

O LÚDICO COMO PRÁTICA EDUCATIVA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESTAÇÃO COMUNITÁRIA DO BAIRRO JARDIM GONZAGA EM SÃO CARLOS, SP

Reginaldo Santos Pereira*
Nilson Fernandes Dinis**

Resumo: Este artigo objetivou analisar as atividades de educadores no Projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desenvolvido com crianças de 5 a 12 anos, na Estação Comunitária do Bairro Jardim Gonzaga, na cidade de São Carlos, SP. A pesquisa de cunho qualitativo utilizou como instrumento para a construção dos dados a observação participante. As observações foram registradas em diário de campo e produzidas notas descritivas que deram suporte à análise dos dados. Estes revelaram que as atividades propostas pelo Projeto potencializaram processos educativos de convívio em grupo e a ampliação do repertório de atividades lúdicas das crianças, bem como o aprendizado de regras de convívio social e o desenvolvimento físico das crianças.

Palavras-chave: Lúdico. Práticas sociais. Processos educativos.

The ludic activities as an educational practice: an experience in community station of Jardim Gonzaga district in São Carlos, SP

Abstract: This article aimed to analyze the activities of educators on Federal University of São Carlos (UFSCar) Project Experiences in Diverse Leisure Activities, developed with children from 5 to 12 years old in Community Station of Jardim Gonzaga district, in the city of São Carlos, SP. The qualitative research used as a tool for data construction participant observation. The observations were recorded in a field diary and produced descriptive notes that have provided support for data analysis. The data revealed that the activities which were proposed by the Project, provided the empow-

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Rua Otávio Rolim, 178, Ap. 102, Centro, 45700-000, Itapetinga, Bahia, Brasil; reginaldousesb@gmail.com

** Professor associado do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos, Rodovia Washington Luís, Km 235, SP-310, Jardim Guanabara, 13565-905, São Carlos, São Paulo, Brasil; ndinis@ufscar.br

erment of educational processes of living together and expansion on the repertoire of children's ludic activities, as well as the learning of the rules of social interaction and the physical development of children.

Keywords: *Ludic. Social practices. Educational processes.*

1 INTRODUÇÃO

A organização social, Econômica, cultural e estética em nossa sociedade tem se modificado constantemente. Do mesmo modo, as experiências culturais e lúdicas também se transformam. Essas mudanças redimensionam nossos modos de ser e estar no mundo, e de viver e estar com os outros, uma vez que este é um período marcado por conflitos, crises e demandas relacionados às identidades de gênero, raça, religião, etnia, classe social e outras. Diante de tais transformações, as discussões acerca do processo educativo, especificamente do papel da escola, tem mobilizado educadores e pesquisadores a (re)pensar o papel da educação, especificamente a função social da escola, a formação docente, os projetos curriculares e as políticas públicas de atendimento à educação de crianças, jovens e adultos.

Vale destacar que os processos educativos não emergem apenas de práticas sociais escolares, mas se estruturam em diversos coletivos humanos, como: organizações não governamentais, grupos religiosos, associações de classe, cooperativas de trabalhadores, instituições prisionais, de atendimento a crianças e adolescentes e projetos sociais na área da saúde, educação, artes, cultura, lazer, comunidades quilombolas, indígenas, entre outros.

As práticas sociais às quais nos referimos,

Decorrem e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 4).

Nas práticas sociais, os sujeitos se relacionam e se educam cotidianamente consigo mesmos, com o outro, *no* e *com* o mundo. Conforme afirmam Oliveira et al. (2009, p. 6), “[...] as práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades”, e geram processos educativos que promovem a formação humana e a construção de saberes

que produzem sentido à vida, uma vez que “[...] a educação é, pois, processo histórico no qual o homem se re-produz, produzindo seu mundo.” (FIORI, 1986, p. 10).

Consideramos também que, à imersão do sujeito educador/pesquisador nas diversas práticas sociais dos inúmeros grupos e à compreensão dos processos educativos que delas surgem, não podemos prescindir do estabelecimento de relações dialógicas entre os sujeitos. Conforme enfatiza Freire (2005, p. 91), o diálogo “[...] é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”, e “[...] não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar” (FREIRE, 2005, p. 93), o que nos remete a pensar o ato de educar/pesquisar como construção compartilhada de saberes, troca de experiências, descoberta e criação. Vale destacar que, no movimento da pesquisa, diversos saberes emergem nas relações estabelecidas pelos sujeitos. Contudo, é preciso atentar o olhar, a fala e os gestos e aguçar a escuta para as singularidades das experiências que surgem no dia a dia do campo da pesquisa, pois a “[...] experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28).

Considerando as questões conceituais sobre práticas sociais e os processos educativos dela decorrentes apresentados anteriormente, este estudo resultou da nossa inserção em uma prática social com atividades lúdicas realizadas por educadores do Projeto de Extensão Universitária da UFSCar *Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL)*, junto às crianças que frequentam a Estação Comunitária (Eco) do bairro Jardim Gonzaga, na cidade de São Carlos, São Paulo. Durante o desenvolvimento da pesquisa, buscamos responder à seguinte questão: quais práticas sociais e processos educativos emergem no trabalho dos educadores com as crianças que participam do Projeto VADL na Eco do Jardim Gonzaga? O nosso objetivo foi analisar como ocorre a organização das atividades lúdicas e os processos educativos que emergem no trabalho com as crianças.

É importante salientar que este estudo teve como foco principal a observação das crianças nas atividades lúdicas do Projeto VADL e foi fundamental considerá-las sujeitos ativos que produzem conhecimentos e circunscrevem suas culturas e também influenciam a produção do mundo adulto e são influenciadas por ele. Vale destacar que, em estudos que envolvem crianças, é necessário compreendermos as condições sociais e culturais em que vivem, os processos individuais e grupais de interação, o modo por meio do qual interpretam suas experiências e produzem sentido sobre si mesmas e sobre as pessoas com as quais convivem, entre outros aspectos. Para sistematização deste estudo, valorizou-se o diálogo entre crianças e educadores,

uma vez que suas vozes expressam seus pensamentos e sentimentos, o olhar do outro e seus modos de entender o mundo.

2 A PRÁTICA SOCIAL DO LÚDICO: PROCESSOS EDUCATIVOS DE FORMAÇÃO HUMANA, SOCIAL E CULTURAL

A temática do lúdico tem atravessado épocas e culturas, envolvendo estudos de natureza histórica (HUIZINGA, 2000; CAILLOIS, 1986; ARIÈS, 1981), filosófica (BENJAMIN, 1994, 2002; SCHILLER, 1990; FROEBEL, 2001), antropológica (BROUGÈRE, 1998, 2000, 2002, 2004), psicológica (ELKONIN, 1998; PIAGET, 1975; VIGOTSKI, 2000; WINNICOTT, 1975) e pedagógica (FRIEDMANN, 1996; ROCHA, 2005; KISHIMOTO, 2000, 2003; MOYLES, 2002; WAJSKOP, 1997), e servindo para a compreensão das culturas infantis por meio das manifestações de seus jogos, brinquedos e brincadeiras.

Podemos dizer que hoje, em nossa cultura, a infância é compreendida como um momento privilegiado do lúdico. Mas, se por um lado isso é bom, traz consigo o problema de restringir o lúdico como “coisa de criança”. Compreendemos que o lúdico não é coisa apenas de criança, é de todos nós, uma dimensão social e cultural fundamental e não apenas brincadeira. Ele está nas brincadeiras e nos jogos, mas também nas práticas sociais mais amplas dos coletivos humanos.

Segundo nosso entendimento, o lúdico faz parte da cultura, está presente nas atividades humanas, configura-se como uma prática social. E as práticas sociais permitem:

Que os indivíduos, a coletividade se construam. Delas, participam, por escolha ou não, pessoas com diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnias, necessidades especiais, escolaridade, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais. Participam pessoas com diferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços escolares e não escolares. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 6).

Os estudos de Benjamin (2002), Brougère (1998, 2002), Friedmann (1996), Ortiz (2005), Rocha (2005), Vigotski (2000), Wajskop (1997), entre outros, têm demonstrado o quanto o lúdico ocupa um lugar importante na cultura e no desenvolvimento humano, abrangendo tanto a atividade individual e livre quanto a atividade coletiva e regrada, em um movimento progressivo e integrado, que contribui para o desenvolvimento das relações socioculturais. Esses autores ratificam também a relevante contribuição das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil e a for-

mação humana nos seus múltiplos aspectos: cognitivo, afetivo, social, motor, ético e estético, visto que expressam a forma pela qual uma criança reflete, organiza, constrói e reconstrói o mundo à sua maneira.

Para Ortiz (2005), o lúdico sempre esteve unido à vida e à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à literatura, às artes, à poesia, à música, à dança, aos costumes e, até mesmo, à guerra. Ele sempre propiciou o vínculo entre os povos e a comunicação entre os seres humanos, sendo, portanto, uma prática social e cultural.

Apesar de as atividades lúdicas terem mudado muito desde o começo do século XX, o prazer dos jogos e do brincar parecem não ter se transformado. Embora existam diversas distinções entre o lúdico e suas manifestações, como jogos e brincadeiras, consideraremos neste estudo, o lúdico como atividade humana, “elemento da cultura” (HUIZINGA, 2000), e que possibilita a construção de processos identitários, educativos, de formação humana, social e cultural dos sujeitos.

Vale destacar que os termos “lúdico” e “jogo” possuem significações polissêmicas, pois implicam um amplo leque de possibilidades e suas leituras são múltiplas. Huizinga (2000) ressalta a heterogeneidade e a instabilidade das designações da função lúdica:

O latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus* [...] *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar [...] É interessante notar que *ludus*, como termo equivalente a jogo em geral, não apenas deixa de aparecer nas línguas românicas mas igualmente, tanto quanto sei, quase não deixou nela qualquer vestígio. Em todas essas línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, de jogo em geral. (HUIZINGA, 2000, p. 41-42, grifo nosso).

A palavra lúdico também carrega a conotação de prazer, também se liga à criatividade, à arte, à poesia, à construção e desconstrução da realidade; é um espaço-tempo pautado na imaginação, na inventividade, na fantasia e no desejo, e associa-se principalmente com a ideia de jogo. Nesse sentido, ao referirmo-nos ao jogo, buscamos abarcar as diversas manifestações do lúdico. Para Huizinga (2000, p. 3-4), o jogo “[...] ultrapassa os limites da atividade física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.” Observa-se que nesse mesmo autor, os termos “lúdico” e “jogo” são sinônimos e nesse estudo também será adotado tal procedimento.

Brougère (2002) enfatiza que a cultura lúdica compreende tanto o conjunto de estrutura de jogos, que não se limita à de jogos com regras, tradicionais ou recentes, quanto o conjunto de jogos de imitação ou de ficção. O autor também destaca que a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio – ambiente da criança – questões de sexo, idade, classe social – e dos conteúdos da cultura mais ampla, como personagens de histórias, filmes, desenhos animados e toda sorte de objetos, brinquedos, jogos, jogos eletrônicos, videogames, etc.

Resgatar e valorizar o lúdico como uma prática cultural na escola e nos processos formativos significa redescobrir ou imaginar novos horizontes em busca de um projeto que contemple múltiplas dimensões do fazer humano. Como adverte Friedmann (1996, p. 120),

Devemos reaprender a brincar! [...] com o nosso corpo, o nosso espaço e os nossos objetos, com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a nossa intuição, com as palavras e com o nosso conhecimento, com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrando essa linguagem para comunicar-nos e expressar-nos – a linguagem do lúdico.

Dessa forma, entendemos que pensar o lúdico é ir além do seu sentido comum – jogos, brinquedos, brincadeiras, folclore, entre outros – e podemos inseri-lo em todas as práticas sociais cotidianas, e nos coletivos humanos, pois apresenta componentes, como imaginação, espontaneidade, criatividade, fantasia, expressividade, cultivo da sensibilidade, busca da afetividade e elementos essenciais aos processos educativos e formativos. Assim, o lúdico se apresenta como característica e necessidade cultural dos seres humanos que se faz presente em qualquer idade, não podendo ser visto apenas como lazer, diversão e atividade infantil, pois nos remete a outros itinerários, transforma e nos deixa plenos, atuando nas dimensões cognitiva, afetiva, social, motora, ética e estética.

3 AS “REGRAS DO JOGO”: OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E A ENTRADA EM CAMPO

A opção metodológica escolhida para esta investigação foi pautada nas diretrizes e princípios epistemológicos da investigação qualitativa, a qual é caracterizada por seu caráter processual, construtivo-interpretativo e dialógico (GONZÁLEZ REY, 2002b). Essa abordagem possibilita uma ação reflexiva do investigador a partir de uma ressignificação dos dados e de uma busca teórica constante para atribuir novos sentidos ao que está sendo encontrado durante o processo do estudo. Para esse autor,

A pesquisa qualitativa não corresponde a uma definição instrumental, é epistemológica e teórica, e apóia-se em processos diferentes de construção do conhecimento [...]; se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2002a, p. 50-51).

Os dados construídos no estudo foram produzidos a partir da convivência com as crianças e com os educadores que atuam na Estação Comunitária do Jardim Gonzaga e ocorreu por intermédio da observação participante. A utilização desse instrumento possibilitou a ampliação do conhecimento sobre os sujeitos, os espaços da instituição, buscando identificar e compreender os acontecimentos importantes que ali ocorriam. Conforme enfatiza Tura (2003, p. 187-188),

A observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise, a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada e, certamente, a análise do próprio modo segundo o qual o pesquisador olha seu objeto de estudo.

A opção por esse instrumento também se justifica pelo fato de ele permitir uma implicação do pesquisador no planejamento, na análise e na descoberta das diferentes formas de interlocução com os sujeitos, bem como o provável desvelamento dos significados produzidos nas relações entre as crianças e os educadores. A observação é, portanto, um processo no qual “[...] o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa.” (VIANNA, 2003, p. 52).

Destacamos que a observação participante durante as visitas à instituição constituiu-se em um instrumento importante para o pesquisador pelo seu caráter dialógico e interativo e por nos levar ao encontro direto com os sujeitos da pesquisa, o que possibilitou a revelação dos processos educativos que estão circunscritos na prática social das atividades lúdicas realizadas pelos educadores do Projeto VADL. Ao discutir a observação participante e o papel das metodologias e técnicas de pesquisa utilizadas especificamente quando há o envolvimento de crianças, Cohn (2005,

p. 45) analisa que “[...] seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança.”

A inserção nas atividades do Projeto VADL e a participação nas atividades lúdicas realizadas pelos educadores possibilitaram interações significativas ocorridas com as crianças, diminuindo a cada encontro seu estranhamento em relação à presença do pesquisador. Conforme adverte Oliveira et al. (2009, p. 10), a “[...] inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante [...] Isto só é possível, quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher.”

Para o registro das observações das atividades das crianças foi utilizado o Diário de Campo, no qual foram produzidas “notas de campo”. Conforme aponta Cunha (2000), as notas de campo são importantes não por causa da precisão do relato ou algo semelhante, mas porque mostram a construção da inteligibilidade de uma questão, tema ou problema. Elas registram a constituição e o desenvolvimento da pesquisa como processo que vai se desenrolando de acordo com a convivência do pesquisador com o objeto de estudo. Quando se pretende compor e retratar uma história do cotidiano, a apresentação do caminho percorrido para sua formulação é fundamental.

O resultado das visitas à instituição possibilitou uma breve imersão na realidade das crianças e educadores que utilizavam o lúdico como uma prática social que oportuniza processos educativos. Segundo Oliveira (2009, p. 315), essa imersão “[...] se dá a cada momento em que faço meu diário de campo, em que garimpo os achados, as falas, as interpretações para melhor compreender a visão de mundo das pessoas com quem trabalho.”

Dessa forma, a partir da compreensão do lúdico como prática social e cultural que gera processos educativos nos coletivos humanos, a realização deste estudo ocorreu a partir de nossa inserção nas atividades educativas lúdicas e de lazer, realizadas pelos educadores do Projeto VADL com crianças que frequentam a Estação Comunitária (Eco) do Bairro Jardim Gonzaga, na cidade de São Carlos, São Paulo.

De acordo com Gonçalves Junior e Santos (2006), o Projeto VADL tem atuação junto às crianças e adolescentes, que prioritariamente pertencem a grupos desfavorecidos social e economicamente, com ações voltadas para o bairro Jardim Gonzaga e adjacentes, e conta com a participação de professores da prefeitura de São Carlos, da UFSCar, de estagiários do Curso de Educação Física e voluntários de outras áreas da universidade; os principais pressupostos teóricos e metodológicos que

norteiam o projeto estão pautados na Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e na Fenomenologia Existencial de Merleau-Ponty.

O Projeto funciona nos seguintes dias e turnos: quarta-feira (manhã), quinta-feira (manhã e tarde) e sexta-feira (manhã e tarde). As crianças que fazem parte do Projeto no turno da manhã estudam no período vespertino, e as que participam das atividades no período vespertino estudam no matutino; a frequência na escola é condição para elas participarem nas atividades do projeto. As atividades do Projeto são conduzidas por estudantes bolsistas de extensão da Universidade Federal de São Carlos. Na quarta-feira (tarde), a responsabilidade pelas atividades fica ao encargo de um bolsista que cursa Licenciatura em Música. Na quinta-feira pela manhã, existem dois estudantes de Educação Física que coordenam as atividades com as crianças. Na quinta-feira à tarde, o trabalho é conduzido por uma estudante do Curso de Pedagogia e um do Curso de Educação Física, e na sexta-feira, a condução das atividades fica sob a responsabilidade de dois estudantes de Pedagogia.

Durante a pesquisa, foram realizados sete dias de observações participantes e seus respectivos registros com as crianças do turno matutino, às quintas-feiras, no horário das 08 às 11, totalizando 21 horas. No turno matutino, encontram-se matriculadas no Projeto 15 crianças (nove meninas e seis meninos) com faixa etária de 05 a 12 anos de idade, as quais cursam o pré-escolar e ensino fundamental I. Considerando as questões éticas que envolvem a pesquisa com seres humanos, para a autorização da participação das crianças neste estudo, foi utilizado o Termo de Consentimento assinado pelos pais ou responsáveis pela criança. Segundo Kramer (2002), a dimensão ética assume um papel fundamental nas pesquisas com crianças e torna-se urgente a discussão sobre a postura do pesquisador, pois disso novas responsabilidades e desafios se apresentam, seja no processo de autoria, autorização, anonimato, ou na devolução dos achados da pesquisa. Paralelo às visitas, participamos das reuniões de planejamento e avaliação das atividades do Projeto VADL e PET Saúde, as quais aconteciam às segundas-feiras, no turno vespertino. As reuniões de estudo, planejamento e avaliação do Projeto PET Saúde (Programa de Educação para o Trabalho e Saúde) acontecem conjuntamente com o Projeto VADL. O PET Saúde realiza o projeto “Grupo de Caminhada”, que acontece às terças e quintas-feiras, das 8h às 9h. São realizadas atividades físicas na quadra de esportes da Estação Comunitária do bairro Jardim Gonzaga, e tem como público-alvo pessoas da terceira idade que residem no referido bairro.

A participação nessas reuniões foi fundamental para a compreensão de como os educadores do Projeto VADL planejam, discutem e redimensionam o traba-

lho educativo com as crianças, socializando experiências e dialogando sobre o movimento do grupo e as intervenções a serem feitas. A seguir, apresentamos e analisamos a configuração da prática social das atividades lúdicas e os processos educativos nela envolvidos durante as observações.

4 O LÚDICO NA ECO JARDIM GONZAGA: PROCESSOS EDUCATIVOS EMERGENTES

O Bairro Jardim Gonzaga situa-se em uma região considerada periférica da cidade de São Carlos, detentora de altos índices de pobreza, desemprego e baixa escolaridade de seus moradores. Durante a pesquisa, houve a oportunidade de conhecer parte da realidade do bairro, o qual possui diversas habitações e ruas com condições precárias, o que demonstra o grau de marginalização social das famílias daquela localidade.

Em consonância a Campos et al. (2003), pode-se observar no Jardim Gonzaga um alto índice de desemprego; predominantemente a presença da mulher como “chefe da família”; a quase inexistência de brinquedos industrializados; a construção dos próprios brinquedos; o desenvolvimento de brincadeiras de rua; e os relatos de jogos e brincadeiras das crianças compartilhados pelos pais ou responsáveis. Os estudos de Gonçalves Junior e Santos (2006) apresentam uma trajetória histórica de mudanças pontuais nos espaços públicos do bairro e no cotidiano das famílias que frequentaram os projetos VADL e Campeões na Rua, principalmente com as atividades de lazer desenvolvidas pelos educadores da UFSCar. Os autores relatam que o espaço da Eco do Jardim Gonzaga foi inaugurado em 2005 e as ações dos projetos, em março de 2006. Podemos verificar que a edificação da Eco trouxe benefícios significativos para a comunidade, uma vez que as ações extensionistas promovidas pela UFSCar têm desencadeado processos educativos importantes para as famílias locais.

Nas observações, foi possível identificar que a Eco possui um amplo espaço físico, com quadra poliesportiva coberta, mini campo de futebol, dois banheiros, uma cozinha, uma sala para coordenação do projeto, uma sala de aula (com aulas de alfabetização de adultos), um refeitório com mesas, cadeiras, escorregadeira e casinha de brinquedo. No espaço do pátio há uma área livre de convivência e uma sala multiuso onde são guardados os jogos pedagógicos, jogos de tabuleiro e materiais de consumo.

O funcionamento da Eco ocorre no período matutino, das 8 às 11 horas e no turno vespertino, das 14 às 17. A equipe da Eco é composta por seis funcionários: um auxiliar de cozinha, um auxiliar de portaria, uma coordenadora administrativa, um coordenador do Projeto Social Campeões na Rua e uma líder comunitária.

A Eco abre o espaço para a realização das atividades do Projeto VADL no período matutino e a rotina de atendimento das crianças se configura da seguinte forma: chegada às 8 horas; lavar as mãos, tomar café, “roda de conversa”, escolha do jogo/brincadeira, jogar/brincar (essa atividade lúdica é dirigida pelos educadores, mas as crianças elegem o que e como brincar), lavar as mãos após a atividade lúdica, fazer lanche e escovar os dentes, saída às 11 horas. Tais atividades *rotineiras* geram processos educativos, pois “[...] é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas.” (CORSARO, 2011, p. 128). Nas rotinas, são enfatizados os cuidados com a higiene pessoal e estabelecem-se as regras de convivências.

Ao participar da rotina, as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis que oferecem segurança e aprendem também que variações nas regras são possíveis e até desejáveis. Dessa forma, as crianças desenvolvem ideias sobre o caráter gerativo ou produtivo da participação cultural em uma rotina de jogo, da qual elas extraem grande prazer. (CORSARO, 2011, p. 33).

A organização das atividades lúdicas cotidianas é realizada pelos educadores com as crianças a partir da “roda de conversa” no caracol da Eco. O caracol é uma estrutura de cimento em forma de caracol, localizada no interior da Estação Comunitária, ao lado da quadra de esportes, onde todos os dias as crianças se reúnem com os educadores para conversar/combina diversas atividades que serão realizadas.

No caracol, as crianças conversam entre si, escolhem os jogos e brincadeiras do dia e da semana seguinte, realizam atividades de pintura, cantam, aprendem regras de convivência em grupo, educam-se mutuamente. No excerto a seguir, extraímos do diário de campo um exemplo de tal processo educativo:

Após a conversa com a coordenadora sobre a reunião com os representantes da Prefeitura e os parceiros da Eco, as crianças se reuniram no caracol com os dois educadores, os quais propoaram uma roda de conversa para escolher as atividades a serem realizadas no dia. Na “roda” uma das crianças propôs que antes de escolher as brincadeiras nós teríamos que nos apresentar e dizer a idade. Foi uma proposta muito divertida, pois as crianças tentavam adivinhar a idade do colega e dos educadores.

A realização da “roda” rompe com nossa visão adultocêntrica de controle e diretividade absoluta das atividades, a ideia da criança como *infans* (sem fala) em relação à participação das crianças na definição das atividades. Na “roda de conversa” no caracol, as crianças se expressam respeitando as regras de convivência, emitem opiniões, escolhem seus jogos e brincadeiras. Elas são co-construtoras de saberes nas rela-

ções que estabelecem com os adultos e entre si e, sobretudo, influenciam outras formas de organizar as atividades educativas. De acordo com Freire (1992, p. 60), o “[...] diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas [...], implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua.”

Durante a pesquisa, observou-se a presença significativa de jogos e brincadeiras e ação interativa e envolvimento das crianças durante a atividade. Foi identificada a ocorrência dos seguintes jogos e brincadeiras: queima, garrafabol, salva e corrida pô, pé na lata e *my god* (meu deus). Os jogos com regras proporcionam a interação, a cooperação e o convívio social, e também potencializam processos educativos que estimulam o desenvolvimento motor das crianças. No excerto a seguir, destacamos o jogo queimada, como exemplo ilustrativo dos processos educativos que emergem dessa atividade lúdica:

Na “roda de conversa”, após a atividade de apresentação dos nomes foram escolhidos os jogos do dia e ficou combinado brincar na seguinte ordem: 1º Queimada; 2º Garrafabol e 3º Jogos de tabuleiro. Antes de brincar as crianças alongaram e se dirigiram a quadra para a escolha das duas equipes (times). No jogo da “queimada”, percebeu-se durante o jogo a preocupação do trabalho em equipe das crianças para não centralizar a bola em um jogador, bem como o respeito às regras do jogo. O jogo denominado “queimada”, consistiu em ter dois grupos (times), jogando um contra o outro, em que inicia todos do lado de fora do campo pré-estipulado para acontecer a atividade. No campo, inicia somente um jogador de cada time, o restante do grupo se espalha pelas laterais e fundos da quadra para tentar “queimar” o jogador do time contrário, toda vez que a equipe acerta o jogador que está dentro da quadra tem o direito de colocar um participante do seu grupo dentro. Portanto, a configuração do jogo permite que as crianças entrem no jogo e não saiam fora dele. Mesmo existindo a competitividade em que um grupo vence o outro, o processo de coletividade está assegurado, uma vez que o grupo que estiver mais coeso nas estratégias elaboradas vencerá a partida.

Pôde-se perceber um trabalho coletivo do grupo de crianças, o que oportunizou o princípio da inclusão, pois durante a realização do jogo nenhuma criança sairia e todas teriam funções específicas perante o grupo, contribuindo para a realização da atividade e também se sentindo atuante.

Nas observações das reuniões com os educadores do Projeto VADL na UFSCar notamos uma preocupação metodológica no planejamento das atividades para as crianças, além do estabelecimento de diálogo com o grupo na eleição de Temas Geradores, com base na pedagogia freireana. O planejamento incluiu temáticas

presentes no calendário letivo das crianças, como datas comemorativas, entre outras. Vê-se que o planejamento marca a intencionalidade do processo educativo. Planejar para a educação de crianças pequenas é repensar o processo pedagógico, articulando atividades e situações significativas que favoreçam a descoberta, a exploração, e a apropriação de conhecimentos e de experiências das crianças com o mundo físico e social. Conforme propõe Ostetto (2000, p. 178):

A elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios.

Como exemplo desse planejamento, acompanhamos o trabalho com a temática indígena, na qual os educadores investigaram a etnia indígena dos povos Ticuna. As crianças conheceram a história e a cultura desse povo, bem como os jogos e brincadeiras que compõem sua cultura lúdica. No excerto a seguir, observa-se o trabalho dos educadores:

As crianças foram para o centro da quadra e os educadores do VADL propuseram trabalhar a temática cultura indígena Ticuna. O educador apresentou a história da etnia indígena da região amazônica. Em seguida, foi proposta a brincadeira indígena intitulada PIRARUCU, que se estruturou da seguinte forma: Para dar início a esta brincadeira foi necessário que as crianças fizessem uma roda e elessem uma pessoa para representar o Pirarucu. Este, por sua vez, ficou dentro do círculo. As crianças que formaram o círculo ficaram de mãos dadas, de maneira firme, e cantaram a seguinte canção: “O pirarucu não pode fugir, o pirarucu não vai sair daqui”. Cabia à criança que representa o pirarucu tentar romper a barreira para concretizar a fuga, contrariando assim a canção. Quando o pirarucu conseguia fugir, as demais crianças soltavam as mãos, desfazendo a barreira e imediatamente tentavam capturá-lo. Essa brincadeira foi muito apreciada pelas crianças, haja vista que todas desejavam representar o pirarucu, mas esse lugar de destaque só é alcançado pela primeira criança que tocasse o pirarucu fugitivo. A cada rodada, o pirarucu era representado por uma criança diferente e com a participação dos educadores.

Durante as observações, notamos a necessidade de destinar um tempo livre para as crianças escolherem os jogos e brincarem de forma não diretiva, ou seja, que se possa destinar no planejamento momentos de situações livres, para que as crianças possam dialogar entre si, construir conhecimentos nas relações criança-criança. Veri-

ficamos também que é necessário planejar mais atividades que envolvam a linguagem musical objetivando potencializar outras aprendizagens para as crianças, afinal “[...] música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento.” (KATER, 2004, p. 44). Assim, consideramos que a organização de ocasiões destinadas à comunicação e à expressão musical no trabalho com as crianças do Projeto VADL poderá proporcionar momentos de descontração, uma vez que o canto é uma atividade social que permite uma abertura para o outro, bem como o enriquecimento pessoal.

Outro ponto de destaque na pesquisa foi a construção coletiva das “Regras de Convivência na Eco”, em que as crianças constituíram processos de autoria, como podemos analisar no excerto a seguir:

As crianças ficaram sentadas em círculo no espaço de convivência e os educadores relataram a necessidade da construção de regras de convívio no Projeto VADL, pois algumas crianças que não estavam cumprindo algumas regras no dia a dia do projeto. Nessa atividade as crianças manifestaram a sua opinião e as mesmas formularam as seguintes regras: 1. Respeitar os professores, as crianças, a mãe e o pai; 2. Respeitar uns aos outros; 3. Não é para as crianças brigarem e os maiores não podem bater nos menores; 4. Chegar no projeto no horário correto; 5. Não sair do projeto durante as atividades; 6. Ser sincero. Não mentir. Sempre falar a verdade; 7. Manter a higiene pessoal e ajudar as crianças mais novas; 8. Não xingar; 9. Não pegar o material do colega; 10. Não fazer bagunça na refeição; não brincar na escorregadeira e na casinha; 11. Quando quiser falar, erguer a mão; sempre pedir para falar; 12. Quando houver alguma discussão, chamar algum educador antes de tomar qualquer atitude. 13. Resolver os problemas conversando; 14. Respeitar e cumprir todas as regras. Ao final foi feita uma votação e as regras foram aprovadas por unanimidade.

Podemos verificar nessa atividade o papel dialógico e formativo que os educadores proporcionaram às crianças na “roda de conversa” e a importância das regras para o convívio social, o que certamente traz processos educativos de respeito mútuo nas relações criança-criança e criança-adulto.

5 PARA NÃO CONCLUIR O JOGO

É visível o quanto as práticas sociais lúdicas escolarizadas buscam controlar e racionalizar as aprendizagens das crianças e que, a cada dia, tem-se deixado de lado o tempo e o espaço de brincar. A lógica produtivista domina nossos modos

de ser e estar no mundo e a atividade lúdica e suas linguagens musical, dramática, plástica, da literatura infantil, dos jogos e brincadeiras têm perdido espaço em nossa vida cotidiana.

Como consequência dessa lógica, notamos que o brincar é frequentemente relegado às atividades consideradas menos sérias, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem seu trabalho, sem citar que já não se pode brincar mais nas ruas e muito pouco ainda na escola, pois, muitas vezes, a atividade lúdica fica restrita ao pátio ou destinada a preencher intervalos de tempo entre aulas.

Consideramos que a realização desta investigação nos permitiu observar a contribuição significativa do Projeto VADL no trabalho formativo com as crianças. Nesse espaço, educadores e crianças estabelecem relações pedagógicas importantes que marcam o seu crescimento pessoal e profissional, pois neste trabalho também geram-se descobertas, dúvidas, inquietações, estudos, pesquisas e aprendizagens. Contudo, analisamos que urge um efetivo investimento público para melhoria da infra-estrutura e material nos espaços da Eco, objetivando proporcionar aos educadores do projeto a consolidação de um trabalho que oportunize a ampliação dos processos educativos das crianças.

Portanto, consideramos que a prática social do lúdico no Projeto VADL da UFSCar tem potencializado aprendizagens dialógicas e emergido processos educativos de respeito mútuo, construção de regras, ampliação do repertório cultural e lúdico das crianças e interações sociais formativas tanto para as crianças quanto para os educadores. Por meio da pesquisa, foi possível reconstruir e ampliar os conhecimentos acerca do papel do lúdico na formação das crianças e educadores, bem como refletirmos sobre os processos educativos que emergem da prática social lúdica em uma instituição que realiza projetos sociais em uma comunidade carente da cidade de São Carlos. Mas o jogo não acabou, pois o processo de trabalho com crianças na atividade lúdica é dinâmico e traz surpresas cotidianas que contribuem para a formação do educador/pesquisador e, principalmente, nos remete a pensar em metodologias específicas para a investigação no grupo de crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, R. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo**. Tradução Jorge Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CAMPOS, S. E. A. et al. O lazer cotidiano do Jardim Gonzaga – São Carlos. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER – LAZER E TRABALHO: NOVOS SIGNIFICADOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 15., 2003, Santo André. **Anais...** Santo André, 2003.

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

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, M. D. da. **Constituição de professoras no espaço-tempo da sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 3-10, jan./jun. 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FROEBEL, F. **A educação do homem**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2001.

GONÇALVES JUNIOR, L.; SANTOS, M. O. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, 6., Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad: su significación para la Ciencia Psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002b.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, M. W. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32a/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

OLIVEIRA, M. W. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos Cedex**, São Paulo, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009.

ORTIZ, J. P. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, J. A. M. (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1990.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WINNICOTT, D. B. **O brincar e sua realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em: 28 de agosto de 2013

Aceito em: 03 de julho de 2014