# “EU USEI UMA TÉCNICA PARA GANHAR DELE!”[1]: PROCESSOS EDUCATIVOS ENTRE PARES NOS EPISÓDIOS LÚDICOS DE APRENDIZAGEM INFORMAL NO RECREIO

## "I USED A TECHNIQUE TO BEAT HIM!": EDUCATIONAL PROCESSES AMONG PEERS IN THE PLAYFUL EPISODES OF INFORMAL LEARNING DURING RECESS

## "¡UTILICÉ UNA TÉCNICA PARA GANARLE!": PROCESOS EDUCATIVOS ENTRE PARES EN LOS EPISODIOS LÚDICOS DE APRENDIZAJE INFORMAL EN EL RECREO

**Débora Jaqueline Farias Fabiani**[2]
**Alcides José Scaglia**[3]

**RESUMO**
O presente artigo tem como objetivo retratar processos educativos engendrados pelas crianças nos episódios lúdicos de aprendizagem informal. Para isso, no contexto do recreio de uma escola pública municipal de ensino fundamental I, investigamos as vivências de jogos/brincadeiras entre pares nas “pequenas sociedades lúdicas”, por meio de “encontros com crianças” como método de observação e escuta. Os episódios registrados no diário de campo em formato de narrativas foram analisados de forma indutiva pela Análise de Conteúdo, que gerou três categorias: episódios de jogos/brincadeiras coletivos; episódios de jogos/brincadeiras gímnicos e episódios de jogos/brincadeiras de disputa. Em cada um dos episódios, as crianças produziram formas próprias de estruturar os jogos/brincadeiras por meio da partilha de saberes lúdicos, apropriações, negociações e reelaborações criativas de regras, ambientes e materiais. Os resultados evidenciam a potência das crianças ao criarem suas culturas e saberes, bem como as formas de construí-los entre pares de forma significativa e contextualizada. Por fim, reiteramos a importância dos contextos informais, como o recreio, para fomentar encontros e práticas infantis que impulsionam saberes, repertórios e formas inventivas de agir das crianças.
**PALAVRAS-CHAVE:** criança; brincadeira; jogo; escola.

**ABSTRACT**
This article aims to portray educational processes generated by children during playful episodes of informal learning. For this purpose, in the context of recess at a public municipal elementary school, we investigated the experiences of peer-to-peer games/play during 'small playful societies', based on 'encounters with children' as a method of observation and listening. The episodes recorded in the field diary in narrative form were analyzed inductively using Content Analysis, which resulted in three categories: episodes of collective games/play; episodes of gymnastic games/play; and episodes of competitive games/play. In each episode, the children developed their own ways of structuring the games/play through the sharing of playful knowledge, appropriation, negotiation, and creative reinterpretation of rules, environments, and materials. The results highlight the children's ability to create their own cultures, knowledge, and ways of constructing them with peers in a meaningful and contextualized manner. Finally, we emphasize the importance of informal contexts, such as recess, in fostering encounters and child-centered practices that drive knowledge, repertoires, and inventive ways of acting among children.
**KEYWORDS:** children; play; game; school.

**RESUMEN**
Este artículo tiene como objetivo retratar los procesos educativos generados por los niños en los episodios lúdicos de aprendizaje informal. Para ello, en el contexto del recreo de una escuela pública municipal de enseñanza primaria, investigamos las experiencias de juegos/juguetes entre pares en las "pequeñas sociedades lúdicas", por medio de "encuentros con niños", como método de observación y escucha. Los episodios registrados en el diario

[1] Frase dita por uma criança durante um episódio lúdico registrado no diário de campo. A criança em questão estava brincando de fazer gol com a mão, utilizando seu próprio tênis como objeto para o arremesso. Neste momento, acabara de efetivar um gol em seu companheiro e descreveu a “técnica” utilizada para tal feito.

[2] Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4550-9428
[3] Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1462-1783

de campo en formato de narrativas fueron analizados de forma inductiva mediante el Análisis de Contenido, lo que generó tres categorías: episodios de juegos/juguetes colectivos; episodios de juegos/juguetes gimnásticos y episodios de juegos/juguetes de competencia. En cada uno de los episodios, los niños produjeron formas propias de estructurar los juegos/juguetes, a partir del compartir de saberes lúdicos, apropiaciones, negociaciones y reelaboraciones creativas de reglas, ambientes y materiales. Los resultados evidencian el poder de los niños para crear sus propias culturas, saberes y formas de construirlos entre pares de manera significativa y contextualizada. Finalmente, reiteramos la importancia de los contextos informales, como el recreo, para fomentar encuentros y prácticas infantiles que impulsan saberes, repertorios y formas inventivas de actuar de los niños.
**PALABRAS CLAVE:** niño; jugar; juego; escuela.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> "Para a infância, o tempo não se cindiu da própria experiência vivida,
> e nisso reside sua possibilidade criadora." (Catini, 2022, p. 14)

Uma criança é sempre uma novidade, pois rompe com certezas, inaugura acontecimentos, questiona saberes e poderes instituídos e constitui-se como outro – a infância como um verdadeiro enigma – que inquieta e supera projeções e expectativas adultas sobre ela (Larrosa, 2022). Ainda que não haja uma criança "universal", ou seja, um padrão de comportamento para todos os membros desse grupo, é certo que as crianças têm maneiras diferentes dos adultos de ver e estar no mundo, visto que nele estão de forma plena, entregue ao momento, experienciando inventivamente a vida (Catini, 2022). Esse modo de estar e ser presente, evidencia que as crianças, enquanto protagonistas de suas histórias e práticas sociais, vivenciam as situações de forma ímpar, aberta e disposta ao encantamento (Couto, 2011).

A alteridade da infância quanto à diferença entre crianças e adultos, e a condição de sujeitos que, ao mesmo tempo que renovam a existência, preservam o legado de sua geração, possibilita às crianças ocupar lugares sociais com significações diversas, consoantes com o entendimento dos grupos sociais dos quais são integrantes. Assim, mesmo que haja diferentes compreensões sobre o que é ser criança e seu papel nas distintas sociedades, na contemporaneidade as crianças são consideradas como ativas socialmente e têm ampliadas as oportunidades de expressar seus desejos, interesses e motivações em seus contextos, o que contribui para a construção de uma cultura específica desse grupo, como também para a produção e ressignificação de ações e práticas socioculturais dos adultos (Sarmento; Gouvea, 2008; Corsaro, 2011).

Ao longo da história, o olhar e a compreensão sobre as crianças e as infâncias foi se modificando, conforme a transformação das sociedades e a criação de campos de conhecimento, como a Psicologia e a Pedagogia, que contribuíram para retirar as crianças do anonimato nas pesquisas (Barbosa, 2014). Com o desenvolvimento dos Estudos da Infância, em especial, a

Sociologia da Infância, as crianças deixaram de ser consideradas apenas como receptoras dos conhecimentos transmitidos pelos adultos e começaram a ser concebidas como ativas nos seus processos de socialização, interação, ação, aprendizagens e atribuição de sentidos a práticas sociais (Sirota, 2012). Enquanto atores sociais, as crianças vivenciam e configuram a infância, considerada como uma categoria estrutural, geracional, social e histórica, para além de um período de desenvolvimento biológico e universal (Sarmento; Gouvea, 2008; Qvortrup, 2010; Corsaro, 2011; Sirota, 2021).

Nesse sentido, Corsaro (2005; 2009; 2011) afirma que as crianças participam da sociedade e apropriam-se ativamente dos bens simbólicos e materiais do seu contexto sociocultural, pelo processo de "reprodução interpretativa", por meio do qual elaboram de maneira inovadora práticas sociais, instituídas e desenvolvidas por adultos, ressignificando e criando novas possibilidades para essas produções em colaboração com outras crianças, nos seus "grupos de pares". Nesses grupos, as crianças engendram o que o referido autor denomina de "cultura de pares", que consiste em "[…] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares" (Corsaro, 2009, p. 88).

As crianças produzem saberes e significações acerca das experiências cotidianas e constroem conjuntamente sua própria cultura, com base nos elementos da cultura geral ou no mundo dos adultos do qual fazem parte (Sarmento; Gouvea, 2008). Barbosa (2014) reitera a importância dos grupos, especialmente de pares, na constituição das culturas infantis, como também da participação e ação das crianças na transformação de seus contextos e reelaboração de sentidos, artefatos e práticas. Ainda, Sarmento (2021, p. 181) afirma que: "As culturas infantis são constituídas pelos processos simbólicos através dos quais as crianças entretecem os fios de sentido com que interpretam o mundo e estabelecem as bases das suas interações com outras crianças e com os adultos".

As culturas infantis desenvolvidas pelas crianças engendram saberes e elementos simbólicos e materiais, como jogos e brincadeiras – atividades lúdicas produzidas em diferentes contextos que materializam o ato de jogar enquanto manifestação subjetiva, solitária ou conjunta do desejo de se entregar ao jogo, ressignificada em cada ambiente, uma vez que o jogo é sempre situacional. Jogos e brincadeiras são, portanto, "objetos culturais", produzidos pelos grupos sociais, que se caracterizam por regras patentes, no caso dos jogos, como "queimada" e "pega-pega", ou latentes, no caso das brincadeiras, especialmente de faz de conta. Essas atividades lúdicas compõem a cultura lúdica, que, além do próprio repertório de jogos e

brincadeiras, consiste nos saberes necessários para desenvolvê-los (Brougère; 2010; 2016; 2022; Caillois; 2017; Huizinga; 2019; Godoy; Leonardo; Scaglia, 2022).

Brougère (2016) define cultura lúdica como um conjunto de conhecimentos e procedimentos concernentes ao jogo, enquanto fenômeno e suas manifestações, que possibilitam aos jogadores (re)conhecerem estruturas, regras, objetos e modos de ação característicos de determinada atividade. Como uma estrutura dinâmica, complexa e inter-relacionada à cultura geral, o repertório de jogos, temas e materiais utilizados, bem como os processos de aprendizagem e desenvolvimento das brincadeiras se modificam ao longo do tempo e são influenciados pelo meio social, interesses, motivações, idade e gênero das crianças (Brougère, 2016; 2022). Como um conjunto de saberes socioculturais, a cultura lúdica é aprendida e construída por crianças e adultos em contextos formais, não formais e informais (Carneiro *et al.*, 2018; Fabiani e Scaglia, 2018; Zaim-de-Mello, Rodrigues e Grillo, 2021).

Por meio de uma situação singular, as crianças produzem modos próprios de agir ludicamente, na qual interagem, partilham saberes, tomam decisões compartilhadas, imaginam, seguem e criam regras, ensejando imprevisibilidade, incerteza e frivolidade – características do jogo (Brougère, 2016; 2022; Caillois, 2017; Scaglia, 2011; Huizinga, 2019). Os saberes e os modos de ação lúdicos são desenvolvidos entre pares nas "pequenas sociedades lúdicas", grupos em que as crianças partilham cultura, interesses e vontade de criar seus jogos e brincadeiras (Freire, 2021; 2022). O ambiente de jogo engendrado nesses grupos é profícuo para o desenvolvimento de processos educativos horizontais, entre crianças, que se diferem dos processos e práticas pedagógicas, normalmente sistematizados e realizados de maneira verticalizada, de adultos para crianças.

Os processos educativos estabelecidos de forma colaborativa entre as crianças delineiam maneiras próprias de aprender e ensinar os saberes da cultura lúdica, artefatos e signos das culturas infantis, uma singularização e adequação contextual das experiências vivenciadas (Corsaro, 2009). Esses procedimentos entre pares são produzidos em diversos ambientes e potencializados em contextos e situações informais de aprendizagem, como em ruas, parques, praças e no recreio da escola, uma vez que nesses espaços as crianças têm liberdade para criar e produzir sua cultura, de forma conjunta, por meio da apropriação, reinvenção e criação de jogos, que geram situações de aprendizagem da/na cultura lúdica. Os ambientes informais asseguram e potencializam vivências lúdicas por intermédio de interações, negociações e significações compartilhadas entre pares (Freire, 2021; 2022; Fabiani; Scaglia, 2021).

As crianças aprendem a jogar jogando, participando das práticas e rotinas sociais com agência e protagonismo, de forma solitária ou com outras crianças, e de modo central ou periférico, com base na observação dos jogos em acontecimento (Delalande, 2003; 2012; Corsaro, 2011; Freire, 2021; 2022). O que impulsiona a aprendizagem da/na cultura lúdica é o envolvimento na própria brincadeira, uma vez que as crianças motivam-se para aprender determinado jogo/brincadeira para serem aceitas e participarem de um grupo; quando ocorre a integração no grupo de pares, a criança passa a apropriar-se e a ressignificar um conjunto de saberes lúdicos (Delalande, 2003; 2012). Scaglia (2021) denomina "aprendizagem-aprendizagem" essa participação das crianças e seus processos educativos, característicos da "educação da rua", que enseja uma aprendizagem contextual e significativa para a realização dos próprios jogos e brincadeiras.

Entretanto, Delalande (2012) assevera que ainda há uma concepção restrita do conceito de aprendizagem quando se analisam as relações e os saberes partilhados entre crianças. A autora afirma que alguns estudos que investigam produções infantis utilizam os termos "socialização" ou "transmissão cultural" para se referir aos conhecimentos que as crianças ensinam umas às outras, pois compreendem que aprendizagem ocorre apenas na relação adulto-criança, de forma vertical. Opondo-se a essa visão, Delalande (2012, p. 66) enfatiza que atividades infantis entre pares engendram "[…] um momento de aprendizagem informal básica, tanto das relações sociais […] como outra cultura infantil (transmissão dos jogos, de suas regras […])". Esse processo de aprendizagem informal e horizontal das/nas brincadeiras é desenvolvido entre crianças para ampliar a participação nas próprias atividades lúdicas.

Nesse sentido, estudos pioneiros, como os de Opie e Opie (1969) e Fernandes (1979), buscaram compreender o repertório da cultura infantil e os modos de organização das crianças nos jogos e brincadeiras em ruas e *playgrounds*. Mais recentemente, autores sustentados nos campos da Antropologia, Sociologia, Pedagogia e Educação Física, como Santos e Simões (2018), Spolaor *et al.* (2019), Oliveira e Araújo (2019) e Campos e Ramos (2022), também se debruçaram a investigar como as crianças brincam em diferentes contextos informais, quando estão com seus pares, em situações não dirigidas, buscando compreender o inventário de jogos e brincadeiras, a "reprodução interpretativa" e a configuração lúdica do recreio.

Ainda que essas pesquisas tenham investigado as produções infantis diretamente com as crianças, não focalizaram nos processos educativos em si, isto é, os procedimentos criados e desenvolvidos pelos grupos de pares para aprenderem determinado jogo/brincadeira – um olhar para as minúcias da aprendizagem da cultura lúdica. Diante da contextualização apresentada, levantamos questões problematizadoras: de que maneira as crianças aprendem gestos e regras

de um jogo/brincadeira quando estão em um contexto sem a intervenção direta de um(a) professor(a)? Como as crianças coconstroem e vivenciam processos educativos da cultura lúdica em contextos informais de aprendizagem, entre pares, nas "pequenas sociedades lúdicas" que engendram?

Portanto, este artigo tem como objetivo retratar processos educativos engendrados pelas crianças nos episódios lúdicos de aprendizagem informal. Para isso, no contexto do recreio de uma escola pública municipal de ensino fundamental I, de tempo integral, investigamos os "episódios lúdicos de aprendizagem informal", concebidos como situações informais nas quais as crianças vivenciam jogos/brincadeiras, que envolvem: (i) narrativas gestuais e orais; (ii) personagens; (iii) cultura material; (iv) cultura lúdica e (v) processos educativos entre pares. Assim, definimos o recreio como uma "série" que tematiza vivências lúdicas, compostas por "episódios lúdicos", que, por sua vez, constituem-se de cenas/narrativas das crianças entre pares, nas suas "pequenas sociedades lúdicas".

## "Encontros com crianças" como método de observação e escuta das minúcias da cultura lúdica

"*— Quem é você? Nunca vi você aqui! — perguntou o menino.*
*— Eu sou uma pesquisadora — respondi.*
*— O que você vai fazer?*
*— Eu vou observar as crianças brincando.*
*— 'Pra' ver se elas se machucam?*
*— Não, eu só quero ver e aprender como elas brincam.*
*— Aqui é guerra! Todo mundo batendo em todo mundo, crianças batendo. É guerra!*".
(Trecho do diário de campo da pesquisadora)

Larrosa (2022, p. 245) afirma que a infância é um enigma e que a criação de uma imagem com base no encontro com as crianças é o caminho para não incorrer em uma contradição delineada apenas pela imagem cristalizada da criança em si, que se constitui sem a interação com ela. Assim, o encontro com as crianças configura "[…] uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado", uma vez que propicia uma transformação com o outro e não apenas uma confirmação do que se espera (reconhecimento) ou uma conversão do outro aos seus interesses (apropriação) – um acontecimento que ajuda a superar o olhar "adultocêntrico".

Nesse sentido, realizamos "encontros com crianças", conduzidos pela "retina dos pequenos" (Reis, 2022), tendo em vista nosso olhar para as produções infantis, que potencializa uma escuta sensível para significados latentes e patentes manifestos nessas interações, guiadas pelas próprias crianças. Assim, não utilizamos um roteiro para as observações, mas, sim,

deixamos os encontros nos guiarem no transcurso da investigação. O processo da pesquisa configurou-se como um jogo, aberto ao acaso dos encontros e movido pelo desejo de se entregar ao desconhecido e vivê-lo com as crianças, como uma observadora silenciosa e aprendiz – que não recusou nenhuma interação iniciada pelas crianças, mas que procurou não interferir de maneira proposital nas vivências observadas. Essa decisão teve o intuito de registrar as manifestações espontâneas das crianças nos seus jogos e brincadeiras de maneira respeitosa e ética, como preconiza Friedmann (2018; 2020; 2022).

Destacamos que nossa escolha metodológica, de não ter um roteiro para observar os episódios e não se apresentar formalmente para todas as crianças antes da pesquisa, pautou-se na proposta de Corsaro (2005) de "entrada reativa" no campo e atuação do pesquisador como "adulto atípico". Assim, a pesquisadora (primeira autora do artigo) aproximava-se dos episódios lúdicos em acontecimento e esperava que alguma criança reagisse à sua presença, o que ocorreu em toda a pesquisa. Além disso, como um adulto diferente daqueles que trabalham na escola, a pesquisadora buscava não interferir propositadamente ou chamar a atenção para as pequenas transgressões das crianças. Estabeleceu-se uma maneira quase "horizontalizada" e não "adultocêntrica" de estar junto delas, estando a pesquisadora disposta a compreender seus processos educativos.

Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e descritiva-exploratória (Gil, 2002), pois buscou descrever e explorar os fenômenos da realidade investigada. Além disso, fundamentou-se na Antropologia da Infância e na perspectiva etnográfica de pesquisas "com" crianças, com base no método de nível micro, uma vez que a imersão nas produções infantis e a relação crianças–pesquisadora constituíram a principal fonte desta investigação (Cohn, 2005; Corsaro, 2011; Fernandes; Marchi, 2020; Friedmann, 2020; 2022; Delalande, 2021). Os procedimentos metodológicos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP, sob o parecer n. 5.767.981, e CAAE 60599822.00000.5404. Houve, também, autorização da equipe de gestão da escola, a qual, em conjunto com demais funcionários, acolheu a pesquisadora e mostrou-se muito solícita durante toda a pesquisa.

O contexto da pesquisa se deu no recreio de uma escola pública municipal de ensino fundamental I, de tempo integral, situada na cidade de Americana – SP. O local foi escolhido em razão das características do recreio: duração aproximada de uma hora e sem direcionamento das atividades pelos adultos – inspetores supervisionavam, mas não escolhiam as atividades pelas crianças. Nesse caso, o recreio foi considerado apenas o contexto e não o fenômeno de análise, conforme destaca Delalande (2020), ao asseverar que pesquisas feitas na escola não

precisam, necessariamente, estudar a instituição em si, mas considerar esse ambiente como propício para encontrar crianças e suas produções.

Escolhemos encontrar crianças no recreio, pois este configura um contexto informal de aprendizagem, que proporciona aprendizagens não intencionais, por meio de encontros, desafios, interesses e desejos partilhados para produzir e se entregar ao jogo (Fabiani; Scaglia, 2021). O recreio também pode ser caracterizado como "[…] uma microssociedade, no interior da qual cada criança deve encontrar o seu lugar para integração numa brincadeira" (Delalande, 2020, p. 70), que oferece às crianças institucionalizadas na escola – na representação de seu papel de alunos – a oportunidade de vivenciar seu protagonismo como crianças, organizando-se em grupos de pares (Corsaro, 2005; 2009; 2011) para criar suas "pequenas sociedades lúdicas" (Freire, 2021; 2022).

Desse modo, ocorreram dez "encontros com crianças" durante o período de maio a setembro de 2023, nos quais a pesquisadora observou "episódios lúdicos de aprendizagem informal", protagonizados por crianças entre seis e 10 anos de idade. Destacamos que o recreio ("série") era protagonizado por aproximadamente 300 crianças, porém, cada episódio lúdico contava com uma quantidade específica de crianças, que muitas vezes se alterava durante a própria vivência, variando entre duas e 20 crianças. Cada encontro durou aproximadamente uma hora e, em cada um deles, foram registrados episódios lúdicos que tinham duração específica e eram encerrados pelas crianças ou em decorrência do término do recreio.

No primeiro dia de observação, a pesquisadora atuou como uma exploradora, percorrendo os espaços de forma livre e atenta para fazer o reconhecimento da ocupação de cada lugar pelas crianças. Assim, foi observado que os episódios ocorriam nos seguintes ambientes: duas quadras grandes e cobertas; quiosque; pátio; corredores de acesso a tais locais; "gramadinho" e "campo de fubeca". Além disso, as crianças também utilizavam a biblioteca e uma sala de "cinema", as quais não foram observadas durante a pesquisa, pois o foco dos encontros foram os episódios lúdicos nos quais houvesse práticas corporais reconhecidas como conteúdos da Educação Física.

**FIGURA 1 –** Ambientes dos episódios lúdicos de aprendizagem



Fonte: os autores.

Nesse encontro inicial, várias crianças perguntaram à pesquisadora o que ela estava fazendo lá: se ela era uma nova inspetora, uma nova professora ou até mesmo uma nova diretora. Ao responder que era uma pesquisadora e professora de Educação Física que atua com crianças, e que estava fazendo uma pesquisa sobre as brincadeiras para aprender mais sobre esse tema, a maioria das crianças acolhia a pesquisadora e prontamente a convidava para observar suas vivências, como também, em vários momentos, a instigava a brincar. Um menino, mais desconfiado, questionou se por acaso a pesquisadora não havia sido enviada pela diretora para inspecionar as crianças, denunciar suas "bagunças" e verificar se suas brincadeiras eram "de bater". Porém, ao notar que a pesquisadora não "denunciava" suas pequenas transgressões, o menino continuava a brincar e até mesmo a relatar suas "bagunças".

Já ambientada na escola, após ter sido acolhida pelas crianças e ter feito um mapeamento da "série", nos demais encontros, a pesquisadora fixou seu olhar em episódios específicos, com vistas a identificar minúcias de cada uma dessas produções, especialmente no que tange aos "métodos" produzidos pelas crianças – os processos educativos informais entre pares que possibilitavam e potencializavam as situações de jogos e brincadeiras. Vale destacar que algumas crianças tornaram-se parceiras da pesquisa, pois aguardavam os próximos encontros, nos quais recebiam a pesquisadora e a convidavam para observar algum episódio em acontecimento, explicavam os jogos e os modos de fazer, assim como pediam para acessar os registros, que prontamente eram compartilhados com elas pela pesquisadora.

Por fim, as observações dos encontros foram registradas no diário de campo, nas quais também se utilizou o aplicativo *WhatsApp* como suporte, por meio do envio rápido de notas em áudio – que foram transcritos. Após a nomeação e descrição dos episódios, em formato de narrativas, realizamos uma análise primária de cada episódio e, depois, do conjunto, para obter um panorama das informações. Posteriormente, realizamos a codificação de cada um dos episódios, com o objetivo de encontrar, de forma indutiva, temáticas emergentes, relevantes e recorrentes que retratassem os processos educativos desenvolvidos pelas crianças. As temáticas foram agrupadas em três categorias, que serão apresentadas nos próximos tópicos. O processo realizado consistiu na Análise de Conteúdo de forma indutiva, pois as temáticas e categorias emergiram das informações do campo (Bardin, 2011).

## Processos educativos nos episódios lúdicos de aprendizagem informal

Episódio: "Aqui tem goleiro, '*rapá*'"

*Dois meninos estão em uma das quadras brincando de cobrar pênaltis. Um deles fica no alto da arquibancada e o outro na quadra. O jogo consiste em lançar com as mãos o tênis de um deles para tentar fazer gol no colega. A área considerada para o gol*

> *não é bem delimitada, porém, tacitamente os meninos definem onde pode ser considerado gol. O jogo se desenrola e noto que os meninos buscam formas diferentes de tentar fazer gol, mudando os modos de lançamento. Em determinado momento um deles defende o gol e diz: "Aqui tem goleiro, 'rapá'!". Logo após, o outro menino faz um gol, comemora, olha para mim e diz: "Eu usei uma técnica para ganhar dele! Se ele for um pouco para lá, eu vejo o espaço que está mais vazio e jogo naquele espaço." O menino finaliza a explicação, me convidando: "Você quer brincar?"* (Narrativa do diário de campo da pesquisadora).

A cena narrada evidencia o potencial interpretativo e criativo das crianças (Corsaro, 2011) no momento em que reproduzem inventivamente uma estrutura de jogo já conhecida, adequando o espaço e o objeto ausente (bola) com o uso dos recursos disponíveis. Os gestos produzidos em cada situação do jogo nas interações estabelecidas entre os jogadores demonstram a capacidade lúdica, inventiva e adaptativa das crianças. Além disso, ao descrever como realizou sua conquista, o menino ressalta sua consciência das ações durante a tomada de decisão engendrada pelo ambiente de jogo (Scaglia, 2011; Scaglia *et al.*, 2015).

O recreio, ainda que cronologicamente estipulado, era um tempo-espaço oportuno para o desenvolvimento dos episódios lúdicos e se configurava como um ambiente de jogo, visto que havia suspensão temporária da realidade, imprevisibilidade, desequilíbrio, regras e encontros entre as crianças (Scaglia *et al.*, 2015). Ao chegarem ao recreio, as crianças encontravam seus pares, nas suas "pequenas sociedades lúdicas", para produzir de forma coletiva e inventiva suas culturas – que não se apresentavam como estruturas prontas, mas, sim, por meio de apropriações, negociações e reelaborações conjuntas, no processo de "reprodução interpretativa" (Corsaro, 2011).

Não havia relógios nem sinal sonoro para delimitar a duração do recreio, assim, as crianças não dimensionavam esse tempo, mas sabiam que aquele momento tinha fim e, por isso, algumas vezes elas perguntavam à pesquisadora e aos inspetores se ainda podiam brincar. As crianças realmente experienciavam os momentos de acordo com seus desejos e interesses de estarem juntas e brincarem. Nessa direção, Araújo, Costa e Frota (2021) afirmam que as crianças vivem o "tempo aiônico da experiência", de forma intensa, aberta e interessada, como resistência ao tempo cronológico.

Os episódios lúdicos ocorriam simultaneamente nos diversos ambientes do recreio e eram protagonizados por grupos mais ou menos estáveis, formados por crianças com idades aproximadas. As crianças demonstravam autonomia e protagonismo na produção coletiva das atividades, que eram sistematizadas de forma livre, sem direcionamento dos adultos presentes. Notamos que os ambientes eram ocupados tacitamente pelos grupos; as crianças organizavam-

se para desenvolver jogos e brincadeiras em locais específicos e adequados para cada tipo de atividade lúdica que criavam, assim como revela Delalande (2010) em sua pesquisa.

Nosso objetivo não era inventariar o repertório de jogos e brincadeiras, mas, sim, compreender como as crianças construíam, partilhavam e reinterpretavam coletivamente saberes e significados dessas atividades lúdicas. Apesar de cada episódio ser único e irrepetível, observamos padrões, modos de conduta e processos educativos específicos para jogos e brincadeiras com estruturas semelhantes. Assim, os episódios lúdicos registrados e nomeados foram agrupados em três categorias, apresentadas no Quadro 1 a seguir.

**QUADRO 1 –** Resumo dos episódios lúdicos de aprendizagem

| CATEGORIA | VIVÊNCIAS | EPISÓDIOS | AMBIENTES | PROCESSOS EDUCATIVOS |
|---|---|---|---|---|
| Jogos/ brincadeiras coletivos | Jogos realizados em times, sem uso de material ou com materiais alternativos, como blusas de frio, peças de montar, elementos da natureza (frutos e galhos). Alguns desses jogos são considerados tradicionais, como: "pega-pega"; "polícia e ladrão"; "elefantinho colorido"; "batatinha frita"; "vampiro, vampirão" e "esconde-esconde". | 1. "Aqui tem goleiro, 'rapá'!"<br>2. "Passa blusa"<br>3. "Futebol alternativo"<br>4. "Três em um"<br>5. "Posso brincar?"<br>6. Corrida "joquempô"<br>7. "Se eu pegar alguém, eu desviro de pegador"<br>8. "Batatinha frita" | - Quadras<br>- Quiosque<br>- Corredores | - Criança líder<br>- Utilização de materiais alternativos<br>- Discussão/decisão coletiva sobre regras<br>- Fórmulas de escolha ("par e ímpar"; "joquempô"; "bola de fogo" e "dois ou um")<br>- Cultura lúdica |
| Jogos/ brincadeiras gímnicos | Jogos realizados majoritariamente por meninas, nos quais as crianças desenvolviam gestos de ginástica, como pontes, estrelas e paradas de mão/cabeça. | 1. "Aula de ginástica"<br>2. "Ginástica adaptada" | - Gramado sintético | - Imitação<br>- Demonstração<br>- Comando (relação "professora e aluna") |
| Jogos/ brincadeiras de disputas | Jogos em duplas ou pequenos grupos nos quais as crianças desafiavam-se por meio da destreza manual ("fubeca"[4]), velocidade (corrida) ou agilidade (dança das cadeiras). | 1. "Corrida desordenada"<br>2. "Corre cotia invertido"<br>3. "Dança com pega-pega"<br>4. "Mata-mata" | -Quadras<br>- "Campo de fubeca" | - Apropriação de ambiente e material<br>- Criança líder<br>- Fórmulas de escolha<br>- Cultura lúdica |

Fonte: os autores.

Com base nas informações do Quadro 1 anterior, podemos inferir que as crianças têm modos de coconstruir seus jogos e brincadeiras de acordo com a atividade e a situação específica (Brougère, 2022). Cada categoria e seus referidos processos educativos serão

[4] Termo utilizado em Americana-SP para designar "bolinha de gude" ou "burquinha".

detalhados nos próximos tópicos, possibilitando a compreensão de como as crianças, por meio de seus modos de participação – que evocam processos de aprendizagem – produzem cultura lúdica nos grupos de pares.

**Episódios de jogos/brincadeiras coletivos**

A categoria "jogos/brincadeiras coletivos" consiste nas vivências realizadas em times ou grandes grupos, desenvolvidas em todos os ambientes do recreio, de modo que, em cada um desses espaços, havia a predominância de determinados grupos. Nas quadras, ficavam as crianças mais velhas, entre nove e dez anos; já os espaços periféricos, como quiosques e corredores, eram ocupados pelas crianças mais novas, entre seis e oito anos. Nesses jogos, havia maior agrupamento entre meninas e meninos, sendo que as meninas, na maioria das vezes, ocupavam o lugar de líderes, que organizavam as atividades, os times e as regras.

Os jogos coletivos vivenciados são considerados como tradicionais – desenvolvidos ao longo de gerações, especialmente por meio de transmissão oral, e ressignificados em cada contexto (Friedmann, 1996; Kishimoto, 1998). Esses jogos também configuram o que Corsaro (2009) denomina "movimentos de aproximação-evitação", que evocam e geram sensações de medo, perigo e susto, por meio de uma estrutura em que há uma ou mais crianças ameaçadoras, no papel de pegadores ou outras personagens, que correm atrás das demais que as provocam.

As crianças ressignificavam criativamente materiais para jogar, utilizando, por exemplo, recursos alternativos para representar "bolas" – gravetos, peças de lego e objetos como tênis e blusa de frio – conforme retratado nos episódios (i) "Passa blusa", em que as crianças, em times, passavam uma blusa de frio entre seus colegas, e, se esta fosse interceptada por alguém de outro time, invertia-se a posse da blusa e o jogo recomeçava, e (ii) "Futebol alternativo", em que as crianças, em times, buscavam trocar passes entre si para fazer gol utilizando um graveto. Os episódios retratam a capacidade inventiva das crianças de se adaptar às restrições do ambiente (falta de material) no momento da materialização de sua vontade de jogar (Corsaro, 2009; 2011).

Nos episódios "Posso brincar?" e "Se eu pegar alguém eu desviro de pegador", as crianças vivenciavam os jogos "polícia e ladrão" e "pega-pega". No primeiro, por volta de 20 crianças, entre nove e dez anos, eram lideradas por uma menina – munida de papel e caneta – que organizava os times e as rodadas (inclusive para outros dias do recreio) e decidia quem poderia participar da brincadeira; tudo que ela definia era acatado pelo grupo. No segundo episódio, cinco meninos entre seis a oito anos brincavam de forma menos ordenada e com

alternância da criança que assumia o "controle" da atividade, que consistia em definir o pegador.

Os processos descritos demonstram as diferenças de produção dos grupos de crianças: as mais velhas organizavam-se de maneira sistemática, com definição clara de papéis e espaços, seguindo as regras próprias do jogo e organizando-se para que a atividade se desenvolvesse por um longo período (às vezes todo o recreio); as mais novas brincavam sem delimitação clara de local, com regras implícitas e flexíveis e com menor tempo de duração. Tais resultados coadunam com o evidenciado por Fabiani e Scaglia (2018).

De modo geral, nos episódios dessa categoria, as decisões sobre regras variavam entre determinação pelo líder instituído ou acordo coletivo. Geralmente, definia-se com base na cultura lúdica, no sentido do que é esperado para o jogo em específico como em "elefantinho colorido", "pega-pega gelo", "batatinha frita" e "polícia e ladrão", que apresentam regras explícitas e conhecidas. As crianças sempre buscavam organizar, explicar e aprimorar o jogo, especialmente se começasse a perder a graça, como no episódio "Três em um", descrito a seguir.

> Episódio: "Três em um"
> *O mesmo grupo de crianças (nove e dez anos) que estava na quadra brincando de corrida "joquempô" começa a brincar de "pega-pega linha", acordando as regras de forma coletiva, sem um líder estabelecido. O jogo prossegue – mesmo com outros jogos de faz de conta de crianças menores ocorrendo ao mesmo tempo e no mesmo espaço. A convivência entre os jogos é pacífica. O jogo se desenrola com alguns desentendimentos, que são rapidamente resolvidos. Outras crianças chegam, e com a anuência dos que já estavam jogando, também entram na brincadeira. Ao notar que o pegador está devagar e pegando poucas crianças, vários jogadores sugerem aos líderes, que foram instituídos no decorrer do jogo, que coloquem mais um pegador, para deixar o jogo mais difícil. A solicitação é acatada e a brincadeira segue com dois pegadores. As crianças jogam mais um pouco, mas logo os líderes chamam: "Quem tá brincando vem pro círculo amarelo agora!" Quando as crianças chegam no círculo, os líderes propõem um novo jogo: "pega-pega gelo" e já começam a fazer "bola de fogo" para escolher quem vai ser o pegador. Logo após a escolha, começa uma discussão sobre ter "salvamento" ou não. Um grupo começa a falar que "pega-pega gelo" tem que salvar, porque é uma regra desse jogo. A discussão continua, mas no final decidem coletivamente que vai ser "pega-pega gelo" normal, isto é, com as regras mais conhecidas pela maioria dos participantes – o "salvamento" foi permitido* (Narrativa do diário de campo da pesquisadora).

É notório que as regras tinham papel fundamental nesses jogos coletivos, inclusive também incitavam conflitos no momento da organização inicial do jogo. Observamos que a maior parte das crianças, especialmente as mais velhas (nove e dez anos), seguia à risca a regra determinada. Destacamos, por exemplo, um momento do "esconde-esconde" no qual as crianças foram se esconder e estavam bem longe da criança "bate cara", que realmente contou até 100 – mesmo que ninguém estivesse olhando. Ao mesmo tempo, pequenas transgressões ocorriam, como nos casos em que algumas crianças fingiam ter sido salvas para voltarem

rapidamente ao jogo, mas logo eram descobertas por outros jogadores e voltavam a seguir as regras.

Nas cenas observadas, revela-se o entrelaçamento entre o que Scaglia *et al.* (2021) denominaram "possibilidades de ensino" – a estrutura do jogo, com suas regras, que instigam ações voltadas para o jogador e as potencialidades de aprendizagem – e o conteúdo latente, que se manifesta na interação do jogador, no caso, as crianças, com a estrutura do próprio jogo, e que vai além do esperado para aquela atividade ao criarem novas competências para solucionar os desafios, ao explorarem e ampliarem saberes da experiência na relação intensa com o jogo.

No episódio "Batatinha frita", em que o objetivo do jogo era deslocar-se até determinado ponto enquanto o pegador cantava e olhava para trás, as crianças não haviam combinado de que modo esse deslocamento deveria ocorrer (o jogo apenas delimitava o espaço). Assim, elas criavam diversas maneiras de percorrer o caminho – evocando outros saberes gestuais não inerentes àquele jogo. Nesse contexto, tanto as possibilidades quanto as potencialidades do jogo foram incidentais, visto que as crianças não jogavam para aprender algo para além do jogo, mas, sim, para vivenciar e se envolver no jogo, o que demandava delas competências para se manter na própria atividade, superando os desafios ensejados por elas (Delalande, 2003; 2012; Brougère, 2022; Scaglia, 2021).

Portanto, os processos educativos dessa categoria consistiram em: (i) criança líder; (ii) decisões compartilhadas entre os jogadores; (iii) uso de jogos "fórmulas de escolhas" para definir times, espaços e início da partida, como "joquempô", "ímpar ou par", "bola de fogo"; (iii) cultura lúdica dos jogos tradicionais; (iv) uso inventivo de materiais alternativos. Tais procedimentos reforçam a existência de uma cultura lúdica, enquanto saberes necessários para se jogar, como as regras do jogos e todos os procedimentos que envolvem a brincadeira, desde a organização até comportamentos que são ou não esperados para tal atividade situada (Brougère, 2016; 2022) e a "reprodução interpretativa" das crianças (Corsaro, 2009; 2011).

**Episódios de jogos/brincadeiras gímnicos**

A categoria "jogos/brincadeiras gímnicos" consiste nas vivências de brincadeiras realizadas majoritariamente por meninas, nas quais as crianças desenvolviam gestos de ginástica, como pontes, estrelas e paradas de mão/cabeça. Essas vivências ocorreram no ambiente que denominamos "gramadinho" – um espaço pequeno, próximo às quadras, coberto por um tapete de grama sintética. Os episódios lúdicos observados nesse ambiente foram os mais longos de todos e, por vezes, duravam todo o tempo do recreio.

Os processos educativos dessa categoria consistiram em três formas principais: (i) comando – crianças que se denominavam "professoras" e conduziam as atividades; (ii) imitação de gestos; e (iii) demonstração de habilidades/gestos. Além disso, em todos os episódios as crianças utilizaram suportes físicos, como blusas, parede e folha de árvore, e suporte social de outras crianças, que ora atuavam como professoras, ora como alguém mais experiente na prática desenvolvida.

Os episódios "Aula de ginástica" e "Ginástica adaptada", nos quais as crianças utilizavam recursos como comando e imitação, retratam bem os processos educativos citados anteriormente. Em ambos, algumas meninas com mais experiência nas práticas gímnicas assumiram a condução das atividades, em formato de "aula", e outras auxiliavam as meninas menos experientes que se desafiavam para realizar gestos como pontes e paradas de cabeça/mão. O primeiro episódio, relatado a seguir, é caracterizado pelo formato "professoras-alunas":

> Episódio: "Aula de ginástica"
> *No gramadinho, estavam 12 meninas, de idades variadas, desafiando-se para fazer gestos de ginástica, sendo que duas atuavam como "professoras" e as outras como "alunas". As "professoras" têm uma forma de conduzir a atividade: vão chamando as meninas, uma a uma, ou duas por vez, sendo uma para cada "professora", para fazer ponte. As "professoras" mostram a "técnica", a posição das mãos e como deve ser feita a ponte. Conforme as "alunas" vão fazendo o gesto proposto, as "professoras" as parabenizam, batendo palmas. O grupo de "alunas" que está sentado observando as colegas realizarem as atividades também bate palmas e elogia as amigas. Em determinado momento, uma menina faz a ponte e as duas "professoras" dizem: "Vamos prestar atenção nela pra ver se está fazendo bem". A menina/"aluna", então, faz a ponte e as "professoras" a elogiam, dizendo: "Muito bem! Fez certo, volte para o seu lugar". A "aula" continua desse modo por um tempo: as meninas, esperando sentadas sua vez de realizar a ponte, e as "professoras" chamando uma de cada vez para auxiliá-las e corrigir seus gestos. Porém, as "alunas" que estão esperando começam a se movimentar e conversar na fila, e uma das "professoras" repreende: "Gente, organização, por favor!" ou "'Eiiii', 'ó' a conversa!". Após um tempo, outra menina assume o posto de "professora" e reorganiza a atividade, solicitando às "alunas" que se sentem e escolham um número de um a seis. As meninas escolhem os números e, então, se organizam em ordem crescente na fila (sentada). A nova "professora" tenta realizar uma nova atividade, porém, desiste e sai do espaço. Uma das "alunas" reage e diz: "'Aff'! Que aula curta, 'né'?". Então, após a "aula" encerrar-se, as meninas "alunas" comemoram e algumas sugerem: "Vamos fazer bananeira sozinhas". As meninas ocupam o espaço de maneira que todas pratiquem ao mesmo tempo, sem uma condução específica/"aula". Começam o processo de "tentativa e erro", sendo que as que tinham mais facilidade em realizar o gesto ("bananeira") auxiliam as demais. O episódio se encerra com o término do recreio* (Narrativa do diário de campo da pesquisadora).

As cenas descritas retratam as interações entre as meninas e os papéis desempenhados por cada uma delas – o enquadre da brincadeira (Corsaro, 2011), que se constituiu por meio da representação contextualizada da ação social definida como uma aula de ginástica. No desejo de realizar gestos gímnicos, as meninas organizaram-se em formato de "aula",

semelhantemente aos processos pedagógicos realizados por professores de Educação Física. As meninas que se intitulavam "professoras" (mais velhas que as "alunas") repetiram ações e comportamentos socialmente esperados para um(a) professor(a), como: organização do espaço e das atividades, comando (inclusive chamando a atenção no caso de desrespeito aos combinados), reforço/elogio e correção do gesto.

Inicialmente, as meninas definidas como "alunas" comportaram-se de acordo com esse papel, obedecendo às "professoras" e realizando o que lhes era solicitado. Porém, no decorrer do episódio, as meninas "alunas" não encontraram mais na vivência a realização do seu desejo, pois o jogo (manifestação subjetiva) acabou e elas apenas realizavam a atividade, de forma monótona e sem possibilidade para exercer sua criatividade. Assim, houve uma quebra no processo, que passou, então, a tomar outra forma, mais livre e com maior possibilidade de experimentação e criação, ainda que continuasse uma relação de ajuda/suporte, porém, de forma menos diretiva e impositiva.

No episódio "Ginástica adaptada", em uma das cenas há uma adaptação de processos para o desenvolvimento da "parada de cabeça" com o objetivo de colaborar com uma menina que estava com o braço engessado e desafiava-se a realizar o movimento, o que evidencia que a aprendizagem propicia a reconstrução da realidade com base na interpretação do contexto (Luft; Rodrigues; Souza Filho, 2024). As diversas cenas desse episódio decorreram com base em interações mais livres entre as meninas, imitação/demonstração de gestos e suporte físico/social. Além disso, em alguns momentos, as cenas se entrelaçaram e contribuíram para ampliar as possibilidades de movimento e potencializar as vivências.

Episódio: "Ginástica adaptada"

*Na "área da ginástica", observo várias meninas mais novas, entre seis e oito anos, realizando diversas vivências simultâneas, pequenas cenas que compõem o episódio. Algumas fazem "estrelas" e "paradas de mão" com apoio de colegas e da parede; entre elas, uma menina com o braço engessado. Em uma das cenas, uma menina está ao lado da colega, ambas fazendo uma "parada de cotovelo", de costas para a parede. Noto que umas das meninas imita e copia a colega, que demonstra e também ajuda a menina a realizar o gesto desafiador. Quando a menina "aprendiz" consegue aprimorar seu gesto, sua apoiadora logo a elogia, bate palma e comemora. Em outra cena, ao lado desta, a menina que está com o braço engessado busca fazer movimentos possíveis dentro da sua condição, então, pede ajuda às colegas, que se prontificam a ajudá-la e começam a pensar em possibilidades conjuntamente. Após as tentativas de ajuda, com pouco sucesso, a menina continua a se desafiar e consegue fazer um movimento diferente dos demais já realizados (uma espécie de parada de antebraço). Nesse momento, seu gesto chama a atenção de outra menina, que então começa a imitá-la e pede ajuda para ela. De "ajudada", ela passa a ser "ajudante". Algumas meninas mudam de lugar e outra cena começa a se desenrolar na quadra, bem próximo ao "gramadinho". O desafio permanece sendo a "parada de mão". Com a mudança de espaço, as meninas começam a obter mais sucesso no desafio. Uma delas olha para mim e diz: "'Tá' vendo que a gente é muito boa nisso?". Então, me mostra como sabe fazer o gesto corretamente. Volto à primeira cena, em que a*

> *dupla continua tentando fazer o gesto, na verdade, uma tenta e a outra a orienta. Nesse momento, a que está tentando consegue fazer uma parada em um canto da parede que tem um vão, no qual ela decide encaixar o pé, facilitando a realização do gesto. Ou seja, as meninas usaram o "defeito" da parede como um recurso. Logo após realizarem o movimento, elas voltam para a parede inteira (sem o vão) e a menina tenta novamente fazer a parada; ela consegue, porém, pende para o lado e logo cai. Então, a menina que está orientando comemora, bate palmas e depois demonstra o que ela errou e como fazer de maneira correta: "Olha, você caiu desse lado assim; mas é pra ficar reta." Para ajudar, pega uma "folhinha" de árvore e coloca no chão para mostrar onde a menina deve colocar a mão. Elas seguem nesse processo até que a menina "aprendiz" resolve tirar o sapato e consegue fazer uma parada quase reta. A que estava ajudando, comemora. Quase ao final do episódio, em razão do término do recreio, observo que três meninas que estavam protagonizando cenas distintas juntam-se e começam a tentar fazer o movimento "ponte" – uma faz o movimento e as outras duas auxiliam. Ficam pouco tempo nesse desafio e logo voltam para as "paradas". Uma delas diz para a colega: "Olha, eu pensei em fazer a parada de mão e depois a ponte", e logo após faz o movimento. "Ficou 'mó' bonito! Ah, faz de novo pra eu 'vê'?" – exclama a menina que assistiu ao movimento* (Narrativa do diário de campo da pesquisadora).

As cenas descritas ocorreram simultaneamente e foram quase independentes umas das outras; houve apenas o compartilhamento do ambiente, sem delimitação espacial precisa. Apesar de diferentes, as vivências compuseram o mesmo episódio, pois apresentam elementos em comum, como o uso de recursos materiais – parede, blusa de frio e folha de árvore; auxílio/suporte mútuo entre as meninas; e especificação de papéis – "aprendiz"/"aluna" e "ajudante"/"professora". É interessante notar, no caso da menina com o braço engessado, o momento em que ela passa de coadjuvante para protagonista após a realização de um gesto considerado diferente dos demais, o que demonstra que a competência para realizar determinado movimento contribui para a inserção ou valorização no grupo (Delalande, 2003; 2012).

**Episódios de jogos/brincadeiras de disputa**

A categoria "jogos/brincadeiras de disputa" consiste nas vivências de jogos realizados em duplas ou pequenos grupos, nos quais as crianças desafiavam-se com base na destreza manual ("fubeca"), na velocidade (corrida) ou na agilidade e atenção (dança das cadeiras). Essas vivências ocorreram nas quadras ou no "campo de fubeca". O episódio "corrida desordenada", descrito a seguir, retrata alguns processos educativos desenvolvidos nesses jogos.

Episódio: "Corrida desordenada"

> *Na quadra, alguns meninos e meninas de diferentes idades começam a disputar corrida de um lado para o outro. Cada um sai em um tempo, alguns reclamam e acabam ficando para trás. Depois de três "rodadas" de corrida "desordenada", as*

> *crianças começam a se organizar e a definir regras, como colocar o pé na linha antes de iniciar a corrida. Juntas, definem uma criança para fazer os comandos de saída e também observar quem chega primeiro. Após isso, a corrida fica mais organizada e as reclamações e conflitos cessam. As crianças, então, passam a alternar os "chamadores", que dão início à corrida, e observo que algumas crianças que desempenham esse papel começam a fazer graça, como falar mais baixo para estimular os jogadores a tentar sair antes da hora. Entretanto, as crianças que estão disputando mantêm-se fiel à regra e só correm quando o comando é efetivado. Algumas "rodadas" são realizadas, os ganhadores por vezes permanecem os mesmos, e depois outros conseguem a proeza de atingir a linha final em primeiro lugar. Então, as crianças começam a ficar cansadas, quando um menino que ajudou a organizar a atividade diz: "Beber água e voltar". As crianças que estavam correndo escutam o chamado e obedecem. Fazem a pausa e logo voltam para o desafio* (Narrativa do diário de campo da pesquisadora).

Nesse episódio, observamos que o jogo se iniciou por causa do desejo das crianças de desafiarem-se e de disputarem com seus colegas quem chega primeiro ao local combinado – uma atividade que exaltava a velocidade e favorecia algumas crianças mais ágeis e habilidosas, quase sempre as mais velhas. Após iniciar a atividade, as crianças logo perceberam que era necessário haver uma estrutura mais delimitada para possibilitar que a disputa fosse justa, pelo menos nos quesitos espaço e tempo de partida, visto que idades, habilidades e capacidades eram muito distintas. Ou seja, não basta apenas o desejo de se entregar ao jogo; é preciso o estabelecimento de regras mais elaboradas para que o jogo seja realmente desafiador (Scaglia, 2011).

No episódio "Mata-mata", havia quatro meninos disputando um jogo de "fubeca" no campo próprio, feito de cimento, ao lado do corredor da quadra. Para decidirem a ordem da partida, utilizavam "fórmulas de escolha", como "bola de fogo", "dois ou um" e "joquempô". Com a ordem de jogo estabelecida, iniciaram a partida sem combinar regras, pois já conheciam o jogo. Os meninos jogavam de forma silenciosa e atenta, mostrando suas habilidades por meio de sua forma exclusiva de lançar a "fubeca", para que ela atingisse os buracos ou acertasse a "fubeca" dos outros. O jogo se desenrolou desse modo até que um menino foi o vencedor. Outros meninos que não estavam jogando, por não terem "fubeca", aproximavam-se e observavam atentamente, aparentando interesse em aprender como se joga.

No episódio "Corre cotia invertido", seis crianças entre sete e oito anos brincavam e se desafiavam com uma reinvenção do jogo "corre cotia". Na brincadeira, as crianças mantiveram uma parte da estrutura do jogo (música e roda) e introduziram novos elementos, como a "pega" específica (entrelaçamento) das mãos/braços, o movimento de girar rapidamente em pé e a disputa para manter-se na roda sem cair. A líder da brincadeira definiu que as crianças que se soltassem da roda deveriam se sentar e observar a brincadeira até que sobrasse apenas uma criança em pé – que ganharia uma pulseira de miçangas como prêmio.

No episódio "Dança das cadeiras com pega-pega", quatro crianças entre seis e sete anos, ao chegarem à quadra e encontrarem algumas cadeiras (que não costumavam ficar naquele ambiente), começaram a desafiar-se no jogo "dança das cadeiras". Como não havia um dispositivo para a reprodução do som, elas definiram que uma criança cantaria e as outras fariam a disputa – a brincadeira se desenrolou por pouco tempo, visto que o grupo era pequeno. No meio da brincadeira, uma das crianças decidiu que elas brincariam de "pega-pega", somente anunciando aos demais que seria o pegador. As crianças, então, engajaram na nova brincadeira, porém, sem definição de regras e espaços específicos. Saíram recreio afora fugindo do seu pegador; logo, retornaram e o pegador decidiu mudar para "pega-pega" alto, mas em tom de disputa, desafiando as crianças a encontrar um lugar mais alto para subir. A brincadeira seguiu assim até o término do recreio.

Os processos educativos dessa categoria consistiram em: (i) criança líder; (ii) uso de jogos "fórmulas de escolhas"; (iii) cultura lúdica dos jogos; (iv) apropriação do ambiente e material, no caso do "campo de fubeca" e das cadeiras; e (v) reinvenção de jogos tradicionais. Os procedimentos engendrados pelas crianças evidenciam a brincadeira como uma atividade contextual, que necessita de uma cultura lúdica para se desenvolver, ao mesmo tempo que produz elementos que constituem a própria cultura lúdica (Brougère, 2016; 2022). A organização e o desenvolvimento dos jogos/brincadeiras retratam o processo de "reprodução interpretativa" das crianças nos grupos de pares (Corsaro, 2009; 2011), na criação, de forma colaborativa, de possibilidades lúdicas com base em negociações e partilha de significados.

## Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo retratar processos educativos engendrados pelas crianças nos episódios lúdicos de aprendizagem informal. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida no recreio de uma escola pública de ensino fundamental I, de tempo integral, no qual observamos a produção da cultura lúdica infantil nas "pequenas sociedades lúdicas", por meio de "encontros com as crianças".

Observamos que as crianças agrupavam-se por interesses comuns para desenvolver jogos/brincadeiras, em que engendravam maneiras próprias de realizá-los, ensiná-los e aprendê-los. Nas vivências, as crianças potencializavam sua participação nos episódios por meio de apropriações, negociações e reelaborações conjuntas. Nas cenas lúdicas registradas, com base na partilha e reinvenção coletiva de saberes e significados, elas estruturavam processos educativos que impulsionavam a coconstrução da cultura lúdica.

Nos “jogos/brincadeiras coletivos”, as crianças organizavam-se sob orientação de um líder ou por meio de decisões compartilhadas; ressignificavam materiais alternativos e seguiam a cultura lúdica dos jogos tradicionais. Nos “jogos/brincadeiras gímnicos”, meninas de várias idades praticavam gestos de ginástica por meio de tentativa e erro, demonstração e imitação. Já nos “jogos/brincadeiras de disputa”, pequenos grupos de crianças desafiavam-se por meio da destreza manual, velocidade ou agilidade, com base no conhecimento prévio das regras dos jogos e na organização que se dava, *a priori*, ou então no decorrer da própria atividade.

De maneira geral, as crianças organizavam e desenvolviam processos educativos para jogos específicos que se materializavam na interação entre pares, por meio da partilha de saberes lúdicos que envolviam: (i) conteúdo do jogo – com suas regras e lógica interna; (ii) procedimentos e modos de comportamento esperados para aquela atividade; e (iii) possibilidades de ensino e potencialidades de aprendizagem decorrentes da própria interação entre as crianças e o ambiente de jogo.

Os resultados desta pesquisa oferecem uma possibilidade de compreensão das produções infantis nos grupos de pares, nas “pequenas sociedades lúdicas”, que engendram processos educativos, o que enfatiza a potência das crianças ao criarem suas culturas, bem como formas de construí-las entre pares. Ao partilhar seus saberes em vivências de jogos e brincadeiras, as crianças fomentam encontros e práticas que ampliam seus conhecimentos, repertórios e formas de agir socialmente.

Ainda que o recreio não tenha sido o fenômeno de análise desta pesquisa, os resultados ajudam a confirmar a importância desse contexto informal para impulsionar as produções lúdicas das crianças e a contribuição dessas práticas para a elaboração de processos pedagógicos pelos professores. Portanto, faz-se necessária a realização de pesquisas acerca das culturas lúdicas infantis, não apenas no sentido de mapear, mas de buscar compreender como as crianças organizam seus processos educativos nos grupos de pares em diferentes contextos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; COSTA, Rebeka Rodrigues Alves da; FROTA, Rebeka Rodrigues Alves da. De *chrónos* à *aión* - onde habitam os tempos da infância? ***Childhood & philosophy***, Rio de Janeiro, v. 17, p. 01-24, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872021000100207. Acesso em:15 dez. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645–667, set./dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.ds01. Disponível em:

https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1870. Acesso em: 05 jan. 2025.

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

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

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

BROUGÈRE, Gilles. Um jogo situado: contextos e recursos de práticas lúdicas. In: GRILLO, Rogério de Melo; SCAGLIA, Alcides José; CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Em defesa do jogo**: diálogos epistemológicos contemporâneos. Curitiba: Appris, 2022, p. 211-228.

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

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da reprodução interpretativa e culturas de pares nas brincadeiras de crianças. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 60, p. 1-14, e18466, jan./mar. 2022. DOI https://doi.org/10.5585/eccos.n60.18466. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782022000100110&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2024.

CARNEIRO, Kleber Tuxen *et al*. A Presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 815-838, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3755. Acesso em: 04 ago. 2024.

CATINI, Carolina. A infância e a potência dos desvios. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BATISTA, Eduardo Pereira; SILLER, Rosali Rauta (Org.). **A aula como produção de conhecimentos:** interlocuções com a sociologia da infância. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 2022, p. 11-16.

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

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 39-59, ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF. Acesso em: 20 out. 2024.

CORSARO, William Arnold. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Mia. **Tradutor de chuvas**. Alfragide: Editorial Caminho, 2011.

DELALANDE, Julie. Culture enfantine et règles de vie. **Terrain**, [ *S.l* ], v. 40, p. 99-114, 2003. DOI: https://doi.org/10.4000/terrain.1555. Disponível em: http://journals.openedition.org/terrain/1555. Acesso em: 10 dez. 2024.

DELALANDE, Julie. La socialisation des enfants dans la cour d'école: une conquête consentie? In: DANIC, Isabelle; DAVID, Olivier; DEPEAU, Sandrine (Org.). **Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010. DOI: https://doi.org/10.4000/books.pur.27153.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de cultura infantis. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 65-79.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino Martins; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 61-80.

DELALANDE, Julie. Etnografia com Crianças. In: TOMÁS, Catarina *et al*. (Org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais. Braga: Uminho Editora. 2021, p. 243-248. Disponível em: https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187. Acesso em: 15 nov. 2024.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre. **Lúdicamente**, Buenos Aires, v. 7, n. 14, jun./out. 2018. Disponível em: https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/4355. Acesso em: 30 nov. 2024.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. Aprendizagens da/na cultura lúdica: possibilidades e potencialidades do jogo nos contextos informais. **Brazilian Journal of Policy and Development** - BRJPD, [ *S.l* ], v. 3, n. 3, p. 79-95, 2021. Disponível em: https://bio10publicacao.com.br/brjpd/article/view/376. Acesso em: 10 set. 2024.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, [ *S.l* ], v. 25, p. 01-16, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/?lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2024.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

FREIRE, João Batista. A pedagogia da vida, do mundo, da rua. In: SILVA, Elizaldo Inaldo da; SILVA, Peterson Amaro da. **A cultura e a pedagogia da rua nas aulas de Educação Física escolar:** implicações para a prática docente. São Paulo: Alexa Cultural, 2021, p. 33-44.

FREIRE, João Batista. **O jogo de bola na escola:** introdução à pedagogia da rua. Campinas: Autores Associados, 2022.

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

FRIEDMANN, Adriana. Processos inspiradores para educadores. In: FRIEDMANN, Adriana (Org.). **Escuta e observação de crianças:** processos inspiradores. São Paulo: Sesc, 2018, p. 05-09.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

FRIEDMANN, Adriana. A importância do respeito às vidas das crianças na Primeira Infância na perspectiva antropológica. In: FRIEDMANN, Adriana *et al*. (Org.). **Olhares para as crianças e seus tempos:** caminhos, frestas, travessias. Cachoeira Paulista: Passarinho/Diálogos Embalados, 2022, p. 19-34.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Luís Bruno de; LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. Do macrojogo ao microjogo: os vários jogos que compõem o jogo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-22, 2022. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e87101. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/87101. Acesso em: 13 nov. 2024.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis:** o jogo, a criança e a educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 229-246.

LUFT, Hedi Maria; RODRIGUES, Anelise de Oliveira; SOUZA FILHO, Adão Eurides de. Mediação pedagógica e amorosidade na educação básica. **Revista Literatura em Debate**, [*S. l.*], v. 19, n. 33, p. 42–55, 2024. DOI: https://doi.org/10.31512/19825625.2024.19.33.42-55. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4752. Acesso em: 20 jan. 2025.

OLIVEIRA, Fabiana de; ARAÚJO, Tuane Francelino. O recreio na perspectiva das crianças. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 01-16, 2019. DOI: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0009. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68462591017. Acesso em: 10 dez. 2024.

OPIE, Iona Archibald; OPIE, Peter. **Children's Games in Street and Playground**. Oxford: Clarendon Press, 1969.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVk9wZS3Pf/. Acesso em:10 nov. 2024.

REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos.“Eu fico com a pureza das respostas das crianças… É a vida, é bonita e é bonita”: pesquisar-poetizando com as culturas da infância. In: MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa científica:** reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Ed UFLA, 2022, p. 182-202.

SANTOS, Elaine Suane Florêncio dos; SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. Rotinas e culturas infantis na pré-escola: um estudo a partir da gramática das culturas infantis. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, p. 23-36, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.32930/nuances.v29i3.4587. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4587/pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Olhares sobre a criança e a infância. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7-13.

SARMENTO, Manuel. Culturas infantis. In: TOMÁS, Catarina *et al*. (Org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais. 2021. p. 179-185. Braga: Uminho Editora. Disponível em: https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187. Acesso em: 10 nov. 2024.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola**: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte Editora, 2011.

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

SCAGLIA, Alcides José *et al*. Possibilidades e potencialidades técnico-táticas em diferentes tradicionais jogos/brincadeiras de bola com os pés. **Retos**, v. 39, p. 312-317, 2021. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7595364. Acesso em: 09 ago. 2024.

SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia, futebol…e rua:** volume 1. Goiânia: Talu Esporte Educacional, 2021.

SIROTA, Regine. A socialização no cotidiano: os trunfos de uma etnografia do minúsculo. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 279-291.

SIROTA, Regine. Ofício da Criança. In: TOMÁS, Catarina *et al*. (Org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais. 2021. p. 377-383. Braga: Uminho Editora. Disponível em: https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187. Acesso em: 10 nov. 2024.

SPOLAOR, Gabriel da Costa *et al*. “Prô, quando vamos brincar?” o recreio na escola de tempo integral. **Lúdicamente**, v. 8, n. 15, nov., 2018/ abr., 2019. Disponível em:https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/4363. Acesso em: 01 dez. 2024.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; RODRIGUES, Gilson Santos; GRILLO, Rogério de Melo. A Cultura Lúdica dos alunos de uma "Escola das Águas" no Pantanal. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. e324799, 2021. DOI: https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4799. Disponível em:https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4799. Acesso em: 18 dez. 2024.

---

**SOBRE OS AUTORES**

**Débora Jaqueline Farias Fabiani**
Doutoranda em Educação Física e Sociedade na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e integrante do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE/UNICAMP). Licenciada, Bacharela e Mestra em Educação Física e Especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância pela UNICAMP. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Tem experiência nos campos da Educação Física e Pedagogia, desenvolvendo pesquisas, projetos, cursos e palestras nas áreas: Educação Física escolar, Pedagogia do Jogo, Pedagogia da Infância e Pedagogia da Luta. Atualmente é docente na Educação Infantil e Educação Não Formal na Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC/UNICAMP) e no curso de Educação Física do Centro Universitário de Paulínia (UNIFACP).
E-mail: djffabiani@gmail.com

**Alcides José Scaglia**
Livre Docente em Pedagogia do Esporte e Pedagogia do Jogo pela Universidade Estadual de Campinas (2019), Doutor em Pedagogia do Movimento pela Universidade Estadual de Campinas (2003), Mestre em Pedagogia do Esporte pela Universidade Estadual de Campinas (1999), Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1995). Tem experiência na área de Educação Física e Esportes, desenvolvendo estudos, projetos e pesquisas nas áreas da: Educação Física escolar, Jogo e Pedagogia do Esporte, com ênfase em metodologia de ensino-aprendizagem-treinamento dos jogos coletivos de invasão, futebol da iniciação ao treinamento e pedagogia do jogo. Atualmente é professor associado (M.S.5.1) na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA-UNICAMP) no curso de Ciências do Esporte da UNICAMP, corresponsável pelas pesquisas do LEPE (Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte), líder do grupo de pesquisa LEPE-FUT. Docente pleno no programa de pós-graduação, mestrado e doutorado da Faculdade de Educação Física (FEF) da UNICAMP.
E-mail: scaglia@unicamp.br

Artigo recebido em 24/01/2025.
Artigo aceito em 22/05/2025.