Semi-estruturado: -mudança no ambiente social; -percepção do responsável sobre o cotidiano da criança	Esclarecimento quanto ao objetivo da pesquisa; Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Aplicação dos questionários na reunião de pais e mestres;
Exossistema -Ambientes indiretos	Identificar e analisar os ambientes que estão agindo indiretamente sobre a criança;	Caderno de campo Questionário semi-estruturado Questionário Semi-estruturado: -mapa demográfico; Pesquisa Documental -Secretária de Esporte e Lazer; -Secretária de Planejamento Urbano;	Aplicação do questionário semi-estruturado e observação <i>in locu</i> ;
Macrossistema -Espaços e equipamentos para a prática de atividade física ou lazer e jogos na cidade de Hortolândia -Condições sócio-econômicas	Analisar a exploração do espaço, dos objetos e símbolos (significados) presentes no ambiente imediato do jogo e sua relação com os espaços e equipamentos para a prática de atividade física ou lazer e jogos na cidade de Hortolândia;	Observação direta/contexto (não-participante): caderno de campo; registro visual. -espaço, equipamento e conservação; Observação direta/contexto (não participante): caderno de campo. -ambiente físico (local onde ocorrem os jogos), disposição dos jogos (modo como os jogos se dispõem no ambiente físico), objetos de intermediação (tipo de material utilizado) e jogadores (quem participa da atividade). Questionário Estruturado: -dados socioeconômicos	Análise dos documentos oficiais e mapa demográfico dos espaços e equipamentos para a prática de atividade física ou lazer e jogos na cidade de Hortolândia; Observação direta/contexto (não-participante) dos espaços (espaço, equipamento e conservação) e jogos.

4.5 Aspectos éticos da pesquisa

No que se refere a capacidade civil da criança e por conta de sua incapacidade legal para dar o seu consentimento livre e esclarecido estabelecido na legislação brasileira e previsto no Conselho Nacional de Saúde/CNS (196/96), essa foi realizada por seu responsável legal (KOLLER, 2008), que poderia a qualquer momento interromper o processo, inclusive podendo até mesmo decidir não participar mais da pesquisa. A transferência do consentimento livre da criança para o responsável não foi regido pelo princípio de melhor interesse da pesquisa, mas sim pela dificuldade de a criança em compreender completamente o conteúdo e a forma de uma pesquisa científica, além da incapacidade legal já mencionada.

Com relação a garantia de privacidade e confidencialidade das informações obtidas adotamos os procedimentos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia do Movimento – NUPEM/UNIMEP aprovado pelo CEP (Prot. nº 73/2003), com o título “Desenvolvimento Humano: construção de plataforma de instrumentação para análises e aplicações”, sub-projeto1: Banco de Imagens e Desenvolvimento Humano, em consonância com a resolução do CNS (1996/96) devidamente registrado na plataforma de Diretórios de Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq), com acesso restrito aos pesquisadores responsáveis, ao coordenador do laboratório e preenchimento de ficha de registro de acesso aos dados, com autorização obtida para registro da imagem e garantia de utilização das mesmas apenas para fins acadêmicos.

A menos que requerida por lei, em conformidade com o Código Civil brasileiro (Lei nº 10.406, 01/02), a cópia de qualquer parte do conteúdo dos dados da pesquisa e dos sujeitos nela envolvidos fica restrita a autorização do pesquisador, do coordenador do laboratório e assinatura de termo de compromisso conforme definido pela legislação brasileira garantindo os procedimentos estabelecidos nesse documento, além do uso de informações obtidas apenas para fins acadêmicos, conforme expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE obtido dos responsáveis.

V – CAPÍTULO

5 Resultados e Discussão

5.1 Descrição das crianças

As crianças pertenciam a duas turmas de primeiro ano de Ensino Fundamental I, sendo: uma turma (A) composta por 25 crianças (18 meninos e 07 meninas) e a outra (B) com 25 crianças (12 meninos e 13 meninas), totalizando as turmas em 30 (60%) meninos e 20 (40%) meninas.

As crianças participantes deste estudo eram moradoras da cidade de Hortolândia, embora nas turmas estudado houvesse também crianças de outras cidades (Campinas, n=12; Sumaré, n=12; Monte Mor, n=2; Paulínia, n=1; Americana n=1), por uma questão de exeqüibilidade de um estudo de mestrado, não houve tempo hábil para analisar as outras cidades enquanto macrossistema. Desse modo, estas crianças não foram incluídas neste estudo, assim são participantes diretos do estudo 25 crianças (Quadro 4), das quais 08 são meninas e 17 meninos, sendo em uma turma (A) 15 crianças (n=12 meninos e n=03 meninas) e na outra (B) 10 crianças (n=05 meninos e n=05 meninas).

Em relação aos dados socioeconômicos, adotando como referência os critérios para classificação econômica da ABEP (2009), a família das crianças residências na cidade de Hortolândia-SP são classificadas como B1 (29 a 34 pontos), com renda familiar média de R\$ 3.944. A renda coloca as famílias acima da renda *per capita* do município e do rendimento total médio mensal familiar para o estado de São Paulo (IBGE, 2010b) entre 2008-2009.

Quadro 4. Participantes diretos do estudo

Criança	Gênero	Idade/Anos
1A	Feminino	6
3A	Masculino	5
4A	Masculino	6
5A	Masculino	6
6A	Masculino	6
8A	Masculino	6
11A	Feminino	6
12A	Masculino	6
13A	Masculino	5
14A	Masculino	6
15A	Masculino	5
16A	Masculino	6
20A	Masculino	6
25A	Masculino	5
26A	Feminino	6
3B	Feminino	6
7B	Feminino	6
8B	Masculino	5
11B	Masculino	6
12B	Feminino	5
14B	Feminino	6
17B	Masculino	5
22B	Feminino	6
23B	Masculino	5
24B	Masculino	5

5.2 Microssistema principal - Escola

O Instituto Adventista São Paulo, fundado em 1949, é uma Instituição privada, comunitária, confessional e filantrópica, localizada no município de Hortolândia, região metropolitana de Campinas/SP, pertence a rede Mundial Adventista de Educação, com representatividade em 145 países, atende alunos do ensino infantil ao ensino superior e profissionalizante, tem como missão ‘educar no contexto dos valores bíblico-cristãos para o viver pleno e para a excelência no servir’ (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010).

A Instituição está localizada em uma região de bairros residenciais. Sua área caracteriza-se pelo equilíbrio entre áreas construídas, jardins e bosques. Os jardins e bosques estão sempre muito bem cuidados (grama aparada e limpos), possui árvores de diferentes

tamanhos (figueiras, eucaliptos, pinheiros, palmeiras, dentre outras), amplamente explorado como área de atividade física, contemplação, descanso e convívio social, além de aulas especiais. A Instituição possui prédio próprio para o ensino infantil e fundamental I com uma área construída de aproximadamente 5.000m², com: piscina, ginásio poliesportivo, área de alimentação, parque infantil (playground), brinquedoteca e horta.

Na Educação Básica são atendidos 2.238 alunos, sendo: Ensino Infantil - 268, Fundamental I - 858, Fundamental II – 649, Ensino Médio – 360 e Técnico em Informática - 103. Pelo fato da Instituição estar localizada no centro de uma micro-região (Monte Mor, Sumaré, Paulínia, Nova Odessa, Vinhedo e Indaiatuba) da macro-região de Campinas, atende alunos de diferentes municípios. Além dos alunos residentes na própria escola em sistema de Internato (aceitos a partir do oitavo ano), vindos de diferentes partes do Brasil e outros países.

As crianças chegam à escola às 13h00 e são encaminhadas para as respectivas salas. Em sala, a primeira atividade desenvolvida pelo (a) professor (a) é a história (momento de meditação e oração), e em seguida da chamada. Às 15h00 as crianças do primeiro ano são encaminhadas para a área de alimentação (recreio). A aula encerra-se às 17h30.

As turmas possuem horários próprios de acordo com a atividade a ser desenvolvida: aula de Educação Física desenvolvida por professor especialista acontecia às terças-feiras; aula de música às segundas-feiras; além de aula de informática. Os momentos para jogo ou playground (momento livre) eram determinados pelo (a) professor (a) da turma. O (a) professor (a) da turma-A destinava 30 minutos diariamente para as crianças envolverem-se em jogos. O (a) professor (a) da turma-B destinava 30 minutos, inicialmente na sexta-feira (uma vez na semana) e, no segundo semestre, na segunda-feira (eventualmente) e quinta-feira (dia do brinquedo).

5.2.1 Descrição das observações realizadas no microssistema principal - escola

A circunstância do jogo é marcada por propriedades específicas de um nicho ecológico, quando nos remetemos a trama complexa que se estabelece entre os atributos da pessoa/jogador (disposições, recursos e demandas), o contexto e o tempo histórico, percebidos na inter-relação com objetos, símbolos, significados e pessoas. Na perspectiva do

desenvolvimento, marcam ações e características da criança na realização de sua relação com o mundo e consigo mesma.

Essas características foram observadas e registradas no microsistema escola enquanto disposições, recursos e demandas (A1), estruturas interpessoais (A2), papéis sociais (A3), atividades realizadas (A4) e emoções manifestas pelas crianças (A5) na circunstância do engajamento no jogo.

A1 – Disposições, recursos e demandas

O impulso (*paidia*) para o jogo (CAILLOIS, 1990) garante as propriedades para colocar em movimento a estrutura para a ação (BATESON, 1986, 2000). Todavia, só o impulso não garante o ato de jogar (criação e jogo). O ato de jogar depende também de atributos da pessoa/jogadores (competência) para manter-se engajada na atividade sobre uma base relativamente regular de período de tempo, considerando as características da ação (jogo).

Entre os atributos da pessoa proeminente na circunstância do jogo foram observadas disposições geradoras para se engajar em atividades e resposta à iniciativa de outros, quando envolvidos em jogos em que era imperativo estabelecer relações interpessoais, sendo as mais documentadas em ambos os grupos, tomando por referência a soma das disposições observadas nas 20 sessões registrada em caderno de campo e filmagem.

As crianças (Gráfico 1 e Gráfico 2) que mais apresentaram disposições geradoras foram a 1A, 4A, 7A, 11A, 12A, 15A, 17A, 18A, 20A, 22A, 1B e 22B que demonstram maiores valores de disposição para engajar em atividades e resposta a iniciativa de outros. Elas conseguiram manter-se engajadas em circunstâncias de jogos usando os recursos de acordo com a demanda no ambiente, o que foi também observado nas relações interpessoais significativas (díades, tríades e tetradíades ou mais), formas e números de situações de jogos vivenciadas.

A observação de disposições geradoras na circunstância de jogos também foram registradas nos estudos de Coelho (2007), Brolo (2008) e Sia (2008), destacando a expectativa das crianças entorno da atividade, manifestação de emoções de alegria, sustentação de relações interpessoais e as situações de jogos vivenciados.

A disposição para engajar em atividades e resposta à iniciava de outros na circunstância do jogo, ganham proeminência pela natureza do jogo (ALVES, 1987; CHATEAU, 1987; MARCELLINO, 1989; EIGEN; WINKLER, 1989; CAILLOIS, 1990; FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2003; GADAMER, 2007). Essa constatação vai de encontro aos resultados do estudo de Chen, Kimelman e Micco (2009), onde se verificou que as crianças em circunstância de jogo apresentavam timbre de voz diferente quando comparadas com atividades estruturadas. Também no estudo de Coelho (2007), em relação o nível de desempenho motor, no qual observou-se diferenças em situação de atividade estruturada (dirigida) e em circunstância de jogo.

Para Chen, Kimelman e Micco (2009) houve um aumento significativo no timbre de voz. Segundo as autoras isso ocorreu pelo fato de no jogo a criança externar toda a sua emoção. Já em Coelho (2007) houve uma diminuição nos níveis de habilidade motora. Ainda que o autor não tenha apontado para essa relação, destacando apenas a instabilidade que apareceu no sistema organizacional da habilidade, na circunstância de jogo a criança mobilizou os recursos para conseguir o êxito na ação. Nesse caso, conseguir jogar a bola, orientada pela disposição e impulso para a dificuldade gratuita existente em uma atividade em que exigia uma habilidade aberta e não havia uma preocupação exterior a própria ação. Em uma situação estruturada (dirigida) a ação volta-se apenas para a execução controlada de uma determinada habilidade, sem as interações próprias do ambiente de jogo.

O caráter da natureza do jogo exige do jogador o máximo para conseguir o êxito na ação, e ainda, em se tratando de uma atividade livre, o jogador tem o poder de dizer quando é jogo. Enquanto uma estrutura para ação de caráter relacional, de tal modo, aberto para o mundo e marcado pelo impulso (CAILLOIS, 1990) para dificuldades gratuitas (*paidia*), de custos mínimos e benefícios máximos e aproveitados imediatamente (PELLEGRINI; DUPUIS; SMITH, 2007), o *timing* da circunstância do jogo (ato de jogar) apresentado no âmbito da interação e intensidade do engajamento da criança na atividade possui propriedades e/ou elementos próprios do jogo.

As propriedades que emanam do *timing* da circunstância de jogo, de acordo com o estudo de Coelho (2007) e Chen, Kimelman e Micco (2009) não só permitem a criança agir para além do seu comportamento habitual (VIGOTSKY, 1998), mas é inerente à sustentação do ambiente de jogo. Ou seja, para o engajamento da criança na atividade, os seus atributos (força e recursos biopsicossociais) serão exigidos e/ou aproveitados ao máximo.

O jogo só existe se a criança entrar no mundo do jogo. Se entregar a uma tarefa com a finalidade de realizar-se enquanto êxito. Ou seja, não existe jogo que seja, no âmbito do êxito da atividade, realizado desprovido de seriedade. Desse modo, a disposição para engajar na atividade é uma demanda que está imbricada ao jogo, colocando em movimento os recursos biopsicossociais com a finalidade de alcançar o êxito da ação – intencionalidade (BRONFENBRENNER, 1996).

O jogo de perseguição existe somente dentro de uma estrutura social na qual privilegia a reciprocidade no âmbito do conhecimento, das regras e dos papéis sociais. De acordo com a natureza da ação (ato de jogar), a reciprocidade é sustentada no equilíbrio entre a disposição para engajar em atividades e resposta a iniciativa de outros. A perseguição só acontece quando o jogador demonstra disposição para perseguir (perseguidor) e responde a iniciativa de outro (s) jogador (es) (fugitivo), realizada sobre a necessidade imperativa de alternância de papéis dominantes (perseguidor) e dominados (fugitivo) aceita na forma de desvantagem ou auto-desvantagem. Enquanto estrutura para ação, na circunstância do jogo de perseguição (conhecimento, regras e papéis sociais), a força (disposições) e os recursos (competência) da pessoa são mobilizados a fim de garantir o êxito da atividade, ou seja, a satisfação imediata do jogo para o jogador.

Todavia, a disposição para engajar em atividades e resposta a iniciativa de outros não garante o ato de a criança jogar, logo que no âmbito das interações estabelecidas no ambiente os efeitos poderão ser de competência e disfunção (BRONFENBRENNER, 1999), de acordo com a demanda do ambiente e do conjunto das ações humanas nele realizada. Na circunstância do jogo também foram observadas disposições disruptivas, ativas e passivas (Tabela 9 e Tabela 10 – Apêndice J).

As disposições disruptivas, passivas ou ativas, foram observadas em situações em que o comportamento levou ao fim ou não-participação em situações de jogos, seja no pólo do êxtase ou da frivolidade. No pólo do êxtase o comportamento impulsivo, irresponsável ou explosivo. No pólo da frivolidade o comportamento apático, desatenção e insegurança. As disposições disruptivas passivas e ativas são apontadas também nos estudos de Coelho (2007), Sia (2008) e Brolo (2008) relacionadas a comportamentos que levaram ao fim do jogo.

Na circunstância de jogo (Sessão 4/U6) em que estavam envolvidas as crianças 1A, 7A, 10A, 11A (meninas), na qual o objetivo era transportar folhas para construir uma casinha, a criança 21A (menino) se propôs a ajudar. No entanto, a forma como se propôs a ajudar,

demonstrando impulsividade e irresponsabilidade, começou a bagunçar o projeto inicial de casinha arquitetado pelas outras crianças. Agora em uma situação (sessão 8/U2) de jogo de pega-pega/lutinha envolvendo as crianças 3A, 10A, 11A, 16A, 17A, 18A a criança 16A deferiu um soco na criança 11A. Contudo, não se tratava de uma situação de conflito (briga). Mas devido ao uso desproporcional de força no jogo. Além de acabar com o jogo, gerou enquanto consequência direta o fato de a criança ter sido impedida de continuar jogando. Agora (sessão 3/U6) na situação que estavam envolvidas as crianças 1B, 20B, 26B em um jogo de pega-pega, a criança 26B foi repreendida pelas demais. Ocorreu que as crianças 1B e 20B decidiram que era hora de acabar com o jogo (liberdade para dizer quando quer jogar e não quer mais jogar). Porém, a criança 26B queria continuar no jogo. Então continua provocando as crianças (1B, 20B), não atendendo aos apelos que o jogo havia acabado, ou seja, não reconheceu o término do jogo.

Comum às três circunstância de jogo é o fato de as disposições disruptivas levarem os jogadores ao fim do jogo. Todavia, as crianças que demonstraram disposições disruptivas que estavam envolvidas nessas circunstâncias de jogos jamais deixaram de jogar. Sendo uma estrutura para ação, elas estavam jogando. Porém, o fato a ser destacado são as consequências trazidas pelo seu comportamento em relação a continuidade e descontinuidade, período de contato e frequência ao longo do tempo em relação ao engajamento no jogo, tendo em vista a natureza dos resultados da ação.

As crianças 21A e 7B são as que apresentaram na soma das situações observadas os menores valores de disposições para engajar-se em atividades e resposta à iniciativa de outros, têm em comum o fato de apresentarem disposições disruptivas passivas. A criança 21A apresentou disposições disruptivas passivas (duas sessões) e em cinco situações foi observada sendo impedida de participar de jogos em decorrência de seu comportamento, tanto no contexto imediato como em outros ambientes do microssistema escolar. A criança 7B apresentou disposições disruptivas passivas em três sessões.

Os comportamentos de disposição disruptivas passivas (apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva), de acordo com a natureza do jogo, estão no pólo da frivolidade. O pólo da frivolidade se caracteriza por uma ação sem compromisso para com o êxito da ação (jogo) ou da disposição do jogador para engajar no jogo e de resposta a iniciativa de outros, seja em decorrência de fatores relacionados ao ambiente de jogo (conteúdo, objetos de mediação, conflito no grupo etc.) ou fatores externos ao ambiente imediato. A criança 14A ainda que tenha sido chamada por outras crianças para jogar não

respondeu à iniciativa. As crianças 12A e 2B (sessão 17/U6) não demonstraram disposição para engajar em atividades. Todavia, são crianças documentadas sempre engajadas em jogos, tanto individuais como coletivos, sugerindo a existência de fatores externos ao microambiente imediato que, naquela circunstância, interferiram no engajamento do jogo. A criança 7B, observada encostada no tronco de uma grande árvore (sessão 20/U2), apenas observa o jogo dos demais colegas. Porém, não se trata de uma díade de observação e nem de um comportamento resultante da manifestação de emoções de tristeza ou raiva. Mas sugere ser em função das interações (objetos, símbolos e pessoas) na exploração do conteúdo do jogo. Em relação à turma, a criança 7B quase não foi observada em jogos locomotores. Mas foi observada engajada em jogos de fantasia, objeto-direcionados e sociais. Porém, os jogos mais valorizados na turma são jogos locomotores.

As disposições disruptivas passivas para a criança 7B podem estar relacionadas a um comportamento passivo frente a demanda e os recursos para engajar-se nas atividades valorizadas na turma, e não em função de uma dificuldade para conduzir e direcionar o seu comportamento. Neste grupo os jogos mais valorizados foram os jogos locomotores. No entanto, a criança 7B pouco explorou esta forma de jogo (Gráfico 6 – Apêndice H). Também é possível ser observada nas relações interpessoais observadas (média=4,1) da criança 7B ao longo das 20 sessões (Tabela 2).

Sendo as atividades molares (relevantes) produzidas na existência de uma intenção, na qual cria um motivo para a realização da atividade (BRONFENBRENNER, 1996), a manifestação de disposição disruptiva pela criança 7B pode não ter acontecido em função de alguma dificuldade para conduzir e direcionar o seu comportamento, mas pelo fato da atividade não oferecer elementos para o engajamento no jogo. Ou seja, por não satisfazer ao jogador (CAILLOIS, 1990).

Esse fato foi documentado nos estudos de Coelho (2007), Sia (2008) e Brolo (2008). Todavia os autores trataram apenas enquanto dificuldade da criança para conduzir e direcionar o seu comportamento, desconsiderando se o jogo satisfaz ao jogador. Esse resultado sugere que estudos realizados na circunstância de jogo deverão observar também se na atividade existe motivo para a intenção (naquilo que satisfaz ao jogador).

O motivo para a intenção, ou seja, engajar em uma circunstância de jogo, além de fatores ambientais, é marcado por características específicas de continuidades e mudanças no organismo (BATESON, 2005), de modo que duas crianças ainda que estejam jogando juntas, poderão estar jogando o mesmo jogo de forma diferente (ROBINSON et al., 2003). Mas,

considerando que os jogos locomotores são amplamente valorizados por crianças nessa idade (BJORKLUND; PELLEGRINI, 2005; SMITH; PELLEGRINI, 2005; PELLEGRINI, 2009), em relação aos níveis do sistema em que estão inseridas e no âmbito da interação estabelecida nele, é necessário investigar se existem e que fatores estão exercendo força sobre as formas de jogos explorados por essas.

No caso da criança 21A as disposições disruptivas passivas poderão estar provocando reações no ambiente social de rejeição. Essa afirmação é possível de ser observada quando verificamos o número de crianças com quem esta criança estabeleceu relações interpessoais significativas (Tabela 7 – Apêndice G) e sobre a média da soma de crianças (média=6,9) observadas em circunstâncias de jogos ao longo das 20 sessões de observação (Tabela 1).

Ainda acerca das disposições, outro resultado observado foi a incidência de disposições para responder a iniciativa de outros e de disposições disruptivas ativas, passivas ou passivas e ativas (Tabela 9 – Apêndice J), observados nas crianças 2A, 9A, 14A, 24A, 25A, 2B, 8B, 12B e 26B, em relação às respectivas turmas (Gráfico 1 e Gráfico 2). Mas, apresentaram disposições para engajar em atividades.

Em circunstância de jogos em que ocorre sustentado em uma estrutura social, seja de observação ou participação, a habilidade para conduzir e direcionar seu comportamento é fundamental para manter o ambiente de jogo. Desse modo, a disposição para engajar em atividades de jogos não é suficiente para sustentar a ação. A natureza da ação presume ainda habilidade para iniciar e manter uma ação comunicativa (conhecimento, regras, papéis sociais). Nesse caso, a ação comunicativa acontece em um espaço e tempo autêntico, no qual é regido por convenções e atos que só tem sentido no ambiente do jogo.

As crianças que apresentaram disposições disruptivas (ativas ou passivas), apresentavam disposição para engajar-se em atividades de jogos. No entanto, seu comportamento, não garantia a disposição de resposta à iniciativa de outras crianças. Sendo uma estrutura para ação, por conseguinte, sua natureza enquanto atividade, o esforço dos jogadores é em função do êxito da ação.

Observamos que as crianças 2A, 9A, 25A, 2B, 8B e 26B, que na soma das disposições geradoras apresentaram menores resposta para iniciativa de outros em relação a turma, tiveram em comum a manifestação de disposições disruptivas. E, enquanto consequência, as crianças foram observadas sendo impedidas de participar de jogos. As crianças 2A e 25A apresentaram disposições disruptivas passivas e ativas. Também são as que mais vezes foram impedidas de participar das situações de jogos (sete sessões e nove sessões, respectivamente),

tanto como conseqüência direta sobre o contexto imediato do jogo, como em outros ambientes do microsistema escolar, como a sala de aula. Para essas crianças, apesar de apresentarem disposição para engajar-se em atividades, não estão conseguindo responder a demanda para o engajamento em situações de jogos com outras crianças, mas provocando uma reação de rejeição no ambiente social em função de um comportamento ativo ou passivo no ambiente.

As características da pessoa são produtoras e produto de desenvolvimento, detentoras de potencial para provocar respostas, alterar ou recriar o ambiente (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006) de acordo com a característica da ação. Para tanto, na circunstância do jogo a ação pressupõe propriedades auto-reguladoras (VIGOTSKY, 1991; VIEILLEVOYE; NADER-GROSBOIS, 2008; FLANDERS et al., 2009), as quais são determinadas pela demanda no contexto imediato e pelas experiências de jogo (conhecimentos e habilidades), enquanto potencial para provocar respostas, alterar ou recriar o ambiente.

Essa situação fica evidente entre as crianças 2A, 25A e 26B. As crianças demonstram disposição para engajar em jogos. Porém, nos limites estabelecidos pelo próprio jogo (HUIZINGA, 1999), pela maneira de jogar e naquilo que satisfaz aos jogadores (CAILLOIS, 1990), a manifestação de disposições disruptivas ativas acaba com o ambiente de jogo. Por conseguinte, as outras crianças passam a evitar o jogo com a criança ‘desmancha-prazer’.

Enquanto conseqüências das disposições disruptivas, o fim do jogo foi documentado envolvendo a criança 2A (sessão 12/U3) e 25A (sessão 11/U3, sessão 16/U6). A criança 2A, que estava sendo impedida de jogar, quando lhe foi permitido jogar, ela procurou engajar-se no jogo em que estavam envolvidas as crianças 1A, 7A, 9A, 17A, 18A e 27A. O jogo consistia em tapar com folhas e gravetos um buraco no bosque. Logo que foi aceita no grupo para jogar, a criança 2A passou a desorganizar tudo que já tinha sido feito, retirando os gravetos e folhas que haviam sido colocadas no buraco. Nesse momento ela foi repreendida pelas demais crianças, levando ao fim do jogo, ou seja, acabando com o ambiente de jogo. A criança 25A envolveu-se em duas situações marcadas pelo fim do jogo em conseqüência de disposições disruptivas ativas. Na sessão 11/U3 a criança 25A estava envolvida em um jogo de pique-esconde, onde o objetivo do jogo consistia em um grupo se esconder e um pegador procurar, de modo a não deixar aqueles que foram se esconder se salvar, ou seja, chegar até o pique (local previamente determinado pelas crianças em que se você chegar até ele estará salvo daquele que está procurando, ou seja, o pegador). No entanto, ela passou a sabotar a principal regra do jogo, olhando onde as demais crianças estavam se escondendo. Logo, o jogo foi parado para se discutir a regras do mesmo. Porém, esta criança, acusada de estar

sabotando o jogo, empurrou outra criança, dando início a uma situação de conflito. Em outra circunstância (sessão 16/U6), envolvidos em um jogo de pega-pega e lutinha, o uso desmedido de força sobre outra criança teve enquanto consequência uma situação de choro, por conseguinte, o fim do jogo.

O fim do jogo também foi documentado em consequência de disposições disruptivas envolvendo a criança 26B em duas sessões (sessão 4/U2, sessão 9/U6). Nas duas circunstâncias ela interferiu no jogo das crianças 6B e 7B. Primeiro em um jogo de pique-esconde e em outra circunstância em um jogo social. A criança 26B foi acusada de não saber jogar, por conseguinte, levando o jogo ao fim.

Ainda que as crianças tenham demonstrado disposição para engajar-se em atividades de jogos, seu comportamento não conseguia sustentar a ação (propriedades auto-reguladoras), levando ao fim do jogo. Por conseguinte, são crianças evitadas nos jogos quando observamos sobre a disposição para resposta a iniciativa de outras crianças.

De outro modo, o jogo acaba quando o jogador não apresenta as competências para sustentar a ação (recursos). Essa situação pode ser exemplificada em jogos de perseguição. Se a criança não gera condições desafiadoras, seja como pegadora ou como fugitiva, o jogo acaba tão logo o outro jogador não encontra elementos capazes de estimular sua atenção e exploração.

O fim do jogo relacionado a deficiência nos recursos para a ação também foi observado no estudo de Coelho (2007), que apontou a dificuldade de uma criança para engajar-se em circunstância de jogo de arremesso e estabelecer relações interpessoais com as demais crianças devido ao quadro de obesidade que apresentava.

De acordo com a natureza da atividade (ato de jogar), a continuidade da ação (episódios) está diretamente relacionada com a experiência em situações de jogos. Em específico os jogos de perseguição (pega-pega) a continuidade da ação significa competência para pegar e para fugir (alternância de papéis). Ao pegador os recursos (competência) são orientados para criar aos fugitivos elementos desafiadores, ou seja, pegar o fugitivo o mais rápido possível. No caso dos fugitivos, os recursos (competência) são orientados de outra forma. Não basta apenas fugir. Mas criar situação de desvantagem para quase ser pego. Porém, não se trata de uma situação de facilitação para o pegador. Criar uma situação de desvantagem é uma habilidade decorrente da experiência em jogos de perseguição, na qual presume capacidade para se colocar em desvantagem, bem como ser capaz de sair da situação sem ser pego. Essa circunstância é marcada por expressões do tipo ‘você não me pega... não

me pega!’ ou ‘vem me pegar!’). Assim, o jogo é sustentado na interação entre capacidade e/ou habilidade para criar situação desafiadora (pegador) e de desvantagem (fugitivo). Quando a interação não acontece, então o jogo acaba. Essa situação pode ser exemplificada usando o registro da sessão 12/U7 envolvendo as crianças 6A, 9A, 14A e 27A.

Observamos que a criança 14A estava sempre na função de pegadora. E ainda que as demais crianças (6A, 9A e 27A) se colocassem em situação de desvantagem ela não conseguia pegar, conseqüentemente, não oferecendo aos fugitivos desafios. Prontamente, foi sugerido então que ela passasse a fugir e outra criança (27A) a pegar. No entanto, a criança 14A não oferecia condições desafiadoras para o pegador, ou seja, além de não conseguir fugir (correndo), não conseguia se colocar em situação de desvantagem. Logo, as demais crianças deixaram de jogar com ela.

De acordo com a natureza do jogo, logo que a pessoa (criança) não ofereceu para o êxito da ação competências (recursos), ainda que tenha demonstrado disposição para se engajar na atividade e respondido à iniciativa de outros, o jogo acaba. O ambiente do jogo somente se mantém sendo progressivamente mais complexo, bem como se os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato são capazes de estimular a atenção, exploração e imaginação do jogador, o qual se sustenta na capacidade, habilidade, conhecimento e experiências do jogador em situações de jogos, tanto no ambiente imediato como em outros ambientes.

Outro aspecto observado acerca da disposição de resposta a iniciativa de outros foi em relação ao ambiente em que o jogo acontecia. Nas sessões que aconteceram no *playground* (turma-A – sessão 10-17-19; turma-B – sessão 6-8-15) e em uma área reduzida¹³ do *playground* (turma-A – sessão 15), houve uma diferença significativa entre as disposições para engajar em atividades e resposta à iniciativa de outros quando comparadas com observações realizadas em outros espaços. No *playground* e na área reduzida, predominaram jogos na forma locomotora, orientados para a exploração dos equipamentos (Gráfico 3 e Gráfico 5).

O *playground* enquanto ambiente exerce grande força limitadora sobre as possibilidades de criação do jogo. O ato de jogar (criação e jogo) volta-se apenas para a realização da exploração dos equipamentos e busca pela vertigem, logo que os objetos e símbolos presentes no ambiente são fixos, limitando as possibilidades de manipulação e imaginação da criança. Ramalho (1996) chegou às mesmas conclusões, apontando a

¹³ Tratava-se de uma área paralela ao *playground*. As crianças não usaram os equipamentos do *playground*.

diminuição das possibilidades de relações interpessoais e acomodação da criança em relação ao ambiente, ao invés de possibilidades para estimular o potencial respostas e alterar ou recriar o ambiente, considerando o engajamento progressivo em relação à quantidade e a qualidade do jogo.

Em uma área do *playground*, reduzida quando comparada aos espaços em que as crianças costumavam jogar, também houve diminuição das disposições de resposta à iniciativa de outros, além do aumento de jogos objeto-direcionados e fantasia, e diminuição dos jogos locomotores. A relação entre a densidade espacial e a manifestação de comportamento de expressividade locomotora é apontada por Bjorklund e Pellegrini (2005) e Pellegrini (2009).

Para a relação entre a densidade espacial e a disposição para responder à iniciativa de outros não encontramos estudos que nos permitisse aprofundar a discussão ou sustentar sua relação, além de ter sido observado em apenas uma sessão. No entanto, a hipótese para a relação entre a densidade espaço e disposição para responder à iniciativa de outros, sugere outros estudos.

Existiram crianças que apresentaram disposições disruptivas, mas não apresentaram diferenças em relação ao grupo nas disposições geradoras. Foram observadas disposições disruptivas passivas entre as crianças 1A, 12A, 18A, 6B, 15B (um sessão) e 3A, 7A, 11A, 4B (duas sessões). A criança 16A apresentou disposição disruptiva ativa em uma sessão. Para essas crianças o período de contato e frequência em que aconteceram as disposições disruptivas ao longo das sessões não gerou consequências expressivas sobre as situações de jogos.

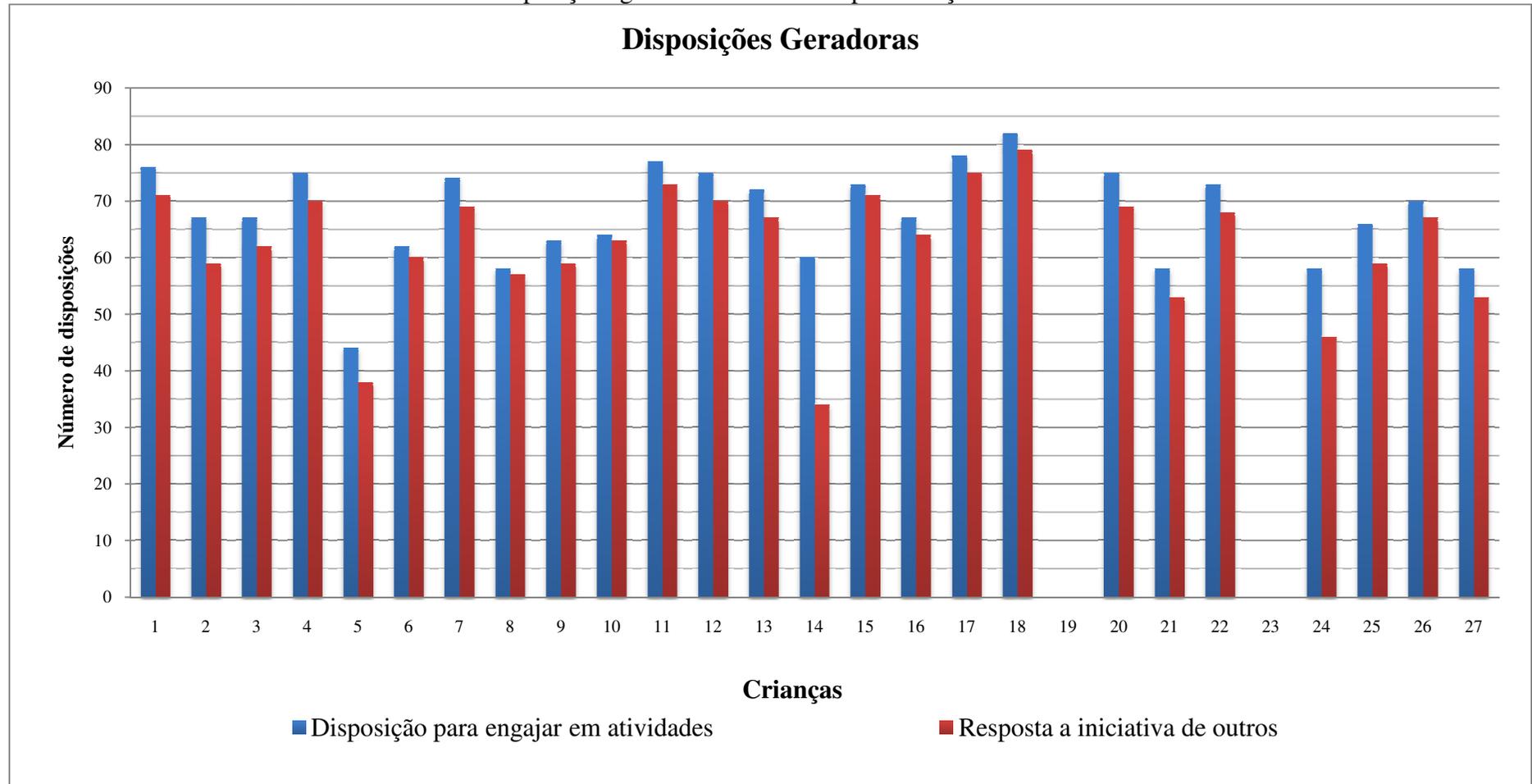
Na perspectiva da característica da ação, a disposição de curiosidade está associada com a exploração que precede o ato de jogar, seja a criança explorando o ambiente ou conhecendo as propriedades do objeto para jogar com ele (PELLEGRINI; SMITH, 2004). No contexto imediato foram documentadas em relação aos objetos e pessoas presentes no ambiente. Porém, em função da natureza do jogo, a disposição geradora de curiosidade quando comparadas às disposições para enganar em atividades e resposta à iniciativa de outros, foi observada de forma característica em poucas circunstâncias, tendo em vista o fato dos espaços, objetos, símbolos e pessoas presentes no ambiente imediato serem conhecidos pelas crianças quando os colocamos no macrotempo.

A disposição de curiosidade também foi observada nos estudos de Coelho (2007) e Sia (2008) em situações em que exigiu da criança o reconhecimento do ambiente e dos objetos e

símbolos nele presentes. A curiosidade é uma disposição fundamental para desencadear na criança a disposição para o engajamento em atividades.

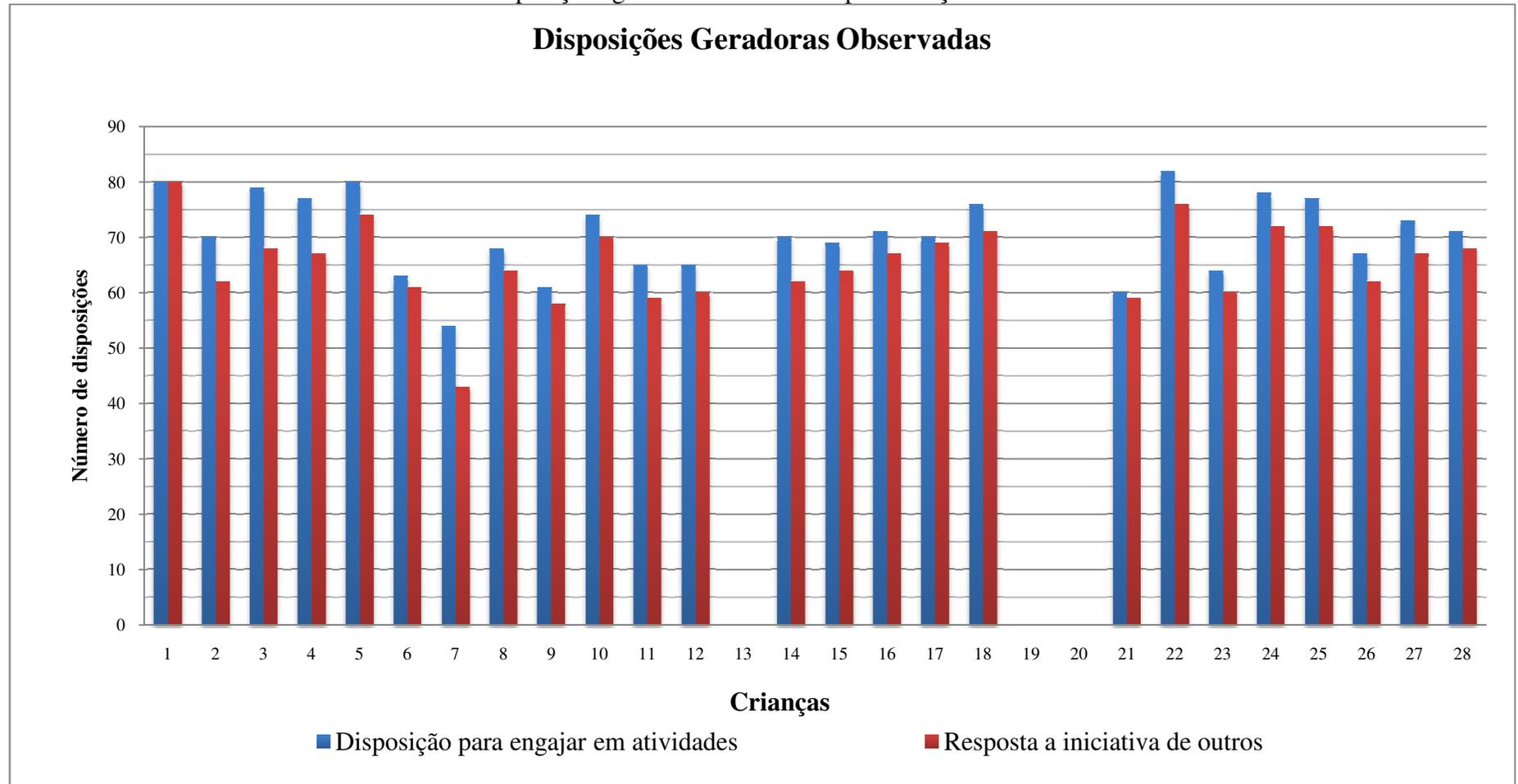
Desse modo, pautado em Bronfenbrenner (1999) e Bronfenbrenner e Morris (2006), o jogo realizado enquanto existência de uma intenção cujo fim está em si mesmo possui elementos capazes de influenciar e colocar os processos proximais em movimento. Na circunstância de jogo houve predomínio de disposições geradoras no macrotempo, considerando o tempo em que as crianças permaneceram engajadas em jogos, sustentando uma base temporal regular, progressivamente mais complexa e reciprocidade nas relações interpessoais.

Gráfico 1. Total de disposições geradoras observadas por criança nas 20 sessões na turma-A



Nota: os valores referentes às crianças 19 e 23 foram retirados do gráfico pelo fato de terem sido transferidas da escola.

Gráfico 2. Total de disposições geradoras observados por criança nas 20 sessões na turma-B



Nota: os valores referentes às crianças 13, 19 e 20 foram retirados do gráfico pelo fato de terem sido transferidas da escola.

A2 – Estruturas interpessoais

As relações interpessoais observadas no ato de a criança jogar foram predominantemente de participação conjunta. Essa constatação foi feita a partir do macrotempo, tomando o número de vezes em que as crianças foram observadas engajadas em circunstância de jogo sobre o total de observações realizadas (20 sessões). O número tomado por referência para ser considerado díade de participação conjunta foi de oito sessões em que apareceram envolvidas em situações de jogos. As relações se estabeleceram em tetradiades ou mais (Tabela 7 e Tabela 8 – Apêndice G) em ambas as turmas.

Oito sessões foram tomadas como referência para díades de participação conjunta em conformidade com o Modelo Bioecológico de Desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996), na qual consiste em padrões progressivamente mais complexos e vínculos emocionais sólidos e duradouros de participantes que se percebem fazendo alguma coisa juntos na dimensão do tempo histórico.

As díades de observação foram registradas mais vezes entre crianças observadas em situações de disposições de resposta à iniciativa de outras e disposições disruptivas passivas. As crianças 5A, 9A, 14A, 24A, 4B, 7B e 26B foram as que estiveram mais vezes envolvidas apenas em díades de observação. Desse modo, sendo a disposição uma característica da pessoa, poderá estar limitando as possibilidades de a criança sustentar estruturas de relações interpessoais (LIMA, 2003; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Para as crianças que mais vezes estiveram envolvidas em dias de observação, analisando o aumento do número de crianças envolvidas em suas situações de jogos ao longo das 20 sessões (Tabela 1 e Tabela 2), houve evolução para díades de participação, principalmente para a criança 9A, 14A e 4B. A evolução de díades de observação para participação conjunta na circunstância do jogo pode ser apontada enquanto função da aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades (conhecimento) para conduzir e direcionar o comportamento e do processo de desenvolvimento do organismo, permitindo à criança sustentar relações interpessoais por um período de contato e frequência por mais tempo.

Na perspectiva do desenvolvimento no Modelo Bioecológico as propriedades das díades de participação conjunta (reciprocidade, equilíbrio de poder, relação afetiva) são capazes de maximizar os processos proximais, garantindo a manutenção de padrões de

interação progressivamente mais complexos e vínculos emocionais significativos (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

As propriedades de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva, são fundamentais para garantir o sucesso do jogo quando realizado de forma conjunta. Essas propriedades se acentuaram em situações em que as crianças se submeteram à desvantagem no jogo, aceitando um papel social inferior, a liderança de uma criança, bem como sendo aceita como líder, na criação das regras ou demonstração de afetividade simplesmente pelo fato de estar envolvida no mesmo jogo.

A participação conjunta no desenvolvimento de atividades ganha notoriedade na fase pré-escolar pelas relações de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva. No jogo essas propriedades são identificadas de forma acentuada a partir da natureza da ação (ato de jogar). A criança 20A (sessão 2/U5) se destaca como aquela que se propõe a ajudar na construção do jogo. No jogo de pula-corda em que participavam também as crianças 4A, 9A, 12A e 17A, o ato de jogar para a criança 20A consistia em tornar o jogo possível para as demais crianças, as quais correspondiam aceitando sua liderança, por exemplo, se propondo a bater a corda. Também foi documentado na sessão 18/U4 e U6 em um grande jogo de perseguição (rato saiu da toca) em que estavam envolvidas as crianças 1A, 2A, 6A, 8A, 10A, 13A, 15A, 16A, 17A, 18A, 22A, 25A e 26A. As duas principais regras consistiam em não deixar o rato sair da toca (usando o corpo para impedir a sua fuga) e não poderia soltar as mãos. A criança 10A se propuseram a organizar as demais (1A, 2A, 6A, 8A, 13A, 15A, 16A, 17A, 18A, 22A, 25A e 26A) em roda. Contudo, o número de criança e as regras, bem como as funções atribuídas, acabam gerando conflito no grupo, de modo que a criança 10A sai do jogo. Logo que isso aconteceu, as demais crianças insistiram para a criança 10A voltar ao jogo. Ela aceitou. Todavia, estabeleceu condições para isso (os colegas deviam prestar atenção e ajudar), as quais são aceitas pelos colegas.

Também foi observado de forma acentuada na circunstância de um jogo de perseguição (pique - esconde) na sessão 11/U2 envolvendo as crianças 3B, 4B, 6B, 12B, 18B, 25B e 28B. A criança 18B é aceita pelas demais crianças (3B, 4B, 6B, 12B, 25B e 28B) como líder. Sempre que o jogo era interrompido ela tomava a iniciativa de parar o jogo para o grupo se reunir. A reunião acontecia em uma grande roda, precisamente para decidir quem seria a pegadora e onde seria o pique (local onde quem tocasse estaria salvo do pegador). Nesse momento, todas as crianças participavam sugerindo, e a decisão era tomada de forma acordada entre todas

Foi observado que no jogo as propriedades para a estrutura das relações pessoais emanam enquanto potencial a partir da necessidade de regulação da conduta para na interação manter o ambiente de jogo (DARWISH et al., 2001; ELIAS; BERK, 2002; FABES; MARTIN; HANISH, 2003). Esse fato fica evidente ao analisar comparativamente a estrutura das relações interpessoais das turmas.

Nas tabelas 1 e 2 a primeira coluna corresponde à criança e com quem ela mais participou de jogos ao longo das 20 sessões. Observa-se a valorização de atividades conjuntas com grande número de crianças. A valorização de atividades conjuntas marca de forma característica a criança nessa fase (COLE; COLE, 2003; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009), devido a ampliação da capacidade de controle das emoções, das funções simbólicas, capacidade para comunicar seus desejos, autoconceito, controle motor e gênero.

Ao observar os resultados e compará-los com outros estudos realizados sobre a mesma base teórica que observaram as estruturas interpessoais de crianças em circunstâncias de jogos, nossos resultados diferem de forma significativa em relação à estrutura das relações interpessoais (Tabela 1 e Tabela 2) no macrotempo e na média de crianças envolvidas em atividades conjuntas no microtempo (Tabela 5 e Tabela 6 – Apêndice F). No microtempo (sessão) a média de participantes em circunstâncias de jogos foi de 8,0 crianças. No macrotempo (20 sessões) a média de participantes em circunstâncias de jogos de forma conjunta foi de 8,5 crianças.

No estudo de Coelho (2007), Sia (2008) e Brolo (2008), as estruturas interpessoais consistiram acentuadamente de díades, tríades, tetradíades e pentadíades, na respectiva ordem. Os fatores que poderão ter influenciado as estruturas interpessoais são diversos, indo da idade das crianças ao tempo em que convivem juntas, tendo em vista que as relações interpessoais são marcadas por laços de afetividade. Todavia, os fatores que apareceram de forma mais acentuada em relação ao estudo se dá no âmbito da participação do professor, disposição das crianças no ambiente e das atividades propostas, podendo ter interferido nas relações interpessoais.

No estudo de Coelho (2007), Sia (2008) e Brolo (2008) havia a figura do professor (adulto) promovendo o desenvolvimento da atividade, seja propondo ou dirigindo, fornecendo os materiais de intermediação e determinando o tempo para explorar cada atividade. As crianças participavam de jogos orientados para os objetivos da pesquisa, por exemplo, jogos de arremessar ou construção de brinquedos.

Em nosso estudo os jogos aconteceram sem a participação direta do professor (adulto) dirigindo as formas de jogos. As crianças escolhiam os jogos e determinavam o tempo que iriam se dedicar a ele (muitas vezes acabando apenas quando o (a) professor (a) chamavam para voltar a sala de aula), além de com quem gostaria de jogar, como descrito detalhadamente no capítulo de materiais e métodos.

Desse modo, os resultados sugerem que as situações em que as crianças participam diretamente da criação do jogo, favorecem a ampliação e constituição de estruturas interpessoais mais significativas. Por ora, limitado a alusão de que isso ocorreu em nosso estudo, outros estudos precisam ser realizados a fim de comprovar ou refutar essa hipótese. Contudo, é consenso na literatura do desenvolvimento humano (COLE; COLE, 2003; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009) o papel do jogo na dimensão social de forma significativa (DARWISH et al., 2001; ELIAS; BERK, 2002; FABES; MARTIN; HANISH, 2003; COELHO, 2007; SAI, 2008; BROLO, 2008).

Na segunda coluna observamos a composição do grupo. A turma-A (Tabela 1), sendo composta predominantemente por crianças do sexo masculino (n=18) e um número menor de meninas (n=7), a estrutura dos grupos apareceram de forma heterogênea. Já na turma-B (Tabela 2), composto por crianças do sexo masculino (n=12) e de crianças do sexo feminino (n=13), em que não aconteceu predomínio, houve a polarização entre as crianças de sexo masculino e feminino.

Na terceira coluna (Tabela 1 e Tabela 2) observamos as formas de jogos mais exploradas pela criança. Em situações de jogo, estudos apontam para diferenças entre os jogos de crianças de sexo masculino e feminino (PELLEGRINI, 2003; PELLEGRINI; DUPUIS; SMITH, 2007; HARTEN; OLDS; DOLLMAN, 2008; PELLEGRINI, 2009). As crianças do sexo masculino tendem a se envolver em formas de jogos com característica mais ativas (vigorosos) e as crianças de sexo feminino as jogos de característica mais passiva (social, fantasia).

Tabela 1. Estruturas das relações interpessoais significativas turma-A

Criança/Grupo	Composição/Gênero	Formas de Jogos
1A-7,10,11,17,18,26	Meninas (7)	JL/JS/JO
2A-4,9,12,13,15,17,20,22,26	Meninos (8) – Meninas (2)	JL/JO
3A-4,9,11,12,13,15,16,20,21,22,25	Meninos (11) – Meninas (1)	JL/JO/JF
4A-3,2,9,11,12,13,15,16,17,20,22	Meninos (10) – Meninas (2)	JL/JO/JF
5A-16	Meninos (2)	JL/JO/JS
6A-7,12,13,15,16,18,20,22,25,27	Meninos (10) – Meninas (1)	JL/JF/JO
7A-1,6,9,10,11,17,18,26	Meninos (2) – Meninas (7)	JL/JS/JF
8A-13,23,24	Meninos (4)	JL/JS/JO
9A-2,3,7,11,13,15,18,20,21,22,25	Meninos (9) – Meninas (3)	JL/JO;JS
10A-1,7,11,13,17,18,26	Meninos (1) – Meninas (7)	JL/JS/JF
11A-1,3,4,7,9,10,12,13,17,18,20,21,25,26	Meninos (8) – Meninas (7)	JL/JS/JO
12A-2,3,4,6,11,13,15,16,17,20,22,26	Meninos (10) – Meninas (3)	JL/JO/JS
13A-2,3,4,6,8,9,10,11,12,15,16,20,21,22,25	Meninos (14) – Meninas (2)	JL/JO/JS
14A-27	Meninos (2)	JL/JO/JF
15A-2,3,4,6,9,12,13,16,17,18,20,22,25	Meninos (12) – Meninas (2)	JL/JO/JF
16A-3,4,5,6,12,13,15,17,20,22,25,26	Meninos (11) – Meninas (2)	JL/JO/JF
17A-1,2,4,7,10,11,12,15,16,18,20,22,26	Meninos (8) – Meninas (6)	JL/JS/JO
18A-1,6,7,9,10,11,15,17,20,25,26	Meninos (6) – Meninas (6)	JL/JS/JO
20A-2,3,4,6,9,11,12,13,15,16,17,18,22,25,26	Meninos (12) – Meninas (4)	JL/JO/JF
21A-3,9,11,13,25	Meninos (4) – Meninas (1)	JL/JO;JS
22A-2,3,4,6,9,12,13,15,16,17,20,24,26	Meninos (13) – Meninas (1)	JL/JF/JO
24A-22,8	Meninos (3)	JL/JO/JS
25A-3,6,9,11,13,15,16,18,20,21	Meninos (9) – Meninas (2)	JL/JO/JS
26A-1,2,7,10,11,12,16,17,18,20,22	Meninos (6) – Meninas (6)	JL/JS/JO
27A-6,14	Meninos (3)	JL/JO/JS

Legenda: JF – jogos fantasia; JO – jogos objeto-direcionados; JL – jogos locomotores; JS – jogo social.

Tabela 2. Estruturas das relações interpessoais significativas turma-B

Criança/Grupo	Composição/Gênero	Formas de Jogos
1B-3,4,6,14,15,18,20,22,25,27,28	Meninas (12)	JS/JF/JL
2B-5,8,9,10,11,16,17,21,24,26	Meninos (11)	JL/JO/JF
3B-1,4,6,7,12,14,18,22,25,27,28	Meninas (12)	JS/JL/JO
4B-1,3,14,15,22,25,27	Meninas (8)	JS/JO/JL
5B-2,8,9,10,11,16,17,21,24	Meninos (10)	JL/JO/JS
6B-1,3,7,12,14,15,18,25,28	Meninas (10)	JL/JS/JF
7B-3,6,22	Meninas (4)	JS/JF
8B-2,5,9,11,16,17,21,23,24,26	Meninos (11)	JL/JO/JF
9B-2,5,10,11,14,16,17,21,24	Meninos (9) – Meninas (1)	JL/JO;JF
10B-2,5,9,11,16,26,24	Meninos (8)	JL/JF;JS
11B-3,5,8,9,10,17,21,24	Meninos (8) – Meninas (1)	JL/JO/JF
12B-3,6,14,18,27,28	Meninas (7)	JS/JF
14B-1,3,4,6,9,12,15,18,22,25,27	Meninos (1) – Meninas (11)	JS;JF/JL
15B-1,4,6,14,22,27	Meninas (7)	JS/JF
16B-2,5,8,9,10,17,21,24	Meninos (9)	JL/JO/JF
17B-2,5,8,9,11,16,21,23,24	Meninos (10)	JL/JF/JO
18B-1,3,6,12,14,25,27	Meninas (8)	JS/JL/JF
21B-2,5,8,9,11,16,17,24,28	Meninos (9) – Meninas (1)	JL/JF;JO
22B-1,3,4,7,14,15,25	Meninas (8)	JS/JL;JF
23B-8,10,17	Meninos (4)	JL/JF
24B-2,5,8,9,10,11,16,17,21,26,28	Meninos (11) – Meninas (1)	JL/JO
25B-1,3,4,6,14,18,22,27	Meninas (9)	JS/JF/JL
26B-2,8,24	Meninos (4)	JL/JO/JS
27B-1,3,4,12,14,15,18,25,28	Meninas (10)	JS/JL/JF
28B-1,3,6,12,21,24,27	Meninas (6) – Meninos (2)	JL/JS/JF

Legenda: JF – jogos fantasia; JO – jogos objeto-direcionados; JL – jogos locomotores; JS – jogo social.

Na turma-B as relações interpessoais foram marcadas por um forte predomínio das diferenças entre crianças do sexo masculino e feminino. Foram observadas apenas 6 estruturas de relações interpessoais de participação conjunta consideradas significativas em circunstâncias de jogos envolvendo crianças do sexo oposto.

Porém, isso não acontece na turma-A (Tabela 1). Na turma-A aconteceu predomínio de participação conjunta significativa na maioria dos grupos envolvendo crianças do sexo oposto, apesar do número de crianças do sexo feminino ser significativamente menor. Além, das formas de jogos, sendo os locomotores mais valorizados. Desse modo, nossos resultados diferem das conclusões de Harten, Olds e Dollman (2008), onde afirmam que a maior participação dos meninos em jogos ativos (lutas, perseguição, exploração de estruturas desafiadoras) em relação às meninas é marcada pelo nível de habilidades motoras.

Concordamos com Pellegrini e Smith (2004), Harten, Olds e Dollman (2008) e Pellegrini (2009) até o ponto em que existem diferenças nas formas de jogos em relação ao gênero. Mas, essas diferenças não são marcadas apenas por variáveis biológicas ou culturais. Nossos resultados apontaram, assim como os de Faber, Martin e Hanish (2003), a existência de forças que emanam das interações estabelecidas na circunstâncias de jogo (ato de jogar) capazes de alterar o comportamento do jogador em função do ambiente de jogo.

Faber, Martin e Hanish (2003) documentaram a participação significativa de crianças de sexos opostos envolvidas em jogos, tanto de características mais ativas e passivas. Os autores concluem que a necessidade de garantir o sucesso do jogo para ambos os grupos sustentou a regulação da conduta dos jogadores. Nessa perspectiva, a força exercida pelo macrossistema (cultural, religioso, político) e das características biopsicológicas da pessoa (recursos e demandas), na interação estabelecida no ambiente de jogo sustentou estruturas interpessoais, as quais talvez não pudessem ser observadas em outra circunstância.

Corroborando com as conclusões de Faber, Martin e Hanish (2003), foi observado a criança 28B (Tabela 2), de sexo feminino, estabelecendo estruturas de relações interpessoais em grupos de colegas de sexo oposto, inclusive exercendo liderança positiva, organizando os jogos e administrando conflitos no grupo. Já para essa criança, surge outro aspecto a ser considerado: ainda que no grupo existisse um equilíbrio entre o número de crianças de gênero masculino e feminino, ela preferia participar entre crianças do sexo oposto. Nesse caso, portanto, a regulação da conduta também se deu na relação entre o nível de conhecimento (experiência de jogo), influenciado por outros ambientes que participaram diretamente, e naquilo que o jogo satisfaz ao jogador.

O ato de jogar, principalmente aquele em que acontece enquanto atividade de participação conjunta, somente se mantém a partir da habilidade do jogador em conduzir e direcionar o seu comportamento. Essa habilidade é marcante no jogo pelo fato da natureza da atividade orientar-se para a sustentação do ambiente de jogo.

A regulação da conduta dos jogadores, em função da sustentação do ambiente de jogo pode ser destacada na sessão 16/U3 (turma-B). A circunstância consistia em um jogo de perseguição, no qual os jogadores deveriam chegar primeiro a um local previamente determinado. Aquele que primeiro chegava ao local então era o pegador. Só poderia correr até o local após o comando/sinal de outro jogador. O grupo era formado por sete meninos (2B, 5B, 8B, 9B, 16B, 20B, 24B) e duas meninas (27B, 28B). Apesar de o grupo ser em sua maioria composta por meninos, uma criança do sexo feminino (28B) é incumbida de ser líder no jogo, organizando as atividades, dando os comandos e fazendo cumprir as regras acordadas entre os jogadores.

A regulação da conduta dos jogadores pode ser apresentada de forma destacada em outras três circunstâncias. Em uma circunstância de jogo (sessão 2/U6), foi observado um jogo de luta/perseguição, onde três meninas (1A, 7A, 26A) fantasiavam serem mães perseguindo um filho (13A) desobediente. Ainda que a criança 13A, tendo plenas condições de fugir ou escapar da situação, ela se submetida ao controle das crianças 1A, 7A e 26A – aceitando a auto-desvantagem. Essa mesma estrutura de grupo foi observada na sessão 4/U2, em um jogo de polícia e ladrão, onde as crianças 1A e 7A eram as policiais e a criança 13A o ladrão. Em outra circunstância de jogo (sessão 2/U8), diferente das outras em que houve um predomínio no grupo entre crianças do sexo masculino ou feminino, o grupo era equilibrado em relação ao gênero, sendo três meninos (4A, 6A, 12A) e três meninas (1A, 10A, 11A). Tratava-se de um jogo social, o qual se destacava pela demonstração de satisfação por estarem juntos, negociando as regras explicitamente ou aceitando as regras implicitamente no âmbito das interações estabelecidas.

Considerando as estruturas dos grupos formadas nas turmas no âmbito do gênero, em ambas as circunstâncias (naquelas que predominou um grupo sobre o outro ou naquele em que houve equilíbrio sobre o número de criança engajadas no jogo), houve a regulação da conduta dos jogadores para que na interação houvesse um ambiente de jogo, sustentando as estruturas interpessoais.

A regulação consciente da conduta para garantir o jogo foi observada também nas situações de conflito. Corroborando com Vigotsky (1991), as crianças agiram contra o

impulso imediato para sustentar na interação um ambiente de jogo. Desse modo, garantindo o sucesso do jogo para ambos os grupos (DARWISH et al., 2001; ELIAS; BERK, 2002). Logo, permitindo a criança continuar explorando atividades, papéis sociais e relações interpessoais significativas, ou seja, regulação consciente da conduta em função do ambiente de jogo.

Na sessão 19/U3, o jogo consistia em uma disputa entre duas equipes (grupos) para ver quem conseguiria pegar mais sementes de pinheiros espalhados pelo chão do bosque. Em um grupo estavam envolvidas as crianças 5B, 16B, 24B e no outro as crianças 2B, 8B, 26B. O conflito surgiu no momento em que passaram a tirar (pegar) as sementes uns dos outros, gerando atrito entre os grupos. Ainda que não tenha sido estabelecida de forma explícita, o fato de tirar as sementes do outro grupo foi entendido implicitamente, tendo em vista a natureza da atividade, como quebra da regra do jogo. Ainda que ambos os grupos tenham assumido a mesma postura. Ao perceber a situação o (a) professor (a) interveio para resolver o conflito. Nesse momento, sabendo que a intervenção do (a) professor (a) poderia ter enquanto consequência o fato de todos serem impedidos de continuar jogando, imediatamente as crianças propõe um novo jogo. O novo jogo se estruturou então envolvendo as duas equipes. Em outra circunstância de jogo (sessão 16/U5), ocorreu uma situação de acidente envolvendo as crianças 9B e 16B. A criança 16B ao perceber que a situação seria levada ao (a) professor (a) interveio justificando que foi apenas um acidente (sem querer) – não seria preciso contar ao (a) professor (a). A justificativa foi aceita pela criança 9B e então voltaram a participar juntas do mesmo jogo.

A regulação consciente da condução pode ser destacada na sessão 15/U4 na circunstância de um jogo de futebol em que participavam as crianças 2A, 4A, 8A, 13A, 15A, 20A, 22A. O jogo de futebol já apresentava a estrutura na forma de equipe, conceito de falta e funções definidas, por exemplo, o goleiro. Em uma situação de disputa de bola iniciou-se uma discussão em torno da questão falta. Não ocorrendo acordo, as crianças recorreram ao (a) professor (a) para relatar a situação. Então o (a) professor (a) responde dizendo que não iria interferir e afirmou que se não resolvessem o problema iria tirar a bola. Imediatamente, as crianças demonstraram disposição para resolver a situação de conflito, colocando a bola no meio do campo e começando o jogo novamente.

As circunstâncias de jogo em que houve atritos/conflitos marcadamente levaram a uma re-organização do jogo, bem como da conduta dos jogadores em relação ao comportamento. Desse modo, o desejo de jogar (disposição dos jogadores), propiciou maior

período de contato e estabilidade das relações interpessoais, acentuando as possibilidades para configuração de díades.

Para Bronfenbrenner e Morris (2006) as atividades, papéis sociais e relações interpessoais são experiências determinadas no contexto de acordo com as características físicas, sociais e simbólicas, das quais poderão provocar, facilitar ou inibir o engajamento da pessoa em interações mais complexas e atividades no ambiente imediato. Em todas as circunstâncias observadas, a auto-contenção e autodeterminação garantiram o sucesso do jogo, por conseguinte, às crianças um período de contato e frequência maior engajadas no jogo.

Foi observado que nas relações interpessoais a presença do professor (a) foi valorizada, seja participando ou apenas na condição de observador (a) do jogo. A participação do professor (a) além de acrescentar conteúdo aos jogos, seja gradualmente elevando o nível de complexidade da atividade ou trazendo elementos do macrossistema (culturais), sustentava um período de contato e estabilidade das relações interpessoais, além da disposição das crianças para se envolverem em situações de jogos propostos pelo professor (a). Ou mesmo, com as crianças recorrendo ao professor (a) para resolver tensões geradas no grupo.

Isso aconteceu pelo fato da criança buscar no adulto sua afirmação enquanto criança (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004), bem como o conteúdo (conjunto das ações humanas) para no agir (ação), no qual emana do entrelaçamento entre o campo do significado e a percepção visual, ser capaz de compreender o mundo em que vive e as ações humanas nele realizadas (LEONTIEVI, 1988; VIGOTSKY, 1991; ELKONIN, 1998) . Mas para isso acontecer é importante que o adulto, não só esteja no cotidiano da criança, mas que se engaje em suas atividades.

O papel e valorização do adulto foram documentados em diversas circunstâncias de jogos. Na sessão 3/U7, em um jogo de pula-corda que estavam engajadas as crianças 3A, 4A, 12A, 15A, 16A, 20A, 22A e o (a) professor (a), observamos que as crianças sempre que conseguiam realizar ou que iriam tentar algo desafiante recorriam ao (a) professor (a) para saber se tinha percebido o que haviam feito ou pedindo para observar o que iam tentar fazer. Nesse jogo a criança 4A pede ao (a) professor (a) para observar o que estava conseguindo fazer – tratava-se da execução da forma mais desafiante do jogo de pula-corda, o ‘foguinho’. O ‘foguinho’ consiste em a criança pular a corda o mais rápido possível por mais tempo. Em relação a turma, a criança 4A e 22A são aquelas que mais tempo permaneceram pulando a corda na forma de foguinho. Também na circunstância do jogo de pula-corda na sessão 4/U4,

observamos que no jogo em que o (a) professor (a) participava mantinha-se sua estrutura por mais tempo. Além de ficar caracterizada a valorização da participação do (a) professor (a) engajado (a) no jogo.

A estrutura do jogo se mantinha por mais tempo, logo que a participação do (a) professor (a) potencializa uma ação comunicativa. Na circunstância (sessão 6/U2) de um jogo de futebol, no qual estavam envolvidas as crianças 12A, 13A, 22A, foi observada uma situação de conflito acerca da participação de uma das crianças. Logo, para resolver o conflito, as crianças recorreram ao (a) professor (a) com diferentes argumentos. O (a) professor (a) percebendo a situação, argumenta que todos gostavam de futebol e que existia apenas uma bola. Então todos teriam que jogar juntos. Ninguém poderia ficar sem jogar. Tão logo o (a) professor (a) termina a argumentação as crianças se voltam para as regras e passam a re-organizar o jogo, de modo a garantir que todos pudessem participar. Também foi observado (sessão 4/U2), onde o (a) professor (a) fez a mediação para que uma criança fosse aceita em um grupo (turma-B).

Outro aspecto observado em relação à participação do adulto no jogo das crianças, foi em relação ao conteúdo do jogo, seja propondo um novo conteúdo ou ampliando o que as crianças já dominavam. Observamos que logo que o (a) professor (a) demonstrou disponibilidade (sessão 13/U4, turma-A) para participar do jogo, imediatamente as crianças respondiam à iniciativa. A circunstância consistia em um jogo de agente secreto. O (a) professor (a) propunha situações desafiadoras em que as crianças deveriam agir como agentes secretos (transpondo obstáculos, se escondendo, fazendo silêncio, correndo, caminhando agachados etc.). Nessa situação, todas as crianças na turma participaram. Em outra sessão (sessão 17/U2, turma-A), observamos a ampliação do conteúdo na estrutura do jogo de futebol. O jogo de futebol que nas primeiras sessões consistia em apenas chutar a bola, passou a apresentar uma estrutura mais formal, já com funções específicas e elementos característicos do regulamento do jogo, por exemplo, faltas, barreira para cobrança de falta e cobrança de pênaltis.

O engajamento do adulto foi valorizado em relação ao senso de auto-eficácia da criança ao recorrer ao (a) professor (a) para observar seu agir com o objetivo de se obter *feedback* acerca de sua ação. Outro aspecto é a ação comunicativa (mediação), considerando a competência e habilidade do (a) professor (a) em promover espaços relacionais expressivos, permitindo à criança sustentar o ambiente de jogo e, na interação alcançar o êxito da ação. Do mesmo modo, a ampliação do conteúdo do jogo. As crianças buscavam no adulto os

conteúdos das ações humanas para compreender e agir no ambiente imediato em que estavam inseridas.

Corroborando com Ariès (1998), a participação do adulto no jogo é importante para a criança. Na mesma direção Winnicott (1975), Maturana e Verden-Zöller (2004), Venâncio e Costa (2005) apontam que o jogo é o primeiro espaço potencial para o estabelecimento de relações interpessoais, garantindo a prática da convivência do cotidiano em uma atividade que é válida em si mesmo. No resultado de seu estudo Flanders et al. (2009), destacam que a participação ativa do adulto no jogo da criança no cotidiano está diretamente relacionado ao desenvolvimento da competência social.

Ainda que a participação do adulto seja apontada como uma experiência significativa para a criança na consolidação de relações interpessoais (reciprocidade, equilíbrio de poder, relação afetiva) e constituição de sua identidade individual e consciência social, essa deve ser cada vez mais suprimida (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; GINSBURG, 2007; LANCY, 2007). Isso é decorrente das pressões exercidas pelo macrosistema sobre todos os níveis do sistema. Ramalho (1996) aponta as relações interpessoais empobrecidas como um dos aspectos limitadores sobre o status do desenvolvimento.

No macrotempo observamos que em ambos os grupos houve evolução nas estruturas interpessoais. Nas primeiras observações a circunstâncias dos jogos eram realizadas em grandes grupos, porém sub-organizados em díades ou tríades. Já nas últimas sessões observamos predominantemente circunstâncias de jogos envolvendo grandes grupos. Segundo Bronfenbrenner (1996) isso é um qualificador importante do desenvolvimento, facilitado pela participação conjunta em atividades progressivamente mais complexas e recíprocas, constituído no desenvolvimento de apego emocional sólido e duradouro.

A3 – Papéis sociais

Os papéis sociais mais exploradas pelas crianças foram aqueles relacionados às relações estabelecidas na estrutura familiar. Nessa a figura da mãe cuidando dos filhos e resolvendo situações de conflito foi amplamente explorado pelas crianças do sexo feminino. Em estruturas de relações interpessoais que aconteceram envolvendo crianças do sexo oposto, a estrutura familiar foi explorada também com a figura do pai e do irmão. Em estrutura

interpessoais em que o grupo era quase predominantemente homogêneo, a estrutura familiar era explorada com a figura da mãe orientando as atividades do cotidiano, quase não havendo a figura do pai ou irmão.

Ainda foram observados papéis sociais explorando como pertencente à estrutura familiar o papel da babá e/ou empregada, assumindo funções no jogo em que as mães (patroas) iam passear e elas ficavam responsáveis por cuidar das crianças. As crianças que assumiam esse papel, ora aceitavam de forma espontânea ora imposta pelo grupo. Eram as que exerciam pouca influência no grupo. Também apareceu o papel da mãe, simultaneamente, trabalhando no seu *notebook* e ainda cuidando do seu bebê.

Houve a exploração de papéis que configuraram ações no cotidiano. De acordo com Leontiev (1988), Vigotsky (1991) e Elkonin (1998), significa que a criança no jogo está agindo para além do seu comportamento habitual, enquanto processo para compreensão do mundo em que vive e das ações humanas nele.

O papel da mãe desenvolvendo múltiplas funções remete ao estilo de vida adotado pela sociedade ocidental (macrossistema), exercendo pressão sobre todos os níveis do sistema em que a criança participa diretamente ou indiretamente (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Assim, como a figura da babá ou empregada na estrutura da família, revelando propriedades das interações determinadas na dimensão socioeconômica. E da percepção da sociedade sobre o papel da mulher nas ocupações profissionais, na função de empresária, advogada e médicas/enfermeiras, ao cuidado com a beleza, no papel das amigas no salão de beleza.

Quadro 5. Papéis sociais explorados pelas crianças engajadas no jogo

Papéis sociais

-doente; -estrutura familiar; -cuidadora de doentes; -agente secreto; -filhos desobedientes; -polícia e ladrão; -professora e alunos; -jogador de futebol; -mãe cuidando de bebê e trabalhando no computador; -amigas fazendo visita; -espião; - caçadoras; -piloto de carros; -mãe; -bebê; -empresária; -advogada; -babá/empregada; -velhinha; amigas no salão; -amazona; -vizinhas; -médicas/enfermeiras.

Entre as crianças do sexo masculino, foram observados poucos papéis sociais sendo explorados. Os papéis mais comuns observados foram os de polícia e ladrão, manifestos em jogos que se caracterizavam na forma de fantasia e locomotora (luta entre o bem e o mal), jogador de futebol, espião e pilotos de carros.

Os poucos papéis sociais explorados pelas crianças de sexo masculino, partindo dos resultados no estudo de Grosso, Morais e Otta (2006, 2007) e das pressões do macrosistema sobre os outros níveis do sistema, sugerem à hipótese que está faltando conteúdos referenciais da vida cotidiana para exploração como papéis sociais, logo que a figura do pai no seu dia-a-dia é cada vez mais ausente. Os papéis sociais passam a ser substituídos pela representação de personagens ou figuras fictícias de desenhos animados quando consideramos o tempo que as crianças ficam expostas à televisão.

Enquanto uma estrutura para ação e de caráter relacional, a exploração de papéis sociais se dá como processo para compreensão do mundo em que vive e das ações humanas nele (LEONTIEV, 1988; VIGOTSKY, 1991; ELKONIN, 1998), explorado na forma de jogos de fantasia com a criança retirando a ação do contexto funcional (PELLEGRINI, 2009). Ao fazer isso, significa que a criança está realizando sua existência no conjunto das ações humanas, nesse caso em específico os papéis sociais existentes na estrutura social.

Todavia, a realização de ações humanas só acontece ao nível de uma realidade percebida (experenciada). Ou seja, a criança vai explorar no jogo as ações humanas a partir da forma que percebe e dá significado ao que vivencia no ambiente, tanto naquele que participa diretamente como indiretamente. Para que ocorra a exploração de papéis sociais é fundamental que a criança participe do conjunto das ações humanas, e ainda, de forma progressivamente mais complexa, como destacado no estudo de Grosso, Morais e Otta (2006, 2007). Nas comunidades em que as crianças participavam de forma mais direta do mundo do adulto – das suas relações sociais, possuíam e exploravam uma gama maior de papéis sociais que emanavam das relações que se estabeleciam no cotidiano.

A criança traz para o ambiente de jogo o que percebe e dá significado no ambiente, provocando as funções da consciência – intencionalidade, para compreender as ações humanas realizadas no mundo em que vive. No entanto, como apontado por Bronfenbrenner (1996), Ginsburg (2007), Lancy (2007), Flanders et al. (2009), a participação da criança no mundo do adulto é cada vez menor, como observado na análise do microsistema casa (mesossistema) o tempo disponível para o jogo e quem participa dos jogos da criança a ser analisado a seguir.

O cotidiano da criança tem sido marcadamente constituído por um longo período no ambiente escolar, envolvido em atividades acadêmicas, no convívio de cuidadores (babás) ou da televisão/internet (BROLO, 2008). No ambiente escolar, além da preocupação centrada em atividades acadêmicas aceitas como produtivas, o convívio da criança acontece quase

exclusivamente com crianças da sua idade, limitando significativamente a possibilidade de conviver com alguém mais competente (PELLEGRINI, 2009), por conseguinte, de reconhecer e explorar papéis sociais mais complexos.

Ainda que exista o espaço disponível e o impulso para o jogo, a criança precisa do conteúdo, ou seja, das ações humanas para realizar a sua ação no mundo das ações humanas. Desse modo, não basta oferecer um espaço disponível ou *didatizar* o jogo para a criança. Além do espaço disponível e da *didatização* do jogo, a criança precisa reconhecer as ações humanas (pessoas, objetos, símbolos e significados) – seus papéis sociais, de modo que ao provocar as funções da consciência para compreender e realizar a sua ação humana no mundo seja possível transcender as restrições situacionais que ainda a cercam.

Desse modo, na ótica do desenvolvimento humano, é no jogo – de uma ação retirada do contexto funcional, que a criança vivencia os papéis sociais distinguidos no âmbito das ações humanas. Ainda, no ambiente do jogo ela experimenta esses papéis sabendo que é jogo, logo, não existindo preocupação exterior a ele, ajustando-o a sua capacidade e à demanda do contexto em que está inserida.

A4 – Atividades realizadas: estruturas de jogos observados

O ato de jogar é uma estrutura de caráter relacional que acontece no nível da experiência existencial (histórica) de um *ser-jogado*, na qual sustenta interações particulares entre o organismo e o ambiente. Logo, o ato de jogar enquanto atividade observada no microsistema principal é resultante da experiência do sujeito de uma realidade percebida, na qual irá determinar a maneira que a percebe e dá significado ao que vivencia no ambiente, em meio à interação com aspectos físicos, sociais, simbólicos e pessoas, permeadas pelas características de força, recursos e demandas das pessoas envolvidas (BRONFENBRENNER, 1996).

A partir desse ponto de vista, observamos os jogos (molares e moleculares) explorados pelas crianças (Quadro 17 e Quadro 18 – Apêndice I) seguindo essa estrutura de codificação: das condições externas, regras, esquemas motrizes e jogadores. Os jogos foram caracterizados nos domínios estrutural, funcional e de causalidade.

A turma-A explorou cinco espaços diferentes nas 20 sessões de observação, sendo que quatro deles estavam localizados em diferentes áreas do bosque e um sendo *playground*. Três áreas do bosque eram caracterizadas como planas, arborizadas e gramadas. Uma área de bosque estava em um declive, gramado e com algumas árvores e pequenos arbustos. O *playground* possuía casinhas feitas em madeira (3), escada de escalada em cordas (1), gangorras (3), escorregadores, prédio de escalada (1), balanços (5), ponte para travessia entre duas casinhas, além de um mini-campo gramado.

A turma-B explorou três espaços diferentes nas 20 sessões de observação, sendo um no bosque, no *playground* e uma vez o ginásio poliesportivo. A área do bosque ocupada era plana, arborizada e grama. O ginásio poliesportivo possuía espaço plano (quadra), arquibancada e palco para apresentações. O *playground* possuía casinhas feitas em madeira (3), escada de escalada em cordas (1), gangorras (3), escorregadores, prédio de escalada (1), balanços (5), ponte para travessia entre duas casinhas, além de um mini-campo gramado.

Os *jogos de fantasia* apresentam caráter representacional explícito de ações retiradas do contexto funcional (PELLEGRINI, 2009). Os conteúdos mais explorados foram da estrutura familiar, de atividades do cotidiano (dirigindo, trabalho, profissão), luta entre o bem e o mal, comportamento animal e de figuras fictícias (personagens de desenhos animados).

Os jogos de fantasia quando realizados no mesmo ambiente físico, tenderam a ocupar os mesmos espaços, orientados pelo caráter representacional, ora com outras crianças ora sozinha. Os jogos de fantasia foram observados (Gráfico 4 e Gráfico 6 – Apêndice H) sendo mais explorados (atividade molar) pelas crianças 1A, 3A, 6A, 7A, 10A, 11A, 14A, 16A, 18A, 22A, 1B, 3B, 6B, 7B, 12B, 14B, 15B, 17B, 18B, 22B, 23B, 25B e 27B.

Na turma-A o tronco de uma árvore de figueira foi o espaço mais utilizado nos jogos do cotidiano e da estrutura familiar. Os objetos de intermediação utilizados nos jogos eram aqueles disponíveis no espaço. Assim, folhas foram observadas sendo recolhidas e transformados em camas. Quando no *playground*, as casinhas foram os espaços no meio ambiente físico mais utilizado.

Quadro 6. Formas de jogos de fantasia explorados na turma-A

Jogos de fantasia

- cotidiano e estrutura familiar: casinha, membros familiares, conflitos familiares (mãe e filhos);
 - luta do bem contra o mal: guerreiros, mosqueteiros, princesa prisioneira, polícia e ladrão, espião, agentes secretos;
 - comportamento animal: imitando comportamento de animais, matilha de cachorros;
 - dirigindo carros;
 - personagens de desenhos animados e figuras fictícias: super-heróis, monstros.
 - adestrando animais.
-

A árvore de figueira, devido ao formato do tronco e das raízes em caverna, era também utilizada como prisão nos jogos de polícia e ladrão e princesa prisioneira.

Na turma-B os jogos explorando conteúdos do cotidiano e da estrutura familiar, o tronco e a sombra de árvores de pinheiro eram os espaços mais utilizados no ambiente físico. No *playground* foram observados nas casinhas. Nessa turma foram utilizados diversos objetos de intermediação, dos quais se destacam: bonecas, utensílios domésticos, toalhas, lençol, kit de maquiagem, roupas para bonecas. No jogo de delegada foram utilizados dois rádios transmissores de brinquedo e para os jogos de empresárias foram utilizados blocos de papel e caneta.

Quadro 7. Formas de jogos de fantasia explorados na turma-B

Jogos de fantasia

- cotidiano e estrutura familiar: casinha, membros da família, preparando comida, amigas tomando chá, delegadas;
 - personagens de desenhos animados e figuras fictícias: super-heróis, vampiros e múmias;
 - comportamento animal: galinha sentada no ninho/pássaro, cavalo correndo, vaca mugindo;
 - ocupação profissional: médico (a) s, enfermeiro (a) s, escritório;
 - luta: caçadoras e lobos;
 - amazona: cavalgando cavalo.
-

Os jogos de fantasia da luta do bem contra o mal, imitando comportamento animal, adestrando animais, amazona, caçadoras de lobos, ocuparam grandes áreas do ambiente físico. Nesses jogos não foram observados objetos de intermediação e prevaleceram habilidades de locomoção.

Em relação às habilidades motrizes, os jogos que tiveram conteúdos do cotidiano, ocupação profissional e estrutura familiar, prevaleceram habilidades manipulativas. Já os jogos que ocuparam grandes áreas do ambiente físico (luta do bem contra o mal, imitando

comportamento animal, adestrando animais, amazona, caçadoras de lobos e personagens de desenhos animados), prevaleceram habilidades de locomoção.

Nos jogos representando personagens de desenhos animados (figuras fictícias), os objetos de intermediação possuíam duas características, sendo ora os personagens na figura de brinquedos (industrializados) ora materiais disponíveis no ambiente físico, dos quais eram transformados em objeto representacional, por exemplo, um pequeno galho que se tornava uma espada.

Os jogos de fantasia foram mais explorados por crianças do sexo feminino quando consideramos apenas a turma-B. Na turma-A, influenciada pela estrutura do grupo, não houve diferença significativa. A diferença mais significativa nos jogos de fantasia aconteceu em relação ao seu conteúdo.

Entre as crianças do sexo feminino o conteúdo explorado de forma mais significativa nos jogos de fantasia foram os de conteúdo relacionados à estrutura familiar e atividades do cotidiano como amigas tomando chá, atividade profissional (médicas, empresárias) e de afazeres domésticos. Já entre as crianças do sexo masculino houve preponderância de conteúdos explorando personagens de desenhos animados, destacando-se os *super*-heróis, guerreiros e *super*-poderes.

Outro aspecto observado nos jogos de fantasia, especificamente naqueles que aconteceram envolvendo grupos de crianças (relações interpessoais), foi observado grande período dedicado a construção das regras e na definição dos papéis a serem representados no jogo.

Em relação aos jogos de fantasia, nossos resultados corroboraram com os estudos do desenvolvimento humano (PIAGET, 1990; VIGOTSKY, 1991; ELKONIN, 1998; COLE; COLE, 2003; PELLEGRINI; SMITH, 2004; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009; PELLEGRINI, 2009). Foram observadas ações retiradas do contexto funcional envolvendo a exploração de objetos, papéis sociais e figuras fictícias. Outra característica que marcou os jogos de fantasia foi o caráter social e exploração lingüística (verbalizações), por exemplo, quando observamos o período dedicado à construção das regras e na definição dos papéis sociais.

Outro aspecto encontrado em nossos resultados foi em relação à qualidade e tempo dedicado aos jogos de fantasia em relação ao gênero. Todavia, essas diferenças são parciais, como apresentadas e discutidas no tópico anterior. As meninas dedicaram mais tempo e apresentaram níveis mais sofisticados de jogos de fantasia (PELLEGRINI; SMITH, 2004;

PELLEGRINI, 2009), quando consideramos a estrutura, os objetos e papéis sociais explorados. Já os meninos exploraram nos jogos de fantasia figuras fictícias (personagens de desenhos animados), principalmente expressas na forma locomotora (luta entre o bem e o mal).

Essa fase (5-6 anos de idade) marca o ápice das formas de jogos de fantasia, evidenciado pela estrutura social e exploração lingüística (verbalizações). Na perspectiva do desenvolvimento, isso aconteceu devido à ampliação da capacidade cognitiva, do controle da emoção, no uso da linguagem e comportamento sensório-motor (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2009).

A fase em que os jogos de fantasia se sustentam em uma estrutura social e na exploração lingüística, segundo Pellegrini (2009) marca o processo de desenvolvimento no qual a criança passa a reconhecer as próprias intenções e crenças em relação ao outro e a coordenar significados abstratos. Vigotsky (1991) diz que o jogo de fantasia indica a emancipação da criança em reação às restrições situacionais para realizar seus desejos. Elkonin (1998) nos jogos de fantasia a criança reconstrói as relações sociais (tarefas e normas).

Ainda que existam diferenças acerca dos jogos de fantasia entre Vigotsky (1991), Elkonin (1998) e Pellegrini (2009), as quais emanam dos respectivos escopos teóricos¹⁴, os autores apontam nos jogos de fantasia aspectos do processo desenvolvente geradores de efeitos de competência, observados em nossos resultados na exploração de atividades, relações interpessoais e papéis sociais. Também, no macrotempo, sobre a estrutura dos jogos, os objetos e papéis sociais explorados.

Nos *jogos de objeto-direcionados* a ação está direcionada para o objeto (exploração, construção, execução e uso de ferramenta). Ou seja, para o fim a que se destina o esforço empregado. Nesse caso, não se trata do uso do objeto apenas enquanto caráter representacional para o jogo. Mas, considerando o tempo despendido na ação, sua função e utilização (PELLEGRINI, 2009), é jogo (criação e jogo).

Considerando o tempo despendido na ação, sua função e uso, foram observados jogos em uma situação na qual a criança estava engajada na montagem de um helicóptero (brinquedo). Ao terminá-lo, voltou-se para o jogo de fantasia em que representava o personagem de um super-herói. Também, foi observado em jogos de casinha, na preparação

¹⁴ Pellegrini (2009) faz uma profunda revisão acerca do papel do jogo no Desenvolvimento Humano em diferentes áreas de conhecimento, onde são apresentadas diferenças e aspectos consensuais entre as principais bases teóricas, dedicando especial atenção a um diálogo entre Piaget e Vigotsky.

das bonecas (roupinhas) e utensílios para então existir terminantemente o jogo de casinha. Outra situação, recolhendo sementes no bosque e posicionando no entorno de um buraco, para então ter um ninho de pássaro e depois um obstáculo para salto.

As crianças que mais exploraram jogos de objeto-direcionados (Gráfico 4 e Gráfico 6 – Apêndice H) são as crianças 1A, 3A, 5A, 6A, 11A, 12A, 13A, 14A, 16A, 17A, 18A, 25A, 27A, 1B, 3B, 4B, 5B, 8B, 11B, 12B, 14B, 15B, 16B, 24B e 26B. Foram observados em situações de jogos individuais e em grupos, de observação e participação conjunta.

Os jogos objeto-direcionados foram observados com preponderância na forma de exploração de objetos disponíveis no ambiente físico, exploração de brinquedos e de execução de objetos e brinquedos na turma-A. Na turma-B os jogos objeto-direcionados foram observados com preponderância na forma de exploração e execução de brinquedos, seguido da exploração de objetos e materiais disponíveis no ambiente físico e do uso de objetos como ferramenta.

Quadro 8. Formas de jogos de objeto-direcionados na turma-A

Jogos objeto-direcionados

- explorando objetos/materiais disponíveis no bosque: tronco de árvores, recolhendo folhas, sementes, cascas de árvores, galhos;
 - explorando e execução de brinquedos: puxa-puxa, cordas, bolas, peteca, carrinhos, helicópteros, disco frisbee, corneta, personagens de desenhos (super-heróis, monstros) e miniatura de soldados, notebook de brinquedo, bonecos (as), carta de figurinhas, avião de papel, pista de corrida para carrinhos;
 - construção: riscando com giz, desenhando;
 - explorando: equipamentos playground
-

Quadro 9. Formas de jogos de objeto-direcionados na turma-B

Jogos objeto-direcionados

- explorando objetos/materiais: recolhendo folhas, sementes, cascas de árvores, galhos;
 - explorando e execução de brinquedos: carrinhos, estrutura de um guindaste, bonecos (as), corda, personagens de desenhos (super-heróis, monstros), helicópteros, macinhas, espada, utensílios domésticos, estojo para maquiagem, tabuleiro, rádio transmissor de brinquedo, toalhas;
 - uso como ferramenta: gravetos sendo utilizados para cavar um buraco;
 - explorando: equipamentos playground
-

As regras acordadas entre os jogadores, principalmente para os jogos que aconteciam existindo participação conjunta, para a exploração, construção, execução e uso como ferramenta, se davam pautadas no tempo, na dominação exercida pela posse do objeto e na função atribuída à criança no jogo. O tempo pode ser demonstrado na exploração e execução de um guindaste de brinquedo na turma-B. Como várias crianças queriam utilizar (executar) o

guindaste, foi acordado que cada um, alternadamente, o faria. A dominação pela posse do objeto pode ser demonstrada na turma-A com crianças envolvidas na montagem de uma pista de corrida de carrinhos. A criança dona do brinquedo só permitiu aos colegas participarem observando. Em relação à função atribuída no jogo pode ser demonstrada na turma-B, na construção de um ninho. Foram acordadas entre os jogadores suas atribuições no jogo, das quais iam de crianças abrindo (escavando) o buraco usando um pequeno graveto à crianças procurando sementes e gravetos pelo espaço físico.

Outro aspecto que configurou como regra foi no âmbito da execução. O uso do guindaste não poderia ser feita de qualquer jeito, por exemplo, deixá-lo virar, sob pena de perder a vez na seqüência acordada. Assim como, no jogo de pula corda, não era aceitável que aquele que se propunha a bater a corda não soubesse fazer direito, ou seja, que permitisse aos colegas pular-corda.

Os jogos de objeto-direcionados de acordo com Pellegrini (2009) é um importante qualificador do desenvolvimento, avançando sobre as categorias de exploração, construção, execução e no uso como ferramenta no conjunto das ações humanas. A exploração refere-se ao primeiro contato com o objeto, caracterizando-se enquanto circunstância em que a criança busca reconhecer o objeto – dar uma finalidade no ambiente do jogo. A construção, execução e o uso como ferramenta são as categorias mais especializadas, já orientadas por uma finalidade (tarefa) e alterada no conjunto das ações humanas, por exemplo, quando observamos uma criança cuidadosamente organizando as roupinhas de suas bonecas.

Em nosso estudo as formas de jogos de objeto-direcionados foram os de exploração e execução. Isso poderá ter ocorrido em função de diferentes aspectos. Todavia, os que surgiram de forma mais evidente foram o predomínio pela forma de jogos locomotores, poucos objetos no ambiente imediato capaz de estimular a exploração e imaginação, além de serem objetos acabados (brinquedos) e estruturas fixas. Especificamente os objetos acabados (brinquedos) e estruturas fixas (*playground*), a finalidade já estava definida, por conseguinte, não permitindo à criança mobilizar sua capacidade criadora para dar finalidade ao objeto no ambiente de jogo.

Já em relação aos jogos objeto-direcionados, observamos diferenças entre gênero, corroborando com Grosso, Morais e Otta (2006, 2007) e Pellegrini (2009). Todavia, contraditoriamente aos autores, a diferença não foi possível ser observada sobre as categorias de jogos objeto-direcionados. Mas apareceram na forma de utilização dos objetos. Entre os meninos houve predomínio na exploração brinquedos de montar (personagens de desenhos

animados, carrinhos etc.). Entre as meninas houve predomínio na exploração de utensílios domésticos (brinquedos) e bonecas. Segundo Pellegrini (2009) isso poderá ocorrer em função do contexto sociocultural no qual a criança está inserida.

Os *jogos locomotores* têm como estrutura básica movimentos exagerados sem função aparente, na maioria das vezes ocupando grandes densidades espaciais. Foi observado como atividade principal (molares) para ambos os grupos, sendo mais apropriado apontar aquelas crianças em que essa forma de jogo foi uma atividade molecular quando comparados ao engajamento das demais crianças ao longo das 20 sessões. As que menos se envolveram em jogos locomotores (Gráfico 4 e Gráfico 6 – Apêndice H) foram as crianças 14A, 24A, 1B, 4B, 7B, 12B e 15B.

Os jogos com bola (futebol ou lançando com as mãos) foi amplamente explorado por crianças do sexo masculino. Os jogos de perseguição, lutas e/ou fisicamente fortes, movimentos ritmados e exercícios, foram explorados por crianças do sexo masculino e feminino.

Quadro 10. Formas de jogos locomotores explorados na turma-A

Jogos locomotores

- jogos com bola: jogo com bola nos pés (futebol), lançando bola com as mãos;
 - perseguição: pega-pega, esconde-esconde, pega-gelo, agacha-agacha;
 - lutas e/ou fisicamente fortes: cabo de guerra, demonstração de força (quebrando galhos, levantando colega do chão), lutinhas;
 - movimentos ritmados e exercícios: giros, rolamentos, correndo sem finalidade aparente, escorregando, executando estrela, saltitos, dançando, pulando corda, amarelinha, subindo em árvores/raízes, explorando equipamentos *playground* (escorrega, balançando, escalando, dependurando em estruturas desafiadoras);
 - rebatida: peteca;
-

Em relação ao ambiente físico os jogos locomotores ocupavam praticamente toda a área disponível. Outra característica observada, especificamente nos jogos de perseguição, foi o fato das crianças privilegiarem locais no ambiente físico que ofereciam dificuldades para locomoção, apesar de possuir todo o espaço disponível (mais fácil). Essa situação pode ser descrita nos jogos de perseguição que aconteceram na região do bosque e na área de declive. Na área de bosque, ainda que houvesse uma área ampla, as crianças preferiam realizar jogos de perseguição próximos ao tronco da árvore de figueira, na qual as raízes sobressaltavam o solo e dificultava a locomoção. Na área em declive, além de jogos de perseguição, foram observadas crianças escorregando e realizando diversas formas de rolamentos.

Quadro 11. Formas de jogos locomotores explorados na turma-B

Jogos locomotores

-jogos com bola: futebol; lançando bola com as mãos;
 -perseguição: pega-pega, esconde-esconde;
 -luta: lutinha, disputa para ver quem recolhe mais sementes, cabo de guerra;
 -movimentos ritmados e exercícios: correndo sem propósito aparente, pulando corda, siga o mestre, exploração equipamentos *playground* (escorrega, balanço, escalando dependurando em estruturas desafiadoras);

Nos jogos locomotores, as regras inerentes à existência do jogo, foram observadas em jogos mais estruturados, principalmente aqueles em que existia a participação conjunta (jogo de futebol, jogos de perseguição, luta, pula-corda, siga o mestre). Em jogos nos quais se voltaram para a exploração das habilidades ou movimentos ritmados sem finalidade aparente (exploração equipamentos *playground*, correndo sem finalidade) não foram observadas regras explícitas.

No que tange à atitude de representação de papéis sociais no jogo de futebol foram observadas crianças comemorando gols representando jogadores de futebol profissional. Nos jogos de perseguição no papel de pegador e fugitivo. Nos jogos de luta as atitudes de representação estavam sobre a demonstração de força e/ou poder.

Os resultados em nosso estudo foram de encontro à outros estudos acerca dos jogos locomotores (SPINKA; NEWEBERRY; BEKOFF, 2001; PELLEGRINI; SMITH, 2004; BATESON, 2005; PELLEGRINI; DUPUIS; SMITH, 2007; BROLO, 2008; PELLEGRINI, 2009). Nesses estudos os jogos locomotores aparecem como uma atividade amplamente valorizada por crianças nessa fase (5-6 anos), confirmando nosso resultado enquanto uma atividade molar.

Essa fase tem enquanto característica, o desenvolvimento acentuado das habilidades motoras grossa e fina, marcando a ampliação da mobilidade (autonomia) da criança para explorar o ambiente. A capacidade para explorar o ambiente varia em função do ambiente imediato em que a criança está inserida (oportunidade para vivenciar jogos locomotores) e das características do organismo (recursos biopsicológicos).

Os jogos locomotores foram marcados por situações em que a criança se submeteu a experiências inesperadas que levavam à súbita perda de controle, deliberadamente ao relaxar o controle de seus movimentos, confirmando a hipótese levantada por Spinka, Neweberry e Bekoff (2001) acerca do papel do jogo no desenvolvimento humano de treinamento para o inesperado. Também Bateson (2005) acerca da familiarização do jogador com a topografia do ambiente, quando observamos as características dos locais no ambiente físico em que os jogos

locomotores aconteceram, dos quais exigiu-se da criança respostas de acordo com as demandas do ambiente.

Para Spinka, Newberry e Bekoff (2001), Bateson (2005) e Pellegrini, Dupuis e Smith (2007) a sujeição às experiências inesperadas, deliberadamente relaxando o controle dos movimentos sem finalidade aparente, indica um importante qualificador do desenvolvimento nos domínios físicos, cognitivo e social. Ao se recuperar (criança) da súbita perda de controle frente ao inesperado no qual se submeteu, demonstrou competência (recursos) para responder às demandas do ambiente em que estava inserida.

Outro qualificador importante do desenvolvimento dos jogos locomotores aconteceu em relação às suas fases. Espera-se que a criança ao final do primeiro ano de vida abandone os jogos locomotores na forma rítmica estereotipada (por exemplo, prazer em balançar o corpo) e passe a engajar-se em jogos de exercício, seja social ou não, alcançando seu pico entre os cinco e seis anos de idade (PELLEGRINI, 2009). Corroborando com nosso estudo, onde houve predomínio de jogos de exercício desenvolvidos em estruturas sociais.

Já em relação às diferenças apontadas nos jogos locomotores entre gêneros por Pellegrini e Smith (2004) e Pellegrini (2009), em nosso estudo essas diferenças foram parciais (Tabela 1 e Tabela 2), principalmente na turma-A, onde os jogos locomotores também foram amplamente explorados por crianças do sexo feminino, conforme foi discutido em tópico anterior.

Em relação aos motivos que levaram à prevalência na exploração dos jogos locomotores, dois aspectos na perspectiva do desenvolvimento precisam ser considerados. O primeiro, pautando-se em Caillois (1990), no que o jogo satisfaz ao jogador. Nos jogos locomotores, das quatro categorias fundamentais apontadas pelo autor, três são evidenciadas de forma significativa: competição (*agôn*), vertigem (*ilinx*) e simulacro (*mimicry*). Das formas de jogos, conforme as categorias fundamentais propostas por Caillois (1990) é a que mais satisfaz ao jogador. Também, outra característica relacionada às categorias em que o jogo satisfaz ao jogador, é que todas essas estão abertas para a exploração dos recursos (competência) do jogador de acordo com a demanda do ambiente. Desse modo, justificando o maior envolvimento de crianças em jogos locomotores, nessa fase.

De outro modo, na segunda, conforme Bjorklund e Pellegrini (2005) e Pellegrini (2009), o maior envolvimento em jogos locomotores, além do impulso para o jogo naquilo que satisfaz ao jogador, poderá estar associado às consequências da privação da oportunidade para explorar jogos locomotores. Ao realizar um estudo de meta-análise em pesquisas que

tiveram por objetivo verificar os efeitos da privação de jogos locomotores, Bjorkllund e Pellegrini (2005) e Pellegrini (2009) sugerem que as crianças, quando dada a oportunidade, irão explorar ao máximo para compensar ao déficit. Isso acontece, segundo os autores, devido ao papel do jogo nessa fase do desenvolvimento dos sistemas esqueléticos, muscular e neural. Então para garantir o desenvolvimento normal, torna-se necessário compensar o déficit, ou seja, aproveitar ao máximo as oportunidades para jogos locomotores.

A relação entre a prevalência no engajamento em jogos locomotores e a privação em outros ambientes, corrobora com nossos resultados quando observamos o cotidiano da criança e o tempo disponível para jogos no microambiente principal (escola). A maior parte do período as crianças passavam dentro da sala de aula envolvidas em atividades passivas. Também, observamos no microtempo (sessão) haver um predomínio de jogos locomotores no início da sessão, diminuindo consideravelmente ao se aproximar do final. Todavia, limitados pelos objetivos da pesquisa e método, por ora indicamos a necessidade de outro estudo a fim de comprovar ou refutar a hipótese levantada.

No macrotempo observamos a aquisição de capacidade e habilidades, haja vista pela estrutura dos jogos e recursos dos jogadores. Na estrutura é possível citar a evolução dos jogos de perseguição simples para formas mais elaboradas, como pega-ajuda e pega-corrente, e também o jogo de bola nos pés, que evoluíram para um jogo estruturado de futebol. Em relação aos recursos foi possível observar a aquisição de habilidades motoras na exploração do jogo de pula-corda, e também, a capacidade para sustentar ações comunicativas, considerando o número de crianças que participaram nos jogos e o conjunto de regras explícitas.

Isso indica, na ótica do Desenvolvimento Humano, que houve desenvolvimento da criança. E corroborando com Spinka, Newberry e Bekoff (2001), Maturana e Verden-Zöller (2004), Bateson (2005), Pellegrini, Dupuis e Smith (2007) e Pellegrini (2009), os jogos locomotores tiveram papel fundamental nesse processo, permitindo à criança explorar sua motricidade de forma espontânea, submetendo os domínios físicos, cognitivos e social a sua disposição para explorar o ambiente imediato.

Já os *jogos sociais*, característicos pelo comportamento de reciprocidade nas relações e na forma de participação no grupo (coesão grupal), foram considerados como atividades molares para todas as crianças (Gráfico 4 e Gráfico 6 – Apêndice H), variando apenas em relação ao tempo dedicado à ação e à estrutura das relações interpessoais.

Quadro 12. Formas de jogos sociais explorados na turma-A

Jogos sociais

- conversando sem propósito aparente;
- jogos em roda: cartinhas, cantigas de roda;
- exploração das relações familiares e cotidianas (amigas e/ou amigos passeando), criação dos jogos (definição de papéis, regras, uso dos objetos de intermediação);

As regras eram orientadas para a coesão do grupo, sustentadas por elevados laços de afetividade e apego, observados em situações em que crianças caminhavam conversando sem propósito aparente pelo ambiente físico. Também, foram observadas em situações em que na criação do jogo, suas regras ou papéis sociais, não favoreciam a coesão grupal, as crianças então decidem sair do jogo e/ou sugeriram mudanças na regra a fim de favorecer o grupo.

Quadro 13. Formas de jogos sociais explorados na turma-B

Jogos sociais

- conversando sem propósito aparente;
- jogos em roda: tabuleiro, cantigas de roda, cartinhas/figurinhas, siga o mestre;
- exploração das relações familiares e cotidianas: amigas conversando, criação dos jogos (definição de papéis, regras, uso dos objetos de intermediação), trabalho;

Os jogos sociais são um importante indicador da capacidade de a criança comunicar suas intenções e obter resposta de seus pares, decodificando sinais sociais, por exemplo, quando é jogo e não e não-jogo (BATESON, 1986; PELLEGRINI, 2009). Outro aspecto é a regulação emocional (WINNICOTT, 1977), considerando os elevados laços afetivos que sustentam essa forma de jogo (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Nossos resultados confirmam essas proposições, já ao observar as relações interpessoais.

No macrotempo (20 sessões) isso se confirma na medida em que observamos diminuição nas situações de conflito entre as crianças e das vezes que recorreram ao (a) professor (a) para resolvê-las. Esses resultados são indicadores importantes do desenvolvimento, diretamente associado ao controle da emoção e ampliação da capacidade de estabelecer uma ação comunicativa e/ou redes de conversações (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004), por conseguinte, estabelecendo uma base regular temporal de ambiente de jogo, acentuando relações de reciprocidade e equilíbrio de poder (BRONFENBRENNER, 1996; PELLEGRINI, 2009).

Nos jogos de perseguição, luta, pula-corda e futebol, a competição (*agôn*) sobressai enquanto ações e característica da criança na busca por conseguir mais ou melhor. Em jogos de casinha, imitando animais, adestrando animais, cantiga de roda, ocupação profissional e personagens de desenhos animados ou fictícios, houve um predomínio de comportamento de

ilusão ou fantasia (*mimicry*) representado em uma situação orientada pelas ações e objetos, em pares ou individuais.

Os jogos em que houve o predomínio da competição (*agôn*) e ilusão ou fantasia (*mimicry*), tiveram em comum uma estrutura social, privilegiando reciprocidade entorno de uma ação sustentada em um nível de conhecimento superior entre os pares, de aceitar a desvantagem ou auto-desvantagem e de alternância de papéis dominantes e dominados para realização do jogo.

Já nos jogos em que as ações locomotoras foram de movimentos ritmados e exercícios (fazendo ou realizando estrela, escorregando em declive, correndo de costa, playground) houve predomínio da vertigem (*ilinx*), caracterizado pela estrutura básica de movimentos exagerados individuais sem função aparente e na busca por situações desafiadoras.

Em específico às formas de jogos, dar-se-ia o fato de que ainda que tenham ocorrido em espaços diferentes, ocorreu a sustentação de padrão de atividades sobre aspectos físicos, sociais e simbólicos. Desse modo, apontando que no impulso para o jogo, orientado sobre em que satisfaz ao jogador, existia uma estrutura para ação, na qual só foi realizada ao passo em que a criança (*ser-jogado*) adaptou e criou um ambiente de jogo. Por conseguinte, não se trata da liberdade gerada pela incerteza que provoca no jogador a necessidade de inventar como apontado por Caillois (1990), mas sendo uma estrutura para ação, inventar (adaptar, criar) é inerente à existência do jogo.

Os aspectos físicos do ambiente marcam a circunstância do jogo desde os objetos de intermediação à densidade espacial. Para responder à necessidade produzida pelo jogo (naquilo que satisfaz ao jogador), o jogador engajou-se na ação e a partir dos recursos (competência) foi capaz adaptar e criar um ambiente de jogo. Segundo Vigotsky (1991), a criança foi capaz de transcender as restrições situacionais impostas pelo mundo real para realizar seu desejo irrealizável.

As crianças que se engajaram em jogos de casinha, que se caracterizam naquilo que satisfaz ao jogador em *mimicry* (simulacro), ainda que não possuíssem de forma real casinhas, escolheram no ambiente físico o espaço que melhor representava uma casa. Assim como a disposição dos jogos, quando vários grupos jogando, de modo a garantir a figura da vizinha/amiga. Para tanto, usaram os recursos que dispunham a partir da experiência de uma realidade percebida, para realizar sua ação enquanto jogo no mundo.

Ao cunhar que o jogo é uma estrutura para ação de caráter relacional, sustentada na interação do organismo (característica da pessoa) e ambiente, enquanto atividade sendo

resultante da experiência do sujeito de uma realidade percebida em interação com aspectos físicos, sociais, simbólicos e pessoais, significa que foi experienciado de forma própria em função daquilo que o jogo satisfaz ao jogador.

Os jogos locomotores, onde ocorre predomínio da competição (*agôn*), vertigem (*ilinx*) e do simulacro (*mimicry*), foram observados em diferentes ambientes físicos, caracterizados pela interação entre a demanda do ambiente, dos recursos da pessoa e a natureza da atividade (ato de jogar), dentro de uma estrutura social na qual privilegia a reciprocidade entorno de uma ação sustentada em um nível de conhecimento superior entre os pares, de aceitar a desvantagem ou auto-desvantagem e de alternância de papéis dominantes e dominados para realização do jogo. Todavia, considerando *timing* da interação e intensidade e a força de contato em relação à natureza da atividade, poderá ser ou não uma atividade significativa, por exemplo, a considerar a interação com o (a) professor (a).

A circunstância do jogo nesse ambiente físico também foi influenciada pela experiência do (a) professor (a) acerca de uma realidade percebida (MARTINS, 2009), maneira e significado que vivenciou ou vivencia no ambiente, por exemplo, quando nos remetemos aos critérios para a escolha do ambiente físico para o jogo das crianças e os objetos de intermediação utilizados.

Se os critérios para a escolha do ambiente físico e objetos de intermediação forem orientados acentuadamente por aspectos de seguridade ou no controle dos aspectos físicos, a criança poderá ter limitada sua possibilidade de explorar atividades progressivamente mais complexas, objetos e símbolos que poderiam estimular sua atenção e imaginação.

Na turma-A o espaço físico escolhido pelo (a) professor (a) no bosque, próximo a uma grande e velha árvore de figueira, oferecia às crianças possibilidades quase ilimitadas de exploração, como subindo em seu tronco, deambulando nas suas raízes, correndo no seu entorno, dentre outros. Nos jogos de perseguição, ainda que as crianças possuíssem toda uma área plana para correr, a maioria dos jogos de pega-pega (policia e ladrão, pega ajuda, resgate da princesa prisioneira) acontecia em meio às raízes que sobressaltavam do solo. O correr em área plana já não oferecia à criança desafios. Ao correr sobre as raízes a criança provoca deliberadamente uma perda de controle sobre seus movimentos para então responder à perda de controle dando a melhor resposta de acordo com as demandas ambientais.

Baseando-se em Callois (1990) a interação com esse espaço físico ofereceu oportunidade para a criança ter experiência naquilo em que o jogo satisfaz como *agôn* (competição), *ilinx* (vertigem) e *mimicry* (simulacro), marcando a circunstância de jogo pelo

equilíbrio entre acontecimentos inesperados criados deliberadamente e respostas em função da demanda do ambiente (SPINKA; NEWEBERRY; BEKOFF, 2001; PELLEGRINI; DUPUIS; SMITH, 2007). Sendo o organismo ativo em seu processo desenvolvendo e em interação com o ambiente (influenciando e sendo influenciado), como apontado por Bateson (2005) talvez não pudesse ser experienciado fora do jogo.

A5 – Emoções manifestas pelas crianças

No registro feito no caderno de campo a emoção observada que predominou em situações de engajamento no jogo foi a de alegria (Tabela 9 e Tabela 10 – Apêndice J). Todavia, a manifestação de emoções como raiva e tristeza destacaram-se entre as crianças que também apresentaram disposições disruptivas ativas ou passivas, e foram, por consequência impedidas de jogar, sendo elas as crianças 2A, 3A, 9A, 21A, 25A, 2B e 26B.

Nas demais situações as emoções estão relacionadas à situações de conflito na circunstância do jogo ou enquanto consequência de emoções vivenciadas em outros ambientes, manifestas sobre a disposição para engajar em atividades. Todavia, a duração de contato e a frequência não resultaram em prejuízos significativos sobre as disposições geradoras e relações interpessoais.

No ambiente de jogo as emoções deverão ser observadas de acordo com a natureza da atividade. A alegria manifesta no jogo é de caráter paradoxal, coabitando alegria e seriedade. Da mesma forma em que as crianças demonstravam alegria por estarem engajadas no jogo; jogavam de forma extremamente séria.

A alegria manifesta no jogo, observada a partir da natureza da atividade, garante ao jogador a liberdade de decidir quando jogar e quando parar (voluntário). Estando no jogo, é a possibilidade séria intrínseca ao jogo, na qual orienta o jogador para o êxito da ação; que garante a satisfação do jogador. Assim, provocando novamente a necessidade de jogar e garantindo o engajamento na atividade sobre uma base regular de tempo e progressivamente mais complexa.

Hirama (2002) Coelho (2007), Brollo (2008) observaram crianças em situações de jogos, constatando ascendência da emoção de alegria sobre as demais. Corroborando com nosso estudo, os autores apontam que no ambiente do jogo a emoção é um importante

indicador do engajamento da criança na atividade, da reciprocidade nas relações interpessoais, bem como da sustentação da ação (BRONFENBRENNER, 1996).

No macrotempo (20 sessões) o desenvolvimento das emoções, além de estar diretamente associada à disposição para jogar – impulso para o jogo, foi verificada sobre a sustentação do ambiente de jogo quando consideramos as situações de conflitos e intervenções realizadas pelo (a) professor (a). Desse modo, corroborando com Winnicott (1975, 1977), em que o jogo fornece a organização para as relações sociais, logo resolvendo a tensão gerada de um ser isolado que necessita do outro (VENÂNCIO; COSTA, 2005), segundo Maturana e Verden-Zöllner (2004), pelo fato do jogo ser desempenhado de modo emocional.

5.3 Mesossistema

A análise do mesossistema consiste nas inter-relações entre o contexto imediato (microsistema principal) e as atividades realizadas no cotidiano da residência, sendo: disposições, recursos e demandas; estruturas interpessoais; atividades realizadas; papéis sociais. A casa é um dos microsistemas mais importantes para o desenvolvimento da criança (BRONFENBRENNER, 1986; COLE; COLE, 2003; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009).

Enquanto contexto, as possibilidades de experiências ricas (positivas), de engajamento da criança em interações (objetos, símbolos, pessoas) que estimulem a atenção, exploração, manipulação e imaginação, progressivamente mais complexas, e reciprocidade nas relações interpessoais, poderão produzir efeitos de competências fundamentais para sustentar a ação em outros ambientes.

Porém, sendo o jogo uma das principais atividades da criança para realização de sua intencionalidade na relação consigo e com o mundo, a casa está sendo documentada como um ambiente limitador das possibilidades para experiências de jogos, principalmente na forma locomotora (GINSBURG, 2007; FERREIRA NETO, 2007; LANCY, 2007).

Dos 38 pais que responderam às questões acerca do tipo de residência em que vivem com o seu filho, foi possível constatar que vivem em: apartamentos (2), casa (34), casa em sítio (1) e casa em chácara (1), tendo em média 5,56 cômodos. A composição familiar, além

do pai/responsável que respondeu ao questionário e do filho (a), é de crianças (0,82), adolescentes (0,13), adultos (1,66) e idosos (0,08).

Os pais apontaram disposição (Tabela 3) das crianças para se engajar em jogos no cotidiano, destacando os jogos de exploração de brinquedos (desmontou e remontou brinquedos=3,17; explorou bonecos (as) =3,22; explorou materiais e objetos=2,50; realizou recortes, desenhos e pintura=3,41), jogos de fantasia (faz-de-conta=2,94; ouviu estórias=2,61; imitando adultos=2,44), jogos locomotores (perseguição=2,83; agarrou e dependurou em estruturas desafiadoras=2,50; jogou bola=3,06; saltou estruturas desafiadoras=2,44; realizaram rolamentos, cambalhotas e giros com o próprio corpo=2,61).

Todavia, quando observamos os jogos mais explorados (molares) pelas crianças no microsistema principal (escola) em relação à percepção dos pais/responsáveis sobre os jogos em que a criança mais se engaja em casa, encontramos divergências significativas. No microsistema principal (escola), para ambos os grupos, os jogos mais explorados foram na forma locomotora. Esse resultado vai de encontro também ao local disponível para a criança jogar.

Tabela 3. Disposição para engajamento em jogos observados pelos pais

Jogos	Grupo Total		Residentes em Hortolândia	
	Σ	Média	Σ	Média
Desmontou e remontou brinquedos	109	3,11	57	2,83
Jogos de perseguição	97	2,69	51	2,83
Faz-de-conta			53	2,94
Agarrou e dependurou-se em estruturas desafiadoras	88	2,44	45	2,50
Ouviu estórias	93	2,51	47	2,61
Jogou bola	105	2,92	55	3,06
Saltou estruturas desafiadoras	86	2,39	44	2,44
Realizou rolamentos, cambalhotas e giros	95	2,57	47	2,61
Explorou materiais e objetos nos jogos	96	2,53	45	2,50
Imitando adultos	91	2,39	44	2,44
Realizou recortes, desenhos e pintura	118	3,37	58	3,41
Explorando bonecos (as)	114	3,00	58	3,22

Nas questões relativas ao local disponível para os jogos da criança, das respostas possíveis (1=nunca; 2=algumas vezes; 3=freqüentemente; 4=muito freqüentemente; 5=sempre), o quintal (3,94) e os cômodos (4,38) da própria casa foram apontados pelos pais como o local em que freqüentemente e muito freqüentemente os filhos usam para realizar seus jogos. A garagem (2,47), a rua (2,12), a praça (2,00) e a casa do vizinho (2,00) aparecem como locais usados algumas vezes (Tabela 4).

Tabela 4. Espaço disponível no microssistema casa para a criança jogar

Onde a criança joga	Grupo Total		Residentes em Hortolândia	
	Σ	Média	Σ	Média
Garagem	81	2,45	37	2,47
Na rua	62	1,82	36	2,12
No quintal	127	3,53	63	3,94
Nos cômodos	158	4,16	77	4,28
Em praças	80	2,22	34	2,00
Casa do vizinho	67	1,81	36	2,00

Nossos resultados corroboram com os resultados encontrados por Sousa Júnior (2010). Em ambos os estudos, a partir da percepção dos pais para os espaços disponíveis para jogos predominou o interior das residências (cômodos, quintal de casa e garagem).

Os jogos locomotores possuem uma relação direta com a densidade espacial (BJORKLUND; PELLEGRINI, 2005; PELLEGRINI, 2009). No espaço disponível para jogar em casa está se privilegiando apenas jogos na forma de objeto-direcionados e fantasia. Esse resultado também vai de encontro à resposta dos pais acerca dos espaços para a prática de atividade física ou lazer na residência e também no bairro (analisado no macrossistema). Em relação ao espaço da residência para a prática de atividade física apenas 33,3% dos pais disseram possuir.

Nas questões relativas a quem participa dos jogos da criança fora do horário escolar, das respostas possíveis (1=nunca; 2=algumas vezes; 3=freqüentemente; 4=muito freqüentemente; 5=sempre) acerca das estruturas interpessoais, os pais/responsáveis (50,1) responderam que seus filhos (as) jogam sempre, muito freqüentemente e freqüentemente sozinhos. Nas questões acerca do engajamento em jogos com outras crianças (55,5) e com o pai (61,1) algumas vezes e freqüentemente foram as respostas mais repetidas. Já na questão

acerca do engajamento em jogos com outro adulto os pais (61,1) disseram acontecer nunca ou algumas vezes.

Nas questões relativas à disponibilidade de tempo para participar dos jogos da criança, das respostas possíveis (1=nunca; 2=algumas vezes; 3=freqüentemente; 4=muito freqüentemente; 5=sempre), o sábado (3,39) e o domingo (3,35) foram os dias mais citados com sendo aquele que os pais freqüentemente tem disponibilidade para jogar com o filho (a). Nos demais dias (segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feira) a média da freqüência aponta para o predomínio das opções nunca e algumas vezes (2,28).

O resultado sobre com quem a criança joga no microsistema casa e o tempo dos pais/responsáveis disponível para participar dos seus jogos, corrobora com os resultados do estudo de Ramalho (1996), Ginsburg (2007), Ferreira Neto (2007), Lancy (2007), nos quais apontam para a força do estilo de vida da família sobre o cotidiano da criança e a sua oportunidade para experiências de jogos.

Tendo em vista a importância das relações interpessoais estabelecidas no ambiente de jogo, é possível apontar que o microsistema casa poderá estar limitando a competência da criança no que tange às estruturas das relações interpessoais. De tal modo, podendo gerar efeitos de disfunção e comprometer o status de desenvolvimento da criança, quando analisamos as poucas possibilidades na dimensão do tempo histórico para ampliar as relações interpessoais e dos espaços disponíveis, logo que a maioria das possibilidades para se engajar em jogos acontece sozinha e limitada ao ambiente domiciliar.

Corroborando com a questão levantada por Bjorklund e Pellegrini (2005), em que apesar da criança atualmente possuir um ambiente seguro e menos exigente (risco) para o jogo, o estilo de vida modificou a quantidade e a qualidade dos jogos experienciados. A influência do contexto sobre as disposições da criança para se engajar em atividades e a forma dos jogos também foram observadas no microsistema principal (escola), assim como as relações interpessoais. Assim, sendo a experiência realizada na interação face - à - face com as características físicas, sociais e simbólicos do contexto imediato, variando em função do período e freqüência em que a criança esteve exposta, o espaço disponível, bem como as relações interpessoais e recursos, poderão estar exercendo sobre essa efeitos de disfunção sobre o status do seu desenvolvimento.

O contexto imediato em que a criança está inserida, sendo o papel do jogo no processo de desenvolvimento uma função do contexto específico, da plasticidade do organismo e da natureza variável em que o sujeito está inserido, poderá produzir efeitos de competências

fundamentais para sustentar a ação em outros ambientes. Tendo em vista o caráter relacional do jogo, poderá sustentar possibilidades de experiências ricas (positivas), de engajamento da criança em interações (objetos, símbolos, pessoas) que estimulem a atenção, exploração, manipulação e imaginação, progressivamente mais complexas, e reciprocidade nas relações interpessoais.

5.4 Macrossistema: cidade de Hortolândia

Enquanto um conjunto de sistemas aninhados, que vão do micro ao macro, as forças que agem no macrossistema exercem força sobre o processo desenvolvente (BRONFENBRENNER, 1999; BRONFENBRENNER; EVANS 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006), podendo gerar efeitos geradores (positivos) ou disruptivos (negativos). Em relação aos espaços disponíveis para a prática de atividade física e lazer, o macrossistema Hortolândia (ocupação do solo, urbanização, tráfego de automóveis, espaço, equipamento e conservação de espaços urbanos) exerce força sobre as atividades, papéis sociais e as relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento no ambiente imediato que ela está inserida.

A cidade de Hortolândia, município brasileiro, está localizada na região metropolitana de Campinas/SP, com uma população em 192.225 mil habitantes, é uma das maiores densidades demográficas da região. O crescimento da população entre os censos de 2000-2010 foi de 39.702 mil habitantes (26,03%), com uma população 100% residente em perímetro urbano, sendo 97.241 (50,59%) dela composta por homens e 94.984 (49,41%) por mulheres (IBGE, 2010a). A pirâmide etária aponta para uma maioria populacional (homens e mulheres) composta por crianças (0-9 anos – 30.926), jovens (10-19 – 31.147) e adultos jovens (20-29 – 29.005) ¹⁵.

Pertenceu ao município de Campinas até a década de 1950, posteriormente elevada à distrito do município de Sumaré, foi emancipada em 19 de maio de 1991 (MORAIS; SANTOS, 2009), Hortolândia é considerada hoje um dos pólos químico/farmacológico e tecnológico mais importantes do país, com 435 indústrias, 2.346 estabelecimentos comerciais e 2.610 empresas de prestação de serviço, um PIB de 4 bilhões de reais em 2009, uma renda

¹⁵ Essa dado difere em relação a pirâmide etária do estado de São Paulo e Brasil, onde a maioria é composta por uma população de jovens (10-19 anos) e jovens adultos (20-24 anos) (IBGE, 2010a).

per capita em 2010 de R\$ 1.200,00 e taxa de desemprego em apenas 4% da população economicamente ativa¹⁶. Ocupa a posição 97º dos municípios mais ricos do Brasil (IBGE, 2008, 2009), colocando-a como o município com maior índice de emprego e renda (0, 9853) no país (IFDM, 2010).

Considerando a taxa de crescimento populacional, emprego e renda, PIB e o número de indústrias, em 19 anos de municipalização, Hortolândia pode ser considerada um município em ascensão, ocupando a posição 34º entre os melhores municípios do país e o 32º no estado de São Paulo (IBGE, 2009; IFDM, 2010). Outra característica é a composição de sua pirâmide etária, em que se destaca o número de crianças e jovens em relação a mesma faixa etária no Estado de São Paulo e no Brasil, o que pode ser observado na taxa de matrícula (49.354 crianças e jovens) de 2009¹⁷.

5.4.1 Sistema de Lazer: espaços e equipamentos indicados pelos pais

No macrossistema Hortolândia, observamos e realizamos registro acerca dos espaços e equipamentos públicos pertencentes ao Sistema de Lazer, enquanto ações de Políticas Públicas, desencadeadas, seja na esfera federal, estadual e municipal, orientadas para assegurar a distribuição e coordenação de trabalho com vistas ao bem coletivo (MARCELLINO, 2006, 2008c). No que se refere ao direito da criança ao espaço e tempo para o jogo (UNICEF, 1990; GIRADE; DIDONET, 2005; GUEDES, 2007), é de responsabilidade da Sociedade, Estado e Família, tornando-se objeto para uma ação no âmbito da administração pública.

O objetivo no macrossistema foi verificar os espaços que compõem o Sistema de lazer na cidade de Hortolândia no que tange às possibilidades da criança ao jogo, bem como o estado de conservação e adequação dos equipamentos. Também foi registrado o uso que estava sendo feito do espaço e as atividades de jogos. A observação *in locu* aconteceu orientada pelo mapa de ocupação do solo na cidade de Hortolândia (2009-2012) e indicação dos pais acerca de espaços disponíveis para a prática de atividade física e lazer com seu filho no bairro.

¹⁶ Fonte: Secretaria de Indústria, Comércio e Serviços da prefeitura Municipal de Hortolândia/2010.

¹⁷ Fonte: Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar – 1997/2009, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Das 25 crianças participantes diretas do estudo (residentes em Hortolândia), das quais 18 dos pais responderam questionário semi-estruturado, nove (50,0%) responderam possuir espaços e nove (50,0%) disseram não possuir espaço no bairro para a prática de atividade física ou lazer com seu filho.

Porém, ao fazer observação *in locu* nos bairros em que os pais indicaram existir espaços para prática de atividade física ou lazer com seu filho, tomando por referência o endereço indicado no questionário e o mapa de ocupação do solo, foi constatado que a despeito de existirem, os espaços não estão disponíveis para a criança. Conforme os quadros 15 e 16, os espaços expõem às crianças às situações de risco físico e social, considerando a localização dos espaços, característica e estado de conservação dos equipamentos e conteúdo.

Outro aspecto constatado é o fato dos espaços apontados pelos pais, como sendo aqueles existentes para o uso com seu filho estarem consideravelmente distantes, quando tomamos por referência o endereço e a mobilidade (autonomia) da criança. Desse modo, ficando a criança na dependência do adulto para frequentar esses espaços. Ainda no macrossistema Hortolândia, o mesmo cenário foi observado quando orientado pelo mapa de ocupação do solo acerca dos espaços e equipamentos que compõe o Sistema de Lazer.

No âmbito dos resultados apontados nos quadros 15 e 16, mesmo que o direito da criança ao espaço e tempo para o jogo seja considerado enquanto ações de políticas públicas de lazer (ONU, 2002; GIRADE; DIDONET, 2005), ainda está distante de ser uma prioridade, indo de encontro à crítica realizada a diferentes dimensões das políticas públicas urbanas (MARCELLINO et al., 2007a; MARCELLINO et al., 2007c; MARCELLINO, 2008a, MARCELLINO, 2008b; MARCELLINO; BARBOSA; MARIANO, 2008; VEITCH et al., 2006; HOLT et. al., 2008).

Um dos primeiros aspectos observados em relação às políticas públicas de lazer é a compreensão limitada de conteúdo, quase sempre reduzido às práticas esportivo-corporais, ou no estabelecimento de ações que desconSIDERAM uma prévia análise da situação, bem como da participação da comunidade no estabelecimento das prioridades a partir das suas necessidades e aspirações (MARCELLINO, 2008a). Esse fato foi constatado em relação a localização dos espaços apontados pelos pais e característica dos equipamentos observados, sendo em sua maioria circundados por vias de trânsito rápido e caracterizados enquanto espaço para a prática de atividade físico-esportiva ou área de passagem

Também, além da negligência da administração pública acerca dos espaços e equipamentos, ocorre a necessidade de formação e desenvolvimento de quadro de

profissionais para atuação, e de políticas de animação para uso dos equipamentos (MARCELLINO, 2008a, 2008b). Nos espaços não foram observadas profissionais ou ações de animação, caracterizando-se mais pelo aspecto de abandono quando consideramos o uso do espaço.

Quadro 14. Pais que apontaram existir em seu bairro espaço para a prática de atividade física ou lazer com seu filho da turma-A/turma-B.

Criança /Turma	Horário da Observação	Localização	Característica dos equipamentos	Conservação	Uso do espaço
1A	16h30	Espaço localizado em uma área periférica do bairro. Circundados por vias de trânsito rápido de veículos e bares.	Área verde. Proteção ambiental. Lago. Praça. Campo de futebol. Playground (balanços, gangorras)	Equipamentos depredados. Abandono.	Crianças (3) pescando; Adolescentes (2) (fazendo uso de tabaco e bebida alcoólica); Adulto (1) pescando.
3A	18h27	Espaço localizado em uma área central do bairro. Circundado por uma escola e igreja. Via de trânsito moderado.	Praça. Área gramada.	Apresenta bom estado de conservação	
5A	15h50	Espaço localizado em uma área central do bairro. Circundado por vias de trânsito rápido de veículos, centro comercial, escolas e igreja.	Praça. Área de ornamentação	Não foram observados equipamentos.	
6A	17h23	Não foi localizado espaço. Condomínio fechado.			
15A	16h30	Não foi localizado espaço.			
7B	16h00	Espaço localizado em uma área periférica do bairro. Circundado por uma via de tráfego moderado e uma via de tráfego intenso.	Parque ecológico. Praça para prática de atividade física. Equipamentos para atividade física. Ciclovia e pista para caminhada.	Apresenta ótimo estado de conservação.	
17B	16h50	Espaço localizado em uma área central do bairro. Circundado por vias de trânsito rápido, escola municipal e estadual e centro comercial.	Parque ecológico. Ciclovia. Playground. Equipamentos para prática de atividade física. Quiosque.	Apresenta ótimo estado de conservação.	Criança (1) playground; Adolescente (2) soltando pipa e andando de bicicleta; Adulto (3) observando criança e caminhada.
20B	17h40	Espaço localizado em uma área central do bairro. Circundado por uma escola e igreja. Via de trânsito moderado.	Praça. Área gramada. Bancos.	Apresenta bom estado de conservação	

Desse modo, indo de encontro às preocupações que cercam as Políticas Públicas de Lazer, as quais tomam impulso com o advento do processo de urbanização (MARCELLINO; BARBOSA; MARIANO, 2008) na sociedade ocidental moderna. Em específico para a criança no contexto de uma problemática urbana (MARTINS, 2006), é possível sugerir que no âmbito das Políticas Públicas de Lazer não existe ou são extremamente superficiais os parâmetros norteadores para a ação.

Segundo Marcellino (2008c) os parâmetros norteadores para a ação no lazer deveriam começar por ser tratados enquanto uma necessidade e manifestação humana, portanto, uma questão de cidadania, a começar pelo espaço e tempo disponível para envolver-se em atividades de lazer. Ainda que as pessoas estejam vivendo em grandes concentrações urbanas, estão cada vez mais isoladas dentro das cidades. Corroborando com os dados da cidade de Hortolândia enquanto macrossistema.

A cidade de Hortolândia como macrossistema, possui uma grande densidade populacional toda urbana, sendo em sua maioria composta por crianças e jovens, o que se contrapõe com os espaços disponíveis uma vez que enquanto possibilidades para jogos estão reduzidos, confirmando os dados do microssistema casa acerca da percepção dos pais em relação ao local disponível para a criança jogar. Por conseguinte, para essa população de crianças a pressão do macrossistema poderá estar limitando o espaço disponível para jogar nos limites da residência.

A pressão do macrossistema Hortolândia no que tange aos espaços para o jogo no âmbito do lazer, é observada também sobre o processo de urbanização, presente igualmente no estudo de Rabinovich (2003) e Bernardes (2005). Em função de um crescimento desordenado e processos de urbanização sem planejamento, por conseguintemente, resultando em uma infra-estrutura e ocupação inadequada do solo, não houve a preservação de espaços vazios ou áreas coletivas urbanizadas. No máximo áreas concebidas como locais de acesso, passagem e ornamentação (MARCELLINO; BARBOSA; MARIANO, 2008).

Outro aspecto é a centralização dos espaços e equipamentos de lazer, ora em grandes centros de regiões metropolitanas ou em regiões periféricas dos bairros, bem como espaços que não teriam outra destinação para ocupação, por exemplo, espaços localizados na frente de hospitais, delegacias, centros comerciais, dentre outros. Esses locais acabam servindo apenas como espaços para passagem ou de ornamentação. No caso da criança, considerando suas características e capacidade de mobilidade (VEITCH et al., 2006; HOLT et. al., 2008), esses

espaços tornam-se indisponíveis, tendo em vista aspectos como: característica dos equipamentos instalados, grande circulação de pessoas e tráfego de veículos.

Todavia, não basta considerar a quantidade de espaços e equipamentos existentes, mas se os mesmos são disponíveis. Nesse caso, disponível é entendido na perspectiva da qualidade, considerando as peculiaridades da população a ser atendida, do conteúdos a serem oferecidos, as necessidades e aspirações da comunidade. Por conseguinte, implica na democratização do espaço e o tempo disponível para o lazer.

No caso da criança, no que tange ao espaço e tempo disponível, a democratização do lazer significa a existência de quadros de profissionais/animadores, construção de espaços considerando suas características, necessidades e aspirações, conservação, descentralização dos espaços, divulgação e incentivo à participação (MARCELLINO, 2006, 2008c).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁸ o jogo é apontado como um direito da criança. A declaração dos direitos das crianças (UNICEF, 1990), o plano de ação defendido pela IPA (Internacional Play Association) e do relatório das Nações Unidas sobre as metas do milênio para a criança (ONU, 2002) destacam a necessidade de Políticas Públicas de Lazer orientadas para as crianças, considerando o jogo como uma necessidade básica para o seu desenvolvimento.

Entretanto, ainda que exista uma legislação ampla, a partir de estudos que tiveram como objetivo principal investigar Políticas Públicas de Lazer e dos resultados encontrados a partir de observação *in locu*, especificamente os espaços e equipamentos, é possível endossar conjecturas que a criança está muito distante de ser prioridade em relação ao seu direito ao jogo nas políticas urbanas (ALVES; GNATO, 2003; RABINOVICH, 2003; BERNARDES, 2005; VEITCH et al., 2006; MARCELLINO et al., 2007a; MARCELLINO et al., 2007b; MARCELLINO et al., 2007c; MARIANO; MARCELLINO, 2008; HOLT et. al., 2008; ROTTA; PIRES, 2010). Ou seja, a legislação não está sendo desenvolvida. Esse fato está ainda mais evidente no levantamento dos espaços que compõe o Sistema de Lazer do município de Hortolândia.

¹⁸Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, capítulo II –artigo 16 – parágrafo IV.

5.4.2 Sistema de Lazer do Município de Hortolândia: espaço e equipamentos orientados para a prática de atividade física ou lazer e jogos

O levantamento dos espaços que compõe o Sistema de Lazer¹⁹ foi realizado a partir do mapa de ocupação do solo (2009/2012) fornecido pela Secretaria de Planejamento Urbano da Prefeitura Municipal de Hortolândia. Foram escolhidos aleatoriamente 30 espaços, equivalente a 12, 97% do total identificado (248 espaços). A observação foi realizada no mês de julho, que corresponde ao período de férias escolares.

No mapa de ocupação do solo o Sistema de Lazer aparecem como espaços de uso público caracterizados como praças, áreas verdes, parque ecológico, quadra poliesportiva e parque infantil. Dos 30 espaços em que foi realizada a observação *in locu*, foram distinguidos doze, sendo praças (21, 28, 70, 104, 110, 113, 151, 160, 171, 240, 243, 244), três como praças/parque (37, 195, 266) e um espaço orientado para a prática de atividade esportiva (255), considerando as características dos equipamentos.

Quadro 15. Espaço, dimensões, horário da observação, características dos equipamentos e uso dos espaços não-urbanizados.

Espaço ²⁰	Área ocupada	Horário da Observação	Característica dos Equipamentos	Uso do espaço
1	677m ²	13h20	Não possui.	
3	9.615m ²	13h40	Não possui.	
10	4.125m ²	14h00	Não possui.	
13	440m ²	14h40	Não possui.	
17	13.681m ²	10h33	Não possui.	Crianças. Jogando futebol; soltando pipa;
94	6.602m ²	17h03	Não possui.	
98	4.011m ²	16h30	Não possui.	Crianças. Soltando pipa
189	15.835m ²	18h05	Não possui	
197	5.120m ²	16h45	Não possui.	Crianças e Adolescentes. Soltando pipa. Jogando torrões de barro uns nos outros
209	5.055m ²	15h05	Não possui.	Crianças e adolescentes. Esconder; soltando pipa.

Em outros dez espaços (01, 03, 10, 13, 17, 94, 98, 189, 197, 209), ainda que sejam apontados como pertencente ao sistema de lazer, considera-se espaços não-urbanizados, tendo

¹⁹ Os espaços e equipamentos apresentados nesse tópico correspondem aos dados fornecidos pela Secretária de Planejamento Urbano e pela Secretária de Esporte e Recreação da Prefeitura Municipal de Hortolândia, nos quais o Sistema de Lazer é definido como área arborizada reservada a atividade de recreação e ou contemplação e repouso, como: praças, jardins, parques, áreas verdes e praças esportivas.

²⁰ Adotamos aqui o número de identificação dos espaços segundo o mapa de ocupação do solo (2009/2012) fornecido pela Secretaria de Urbanismo do município de Hortolândia-SP.

em vista ao fato de não apresentarem benfeitorias em se tratando de equipamentos e conservação, e, ainda, ao considerar o aspecto de abandono e carência de manutenção (Quadro 17). Também, foi verificado um espaço localizado em uma área privada (161 – condomínio fechado) e três espaços de ornamentação (61, 121, 129 – rotatórias, canteiro entre vias de tráfego de veículos).

Dos espaços urbanizados (Quadro 18) dez possuíam equipamentos (37, 110, 113, 171, 195, 240, 243, 244, 255, 266). O equipamento *playground* (escorrega, gangorra, barras, balanço etc.) apareceu em oito espaços. Equipamentos orientados para a prática de atividade físico-esportiva (pista para caminhada, campo de futebol, quadra de areia, quadra poliesportiva, campo de futebol, aparelhos fixos para a prática de exercício físico) foi observado em seis espaços. Os demais equipamentos observados foram quiosques (em quatro espaços) e área para descanso e alimentação (em um espaço). Os equipamentos existentes no espaço 240 (palco, camarim, arquibancada, bancos, banheiros ou vestiários) configuravam como uma área usada para apresentações artístico-culturais (teatro, música).

Dos espaços urbanizados três apresentavam péssimo estado de conservação dos equipamentos (ferrugem, quebrados), manutenção e limpeza (110, 240, 243 e 266), proveniente de resíduos sólidos e orgânicos, além de odores desagradáveis e mato alto. Apenas seis espaços apresentavam bom aspecto em relação a conservação dos equipamentos e limpeza (37, 113, 171, 195, 244, 255, 266).

Em relação às características do entorno dos espaços urbanizados, ainda que estivessem localizados em áreas residenciais, foram observadas atividades comerciais, vias de trânsito intenso, escolas, igrejas, hospital e posto de saúde no seu entorno. Escolas, igreja ou hospital estão presentes em oito espaços (28, 110, 113, 151, 171, 240, 243, 255) e atividades comerciais ou fábricas/indústrias em oito espaços (37, 104, 113, 151, 195, 240, 243, 255). O tráfego intenso de pessoas e veículos foram observados em cinco espaços (21, 37, 110, 113, 151, 171, 195, 266).

No que diz respeito à localização geográfica dos espaços urbanizados em relação a estrutura urbana dos bairros, seis estão localizados em regiões periféricas (21, 28, 37, 70, 110, 113) e dez em regiões centrais dos bairros (104, 151, 160, 171, 195, 240, 243, 244, 255, 266). Considerando também os espaços não-urbanizados, os localizados em regiões periféricas são dezessete (01, 03, 10, 13, 17, 21, 28, 37, 70, 94, 98, 110, 113, 189, 195, 197, 209).

Quadro 16. Espaço, dimensões, horário da observação, características dos equipamentos e uso dos espaços urbanizados.

Espaço	Área ocupada	Horário da Observação	Característica dos Equipamentos	Uso do espaço.
21	800m ²	16h50	Praça. Arborizada.	
28	680m ²	11h40	Praça.	
37	3.656m ²	17h30	Praça. Parque. Pavimentada. Playground. Quiosque e bancos para repouso.	Crianças. Adolescentes. Adultos. Levantando pipa; playground; caminhando; conversando.
70	780m ²	16h10	Praça. Arborizada.	Crianças. Subindo em árvores; brinquedo carrinho.
104	Não consta no mapa	15h53	Praça. Pavimentada.	Crianças. Soltando pipa.
110	6.018m ²	14h50	Praça. Quadra de areia; playground; Praça. Arborizada;	Crianças, adolescentes e adultos. Playground; futebol.
113	15.018m ²	15h42	pavimentada; playground; campo de futebol de areia; quiosque e bancos para descanso;	Crianças, adolescentes e adultos. Jogando futebol.
151	8.960m ²	15h30	Praça. Pavimentada. Arborizada.	Adolescentes. Conversando.
160	20.571m ²	15h50	Praça	
171	17.900m ²	16h30	Praça. Arborizada; playground; pavimentada;	Crianças, jovens adultos e adultos. Playground; sombra observando as crianças.
195	13.541m ²	15h43	Praça. Parque. Playground; campo de futebol; pavimentada; quiosque e banco para descanso.	
240	14.102m ²	09h20	Praça. Arborizada; pavimentada; palco e camarim; arquibancadas.	Crianças e adolescentes. Conversando; usando tabaco.
243	2.500m ²	15h35	Praça. Arborizada; pavimentada; playground.	Crianças. Playground; levantando pipa.
244	1.500m ²	10h00	Praça. Parque ecológico. Pavimentada; playground; aparelho para atividade físico-esportiva. Prática de atividade físico-esportiva.	Crianças, adolescentes, jovens adultos, adultos e idosos. Futebol; playground; prática de atividade físico-esportiva.
255	4.253m ²	14h35	Quadra poliesportiva; campo de futebol. Pista para caminhada e corrida.	Crianças e adolescentes. Aula de futebol; levantando pipa.
266	11.780m ²	11h13	Praça. Parque. Pavimentado; playground; campo de futebol.	Crianças. Levantando pipa.

Em relação a utilização dos espaços e equipamentos foram observadas 91 crianças em treze espaços (17, 37, 70, 98, 104, 110, 113, 171, 197, 209, 243, 255, 266) envolvidas em jogos. Os jogos mais registrados entre as crianças foram o de soltar pipa (oito vezes), seguido do *playground* (cinco vezes), futebol (três vezes), além de jogos de perseguição, escorrega em declive, subindo em árvores, luta e com objetos (carrinho, materiais disponíveis no ambiente).

Foram observados 50 adolescentes em nove espaços (37, 110, 113, 151, 197, 209, 240, 244, 255), envolvidos em jogos de futebol, soltando pipa, prática de atividade físico-esportiva. Entre adultos jovens (6), adultos (30) e idosos (4) foram observados envolvidos em atividades físico-esportivas, observando as crianças e conversando. Em um espaço (240) observou-se crianças e adolescentes (10) fazendo uso de tabaco e conversando.

Ainda acerca da utilização dos espaços e equipamentos, foram registradas crianças e adolescentes envolvidos com jogos em espaços não-urbanizados (17, 98, 197, 209). O maior número de crianças e adolescentes envolvidas com jogos foi em espaços urbanizados. Já entre os adultos jovens, adultos e idosos foram observados somente em espaços urbanizados (37, 110, 113, 171, 244). Cinco espaços urbanizados (21, 28, 151, 160, 195) não estavam sendo utilizados, dos quais três possuem como característica o seu entorno circundado por vias de tráfego de veículos e pessoas, escolas, igreja ou hospital (21, 28, 151).

Apesar de o município possuir uma maioria populacional com idades entre 0-19 anos (IBGE, 2010a), os espaços não estão disponíveis para a criança quando os observamos a partir da peculiaridade dessa população (mobilidade, acessibilidade e segurança) em relação às características do espaço, equipamentos, conservação e localização para o lazer. Confirmando a conjectura que levantamos a partir da observação, os espaços para lazer indicados pelos pais e dos estudos de Veitch et al. (2006), Marcellino et al. (2007a, 2007c), Mariano e Marcellino (2008), Holt et al. (2008) e Rotta e Pires (2010), apesar de possuir uma legislação ampla, essa não está sendo aplicada no que tange ao direito da criança ao jogo.

Os espaços caracterizam-se particularmente enquanto locais de acesso, áreas para circulação e ornamentação, tomando por referência a localização e os equipamentos existentes. O uso dos espaços para circulação de pedestre e ornamentação fica evidente pelo fato dos espaços estarem circundados por hospitais, centros comerciais, escolas, delegacias, dentre outros, além de vias de tráfego rápido, sugerindo serem espaços que não havia outra finalidade e então foram destinados ao Sistema de Lazer do município.

Ainda acerca da localização dos espaços, ficou evidente também que os espaços estão concentrados em regiões centrais ou regiões periféricas dos bairros, por conseguinte, distantes da residência da criança. Desse modo, limitando a acessibilidade da criança, na qual além das vias de tráfego rápido que circundam os espaços, se depara com grandes distâncias, limitando ainda mais sua autonomia para freqüentar esses ambientes, isso está de acordo com os resultados apontados também por Holt et al. (2008) e Veitch et al. (2006), ficando a criança

limitada a disponibilidade e motivação dos pais para freqüentarem esses espaços, após esses observarem e ponderarem sobre o risco físico e social a que ficam expostas.

A distância entre a residência e os espaços de lazer, em relação a capacidade de mobilidade (autonomia) da criança, é observada enquanto um problema de Política Pública de ocupação do solo, decorrente de um processo de urbanização desenfreado, no qual desconsiderou-se uma infra-estrutura que contemplasse espaços urbanizados para jogos (FERREIRA NETO, 1999; TEVES, 2001; RABINOVICH, 2003; BERNARDES, 2005). No município de Hortolândia fica evidenciado ao observar seu processo de urbanização, que esse ocorreu partindo de uma estrutura distrital (bairro) em uma das maiores concentrações urbanas.

Além de ser inadequado à criança, os equipamentos oferecerem risco. O que fica evidente ao se observar o estado de conservação, assunto também apontado nos estudos de Mariano e Marcellino (2008), Holt et al. (2008) e Rotta e Pires (2010), destacando o aspecto de abandono ou desuso. Nesse caso, em conformidade com Marcellino (2006, 2008c), não basta apenas uma grande quantidade de espaços. É necessário verificar se os mesmos estão disponíveis, perpassando por ações de manutenção e conservação.

Em relação ao conteúdo de lazer, tomando por referência os equipamentos existentes, ocorreu o predomínio de atividades físico-esportivas. Esse fato aponta para a necessidade de ampliação dos conteúdos do lazer, especificamente em se tratando da criança, das suas necessidades e aspirações enquanto manifestação humana, destacado por Marcellino (2008a, 2008c).

Por conseguinte, ocorre a necessidade de uma discussão acerca dos direitos da criança ao lazer no âmbito da aplicação da legislação vigente. Significa ampliar a discussão para o âmbito dos sistemas sociais, para de fato sustentar o jogo enquanto uma necessidade básica para o desenvolvimento da criança que deverá ser assumido enquanto responsabilidade nas diferentes dimensões da estrutura social. Na dimensão das Políticas Públicas de Lazer, democratizar os espaços de lazer significa tomar por responsabilidade o desafio de tornar a cidade disponível, em específico a criança, tendo por referência sua existência válida e legítima em si mesmo, priorizando suas necessidades e aspirações.

5.5 A circunstância do jogo na inter-relação entre os níveis do sistema: micro, meso e macrossistema

A análise da circunstância do jogo a partir da inter-relação entre diferentes níveis do sistema, pressupõe interpretar o ato de jogar sob uma concepção ecológica (GUEDES, 2007; FERREIRA NETO, 2007), ao mesmo tempo macroscópica (ampla) e microscópica (restrita), evidenciando seu caráter relacional. Nesse estudo o caráter relacional é entendido no âmbito da estrutura para ação, de onde emanam propriedades específicas da interação entre a natureza do jogo (ato de jogar), o ambiente (contexto) e pessoa (organismo), sendo influenciado e influenciando diferentes níveis do sistema.

Conforme preposição de Caillois (1990), é possível compreender a sociedade a partir dos seus jogos, bem como, de acordo com Bjorklund e Pellegrini (2005) e Pellegrini (2009) apontar a força dos efeitos causados pelas mudanças na estrutura da sociedade agindo sobre o desenvolvimento da criança a partir da forma, conteúdo e oportunidades para jogos.

Partindo de nossa definição de jogo, o ato de jogar acontece no nível de uma experiência existencial (objetos, símbolos, significados, pessoais) de um *ser-jogado*, assim sendo, de um organismo (biológico) detentor de uma matriz abstrata (ECO, 1989) que o permite conferir significação (conjunto das ações humanas) em uma dimensão histórico temporal. Desse modo, no nível de uma experiência existencial (físico, social, cultural e temporal), o *ser-jogado* é um organismo (biológico) envolto por um sistema no qual influência e é influenciado (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Na perspectiva do ato de jogar enquanto uma experiência existencial, envolto a um sistema aninhado (BRONFENBRENNER, 1996), observamos a interação entre a pessoa e diversos níveis do sistema na circunstância do jogo. No microssistema principal (escola) observamos que os atributos da pessoa de disposição geradora (curiosidade, disposição para engajar em atividades e resposta à iniciativa de outros) coloca em movimento a estrutura para a ação. Todavia, não são capazes de sustentar um ambiente de jogo, tendo em vista que seus efeitos poderão ser de competência ou disfunção de acordo com a natureza da atividade.

O ambiente de jogo foi sustentado em um equilíbrio entre a disposição geradora e competência da pessoa orientado pela natureza do jogo. A disposição para engajar e de resposta a iniciativa de outros em circunstância de jogos, exige entrega absoluta ao jogo em busca do êxito da ação. Para tanto o jogador coloca todos os seus recursos (capacidades,

habilidades, conhecimentos e experiências) à disposição da demanda exigida na atividade, sejam eles nos domínios motor, cognitivo, emocional e social. Quando o recurso não atendeu à demanda na atividade, levou o jogo ao fim.

Os estudos de Coelho (2007), Sia (2008) e Brolo (2008) também corroboram com nossos resultados, apontando para situações em que apesar da criança demonstrar disposição para jogar, quando os seus recursos não respondiam às demandas da ação, por exemplo, de arremessar uma bola ou construir um brinquedo, elas abandonavam o jogo. Todavia, isso não é uma função apenas do ambiente imediato.

De acordo com Bronfenbrenner (1999) o domínio das forças que agem em qualquer nível do sistema depende das estruturas ambientais existentes em todos os níveis superiores do sistema. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que em relação aos recursos na circunstância de jogo, as crianças que possuem mais oportunidades (qualidade e quantidade) para explorar seus recursos em outros ambientes, também são aquelas com mais competência para sustentar o ambiente de jogo sobre uma base relativamente regular de tempo e com níveis de progressivamente mais complexos.

Isso pode se confirmar a partir do estudo de Flanders et al. (2009), ao verificar que crianças que tinham mais oportunidades de jogar com seus pais, também apresentavam maior competência social em jogos envolvendo outras crianças. Essa conclusão também é apontado nos estudos de Ramalho (1996), Cooper (2006), Buchinder (2008) e Gmitrova, Podhajecká e Gmitrov (2009) sobre outros domínios.

Voltando-se para os níveis superiores do sistema, quando observamos no mesossistema (microsistema escola e casa), tomando por referência o tempo, quem participa e o local onde acontecem os jogos da criança, verificamos que a oportunidades para o jogo estão suprimidas (McARBLE, 2001; LANCY, 2007). Amplia-se ainda mais quando observamos no macrossistema os Sistema de Lazer (cidade de Hortolândia), que deveria ser um espaço disponível para a criança jogar. Nossos resultados corroboram com os estudos de Veitch et al. (2006), Ginsburg (2007), Holt et al. (2008) e Sousa Júnior (2010).

Desse modo, no âmbito de uma experiência existencial de um *ser-jogado* que acontece envolto a um sistema aninhado, no qual influencia e é influenciado, de uma atividade em que a sua natureza é orientada pela entrega ao êxito da ação, é possível afirmar que os sistemas superiores estão agindo sobre as circunstâncias do jogo da criança, corroborando com Bjorklund e Pellegrini (2005) e Pellegrini (2009).

Como já afirmamos, corroborando com Caillois (1990), as crianças não deixaram de jogar. Elas estão encontrando outra forma de realizar sua ação. Porém, considerando *timing* da interação e intensidade, é fundamental que se investigue a força exercida sobre os diferentes níveis do desenvolvimento.

No messosistema, microssistema principal (escola) e o microssistema secundário (casa), encontramos elementos para serem analisados na inter-relação entre os níveis do sistema, na relação entre o espaço disponível e as formas de jogos. Os jogos locomotores estão diretamente associado às dimensões do espaço físico, alcançam seu ápice nessa fase (5-6 anos). Confirmando nossos resultados, como atividade molar predominante no microssistema principal (escola), observada no micro e no macrotempo.

Todavia, ao analisar os jogos realizados pelas crianças de acordo com a percepção dos pais e os espaços disponíveis para os jogos na casa (microssistema secundário), assim como com quem ela joga, constatamos que não eram os jogos mais realizados pelas crianças em casa. Em casa ocorreu o predomínio de jogos de fantasia e exploração de objetos, desse modo, sustentando o caráter compensatório que poderá estar acometendo os jogos locomotores na escola.

Considerando as características dos jogos locomotores, nessa fase, explorado em estruturas sociais, privilegiando a reciprocidade no âmbito do conhecimento, das regras e dos papéis sociais, sendo suprimidos em casa e mesmo na escola, quando observamos o cotidiano da criança (TOLOCKA et al., 2009; TOLOCKA; BROLO, 2010; FARIA et al., 2010), então os pequenos momentos disponíveis para o jogo são aproveitados ao máximo.

A partir do ponto de vista do desenvolvimento, logo que as oportunidades para jogar são aproveitadas enquanto uma demanda de caráter compensatório devido à privação de jogos locomotores poderá limitar os efeitos de competência. Os atributos da pessoa passam a ser orientados para compensar a privação gerada nos diferentes níveis do sistema, ao invés de ser uma oportunidade para a criança provocar efeitos de competência.

Outra evidência acerca da circunstância do jogo sendo influenciada e influenciando, foi observada em relação ao ambiente de jogo e gênero (relações interpessoais). Existe consenso acerca de diferenças sobre a forma e conteúdo dos jogos entre meninos e meninas, explicitados desde fatores hormonais à culturais (PELLEGRINI; SMITH, 2004; HARTEN; OLDS; DOLLMAN, 2008; PELLEGRINI, 2009). Todavia, de forma mais evidente no grupo A, observamos meninas participando dos mesmos jogos dos meninos.

Corroboramos com Faber, Marin e Hanish (2003), para os quais a regulação da condução dos jogadores aconteceu para garantir na interação o sucesso do jogo para ambos (meninos e meninas), exercendo força sobre os níveis superiores do sistema e sobre os atributos da pessoa, logo que a natureza do jogo se orienta pela entrega ao êxito da ação. Portanto, os jogadores, na interação para manter o ambiente de jogo, estavam exigindo ao máximo seus recursos para responder a demanda do ambiente.

Nesse caso, no âmbito da interação para sustentar um ambiente de jogo, de acordo com Bateson (2005), revela o valor adaptativo do jogo, ajustando-se em função do contexto específico e da plasticidade do organismo (PELLEGRINI; DUPUIS; SMITH, 2007), para responder às emergências que emanam de um ecossistema com múltiplas conexões. Porém, considerando a exequibilidade do estudo, não foi possível observar essas crianças em outros ambientes engajadas em circunstâncias de jogos, estabelecendo relações interpessoais e explorando papéis sociais, para verificar a força dessa interação. Desse modo, sugere-se a necessidade de outros estudos a fim de sustentar ou refutar a hipótese acerca da força das interações para manter um ambiente de jogo sobre a pessoa em outros níveis do sistema.

Outra evidência significativa que observamos nas relações entre os níveis do sistema foram sobre o conteúdo e os papéis sociais explorados nos jogos. Acerca do conteúdo dos jogos, principalmente aqueles manifestos na forma de jogos de fantasia, foram observados elementos do macrosistema na circunstância do jogo, como estilo de vida e televisão.

Em relação ao estilo de vida foram observadas crianças representando o papel de uma mãe, que ao mesmo tempo cuidava do filho e trabalhava no computador, a figura da babá ou cuidadora no cotidiano das famílias e amigas passeando pelo shopping. A influência da televisão apareceu sobre os jogos em que foram exploradas figuras fictícias (desenhos animados), principalmente entre os meninos, e na representação de personagens de novelas/filmes e músicas. No mesossistema foram observadas a exploração de relações interpessoais (conflito familiares, atividades) e atividades profissionais (advogada, empresária).

A criança busca em diferentes níveis do sistema conteúdos das ações humanas para realizar sua existência no mundo em que está inserida. Desse modo, em uma perspectiva relacional, influenciando e sendo influenciada, é possível sugerir que quanto maior for as possibilidades para estabelecer relações interpessoais, explorar objetos e símbolos que estimulem a atenção, exploração, manipulação e imaginação, também poderão ser os efeitos

de competência. Assim como, ao contrário também pode acontecer (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006), ou seja, as pressões exercidas pelo sistema provocar efeitos de disfunção.

A oportunidade para a criança explorar o mundo do adulto, determinado pela estrutura social, é cada vez mais difícil (BRONFENBRENNER, 1996; GINSBURG, 2007; LANCY, 2007; FLANDERS et al., 2009). Por conseguinte, limitando a oportunidade de a criança explorar no jogo as ações humanas, como observado no estudo de Grosso, Morais e Otta (2006), ou mesmo, deixando a criança sem conteúdos referenciais das atividades humanas para explorar, passando a substituir por conteúdos de outras fontes, como os meios digitais e de entretenimento (televisão/internet).

Nossos resultados corroboram com outros estudos acerca da existência de fatores ambientais interferindo no ato de a criança (RAMALHO, 1996; GROSSO; MORAIS; OTTA, 2006; GROSSO; MORAIS; OTTA, 2007; FLANDERS, et al., 2009; CARDON, et al., 2009). Porém, esses fatores são tratados ainda enquanto conseqüências periféricas, e analisados quase exclusivamente sobre a ótica sociocultural.

Desse modo, orientando-se pelas características e capacidade de mobilidade (autonomia) da criança em relação aos espaços, equipamentos, localização, bem como o estado de conservação e manutenção, é possível afirmar que o Sistema de Lazer da cidade de Hortolândia (macrossistema) não está oferecendo possibilidades para a criança jogar. Do mesmo modo, considerando o risco físico e social no qual a criança está exposta, restringindo a oportunidade para jogos da criança ao interior das residências, aumentando a dependência do adulto, por conseguinte, reduzindo sua autonomia e liberdade de expressão. Esses resultados também foram encontrados nos estudos de Veitch et al. (2006), Holt et al. (2008) e Sousa Júnior (2010).

Ao nível existencial, o jogador é uma entidade primariamente biológica. A diferença em relação a outras espécies é sua capacidade de transcender o limite funcional que lhe é imposto, conferindo significação no conjunto das ações humanas (cultural). Significa, portanto, que o jogador (pessoa) dá forma ao jogo enquanto uma experiência existencial a partir das formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente orientado pela natureza do jogo (demanda).

Nessa perspectiva, o ato de jogar acontece em um sistema aninhado, no qual influência e é influenciado, é inseparável da condição biológico-cultural. Assim, sustentando a proposição feita por Pellegrini, Dupuis e Smith (2007) em que a estrutura sociocultural (macrossistema) está provocando efeitos sobre o desenvolvimento, tendo em vista o papel do

jogo sobre os benefícios, tanto para aqueles que são imediatos ao organismo e preteridos para fases posteriores, bem como em relação às características de continuidade e mudanças no processo desenvolvvente (BATESON, 2005), diretamente relacionado às experiências significativamente difíceis de serem adquiridas fora do ambiente de jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo é um fenômeno particularmente característico na infância. Na perspectiva do desenvolvimento, existe o consenso de que os seres humanos dedicam especial atenção ao jogo devido a um maior período de imaturidade (infância) e pela existência de uma ambiente relativamente seguro, o que permite dedicar mais tempo a essa atividade. Do mesmo modo, que o ato de jogar desempenha um importante papel no processo de desenvolvimento. Contudo, nesse início de século XXI, o espaço e o tempo disponíveis para o jogo estão sendo cada vez mais suprimidos, principalmente aqueles que têm na motricidade sua forma mais eloqüente de manifestação.

A partir desse cenário levantamos as questões principais de estudo, as quais foram apresentadas na forma de objetivo geral e específicos, partindo da conjectura do Modelo Bioecológico para o Desenvolvimento Humano e do jogo enquanto uma estrutura para ação de caráter relacional que acontece enquanto experiência existencial de um *ser-jogado* (aquele que se entrega ao jogo). Para tanto, observamos as crianças em circunstâncias de jogos.

Foram observadas crianças engajadas em jogos de fantasia, social e objeto-direcionados, havendo predomínio de jogos locomotores. Nas circunstâncias de jogos houve predomínio de relações interpessoais de participação conjunta e a exploração de papéis sociais envolvendo as relações familiares. Os atributos da pessoa que se destacaram para manter o ambiente de jogo sobre uma base regular de tempo emanaram do equilíbrio entre as disposições geradoras (curiosidade, disposição para engajar em atividades e resposta a iniciativa de outros) e dos recursos de competência (capacidades, habilidades, conhecimentos e experiências), orientados pela natureza do jogo e naquilo que satisfaz ao jogador (êxito da ação). O desequilíbrio entre os atributos da pessoa levou ao fim do ambiente de jogo.

O ato de jogar exige ao máximo os atributos da pessoa, nos quais são auto-regulados por uma intencionalidade consciente que acontece em uma realizada imaginativa para jogar plenamente. Desse modo, a disposição não poderá avançar sobre os limites estabelecidos pela própria natureza da atividade (êxtase e frivolidade), bem como, o jogador deverá colocar à disposição do jogo todos os recursos para alcançar o êxito da ação (demanda).

Na dimensão do tempo histórico (macrotempo) houve desenvolvimento da criança, ficando claro quando observamos a estrutura das relações interpessoais, as atividades de participação conjunta, capacidade e habilidade na exploração dos jogos e controle da emoção. Ocorreu de forma progressivamente mais complexa a ampliação das relações interpessoais,

além da evolução das atividades de participação conjunta. Essa mudança pode ser apontada enquanto resultante do desenvolvimento de competências para conduzir e direcionar o comportamento, maior controle da emoção e ampliação da capacidade para sustentar uma ação comunicativa. De tal modo, acentuando as relações de reciprocidade, equilíbrio de poder e de vínculos emocionais.

Na exploração das formas de jogos foi observado o desenvolvimento de competências (capacidades, habilidades, conhecimentos e experiências) ao considerar o aumento do número de crianças engajadas na mesma atividade e capacidade para sustentar o ambiente de jogo sobre uma base temporal regular por um período maior. Também, ao considerar o aumento progressivo da complexidade dos jogos, exigindo cada vez mais os recursos do jogador.

Ao analisar a oportunidade para jogar no cotidiano, a partir da percepção dos pais (microsistema casa) e o macrosistema Hortolândia, é possível sustentar proposições de que a criança está tendo poucas possibilidades de explorar jogos; principalmente na forma de jogos locomotores. Em casa houve predomínio de jogos de fantasia e objetos direcionados, restrito ao espaço da residência (cômodos) e da criança jogando sozinha. Já no macrosistema Hortolândia, os espaços e equipamentos de lazer existem, mas não estão disponíveis para a criança, considerando o estado de conservação, localização e equipamentos.

Desse modo, enquanto um sistema aninhado poderá estar exercendo força sobre outros níveis, por exemplo, restringindo as atividades de jogos das crianças ao interior das residências e acentuando a dependência com relação aos pais para frequentar outros espaços que poderiam estar disponíveis para os jogos. Por conseguinte, podendo estar afetando o *status* de desenvolvimento da criança.

A análise das interações entre as relações interpessoais, os jogos e os locais, confirmaram nossa proposição para o jogo enquanto uma estrutura para ação de caráter relacional, o qual acontece no nível da experiência existencial de um *ser-jogado*, envolto a formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente na dimensão de tempo histórico. A necessidade de na interação sustentar um ambiente de jogo, exerceu força sobre a estrutura das relações interpessoais e as formas de jogos, de modo que garantiu que crianças de sexo oposto sustentassem atividades significativas (molares) de participação conjunta.

Ainda acerca das interações sociais das crianças na escola, observamos que os locais também exerceram força sobre o ato de jogar, assim como a busca para satisfazer o impulso para jogo agindo sobre o ambiente. No *playground* observamos que houve uma diminuição acentuada sobre a disposição para responder a iniciativa de outros, logo que a demanda no

ambiente reduzia-se à exploração dos equipamentos. Do mesmo modo, foram observadas crianças modificando o ambiente para realizar o ato de jogar.

Portanto, partindo do ponto de vista do jogo de estrutura para ação, o jogo acontece aninhado em um sistema de níveis superiores, mutuamente influenciando e sendo influenciado, o qual acontece em uma rede complexa (inter-relação e interdependência) de elementos do ambiente e da pessoa (organismo) que joga. Essa rede complexa de inter-relação e interdependência, parte da influência do macrossistema Hortolândia sobre o ambiente imediato em que o jogo foi observado, assim como ao contrário.

A criança busca no conjunto das ações humanas, realizadas em diferentes níveis do sistema, o conteúdo para os seus jogos. Se ela não tem oportunidade para participar de forma significativa desses espaços, por conseguinte, ela irá buscar outros conteúdos para os seus jogos. Do mesmo modo, em relação aos espaços disponíveis para o jogo. As experiências de jogos alcançam diferentes níveis do sistema agindo mutuamente. Nessa direção, o macrossistema de lazer Hortolândia, quando não oferece espaço disponível para os jogos, poderá provocar efeitos de disfunção sobre os outros níveis do sistema.

A partir das conjecturas do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e do jogo enquanto estrutura para ação, é possível afirmar que o ato de jogar possui propriedades próprias, as quais emanam das interações estabelecidas entre o jogador (*ser-jogado*), pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato (*ambientado*), sendo capaz de mobilizar os recursos da pessoa (*processos proximais*), devido à natureza da atividade e naquilo que satisfaz ao jogador.

A natureza do jogo se orienta para o êxito da ação, exigindo do jogador o máximo dos recursos para sustentar o ambiente de jogo. Do mesmo modo, naquilo que satisfaz ao jogador, oferecendo benefícios imediatos ao organismo e benefícios que serão preteridos para fases posteriores do desenvolvimento, para realizar sua existência em um espaço em que a ação é válida em si mesma, ajustável em função do contexto e da plasticidade do organismo.

A circunstância do jogo ficou caracterizada pelo engajamento da criança em atividades significativas (*molares*), as quais aconteceram sobre uma base relativamente regular (*microtempo*) e através de períodos estendidos de tempo (*macrotempo*). As atividades foram exploradas de forma progressivamente mais complexa e de reciprocidade nas relações interpessoais. E, pelo fato da criação do jogo depender de uma estrutura interna (*matriz abstrata*) para conferir significação à ação, os objetos e símbolos no ambiente imediato estimularam a atenção, exploração, manipulação e imaginação da criança.

Todavia, com já afirmamos, o jogo não é capaz de auto-regular a direção dos seus efeitos, podendo gerar efeitos de competência para realizar sua existência, ou de disfunção, limitando a capacidade da pessoa em relação às demandas do ambiente que está inserida. Desse modo, o espaço disponível para a criança jogar deverá ser observado sobre a ótica de um sistema aninhado influenciando-se mutuamente, bem como os objetos, símbolos e pessoas presentes no ambiente imediato.

A responsabilidade por tornar os espaços disponíveis para a criança perpassa pelos microssistemas em que a criança participa diretamente (casa, escola, clube) às Políticas Públicas de um macrossistema (municipal, estadual e federativa). Nesse estudo, por tratar-se de um mestrado, com tempo exíguo, não foi possível analisar todos estes ambientes, sendo necessário que novos estudos sejam realizados, observando a criança em sua casa e em outros ambientes que frequenta, bem como observando outros ambientes que possam influenciar sua participação em jogos, embora ela não esteja diretamente inserida neles (exossistema).

REFERÊNCIAS

ALVES, A. M. P.; GNOATO, G. O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 111-117, 2003.

ALVES, P. B. **Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua**: as contribuições da teoria dos sistemas ecológicos. 2002. 110f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ALVES, R. **A gestação do futuro**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ASHTAN, M. S. G. Parques temáticos. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 11, p. 64-74, 1999.

ASPESI, C. C.; DESSEN, M. A.; CHAGAS, J. F. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 19-36.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de Classificação Econômica Brasil**. São Paulo: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2008.

BATESON, G. **Mente e natureza**: a unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

BATESON, P. The role of play in the evolution of great apes and humans. In: PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. **The nature of play**: great apes and humans. New York: The Guilford Press, 2005, p. 13-24.

BERNARDES, E. L. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, n. 1, p. 45-54, 2005.

BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis: Vozes, 2008.

BISHOP, M.; HOBSON, R. P.; LEE, A. Symbolic play in congenitally blind children. **Development and Psychopathology**, v. 17, p. 447-465, 2005. DOI: 10.1017/S0954579405050212

BJORKLUND, D. F.; PELLEGRINI, A. D. **The origins of human nature**: evolutionary developmental psychology. Washington, DC: American Psychological Association, 2005.

BRAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BROLO, A. L. R. **Desenvolvimento infantil e vivências lúdicas sob a ótica da Teoria Bioecológica**. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S. L.; WACHS, T. D. (Orgs.). **Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts**. Washington, DC: American Psychological Association Press, 1999, p. 3-28.

BRONFENBRENNER, U. The bioecological theory of human developmental. In: SMELSER, N. J.; BALTES, P. B. (Orgs.). **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences** (Vol. 10). New York: Elsevier, 2001, p. 6963-6970.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review**, v. 101, n. 4, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. W. Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, v. 9, n. 1, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Bioecological Model of Human Development. In: LERNER, R. M. **Theoretical Models of Human Development. Handbook of Child Psychology**. (Vol. 1, 6th Ed.). John Wiley Hoboken, NY: 2006.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUCHBINDER, M. H. ‘You’re still sick!’ Framing, footing, and participation in children’s medical play. **Discourse Studies**, v. 10, n. 2, p. 139-159, 2008. DOI: 10.1177/1461445607087018

CAILLOIS, R. **O homem e o sagrado**. Lisboa: Edições 70, 1988.

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

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARDON, G. et al. Promoting physical activity at the pre-school playground: the effects of providing markings and play equipment. **Preventive Medicine**, v. 48, n. 4, p. 335-340, 2009. DOI:10.1016/j.jpmed.2009.02.013

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincar é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et al. **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**, volume I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 33-76.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura** (Vol. I). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHEN, Y.; KIMELMAN, M. D. Z.; MICCO, K. Investigation of habitual pitch during free play activities for preschool-aged children. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, v. 73, p. 73-80, 2009. DOI:10.1016/j.ijporl.2008.09.016

CHIA, M. Play reconsidered, resurrected and repositioned in children: case study results from Singapore. **Sport Science**, v. 2, n. 1, p. 44-48, 2009.

COELHO, V. A. C. **Inter-relações de diferentes aspectos do desenvolvimento da habilidade de arremessar por cima do ombro**. 2007. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, 2007.

COELHO, V. A. C.; TOLOCKA, R. E. Manifestações emocionais vivenciadas em jogos de arremesso. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 69-77, 2010.

COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento humano da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COOPER, R. J. The impact of child abuse on children's play: a conceptual model. **Occupational Therapy International**, v. 7, n. 4, p. 259-276, 2000.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, L. M. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, n. 3, p. 365-373, 2008.

DARWISH, D.; ESQUIVEL, G. B.; HOUTZ, J. C.; ALFONSO, V. Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. **Child Abuse & Neglect**, v. 25, n. 1, p. 13-31, 2001. DOI:10.1016/S0145-2134(00)00228-3

ECO, U. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

EIGEN, M.; WINKLER, R. **O jogo: as leis naturais que regulam o acaso**. Lisboa: Gradiva, 1989.

ELIAS, C. L.; BERK, L. E. Self-regulation in Young children: is there a role for sociodramatic play? **Early Childhood Research Quarterly**, v. 17, n. 2, p. 216-238, 2002. DOI:10.1016/S0885-2006(02)00146-1

ELIAS, N. **O Processo Civilizador: volume I – uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: volume II – formação do estado e civilização. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1990.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A Busca da Excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FABES, R. A.; MARTIN, C. L.; HANISH, L. D. Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. **Child Development**, v. 74, n. 3, p. 921-932, 2003.

FARIA, M. C. M. et al. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 113-130, 2010.

FERREIRA NETO, C. A. **Motricidade e jogo na infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

FERREIRA NETO, C. A. O desenvolvimento da criança e a perspectiva ecológica do jogo. In: KREBS, R. J.; FERREIRA NETO, C. A. (Orgs.) **Tópicos em desenvolvimento humano motor na infância e adolescência**. Rio de Janeiro: LECSU, 2007, p. 92-103.

FERREIRA NETO, C. A. O Jogo e os quotidianos de vida da criança. In: KREBS, R. J. et al. (Orgs.). **Perspectiva para o desenvolvimento infantil**. Santa Maria: SIEC, 1999, p. 49-66.

FERREIRA NETO, C. Desenvolvimento da motricidade e as “Culturas de Infância”. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Unimep, 2004, p. 35-50.

FLANDERS, J. L. et al. Rough-and-tumble play and the regulation of aggression: an observational study of father-child play dyads. **Aggressive Behavior**, v. 35, p. 285-295, 2009. DOI: 10.1002/ab.20309

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

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

GADAMER, H. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnica de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GINSBURG, K. R. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. **Pediatrics**, v. 119, n. 1, 182-191, 2007. DOI: 10.1542/peds.2006-2697

GIRADE, H. A.; DIDONET, V. (Orgs.). **O município e a criança de até 6 anos**: direitos cumpridos, respeitados e protegidos. Brasília, DF: UNICEF, 2005.

GMITROVA, V.; PODHAJECKÁ, M.; GMITROV, J. Children's play preferences: implications for the preschool education. **Early Child Development and Care**, vol. 179, n.º 3, p. 339-351, 2009. DOI: 10.1080/03004430601101883

GOMES, C. L.; MELO, V. A. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 23-44, 2003.

GROSSO, Y.; MORAIS, M. L. S.; OTTA, E. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 17-24, 2006.

GROSSO, Y.; MORAIS, M. L. S.; OTTA, E. Pretend play of brazilian children: a window into different cultural worlds. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 38, n. 5, p. 539-558, 2007. DOI: 10.1177/0022022107305237

GROSSO, Y.; OTTA, E. Em uma aldeia Parakanã. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (Orgs.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca – o Brasil que brinca**, volume I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 33-76.

GUEDES, M. G. S. O jogo e a criança. In: KREBS, R. J.; FERREIRA NETO, C. A. (Orgs.) **Tópicos em desenvolvimento humano motor na infância e adolescência**. Rio de Janeiro: LECSU, 2007, p. 68-90.

HIRAMA, E. P. **As emoções na Educação Física**. 2001. 287f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

HOLT, N. L. et al. Neighborhood and developmental differences in children's perceptions of opportunities for play and physical activity. **Health & Place**, v. 14, p. 2-14, 2008. DOI:10.1016/j.healthplace.2007.03.002

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

IBGE. **Cidades@**. 2010a. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> – Acessado em 22-05-10.

IBGE. **Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: despesas, rendimentos e condições de vida**. Rio de Janeiro: IBEG, 2010b.

IBGE. **Perfil dos municípios brasileiros 2008: pesquisa de informações básicas municipais**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Diretoria de Pesquisas: Rio de Janeiro, 2008.

IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios 2003-2007**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Contas Nacionais: Rio de Janeiro, 2009.

IFDM. **Índice FIRJAN de desenvolvimento Municipal – Ano base 2007**. Sistema FIRJAN – Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro, Ano 3, 2010.

ILGAZ, H.; AKSU-KOC, A. Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. **Cognitive Development**, v. 20, p. 526-544, 2005. DOI:10.1016/j.cogdev.2005.08.004

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 13-43.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KOLLER, S. H. Ética em pesquisa com seres humanos: alguns tópicos sobre a psicologia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 02, p. 399-406, 2008.

LANCY, D. F. Accounting for variability in Mother-Child play. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 273-284, 2007. DOI: 10.1525/AA.2007.109.2.273

LEE, J. et al. An exploratory case study of young children's interactive play behaviours with a non-English speaking child. **Early Child Development and Care**, v. 179, n. 8, p. 1055-1066, 2009. DOI: 10.1080/03004430701764143

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 119-142.

LERNER, R. M. History of developmental sciences. In: SMELSER, N. J.; BALTES, P. B. (Orgs.). **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences** (Vol. 10). New York: Elsevier, 2001a, p. 3615-3620.

LERNER, R. M. Theories of infant and child development. In: SMELSER, N. J.; BALTES, P. B. (Orgs.). **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences** (Vol. 10). New York: Elsevier, 2001b, p. 7387-7393

LERNER, R. M. Urie Bronfenbrenner: carer contributions of the consummate developmental scientist. In: BRONFENBRENNER, U. (Org.). **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005, p. ix-xxvi.

LIMA, I. M. M. P. A. **Cenários de educação e desenvolvimento: o meio familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento da criança**. 2003. 488f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2003.

MACHADO, P. X. et al. O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 1, p. 51-62, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MARCELLINO, N. C. O lazer e os espaços na cidade. In: ISAYAMA, H.; LINHALES, M. A. (Org.). **Sobre lazer e política: maneiras de ver, maneiras de fazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 65-92.

MARCELLINO, N. C. et al. **Lazer, cultura e patrimônio ambiental urbano: políticas públicas – os casos de Campinas e Piracicaba/SP**. Curitiba, PR: OPUS, 2007a.

MARCELLINO, N. C. et al. **Lazer, cultura e patrimônio ambiental urbano: políticas públicas**. Curitiba, PR: OPUS, 2007b.

MARCELLINO, N. C. et al. **Espaços e equipamentos de lazer em Região Metropolitana: o caso da RCM – Região metropolitana de Campinas**. Curitiba, PR: OPUS, 2007c.

MARCELLINO, N. C. Lazer e sociedade: algumas aproximações. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Editora Alínea, 2008a, p.11-26.

MARCELLINO, N. C. Políticas de lazer: mercadores ou educadores? Os cínicos bobos da corte. In: MARCELLINO, N. C. **Políticas públicas de lazer**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008b, p. 21-41.

MARCELLINO, N. C. Subsídios para uma política de lazer: o papel da administração municipal. In: MARCELLINO, N. C. **Políticas públicas de lazer**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008c, p. 11-16.

MARCELLINO, N. C.; BARBOSA, F. S.; MARIANO, S. H. Espaços e equipamentos de lazer: apontamentos para uma política pública. In: MARCELLINO, N. C. **Políticas públicas de lazer**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 133-152.

MARIANO, S. H.; MARCELLINO, N. C. Equipamentos de lazer em cidades pequenas de região metropolitana. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 168-178, 2008.

MARTINS, I. C. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. 2009. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

MARTINS, S. Lazer, urbanização e os limites da cidadania. In: ISAYAMA, H.; LINHALES, M. A. **Sobre lazer e política: maneiras de ver, maneiras de fazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 93-116.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos pelo humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

McARDLE, P. Children's play. **Child: Care, Health and Development**, v. 27, n. 6, p. 509-514, 2001.

MILIDONI, C. B. A filosofia diante da ciência contemporânea. In: BRESCIANI FILHO, E. et al. (Orgs.). **Auto-organização: estudos interdisciplinares**. Campinas, SP: Unicamp, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2008, p. 237-251.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MOREIRA, W. W. Por Uma concepção sistêmica na Pedagogia do Movimento. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1992, p. 199-210.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo Bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 55-69.

NEIVA-SILVA, L.; ALVES, P. B.; KOLLER, S. A análise da dimensão ecológica 'tempo' no desenvolvimento de criança e adolescentes em situação de rua. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 147-169.

OLIVEIRA, N. Apresentação – as dobras do jogo. In: LINS, D.; GIL, J. (Org.). **Nietzsche/Deleuze: jogo e música – VII Simpósio Internacional de Filosofia**, 2006. Rio de Janeiro: Forense Universitário; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008, p. v-x.

OXFORD DICTIONARIES. Oxford University Press, April 2010. Acessado em 24 Janeiro de 2011. Disponível: <http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_us1278708>

PAPALIA, E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAPELIA, E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

PELLEGRINI, A. D. *Homo ludens: the importance of play*. In: BJORKLUND, D. F.; PELLEGRINI, A. D. **The origins of human nature: evolutionary developmental psychology**. Washington, DC: American Psychological Association, 2002, p. 297-331.

PELLEGRINI, A. D. Perceptions and functions of play and real fighting in early adolescence. **Child Development**, v. 74, n. 5, p.1522-1533, 2003.

PELLEGRINI, A. D. **The role of play in human development**. New York: Oxford University Press, 2009.

PELLEGRINI, A. D.; DUPUIS, D.; SMITH, P. K. Play in evolution and development. **Developmental Review**, v. 27, p. 261-276, 2007. DOI:10.1016/j.dr.2006.09.001

PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. Play and development in Children. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, p. 11.501-11.503, 2004.

PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. Play in great apes and humans. In: PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. **The Nature of Play: great apes and humans**. The Guilford Press: New York, 2005, p. 03-12.

PEREIRA, M. A. P.; CARVALHO, A. M. A. Brincar, é preciso. In: CARVALHO, A. M. A. et al. **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**, volume II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 119-125.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

PRATI, L. E. et al. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, n. 01, p.160-169, 2008.

PROJETO PEDAGÓGICO. **Amando e respeitando as diferenças.** Instituto Adventista São Paulo – projeto anual, 2010.

RABINOVCH, E. P. Nos tempos dos avós. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca (Vol. II – Brincadeira de todos os tempos).** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 09-48.

RAMALHO, M. H. S. **O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano.** 1996. 196f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROBINSON, C. C. et al. Sequential transition patterns of preschoolers' social interactions during child-initiated play: is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states? **Early Childhood Research Quarterly**, v. 18, p. 3-21, 2003. DOI:10.1016/S0885-2006(03)00003-6

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 343-364.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SCAGLIA, A. J. Jogo e educação física escolar: Por quê? Para quê? IN: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Org.). **Educação Física: intervenção e conhecimento científico.** Piracicaba: UNIMEP, 2004.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes.** 2003. 164 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCHMIDT, M. E. et al. The effects of background television on the toy play behavior of very young children. **Child Development**, v. 79, n. 4, p. 1137-1151, 2008.

SCOTT, L.; LANGTON, F.; O'DONOGHUE, J. Minimising the use of sedation/anaesthesia in young children receiving radiotherapy through an effective play preparation programme. **European Journal of Oncology Nursing**, v. 6, n. 1, p. 15-22, 2002. DOI:10.1054/ejon.2001.0162

SÉRGIO, M. **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SIA, T. G.; DE MARCO, A. Construindo brinquedos na Educação Infantil: uma experiência com a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. **Revista Conexões**, Campinas, v. 6, n. Especial, p. 335-347, 2008.

SILVA, S. A. P. S. Perspectivas da ciência da motricidade humana. In: **Anais 4º Congresso Científico Latino-Americano de Educação Física** - FACIS - UNIMEP, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2006.

SMITH, P. K. Play, ethology, and education. In: PELLEGRINI, A. D. (Org.). **The Future of Play Theory: a multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith**. Albany: State University of New York Press, 1995, p. 03-21.

SMITH, P. K.; PELLEGRINI, A. D. Play in great apes and humans: reflections on continuities and discontinuities. In: PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. **The nature of play: great apes and humans**. New York, NY: The Guilford Press, 2005, p. 285-298.

SOUSA JÚNIOR, J. G. **Uma escola de esporte em Uberaba-MG e o cotidiano infantil**. 2010. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

SPESSATO, B. C. et al. Educação Infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 147-173, 2009.

SPINKA, M.; NEWBERRY, R. C.; BEKOFF, M. Mammalian play: training for the unexpected. **The Quarterly Review of Biology**, v. 76, n. 02, p. 141-168, 2001.

SWICK, K. J.; WILLIAMS, R. D. An analysis of Bronfenbrenner's Bio-Ecological perspective for early childhood educators: implications for working with families experiencing stress. **Early Childhood Education Journal**, v. 33, n.5, p. 371-378, 2006. DOI: 10.1007/s10643-006-0078-y

TEVES, N. O espaço da criança cidadã do próximo milênio. In: KREBS, R. J. **Desenvolvimento infantil em contexto**. Florianópolis: UDESC, 2001, p. 203-220.

TOLOCKA, R. E. et al. Como brincar pode auxiliar no desenvolvimento de crianças pré-escolares. **Licere**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 1-21, 2009.

TOLOCKA, R. E.; BROLLO, A. L. Atividades físicas em instituições de ensino infantil: uma abordagem bioecológica. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 12, n. 2, p. 140-147, 2010.

TOLOCKA, R. E.; KURKA, P. R. G.; DE MARCO, A. Abordagens de estudos e o desenvolvimento humano. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. **Educação Física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Editora Unimep, 2004, p. 51-62.

UNICEF. **A convenção sobre os direitos da criança**, Portugal, 21 de setembro de 1990.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas, Papyrus, 2002.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEITCH, J. et al. Where do children usually play? A qualitative study of parent's perceptions of influences on children's active free-play. **Health & Place**, v. 12, n. 4, p. 383-393, 2006. DOI:10.1016/j.healthplace.2005.02.009

VENÂNCIO, S.; COSTA, E. M. B. O movimento humano e o brincar. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 27-36.

VENUTI, P.; FALCO, S.; GIUSTI, Z.; BORNSTEIN, M. Play and emotional availability in Young children with Down Syndrome. **Infant Mental Health Journal**, v. 29, n. 2, p. 133-152, 2008. DOI: 10.1002/imhj.20168

VIEILLEVOVYE, S.; NADER-GROSBOIS, N. Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. **Research in Developmental Disabilities**, v.29, p. 256-272, 2008. DOI:10.1016/j.ridd.2007.05.003

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L.; KREBS, R. J. A trajetória de desenvolvimento de talentos esportivos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 83-93, 2003.

VIEIRA, T.; CARVALHO, A.; MARTINS, E. Concepções do brincar na Psicologia. In: CARVALHO, A. et al. (Org.). **Brincar (es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2009, p. 29-50.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINKEL, G.; SAEGERT, S.; EVANS, G. W. An ecological perspective on theory, methods, and analysis in environmental psychology: advances and challenges. **Journal of Environmental Psychology**, v. 29, n. 3, p. 307-390, 2009. DOI:10.1016/j.jenvp.2009.02.005

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

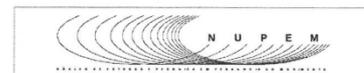
WINNICOTT, D. W. **A criança e o mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

WONG, W. Co-constructing the personal space-time totality: listening to the dialogue of Vygotsky, Lewin, Bronfenbrenner, and Stern. **Journal for the Theory for Social Behaviour**, v. 31, n. 4, p. 365-382, 2001.

YAMAMOTO, M. E.; CARVALHO, A. M. A. Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p.163-164, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE – A


AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO
PROJETO ‘JOGO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ESTUDO NA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA’

Solicitamos que leia o material a seguir, para garantir que seja informado sobre a natureza deste estudo de pesquisa e sobre a participação desta instituição.

Informação do estudo

Este estudo será realizado pelo pesquisador Riller Silva Reverdito, mestrando no Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Metodista de Piracicaba – FACIS/Unimep, sob a orientação da Prof^a. Rute Estanislava Tolocka.

Objetivos do Estudo

Estudar a manifestação das características pessoais e verificar a interação da criança com o ambiente no ato de jogar. Para alcançar a esse objetivo iremos descrever as atividades, as relações interpessoais e os papéis sociais no contexto imediato em que a criança esteve engajada no ato de jogar (ação lúdica), verificar que características pessoais estão diretamente relacionadas sobre a circunstância do engajamento da criança no jogo e analisar sua relação com as oportunidades para brincar no cotidiano, analisar as oportunidades disponíveis no cotidiano e sua relação com níveis de complexidade revelados nas atividades e relações interpessoais apresentadas no ato de jogar, conhecer onde e quem são as pessoas que participam dos jogos/brincadeiras no cotidiano e analisar sua relação com o ato da criança jogar (ação lúdica) no contexto imediato, e, por fim, analisar a exploração do espaço, dos objetos e símbolos (significados) presentes no ambiente imediato do jogo e sua relação com as atividades, espaço e tempo disponível no cotidiano.

Procedimentos e Duração do Estudo

Participaram dois grupos com aproximadamente 20 alunos matriculados no ensino infantil, desde que autorizados pelos responsáveis através do termo de consentimento livre e esclarecido. As turmas serão escolhidas mediante sorteio. O estudo terá duração de 5 meses (20 sessões), entre 02/2010 à 07/2010 (1º semestre de 2010), é de caráter qualitativo exploratório-descritivo de observação em contexto. Os dados serão coletados no período de atividades letivas (atividades dirigidas) em situação que as crianças estiverem realizando de jogo/brincar livre (playground, parque, ginásio ou sala de aula). Os instrumentos utilizados na pesquisa será um questionário semi-estruturado, caderno de campo e equipamento para captura de áudio e vídeo. O questionário será aplicado aos responsáveis imediatos pela criança. O caderno de campo tem a finalidade de ser um documento de registro do fenômeno do ato de a criança jogar. O captura de dados utilizando o equipamento de áudio e imagem irá acontecer somente em situações de atividades livres (não-dirigidas). Ao longo do estudo serão realizadas aproximadamente 3 filmagens, com duração máxima de 1 hora, sendo o início, no meio e no término. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas ou livros, mas guardarão sigilo sobre as informações confidenciais.

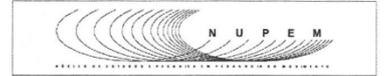
Cuidados Prévios e liberdade do sujeito

O projeto de pesquisa em questão foi desenvolvido em acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde (1996/96) e APROVADO pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Metodista de Piracicaba, com o objetivo de assegurar todos os direitos dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, será também necessária a assinatura do pai ou responsável pela criança do termo de consentimento livre e esclarecido, concordando com todas as cláusulas expostas neste documento.

Recebi dia 06 de abril

Neila Abreu Caetano
Orientadora Educacional

Neila Abreu Caetano



Benefícios do Estudo

O estudo valoriza a cultura lúdica da criança, no espaço e tempo próprio. Os resultados obtidos no estudo serão apresentados a Instituição de Ensino e aos pais, além de divulgada nos veículos de comunicação científica e dos órgãos com competência para definição de políticas públicas orientadas para a cultura da criança em desenvolvimento, a fim de destacar a importância do espaço e tempo do jogo/brincadeiras no cotidiano enquanto um direito da infância e fundamental para o seu processo desenvolvimental.

Confidencialidade (garantia de sigilo)

A menos que solicitado por lei, somente o responsável pelo estudo, e seus agentes autorizados e os comitês de ética terão acesso às informações confidenciais que identifica esta instituição. Para o caso de haver interesse da divulgação do nome da instituição em algum relato da experiência vivida, deverá ocorrer um acordo entre as partes, preferencialmente por escrito. Como o estudo utiliza análise de imagens, a autorização para divulgação de imagens para fins acadêmicos e científicos será solicitada a cada participante. Os dados serão armazenados no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia do Movimento (NUPEM/Unimep), devidamente registrado na plataforma de Diretórios de Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq), com acesso restrito ao pesquisador, ao coordenador do laboratório e preenchimento de ficha de registro de acesso aos dados.

Riscos e Inconveniências

Se a pessoa tiver qualquer questão relativa aos procedimentos deste estudo ou aos seus riscos ou se achar que está tendo algum problema relacionado ao estudo ou ainda se tiver alguma emergência deverá contatar um dos responsáveis pelo estudo, através dos telefones: (19) 3124.1515 – Ramal 1240 ou (19) 9318.6377 / E-mail: riller.reverdito@unasp.edu.br / nupemlab@gmail.com. Para eventuais informações e denúncias contatar o Comitê de Ética em Pesquisa-Unimep (0xx19) 3124-1515 – ramal 1274.

Termo de Adesão ao Estudo

Autorização de desenvolvimento da pesquisa no Instituto Adventista São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil.

Antes de conceder o consentimento para que esta Instituição de Ensino participe do estudo “Jogo e Desenvolvimento Infantil: estudo na perspectiva bioecológica”, através da assinatura deste documento, a instituição, através de seu representante legal, foi devidamente informada acerca dos objetivos, métodos, procedimentos, riscos e benefícios decorrentes desta adesão e declara que estará participando do mesmo.

Nome do Representante legal da Instituição

Marcio Castro Rocha

Cargo: Diretor Acadêmico Ed. Inf. e Fund. I

Eu, Marcio Castro Rocha autorizo a realização do projeto de pesquisa: “Jogo e Desenvolvimento Infantil: estudo na perspectiva bioecológica”, nas instalações do Instituto Adventista São Paulo, pelo pesquisador Riller Silva Reverdito sob orientação da Profa. Dra. Rute Estanislava Tolocka.

INSTITUTO ADVENTISTA
SÃO PAULO

Representante Legal da Instituição

MARCIO CASTRO ROCHA
Dir. Acad. Ed. Inf. e Fund. I

APÊNDICE - B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: "Jogo e Desenvolvimento Infantil: estudo na perspectiva bioecológica"

Essas informações estão sendo fornecidas para a participação voluntária de seu (sua) filho (a) neste estudo, que visa estudar a importância do jogar para o desenvolvimento infantil. Seu (sua) filho (a) será observado nos momentos de brincadeiras livres, em relação aos aspectos sociais, habilidades motores, condições físicas do local e atividades realizadas. Os pesquisadores não realizaram intervenção em relação as atividade da criança, ficando na responsabilidade do professor (a) da turma definir o horário e o local, enquanto espaço e tempo das atividades, tanto dirigidas como de jogo livre.

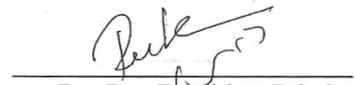
Informações sobre os resultados desta pesquisa e dúvidas deverão ser encaminhadas para os pesquisadores Riller Silva Reverdito ou a Profª. Drª. Rute Estanislava Tolocka (Orientadora e responsável do Estudo) no telefone: (19) 3124.1515 – Ramal 1240 ou (19) 9318.6377 / E-mail: riller.reverdito@unasp.edu.br / nupemlab@gmail.com

A criança pode desistir de participar deste estudo a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos nesta Instituição. As informações serão mantidas em sigilo e em momento algum os nomes dos sujeitos da pesquisa, você e seu (sua) filho (a), serão revelados. Os dados serão utilizados apenas para fins didáticos e de pesquisa. Também, como utilizaremos imagens gravadas, solicitamos a autorização para o uso das mesmas para estes fins. Os dados e resultados deste estudo poderão ser publicados em periódicos e apresentados em eventos de caráter científico, com a finalidade de tornar público o conhecimento produzido. O estudo não apresenta situações de riscos amplamente previsíveis, considerando as situações em que correspondem as atividades do cotidiano da criança e a supervisão do professor responsável da Instituição de Ensino. No caso de qualquer urgência serão mantidos os procedimentos da Instituição. Para assegurar os direitos dos sujeitos da pesquisa frente a qualquer situação de risco que possa surgir será imediatamente objeto de atenção, providências e documentado em caderno de campo. E tomamos como documento orientador o Código Civil brasileiro (Lei nº 10.406, 01/02) para eventuais aspectos que escaparam as especificações feitas nesse documento.

O estudo não traz benefícios imediatos aos sujeitos da pesquisa, porém contribui para garantir o direito das crianças ao jogo/brincadeira, enquanto atividade essencial para o seu desenvolvimento, além da possibilidade de gerar conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. O responsável pela criança não pagará nenhuma taxa para participar destas avaliações, também não receberá nenhuma compensação financeira.



Mdo. Riller Silva Reverdito
Pesquisador



Dra. Rute Estanislava Tolocka
Orientadora Responsável

Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que foram lidas para mim, descrevendo o estudo que visa analisar as atividades, as relações pessoais e os papéis sociais estabelecidas no contexto imediato da turma.

Eu discuti com meu filho (a) _____, sobre minha decisão em participar deste estudo. Os propósitos do estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes ficaram claros para mim. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos recursos quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e posso retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízos ou perdas de quaisquer benefícios que eu possa Ter adquirido neste serviço.

Assinatura do Responsável.

Data: / /

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação deste estudo.



Pesquisador.

Data: 19 de Abril de 2010.

APÊNDICE - C

**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MOVIMENTO HUMANO, CULTURA E EDUCAÇÃO**

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Desde já nosso agradecimento e estima por aceitar participar desse estudo. Sua contribuição é extremamente valiosa. E para o correto preenchimento dos itens do questionário pedimos sua atenção para as instruções a seguir:

- leia atentamente a questão;
- alguns itens possuem mais de uma questão;
- veja se preencheu corretamente no local indicado;
- ao final do questionário certifique-se de que todos os itens foram respondidos.

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MOVIMENTO HUMANO, LAZER E EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Nível de Parentesco

() Pais

() Responsáveis ou tutores

Sexo M () F ()

Idade: _____

CÓDIGO/DATA

Uso do Pesquisador

Endereço

Avenida/Rua (não precisa colocar o número): _____

CEP: _____ Bairro: _____

Cidade/Estado: _____

I. CONFIGURAÇÃO FAMILIAR

1. Quantas pessoas moram COM VOCÊ e SEU FILHO (a)?

Crianças (entre 0 e 11 anos): _____

Adolescentes e Jovens (entre 12 e 17 anos): _____

Adultos (entre 18 e 64 anos): _____

Idosos (Acima de 65 anos): _____

2. É filho único? () SIM () NÃO

Se NÃO, quantos irmãos possui? _____

II. CARACTERIZAÇÃO DO DOMICILIO

3. Em que tipo de residência/moradia VOCÊ vive com seu FILHO e qual o número (quantidade) de cômodos (NÃO CONTAR BANHEIRO)?

Tido de Residência	Número de Cômodos
(A) Apartamento _____ →	
(B) Casa _____ →	
(C) Casa em Sítio _____ →	
(D) Casa em Chácara _____ →	
(E) Outro _____ →	

4. Onde VOCÊ mora (casa/residência) COM SEU FILHO possui algum espaço/ambiente amplo para atividade física ou lazer e recreação?

() SIM () NÃO

Se SIM, anote na tabela abaixo quantos e que tipo de espaço é freqüentado para a prática de atividade física ou recreação e lazer por VOCÊ e seu FILHO (a).

--

5. No bairro onde VOCÊ mora (casa/residência) COM SEU FILHO existem espaços próprios para a prática de atividade física ou lazer e recreação?

() SIM () NÃO

Se SIM, anote na tabela abaixo quantos e que tipo de espaço é freqüentado para a prática de atividade física ou recreação e lazer por VOCÊ e seu FILHO (a) no bairro.

--

III. PERCEPÇÃO DO RESPONSÁVEL SOBRE O COTIDIANO DA CRIANÇA

6. Assinale COM QUE FREQUÊNCIA (DIAS) ao longo das duas últimas semanas o seu filho (a) se envolveu com as atividades relacionadas abaixo:

Atividade	Frequência (número de vezes) de dias				
1. Andou de bicicleta ou triciclo	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias

2. Desmontou e remontou brinquedos	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
3. Participou de brincadeiras de perseguição (pega-pega)	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
4. Realizou jogos de faz-de-conta (estórias)	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
5. Agarrou-se ou se dependurou em móveis, árvores e em outras estruturas desafiadoras	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
6. Ouviu estórias	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
7. Jogou bola	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
8. Construiu brinquedos	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
9. Saltou de móveis, escadas ou estruturas desafiadoras	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
10. Andou de patins ou patinete	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
11. Realizou rolamentos, cambalhotas e giros com o próprio corpo	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
12. Explorou materiais diversos e objetos em suas brincadeiras	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
13. Fez recortes, desenhos e pinturas	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
14. Escorregou ou balançou em estruturas desafiadoras	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias

15. Envolveu-se em atividades domésticas ou participou de alguma atividade imitando os adultos	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
16. Participou de atividades esportivas, danças ou ginástica	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias
17. Brincou com bonecos (as)	Nenhum dia	Entre 1 e 4 dias	Entre 5 e 8 dias	Entre 7 e 12 dias	Mais de 12 dias

7. Assinale COM QUEM seu filho brinca e COM QUE freqüência fora do horário escolar:

	Nunca	Algumas vezes	Freqüentemente	Muito freqüentemente	Sempre
1. Sozinha	1	2	3	4	5
2. Com outra criança	1	2	3	4	5
3. Com você	1	2	3	4	5
4. Com outro adulto	1	2	3	4	5

8. Assinale com que freqüência VOCÊ dispõe de tempo livre para brincar com seu filho nos dias correspondentes:

Dia	Nunca	Algumas vezes	Freqüentemente	Muito freqüentemente	Sempre
1. Domingo	1	2	3	4	5
2. Segunda	1	2	3	4	5
3. Terça	1	2	3	4	5
4. Quarta	1	2	3	4	5

5. Quinta	1	2	3	4	5
6. Sexta	1	2	3	4	5
7. Sábado	1	2	3	4	5

9. Dos locais apontados abaixo assinale onde SEU FILHO costuma brincar com mais frequência por semana:

Locais	Frequência				
	Nunca	Algumas vezes	Freqüentemente	Muito freqüentemente	Sempre
1. Na garagem	1	2	3	4	5
2. Na rua em frente a residência (casa)	1	2	3	4	5
3. No quintal ou área aberta da residência (casa)	1	2	3	4	5
4. Nos cômodos da residência (casa)	1	2	3	4	5
5. No salão do prédio ou de brinquedos	1	2	3	4	5
6. Em parque ou praça	1	2	3	4	5
7. No playground ou parquinho	1	2	3	4	5
8. No estacionamento	1	2	3	4	5
9. Na casa do vizinho	1	2	3	4	5
10. Na brinquedoteca	1	2	3	4	5

SUA COLABORAÇÃO FOI FUNDAMENTAL

OBRIGADO!

APÊNDICE - D

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MOVIMENTO HUMANO, CULTURA E
EDUCAÇÃO

CÓDIGO/DATA	
Uso do Pesquisador	

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Desde já nosso agradecimento e estima por aceitar participar desse estudo. Sua contribuição é extremamente valiosa. E para o correto preenchimento dos itens do questionário pedimos sua atenção para as instruções a seguir:

- leia atentamente a questão;
- veja se preencheu corretamente no local indicado;
- ao final do questionário certifique-se de que todos os itens foram respondidos.

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MOVIMENTO HUMANO, CULTURA E EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO - SOCIECONÔMICO²¹

DADOS SOCIOECONÔMICOS

Dos itens relacionados abaixo assinale o número que corresponde à quantidade que você possui em sua residência/casa:

Itens	Quantidade				
	0	1	2	3	4 ou mais
Televisão em cores	0	1	2	3	4 ou mais
Rádio	0	1	2	3	4 ou mais
Banheiro	0	1	2	3	4 ou mais
Automóvel	0	1	2	3	4 ou mais
Empregados mensalistas (babás, motorista, cozinheiro (a), copeiros (as), arrumadeiras)	0	1	2	3	4 ou mais
Máquina de lavar (automática ou semi-automática)	0	1	2	3	4 ou mais
Videocassete e/ou DVD	0	1	2	3	4 ou mais
Geladeira	0	1	2	3	4 ou mais
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	2	3	4 ou mais
<p>Marque com um X o tipo de Geladeira ou Freezer.</p> <p>() Geladeira simples (não duplex) e não possui freezer</p> <p>() Possui geladeira de duas portas e não possui freezer</p> <p>() Possui geladeira de duas portas e freezer</p>					

Qual o nível de instrução do chefe da família?

- (A) Analfabeto / Até a 3ª série fundamental
- (B) Até a 4ª série fundamental
- (C) Fundamental completo
- (D) Ensino médio completo
- (E) Ensino superior

**SUA COLABORAÇÃO FOI FUNDAMENTAL
OBRIGADO!**

²¹ Instrumento desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP).

APÊNDICE – E

CADERNO DE CAMPO – CODIFICAÇÃO DO FENÔMENO/ANÁLISE

Data:

Local/Ambiente:

Clima/Temperatura:

Início da Observação: _____ h _____

Término da Observação: _____ h _____

Turma: _____

Registro de Ocorrências (Verso)

ESTRUTURA DE CODIFICAÇÃO DO FENÔMENO – ATO DE A CRIANÇA JOGAR

Caracterização da Atividade Significativa (Onde acontece? Que atividade? Quem participa?) (adaptado de Pellegrini, 1996 e Scaglia, 2003).

→ Condições Externas

Ambiente físico: local onde ocorrem os jogos.

Disposição dos jogos e brincadeiras: modo como os jogos se dispõem no ambiente físico.

Objeto de intermediação: tipo de material utilizado.

→ Regras

Acordo entre os jogadores: estabelecido no grupo.

Regras tradicionais: estabelecido pela tradição histórica do jogo.

→ Esquemas Motrizes

Habilidades motoras: ação carregada de significado e sentido pelo jogador para responder as circunstâncias do jogo.

→ Jogadores

Atitudes de representação simbólica: quando a criança assume um determinado papel.

Tomada de consciência: quando ela justifica uma determinada ação ou esclarece o motivo de suas escolhas.

	Tempo			
	Microtempo		Mesotempo	
Sujeito	Duração dos Episódios de Jogo – Continuidade	Número de episódios de jogos – Descontinuidade	Formas de jogos	Sujeitos
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				

Sujeito	Emoção Observada				
	Raiva	Medo	Tristeza	Alegria	Desprezo
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					

APÊNDICE – F

Tabela 05. Número de crianças que engajaram em situações de jogos registradas na sessão de observação em caderno de campo e filmagem turma-A.

Sessão/ Criança	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Média
1A	7	8	6	6	15	1	8	8	5	3	2	8	26	5	5	5	2	15	6	6	7,0
2A	6	6	11	1	15	0	6	8	13	1	23	10	26	6	7	13	7	14	8	12	9,4
3A	11	7	15	10	16	f	12	12	f	4	20	14	26	1	10	6	4	13	10	13	10,7
4A	9	12	7	9	13	4	7	11	11	4	23	14	26	2	7	13	4	13	9	13	10,1
5A	5	1	11	4	f	f	6	2	0	5	23	12	26	3	7	f	2	16	4	5	7,5
6A	10	6	f	13	9	8	9	14	8	0	23	12	26	2	f	f	4	17	4	13	9,9
7A	9	9	12	7	9	f	11	12	3	4	23	8	26	5	0	14	3	7	6	f	8,8
8A	3	6	1	2	13	2	5	4	f	3	f	3	26	1	11	14	7	14	f	13	7,4
9A	6	7	5	6	14	f	9	8	12	4	23	13	26	f	5	12	6	8	8	13	9,9
10A	8	6	11	7	17	f	7	11	f	f	23	f	26	6	5	15	2	19	6	8	10,6
11A	9	10	11	7	13	f	10	11	9	3	23	14	26	5	4	14	3	19	6	7	10,3
12A	10	12	9	10	10	8	3	f	11	4	23	14	26	4	10	13	1	11	9	13	10,1
13A	11	15	9	10	18	8	16	3	14	5	23	13	26	2	8	f	f	18	9	14	11,7
14A	1	1	1	0	1	0	0	2	9	0	0	4	26	0	7	1	3	1	3	3	3,3
15A	9	7	10	11	15	11	f	16	9	5	23	11	26	3	6	15	7	18	9	13	11,3
16A	7	1	9	12	12	f	4	8	10	2	23	9	26	7	6	6	6	16	5	13	9,2
17A	10	11	8	11	12	3	8	8	9	4	23	7	26	1	5	16	2	17	6	7	9,2
18A	7	11	1	10	18	3	10	10	9	5	23	7	26	2	5	15	2	17	6	5	9,3
19A	5	7	3	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	3,3
20A	12	12	12	11	15	8	15	12	14	f	23	12	25	f	9	14	6	f	9	13	12,4
21A	4	0	6	6	8	6	9	f	6	0	23	14	1	4	5	10	3	8	4	12	6,9
22A	9	8	11	9	f	5	8	8	6	1	23	13	26	2	7	15	7	20	7	13	9,9
23A	2	0	1	4	5	2	3	4	5	3	23	2	26	t	t	t	t	t	t	t	5,8
24A	4	6	5	2	13	f	4	3	f	f	f	2	26	3	8	14	5	8	9	13	7,6
25A	4	1	1	9	9	6	9	9	13	3	23	4	26	6	7	4	8	13	4	17	8,6
26A	8	11	3	10	15	f	6	8	9	4	23	f	26	4	5	13	4	13	6	6	9,2
27A	0	0	0	0	0	3	9	1	6	2	22	10	26	6	9	1	5	13	2	5	6,0

Legenda: transferido (t), falta (f).

Tabela 6. Número de crianças que engajaram em situações de jogos registradas na sessão de observação em caderno de campo e filmagem na turma-B.

Sessão/ Criança	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Média
1B	6	3	5	6	8	3	15	7	7	8	14	6	19	7	6	9	5	12	6	6	7,9
2B	6	4	8	9	0	4	11	0	12	13	13	9	19	f	5	12	8	8	7	11	8,4
3B	6	3	5	9	9	3	9	4	6	17	10	9	20	5	5	9	8	10	3	9	8,0
4B	2	2	0	13	6	6	f	3	8	5	10	2	20	7	1	17	5	12	5	5	6,8
5B	4	1	4	11	8	4	8	3	10	14	9	9	20	6	5	11	8	8	5	13	8,1
6B	6	1	6	14	11	3	6	f	1	f	14	1	22	6	5	10	6	13	5	10	7,8
7B	8	0	3	6	6	0	4	2	1	f	6	1	f	6	1	10	6	5	f	5	4,1
8B	3	1	7	4	8	8	7	5	8	5	8	9	20	5	9	12	1	10	9	12	7,6
9B	3	4	8	8	9	4	f	3	f	f	9	9	20	6	f	12	9	16	f	16	9,1
10B	4	1	7	7	7	f	4	2	10	14	9	9	17	f	5	12	9	5	3	4	7,2
11B	5	4	8	9	8	4	7	1	14	7	f	f	f	6	6	f	8	8	3	10	6,8
12B	6	3	7	8	4	5	8	2	13	f	15	10	3	6	6	f	6	12	7	F	7,1
13B	6	f	7	8	9	f	5	6	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	6,8
14B	5	3	8	7	3	5	7	5	5	14	8	3	17	0	5	9	6	12	2	7	6,6
15B	5	3	7	7	8	f	7	2	5	f	0	7	20	7	5	1	5	14	6	5	6,3
16B	6	0	6	9	f	4	8	2	10	14	9	9	20	6	10	12	8	8	5	11	8,3
17B	f	4	f	10	5	4	7	f	11	15	f	9	20	2	8	12	9	9	3	4	8,3
18B	6	1	7	10	7	3	4	6	11	17	11	9	3	7	0	8	6	10	5	9	7,0
19B	0	0	4	f	f	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	T	1,3
20B	5	f	4	6	f	4	4	1	9	17	9	7	17	7	2	t	t	t	t	T	7,1
21B	2	4	8	f	10	4	f	1	14	17	10	f	20	7	6	12	f	16	7	15	9,6
22B	5	3	f	9	7	5	12	8	8	11	11	5	17	11	1	9	6	7	5	f	7,8
23B	f	1	f	9	f	5	f	2	f	11	9	9	1	2	5	12	9	5	3	4	5,8
24B	4	1	5	9	11	3	11	8	15	12	9	10	17	6	6	12	9	16	9	13	9,3
25B	6	3	6	6	7	3	12	7	8	16	10	8	21	7	0	10	5	12	6	13	8,3
26B	4	0	12	4	4	4	9	3	2	0	14	9	1	6	5	9	10	f	8	13	6,2
27B	6	f	6	8	7	3	10	1	6	14	10	8	19	7	1	12	6	12	7	12	8,2
28B	0	0	7	6	9	3	f	3	11	15	10	10	19	5	f	12	4	12	7	14	8,2

Legenda: transferido (t), falta (f).

APÊNDICE – H

Gráfico 3. Formas de jogos observadas por sessão turma-A

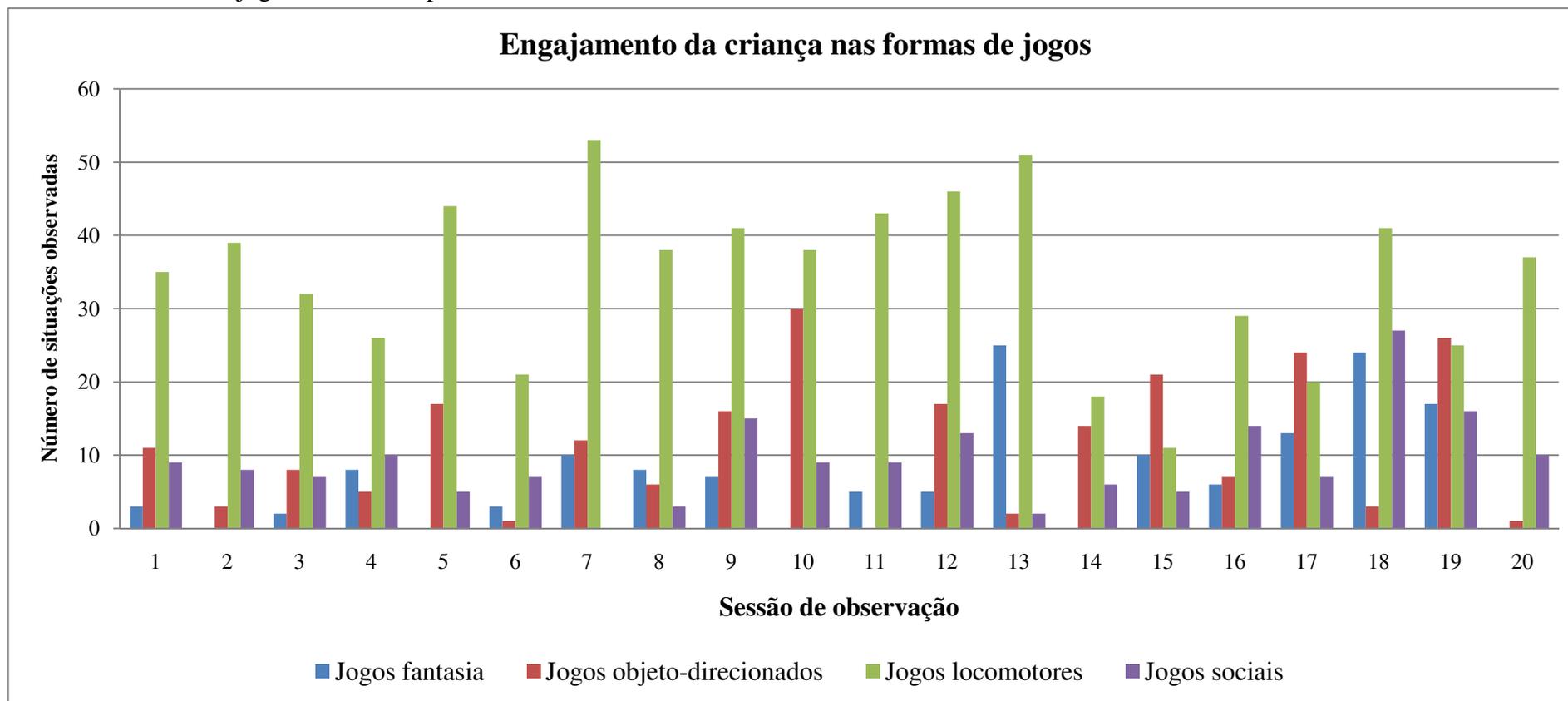


Gráfico 4. Formas de jogos observadas por criança ao longo das 20 sessões turma-A

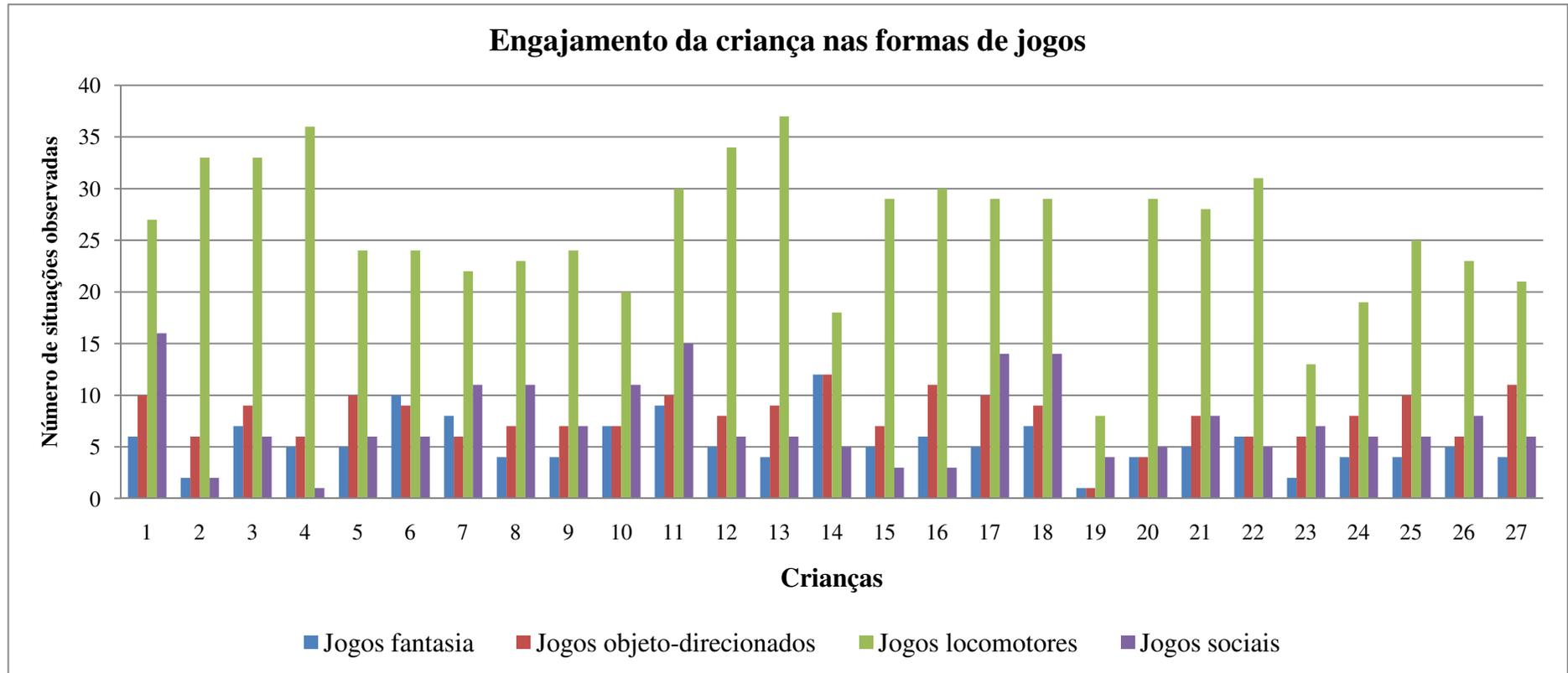


Gráfico 5. Formas de jogos observadas por sessão turma-B

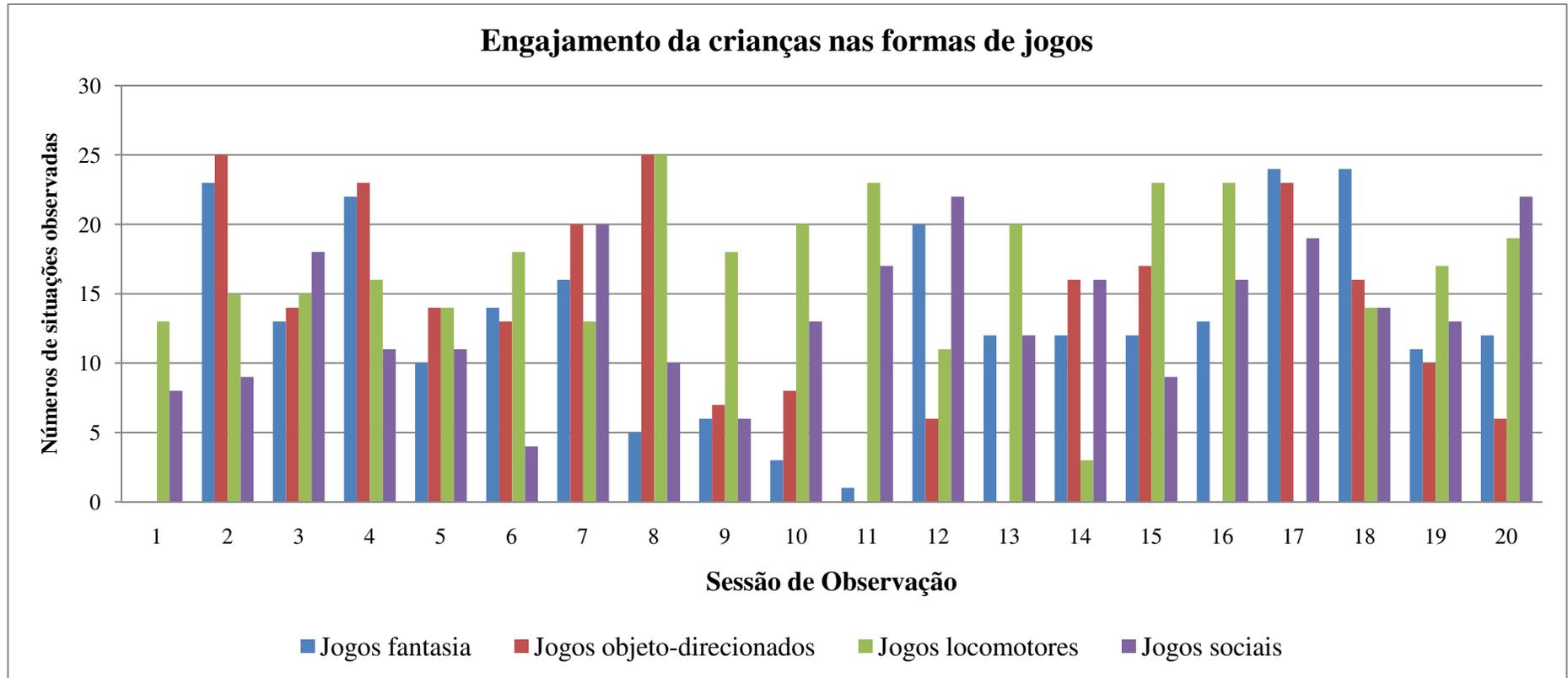
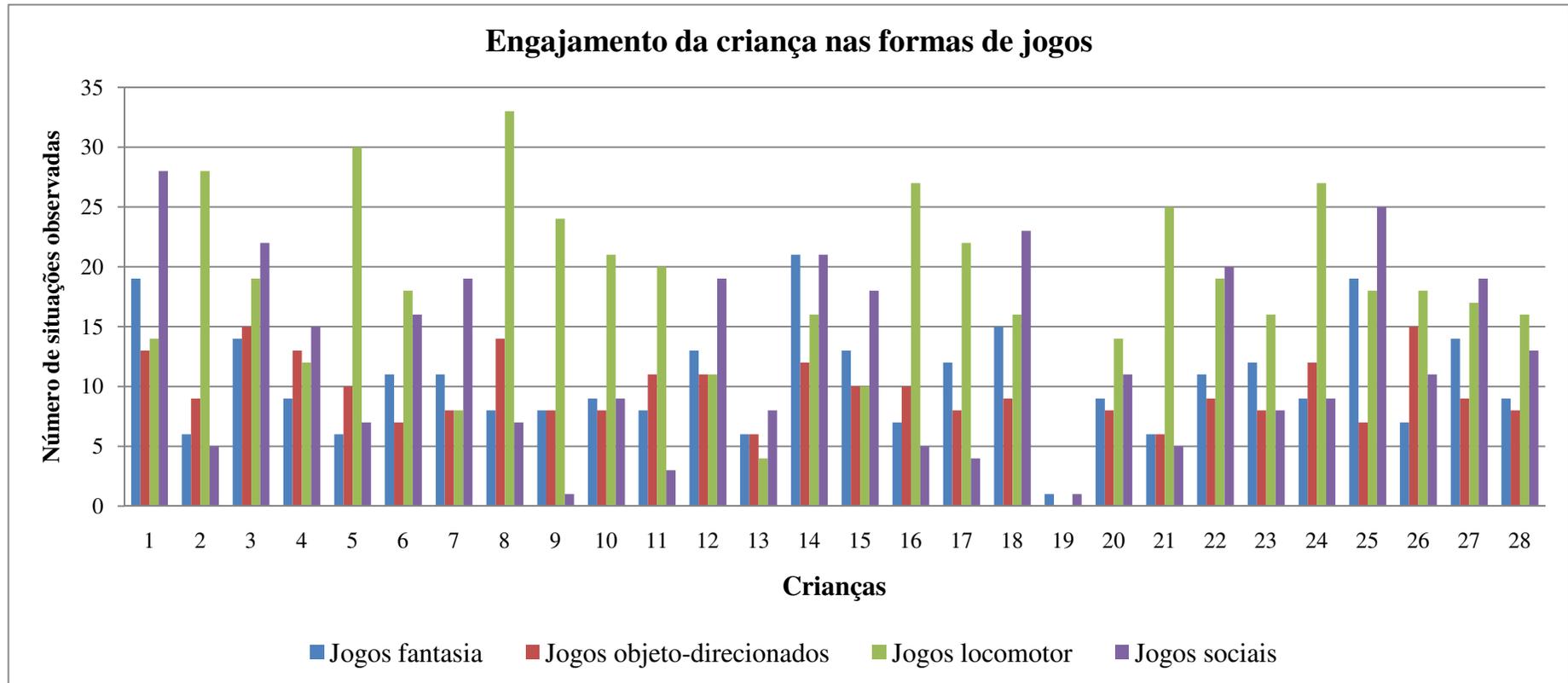


Gráfico 6. Formas de jogos observadas por criança ao longo das 20 sessões turma-B



APÊNDICE – I

Quadro 17. Jogos observados e registrados nas 20 sessões na turma-A

JOGOS FANTASIA	JOGOS OBJETO-DIRECIONADOS	JOGOS LOCOMOTORES	JOGOS SOCIAIS
DIÁRIO DE CAMPO			
-guerreiro com espada -briga entre mãe e filhos -estrutura familiar/casinha -imitando animal -dirigindo carros -personagens de desenhos animados -espião -princesa prisioneira -mosqueteiro	-desenhando -recolhendo materiais/objetos no bosque -puxa-puxa -peteca -explorando objetos/carrinhos -explorando equipamentos do playground -cartinhas	-futebol -pega-pega -luta/demonstração de força -pula-corda -amarelinha -peteca -realizando estrela -realizando cambalhotas -subindo em árvores/raízes -cabo de guerra -esconde-esconde -movimentos ritmados/dançado -explorando equipamentos playground	-conversando sem propósito aparente -estrutura familiar/casinha -jogo de cartinhas -jogo em roda
FILMAGEM			
-imitando animais/matilha de cachorros -adestrando animais -agentes secretos; -personagens de desenhos/super heróis -luta entre guerreiros -polícia e ladrão	-jogo de peteca -explorando objetos -explorando brinquedos -explorando equipamentos/playground	-pega-pega -lutinha -escorregar em declive -jogo de peteca -estrelinha -pulando corda -correndo propósito aparente -futebol -cabo de guerra -jogando bola com as mãos -explorando equipamentos/playground -subindo ou se dependurando em árvores -polícia e ladrão -pique-esconde	-conversação/conversando sem finalidade aparente

Quadro 18. Jogos observados e registrados nas 20 sessões na turma-B

JOGOS FANTASIA	JOGOS OBJETO-DIRECIONADOS	JOGOS LOCOMOTORES	JOGOS SOCIAIS
DIÁRIO DE CAMPO			
<ul style="list-style-type: none"> -estrutura familiar/casinha -personagens de desenhos animados -coelhinho saiu da toca -ser bebe -imitando animais -amigas tomando chá -médicas/enfermeiras -preparando comida/casca de árvore como um bife -vampiros/múmias -caçando lobos -escritório -delegadas 	<ul style="list-style-type: none"> -manipulando brinquedos -recolhendo/procurando objetos e/ou sementes pelo bosque -explorando equipamentos do playground -fazendo macinha -tampando buraco -construindo um ninho -jogo de tabuleiro 	<ul style="list-style-type: none"> -pega-pega -pula-corda -luta -esconde-esconde -playground -futebol -siga o mestre -coelhinho saiu da toca -disputa/competição quem recolhe mais sementes -correndo pelo bosque 	<ul style="list-style-type: none"> -estrutura familiar/casinha -conversando -cartinhas/figurinhas -siga o mestre -cartinha/figurinha -amigas tomando chá -médicas trabalhando juntas/atendendo paciente; -jogo de tabuleiro
FILMAGEM			
<ul style="list-style-type: none"> -casinha -galinha sentada no ninho/pássaro -personagens de desenhos animados/super-heróis -imitando animais 	<ul style="list-style-type: none"> -exploração de brinquedos e objetos -explorando equipamentos playground -tampando buraco 	<ul style="list-style-type: none"> -pega-pega -luta -correndo sem propósito aparente -pulando corda -cabo de guerra -exploração de equipamentos playground -lançando bola com as mãos 	<ul style="list-style-type: none"> -catinga de roda -casinha -jogo social/conversando -siga o mestre

APÊNDICE – J

Tabela 9. Disposições disruptivas, emoções, faltas e situações em que a criança foi impedida de jogar na turma-A

	Disposição disruptivas		Emoções			Faltas	Impedida de jogar
	Passivas	Ativas	Raiva	Tristeza	Alegria		
1	1			1			
2	1	1	1	2			7
3	2			2		1	3
4				1			
5						3	
6		1		1		3	3
7	2					2	
8						2	
9	3		3	3		1	2
10						4	
11	2		1	1		1	
12	1			1		1	2
13				2		2	3
14	5						
15							1
16		1				1	3
18	1		1				
20			1	1		1	
21	2			2			5
22				1		1	2
24						3	
25	1	2	1	1			9
26						1	
27							1

Tabela 10. Disposições disruptivas, emoções, faltas e situações em que a criança foi impedida de jogar na turma-B

	Disposição disruptivas		Emoções			Faltas	Impedida de jogar
	Passivas	Ativas	Raiva	Tristeza	Alegria		
2	2			2		1	3
3				1			
4	2					1	
6	1					2	
7	3			1		3	
8	1						2
9						5	1
10						2	
11						2	
12	1					2	
15						2	
16						1	
17						4	
18				1			
21						4	2
22						1	
23						5	
24				1			2
25			1	1			1
26	1	2		1		1	1
27						1	
28						2	

APÊNDICE – K

Ficha Roteiro para Observação dos Espaços e Equipamentos de Lazer - HORTOLÂNDIA

Observador: _____ Data: _____ Hora: _____

Identificação do Espaço: nº _____ Endereço: _____

1. Descrição do Espaço

Característica (praça, parque...)	Equipamento	Quantidade	Estado de conservação

Descreva abaixo as principais características desse espaço e o seu entorno (bairro, ruas, tráfego de veículos, acesso ao local).

2. Limpeza, Conforto e Segurança

3. Utilização do espaço (se for necessário, use o verso da folha).

Grupo	Quantidade	Equipamento Utilizado	Atividades (descrever o que estão fazendo e com quem?)
Crianças (0 a 12 anos aproximadamente)			
Adolescentes (12 a 18 anos aproximadamente)			
Adultos Jovens (18 a 25 anos aproximadamente)			
Adultos (26 a 60 anos aproximadamente)			
Idosos (60 anos e mais)			

APÊNDICE - L

DESCRIÇÃO: ESPAÇO, EQUIPAMENTOS E ESTADO DE CONSERVAÇÃO

Sistema de Lazer de Hortolândia: espaço, equipamentos e estado de conservação

01 – espaço com 677m², não possuiu nenhum equipamento. Ainda será construída uma praça (confirmado a partir de relatos de moradores). Observação realizada as 13h20.

03 – espaço com 9.615m², não possuiu nenhum equipamento. Parece que ainda será construída uma praça. No momento, o que destaca no local é a quantidade de entulho e mato alto. Observação realizada as 13h40.

10 – espaço com 4.125m², não possuiu nenhum equipamento. Parece que ainda será construída uma praça. O entorno se caracteriza como um bairro residencial recentemente estabelecido. Observação realizada as 14h00.

13 – espaço com 440m², não possuiu nenhum equipamento. Parece que ainda será construída uma praça. O entorno se caracteriza como um bairro residencial recentemente estabelecido. Observação realizada as 14h40.

17 – área ocupada de 13.681m². Na observação foi constatado que se trata de uma grande área verde, localizada em um bairro residencial, por um lado com ocupação irregular, e por outro de ocupação regular, com escola e comércio. O espaço é ocupado por um lado de residências irregulares e em outra parte existe um pequeno ‘campinho’ de futebol de terra batida, em péssimo estado de conservação e limpeza. Não possui equipamentos para a prática de atividade física ou lazer.

Prática de atividade física ou lazer e jogo

No momento da observação (10h33) foram verificadas crianças (10) jogando futebol e soltando pipa.

21 – área ocupada de 800². Na observação foi verificado que se trata de uma praça, localizada em uma área residencial de bifurcação (início de uma rua), arborizada, porém de difícil acesso em função da sua localização. O estado de conservação e limpeza é péssimo. Possui apenas bancos (7). No que se refere a característica da criança e mobilidade (autonomia), o acesso e o estado de conservação se torna imprópria para a criança.

Prática de atividade física e jogos

Na observação (16h50) não constatou nenhum grupo engajado em atividades de jogos ou prática de atividade física.

28 – área ocupada de 680m². Na observação foi constatado que se trata de uma pequena praça, localizada em um bairro residencial, tendo em seu entorno uma escola e residências. A praça esta localizada em uma região periférica (entre bairros) do bairro, com acesso difícil, além do péssimo estado de conservação e limpeza. Não possui equipamentos para a prática de atividade física ou lazer.

Prática de atividade física ou lazer e jogo

No momento da observação (11h40) não foram constatadas atividades.

37– área ocupada de 3.656m². Na observação foi verificado que se trata de uma praça e parque, localizados em uma área residencial, porém de trânsito intenso devido a sua proximidade com um supermercado e escola de ensino fundamental e médio, pavimentada com gramado, areia e concreto, possui equipamentos de playground (gangorra, escorregadores, argolas, balanços, barras paralelas e barras), além de bancos para repouso e quiosque. Também foi observada a existência de um amplo estacionamento, iluminação artificial, várias vias para acesso, coletores de lixo e quiosque. Destaque para o ótimo estado de conservação dos equipamentos e limpeza do espaço, além de itens de segurança, como: escadas com corrimão, mureta de proteção entre a área da praça e a rua. O espaço não possui banheiros, bebedouros e área de alimentação. No que se refere à característica da criança e mobilidade, o espaço apresenta aspecto positivo para o seu uso por crianças.

Prática de atividade física e jogos

Na observação (17h30) foram constatadas crianças (25) engajadas em atividades de jogos, como: levantando pipa, balanço, gangorra e pega-pega no entorno do tronco de árvore, futebol e escorrega (sentados em um papelão descendo de um declive escorregando), adolescentes (6) conversando e adultos (4) caminhando, e observando as crianças. Destaque para o fato das crianças, ainda que os equipamentos de playground em ótimo estado, preferir outras atividades.

61– essa área (1.386m²) só consta no mapa de ocupação do solo. Está localizada em uma zona periférica do bairro, fazendo fronteira com uma rodovia intermunicipal. O local é utilizado como depósito para caçambas de entulho, além de ter esgoto aberto correndo na rua.

Prática de atividade física e jogos

Na observação (16h40) não constatou nenhum grupo engajado em atividades de jogos ou prática de atividade física.

70 – área ocupada de 780m². Na observação foi verificado que se trata de uma praça pequena localizada em uma área residencial no final de uma rua (bifurcação), é arborizada e foi construída pelos próprios moradores. Apresenta um bom estado de conservação. Não possui equipamentos de lazer fixos, banheiros ou bebedouros. No que tange as características da criança e sua mobilidade (autonomia), foi destacado que a praça está localizada na bifurcação entre duas ruas e sua proximidade com uma avenida de trânsito intenso.

Prática de atividade física e jogos

No momento da observação (16h10) havia crianças (5) brincando de subir em árvores e com carrinho (brinquedo), usando ainda as folhas secas no chão.

94 – área ocupada de 6.602m². Na observação foi constatado que se trata de uma área verde, localizada em um bairro residencial de loteamento recém estabelecido, em uma região periférica do bairro, com aspecto de abandono. Em relação a limpeza e conservação foi verificado entulho e mato alto. Também, não possui equipamentos para a prática de atividade física ou lazer.

Prática de atividade física ou lazer e jogo

No momento da observação (17h03) não foram constatadas atividades.

98 – área ocupada de 4.011m². Na observação foi constatado que se trata de uma área verde, tendo em seu entorno fabricas, residências e chácaras, sem pavimentação e de difícil acesso. Em relação a limpeza e conservação foi verificado a existência de mato alto, entulhos, lixo e terrenos baldios, além de fortes odores. Não possui equipamentos para a prática de atividade física ou lazer.

Prática de atividade física ou lazer e jogo

No momento da observação (16h30) foram observadas crianças (4) soltando pipa.

104 – no mapa não consta a dimensão da área. Na observação foi constatado que se trata de três praças em uma, localizada em um bairro com multiusos (residencial, comercial e empresas) próximo a um parque ecológico, de fácil acesso. A impressão em relação a limpeza e conservação é de abandono, a considerar pela deterioração da grama e quantidade lixo e entulhos. Não foram observados equipamentos para a prática de atividade física ou lazer.

Prática de atividade física ou lazer e jogo

No momento da observação (15h53) foram observadas crianças (4) soltando pipa.

110 – área ocupada de 6.018m². Na observação foi verificado que se trata de uma praça, localizada em um bairro residencial, tendo em seu entorno uma escola municipal de ensino infantil, uma escola estadual de ensino fundamental e médio e um hospital municipal. O tráfego de veículos e pessoas pelo local é intenso. Possui quiosques (3), quadra de areia (2), campo de futebol de areia (1) e playground (balanços-3, cubo-1 e barras-1). O espaço também é utilizado uma vez na semana como feira. Em relação ao estado de conservação foi constatado poluição visual (pichações), materiais enferrujados e quebrados. O espaço não possui bebedouros e banheiros. No que se refere a característica da criança e mobilidade (autonomia) o espaço possui boa estrutura, porém necessitando de melhorias em relação a manutenção dos equipamentos, despoluição visual, conforto e segurança.

Prática de Atividade Física e Jogo

Na observação (14h50) foram constatadas crianças (2) utilizando o playground, adolescente (2) e adulto (1) jogando futebol.

113– área ocupada de 15.018m². Na observação foi verificado que se trata de uma grande praça, arborizada, pavimentada em concreto, grama e areia, localizada em um bairro residencial, tendo em seu entorno atividades comerciais, escolas e hospital, com tráfego intenso de veículos automotores. No local foi verificada a existência de equipamentos de playground (1), campo de futebol de areia (1), caixa de areia (2), quiosque (3), mesas com baquinhos (7) e bancos. Em relação a limpeza e estado de conservação verificou-se um bom aspecto, bem como infra-estrutura para o uso do espaço, como: iluminação, área com sombra, bancos e mesas. No que se refere a característica da criança e mobilidade (autonomia) o espaço possui bom estado de conservação e infra-estrutura, porém a localização do espaço e o tráfego que veículos automotores no seu entorno limita o acesso da criança ao espaço, logo que também não foram observados itens de proteção contra acidentes.

Prática de Atividade Física e Jogos

No momento da observação (15h42) foram constatadas crianças jogando futebol ou bola (10) e brincando na caixa de areia, adolescentes (6) jogando futebol e adultos (7) observando as crianças e conversando.

121 – área ocupada de 469m². Na observação foi verificado que se trata de uma rotatória ou canteiro (divisória) entre avenidas, localizado em uma avenida com tráfego intenso de veículos. O entorno do espaço é ocupado por atividades comerciais e empresariais. A partir das características da criança e mobilidade (autonomia) o espaço é inadequado, considerando a localização e as peculiares do espaço, além das atividades no seu entorno.

Prática de atividade física ou lazer e jogo

No momento da observação (16h00) não foram constatadas atividades.

129 – área ocupada de 1.280m². Na observação foi verificado que se trata de duas praças no mesmo endereço, localizadas em uma região ocupada por inúmeras atividades (residencial,

comercial, delegacia, faculdades...), com intenso fluxo de veículos e pessoas pelo local. Foi constatado também que uma das praças indicadas se trata de um canteiro (espaço entre avenidas) entre avenidas. No local não foi observado equipamentos para a prática de atividade física ou lazer. No que tange as características da criança e mobilidade (autonomia) o espaço é inadequado, considerando o acesso ao local (difícil), tráfego intenso de veículos, além de intensa atividade policial em função da delegacia em frente a praça.

Prática de atividade física ou lazer e jogo

No momento da observação (14h58) não foram constatadas atividades.

151 – área ocupada de 8.960m². Na observação foi verificado que se trata de uma pequena praça, localizada em uma área residencial, próxima ao centro comercial e em frente a uma escola municipal de ensino infantil, com grande tráfego de veículos e pessoas. Foi observada também uma grande quantidade de lixo. A praça não possui equipamentos. Possui apenas uma pequena área arborizada.

Prática de Atividade Física e Jogos

No momento da observação (15h30) não foi constatado a prática de atividade física e jogos nesse espaço. Apenas de um grupo de adolescentes (4) conversando.

160 - área ocupada de 20.571m². Na observação foi verificado que se trata de uma grande praça, localizada em uma área residencial, ocupa uma região central no bairro, de fácil acesso e com pouco tráfego de veículos e pessoas. No espaço não constatamos equipamentos para a prática de atividade física e lazer. Em relação a limpeza o espaço apresenta um ótimo aspecto, porém com característica de abandono (desuso). No que tange a característica da criança e mobilidade (autonomia) o espaço apresenta um ótimo aspecto, porém pouco aproveitado, considerando o fato de não existir equipamentos e a impressão de desuso.

Prática de atividade física e jogo

No momento da observação (15h50) não foi verificado pessoas fazendo uso do espaço.

161 – área ocupada de 27.735m². Espaço não foi localizado conforme endereço apresentado no mapa de ocupação do solo.

171 - área ocupada de 17.900m². Na observação foi verificado que se trata de uma praça, ainda por terminar, localizada em um bairro residencial, próxima a uma escola municipal de ensino infantil, contornando uma lagoa, com tráfego intenso de veículos por estar em uma via de acesso a outros bairros. Possui área arborizada e equipamentos para playground (balanço-9 e gangorra-9), pavimentada com gramado e concreto. Causou boa impressão em relação a limpeza e estado de conservação. Porém, no que tange a característica da criança e mobilidade (autonomia), verificou que não existe proteção, tanto em relação ao tráfego intenso de veículos e a lagoa, a qual é poluída.

Prática de atividade física e jogo

No momento da observação (16h30) foram observadas crianças (17) brincando no playground, jovens adultos (3) e adultos (11) nas áreas de sombra observando as crianças brincando.

189 – área ocupada de 15.835m². Na observação foi verificado que se trata de uma área verde, localizada em uma área residencial, com características de ocupações irregulares (favela). O espaço está localizado em uma região central do bairro. Porém, o estado de conservação é péssimo, com esgoto aberto, entulhos e lixo. No que corresponde a característica da criança e mobilidade (autonomia) é um local impróprio devido a número elevado fatores de riscos.

Prática de atividade física e jogos

Na observação (18h05) não constatou nenhum grupo engajado em atividades de jogos ou prática de atividade física. Porém, destacamos a existência de um grande número de atividade de crianças em ruas próximas (de acesso a área) brincando com bola, bicicleta, levantando pipa e conversando.

195 – área ocupada de 13.541m². Na observação foi verificado que se trata de uma praça e parque, localizado em um bairro residencial e comercial, possui playground (balanço (4), gangorra (4), escorregador (1) e barras (2)), campos de futebol (2), quiosque e pavimentação feita com areia, grama e concreto, todos em bom estado de conservação. Também, foi observada a existência de iluminação artificial e coletoras de lixo. Não foi constatada a existência de banheiros ou bebedouros, além de não possuir área para alimentação ou descanso. No que corresponde a característica da criança e mobilidade (autonomia), observou-se a existência de tráfego de veículos intenso e difícil acesso a área.

Prática de atividade física e jogos

Na observação (15h43) não constatou nenhum grupo engajado em atividades de jogos ou prática de atividade física.

197 – área ocupada de 5.120m². Na observação foi constatado que se trata de uma Área Verde, localizada em uma área residencial (chácaras), situado em uma região periférica do município, recentemente loteado, ainda possui inúmeros terrenos baldios. A impressão que se tem do espaço é de abandono. Conforme indicação de moradores, o projeto é que na área seja construída uma praça. Não possui equipamentos para prática de atividade física ou lazer.

Prática de atividade física ou lazer e jogo

No momento da observação (16h45) foram observadas crianças (4) e adolescentes (2) soltando pipa e jogando torrões de barro uns dos outros.

209 – área ocupada de 5.055m². Na observação foi constatado que se trata de uma área verde, localizada em bairro residencial na periferia do município e de difícil acesso, com ruas sem pavimentação e esgoto a céu aberto, além de mato alto, entulhos e lixo.

Prática de atividade física ou lazer e jogo

No momento da observação (15h05) foram observadas crianças (2) brincando em meio ao mato e adolescentes (1) soltando pipa.

240 – área ocupada de 14.102m². Na observação foi constatado que se trata de uma grande praça, arborizada, pavimentada com grama e cimento, localizada em uma área residencial, tem em seu entorno lanchonetes, bares, pizzaria, supermercado, escola e parque ecológico, de fácil acesso. Na praça foram observados bancos (30), palco e camarim (2) para apresentações (1), arquibancadas (1), banheiros (12), iluminação artificial (30), além de depósito para lixo, chafariz e estatuas. No local existe um vigia e um jardineiro. Em relação à limpeza apresentam-se em bom estado, as gramas e os jardins estão bem aparados, os banheiros e bebedouros já nos apresenta em péssimas condições incluindo a poluição visual (pichação), porém com característica de abandono

Prática de atividade física ou lazer e jogo

No momento da observação (9h20) não foi constatada a prática de atividade física ou lazer e jogo. Foram observadas apenas crianças (10) e adolescentes (6) conversando e fazendo uso de tabaco.

243 – área ocupada de 2.500m². Na observação foi verificado que se trata de uma praça, localizado em uma área com múltiplas atividades (residencial, comercial, bares, igreja,

pequenas empresas, escolas), arborizada, com pavimentação feita com grama e concreto. Os equipamentos existentes são bancos (5), balanço (4) e gangorras (3), em péssimo estado de conservação e limpeza. Não possui banheiros e nem bebedouros. No que tange as características da criança e sua mobilidade (autonomia), foi destacado que se trata de uma área em péssimas condições de limpeza e estado de conservação dos seus equipamentos.

Prática de atividade física e jogos

No momento da observação (15h35) foram observadas crianças (4) brincando no balanço e levantando pipa.

244 – área ocupada de 1.500m². Na observação foi verificado que se trata de um parque ecológico, localizado em uma área residencial, com equipamentos de playground (gangorras, carrossel, escorregador, barras paralelas, barras, caixa de areia e brinquedo adaptado com pneu) para criança, atividades físico-esportivas (aparelhos para prática de atividade física), com pavimentação feita de grama e concreto, considerados em ótimo estado de conservação. Foi constatado que a limpeza do local é excelente, além de contar com área para descanso (bancos, sombra), alimentação, guardas e faxineiros. No que tange as características da criança e sua mobilidade (autonomia), foi destacado apenas que no local possui um lago, porém não tem nenhum tipo de proteção no seu entorno.

Prática de atividade física e jogos

No momento da observação (10h00), foram observadas crianças (10) envolvidas em jogos com bola, caixa de areia (construindo castelo de areia), brincando nos equipamentos do playground e nos aparelhos para a prática de atividade física. Destaque para uma criança que brincava na caixa de areia, adaptando uma sacola plástica como um caminhão de areia. Foi notada a presença de adolescentes (8), adultos jovens (3), adultos (7) e idosos (4) envolvidos na prática de atividade física.

255 – área ocupada de 4.253m². Na observação foi verificado que se trata de uma quadra poliesportiva e campo de futebol, localizada em uma região com múltiplas atividades (residencial, comercial, pequenas empresas, escolas, posto de saúde). Possui quadra poliesportiva coberta (1), campo de futebol gramado (1), campo de futebol de terra batida (1), pista para caminhada e corrida. Ainda, o local apresenta um ótimo estado de conservação, banheiros, arquibancadas, local para proteção contra o sol e chuva, bebedouros e iluminação. A área é de fácil acesso, possui tráfego de veículos moderado e vigia. Em relação as características da criança e mobilidade (autonomia), o local é de fácil acesso, apresenta ótimo estado de conservação, além da segurança a criança. Porém, a característica do espaço está voltada para as práticas esportivo-corporais.

Prática de atividade física e jogos

No momento da observação (14h35) foram observadas crianças brincando futebol e levantando pipas e adolescentes (15) em uma aula de futebol.

266 – área ocupada de 11.780m². Na observação foi verificado que se trata de uma praça e parque, localizada em uma área residencial numa região periférica/limite do bairro, com pavimentação feita de grama e concreto. Possui equipamentos de playground (balanços, argolas, barras, escorregadores e brinquedo adaptado com pneu) e campo de futebol, considerados em bom estado de conservação. Foi constatado que a limpeza do local é regular, não possui banheiros e bebedouros. No que tange as características da criança e sua mobilidade (autonomia), foi constatado que o local é de difícil acesso, com intenso tráfego de veículos e próximo a uma rodovia intermunicipal.

Prática de atividade física e jogos

No momento da observação (11h13), foram observadas crianças (4) levantando pipas.

ANEXO



CEP-UNIMEP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Certificamos que o Projeto de pesquisa intitulado "*Jogo e desenvolvimento infantil: estudo na perspectiva bioecológica*", sob o protocolo nº **01/10**, da Pesquisadora **Prof^a. Dr^a. Rute Estanislava Tolocka**, está de acordo com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, de 10/10/1996, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UNIMEP.

We certify that the research project with title "*Play and child development: a bio ecological approach*", protocol nº **01/10**, by Researcher **Dr. Rute Estanislava Tolocka**, is in agreement with the Resolution 196/96 from Conselho Nacional de Saúde/MS and was approved by the Ethical Committee in Research at the Methodist University of Piracicaba – UNIMEP.

Piracicaba, 30 de março de 2010.

Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira
Coordenador CEP - UNIMEP